

De lege

JURIDISKA FAKULTETEN I UPPSALA

ÅRSBOK 2025

Redaktör för skriftserien
Mattias Dahlberg

Juridik och pedagogik

Red. Mattias Dahlberg & Joel Samuelsson



Tryckningen av denna bok har möjliggjorts genom ett generöst bidrag från Emil Heijnes stiftelse för rättsvetenskaplig forskning.

© Författarna och Iustus Förlag AB, Uppsala 2026

Upplaga 1:1

ISSN 1102-3317; 2025

ISBN 978-91-7737-338-4

Produktion: eddy.se ab, Visby 2026

Omslag: John Persson

Förlagets adress: Box 1994, 751 49 Uppsala

Telefon: 018-65 03 30

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

Printed by Dimograf, Poland 2026

Förord

Enligt Walter Benjamin har det inte funnits något skede i mänsklighetens historia i vilket vi inte har upplevt oss stå mitt uppe i en avgörande kris – ett skifte som sätter allt vi trodde oss veta ifråga. Det kan nog ligga något i det. Till exempel tycks den tanken bekräftas när man läser vad akademiskt verksamma jurister genom historien skrivit om juristutbildningen. Oron för studenterna och kunskapsförmedlingen är i princip konstant. Och ändå känner man att *nu* – den här gången, i vår tid – är utmaningarna större än någonsin.

Den rapport om översyn av juristprogrammet i Uppsala som lämnades till fakultetsnämnden i oktober 2025 inleds med följande ord.

”Vi lever i en omvälvande tid. Demokratin är på tillbakagång. Vetenskapen är ifrågasatt. Klimatkrisen accelererar. Den internationella säkerhetsordningen är hotad. Det är krig i Europa. Och den tekniska utvecklingen, särskilt utvecklingen av den artificiella intelligensen, ställer oss alla inför existentiella grundfrågor. All högre utbildning måste förhålla sig till dessa förändringar. Det gäller också juristutbildningarna.”

Dramatiskt, men inte överdrivet. Känslan av att juristutbildningen står inför ett skifte av något slag är påtagligt. Det är naturligt då att juridisk pedagogik och didaktik ägnas särskild uppmärksamhet. Det disciplin-interna intresset för pedagogiska frågor har också ökat under senare år, och det finns en växande litteratur om pedagogik och juridik. Denna volym av Juridiska fakultetens i Uppsala årsbok är ett betydande tillskott i den genren, med fjorton färskartiklar.

Till bakgrunden hör att den problembaserade pedagogik som är grundläggande för juristutbildningen i Uppsala – den så kallade Uppsalamodellen – introducerades för drygt trettio år sedan. Modellens betydelse

Förord

är svår att överskatta. Den har givit juristprogrammet här dess identitet. Står vi inför ett skifte är det alltså i någon mening ett skifte bort från Uppsalamodellen? Kanske inte, men det är hög tid att reflektera. I denna volym hittar vi följdriktigt texter som är återblickande, texter som gäller specifika moment eller aspekter av utbildningen och texter som är framåtblickande. Många av dem har Uppsala-koppling, men inte alla. Oavsett är det vår övertygelse att alla som har ett intresse av pedagogik och juridik har mycket att hämta här.

Uppsala i februari 2026

Mattias Dahlberg och Joel Samuelsson

Innehåll

Förord	5
GUSTAF ALMKVIST	
Examensarbetet – en fri fågel i behov av tydligare kurs?	9
ANNI CARLSSON	
Poetik och rättvisa – om användning av skönlitteratur i juristutbildning	31
BRUNO DEBAENST	
Här hände ingenting, eller? Undervisning i rättshistoria i Uppsala (och Sverige) anno 2025	61
HANS EKLUND OCH SVERKER SCHEUTZ	
Fadäser och andra lärospån	107
HENRIK FORSHAMN	
Kursen i juridisk omvärldsorientering i Uppsala, 1992–2018 – 1992 års reform av de juridiska studierna, behovet av omvärldsorientering och avskaffandet av rättshistoria	127
TORBJÖRN INGVARSSON	
Återkoppling för stärkt lärarskap	163
CLAES MARTINSON	
Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?	183
MARIGÓ OULIS	
Om skrivande på Terminskurs 3 – en prolog	203

Innehåll

JOEL SAMUELSSON	
Juridikens flyktiga själ – ämnesdidaktiska funderingar	227
AMMAKANNU SEKAR	
What teaching law in Sweden and India taught me	243
MAGNUS STRAND	
Den andres blick – värdet av ett externt perspektiv på rätten i juridisk undervisning	263
MAGNUS ULVÄNG	
Om föreläsningar	289
LAILA ZACKARIASSON	
Sokratiska lektioner på Terminskurs 3 1993–2022	311
OLOF WILSKE	
Juridiskt grundår på Campus Gotland 2014–2025 – och något om studieförutsättningar	331
Författarpresentationer	347

Gustaf Almkvist*

Examensarbetet – en fri fågel i behov av tydligare kurs?

1 Mitt syfte – och syftet med examensarbetet ...

Den här texten är en betraktelse och, det får kanske erkännas, ett debattinlägg. Jag som skriver har handlett uppsatsstudenter på juristprogrammet i tio års tid, vid tre olika lärosäten (Uppsala, Stockholm och Örebro). Jag har också haft tillfälle att diskutera med kollegor vid universitet i både Sverige och några andra länder. Mitt fokus är examensarbetet på juristprogrammet i Uppsala: vad det är till för, hur det fungerar, vilka utmaningar som finns och några möjliga utvecklingsvägar i ljuset av vad som sker på andra lärosäten.

Jag skriver inte med anspråk på någon fullständig undersökning av förhållandena i Uppsala eller på annat håll. Jag vill inte heller att jag ska uppfattas som att jag presenterar något sammanhållet förslag till förändring. Poängen är att synliggöra problem, möjligheter och alternativ, och att bidra till diskussion. Jag kommer här och var att umgås med den givetvis anstötliga – men därmed inte nödvändigtvis felaktiga – tanken att vi i Uppsala har en del att lära av hur motsvarande kurs är organiserad på andra juristutbildningar. I den mån kritiska synpunkter framförs ska de uppfattas som riktade mot oss handledare som kollektiv.

I Uppsala finns, såvitt jag känner till, inget entydigt formulerat syfte med examensarbetet. Det finns förvisso ett antal kursmål angivna i kursplanen för examensarbetet. Dessa är:

* Jag vill tacka Sofie Bohjort, Oskar Mossberg, Marigó Oulis och Maria Rasmussen för värdefulla synpunkter på ett utkast till text.

- att identifiera och formulera juridiska eller rättsvetenskapliga problem i uppsatsämnet,
- att strukturera, disponera, utföra och presentera en juridisk eller rättsvetenskaplig undersökning,
- att hantera adekvata metoder, rättskällor och annat material av relevans i uppsatsämnet,
- att genomföra en juridisk eller rättsvetenskaplig undersökning inom givna tidsramar,
- att skriva en uppsats med godtagbart språk.¹

Men kursmålen, som är kopplade till vad som examineras, svarar bara indirekt på den grundläggande frågan *varför det är viktigt att studenterna avslutar sina studier med att skriva uppsats* (förutom att det är ett krav enligt högskoleförordningen²). Vid de två andra stora juristutbildningarna i Sverige finns däremot artikulera syftesformuleringar, som med något olika ordval huvudsakligen handlar om att studenten ska utveckla förmågan att självständigt genomföra en fördjupad undersökning av en komplex juridisk problemställning. På Stockholms universitet beskrivs detta som ”ett avslutande gesällprov”, och i Lund sägs att skrivarbetet ska innebära förvärv av ”fördjupad insikt inom något rättsområde”.³

I dessa syftesformuleringar – och möjligen bakom kursmålen i Uppsala – går det att identifiera två centrala komponenter: *ämneshjälper* (kunskap, inbegripet förståelse för ämnets grundfrågor och verklighet) och *utveckling av förmågan till självständig juridisk analys* i skrift (färdighet). I förlängningen av båda dessa komponenter ligger att det är kulmen på studierna, vilket rymmer en *progressionstanke*: studenten ska bygga vidare på tidigare vunna kunskaper och färdigheter. Det borde då, för det första, handla om att studenten ska fördjupa sig särskilt i något problem inom ramen för ett ämne som studenten redan har förvärvat kunskaper i på avancerad nivå. Och för det andra, att studenten ska vidareutveckla förmågan till skriftlig juridisk analys i relation till tidigare skrivuppgifter under utbildningen.

¹ Kursplan för kursen Examensarbete vid juridiska institutionen, Uppsala universitet, giltig från höstterminen 2019 [Cit. Uppsalas kursplan].

² Högskoleförordningen (1993:100), bilaga 2.

³ Kursplanerna för kursen Examensarbete vid juridiska institutionen vid Lunds respektive Stockholms universitet, giltig från höstterminen 2013 respektive från vårterminen 2025 [Cit. Lunds respektive Stockholms kursplan].

Dessa utgångspunkter är givetvis inte självklara, men jag vill ändå lägga dem till grund för en diskussion om examensarbetet i Uppsala: vad som är bra och vad som skulle kunna utvecklas. Om utgångspunkterna accepteras infinner sig flera konkreta frågor:

- När under utbildningen måste uppsatsen skrivas? (Måste det vara sista terminen? – så är det inte i Uppsala)
- Måste uppsatsen avse ett studieämne som studenten har fördjupat sig i på avancerad nivå? (Så är det inte heller i Uppsala)
- Hur kan förmågan till skriftlig framställning främjas på ett så bra sätt som möjligt? Är det den bästa modellen att få synpunkter från handledaren under arbetets gång, och från medstudenter mot slutet?
- Bör det vara möjligt att förena examensarbetet med praktik (i Stockholm får denna uppgå till högst tre veckor – i Uppsala måste det vara minst åtta veckor och kan ibland vara hela terminen), och i så fall varför?
- Vad förväntar vi oss av studenterna i form av vetenskaplig ansats eller teoretisk inramning?

I de följande avsnitten presenterar jag först dagens kursupplägg och diskuterar sedan vissa övergripande alternativa upplägg. Därefter behandlar jag vissa mera konkreta frågor och olika sätt att förhålla sig till dem, exempelvis antagning, handledning och examination.

2 Dagens kursupplägg

Examensarbetskursen i Uppsala är utformad på ett sätt som lämnar stor frihet till respektive handledare att själv bestämma inriktning för kursen. Handledaren kan enligt kursplanen exempelvis uppställa krav på särskild behörighet på avancerad nivå (dvs. krav att studenten har läst särskilda fördjupningskurser), obligatorisk närvaro vid föreläsningar eller seminarier som handledaren anvisar, eller litteratur. Det finns naturligtvis fördelar med ett sådant decentraliserat upplägg. De olika ämnenas traditioner, förutsättningar och behov kan beaktas, och nya idéer kan prövas utan omfattande administration. Samtidigt är det slående att det organiserade utbytet mellan handledare och ämnen om erfarenheter, krav och innehåll i examensarbetskursen är mycket begränsat. Examensarbetet förekommer visserligen ibland som diskussionsämne på utbildningsdagar. Där emot finns det inte exempelvis något organiserat handledarkollegium för examensarbetet.

Det nämnda fria upplägget innebär också att det inte finns någon organiserad ordning för att utse handledare. Det är upp till studenten själv att kontakta presumtiva handledare, och upp till respektive handledare att löpande tacka ja eller nej till förfrågningar. Det skiljer sig också åt i vilken omfattning och på vilket sätt som studenterna får handledning, även om två till tre tillfällen får betecknas som normen.⁴

Kursen inleds med en gemensam introduktionsföreläsning och en metodföreläsning för alla. Utöver detta är det endast vid de handledningstillfällen som ges som studenterna har någon organiserad aktivitet under terminen, om inte den enskilda handledaren har föreskrivit något annat för sina studenter. Såvitt jag känner till förekommer sådana ytterligare seminarier och liknande sällan.

Däremot måste studenterna delta i fem uppsatsseminarier, där någon student lägger fram sin uppsats med opponering från en annan student, vanligtvis mot slutet av skrivandet. På ett av dessa seminarier ska studenten själv lägga fram sin egen uppsats, och vid ett seminarium ska studenten opponera på en annan uppsats. Jag återkommer till betydelsen av opponeringen.

Efter att uppsatsen har lämnats in tillfrågas handledaren om förslag på examinator, som utses av kursföreståndaren på delegation till kursadministratören. Examinator bedömer därefter den skriftliga uppsatsen, vilken tillsammans med den tid som krävs för att skriva uppsatsen och underlag från handledaren i fråga om exempelvis mått av självständighet läggs till grund för betyget på kursen.

3 Alternativa övergripande modeller

I mitt ämne, straffrätt, har vi sedan några år tillbaka beslutat oss för att samordna början och slutet på examensarbetskursen. I den handledarkatalog som studenterna har tillgång till anges att den som nästföljande termin är intresserad av att skriva examensarbete i straffrätt mellan vissa datum får anmäla intresse till den av oss lärare som enligt ett roterande schema är ansvarig för att ta emot anmälningar. I anmälan ska studenten på ca fem till tio rader utveckla vad han eller hon vill skriva om samt ange önskemål om handledare och vilka fördjupningskurser som studenten har läst. Vi anger i informationen att om ett urval måste göras beaktar

⁴ Se t.ex. powerpointbilderna till introduktionsföreläsningen på kursen Examensarbete år 2024.

vi i första hand om studenten har läst fördjupningskurs i straffrätt och i andra hand ämnets och ev. angiven frågeställnings lämplighet för examensarbete i straffrätt.

När anmälningssperioden är slut (vanligen november inför vårterminen och april inför höstterminen) går vi igenom anmälningarna, och ser om alla kan beredas plats och hur fördelningen bör göras. Några dagar efter sista anmälningssdag får samtliga studenter besked.

Inför terminsstart får samtliga uppsatsstudenter i straffrätt ett välkomstbrev, där de bland annat kallas till ett obligatoriskt uppstartsmöte för samtliga studenter. Där närvarar alla handledare och ger gemensamt information och råd som vi tidigare brukade lämna individuellt till alla studenter. Eftersom det sker samlat får vi tillfälle att säga mer än vad som skulle ha varit möjligt till varje student enskilt, och studenterna kan också känna sig trygga med att alla lärare (dvs. sannolikt även examinator) står bakom samma information och synsätt vad gäller hur en uppsats bör eller inte bör se ut. Vi informerar också om ett fast datum för uppsatsseminarium, som gäller för alla som vill lägga fram och opponera inför det inlämningsdatum som är knutet till terminen. Samtidigt nämner vi att vi naturligtvis ordnar ett särskilt seminarium för de studenter som väljer att lämna in senare.

Så småningom övergår uppstartsmötet i grupphandledning med respektive handledare. De flesta handledare har mellan tre och sex uppsatsstudenter, och det passar därför ganska bra att samlas i grupp med handledaren för en första diskussion om ämnen, första trevande formuleringar av frågeställningar och liknande. Vi uppmuntrar studenterna att komma med synpunkter på varandras tankar, och tipsar även om möjligheten att förenas till ett slags basgrupp för kursen, för att säkerställa att man har ett sammanhang att diskutera de olika utmaningar som oundvikligen uppkommer.

Under själva terminen arbetar respektive handledare för sig. Såvitt jag känner till förekommer då normalt endast individuell handledning, vanligen vid ett eller två tillfällen. Mot slutet av terminen samordnar vi oss återigen genom det nämnda gemensamma uppsatsseminariet.

Den modell som vi har prövat under en tid i straffrätt – med uppmuntrande ord från både studenter och kursledning – är möjlig inom ramen för det flexibla system som råder på kursen Examensarbete i dag. Modellen är dock – det ska erkännas – inspirerad av det omfattande och framgångsrika arbete som bedrivits vid juridiska fakulteten i Stockholm de senaste dryga tio åren för att utveckla motsvarande kurs där. Jag hade

själv haft tillfälle att handleda studenter i Stockholm år 2021. Även flera andra lärare i straffrätt hos oss har handlett uppsatsstudenter i Stockholm.

Efter kritik från Högskoleverkets bedömargrupp i en granskning år 2012 har man vid Stockholmsfakulteten tagit behovet av förändring på stort allvar. Här är inte platsen att diskutera det arbetet i relation till kritiken, men det kan konstateras att examensarbetskursen i dag har ett mycket genomtänkt och sammanhållet upplägg. Kursen kan i flera avseenden beskrivas som motsatsen till kursen i Uppsala, genom att det mesta följer ett generellt kursupplägg vad gäller antagning och former för handledning. Utrymmet för individuell variation är begränsat utanför de givna formerna. I gengäld är dessa former genomtänkta i relation till kursmål och övergripande syfte med examensarbetet.⁵

I korthet kan sägas att kursen i Stockholm är uppbyggd utifrån att studenterna är indelade i smågrupper, ungefär motsvarande basgrupperna i Uppsala. Den primära handledningen ges i dessa grupper. Tanken är emellertid att en stor del av arbetet i gruppen ska handla om att studenterna ger synpunkter på varandras texter. Detta sker vid fyra grupp-handledningstillfällen utöver ett uppstartsmöte, som också sker i grupp. Studenterna skriver först individuella PM om ämne och frågeställning för den tilltänkta uppsatsen. Denna PM ventileras vid ett första tillfälle, skrivs om och behandlas därefter vid ett andra tillfälle (projektseminarier). Därefter behandlas utkast till uppsats vid två tillfällen (avstämnings- och korrekturseminarier). Vid det sistnämnda ska uppsatsen vara i princip klar. Vid samtliga tillfällen ska studenterna opponera på varandra. Det finns även en formell opponering på den färdiga uppsatsen. Detta sker efter att uppsatsen har lämnats in.

Genom att bygga upp kursen utifrån ett slags basgrupp där studenterna ska ge varandra synpunkter får studenterna rikligt med tillfällen under terminens gång att reflektera över skrivprocessen, vad som är bättre och sämre osv. I synnerhet när det gäller att arbeta med färdighet, alltså att utveckla förmågan till självständig juridisk analys, erbjuder modellen påtagliga fördelar. Upplägget kompletteras av en viss möjlighet till individuell handledning avseende avgränsade frågor.

⁵ Se Stockholms kursplan; Kursbeskrivning Examensarbete 30 hp, vårterminen 2023, juridiska institutionen vid Stockholms universitet [Cit. Stockholms kursbeskrivning]; Lärarhandledning avseende kursen Examensarbete vårterminen 2025, 202[4]-11-20, kursföreläsare Johan Schelin, juridiska institutionen vid Stockholms universitet [Cit. Stockholms lärarhandledning].

I de följande avsnitten kommer jag att tematiskt – men med viss kronologi – diskutera vissa mer specifika frågor om examensarbetet. Det hittills sagda om vad som skulle kunna vara syftet med examensarbetet, om upplägget i Uppsala och möjliga alternativa upplägg, bildar ett slags fond för diskussionen.

4 Ansökan

En första mer specifik fråga är ordningen för att tilldelas en handledare. Här går det att tänka sig åtminstone tre modeller:

1. varje handledare tar emot och tar ställning till ansökningar (som utgångspunkten är i Uppsala i dag),
2. varje ämne/lärlarlag tar emot och tar ställning till ansökningar (som vi gör i straffrätt och som också är den allmänna ordningen i Lund),⁶ eller
3. en centraliserad ansökan och fördelning av studenter på handledare utifrån en rangordning från studentens sida avseende ämne (som är ordningen i Stockholm).⁷

Den första modellen kräver ett inte obetydligt mått av planering och aktivitet från studenterna. De behöver normalt kontakta ett flertal presumtiva handledare för att vara säkra på att få en handledare den termin då de vill skriva uppsats. Den andra modellen innebär att en student som vill skriva inom ett visst ämne, exempelvis straffrätt, bara behöver kontakta en person, i vart fall inom det ämnet. Om den första modellen fungerar väl möjliggör den å ena sidan förstås en god matchning mellan handledare och studenter. Handledaren har viss möjlighet att själv anpassa sig beroende på olika faktorer, vilket dock i gengäld kan vara problematiskt ur ett övergripande resursperspektiv. Å andra sidan går det naturligtvis att tänka sig att studenterna med modell två kan få önska eller rangordna önskemål om handledare.

⁶ Skriftlig information från kursansvarige Patrik Lindskoug, Lund, april 2025.

⁷ Stockholms lärarhandledning. Stockholmsmodellen för antagning innebär att kursledningen gör en preliminär gruppindelning på grundval av studenternas val och tillgänglig handledarkapacitet, varefter indelningen remitteras till ämnesföreståndarna som fattar beslut om grupphandledare och individuell handledare, som normalt är samma person. Undantag kan göras om studenten vill skriva om ett ämne som kräver en mycket specifik ämneskompetens, i vilket fall de kan placeras i en bredare grupp med en grupphandledare, och ges en individuell handledare som har den specifika ämneskompetensen.

Innebörden av de båda modellerna blir mycket olika beroende på om ansökningarna behandlas löpande eller i relation till något sista anmälningdatum. I Uppsala är nog det vanliga att den första modellen bygger på att studenter löpande hör av sig och frågar om handledaren är tillgänglig för handledning, och att handledaren också löpande svarar med positivt eller negativt besked. Det ger en betydande flexibilitet och uppmuntrar studenterna att tidigt tänka igenom när de vill skriva uppsats. I gengäld får det till konsekvens att många studenter hör av sig väl tidigt, kanske flera terminer i förväg till populära handledare, och att det blir svårt för handledaren att samlat ta ställning till de sökande, t.ex. vad gäller förkunskaper och ämnenas respektive relevans i relation till handledarens kompetens. Det blir också svårare att överblicka tillgängliga resurser på ett samlat sätt.

Vi i straffrättsämnet har märkt betydande fördelar med att samordna ansökningarna i vårt ämne och att knyta dem till en sista ansökningdag, både vad gäller överblick och minskad administration. Vi har också fått positiv återkoppling från studenterna. De uppskattar att få tydligare ramar för när de behöver höra av sig och tycker också att det är smidigt att de inte behöver försöka övertyga alla handledare i ämnet att de särskilt gärna vill ha just honom eller henne som handledare.

Den tredje modellen har såvitt jag kan bedöma sin främsta fördel genom att den skapar en plattform för att hantera att det inte är självklart att alla som vill skriva inom ett visst ämne kan beredas plats en viss termin, eftersom det förutsätter att det finns tillräckliga handledningsresurser för att svara mot efterfrågan. När vi några gånger har tvingats tacka nej till studenter som velat skriva uppsats i straffrätt, är det ont om tid kvar för studenterna att försöka hitta en handledare i något annat ämne till nästa termin. Den osäkerheten riskerar att fortsätta att driva en ordning där många handledare kontaktas parallellt för att säkerställa en plats.

En centraliserad modell för antagning i alla ämnen gör att studenterna slipper att försöka lösa dessa frågor själva. I Lund har en mellanväg valts där studenterna uppmanas att skicka in ansökningar till tre ämnen.⁸ En sådan lösning bibehåller en viss flexibilitet jämfört med en centraliserad modell, men innebär samtidigt att det första urvalet inte alls återspeglar vilka som slutligt kommer att ta platser i anspråk i ett ämne nästföljande termin, eftersom helheten inte kan överblickas.

⁸ Skriftlig information från kursansvarige Patrik Lindskoug, Lund, april 2025.

5 Grad av koppling till fördjupningskurser

En faktor vid valet av modell för antagning kan möjligen vara hur man tänker om progression i relation till de kurser som studenten har läst på avancerad nivå, alltså det som i Uppsala kallas fördjupningskurser. Enligt högskoleförordningen förutsätts för en generell masterexamen att studenten skriver sitt examensarbete ”inom huvudområdet för utbildningen”. För juristexamen gäller endast att studenten ska skriva sitt examensarbete ”inom ramen för kursfordringarna”. Det finns alltså inget generellt krav på att examensarbetet ska skrivas inom ramen för ett ämne som studenten har fördjupat sig i på avancerad nivå. Som nämnts har dock enligt kursplanen enskilda handledare i Uppsala möjlighet att själva ställa upp krav på att studenten har läst vissa fördjupningskurser. I straffrätt har vi som sagt valt att ha det som ett urvalskriterium. Det kan givetvis vara olyckligt för den som av någon anledning inte har haft möjlighet att gå en sådan kurs, men detta måste ställas mot behovet av förkunskaper.

Om det accepteras att examensarbetet syftar till utveckling av färdigheter och bygger på en progression, framstår det som ganska självklart att det inte borde vara möjligt att skriva examensarbete redan direkt efter avslutad grundnivå, som i dag. Det borde vara möjligt först i slutet av utbildningen, efter fördjupningskurserna. Om det dessutom accepteras – vilket kanske inte är lika självklart – att examensarbetet syftar till att studenten ska förvärva fördjupade kunskaper inom ett visst ämne (alltså är en del av en specialisering), är det mycket som talar för att uppsatsen borde skrivas i ett ämne som studenten har läst på avancerad nivå, i första hand ämnet för 30 hp-kursen. Ett sådant krav ställs som nyss nämnts upp för generella masterexamina. Frågan blir därmed om – och i så fall varför – det finns skäl att se annorlunda på detta inom ramen för juristexamen.

En möjlighet är att tänka att den avancerade nivån på juristprogrammet inte handlar om specialisering eller kunskapsmässig progression, utöver att det rör sig om avancerade kurser i juridik. Med ett sådant synsätt kan hävdas att de flesta kurser på avancerad nivå närmar sig det rättsliga stoffet på ungefär samma sätt och att det endast är materialet som skiljer. Det kan också påpekas att det finns flera värdefulla fördjupningskurser som är ämnesöverskridande. Den avancerade nivån skulle med ett sådant synsätt handla primärt om fördjupad färdighetsträning, och ämnena närmast vara redskap för detta.

Även om det kanske är att gå för långt att hävda att den avancerade nivån ska handla om att skaffa sig en ämnesspecialisering, är det knappast

rättvisande att uppfatta den avancerade nivån enbart som färdighetsträning. Ämnesval har betydelse. Min erfarenhet är att studenter som inte har läst fördjupningskurser i straffrätt har mycket svårt att skriva en bra uppsats i straffrätt. Under några år när det har varit brist på fördjupningskurser i straffrätt, men fortsatt stort intresse för att skriva uppsats i samma ämne, har vi märkt att studenterna börjar med klart otillräckliga förkunskaper. Vissa har möjligen lyckats kompensera för det på egen hand, men många har inte varit redo att skriva ett självständigt arbete i straffrätt av den omfattning som examensarbetet innebär. Det är alltså i vart fall en stark fördel för examensarbetets kvalitet om kunskapsfördjupning uppfattas som ett syfte med den avancerade nivån, och att examensarbetet kopplas samman med denna fördjupning. En annan sak är att valet av fördjupning inte behöver vara styrande för vad studenterna sedan arbetar med.

Ett annat argument mot ett krav på att uppsatsen borde skrivas i fördjupningsämnet är av mer praktiskt slag. Dels skulle ett sådant krav förutsätta att det finns fördjupningskurser i alla ämnen, dels krävs resurser i alla ämnen motsvarande det antal studenter som läser fördjupningskurs i ämnet, dels skulle det göra att antagningen till fördjupningskurserna får en större betydelse – otur eller praktiska skäl som gör att en viss kurs inte kan ges en viss termin fortplantar sig över hela studentens utbildning på avancerad nivå.

Detta argument går naturligtvis inte att nonchalera. Frågan är dock om det inte går att hitta tillfredsställande lösningar eller ventiler för att hantera problem av detta slag. Det skulle exempelvis vid behov kunna tänkas att närliggande ämnen grupperas tillsammans eller att man i någon utsträckning anlitar externa handledare. Redan i dag finns en möjlighet till dispens från behörighetskrav för examensarbetet, om särskilda skäl föreligger. Överlag måste de praktiska utmaningarna ställas mot det övergripande syftet med examensarbetet och möjligheterna att åstadkomma progression och ämnesmässig förankring i examensarbetet. Det kan också vara värt att minnas att liknande praktiska frågor aktualiseras även på utbildningar enligt den generella examensordningen, där kravet på uppsats i huvudämnet gäller.

Under alla förhållanden skulle det förtjäna en mer övergripande analys hur den avancerade nivån på juristprogrammet ska hållas samman på ett meningsfullt sätt och hur examensarbetet relateras till innehållet i de kurser som studenten läser på avancerad nivå. Det handlar då inte bara om ämneskunskaper, utan också exempelvis om progression i utvecklingen

av förmågan till självständig juridisk analys i skrift. Min erfarenhet är att de allra flesta studenter som ska skriva uppsats har mycket svårt att formulera en frågeställning, alltså att gå från att skriva om ett ämne till att själva formulera en frågeställning. Givetvis är detta något som övas tidigare under utbildningen. Det är också redan i dag ett krav att den terminslånga fördjupningskursen ska innehålla ett självständigt arbete på 15 hp.⁹ Med tanke på hur mycket studenterna kämpar med frågeställningen i examensarbetet kan det vara värt att på nytt ta upp frågan om mer kan göras för att säkerställa en så naturlig övergång som möjligt från de mindre skrivarbetena på grundnivå till 15 hp-arbetet till examensarbetet.¹⁰

6Handledning och återkoppling

När studenterna väl är antagna och har en handledare, blir en helt central fråga vilket organiserat innehåll som kursen ska ha. Den ena extremen är här den helt passiva handledaren, som läser texten när den är klar och möjligen har någon ytterligare kontakt på studentens initiativ. En sådan modell har sina poänger, exempelvis att studenten ska ta kliv framåt genom att självständigt behöva brottas med sina utmaningar. I gengäld lägger modellen ett stort ansvar på studenterna att själva hitta verktygen för att uppnå målen med examensarbetet. Den andra extremen är, måhända, en modell som behandlar examensarbetet som en kurs bland andra, med schemalagd undervisning och regelbunden uppföljning. En sådan modell riskerar att inte främja självständighet på samma sätt, och kan därmed få till effekt att studenterna i större utsträckning stöps in i det sätt att skriva och tänka som handledaren föredrar.¹¹

Enligt undervisningsplanen för examensarbete i Uppsala hör det till handledarens främsta uppgifter att ”inom ramen för tilldelad tid” *handleda uppsatsen*. Det sägs att minst två sammanträffanden med studenten är det normala, liksom att det är handledarens ansvar att ”i tid” svara på frågor via e-post och telefon samt att ”löpande lämna förslag och syn-

⁹ Utbildningsplan för juristprogrammet vid Uppsala universitet, giltig fr.o.m. höstterminen 2022.

¹⁰ Se Eklund & Scheutz, ”Skriftlig färdighetsträning för blivande jurister”, i Festskrift till Mikael Möller, 2024 s. 140 ff., för en genomgång av den skriftliga färdighetsträningen på de olika terminerna på juristprogrammet i Uppsala.

¹¹ Se till det sagda Rienecker & Stray Jørgensen, Att skriva en bra uppsats, 2000 s. 86 f.

punkter på uppsatsens innehåll samt diskutera och handleda i andra uppsatsrelaterade frågor”.¹²

Den handledarroll som skisseras i undervisningsplanen måste betecknas som ganska öppen för skiftande tolkningar och synsätt. I realiteten förekommer nog exempel på både den mycket frånvarande handledaren och den mycket aktiva, som har många möten och kontakter med studenten. Jag vill mena att båda alternativen har sina problem. Det är också problematiskt om valet av handledare får stor betydelse för hur mycket undervisning som studenten får.

Om syftet med handledningen primärt är att hjälpa studenten att utveckla sina färdigheter i självständigt juridiskt skrivande, blir följdfrågan hur det uppnås bäst. För vissa studenter sker det tveklöst genom att de överlämnas till att med blod, svett och tårar i sin ensamhet stängas mot problemen och komma vidare med nya insikter och färdigheter. För merparten av studenterna tror jag dock att en bättre väg är att löpande under terminen få *och ge* textkritik.

Mot den bakgrunden får det betecknas som märkligt att den enda organiserade textkritik som studenten själv förväntas ge i dagens modell i Uppsala, är textkritik som vanligen förläggs i slutet av uppsatsskrivandet, alltså insatsen som opponenter vid ett uppsatsseminarium. Visserligen ska studenten gå på tre uppsatsseminarier där de inte vare sig lägger fram sin egen text eller opponerar på någon annan. Min bild är dock att de flesta studenter går på dessa tre seminarier mot slutet av kursen, redan av den anledningen att de flesta opponeringar äger rum då. Även om någon typ av fråga eller kommentar förväntas av samtliga studenter, är också rollen betydligt mer passiv än vad som ligger i att ge textkritik på ett sätt som är utvecklande även för den som ger kritiken.

Det finns alltså god anledning att överväga om inte andra studenter som skriver uppsats borde involveras i textkritiken på ett organiserat sätt redan under arbetets gång. Det framgångsrika arbetet vid Stockholmsfakulteten framstår här som särskilt intressant. Studenterna ger och får synpunkter i samma grupp hela terminen samt under handledarens överinseende och deltagande. Som nämnt behandlas först i två steg en PM om ämnet och preliminära frågeställningar, därefter ett utkast och slutligen en i det närmaste färdig uppsats. Individuell handledning kompletterar grupphandledningen, men ska då avse avgränsade problem. Grupp-

¹² Undervisningsplan med föreskrifter Examensarbete, 30 högskolepoäng, giltig fr.o.m. höstterminen 2021 [Uppsalas undervisningsplan], s. 5.

diskussionerna bildar kärnan i arbetet med att utveckla studenternas färdigheter när det gäller självständigt skrivande.¹³

Under alla förhållanden är det min övertygelse att en mer organiserad handledningsprocess, där studenterna vet på förhand vad de kan förvänta sig, har betydande fördelar. För egen del brukar jag meddela mina studenter i början av terminen att jag normalt handleder vid tre tillfällen: i början, i mitten och mot slutet av kursen. Samtidigt försöker jag att, givetvis utan stänga dörren, få dem att avhålla sig från att ta kontakt med mig för lättvindigt mellan handledningstillfällen, om de inte känner att de har kört fast. Mitt syfte med detta är att balansera självständighet och möjlighet till stöd. I gengäld ber jag studenterna att inom en vecka från uppstartstillfälle skicka en kort PM på en till två sidor, där de diskuterar ämne och preliminär frågeställning. Denna PM får de skriftliga synpunkter på från mig.

Slutligen uppmanar jag studenterna vid uppstartstillfället att planera in när de vill ha sina ytterligare handledningstillfällen, och att lägga upp sitt arbete i relation till detta. Vanligtvis är det då nödvändigt att räkna baklänges: om studenten skriver på höstterminen och vill lämna in sin uppsats i januari, måste en sluthandledning hållas före jul och jag som handledare få en vecka för att kunna läsa uppsatsen. Studenterna brukar då inse att de måste ha ett färdigt utkast till uppsats klart i början av december, liksom att de måste ha kommit relativt långt redan i oktober för att kunna ha en meningsfull mitthandledning på texten då.

Det finns säkert många andra modeller för hur handledningen kan läggas upp på ett sätt som både är bra pedagogiskt och tydligt för studenterna. Det är inte givet att det finns ett självändamål i att alla gör på samma eller liknande sätt, även om det finns viktiga förutsebarhets- och likabehandlingsfördelar med en samsyn i hur handledningen ska genomföras. Det måste dock betecknas som en brist att det organiserade utbytet mellan handledare i Uppsala är så begränsat, med följderna att varken bättre och sämre erfarenheter eller möjliga utvecklingsvägar blir föremål för diskussion.

¹³ Stockholms lärarhandledning.

7 Uppsatsseminarium – försvar och opposition

Enligt kursplanen för examensarbetet i Uppsala ska studenten, som nämnts, delta vid fem ”seminarier över framlagda uppsatser eller delar av uppsatser”. Det sägs vidare i kursplanen att studenten vid ett av dessa seminarier ska ”försvara den egna uppsatsen” och vid ett annat seminarium ska studenten ”opponera på någon annans uppsats”.¹⁴ Det anges inte när dessa obligatoriska moment ska fullgöras, mer än att det måste ha skett innan studenten kan bli godkänd på kursen. Det kan alltså tänkas att uppsatsen är inlämnad för examination, men också att inlämning ännu återstår. Formuleringen ”delar av uppsatser” inbjuder också till möjligheten att det inte behöver vara en sammanhållen uppsats som läggs fram för försvar. Det vanliga är att handledaren är ordförande vid seminariet och att examinator inte närvarar.

Ordningen i Uppsala kan jämföras med i Lund respektive Stockholm, där försvar alltid sker vid ett särskilt examinationsseminarium efter inlämning. I vart fall i Stockholm leds detta seminarium av den lärare som bedömer uppsatsen (formellt är kursföreståndaren examinator). Insatsen som opponent bedöms och utgör 20 procent av betyget på kursen.¹⁵ I Stockholm föregås som nämnts examinationsseminariet av ett korrekturseminarium före inlämning, där opposition också sker, men i ett mer konstruktivt än granskande syfte. I Lund skiftar det mellan ämnen i vilken utsträckning det förekommer seminarier och grupphandledning under terminen.¹⁶

Ordningen i Uppsala framstår som ett slags blandning mellan en sista möjlighet att få konstruktiva synpunkter inför inlämning och ett försvar av det som har skrivits. Att syftet möjligen kan betecknas som något splittrat förstärks av att olika handledare tycks lägga tyngdpunkten mellan dessa båda aspekter något olika, vilka får genomslag i hur nära inlämning som seminariet förläggs. I straffrätt har vi de senaste åren lagt seminariet några dagar före inlämning, så att studenterna ska ha möjlighet att göra mindre justeringar, huvudsakligen av korrekturkaraktär. Jag vet att en del andra handledare som betonar det konstruktiva momentet är mer benägna att lägga seminariet tidigare.

¹⁴ Uppsalas kursplan, under ”Undervisning”.

¹⁵ Stockholms lärarhandledning.

¹⁶ Skriftlig information från kursansvarige Patrik Lindskoug, april 2025.

Min erfarenhet av att själv lägga uppsattsseminariet något tidigare under terminen vid några tillfällen, har varit att den text som läggs fram fortfarande är under sådan utveckling att det blir svårt att se seminariet som ett försvar av *uppsatsen*. Ofta saknas avslutande kapitel, och även om det givetvis ändå finns mycket att diskutera blir det svårare att se det som en diskussion om helheten. Många studenter tar också stora kliv i sitt tankearbete de sista veckorna, när olika tankebanor och strukturer tenderar att falla på plats. Åtminstone den delen av opponeringen som handlar om en kritisk granskning av texten blir därför enligt min uppfattning svår att genomföra, om den inte sker precis i anslutning till inlämning. Däremot kan givetvis en sådan seminariebehandling vara mycket givande och konstruktiv för studenten.

Frågan är dock om inte det dubbla syfte – konstruktiva synpunkter och kritisk granskning – som kan anas i utformningen av ”opponeringen” i Uppsala, bäst skulle tillgodoses vid skilda tillfällen. Det är min övertygelse att studenternas förmåga till självständigt juridisk analys i skrift utvecklas betydligt av att de måste både ta emot och själva ge konstruktiva synpunkter på pågående textarbete. Men den typen av konstruktiv opposition är mest meningsfull när det ännu återstår en del skrivtid. Det är också olyckligt att blanda en sådan konstruktiv och framåtsyftande granskning med den viktiga uppgiften att kritiskt granska den färdiga produkten. Risken är betydande att den ambition som anas i upplägget i Uppsala blir till ett ”varken eller” snarare än ett ”både och”.

8 Examination och betyg

När uppsatsen väl är inlämnad ska den examineras. Numera är det alltid någon annan än handledaren som examinerar.¹⁷ Däremot är det brukligt att den som utses till examinator inhämtar upplysningar från handledaren, exempelvis om graden av självständighet hos studenten när det gäller att identifiera och formulera frågeställningarna i uppsatsen.

Det kan diskuteras om handledaren dessutom bör ges tillfälle att ge sin syn på hur uppsatsen bör bedömas. Även om så säkerligen förekommer i viss utsträckning finns det tveklöst fördelar med att examinator ser på uppsatsen opåverkad av handledarens uppfattning om dess styrkor eller eventuella brister. Även om examinatorerna alla är självständiga och erfarna, är det oundvikligt att man blir påverkad av andras uppfattning.

¹⁷ Uppsalas kursplan, under ”Examination”.

Ingen vill heller riskera att stöta sig med en kollega i onödan. Det är därför antagligen en fördel om det nödvändiga informationsutbytet sker enbart skriftligt. I Stockholm ska en "handledarrapport" lämnas, med ett antal frågeställningar som handledaren ska besvara som underlag för examinationen.¹⁸

Den mest brännande frågan när det gäller examination är tveklöst spridningen på de olika godkända betygen. För 15 år sedan rådde fortfarande en ordning på alla juristutbildningar i landet där i princip alla studenter fick betyget AB på sin uppsats. Exempelvis år 2010 uppgick andelen AB i hela landet till 96 procent; i Uppsala var det till och med 98 procent.¹⁹ De övriga godkända betygen, B och Ba, fungerade i realiteten som uttryck för grader av underkännande eller brister. Det säger sig självt att en sådan ordning inte är hållbar. Nivån kan jämföras med att andelen studenter över landet som fick betyget AB på övriga obligatoriska kurser på juristutbildningarna samma år i snitt låg på 33 procent. Tittar man på de valbara kurserna låg snittet på 66 procent.²⁰

Därefter har frågan uppmärksammats och en betydande förändring skett när det gäller betyg på examensarbetet. År 2018 hade andelen studenter i landet som fick AB på sitt examensarbete på juristprogrammet sjunkit med över 30 procentenheter jämfört med år 2010, till 64 procent. I Göteborg hade andelen sjunkit från 92 till 40 procent, i Lund från 95 till 69 procent, i Stockholm från 96 till 62 procent, i Umeå från 95 till 57 procent och i Örebro från 89 till 54 procent. I Uppsala var förändringen klart minst, från 98 till 81 procent. Därefter har samtliga lärosäten legat kvar på ungefär samma nivåer, med undantag för Örebro som under de senaste åren har legat på ungefär samma nivå som Uppsala, alltså runt 80 procent.²¹

Dessa siffror talar ett mycket tydligt språk. Medan i princip samtliga övriga lärosäten har åstadkommit en mer diversifierad betygssättning de senaste 15 åren, finns det fortsatt en tydlig presumtion i Uppsala för att betyget på examensarbetet ska bli det högsta – ungefär fyra av fem studenter får AB hos oss. Det finns ingen anledning att tro att uppsat-

¹⁸ Stockholms lärarhandledning s. 9.

¹⁹ Israelsson, Betygsstatistik – juristprogrammen. En sammanställning av betygsstatistik för åren 2010–2018, juridiska institutionen i Umeå 2019 [Cit. Betygsstatistik 2010–2018].

²⁰ Betygsstatistik 2010–2018.

²¹ Nordmark, Betygsstatistik för kursen examensarbete på juristprogrammen i Sverige 2018–2023.

serna just i Uppsala skulle hålla en så genomgående hög nivå att det är motiverat, särskilt med tanke på att en sådan jämn hög nivå inte återspeglas i betygen på andra kurser. Det går knappast heller att hävda att det inte skulle gå att göra skillnad på uppsatser i fråga om kvalitet och grad av uppfyllnad av kursmålen. Siffrorna måste i stället betecknas som ett tydligt uttryck för att vi i Uppsala fortfarande inte har lyckats komma tillrätta med en gammal praxis som i princip samtliga övriga juristutbildningar har kunnat bryta.

Jag tror att en förutsättning för att bryta rådande praxis är att samtliga examinatorer får till en metodologisk förändring när det gäller utgångspunkten för bedömningen. Examinatorer måste helt enkelt börja leta skäl *för* AB, snarare än vad som tyvärr fortfarande tycks vara fallet: skäl *mot* AB. Något tillspetsat kan frågan ställas om inte en uppsats för att vara förtjänt av betyget AB med endast mindre redaktionell bearbetning borde kunna publiceras i en juridisk tidskrift. Det är i vart fall svårt att se att kraven på en tidskriftsartikel skulle vara så mycket högre än att författaren "identifierar och formulerar relevanta problem med betydande grad av självständighet och analys på ett mycket bra sätt" eller att författaren "strukturerar, disponerar och utför undersökningen med betydande grad av självständighet och analys på ett mycket bra sätt".²² Visserligen skrivs tidskriftsartiklar oftast av färdiga jurister, men examensarbetet är också just den sista etappen på juristutbildningen.

Det är nog rimligt att tänka att andelen högsta betyg ska ligga något högre på avancerad nivå än på grundnivån, eftersom studenterna får välja ämnen själva och därmed förhoppningsvis tycker att dessa är särskilt intressanta. Och givetvis ska betygssättning inte vara relativ, alltså bestämmas i relation till andra prestationer. Det är i princip fullt möjligt att samtliga studenter skulle kunna tilldelas högsta betyg, om uppsatsernas kvalitet verkligen motiverade det. För egen del har jag dock svårt att se hur det över tiden skulle vara rimligt att tro att mer än högst ungefär hälften av studenterna ligger på den nivå som motiverar högsta betyg på avancerad nivå, om de andra betygen samtidigt också ska vara meningsfulla godkända betyg. Här finns alltså ett arbete att göra.

²² Uppsalas undervisningsplan, bilaga 1: "Betygskriterier för examensarbete".

9 Yrkes- eller forskningsförberedande?

Den sista frågan som jag vill diskutera återknyter till den inledningsvis ställda frågan om examensarbetets syfte. Där hävdade jag att examensarbetet kan tänkas handla dels om ämnesfördjupning, dels om färdighets träning i fråga om skrivande. Men vad ska det vara för typ av skrivande, mer specifikt än att det ska vara självständig juridisk analys? Examensarbeten inom ramen för generella examina har ofta en ambition att förbereda studenten för forskning, i första hand en forskarutbildning, i synnerhet vad gäller krav på vetenskaplighet i olika avseenden, exempelvis metod- och teorifrågor samt materialval.

Juristprogrammet är enligt högskoleförordningen en yrkesutbildning. Här är inte platsen att diskutera exempelvis de mycket omdebatterade frågorna om rättsvetenskapens vetenskaplighet eller relationen mellan vetenskaplig metod och juristens arbetssätt. Så mycket kan dock konstateras att det bedrivs både utbildning och forskning vid juridiska fakulteten, och att grundutbildningen är påtagligt förankrad i forskningen genom den höga andelen disputerade lärare. Frågan är om examensarbetet på något sätt ska relatera till denna forskning.

En förtjänst med flera av kursmålen på kursen Examensarbete i Uppsala är att målen knyts till juridik *eller* rättsvetenskap. I en bilaga till utbildningsplanen sägs att "de alternativa benämningarna är valda med omsorg eftersom uppsatser kan ha olika inriktning och ambitionsnivå".²³

Frågan lämnas alltså i viss mån öppen i kursmålen vilka vetenskapliga krav som bör ställas på examensarbetet. Även om det knappast går att dra upp några skarpa gränser mellan juridik och rättsvetenskap kan väl dock så mycket sägas att en uppsats kan uppfylla alla kursmålen i mycket hög grad utan att ha några vetenskapliga ambitioner i den bemärkelsen att författaren exempelvis måste reflektera över undersökningens teoretiska förutsättningar eller ha anspråk på att presentera något med nyhetsvärde. Visserligen krävs för juristexamen enligt högskoleförordningen att studenten ska "visa kunskap i områdets vetenskapliga grund". En rent tillämpningsorienterad uppsats måste dock sägas vara helt i sin ordning på en utbildning som juristprogrammet, och är väl i själva verket det vanligaste. Möjligen skulle dock detta förhållande vinna på att artikuleras tydligare.

²³ Uppsalas undervisningsplan s. 9.

Det kan tyckas att ett ganska naturligt utflöde av denna yrkesförberedande inriktning är att studenterna har möjlighet att göra praktik. I Uppsala ska praktik, om studenten väljer att göra sådan, uppgå till minst åtta veckor, och det brukliga är nog att den avser ungefär halva terminen; det är dock fullt möjligt att göra praktik i 20 veckor, alltså hela terminen. Syftet med praktiken sägs vara att ”ge studenten en inblick i yrkeslivet och träning i praktiskt utredningsarbete”. Studenten ska ”ha möjlighet att inhämta kunskaper och material till sin uppsats”.²⁴

Det går knappast att förneka att praktik kan vara en både en värdefull försmak på yrkeslivet och en god möjlighet att knyta kontakter. Samtidigt står det enligt min mening klart att det är mycket svårt att skriva en bra uppsats på vad som i realiteten nästan alltid blir en halv termins skrivtid. Att studenterna skulle samla in något särskilt material till sina uppsatser på praktikplatsen hör nog till ovanligheterna, och bör väl i så fall i vart fall inte kräva två månaders praktik eller mer? Frågan förtjänar med andra ord att ställas om det verkligen går att motivera en så omfattande praktik som i Uppsala utifrån övergripande kursmål som är helt inriktade på *uppsatsen*. Längden på praktiken kan jämföras med att studenterna vid Stockholmsfakulteten har möjlighet att göra högst tre veckors praktik.²⁵

I andra änden av skalan finns en minoritet studenter som kan tänkas vara intresserade av rätten som vetenskapligt studieobjekt. Det får sägas vara mycket ovanligt att studenter självmant söker upp en presumtiv handledare och ger uttryck för sitt intresse att doktorera. Reaktionen hos många handledare skulle kanske också bli blandad: roligt så klart, men möjligen också ett visst uttryck för hybris...? I vart fall i många fall är det nog så att handledaren märker under uppsatsarbetets gång att studenten har fallenhet för akademiskt skrivande. Handledaren ställer då kanske frågan mot slutet av terminen om studenten har funderat på forskarutbildningen. Det är långt ifrån givet att den som får en sådan fråga själv har tänkt tanken, eller i vart fall vågat artikulera den. Oftast uppmärksammas alltså ett forskningsintresse alltför sent för att handledaren ska kunna göra något av det inom ramen för utbildningen.

På juristprogrammet i Bergen har man varit anmärkningsvärt skicklig på att knyta samman grundutbildning och forskarutbildning, genom

²⁴ Uppsalas undervisningsplan s. 2.

²⁵ Stockholms kursplan.

”forskerlinjen”.²⁶ Den startade som pilotprojekt år 2017 och löper över ett helt studieår på avancerad nivå, till skillnad från det vanliga examensarbetet, som skrivs under en termin. Själva uppsatsskrivandet kompletteras med en betydande mängd seminarier och mer omfattande handledning. Studenterna deltar också i högre seminariet i uppsatsämnet. Antagning till ”forskerlinjen” sker på grundval av betyg (lägst ECTS-betyg B – ”Mycket bra” – i snitt) och en projektplan. Många som gått ”forskerlinjen” har gått vidare till doktorandstudier i Bergen eller på andra platser, men många har också valt att söka sig ut i det praktiska arbetslivet.

Det skulle vara intressant att överväga om något liknande skulle kunna göras inom ramen för den gällande ordningen för avancerad nivå på juristutbildningen i Uppsala. Erfarenheterna från Bergen är att satsningen inte bara främjar underlag och intresse för forskarutbildningen och återväxt i forskningsämnena. ”Forskerlinjen” har också synliggjort rättsvetenskapen i den juridiska praktiken, eftersom en del duktiga studenter som skrivit den större forskningsförberedande uppsatsen (som kommit att kallas ”stor master”) därefter inte sökt eller antagits till forskarutbildningen.

En tänkbar möjlighet i Uppsala kunde kanske vara att kombinera antagning till examensarbetskursen i ett visst ämne med antagning till en ämnesöverskridande halvterminskurs (15 hp), som skulle rymma exempelvis seminarier om skrivande, metod- och teorifrågor och liknande av särskild betydelse för den som vill skriva en forskningsförberedande uppsats. Den avancerade nivån skulle då (utöver rätthistoria och allmän rättslära) alltså bestå av en terminslång ämneskurs, en halvterminskurs knuten till examensarbetet och själva uppsatsskrivandet. Möjligheten att integrera studenterna i de högre seminarierna skulle också kunna övervägas.

10 Avslutning

I den här texten har jag utgått från att uppsatsen syftar dels till att vinna fördjupade kunskaper i och förståelse för ett visst juridiskt fält (ett mått av specialisering), dels handlar om allmän färdighetsträning kopplad till självständigt juridiskt skrivande.

Den rådande modellen i Uppsala har den fördelen att den möjliggör för varje handledare eller ämne att pröva de metoder och ordningar för

²⁶ Det följande baseras dels på muntliga uppgifter från flera doktorander i straffrätt i Bergen, dels på informationen på fakultetens hemsida.

kursen som de anser fungerar bäst eller skulle vilja utveckla. Modellen möjliggör alltså för variation, subsidiaritet och dynamik. Samtidigt kan konstateras att det finns ett mycket begränsat organiserat utbyte mellan handledare och ämne. Dessutom råder det brist på tydligt artikulera s syften med de olika inslagen, exempelvis uppsatsseminariet och möjligheten till praktik. Ett direkt problem hos oss är vår klart bristande spridning i betyg, som avviker från i princip samtliga övriga juristutbildningar i betydande mån och som måste uppfattas som ett arv från en äldre praxis där i princip samtliga studenter fick högsta betyg.

För egen del tror jag att vi skulle ha en del att vinna på att ge uppsatskursen något fastare tyglar än vad som är fallet i dag, både vad gäller kvaliteten på kursen och för studenternas känsla av förutsebarhet och likabehandling. Det finns då god anledning att titta inte minst på det omfattande förändringsarbete som har bedrivits vid Stockholmsfakulteten sedan år 2012. Särskilt skulle man kunna arbeta mer med organiserade former för grupphandledning i en form där studenterna får ge konstruktiva synpunkter på varandras texter under kursens gång, och att tydligt skilja sådan kamratåterkoppling från rollen som opponent i samband med den avslutande examinationen. Det finns också skäl att fundera över om inte en tydligare koppling borde krävas till övriga kurser på avancerad nivå.

Säkerligen har frågan om examensarbetets framtid diskuterats inom ramen för det arbete som nu pågår med att se över juristutbildningen. Jag är inte närmare insatt i de diskussionerna. Min uppfattning är under alla förhållanden att examensarbetet är en viktig kurs, där studenterna verkligen får pröva vingarna som självständiga jurister inför språnget ut i arbetslivet. Vår uppgift är att fortsätta arbeta för att ge dem så goda förutsättningar som möjligt, både för uppsatskursen och den vidare resan.

Anni Carlsson*

Poetik och rättvisa – om användning av skönlitteratur i juristutbildning

Bäste undersökningsledare, vad vill du att jag ska säga om ett brott som begåtts i en bok?

Ur *Fallet Meursault*, Kamel Daoud
(övers. Ulla Bruncrona)

1 Introduktion

För att bli jurist – alltså få ut en juristexamen – krävs mycket läsning. Lagtext, förarbeten, rättsfall och doktrin och andra rättskällor ska läsas för att förstå de rättsliga regler som sätter ramarna för vår gemensamma tillvaro i samhället. Och för att efter examen kunna arbeta som jurist krävs ännu mer läsning. Innehållet i rättskällor förändras konstant och för att kunna göra sitt jobb har en yrkesverksam jurist inget annat val än att fortsätta läsa genom hela karriären. Med denna text vill jag lyfta betydelsen av en annan slags läsning för juriststudenter (och jurister), nämligen läsning av skönlitteratur.

Den juridiken som jurister tolkar ur rättskällor opererar alltid i en verklighet. För att kunna tillämpa juridiken på denna verklighet krävs en djupgående förståelse av densamma. Ett sätt att få en förståelse av den mångfacetterade och föränderliga verklighet som juridiken verkar i är att läsa skönlitteratur. Romaner, dikter, noveller och pjäser gestaltar samma

* Varmt tack till Christina Douglas och Mattias Dahlberg för deras kommentarer på texten.

verklighet som juristen hanterar i sitt arbete – men från perspektiv som ofta förblir dolda när juristen närmar sig denna verklighet med rättskäl-lornas tunnelseende. Lite tillspetsat skulle det kunna sägas att juridikens uppgift är att få hela världen att rymma i en bok – lagboken – medan skönlitteraturen har gränslösa möjligheter att omfatta världen i all dess komplexitet i ett oändligt antal böcker. Just därför att juridiken och skönlitteraturen är förankrade i samma värld, kan skönlitteraturen hjälpa juristen att bli varse om verklighetens nyanser och spänningar som ligger gömda bakom paragrafer och prejudikat.¹

Syftet med detta kapitel är att argumentera för att kvaliteten på jurist-utbildningar skulle kunna höjas genom införandet av läsning av skönlit-teratur som ett element i juristutbildningar. I kapitlet föreslås tre model-ler för hur skönlitteratur kan användas i juristutbildningen, tillsammans med förslag på skönlitterära verk som kan tjäna som utgångspunkt för givande korsbefruktning mellan juridik och skönlitteratur. Kapitlet har följande upplägg. Först presenteras argument för varför läsning av skön-litteratur kan bidra till att höja kvaliteten på juristutbildningar. Därefter presenteras tre olika modeller som kan användas för att införa läsning av skönlitteratur som en del av utbildningar i juridik. Den första modellen går ut på att erbjuda en specialkurs som fokuserar på förhållandet mellan juridik och skönlitteratur. Den andra modellen handlar om att integrera skönlitterära texter i undervisning i materiell rätt inom olika rättsområ-den. Den tredje modellen, inspirerad framför allt av Handelshögskolans arbete med skönlitteratur, består av en frivillig bokcirkel utanför det ordi-narie kursutbudet. Efter genomgång av modellerna presenteras exempel på skönlitterära verk som lämpligen skulle kunna användas inom jurist-utbildningar. Efter ett avslutande avsnitt ges en litteraturlista över de skönlitterära titlar som tagits upp i kapitlet.

¹ Att skönlitteratur hjälper jurister att bättre förstå den verklighet i vilken juridiken verkar betyder dock inte att jurister enbart borde ta del av realistisk skönlitteratur eller att genrer så som fantasy och science fiction inte skulle ha något att säga till jurister. Som vi kommer att se nedan förhåller det sig snarare tvärtom. Om användning av science fiction i juristutbildningen, se Jennifer Zedalis, "The Time-traveling Lawyer: Using Time Travel Stories and Science Fiction in Legal Education", *British Journal of American Legal Studies*, vol. 11, nr 2 (2022), s. 355–378.

2 Varför skönlitteratur?

För att kunna argumentera för att användning av skönlitteratur skulle höja juristutbildningens kvalitet måste det först klargöras vad som menas med kvalitet i detta sammanhang. Det finns förstås skilda uppfattningar om vad som utgör en (jurist)utbildning av hög kvalitet.² Frågan om juristutbildningens kvalitet kan antingen närmas genom att reflektera över syftet med högre utbildning i stort eller genom att fokusera på det snävare syftet med utbildning av blivande jurister. Jag menar att oavsett vilket perspektiv en anammar är det möjligt att argumentera för att läsning av skönlitteratur kan bidra till att höja kvaliteten i utbildning i juridik. Att också fokusera på de mer allmängiltiga aspekter av högre utbildning är relevant även därför att inte alla som studerar juridik gör det inom ramen för en yrkesutbildning som juristprogrammet. Överlag kommer dock kapitlets fokus vara på de juristutbildningar som leder till juristexamen. Först kommer jag diskutera fördelar med att använda skönlitteratur inom högre utbildning i stort och därefter specifikt i juristutbildning.

I pedagogisk litteratur framhävs ofta fördelar med användning skönlitteratur inom universitetsutbildningar med utgångspunkt i teorier om transformativ inlärning.³ Detta kan i sin tur kopplas till förståelsen av den högre utbildningens kvalitet som *transformation*. Att likställa kvalitet i högre utbildning med transformation innebär att utbildningen anses hålla hög kvalitet när den resulterar i att studenten genomgår en kvalitativ förändring.⁴ Paul Aswhin har argumenterat för en transformativ syn på kvalitet i högre utbildning och menar att det främsta syftet med högre utbildning inte är att förbereda studenter för arbetslivet. Istället är utbildningens huvudsakliga ändamål att transformera studenternas förhållande till kunskap och därigenom ändra hur de uppfattar vilka de är och vad de

² Om olika syner på kvalitet i högre utbildning, se Lee Harvey & Diana Green, "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, nr 1 (1993), s. 9–34. Om rättsliga förutsättningar för kvalitetsgranskning av högre utbildning i Sverige, med exempel från juristutbildningen, se Nick Dimitrievski, "Kvalitet i högre utbildning – Några reflektioner", i: Erik Björling m.fl. (red.), *Festskrift till Eva-Maria Svensson* (Uppsala: Iustus, 2024) s. 87–107.

³ Se t.ex. Chad Hoggan & Patricia Cranton, "Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction", *Journal of Transformative Education*, vol. 13, nr 1 (2015), s. 6–25 och Christine Jarvis, "Fiction and film and transformative learning", i: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (red.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 2012), s. 486–502.

⁴ Harvey & Green, "Defining Quality", s. 18–19.

kan göra i världen.⁵ Den transformativa synen på högre utbildning framstår alltså snarare besläktad med bildningsideal än med en mer instrumentell inställning till utbildning. Transformation kan ställas i motsats till synen på kvalitet som *fitness for purpose*, där utbildningens syfte är att tillverka ”produkter” som uppfyller vissa specifika krav.⁶ I fråga om juristutbildning innebär detta att utbildningen producerar jurister som är lämpliga för de ändamål som jurister ska tjäna i samhället. De krav som en student måste uppfylla för att få ut en juristexamen specificeras vidare i högskoleförordning (1993:100). Jag menar att läsning av skönlitteratur skulle höja juristutbildningars kvalitet oavsett om dess främsta syfte anses vara transformation av studenter eller produktion av jurister.

Skönlitteraturens förmåga att främja transformativ inlärning har lyfts fram i pedagogisk forskning. Vad som framhävs är bland annat skönlitteraturens kapacitet att framkalla empati och identifiering samt dess förmåga att få läsaren att betrakta sin egen situation på avstånd.⁷ Chad Hoggan & Patricia Cranton har identifierat olika sätt på vilka läsning av skönlitteratur främjar transformativt lärande. Skönlitteratur fungerar som en *intellektuell katalysator* genom att öppna läsarnas ögon för nya perspektiv och framkalla kritisk reflektion. Enligt författarna är ett grundläggande element i transformativt lärande dess förmåga att få de studerande att uppfatta nya perspektiv och nya möjligheter att tänka och vara i världen.⁸ Vidare kan skönlitteraturen verka som en *känslomässig katalysator* genom att väcka starka känslor som stör eller motiverar läsaren till transformation. Läsning av skönlitteratur kan hjälpa läsaren att bli varse om andra möjligheter och främja läsarens vilja att förändras, vilket leder till ett transformativt lärande. Dessutom kan skönlitteraturen hjälpa studenterna att distansera sig känslomässigt och ifrågasätta djupt inrotade sätt att tänka och vara.⁹ Skönlitteraturen kan även erbjuda läsare förebilder (*role models*) som inspirerar till transformation. Hoggan & Crantons forskning visar att vissa studenter vid läsning av skönlitteratur ville eller alternativt inte ville identifiera sig med vissa fiktiva karaktärer.¹⁰

⁵ Paul Ashwin, *Transforming University Education – A Manifesto* (New York: Bloomsbury Academic, 2020).

⁶ Harvey & Green, ”Defining Quality”, s. 18.

⁷ Jarvis, ”Fiction and film and transformative learning”.

⁸ Hoggan & Cranton, ”Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction”.

⁹ Hoggan & Cranton, ”Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction”.

¹⁰ Hoggan & Cranton, ”Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction”.

Således kan skönlitteratur bidra till att främja både studenternas intellektuella och känslomässiga utveckling.

Christine Jarvis framhäver särskilt hur skönlitteratur gör det möjligt att engagera sig i andra personers liv, som är mycket annorlunda jämfört med ens eget liv. På detta sätt kan läsaren komma i kontakt med människor som lever på utkanten av samhället, och som kan betraktas som hot eller fiender. Därigenom utvecklas studenternas empati för människor som är annorlunda än de själva och gör det möjligt för dem att föreställa sig andra sätt att leva.¹¹ Det är således skönlitteraturens förmåga att odla empati som ofta lyfts fram som en av dess främsta förtjänster.

I Sverige bedrivs juristutbildning framför allt som en yrkesutbildning. Juristexamen är en yrkesexamen som regleras i högskoleförordning (1993:100).¹² Inom svenska yrkesutbildningar har skönlitteratur använts åtminstone på läkarprogrammet, vilket nyligen har undersökts i en avhandling.¹³ Det kan noteras att empatiförmåga ingår i högskoleförordningens examenskrav för läkarprogrammet och flera andra yrkesutbildningar (framför allt inom vårdyrken men även för lärarutbildningar). För dessa yrkesexamina krävs ”förmåga att fortlöpande utveckla självkännet och empatisk förmåga”.¹⁴ Något sådant krav finns inte för juristexamen. Det borde dock vara okontroversiellt att hävda att en välutvecklad empatiförmåga är essentiell även för jurister. Läsning av skönlitteratur kan dock främja uppnåendet av vissa uttryckliga examensmål också för juristexamen. Enligt högskoleförordningen måste studenten för juristexamen bland annat ”visa kunskap om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser” samt ”visa kunskap om mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer”. Vidare

¹¹ Jarvis, ”Fiction and film and transformative learning”.

¹² De krav som måste vara uppfyllda för juristexamen framgår av examensordningen i bilaga 2 där kraven för olika examina, inklusive, yrkesexamina, listas.

¹³ Anja Rydén Gramner, *Cold Heart, Warm Heart: On fiction, interaction, and emotion in medical education* (Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköpings universitet, 2022). För användning av skönlitteratur inom idrottsutbildningar se Olle Nordberg, ”Klara, färdiga – läs! En litteraturredaktiskt inriktad undersökning av skönlitterär bokcirkelläsning inom olika idrottsutbildningar”, *HumaNetten*, nr 53 (2024), s. 78–110.

¹⁴ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning). Om undervisning om empati i högre utbildning se vidare Marika Sivertsson, ”Låt studenterna gå i någon annans skor”, *Universitetsläraren* (2025-05-26), https://universitetslararen.se/2025/05/26/lat-studenterna-ga-i-nagon-annans-skor/?utm_campaign=UL12_5juni_25 (besökt 2025-09-13).

krävs för juristexamen att studenten kan ”visa förmåga att inom området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga och samhällsliga frågor, såsom de mänskliga rättigheterna och etiska aspekter” samt ”visa förmåga till ett självständigt och kritiskt förhållningssätt gentemot rättssystemet”.¹⁵ Skönlitteraturen kan bidra till att forma dessa förmågor och kunskaper hos juridikstudenter.

I antologin *Professional Education with Fiction Media* samlas texter om användning av skönlitteratur och andra fiktiva medier inom olika yrkesutbildningar så som vårdyrken och juridik.¹⁶ I inledningen till antologin identifieras tre huvudsakliga syften för användning av skönlitteratur (och andra fiktioner) i yrkesutbildningar. För det första kan skönlitteraturen öka yrkesutövarnas förståelse för andra människor och deras världsåskådningar. För det andra kan skönlitteraturen hjälpa att introducera komplexa koncept och dilemman inom yrket. För det tredje kan skönlitteraturen framkalla personlig och yrkesmässig reflektion och därigenom förbättra förmågan att tänka kreativt om sin roll och yrkesinläring.¹⁷ Överlag kan skönlitteratur främja ett mer kritiskt, kreativt och öppensinnat angreppssätt på yrkesutbildningar och förbereda studenterna att hantera sitt framtida komplexa och varierande arbete.¹⁸ Skönlitteratur kan särskilt erbjuda insikter i hur människor från andra kulturer och bakgrunder lever och förstår sina liv. Människor som har vuxit upp i (relativt) välstånd kan ofta ha svårigheter med att förstå attityder hos och beslut fattade av individer som kommer från mindre privilegierade bakgrunder.¹⁹ Detta är särskilt relevant för jurister som i sitt arbete kommer i kontakt med och ska biträda människor med olika bakgrunder. En del av de skönlitterära verk som presenteras nedan lyfter exempelvis särskilt fram klassperspektiv och minoriteters erfarenheter. Skönlitteratur kan således användas för att främja förståelse av kulturella, sociala och

¹⁵ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

¹⁶ Christine Jarvis & Patricia Gouthro (red.), *Professional Education with Fiction Media: Imagination for Engagement and Empathy in Learning* (Cham: Palgrave Macmillan, 2019).

¹⁷ Christine Jarvis, ”The Educational Power of Fiction – An Interdisciplinary Exploration”, i: Jarvis & Gouthro (red.), s. 1–26.

¹⁸ Patricia Gouthro, ”Educating Professionals to Think Critically and Creatively: Using Fiction to Teach in Professional Studies” i Jarvis & Gouthro (red.), s. 183–203.

¹⁹ Gouthro, ”Educating Professionals to Think Critically and Creatively: Using Fiction to Teach in Professional Studies”.

ekonomiska skillnader och uppmuntra reflektion över ens egen position i samhället.²⁰

Fördelar med att läsa skönlitteratur för jurister och juriststudenter har diskuterats flitigt framför allt i amerikansk litteratur. Exempelvis argumenterar C. R. B. Dunlop för att studier av skönlitteratur är en lämplig, och till och med en nödvändig, del av juristutbildning.²¹ Enligt Dunlop erbjuder skönlitteraturen bland annat möjligheten att nå bortom tekniska och begränsade studier av rättsregler samt betrakta juridiken som en del av en bredare civilisation. Vidare utmanar skönlitteraturen antaganden om rationalitet och rättsstatlighet samt lyfter fram viktiga men förbisedda aspekter av rättsprocessen.²² Dunlop menar att skönlitteraturen gör det möjligt att för jurister att betrakta juridiken utifrån – alltså från det perspektiv som de flesta människor har i förhållande till juridiken.²³ Dunlop beskriver skönlitteraturen som en depå av idéer och bilder om juridik och alternativa visioner som kommenterar på juristens idé om världen.²⁴ Vissa fiktiva rättssystem kan framstå som avskräckande och juridiken kan skildras som en destruktiv kraft i motsats till de mer positiva konnotationer som den annars har för jurister.²⁵ Som diskuteras nedan blir lagens skuggsidor särskilt synliga i dystopiska skildringar av samhällen där grundläggande mänskliga rättigheter och rättsstatliga värden har satts ur spel.

Vidare är skönlitteraturens förmåga att synliggöra rättssystemets mänskliga dimensioner en viktig aspekt. Enligt Robert Weisberg kan jurister läsa skönlitteratur för att få en bättre förståelse för juridikens konkreta mänskliga element som hamnar i skymundan av traditionella rättskällor. Därigenom kan skönlitteraturen bidra till att "humanisera" jurister.²⁶ Även Martha C. Nussbaum har i sin bok *Poetic Justice* betonat vikten av att jurister (och människor i allmänhet) genom skönlitteratur utvecklar sin litterära fantasi, som enligt henne utgör ett viktigt komple-

²⁰ Gouthro, "Educating Professionals to Think Critically and Creatively: Using Fiction to Teach in Professional Studies".

²¹ C. R. B. Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", *Cardozo Studies in Law and Literature*, vol. 3, nr 1 (1991), s. 63–110.

²² Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", s. 64.

²³ Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", s. 69.

²⁴ Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", s. 69.

²⁵ Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", s. 70.

²⁶ Robert Weisberg, "The Law-Literature Enterprise", *Yale Journal of Law & the Humanities*, vol. 1, nr 1 (1988), s. 1–68.

ment till rationell argumentation.²⁷ Längre ner presenteras flera exempel på skönlitterära verk som lyfter fram rättens mänskliga dimensioner genom att skildra individer som i olika former kommer i kontakt med juridiken och dess verkningar.

Det kan alltså argumenteras för att läsning av skönlitteratur gynnar jurister genom att stödja deras transformativa inläring och utveckla färdigheter som är centrala för deras yrkesutövning. Skönlitteratur kan dock även ha en positiv verkan på en ännu mer fundamental nivå, nämligen de för juristyrket helt väsentliga läs- och skrivförmågorna. Företrädare för juristutbildningar i Uppsala och Lund har lyft fram att dagens studenter har svårigheter med att ta till sig stora textmängder och saknar vana att läsa böcker.²⁸ Genom att införa läsning av skönlitteratur som ett moment i juristutbildningen tränas alltså också studenternas läsvana. Även advokater har uppmanats att läsa mer skönlitteratur för att bli bättre på att uttrycka sig på ett sätt som är begripligt för icke-jurister.²⁹

Sammanfattningsvis kan skönlitteraturen således främja såväl transformativ inläring som egenskaper och förmågor som är centrala för framtida jurister. Hur skönlitteratur rent konkret kan införlivas i juristutbildningen diskuteras härnäst.

3 Första modellen: specialkurs med fokus på juridik och skönlitteratur

Det första, samt det mest ambitiösa och resurskrävande, alternativet är att inom juristutbildning erbjuda en särskild kurs med fokus på förhållandet mellan juridik och skönlitteratur. Det kan handla om en obligatorisk eller valbar kurs som ges på antingen grund- eller avancerad nivå. Kurser som kombinerar juridik och skönlitteratur är en utväxt av forskningsfältet *law & literature* som studerar förhållandet mellan juridik och

²⁷ Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice* (Boston: Beacon Press, 1995). Se även Martha C. Nussbaum, *Cultivating humanity* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997), särskilt kap. 3 "The Narrative Imagination".

²⁸ Klara Matsdotter, "Universiteten om juriststudenter: 'Allt svårare att ta till sig stora textmängder'", *Affärsvärlden* (2024-10-03), <https://www.affarsvarlden.se/artikel/universiteten-om-juriststudenter-allt-svarare-att-ta-till-sig-stora-textmangder> (besökt 2025-09-13).

²⁹ Svante Weyler, "Därför bör advokater läsa mer skönlitteratur", *Advokaten*, Nr 9 2023 Årgång 89, <https://www.advokaten.se/tidigare-nummer/2023/nr-9-2023-argang-89/darfor-bor-advokater-lasa-mer-skonlitteratur/> (besökt 2025-09-13).

skönlitteratur.³⁰ *Law & literature* etablerade sig som en seriös rörelse vid amerikanska universitet på 1970-talet med ambitionen att föra juridiken närmare humaniora.³¹ Enligt en äldre kartläggning erbjöd under första halvan av 1990-talet över 80 av ca 200 law schools i USA kurser inriktade på *law & literature*.³² En senare genomgång visar att medan det år 1973 inte fanns några kurser i *law & literature* på amerikanska law schools, erbjöds inte mindre än 143 sådana kurser år 2018.³³ Även idag ger flera ledande amerikanska universitet kurser i skärningspunkt mellan juridik och skönlitteratur³⁴ och motsvarande kurser går även att hitta i andra länder.³⁵

Ett konkret exempel på en specialkurs med fokus på *law & literature* är kursen *Poetic Justice: Dostoevsky and Nabokov in the Shadow of the Law* vid UC Berkeley Law,³⁶ som jag hade förmånen att följa som åhörare under

³⁰ För en introduktion till law & literature se t.ex., Ian Ward, *Law and literature: Possibilities and Perspectives* (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995), Kieran Dolin, *A Critical Introduction to Law and Literature* (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007) och Kieran Dolin (red.), *Law and Literature* (Cambridge: Cambridge University Press, 2018). För exempel på svensk litteratur som berör förhållandet mellan juridik och skönlitteratur, se t.ex. temanumret "Rätt och litteratur", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 33, nr 3 (2003), Stig Strömholm, *Lag och lyra: essäer om rättsvetenskap som humanistisk disciplin* (Uppsala: Iustus, 1989), Ove Bring, *De mänskliga rättigheternas väg – genom historien och litteraturen* (Stockholm: Atlantis, 2011) och Erik Svensson, "Essä om det straffrättsliga språkets begränsningar och potential", *SuT* 2021 s. 85. Se också forskningsprojektet "Sabotage eller sam-vett?" vid Uppsala universitet, https://www.uu.se/forskning/forskningsprojekt/projekt?query=2024-02176_Formas (besökt 2026-02-02). För användning av litteraturvetenskapliga angreppssätt i juridisk forskning, se t.ex. Håkan Andersson, "Rättens narratologiska dimensioner – interaktion och konstruktion", i: Minna Gräns & Staffan Westerlund (red.), *Interaktiv rättsvetenskap*, s. 11–46.

³¹ Klaus Stierstorfer, "The Revival of Legal Humanism", i: Kieran Dolin (red.), s. 9–25.

³² Elizabeth Villiers Gemmette, "Law and Literature: Joining the Class Action", *Valparaiso University Law Review*, vol. 29, nr 2 (1995), s. 665–860.

³³ William J. Carney, "Curricular Change in Legal Education", *Indiana Law Review*, vol. 53, nr 2 (2020), 245–282, s. 270.

³⁴ Exempel på kurser som ges under läsåret 2025/26 är "Law and Literature: The Application of Law to Life" (Harvard Law School), <https://hls.harvard.edu/courses/law-and-literature-the-application-of-law-to-life-4> och "Law in Literature and Film" (Columbia Law School), <https://www.law.columbia.edu/academics/courses/36420> (besökta 2025-09-13).

³⁵ Se t.ex. kursen "Law and Literature" vid Newcastle Law School i Storbritannien, <https://www.ncl.ac.uk/mobility/newcastle/study-abroad/LAW3029> (besökt 2025-09-13).

³⁶ För en senare version av kursplan från 2023, se <https://www.law.berkeley.edu/php-programs/courses/coursePage.php?cID=32798&termCode=D&termYear=2023> (besökt

min tid som gästforskare i Berkeley år 2018. Kursen förde samma studenter från juridik och litteraturvetenskap som diskuterade verk av Fjodor Dostojevskij och Vladimir Nabokov ur rättsliga perspektiv. Utöver skönlitterära verk lästes även teoretiska texter om förhållandet mellan juridik och skönlitteratur. Seminarieledaren hade sin bakgrund i båda ämnena och blandningen av studenter från olika program bidrog till berikande samtal i klassrummet.

Det finns även exempel på att svenska högskolor har erbjudit kurser som kombinerar juridiska och skönlitterära ansatser. På Juridiska fakulteten vid Stockholms universitet ges kursen Juridik & Fiktion (15 hp), där juridiska frågor studeras med utgångspunkt i skönlitteratur och film.³⁷ Kursen är en valbar kurs på avancerad nivå. Kurspaketet Brott och straff i verklighet och litteratur (15 hp) vid Mittuniversitet är också värt att nämnas, även om den kombinerar skönlitteratur med kriminologiska, snarare än juridiska, perspektiv.³⁸ Redan i början av 2000-talet ska flera svenska högskolor ha erbjudit kurser om förhållandet mellan rätt och litteratur: "Rätten och litteraturen" och "Rättens berättelser, berättelsens rätt" vid Stockholms universitet, "Lag och litteratur" vid Södertörns högskola samt "Rätt och litteratur" vid Örebro universitet.³⁹

Det hittills mest ambitiösa bildningsprojektet för studenter i juridik genomfördes vid Internationella handelshögskolan i Jönköping på 1990- och 2000-talet under ledning av "eldsjälen" Leif Alsheimer.⁴⁰ Studen-

2025-09-13). För fler exempel på specifika kurser på amerikanska law schools se t.ex. Judy Scales-Trent, "Using Literature in Law School – The Importance of Reading and Telling Stories", *Berkeley Women's Law Journal*, vol. 7, nr 1 (1992), s. 90–124 om en kurs som närmade sig icke-vita kvinnors rättsliga ställning i USA bl.a. genom läsning av skönlitteratur skriven av dessa kvinnor själva.

³⁷ <https://utbildning.su.se/utbildning/utbildningskatalog/ju/ju450f> (besökt 2025-09-13).

³⁸ <https://www.miun.se/utbildning/kurser/kriminologi/brott-och-straff-i- verklighet-och-litteratur2/> (besökt 2025-09-13).

³⁹ Leif Dahlberg, "Rätt och litteratur: Introduktion", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 33, nr 3 (2003), s. 3–15, s. 9 not 13.

⁴⁰ Core Curriculum – en bildningsresa. Utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter, Högskoleverkets rapportserie 2001:20 R, Leif Alsheimer, *Bildningsresan* (Stockholm: Prisma, 2004) s. 241 ff., Ulrika Öster & Tom Knutson, "Litteratur kan skapa förståelse för sammanhangen", *Advokaten*, nr 8 2019 Årgång 85, <https://www.advokaten.se/tidigare-nummer/2019/nummer-8-2019-argang-85/litteratur-kan-skapa-forstaelse-for-sammanhangen/>, Lotta Olsson, "'Kafka Har dom spelat på MTV'. Juridikläraren Leif Alsheimer tröttnade på okunskapen och lät studenterna läsa skönlitteratur", *Dagens Nyheter* (1999-03-07) (besökta 2025-09-13).

terna på det affärsrättsliga programmet fick ta sig igenom en obligatorisk "core curriculum-kurs", även kallad "bildningsworkshop", som bestod av inte mindre än 120 verk som studenterna läste under sin fyraåriga utbildning parallellt med övriga kurser. Detta innebar alltså läsning av i snitt 15 böcker eller andra texter per termin. Varje termin hade olika teman, så som "Makt och maktmissbruk", "Rätt och samhälle", "Ryssland, Sovjetunionen och kommunismen" och "Tredje riket – ondska". Bland annat lästes ett flertal klassiker av tysk och rysk litteratur. Förutom skönlitteratur innefattade litteraturlistan även samhällsvetenskaplig och humanistisk litteratur av tänkare från Machiavelli till Arendt. Bildningskursen var obligatorisk men gav inga högskolepoäng. Förutom läsning av böcker ingick en eller två seminarier och en tentamen per termin.⁴¹

Bildningskursens primus motor Leif Alsheimer beskrev den som en "toleranskurs", vars syfte var att göra studenterna till "hela människor", istället för enbart producera specialister i affärsrätt.⁴² Målet var att "bilda" studenterna, istället för att "enbart utbilda" dem.⁴³ Kursen syftade till att få studenterna att förstå vikten av att människor respekterar andra individer, demokratiska principer och rättsstaten.⁴⁴ Att utveckla den här typen av förståelse är nödvändigt för alla men kan nog beskrivas som särskilt central för just jurister. Enligt dåvarande Högskoleverkets utvärdering av core curriculum-kursen var den lyckad och nådde väl upp till sitt huvudsyfte samt utvecklade studenternas förmåga till självständig kritisk bedömning.⁴⁵ Kursen i Jönköping tog alltså ambitionen att erbjuda blivande jurister inte bara en utbildning som jurister men även bildning som människor på allvar. Att inte enbart förbereda studenterna för arbetsmarknaden utan också forma dem för livet är också ett centralt inslag i synen på den högre utbildningens kvalitet som transformation.⁴⁶

Det är således möjligt att införa studier i skönlitteratur i juristprogrammet som en valbar specialkurs eller som ett obligatoriskt element i utbildningen. Fördelarna med en fördjupningskurs är att den möjliggör en djupdykning i kontaktytorna mellan juridik och skönlitteratur. Det finns utrymme att läsa flera skönlitterära verk och till exempel bekanta sig med olika metoder och teoribildningar inom *law & literature*-rörelsen.

⁴¹ Core Curriculum – en bildningsresa. Se även Alsheimer, *Bildningsresan*, s. 241 ff.

⁴² Core Curriculum – en bildningsresa, s. 54.

⁴³ Alsheimer, *Bildningsresan*, s. 242.

⁴⁴ Core Curriculum – en bildningsresa, s. 58.

⁴⁵ Core Curriculum – en bildningsresa, s. 58.

⁴⁶ Se t.ex. Ashwin, *Transforming University Education*.

Nackdelarna är framför allt praktiska. Att ge en hel kurs med fokus på förhållandet mellan juridik och skönlitteratur är resurskrävande och förutsätter att studenterna är villiga att använda en del av sitt redan begränsade utrymme för fördjupningskurser för att studera förhållandet mellan juridik och litteratur istället för att utveckla sina kunskaper inom ett särskilt rättsområde. En tänkbar variant skulle vara att erbjuda den här typen av kurs som en valbar kurs inom forskarutbildningen, då doktorander i regel har mer tid och utrymme för att odla sina teoretiska intressen. En annan lösning skulle kunna vara att ge kursen i samarbete med en annan institution, där samverkan med litteraturvetare ligger närmast till hands. Att sammanföra studenter från både juridik och litteraturvetenskap skulle också kunna bidra till en mer nyanserad diskussion av förhållandet mellan rätt och skönlitteratur.

Det mest ambitiösa alternativet är förstås att anamma Leif Alshaimers anda och införa läsning av skönlitteratur som ett obligatoriskt moment i juristutbildningen. Att avverka 15 extra titlar per termin lär vara en realistisk målsättning för dagens studenter, men att läsa några skönlitterära verk per läsår vid sidan av annan kurslitteratur borde vara genomförbart (jämför t.ex. Handelshögskolans frivilliga läscirkel nedan). En obligatorisk kurs skulle också ha mervärdet att ge studenter som tidigare saknat intresse för läsning en möjlighet att bekanta sig med skönlitteraturen. Detta skulle bidra till att utveckla studenternas generella läs- och skrivförmågor – ett område där företrädare för juridiska fakulteter funnit utrymme för förbättring.

En sårbarhet med mer omfattande bildningskurser är att deras existens ofta är beroende av en enskild "eldsjäls" engagemang och arbetsinsats. Detta är något som även Högskoleverket uppmärksammar i sin annars berömmade granskning av core curriculum på det affärsrättsliga programmet i Jönköping, där Leif Alshammars var drivande kraft för bildningskursen.⁴⁷ Mycket riktigt försvann kursen efter det att Leif Alshammars lämnade högskolan.⁴⁸ Därför är det positivt om specialkurser med inriktning på skönlitteratur inom juristutbildningen har en bredare förankring inom lärarkollegiet.

⁴⁷ Core Curriculum – en bildningsresa, s. 59.

⁴⁸ Öster & Knutson, "Litteratur kan skapa förståelse för sammanhangen".

4 Andra modellen: skönlitteratur som stöd i undervisning i materiell rätt

Om det inte är möjligt att erbjuda studenter en hel kurs som kombinerar juridik med skönlitteratur, är ett annat alternativ att löpande införa skönlitterära inslag i övriga kurser på juristprogrammet. Detta kan innebära att skönlitterära verk används som underlag för inläring och diskussion av den materiella rättens innehåll. Skönlitteratur kan även läsas för att bredare belysa och problematisera underliggande strukturer inom ett visst rättsområde som nödvändigtvis inte är synliga vid en mer ytlig inläring av rättsreglers innehåll.

Ett viktigt element i juristutbildningar som använder sig av problem-baserad inläring, så som juristprogrammet i Uppsala, är att studenterna får öva sin förmåga att identifiera och lösa juridiska problem utifrån praktiska scenarion.⁴⁹ För lärare innebär detta att en viktig del av förberedelserna inför undervisningen ofta handlar om att hitta på fiktiva händelseförlopp som studenterna sedan har som underlag för att identifiera juridiska problem och tillämpa rättsregler på. Ett tänkbart alternativ är att istället använda redan existerande skönlitterära verk – antingen i sin helhet eller utdrag ur dem – som underlag för seminarier. Studenterna får sedan, precis som med scenarion som läraren själv skrivit, identifiera rättsliga problem och regler utifrån dessa skönlitterära verk.

Utmaningen med den här modellen är behovet av att hitta lämpliga skönlitterära verk som kan användas som seminariematerial. När en lärare själv författar seminarieuppgifterna är det mycket lättare att föra in de omständigheter och detaljer som gör att studenterna (förhoppningsvis) hamnar i korrekta rättsregler och uppmärksammar relevanta tolknings- och tillämpningsproblem. Skönlitteratur är i regel stökigare och rörigare än skraddarsydda seminarieuppgifter – men å andra sidan så är också verkligheten det. Den verklighet där studenterna en dag kommer att verka som jurister kommer innefatta mängder av rättsligt irrelevanta omständigheter som de måste lära sig att sortera bort.

En ytterligare svårighet kan vara att hitta utdrag som är tillräckligt kortfattande för att fungera som underlag för ett enstaka seminarium. Då kan kortare texter som noveller komma särskilt väl till hands. Ett mot-

⁴⁹ Hans Eklund & Sverker Scheutz, "Problemorienterad inläring i juristutbildningen", i: Marianne Dahlén & Mats Kumlien (red.), *Vänbok till Carl Gustaf Spangenberg* (Uppsala: Iustus, 2019) s. 87–115.

satt förhållningssätt är också möjligt – nämligen att bygga all eller stora delar av undervisning i ett ämne kring ett eller flera skönlitterära verk. Till exempel publicerades nyligen en lärobok i internationell rätt som lär ut det centrala folkrättsliga stoffet utifrån Harry Potter-böckerna.⁵⁰ Det finns även ett exempel på en lärare som lagt upp undervisningen av rättsstatsprincipen utifrån Harry Potters magiska värld.⁵¹ Som Jaakko Husa har noterat är rätten närvarande även i fiktiva samhällen, där Harry Potters universum utgör en populär miljö att leta rättsliga dimensioner i.⁵² Vidgas erfarenhetsbanken till att också omfatta användning av film i undervisning finns ännu fler exempel att inspireras av. Exempelvis har studenterna på Magisterprogrammet i internationell operativ juridik vid Försvarshögskolan fått tillgodogöra sig internationell straffrätt med hjälp av spelfilmerna *Kriget* (2015) och *Eye in the Sky* (2015). Undervisning i internationell straffrätt har delvis byggts kring filmerna som därmed förtjänat som det praktiska scenario som de relevanta rättsreglerna har tillämpats på. Den danska filmen *Kriget* har även utgjort utgångspunkten för rättegångsspel inom ramen för kursen.⁵³ Dessa exempel visar att det inte enbart är möjligt att använda fiktiva verk som enstaka exempel i undervisning utan faktiskt bygga upp stora delar av själva undervisningen kring dem.

Ett exempel på ett skönlitterärt verk som skulle kunna användas som motsvarande råstoff i juristutbildning är Hans Falladas verklighetsbaserade roman *Ensam i Berlin* (1947, oavkortat 2011, sv. 1948, 2012), som skildrar ett tyskt pars motstånd mot nazister under andra världskriget efter att deras son stupat på fronten. Antingen skulle hela verket kunna användas för att exempelvis identifiera vilka rättigheter och rättsstatliga principer som genomgående aktualiseras och åsidosätts under romanens

⁵⁰ Frauke Heidemann, *An International Law Perspective on Harry Potter: Explaining Core Principles of International Law by Testing their Relevance in the Wizarding World* (Cham: Springer International Publishing, 2024).

⁵¹ Samantha Halliday, in conversation with Christine Jarvis, "Using Harry Potter to Enhance the Critical Appreciation of Law or Questioning Whether the Rule of Law Is as Much a Reality as the Crumpled Horned Snorkack", i: Jarvis & Goutho (red.), s. 93–106.

⁵² Jaakko Husa, "Comparative law, literature and imagination: Transplanting law into works of fiction", *Maastricht Journal of European and Comparative Law*, vol. 28, nr 3, (2021), s. 371–389, s. 383. I sin artikel använder Husa *Harry Potter*-böckerna som ett exempel.

⁵³ Samtal med Nobuo Hayashi, docent och lektor på Institutionen för operativ juridik och folkrätt vid Försvarshögskolan och ansvarig för kursen i internationell straffrätt inom ramen för Magisterprogrammet i internationell operativ juridik vid Försvarshögskolan.

gång. Eller så skulle fokus kunna ligga på ett kortare utdrag ur texten, till exempel kapitlet om rättegången där makarna till slut döms till döden. Utdraget skulle kunna användas som underlag för att undersöka relevanta processrättsliga principer och identifiera olika aspekter av rätten till rättvis rättegång som aktualiseras. Förutom dessa rent juridiska dimensioner kan romanen ge upphov till diskussion kring förhållandet mellan rätt och moral i ett samhälle där lagarnas innehåll står i strid med allmänna etiska principer. En något mer lättäm ingång till processuella rättigheters kärna kan alternativt gå genom Mumindalen, där en besynnerlig rättegång över en kappsäck äger rum vid syrenbuskarna i Tove Janssons *Trollkarlens hatt* (1948). Precis som i Falladas fall kan rättskipningen *Trollkarlens hatt* utgöra en utgångspunkt för en analys av grundläggande processrättsliga principer.

Ett annat alternativ är att använda skönlitterära verk för att kontextualisera och problematisera studenters förståelse av ett visst rättsområde (eller av rätten i stort). Till exempel skulle diskussion om ursprungsfolks rättigheter kunna fördjupas genom läsning av Linnea Axelssons diktepos *Ædnan* (2018) som lyfter fram samers historiska erfarenheter av förtryck. Där återfinns bland annat en poetisk redogörelse av Girjasmålet, som senare fick sin uppmärksammade final i Högsta domstolen.⁵⁴ Studier i svensk konstitutionell rätt skulle likaså kunna kompletteras med tillbakablickar på kampen för kvinnlig rösträtt så som den skildras i Elin Wägners roman *Pennskaftet* (1910). Linda Boström Knausgårds *Oktoberbarn* (2019) erbjuder ett inifrån-perspektiv på psykiatrisk tvångsvård och skulle kunna utgöra ett mer intimt tillägg till det annars opersonliga mötet med tvångsvårdslagstiftning. Undervisning i straffrätt skulle kunna kompletteras med skönlitterära skildringar av hur brottsligheten drabbar olika individer. Till exempel erbjuder Édouard Louis *Våldets historia* (2016, sv. 2017) en inblick i det komplexa känslomässiga, kroppsliga och rättsliga efterspelet av en våldtäkt och ett mordförsök. En frivillig eller obligatorisk bokcirkel inom ramen för kursen är ett möjligt sätt att inkorporera den här typen av skönlitterära verk i undervisningen.⁵⁵

⁵⁴ NJA 2020 s. 3. Vissa rättsliga spaningar i diktverket kom dock på skam när HD meddelade sin dom: "Inte kommer domaren/ släppa den segern/ hela vägen/ /till Högsta domstolen", Linnea Axelsson, *Ædnan* (Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2018), s. 541.

⁵⁵ Mig veterligen har frivilliga bokcirkel inom ramen för kurser förekommit på Juridiska institutionen vid Stockholms universitet.

5 Tredje modellen: bokcirkel som frivillig bisyssla

Den tredje modellen skiljer sig från de första två modellerna på så sätt att den inte innebär att skönlitteratur integreras i juristutbildningens kärnkursutbud. Istället går den ut på att etablera läsning av skönlitteratur som en frivillig sidoverksamhet som löper parallellt med utbildningen.

Förebilden för den här modellen är Handelshögskolans bokcirkel *Literary Agenda*, där studenter får möjlighet att läsa ett antal skönlitterära verk under ett läsår.⁵⁶ Deltagarna delas upp i mindre grupper som samlas för att diskutera böcker under ledning av högskolans personal. Studenter som läser och deltar i samtal om ett visst antal böcker och skriver en reflekterande essä får ett intyg om *Literary Agenda* i sina examensbevis.⁵⁷ Sedan startåret 2018 har bokcirkeln omfattat sju verk per läsår;⁵⁸ för läsåret 2025/2026 ingår fem romaner.⁵⁹ En extern litteraturkunnig grupp väljer ut bokcirkelns böcker, som ska vara nya eller på annat sätt aktuella.⁶⁰ Enligt Handelshögskolans rektor Lars Strannegård tjänar bokcirkeln pedagogiska syften i dagens samhälle som är präglad av digitalisering och AI. Strannegård menar att läsning av skönlitteratur främjar reflektionsförmåga och empati – egenskaper som AI fortfarande saknar och som gör studenter till bättre yrkesutövare i framtiden.⁶¹

En motsvarande bokcirkel på en frivillig basis skulle även kunna införas på landets juristutbildningar. Inom ramen för juristprogrammen skulle läsecirkeln kunna utgöra en terminsöverskrivande mötesplats för studenter som är i olika faser av sina utbildningar. Precis som hos Han-

⁵⁶ <https://www.hhs.se/sv/samverkan/sse-initiatives/art-initiative/literary-agenda/> (besökt 2025-09-13). Frivilliga bokcirkelar för studenter organiseras även av Malmö universitet, <https://mau.se/nyheter/bokcirkelar-vacker-studenters-laslust/> (besökt 2025-10-12).

⁵⁷ <https://www.hhs.se/sv/samverkan/sse-initiatives/art-initiative/literary-agenda/> (besökt 2025-09-13).

⁵⁸ <https://www.hhs.se/sv/samverkan/sse-initiatives/art-initiative/literary-agenda/all-reading-lists-2018-2021/> (besökt 2025-09-13).

⁵⁹ <https://www.hhs.se/sv/samverkan/sse-initiatives/art-initiative/literary-agenda/> (besökt 2025-09-13).

⁶⁰ Matilda Källén & Johannes Äng, "På Handels har framtidens ledare bokcirkel på schemat", *Dagens Nyheter* (2024-01-12), <https://www.dn.se/kultur/pa-handels-har-framtidens-ledare-bokcirkel-pa-schemat/> (besökt 2025-09-13).

⁶¹ Källén & Äng, "På Handels har framtidens ledare bokcirkel på schemat". Se vidare Lars Strannegård, *Kunskap som känns* (Stockholm: Mondial, 2021), kap. "Den obildade affärsmannen".

delshögskolan skulle studenterna kunna träffas i mindre grupper för bok-samtal under ledning av juridiska institutioners personal.

Ett exempel på en roman som skulle kunna fungera som utgångspunkt för mångfacetterat meningsutbyte i ett bokcirkelsammanhang är norska Vigdis Hjorths roman *Arv och miljö* (2016, sv. 2018) som inrymmer en mängd juridiska perspektiv. Romanens huvudkaraktär har brutit kontakten med sin familj, eftersom de inte tagit hennes anklagelser om att hennes pappa begick incest mot henne på allvar. En arvstvist blossar upp inom familjen och utspelar sig mot bakgrund av de påstådda övergreppen. Förutom att handlingen berör rättsliga teman blev också själva romanen föremål för rättslig och etisk debatt i Norge. Familjen i romanen visade sig vara baserad på författarens egen familj och familjemedlemmarna menade att bokens påståenden om incest inte stämde. Hjorths syster skrev en egen bok som svaromål och hennes mamma krävde ersättning för kränkning av rätten till privatliv från en teater som skulle sätta upp romanen som en pjäs.⁶² *Arv och miljö* väcker alltså även frågor om autofiktionens rättsliga gränser och erbjuder därmed ytterligare stoff för samtal.

Det är förstås också möjligt att erbjuda en egen bokcirkel för varje termin, och därmed anpassa urvalet av skönlitterära verk utifrån de ämnen som då studeras. En fördel med den valfria bokcirkelmodellen är att studenter som deltar på frivillig basis kan tänkas vara mer motiverade, vilken i sin tur kan leda till mer engagerade diskussioner. Nackdelen med den frivilliga modellen är just att den är frivillig och riskerar att enbart locka studenter som sedan tidigare hyser intresse för skönlitteratur. Många studenter kan också uppleva att den tuffa studiegången på juristprogrammet inte lämnar utrymme för den typen av extraaktiviteter.

En intressant variant av en rättslig läsecirkel med en låg tröskel för deltagande är den digitala *Law and Literature* -serien som organiseras av Berkeley Judicial Institute vid UC Berkeley Law. Institutets syfte är att stärka samverkan med rättsväsendet och akademien.⁶³ *Law and Literature* -serien omfattar sex digitala läsecirkelmöten per läsår där deltagarna diskuterar utvalda skönlitterära verk under ledning av en litteraturprofes-

⁶² Tali da Silva & Lydia Farran-Lee, "Författarens mamma kräver norsk teater på 250 000", SVT Nyheter (2019-01-29), <https://www.svt.se/kultur/vigdis-hjorths-mamma-stammer-norges-nationalteater> (besökt 2025-09-13).

⁶³ <https://www.law.berkeley.edu/research/bji/about-us/> (besökt 2025-09-13).

sor. Titlarna innefattar både klassiker (t.ex. Shakespeare) och mer sentida verk (t.ex. Ian McEwan).⁶⁴

Oavsett vilket upplägg som väljs, är det som främst utmärker den tredje modellen ambitionen att skapa ett frivilligt och avslappnat forum för tankeutbyte om skönlitteratur utanför den faktiska utbildningens prestationskrav.

6 Från outsiders till advokater – exempel på verk och perspektiv

I detta avsnitt presenteras exempel på skönlitterära verk som lämpligen skulle kunna användas på juristutbildningar inom ramen för någon av de tre modellerna som beskrivits ovan. I princip går det säkert att hitta rättsliga dimensioner i vilka skönlitterära verk som helst. Här väljer jag dock att lyfta fram titlar där juridiken eller/och jurister har en framträdande roll eller som befattar sig med för samhället fundamentala frågeställningar med uppenbara rättsliga implikationer. Alla verk som diskuteras tas upp i litteraturlistan i slutet av kapitlet. Avsikten är att ge förslag på titlar som skulle kunna vara av särskilt intresse för jurister, inte att försöka fastställa en skönlitterär kanon för juridik. Listan omfattar några ”superklassiker” inom *law & literature*, dock finns många av de mest kanoniserade verken, så som Dostojevskij, Dickens, Kafka och Shakespeare inte med. Listan består medvetet främst av mer sentida titlar. Jag har valt ut verk som finns tillgängliga på svenska,⁶⁵ även om det förstås går att organisera kurser och bokcirklar på engelska eller andra språk. De studenter som deltar i Handelshögskolans *Literary Agenda* läser till exempel alla böcker på engelska.

En given kategori av intresse är verk där en eller flera centrala karaktärer är jurister. Genom att följa fiktiva juristers arbete får läsaren en inblick i olika yrkesroller som en juristutbildning kan leda till, både historiskt och i samtiden. Samtidigt reflekterar de rättsliga problem som litterära jurister sysselsätter sig med också ofta mer storskaliga samhällsfrågor. En klassiker i denna genre är Harper Lees *Att döda en härmtrast* (även

⁶⁴ <https://www.law.berkeley.edu/research/bji/events/24-25-lawlit/>, <https://www.law.berkeley.edu/research/bji/events/law-and-literature-25-26/> (besökta 2025-09-13).

⁶⁵ Jag har valt att hänvisa till verken med deras svenskspråkiga namn. Det första årtalet inom parentes anger året där titeln först publicerades på originalspråket, följt med året för den första svenska översättningen i förekommande fall.

Dödssynden) (1960), där advokaten Atticus Finch, verksam i 1930-talets amerikanska söder, tar på sig uppdraget som försvarare för en svart man misstänkt för att ha våldtagit en vit kvinna. Genom att följa Finchs arbete får läsaren en inblick i det amerikanska samhällets rasistiska strukturer både inom och utanför rätten. En annan roman där en jurists värv är tätt invävt i rådande spänningar i samhället är Louise Kennedys *Över gränsen* (2022, sv. 2023), som utspelar sig i 1970-tals Nordirland mot bakgrund av den pågående konflikten mellan katoliker och protestanter. Verket skildrar förhållandet mellan en ung katolsk kvinna och en äldre, gift protestantisk advokat, som i sitt arbete försvarar misstänkta IRA-medlemmar. Kennedys roman vittnar om hur en jurists elementära yrkesövning kan påverkas av och bli farligt sammanflätad med laddade samhällsförhållanden.

En roman som ger inblick i en mer modern jurists vardag är Sally Rooney's *Intermezzo* (2024), där en av huvudkaraktärerna är en irländsk jurist i 30-årsåldern som försöker manövrera både privata och yrkesmässiga utmaningar i dagens Dublin. Juridiska frågor han handskas med i sin yrkes- och privatliv innefattar könsdiskriminering och osäkra hyresförhållanden i den irländska huvudstaden drabbad av höga boendekostnader och bostadsbrist.

En nästan självklar kandidat för varje juridikstudents läslista är Ian McEwans roman *Domaren* (2014, sv. 2015). Bokens huvudkaraktär är en engelsk domare som i sitt yrkes vägnar tvingas besluta om ett barns liv eller död. Fallet som hon måste hantera handlar om en ung medlem av Jehovas vittnen som har ett medicinskt behov av en blodtransfusion men vägrar att ta emot den av religiösa skäl. Förutom den svåra rättsliga balansgången måste domaren även handskas med sitt havererande barnlösa äktenskap. McEwans roman berör frågor som har ett klart samband med högskoleförordningens krav att studenten för juristexamen ska ”visa förmåga att inom området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga och samhälleliga frågor, såsom de mänskliga rättigheterna och etiska aspekter”.⁶⁶

För svenska jurister rekommenderas särskilt att ta del av den resa från barndom till livet som en medelålders advokat som tecknas i Torbjörn Flygts trilogi om Johan Kraft. Läsaren får följa hur sonen till en ensamstående arbetarmamma (*Underdog*, 2001) tar sig genom juristutbildning och notarietjänstgöring (*Outsider*, 2011) för att till slut bli en advokat

⁶⁶ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

med en egen byrå (*Slugger*, 2022). Johan Krafts resa är framför allt en klassresa och kan erbjuda både igenkänning och nya insikter för dagens studenter från varierande bakgrunder. Att problematisera juristutbildningen och juristyrket från ett socioekonomiskt perspektiv är särskilt angeläget med tanke på juridiska fakulteters arbete med breddad rekrytering.⁶⁷ Likt Johan Kraft möter många juridikstudenter studentlivet utan vare sig advokatpappor eller frackar i bagaget.

En ytterligare roman där juristyrkets klassdimensioner står i centrum är Marie NDiayes *Min är hämnden* (2020, sv. 2022). Precis som Johan Kraft har romanens huvudkaraktär maître Susane en arbetarklassbakgrund, något som också fått henne att känna sig om en juridisk outsider. När maître Susane får uppdraget som försvarare till en kvinna som dödat sina barn tror hon sig känna igen sin klients välbärgade make från ett avgörande ögonblick i sin egen barndom. Frågor om klass och maktförhållanden genomsyrar – på ett omvänt sätt – även relationen mellan maître Susane och hennes hembiträde Sharon, en papperslös migrant vars familj Susane anstränger sig för att hjälpa rättsligt.

Inte i någon av dessa romaner om jurister har dock juridiken någon egentlig huvudroll – snarare tvärtom. I samtliga verk är det i slutändan allt det andra – juristens liv utanför juridiken – som står i centrum och är viktigt på riktigt. Kanske är det just det som är en av de främsta poängerna med läsning av skönlitteratur inom ramen för juristutbildningen – att bli påmind om att det verkliga livet pågår utanför lagbokens pärmar. Genom att läsa om fiktiva juristers liv och gärning kan studenterna även reflektera över dessa karaktärer som möjliga förebilder – eller tvärtom identifiera vilket slags juristtillvaro de inte önskar sig själva i framtiden.⁶⁸

När det gäller för rättssystemet grundläggande frågor så som rättsstatlighet, demokrati, maktindelning och mänskliga rättigheter kan det vara berikande att rikta blicken mot fiktiva samhällen där dessa värden har rubbats. I detta sammanhang har vissa kända dystopier sin obestridliga

⁶⁷ Se vidare om arbetet med breddad rekrytering t.ex. vid Stockholms universitet, <https://www.su.se/juridiska-institutionen/utbildning/under-utbildningen/m%C3%A5ngfalds-projektet-1.507494>, vid Lunds universitet, <https://www.jur.lu.se/om-fakulteten/verksamhetsdokument/jamstalldhet-mangfald-likabehandling-och-breddad-rekrytering> och vid Uppsala universitet, <https://www.uu.se/medarbetare/stod-och-verktyg/kommunikation-och-marknadsforing/studentrekrytering/sarskilda-insatser/breddad-rekrytering> (besökta 2025-09-13).

⁶⁸ Se ovan i avsnitt 2 om hur skönlitteratur kan erbjuda både positiva och negativa rollmodeller.

plats. I takt med att demokratins pågående globala tillbakagång har verk som George Orwells *1984* (1949, sv. 1950), Ray Bradburys *Fahrenheit 451* (1953, sv. 1958) och Margareta Atwoods *Tjänarinnans berättelse* (1985, sv. 1986) fått förnyad uppmärksamhet och aktualitet.⁶⁹ Framför allt Atwoods skildring av en totalitär stat där kvinnorna förlorat kontrollen över sina kroppar och reproduktion har kommit att resonera kraftfullt till följd av inskränkningar av aborträtten i flera länder.⁷⁰ Från ett svenskt perspektiv kan det vara särskilt intressant att sätta på sig sina juristglasögon vid läsning av Karin Boyes *Kalloccain* (1940), där författaren målar upp en totalitär dystopi flera år innan sina internationellt mer kända manliga kollegor Orwell and Bradbury.

En mer sentida, men inte mindre skrämmande, dystopi går att finna i Paul Lynchs roman *Profetens sång* (2023, sv. 2024), som skildrar ett framtida Irland som fallit under ett totalitärt styre. Läsaren får följa fascismens frammarsch genom en fyrabarnsmamma och forskare vars make förs bort av en nyinrättad säkerhetstjänst. För den som kan sin konstitutionella rätt är Lynchs skildring av en krackelerande rättsstat full av kusliga godbitar. Samhällets grundläggande värderingar står på spel även i *Märket* (2021, sv. 2023) av Fríða Ísberg, där teknisk utveckling gjort det möjligt att ”empatitesta” människor. I framtidens Island får de som klarar testet en ”märkning” som bevis på sin duglighet som medborgare medan de som misslyckas hamnar i samhällets utkant. Romanen utspelar sig inför en stundande folkomröstning om att göra empatitestet obligatoriska och läsaren möter karaktärer med motsatta åsikter i frågan. Att betrakta empati som en eftertraktansvärd egenskap i medborgare (och jurister!) är en sak – och att rättsligt reglera den en helt annan. Även här finns en koppling till examenskravet att studenten ska kunna ”visa förmåga att inom området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga och samhälleliga frågor, såsom de mänskliga rättigheterna och etiska aspekter”.⁷¹

⁶⁹ Erika Tulfo, ”Books like ‘The Handmaid’s Tale’ and ‘1984’ are flying off the shelves after the presidential election”, *CNN* (2024-11-07), <https://edition.cnn.com/2024/11/07/business/1984-handmaids-tale-books-election> (besökt 2025-09-13).

⁷⁰ Chris Bell, ”How the handmaid became an international protest symbol”, *BBC News* (2018-07-28), <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-44965210>, Tony Bravo, ”‘The Handmaid’s Tale’ red robes take center stage in women’s rights protests”, *San Francisco Chronicle* (2024-09-20), <https://www.sfchronicle.com/entertainment/article/handmaids-tale-red-womens-rights-19761615.php> (besökta 2025-09-13).

⁷¹ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

Verk där författare bearbetar sina egna, mer eller minder häftiga, sammandrabbningar med rättssystemet utgör en ytterligare kategori av böcker som med fördel kan integreras i juristutbildningen. Ett verk där författaren lyckas glida under lagens radar men där dess existens genomtränger hela berättelsen är Annie Ernaux *Omständigheter* (2000, sv. 2022), som skildrar hennes illegala abort i 1960-talets Frankrike. Även om författaren slipper undan rättsliga konsekvenser för den olagliga aborten vittnar boken om det fysiska och psykiska pris som kvinnor får betala i samhället där de saknar rättslig kontroll över sina kroppar. Ernaux bok är ett exempel på verk som i enlighet med examensmålen kan hjälpa studenterna att ”visa kunskap om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser”.⁷²

Sällan beskrivs en författares egna sammanstötningar med lagens långa arm så direkt som i de två diktsamlingar som den dansk-palestinska poeten Yahya Hassan (1995–2020) hann publicera under sitt korta liv och karriär. Samtliga dikter i samlingarna *Yahya Hassan* (2013, sv. 2014) och *II* (2019, sv. 2020) är skrivna med versaler och saknar skiljetecken. Poeten skildrar sina konfrontationer med sociala och rättsvårdande myndigheter i dikter med namn som TVÅNGSOMHÄNDERTAGEN, ANHÅLLEN, KONTAKTFÖRBUD, HÅKTNINGSFÖRHANDLING och FÄNGELSERUTIN. Dikterna provocerar – särskilt den juridiskt skolade – och erbjuder ett sällsynt inifrån-perspektiv på vårdanstalter, häkten och fängelseceller i en tid där svenska anstalter fylls av unga lagförbrytare. Skönlitteratur som bottnar i författares egna erfarenheter kan således göra det möjligt att betrakta rättssystemets makt över människor från såväl offrets som förvarets perspektiv.

En annan diktsamling som kastar nytt ljus över bekanta juridiska begrepp är Ida Börjels *Konsumentköplagen: juris lyrik* (2008). Precis som titeln antyder är samlingen uppbyggd av paragrafer i en konsumentköplag – som dock markant skiljer sig från sin namne i lagboken. I sina dikter skapar Börjel nya nyanserade innebörder för begrepp som ”köpare”, ”säljare”, ”vara”, ”fel”, ”risk” och ”dröjsmål”. Därigenom synliggör poeten världsliga dimensioner av konsumentköp som annars förblir dolda bakom paragrafer och erbjuder tankeväckande perspektiv på lagens väsen. ”Lagen iscensätts varje gång den aktiveras” lyder en strof i 4 a § i Börjels konsumentköplag. Eller vidare i 9 c §: ”Det är upp till lagen vem som ska få prata och om vad”.

⁷² Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

Vidare kan skönlitteratur komma väl till hands inom rättsområden relaterade till snabb teknologisk utveckling, där juridiken har svårt att hinna ikapp verkligheten. När juridiken försöker hantera fenomen så som sociala medier, kloning och AI, finns ofta värdefulla perspektiv att hämta i fiktiva skildringar av samhällen där sådana teknikutvecklingar har dragits till sin spets. I fråga om sociala medier skildrar Dave Eggers roman *Circle* (2013, sv. 2014) en värld där ett kaliforniskt it-företag – ofta kusligt likt sina verkliga motsvarigheter – växer till att övervaka varenda vår av individers liv. Avseende mer avlägsna framtidsvisioner så som kloning och AI i form av människoliknande robotar tecknas mångbottnade bilder av dessa teknologier i flera fascinerande verk. I Kazuo Ishiguros roman *Never let me go* (2005) utmålas på ett lågmålt drabbande sätt en värld där kloning av människor blivit verklighet, men där klonerna inte kan förvänta sig samma rättigheter som sina mänskliga förlagor. De samhälleliga och moraliska implikationerna av AI blir i sin tur synliga i Ian McEwans *Maskiner som jag* (2019) som presenterar ett kontrafaktiskt förflutet där människoliknande robotar har introducerats i samhället. Precis som för klonerna i *Never let me go*, väcker romanen komplexa frågeställningar kring rättigheter för robotar som ser ut och beter sig som människor.⁷³ Läsningen av dessa typer av verk kan vidare bidra till uppnåendet av examensmålen för juristexamen genom att utveckla studenternas ”förmåga att inom området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga och samhälleliga frågor, såsom de mänskliga rättigheterna och etiska aspekter”.⁷⁴

Vissa verk har paralleller till verkliga brott och frammanar fiktiva världar där brutala våldsdåd belyses genom röster som annars riskerar att förbli tysta. I *Kärlekens Antarktis* (2018) skildrar Sara Stridsberg ett grymt styckmord av en kvinna – som efter sin död är romanens berättare. Romanens brott har likheter till styckmordet i det uppmärksammade da Costa-fallet och Stridsberg låter mordoffret föra fram berättelsen och ge sitt perspektiv på det som skett. Tematiken i Stridsbergs roman kopplar också tydligt an till högskoleförordningens krav att studenterna för

⁷³ För en analys av robotars rättsliga status i *Maskiner som jag* samt i *Klara och solen* av Kazuo Ishiguro och *Frankenstein* av Jeanette Winterson, se Anni Carlsson, ”Persons or Property?: Legal Status of Humanoid Robots in Three Contemporary Novels”, i: Katja de Vries & Mattias Dahlberg (red.), *Law, AI and Digitalisation* (Uppsala: Iustus, 2022) s. 69–89.

⁷⁴ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

juristexamen ska ”visa kunskap om mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer”.⁷⁵

En annan roman med ekon av en verklig tragedi är Majgull Axelssons *Svalors flykt* (2023) som har inspirerats av det uppmärksamade fallet med Lilla hjärtat. Även i romanen har ett litet barn hittats död hos sina biologiska föräldrar efter att domstolen beslutat att flytta barnet dit från ett fosterhem. Romanen följer efterverkningar av dödsfallet, bland annat från offrets storasysters perspektiv som drömmer om att skapa sig ett självständigt liv bortom våld och fosterfamiljer. Kammarrättsdomaren som beslutade att flytta barnet tillbaka till de biologiska föräldrarna figurerar också i romanen och konfronteras med konsekvenserna av sitt beslut. Axelssons roman är ett ytterligare exempel på verk som kan bidra till att förfina studenternas förmåga att ”visa kunskap om sådana samhälls- och familjeförhållanden som påverkar kvinnors och mäns livsbetingelser” samt ”visa kunskap om mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer”.⁷⁶

En roman där läsaren på allvar tvingas reflektera över förhållandet mellan juridik och fiktion är Kamel Daouds *Fallet Meursault* (2013, sv. 2016), där berättaren söker upprättelse för ett mord som begicks i en annan roman, närmare bestämt *Främlingen* av Albert Camus (1942, sv. 1946). *Främlingen* kan anses tillhöra *law and literature*-rörelsens kanon och förekommer regelbundet i både läslistor och forskning inom området.⁷⁷ *Främlingen* utspelar sig i Algeriet under tiden landet var en fransk koloni och i slutet av boken skjuter protagonisten Meursault en namnlös arab på en strand. Berättaren i *Fallet Meursault* är den mördade mannens bror, vars monolog utgör en uppgörelse med såväl ett av litteraturhistorias mest berömda mord som med Algeriets koloniala förflutet. *Fallet Meursault* kan betraktas som ett postkolonialt svaromål till Camus verk och romanen vrider och vänder på förhållandet mellan verklighet och fiktion, rättvisa och moral, historia och minne.

Ett ytterligare angreppssätt som kan tas i förhållande till skönlitteratur inom ramen för juristutbildning är att studera böcker som har varit eller fortfarande är förbjudna i vissa delar av världen. Att läsa och diskutera förbjudna böcker kan framför allt vara givande från ett yttrandefrihets-

⁷⁵ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

⁷⁶ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

⁷⁷ Villiers Gemmette, ”Law and Literature: Joining the Class Action”, s. 686, Ward, *Law and Literature*, s. 142 ff.

perspektiv och ge en bild av hur yttrandefrihetens gränser har dragits i olika epoker och platser. Vilka böcker som har bannlysts berättar också om värderingar i de samhällen där de förbjudits. Bannlysning av böcker vittnar om skönlitteraturens kraft och kastar avslöjande ljus på frågor om rätt och moral i de samhällen som svartlistat dem. Flera av de romaner som nämnts här har varit föremål för förbud. *Att döda en härmtrast*, *Tjänarinnans berättelse*, 1984, *Fahrenheit 451* och *Never let me go* är exempel på verk som av olika anledningar förbjudits av staten eller skolbibliotek.⁷⁸

Genomgående skulle det kunna hävdas att läsning av de skönlitterära verk som diskuterats i detta avsnitt kan bidra till uppnåendet av högskoleförordningens krav att studenterna för juristexamen ska ”visa förmåga till ett självständigt och kritiskt förhållningssätt gentemot rättssystemet”.⁷⁹ Som argumenterats ovan kan flera av dessa verk även främja förverkligandet av andra examenskrav. Vidare kan flera av verken tjäna de huvudsakliga syften som forskning har identifierat för användning av skönlitteratur i yrkesutbildning.⁸⁰ Blivande jurister får en chans att öka sin förståelse för andra människor och deras världsåskådningar genom läsning av Yahya Hassans poesi och romaner som *Fallet Meursault*. Med hjälp av romaner som *Domaren* och *Maskiner som jag* introduceras komplexa koncept och dilemman inom juristyrket, medan verk som *Min är hämnanden* och romansviten om juristen Johan Kraft har kapacitet att framkalla personlig och yrkesmässig reflektion.

7 Avslutning – Ingenjören Ishiguro och andra framtida jurister

Skönlitteratur kan utveckla studenters förståelse för världen som juridiken verkar i samt för vad juridiken och jurister gör med världen. Genom skönlitterära berättelser blir det möjligt att betrakta rättssystemets makt över människor både från perspektivet av jurister som utövar denna makt och från synvinkeln av de individer som i praktiken får bära rättsskipningens faktiska följder. Det kan handla om de bokstavligen livs-

⁷⁸ Lista över förbjuden litteratur, *Svenska PEN*, <https://www.svenskapen.se/lista-verbjuden-litteratur> (besökt 2025-09-13).

⁷⁹ Högskoleförordning (1993:100) bilaga 2 (examensordning).

⁸⁰ Se Jarvis, ”The Educational Power of Fiction—An Interdisciplinary Exploration” och avsnitt 2 ovan.

avgörande beslut som fattas av enskilda domare i Axelssons *Svalors flykt* och McEwans *Domaren*. Eller så är det blotta existensen av lagstiftning som leder till dramatiska konsekvenser för individen, så som i Ernaux *Omständigheter* som skildrar en olaglig abort. Möjligheten att iaktta lagarnas konkreta konsekvenser för de individer som drabbas av deras tillämpning är särskilt värdefull för framtida jurister. I sitt kommande värv kommer dagens studenter att vara både de som använder offentlig makt mot individer och de som biträder dem som är föremål för denna maktanvändning. Oavsett om det handlar om att leva sig in i den inre världen av ett våldtäktsoffer i *Väldets historia*, se världen genom en tvångsvårdad fyrabarnsmammas ögon i *Oktoberbarn* eller följa brottmålsprocessen ur den frihetsberövades synvinkel i *Yahya Hassans* dikter erbjuder skönlitteraturen möjlighet att uppleva juridiken och dess kraft på ett sätt som annars skulle vara svår fångat.

Vidare kan skönlitteraturen främja förståelse för demokratiska och rättsstatliga värden. Att internalisera dessa medborgerliga värderingar är ett centralt syfte med all bildning – men måste anses vara särskilt relevant för juriststudenter. När konstitutionell demokrati kapsejsar världen över utgör dystopiska klassiker som *Kallocain* och *1984* samt nyare verk som *Profetens sång* och *Märket* givande utgångspunkter för en reflektion över det svenska systemets motståndskraft.

Användning av skönlitteratur kan förbättra juristutbildningens kvalitet oavsett om den syftar till transformation eller produktion av skickliga jurister. Jag vill också understryka att läsning av skönlitteratur har ett värde i sig, alldeles oavsett de eventuella positiva bieffekter den genererar för juristkårens yrkesutövning eller för högre utbildnings bredare ändamål. Det behöver heller inte finnas en motsättning mellan juristprogrammets karaktär som yrkesutbildning och mer allmänbildande ambitioner. Inom ramen för juristutbildningen bör det finnas plats för båda.⁸¹ På samma sätt som den nyligen presenterade kulturkanonen för Sverige rymmer såväl tryckfrihetsförordningen som Tomas Tranströmers dikter⁸² borde det finnas utrymme för juristutbildningen att omfatta studier av såväl grundlagar som poesi.

William Twining har berömt beskrivit det som att juristutbildningar måste bestämma vilket slags juristideal den strävar efter: juristen som

⁸¹ Dunlop, "Literature Studies in Law Schools", s. 75.

⁸² SOU 2025:92.

”Pericles”⁸³ eller juristen som ”the plumber”.⁸⁴ För Twining är juristen som rörmokare någon som behärskar viss juridisk specialkunskap och besitter vissa tekniska färdigheter. För att bli en skicklig rörmokarjurist finns det ingen anledning att studera rörmokeris historia och filosofi eller komparativt rörmokeri.⁸⁵ Juristen som Perikles är istället en rättskunnig med en bredare allmänbildning – så som en föreställer sig en vis domare eller lagstiftare. Perikles-juristen har intresse för människans natur och kapacitet att tänka kritiskt och självständigt.⁸⁶ Enligt Twining är en förutsättning för att kunna formulera tydliga mål för juristutbildningar att det finns en tydlig bild av vilka slags jurister utbildningen vill producera. Här är dock både Perikles och rörmokaren otillräckliga ideal på grund av sin grovt generaliserande och orealistiska karaktär.⁸⁷ Vad det i slutändan handlar om är att hitta en balans mellan de två extremerna.⁸⁸

Även jag menar att framtida jurister ska ha drag av både Perikles och rörmokare. I nuläget behövs det dock mer Perikles, inte mer rörmokeri, i de svenska juristutbildningar. Inkludering av området ”lag och rätt” i Sveriges kulturkanon vid sidan av dikter, prosa och andra konstverk visar att juridiken är tätt sammanknuten med övriga kulturyttringar. Det räcker således inte att en jurist behärskar det tekniska hantverket utan hen bör även bekanta sig med juridikens bredare kulturella dimensioner. Så som Stig Strömholm beskriver det övergripande temat för sina essäer om rättsvetenskap som humanistisk disciplin, samlade i volymen *Lag och lyra*:

Juridiken som en del av kulturlivet, rättens närhet till litteratur och konst, juristhanteringen som något annat och mer än ett rent hantverk, som det förvisso också är (på samma sätt som arkitektur, och för den delen annan högre ingenjörskonst, både teknologisk och samhällelig, måste innefatta drag av humanistisk kunskap).⁸⁹

⁸³ Sv. Perikles, en atensk politiker och militär som levde på 400-talet f.Kr.

⁸⁴ William Twining, *Law in Context: Enlarging a Discipline* (Oxford: Oxford Univ. Press, 1997), kap. 4 ”Pericles and the Plumber”, s. 63–88.

⁸⁵ Twining, ”Pericles and the Plumber”, s. 64.

⁸⁶ Twining, ”Pericles and the Plumber”, s. 64–65.

⁸⁷ Twining, ”Pericles and the Plumber”, s. 82–83.

⁸⁸ Dunlop, ”Literature Studies in Law Schools”, s. 75.

⁸⁹ Stig Strömholm, *Lag och lyra: essäer om rättsvetenskap som humanistisk disciplin* (Uppsala: Iustus, 1989) s. 5.

Idealet för juristutbildningen, dess önskvärda ”slutprodukt”, skulle alltså i en mer modern tappning kunna beskrivas som ingenjören Ishiguro, en lagkunnig som besitter både rättsteknik och bredare bildning. Och vägen till detta ideal går genom skönlitterära verk av just Ishiguro och hans författarkollegor.

Det jag vill avsluta med är en konkret vädjan, för att föra ideal närmare verkligheten. Du som är lärare i juridik och läser den här texten har kanske upptäckt skönlitterära verk som berör ditt ämnesområde. Eller så tycker du att jag i mina litteraturförslag förbisett viktiga rättsområden och verk. Och så är det definitivt. Mitt syfte har som sagt varit att ge några exempel på verk av intresse för jurister, inte etablera en heltäckande litteraturbank. Oavsett vill jag uppmuntra dig att inte släppa taget om de skönlitterära verk som eventuellt börjat spöka i din hjärna. Fundera om de på något sätt skulle kunna inkorporeras i din undervisning. Kanske finns det en roman, novell, pjäs eller dikt som skulle passa in i seminarie-materialet för en viss kurs? Kanske skulle ett sådant verk kunna användas i något examinerande moment – som ett underlag för en hemtenta till exempel?⁹⁰ Eller varför inte organisera en bokcirkel som en del av kursen? Vidare är det möjligt att använda exempel inhämtade från skönlitteratur i undervisning av materiell rätt. Det är också möjligt att organisera rättegångsspel kring skönlitterära verk, på motsvarande sätt som gjorts i Försvarshögskolans undervisning av internationell straffrätt där spelfilm används som underlag. Om det inte framstår som görbart att integrera verket i kursmaterialet, är det alltid möjligt att helt enkelt tipsa studenter om boken. Det finns således flera konkreta sätt att använda skönlitteratur i juristutbildning och därigenom bidra till bildandet av framtida jurister som är minst lika mycket Ishiguros som ingenjörer.

⁹⁰ Som student på juristprogrammet i Uppsala hade jag en hemtenta i avtalsrätt baserad på en Bamse-seriestripp. Det är nog den mest minnesvärda examination som jag hade under juristutbildningen.

Litteraturlista

Margaret Atwood, *Tjänarinnans berättelse*

Linnea Axelsson, *Ædnan*

Majgull Axelsson, *Svalors flykt*

Linda Boström Knausgård, *Oktoberbarn*

Karin Boye, *Kallocain*

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*

Ida Börjel, *Konsumentköplagen: juris lyrik*

Albert Camus, *Främlingen*

Kamel Daoud, *Fallet Meursault*

Dave Eggers, *Circle*

Annie Ernaux, *Omständigheter*

Hans Fallada, *Ensam i Berlin*

Torbjörn Flygt, *Underdog*

Torbjörn Flygt, *Outsider*

Torbjörn Flygt, *Slugger*

Yahya Hassan, *Yahya Hassan*

Yahya Hassan, *Yahya Hassan 2*

Vigdis Hjorth, *Arv och miljö*

Frída Ísberg, *Märket*

Kazuo Ishiguro, *Never let me go*

Tove Jansson, *Trollkarlens hatt*

Louise Kennedy, *Över gränsen*

Harper Lee, *Att döda en härmtrast*

Édouard Louis, *Väldets historia*

Paul Lynch, *Profetens sång*

Ian McEwan, *Domaren*

Ian McEwan, *Maskiner som jag*

Marie NDiaye, *Min är hämnanden*

George Orwell, *1984*

Sally Rooney, *Intermezzo*

Sara Stridsberg, *Kärlekens Antarktis*

Elin Wägner, *Pennskaftet*

Bruno Debaenst*

Här hände ingenting, eller?

Undervisning i rättshistoria i Uppsala
(och Sverige) anno 2025



1 Introduktion

Den 1 januari 2018 började jag min tjänst som lektor i rättshistoria i Uppsala. Mer än sju år har nu passerat, och syftet med denna artikel är att ge en översikt över rättshistorieundervisningen i Uppsala under dessa

* Jag vill här tacka alla personer som har bidragit till att förbättra denna text, särskilt Jennie Gejel, Henrik Forshamn, Adam Croon och Filippo Valguarnera. Alla kvarstående fel är naturligtvis endast mitt ansvar.

sju år. Det ger en möjlighet att presentera oss rättshistoriker, vår undervisning och vår syn på den, för kollegor inom och utanför fakulteten. Vi sitter ofta på våra egna små öar, ovetande om vad andra arbetar med. Att bygga broar mellan dessa öar är alltid positivt, och denna utgåva av *De lege* ger en utmärkt plattform för brobyggande. Det ger också ett värdefullt tillfälle för reflexion. Att stanna upp och titta tillbaka gör det möjligt att identifiera vad som har fungerat väl och vad som framöver kan förbättras.

Jag kommer inledningsvis att behandla undervisningen i rättshistoria vid Uppsala universitet. Fokus kommer att ligga på rättshistoria-delen i den obligatoriska kursen *Rättshistoria och allmän rättslära* (RoAn), men även fördjupningskursen *Historical Trials* och doktorandkursen i rättshistoria kommer att behandlas kort. Därefter kommer jag att granska rätts-historieundervisningen vid Lund, Stockholm, Göteborg, Örebro, Umeå och Karlstad. Denna begränsade jämförande undersökning syftar till att placera rättshistorieundervisningen vid Uppsala universitet i ett bredare, nationellt sammanhang. Avslutningsvis kommer jag att diskutera examensarbeten i rättshistoria vid Uppsala universitet och i Sverige. Jag anser nämligen att examensarbeten i rättshistoria inte bara kan göra en viktig insats för rättshistorisk kunskap, utan också utgör en viktig form av undervisning i rättshistoria.

2 Rättshistoria-delen i den obligatoriska kursen *Rättshistoria och allmän rättslära* (RoAn, 15 hp)

Jag kom första gången i kontakt med denna kurs under 2011, då jag tillbringade 2,5 månader i Uppsala som gästforskare. Under denna tid fick jag, tack vare Carl Gustaf Spangenberg, möjligheten att undervisa i den engelskspråkiga varianten *Comparative Legal History and Contemporary Jurisprudence*.¹ För mig som belgisk rättshistoriker, var det något överraskande att rättshistoria i Uppsala undervisas på magisternivå, det vill säga i slutet av utbildningen. I Belgien, där jag studerat juridik, är de obligato-

¹ För en analys av kursen från 2009, se Mats Kumlien, *The History of Law Does Not Write Itself*, i: Kjell Åke Modéer och Per Nilsén (red.), *How to Teach European Comparative Legal History. Workshop at the Faculty of Law Lund University 19–20 August 2009*, Lund, Juristförlaget i Lund, 2009, s. 59–69.

riska rättshistoriska kurserna placerade i början av utbildningen. Där har de en propedeutisk funktion, som inledning till juridik genom historien.

I Sverige var detta också fallet fram till 1980-talet. Då skedde en avreglering av juristutbildningen, vilket gav universiteten möjlighet att själva besluta om hur de ville strukturera sina utbildningar. År 1986 flyttades kursen i rättshistoria i Uppsala från början till slutet av juristprogrammet. Där integrerades den med kurserna *Allmän rättslära* och *Rätt och samhälle* till en ny teoritermin.² År 1995 genomfördes ytterligen en programreform som resulterade i den nuvarande kursen *Rättshistoria och allmän rättslära* (RoAn). Det är en obligatorisk kurs på 15 högskolepoäng som ges under 10 veckor, motsvarande en halv termin, på magisternivå. År 2025 firar kursen sin 30-årsdag. När rättshistoria flyttades till slutet av juristprogrammet, förlorade kursen sin tidigare propedeutiska funktion, att introducera studenterna till juridikstudier genom historien. Istället läser juridikstudenterna numera rättshistoria precis innan de tar examen. Detta är inte lika självklart som det kan verka, eftersom det väcker frågan: Vad är det som studenterna ska läsa, och varför?

Carl Gustaf Spangenberg (1950–2020), kursföreståndare för kursen RoA, tog sig an utmaningen att omdefiniera rättshistorieundervisningen i Uppsala.³ Han arbetade utifrån det klassiska idealet om allmänbildning och betonade att en god jurist inte bara är en skicklig juridisk tekniker, utan även en person som kan sätta in sig själv och juridiken i ett större sammanhang. Det nya syftet med rättshistoria i Uppsala blev att orientera svenska jurister i både tid och rum. Henrik Forshamn, vår specialist på rättshistoriens historia, beskriver denna nya funktion för kursen som en form av *juridisk omvärldsorientering*.

Carl Gustaf tog begreppet ”*allmänbildning via omvärldsorientering*” bokstavligt genom att arrangera guidade turer i Uppsala för sina intresserade studenter – en slags promenadföreläsning.⁴ Under dessa turer besökte han bland annat Domkyrkan, där han pekade ut den så kallade judesuggan från 1300-talet. Denna prydnad, placerad på toppen av ett kapitel mot kyrkans kor, föreställer män med koniska hattar som suger på

² Jag har tagit denna information från vår kursrapport, som har en historisk introduktion för att ge kontext.

³ För mer om Carl Gustaf, se hans vänbok, Marianne Dahlén & Mats Kumlien (red.), *En mänsklig rättshistoria: vänbok till Carl Gustaf Spangenberg*, Uppsala, Iustus, 2019.

⁴ Se Bruno Debaenst, *In the footsteps of Linnaeus: Carl Gustaf Spangenberg on the crossroad of context and tradition*, i: Marianne Dahlén & Mats Kumlien (red.), *En mänsklig rättshistoria: vänbok till Carl Gustaf Spangenberg*, Uppsala, Iustus, 2019, s. 75.

spenarna på en gris. De koniska hattarna identifierar männen som judar, som under denna tid var tvungna att bära sådana hattar för att särskiljas från resten av befolkningen. Grisen, som i judisk kultur är ett orent djur och förbjudet att äta, gör denna prydnad till en extremt förolämpande representation av judar. Den illustrerar den antisemitiska mentaliteten under medeltiden. Att en sådan prydnad finns synlig i Sveriges heligaste kristna byggnad visar hur djupt rotad antisemitism var vid tiden för pryd-nadens uppförande. Under turen besökte gruppen även skattkammaren, där Carl Gustaf visade de svenska kungarnas gyllene krona. Han förklarade dess symbolik och den medeltida kungamakten samt dess relation till kyrkan. Detta var ett kreativt sätt att använda Uppsalas rika historiska miljö för att levandegöra historien och förankra den i studenternas förståelse.

För att ge svenska juridikstudenter en orientering i rummet – det vill säga inom *komparativ* rättshistoria – beslutade Carl Gustaf och hans kollegor att använda handboken *An Introduction to Comparative Law* av Konrad Zweigert och Hein Kötz.⁵ Carl Gustaf utnyttjade åter de unika möjligheter som Uppsala erbjuder, genom att hålla sin introduktionsföreläsning i Orangeriet i Linnés botaniska trädgård. Som läsaren säkert vet var Carl von Linné en botaniker från 1700-talet, mest känd för att ha organiserat växter och djur i familjer och för att ha formaliserat den binominala nomenklaturen – systemet med tvådelade namn, som exempelvis *Homo Sapiens*, *Tyrannosaurus Rex* och *Quercus robur* (europeisk ek). Carl Gustaf drog en parallell mellan Linnés taxonomi och möjligheten att klassificera världens rättssystem. Precis som växter och djur kan delas in i familjer baserat på gemensamma egenskaper, kan rättssystem delas in i *rättsfamiljer* baserat på deras *stil*, som Zweigert och Kötz benämner det. Kriterierna för att konstruera dessa rättsfamiljer kan variera, men viktigast är det historiska ursprunget och utvecklingen av rättssystemen.

Det komparativa inslaget *à la* Zweigert och Kötz är fortfarande tydligt närvarande i dagens seminarier – men mer om det senare. Seminariernas utformning är resultatet av en programreform från 1990-talet. Fakulteten beslutade att minska antalet ex cathedra-föreläsningar för att istället aktivera studenterna mer. Så föddes *Uppsalamodellen* med problembaserat

⁵ Konrad Zweigert & Hein Kötz, *An Introduction to Comparative Law*, Oxford, Oxford University Press, 1998 (tredje upplagan – den första upplagan var 1977 och den andra 1987).

lärande.⁶ I denna modell arbetar studenterna först individuellt hemma – de läser litteratur, reflekterar över materialet, svarar på frågor och löser problem. Därefter samlas de i basgrupper där de diskuterar sina resultat med varandra. Slutligen, under seminarierna, presenterar studenterna sina resultat, vilket följs av diskussioner.

Under de senaste femton åren har kursen gradvis utvecklats, från att präglas av Zweigert & Kötz' *komparativ rättshistoria*, till att anta ett mer kritiskt perspektiv. Kursen kan idag beskrivas som ett prototypiskt exempel på "subversiv rättshistoria". Begreppet är hämtat från professor Russell Sandberg vid Cardiff University i Wales, som 2021 publicerade en bok med titeln *Subversive Legal History*.⁷ Boken är ett manifest om hur han tänker sig att framtidens juridiska utbildning (i England och Wales) ska se ut och vilken roll rättshistorien bör spela i den. Enligt honom ska rättshistorien vara "subversiv", vilket innebär att man via rättshistorien ska ifrågasätta den rådande rätten. Det intressanta är att det han föreslår i boken faktiskt redan tillämpades i Uppsala. Rättshistorien i Uppsala är med andra ord avantgarde.

För det första argumenterar Sandberg för att den historiska studien av juridiken bör inkludera såväl en intellektuell som en socialhistorisk dimension. Rättshistoria handlar inte enbart om en kronologisk uppräknings av lagstiftning, rättspraxis och juridiska skrifter. Rätten är snarare ett socialt fenomen som måste förstås i sitt historiska, sociala och intellektuella sammanhang. Studien omfattar både *intern rättshistoria* – det vill säga rättens egen utveckling (såväl *law in the books* som *law in action*) – och *extern rättshistoria*, även kallad kontextuell rättshistoria – det vill säga studiet av det samhälleliga sammanhang där rättsutvecklingen ägde rum (*law in the context*). Ett belysande exempel är upplysningstiden på 1700-talet, då människor började tillämpa rationellt tänkande på samhällsstrukturen. De ifrågasatte kunglig absolutism och introducerade idén om maktindelning, där makten fördelas mellan olika aktörer för att balansera varandra och förhindra missförhållanden. Montesquieu, en fransk adelsman, formulerade denna idé i sin inflytelserika bok *De l'esprit des lois* (*Lagens anda*) från 1748. Principen förblev inte endast en teori

⁶ Om problembaserad undervisning i Uppsala och hur den har vuxit fram, se Hans Eklund och Sverker Scheutz, Problemororienterad inläring i juristutbildningen, i: Marianne Dahlén & Mats Kumlien (red.), En mänsklig rättshistoria: vänbok till Carl Gustaf Spangenberg, Uppsala, Iustus, 2019, s. 87–115.

⁷ Russell Sandberg, *Subversive Legal History. A Manifesto for the Future of Legal Education*, London & New York, Routledge, 2021.

utan implementerades i praktiken – i Frankrike efter den franska revolutionen 1789, i de tidigare brittiska kolonierna i Nordamerika med den amerikanska konstitutionen samma år, i Sverige med regeringsformen 1809 och i Belgien med 1831 års konstitution. Upplysningstidens intellektuella idéer hade således en genomgripande inverkan på den konstitutionella rätten i hela västvärlden.

För det andra argumenterar Sandberg för att subversiv rättshistoria måste vara både kritisk och transformativ, samtidigt som den bygger vidare på och utvecklar den kritiska rättshistoriska traditionen. Juriststudenter i Uppsala lär sig allt om det samtida rättssystemet, som det ser ut i Sverige idag. De har fått lära sig att lag är lag och hur man kan hitta rätten i lagstiftning och rättspraxis. De har också tillägnat sig juridisk metod för att lösa olika slags problem, vilket gör att våra studenter har blivit utmärkta jurister – *rättstekniker* eller *rättsingenjörer*, så att säga. Men syftet med kritisk rättshistoria är att ifrågasätta vad de har lärt sig som självklart. Våra studenter är blivande jurister, men vad innebär det egentligen att vara jurist? Vad gör jurister, och varför? Jurister ska inte ta sig själva och sin roll för givna. En självkritisk hållning är inte bara användbar, utan nödvändig. Vad skiljer exempelvis jurister från lekmän? Vilken roll bör juristen ha? Hur ska advokater uppträda? Och hur ska jurister hantera den makt de får, som till exempel domare? Rättshistorien erbjuder ett verktyg för att konfrontera juriststudenter och besvara dessa frågor.

När man studerar rättshistoria blir det tydligt att rätten, så som vi känner den idag, är högst relativ. Abortfrågan utgör ett utmärkt exempel på denna dubbla relativitet i tid och rum. På 1950-talet var Sverige ett konservativt samhälle där abort var strikt reglerat och i de flesta fall förbjudet. Många svenska kvinnor tvingades resa till exempelvis Polen för att göra abort. Vid den tiden var Polen ett kommunistiskt land där abort var tillåtit. Idag har situationen förändrats. Sverige har utvecklats till ett progressivt samhälle där abort är allmänt accepterat, medan Polen har blivit mer konservativt och präglad av katolska värderingar, vilket har lett till fler restriktioner kring abort. Detta har i sin tur gjort att polska kvinnor nu reser till Sverige för att få tillgång till abort.

Kritisk rättshistoria, eller subversiv rättshistoria för att använda Sandbergs terminologi, innebär att granska juridiken i det förflutna med ett ifrågasättande och analyserande perspektiv. Ett tydligt exempel är hur juridiken länge har varit en mansdominerad sfär. Under större delen av rättshistorien har advokater, juridikprofessorer och domare i princip uteslutande varit män, eftersom samhället var styrt av män. Kvinnors

rättshistoria, ibland kallad *legal her-story*, strävar efter att lyfta fram kvinnornas roll i rättshistorien. Kvinnor utgör hälften av befolkningen, och även om de länge var diskriminerade och hänvisades till en underordnad roll, är de inte osynliga i rättshistorien. Tvärtom har flera kvinnor, såsom heliga Birgitta, Christine de Pizan, Simone de Beauvoir, Elsa Eschelsson och Eva Andén haft en betydande roll för samhällsutvecklingen.⁸

Koloniseringen utgör ett annat talande exempel inom subversiv rättshistoria. I deras bok beskriver Zweigert och Kötz hur världen har koloniserats, och de framställer detta i en till synes objektiv anda som en positiv process av civilisation. Verkligheten var dock mycket mer komplex och ofta grym. Koloniseringen var en brutal process där västländer med militärmakt underkuvade andra folk och påtvingade dem sina rättssystem. När Zweigert och Kötz kartlägger spridningen av *common law* runt om i världen, fokuserar de enbart på resultatet av koloniseringen. De beaktar inte processen eller metoderna genom vilka dessa delar av världen koloniserades. Detta utelämnande illustrerar behovet av en kritisk och subversiv rättshistorisk metodik för att synliggöra den brutala verkligheten.

Uppsalakursen i rättshistoria idag speglar en kontinuerlig och dynamisk utveckling. Seminariefrågorna ses regelbundet över och justeras, samtidigt som litteratur uppdateras – vissa verk tas bort, medan nya introduceras. Detta kontinuerliga arbete säkerställer att kursen håller sig aktuell och speglar både tradition och innovation.

Jag ska nu ge en detaljerad översikt av innehållet i seminarierna och föreläsningarna som de ser ut idag, under våren 2025.

2.1 Seminarierna

Seminarierna utgör kärnan i kursen och är uppbyggda enligt Uppsalamodellen, baserad på principen om studentaktiverande undervisning. Studenterna börjar med att individuellt läsa utvald litteratur hemma och besvara specifika frågor. Därefter möts de i små grupper om 4–5 studenter (basgrupper) för att diskutera litteraturen och frågeställningarna, samt förbereda en presentation där de redovisar sina resultat. Under seminariet håller var och en av basgrupperna (vanligtvis fyra stycken) sin presentation, vilket följs av en diskussion där hela seminariegruppen aktivt deltar.

⁸ För en nyligen utgiven bok om de första kvinnliga juristerna i Sverige, se Elsa Trolle Önnarfors, *Besvärliga fruntimmer! Sveriges första kvinnliga jurister*, Lund, Historiska Media, 2024.

Seminarieledaren är närvarande för att underlätta diskussionen, ställa frågor och ge ytterligare insikter. För närvarande består kursen av fem seminarier, vardera med en tidsram om tre timmar. Innehållet i seminarierna under våren 2025 redogörs för nedan.

2.1.1 Seminarium 1: Jorden runt på 135 minuter

Det första seminariet börjar med att utforska områdena komparativ rätt och komparativ rättshistoria samt undersöka deras betydelse och relevans för juridikstudenter.⁹ Hur kan ett komparativt och historiskt perspektiv öka vår förståelse för olika rättssystem och deras utveckling?

Vi fokuserar sedan på två distinkta rättstraditioner: den östasiatiska rättstraditionen, särskilt i Kina och Japan, samt den islamiska rättsfamiljen. Kina, med sin 5 000-åriga historia, har genomgått olika faser av centralisering och decentralisering, där juridik och konfucianism kontinuerligt har spelat viktiga roller.¹⁰ Vi utforskar begreppet konfucianism och dess betydelse för utformningen av kinesisk rätt. Dessutom undersöker vi Japans unika rättsutveckling och kontrasterar samt jämför dessa österländska rättssystem med våra egna, västerländska. Seminariet lyfter fram likheter och skillnader mellan systemen och studenterna reflekterar över insikter som det österländska synsättet på juridik kan erbjuda. I diskussionen ställs frågor som om det kinesiska sociala kreditsystemet skulle kunna införas i väst.¹¹

Därefter vänds blicken mot det islamiska rättssystemet, en av världens största rättstraditioner.¹² Detta system, som ofta missförstås i västvärlden, har en rik historia, unika rättskällor och en komplex struktur. I denna session behandlas det islamiska rättssystemet kortfattat för att öka

⁹ För att diskutera disciplinen komparativ rätt använder vi följande artikel: Günter Frankenberg, *Critical Histories of Comparative Law*, i: Mark Dubber & Christopher Tomlins (red.), *Oxford Handbook of Legal History*, Oxford, Oxford University Press, 2018, s. 43–62; för komparativ rättshistoria: David Ibbetson, *The Challenges of Comparative Legal History*, *Comparative Legal History*, 2013, 1:1, s. 1–11.

¹⁰ Pär Cassel, *East Asian Legal Traditions*, i: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Elsevier Inc., 2015, s. 778–783.

¹¹ Xiaodong Ding & Dale Yuhao Zhong, *Rethinking China's Social Credit System: A Long Road to Establishing Trust* in Chinese Society, *Journal of Contemporary China*, 30:130, s. 630–644.

¹² Lena Salaymeh, *Islamic law*, i: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Elsevier Inc., 2015, s. 746–753.

medvetenheten om dess mångfald, utöver de vanliga associationerna till Koranen, Muhammed och shariadomstolar.

Slutligen undersöks den romerska rätten, som haft ett djupgående inflytande på den europeiska rättshistorien.¹³ Vi inleder med en diskussion om *Corpus Iuris Civilis*¹⁴ – den bysantinska sammanställningen av romersk rätt från 500-talet – och utforskar sedan hur romersk rätt har format europeiska rättstraditioner genom *ius commune*.¹⁵ Som fallstudie riktas fokus mot Upplandslagen, den regionala lagen i Uppland från 1296, som influerats av både romersk och kanonisk rätt.¹⁶

2.1.2 Seminarium 2: Den angloamerikanska rättstraditionen

Vi inleder detta seminarium med att fördjupa oss i den anglosaxiska rättstraditionens ursprung i England, där rötterna till *common law*-systemet kan spåras tillbaka till 1100-talet.¹⁷ Genom att utforska *common laws* historiska utveckling får vi en inblick i de viktigaste egenskaperna som definierar detta månghundraåriga rättssystem. En av de mest centrala aspekterna är den gradvisa utvecklingen av *common law*, som har formats över tid genom prejudikat snarare än kodifierade lagar. Denna långsamma och organiska framväxt kan göra att systemet upplevs som något kaotiskt och oorganiserat, särskilt ur perspektivet hos en kontinental jurist som är van vid de mer strukturerade civilrättsliga systemen. Jämförelsevis kan *common law* framstå som föråldrat – som en gammal Commodore 64-dator, så att säga, som fått flera uppdateringar under årens lopp.¹⁸ Trots sin upplevda komplexitet och rörighet är det dock viktigt att erkänna att *common law* har visat sig vara både effektivt och

¹³ Raoul Charles van Caenegem, *An Historical Introduction to Private Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, s. 45–58 och 72–73.

¹⁴ Theodor Mommsen, Paul Krueger & Alan Watson (red.), *The Digest of Justinian*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1985, Book 1, Justice and Law.

¹⁵ Anders Piltz, *Medeltidens lärda värld*, Stockholm, Carmina, 1978 (utdrag).

¹⁶ Göran Inger, *Upplandslagen 700 år*, i: Stig Strömholm, Åke Frändberg, Ulf Göranson & Torgny Hästad (red.), *Festschrift till Stig Strömholm*, Uppsala, Iustus, 1997, s. 423–437; *Upplandslagen: Birger Magnussons stadfästelsebrev och Förord*, i: Åke Holmbäck & Elias Wessén, *svenska landskapslagar: tolkade och förklarade för nutidens svenskar*. Ser. 1 Östgötalagen och Upplandslagen. Stockholm, Geber, 1979, s. 5–12.

¹⁷ Simon Roberts, *Common Law*, i: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Elsevier Inc., 2015, vol. 4, s. 247–251.

¹⁸ *Constitutional Reform Act 2005*: <https://www.judiciary.uk/about-the-judiciary/our-justice-system/constitutional-reform/> senast läst den 9 augusti 2025.

motståndskraftigt. Som en engelsk utbytesstudent en gång uttryckte det: *It does the trick*, vilket understryker *common laws* – trots dess egenheter och idiosynkrasier – praktiska och funktionella karaktär.

Vi fortsätter sedan med att undersöka hur det engelska *common law*-systemet spreds globalt genom kolonialismen.¹⁹ En fallstudie i detta avseende är införandet av en brottsbalk i Indien, ett land som ofta kallades *juvelen i den brittiska kronan*. Detta exempel ger en konkret illustration av hur engelska rättsprinciper transplanterades till olika kulturer och rättssystem. Vi analyserar Zweigert och Kötz' beskrivning av den engelska kolonialismen i Indien och jämför deras perspektiv med forskare som Skuy och Tuori.²⁰ Jämförelsen visar hur tolkningar av kolonialismen och dess rättsliga arv har utvecklats över tid, vilket speglar den förändrade *Zeitgeist* (*tidsandan*). Genom denna analys strävar vi efter att förstå inte bara hur engelsk *common law* implementerades i koloniala territorier utan även de bredare konsekvenserna av denna juridiska transplantation – inklusive dess påverkan på lokala rättstraditioner och förändringarna i den vetenskapliga diskursen kring kolonialismen och dess rättsliga ramverk.

I nästa del av seminariet riktar vi fokus mot den mest framträdande *common law*-jurisdiktionen i världen: USA:s rättssystem. Vi följer införandet av engelsk *common law* i kolonierna längs Nordamerikas östkust och undersöker hur systemet gradvis utvecklades till det särpräglade amerikanska rättssystem som vi känner till idag.²¹ Denna utveckling påverkades av olika faktorer, bland annat interaktionen med ursprungsbefolkningen, slaveriet och effekterna av den amerikanska revolutionen. Vi analyserar den amerikanska konstitutionen, ett fundamentalt dokument som fortfarande utgör grunden för det amerikanska rättssystemet. Vi undersöker också om det är korrekt att tala om "ett" amerikanskt rätts-

¹⁹ Wolfgang Reinhard, *Colonization and Colonialism, History of*, i: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Elsevier Inc., 2015, vol. 4, s. 223–227.

²⁰ Konrad Zweigert & Hein Kötz, *An Introduction to Comparative Law*, Oxford, Oxford University Press, 1998, s. 224–231 (India) och 313–319 (Hindu Law); David Skuy, *Macaulay and the Indian Penal Code of 1862: The myth of the inherent superiority and modernity of the English legal system compared to India's legal system in the nineteenth Century*, *Modern Asian Studies*, 1998, Vol. 32–3, s. 513–557; Kaius Tuori, *The theory and practice of indigenous dispossession in the late nineteenth century: The Saami in the far north of Europe and the legal history of colonialism*, *Comparative Legal History*, 2015, vol. 3–1, s. 152–185.

²¹ George Edward White, *American Legal History, A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2014, förordet, kap. 1–4, 8 samt epilogen.

system, med tanke på den federala strukturen och variationerna i delstaternas rättssystem. Därefter jämför vi det amerikanska rättssystemet med dess engelska motsvarighet, särskilt vad gäller principen om *stare decisis*.²² Denna jämförelse belyser hur de två systemen, trots sitt gemensamma ursprung, har divergerat betydligt. Vi diskuterar också skillnaderna i juridisk utbildning mellan USA och Europa.

I den avslutande delen av seminariet om *common law* jämför vi advokaternas roll i England respektive USA ur ett svenskt perspektiv.²³ Vi undersöker också skillnaderna mellan det amerikanska jurysystemet och det svenska systemet med nämndemän. Frågor som diskuteras inkluderar lekmannens roll i rättssystemet och om nämndemän är nödvändiga eller överflödiga.²⁴ Vilken inverkan har nämndemännens närvaro på de utbildade juristernas roll och kompetens? Vilka risker finns det med att använda lekmän i rättsväsendet?²⁵

2.1.3 Seminarium 3: De kontinentala kodifikationerna

Det tredje seminariet fokuserar på kodifiering, ett av de mest betydelsefulla fenomenen i rättshistorien. Vi inleder med att definiera kodifiering och utforska de första moderna kodifieringarna som uppstod under 1700- och 1800-talen.²⁶ Bland dessa är den mest kända utan tvekan Napoleons *Code civil*. Vi tittar närmare på denna banbrytande kodifikation och diskuterar dess innehåll, dess stora framgångar, men också den kritik den mötte från personer som Simone de Beauvoir och Paula Marckx.²⁷

²² Brown v. Board of Education: <https://constitutioncenter.org/blog/on-this-day-the-supreme-court-rules-against-segregation>, senast läst den 9 augusti 2025.

²³ Kjell Åke Modéer, Sakförare och advokater. Om advokatyrkets professionalisering, i: Kjell Åke Modéer, Juridiska yrkesroller i ett rättshistoriskt perspektiv: ett läromedel i rättshistoria, Lund, Provuppl., 1989.

²⁴ Christian Diesen, Lekmän som domare, Stockholm, Juristförlag, 1996, s. 376–383.

²⁵ Här diskuterar vi följande forskning: Katrin Lainpelto, Ett dömande eller ett fördömande rättsväsende? En fråga om integration, i: Karin Helander & Pernilla Leviner, Barn, migration och integration i en utmanande tid, Visby, eddy.se ab, 2019, s. 127–158.

²⁶ Jean-Louis Halpérin, The Age of Codification and Legal Modernization, i Heikki Pihlajamäki, Markus Dirk Dubber & Mark Godfrey, Mark Godfrey (red.), The Oxford handbook of European legal history, Oxford, Oxford University Press, 2018, s. 908–928; Erik Anners, Den europeiska rättens historia: några huvudlinjer, Stockholm, Nordstedt, 1987, s. 196–222.

²⁷ Simone de Beauvoir, Det andra könet, Stockholm, Norstedt, 2002, s. 156–159 och 167–182; Bruno Debaenst, The Marckx Case (ej publicerad artikel).

Nästan ett sekel efter Frankrike införde även Tyskland en civilrättslig kodifiering, *Bürgerliches Gesetzbuch* (BGB). BGB skiljer sig avsevärt från *Code civil*, vilket kan hänföras till de olika rättsliga sammanhang som dessa kodifikationer uppstod i. Trots dessa skillnader har både *Code civil* och BGB haft djupgående globalt inflytande, om än spridit på olika sätt. Vi analyserar också BGB:s inverkan på svensk rätt och reflekterar över om Sverige skulle kunna dra nytta av att anta en egen kodifiering.²⁸ Denna diskussion leder oss att överväga fördelarna, och de potentiella utmaningarna, med kodifiering inom olika rättstraditioner.

Vi vänder oss sedan till ett mörkt kapitel i historien – Nazityskland mellan 1933 och 1945. Här undersöker vi vad som hände med lagstiftningen, rättsvetenskapen, rättstillämpningen, domarna och professorerna under nazisternas styre.²⁹ Vi analyserar hur den nazistiska ideologin infiltrerade rättssystemet och i grunden förändrade rättsskipningen i Tyskland. Dessutom studerar vi hur svenska jurister reagerade på händelserna i Tyskland.³⁰ Dessa frågor är särskilt tankeväckande då de utmanar oss att reflektera över vår egen roll som jurister. Tyska jurister betraktades då, och än idag, som mycket skickliga yrkesutövare. Vad säger detta om juristkåren som helhet? Kan liknande grymheter inträffa igen, eller har vi nu starkare skyddsmekanismer för att förhindra en kollaps av juridiska och moraliska normer? Denna del av seminariet uppmuntrar oss att kritiskt granska rättssystemens sårbarhet för ideologisk korruption och juristernas ansvar för att, även under politiska påtryckningar, upprätthålla rättvisan.

Vi flyttar därefter vårt fokus tillbaka till Norden. Här undersöker vi det intensiva nordiska *fin-de-siècle*-samarbetet för att skapa en gemensam lagstiftning.³¹ Detta samarbete resulterade i att mycket av det som betraktas som svensk lagstiftning i själva verket är nordisk lagstiftning. Vi utforskar ursprunget till samarbetet och dess inverkan på harmonise-

²⁸ Heikki Pihlajamäki, *Private Law Codification, Modernization and Nationalism: A View from Critical Legal History. Critical Analysis of Law*, 2016, Vol. 2 No. 1, s. 136–152.

²⁹ Ingo Müller, *Nazi Jurisprudence. Hitler's Justice: The Courts of the Third Reich*, London, Tauris, 1991, s. 67–73, 81, 112–117 samt 293–296.

³⁰ Kjell Åke Modéer, "Den kulan visste var den tog!" Om svenska juristers omvärldssyn 1935–1955, i: Torbjörn Andersson & Bengt Lindell (red.), *Festskrift till Per Henrik Lindblom*, Uppsala, Iustus, 2004, s. 443–468.

³¹ Anneken Kari Sperr, https://max-eup2012.mpipriv.de/index.php/Scandinavia,_Harmonization_of_Law, senast läst den 9 augusti 2025.

ringen av lagar i de nordiska länderna. Dessutom beaktar vi förhållandet mellan den nordiska rättsliga harmoniseringen och det bredare europeiska arbetet med att harmonisera lagstiftning. Hur samverkade dessa två processer, och vilket inflytande hade de på varandra? Därtill undersöker vi svenska juristers historiska syn på internationalisering. Dagens rättsliga landskap är till sin natur internationellt och globalt, men så har det inte alltid varit. Vi diskuterar hur svenska jurister historiskt har förhållit sig till internationalisering och vilka faktorer som har påverkat deras perspektiv. Slutligen fördjupar vi oss i vad som kännetecknar den nordiska rättstraditionen: Vad skiljer den från andra rättstraditioner, och hur har den format rättsutvecklingen i regionen? Diskussionen bidrar till en djupare förståelse för de unika egenskaper och värderingar som definierar nordisk rätt.

2.1.4 Seminarium 4: Rätten, religionen och familjen – processrätten, straffrätten och familjerätten

Även om vi vid det här laget redan har behandlat en hel del svensk rätts-historia, är det fjärde seminariet uteslutande ägnat åt att utforska rätts-historia i Sverige. Vi börjar med ett kätterifall från början av 1300-talet. Den centrala gestalten i detta fall är en bonde vid namn Botolf, och det är, såvitt vi vet, det enda dokumenterade rättsfallet som behandlar katteri i Sverige.³² Detta fall ger en unik inblick i det svenska medeltidssamhället och kyrkans dominerande och allestädes närvarande roll. Efter att ha undersökt fallet analyserar vi den tidens processrätt och jämför samt kontraster den med nutida praxis.

Vårt andra fall härrör från några århundraden senare och knyter samman religion – eller kanske snarare vidskepelse – med straffrätten. Här behandlas häxprocesserna under *stora oväsendet*, en period som sträckte sig från 1668 till 1676 och präglades av en omfattande häxjakt i Sverige.³³ Vi djupdyker i detta märkliga fenomen för att förstå hur rättsprinciper överskuggades av hysteri och rädsla, samtidigt som vi reflekterar över frågan om liknande händelser skulle kunna inträffa idag.

³² Olle Ferm, Bondförstånd mot teologi, i: Hans Aili, Olle Ferm, Helmer Gustavson & Göran Bäärnhjelm, Röster från svensk medeltid: latinska texter i original och översättning, Stockholm, Natur och kultur, 1990, s. 110–117.

³³ Bengt Ankarloo, Sverige: det stora oväsendet 1668–1677, i: Bengt Ankarloo & Gustav Henningsen (red.), Häxornas Europa 1400–1700: historiska och antropologiska studier, Stockholm, Nerenius & Santérus, 1987, s. 248–262.

Det andra ämnet för seminariet fokuserar på straffrättens historia, där vi följer dess utveckling från medeltidens lokala praxis till bildandet av en nationell centralmyndighet.³⁴ Vi analyserar denna utveckling i ljuset av förändrande ideologiska synsätt på kriminalitet och tar hänsyn till influenser från såväl upplysningen som religionen. Det framgår tydligt att vårt nuvarande straffrättsliga system är resultatet av en lång historisk process, präglad av kontinuerliga omvandlingar och reformer, och att straffrätten fortfarande utgör en del av en pågående utveckling.

Därefter flyttar vi fokus till svensk familjerätt och de historiska rollerna för kvinnor och barn i Sverige.³⁵ I det agrara samhället var markens betydelse central, vilket skapade en påtaglig maktdynamik både inom familjen och i samhället i stort.³⁶ Vi undersöker hur markägande formade familjestrukturer och juridiska relationer. Med de agrara och industriella revolutionerna minskade markens betydelse till förmån för den moderna välfärdsstaten. Vi analyserar hur dessa skiften påverkade familjedynamik och rättsliga ramar, vilket ledde till förändrade roller och rättigheter för kvinnor och barn i det svenska samhället.

Det sista ämnet behandlar en form av sekulär tro: Vetenskapens tro. Under 1930- och 1940-talen genomförde Rasbiologiska institutet i Uppsala "forskning" om samer och andra minoritetsgrupper.³⁷ Detta var en del av en bredare trend där liknande "forskning" bedrevs i såväl Nazityskland som många andra länder. Vi granskar den rashygieniska forskningens påverkan på dagens samhälle och reflekterar över hur dessa tidigare vetenskapliga strävanden, präglade av rashygieniska ideologier, har påverkat dagens syn på ras, etnicitet och vetenskaplig etik. Genom denna diskussion försöker vi förstå de långvariga effekterna av sådan "forskning" på modern vetenskap och sociala attityder.

³⁴ Erik Anners & P. E. Wallén, svensk straffrättshistoria, Stockholm, Geber, 1973, Del 1, s. 34–61; 1975, Del 2, s. 5–16; Göran Inger, svensk rättshistoria, Malmö, Liber ekonomi, 1997, s. 68–74 och 145–149; Jan Sundin, För Gud, staten och folket: brott och rättsskipning i Sverige 1600–1840, Stockholm, Institutet för rättshistorisk forskning, 1992, s. 3–19, 48–49 och 153–166.

³⁵ Göran Inger, svensk rättshistoria, Malmö, Liber ekonomi, 1997, s. 22–39.

³⁶ Maria Sjöberg & Maria Ågren, Egendom och kön i förändring, i: Maria Ågren (red.), Hans och hennes: genus och egendom i Sverige från vikingatid till nutid, Uppsala, Historiska institutionen, 2003, s. 346–371.

³⁷ Mattias Tydén, Rasbiologi och andra rasismer, i Folkets historia, nr 3–4, 1996, s. 50–63. Jag har satt "forskning" inom citattecken eftersom det ofta handlade om pseudovetenskap, baserad på rasistiska förutsättningar.

2.1.5 Seminarium 5: Rätten och makten – Ett historiskt arv som utmanas i nutiden?

Seminariet inleds med en fördjupad utforskning av mänskliga rättigheter. Vad är mänskliga rättigheter? Varifrån kommer de, och hur har de utvecklats över tid? Vilka olika typer av mänskliga rättigheter finns det? I Antoon De Baets artikel beskrivs sex grundläggande debatter om mänskliga rättigheter, vilket fördjupar vår förståelse av den komplexa naturen och de skilda perspektiven på rättigheternas tolkning och tillämpning.³⁸ Vi tar också upp några kritiska frågor, såsom: Är rättigheter den enda eller den bästa lösningen för att motverka orättvisor? Finns anledning till kulturell relativistisk kritik? Varför? Varför inte? Dessa frågor styr diskussionen om i vilken utsträckning mänskliga rättigheter kan tillämpas universellt och formas av kulturella sammanhang.

Det andra ämnet fokuserar på svensk författningshistoria och inleds med en analys av förhållandet mellan makt och lag under medeltiden. Vi studerar Heliga Birgittas roll och hennes uppenbarelser: Vad sade hon om kung Magnus Eriksson, och vilka konstitutionella argument lade hon fram?³⁹ Vi reflekterar över varför hon framförde dessa argument och hur de relaterar till den juridiska och politiska kontexten i hennes tid.

Sveriges grundlagshistoria har inte präglats av större avbrott från medeltiden till idag. Vi undersöker om det är möjligt att spåra en kontinuerlig linje från Magnus Erikssons landslag, genom 1809 års regeringsform, till den moderna grundlagen.⁴⁰ Om detta är fallet, vilka konstitutionella principer kan då identifieras i denna utveckling? En viktig milstolpe är tryckfrihetsförordningen från 1766, som i maj 2023 utsågs av Unesco till världsminne som världens första lag av sitt slag.⁴¹ Denna lag är en betydelsefull prestation i utvecklingen av yttrande- och pressfrihet, vilket

³⁸ Antoon De Baets, *Human Rights, History of*, i: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Elsevier Inc., 2015, s. 367–374.

³⁹ Olle Ferm, *Heliga Birgittas program för uppror mot Magnus Eriksson. En studie i politisk argumentationskonst*, i: Alf Hårdelin & Mereth Lindgren (red.), *Heliga Birgitta – budskapet och förebilden: föredrag vid jubileumssymposiet i Vadstena 3–7 oktober 1991*, Stockholm, Kungl. Vitterhets-, historie- och antikvitetsakademien, 1993, s. 125–143.

⁴⁰ Magnus Erikssons Landslag. Konungabalken, i: Åke Holmbäck & Elias Wessén, *Magnus Erikssons Landslag i nysvensk tolkning*, Stockholm, Nordiska Bokhandeln, 1962, s. 2–8 och 18–29; Christian Häthén, *Stat och straff. Rättshistoriska perspektiv*, Studentlitteratur, Lund, s. 191–195.

⁴¹ <https://www.kb.se/om-oss/press.html#/pressreleases/tryckfrihetsfoerordningen-utsedd-till-vaerldsminne-av-unesco-3253733>, senast läst den 9 augusti 2025.

med rätta är en källa till stolthet för svenskarna. Vi analyserar också en anmärkningsvärd text från slutet av 1700-talet, Tankar om borgerliga friheten av Peter Forsskål.⁴²

Kolonialism kan ofta kännas som något avlägset, men det kan också vara närmare än vi tror. Sverige koloniserade exempelvis Sápmi, samernas traditionella land, vars territorium en gång sträckte sig så långt söderut som Dalarna. Rikskansler Axel Oxenstierna (1583–1654) uttryckte det väl med sitt berömda citat: *”I Norrland har vi ett Indien inom våra gränser, om vi bara förstår hur vi ska använda det på rätt sätt”*.⁴³ Den tredje delen av seminariet fokuserar på svensk kolonialism och jämför den med koloniseringen av Australien och Nya Zeeland. Under de senaste åren har ursprungsbefolkningarna världen över återfått vissa rättigheter, genom domstolarna. Sverige är inget undantag, vilket Girjas-fallet visar.⁴⁴ Som vi kommer att se har rättshistorien spelat en avgörande roll i denna process.

Seminariet avslutas med en diskussion om kvinnors rättigheter i rätts-historien.⁴⁵ Generationer av kvinnor har kämpat för sina rättigheter, och vi spårar denna kamp tillbaka till 1400-talet med Christine de Pizan som en framstående pionjär. Vi utforskar dessa banbrytande kvinnors historia och identifierar viktiga milstolpar i kampen för jämställdhet. Dessutom analyserar vi hur samhället har förändrats över tid till följd av deras ansträngningar och vilka framsteg som gjorts i det rättsliga erkännandet och skyddet av kvinnors rättigheter. Vi diskuterar också Scottsboro-fallet ur ett intersektionellt perspektiv, för att förstå hur kön och etnicitet korsas i kampen för rättvisa.⁴⁶

⁴² <https://peterforsskal.com>; Thomas von Vegesack, Smak för frihet. Opinionsbildningen i Sverige 1755–1830, Stockholm, Natur och kultur, 1995, 11–15 och 31–37.

⁴³ Enligt idéhistorikern Sverker Sörlin ligger citatets ursprung i ett brev från riksrådet Carl Bonde till Oxenstierna, där han skrev: *”Mann hoppas här, näst Gudz tillhiälp, så skall dät blifua dee Svänkas Wästindienn”*. Genom folkmun och historieskrivningen populariserades detta till det ovan citerade citatet som tillskrivs Oxenstierna. Sverker Sörlin, Framtidslandet: Debatten om Norrland och naturresurserna under det industriella genombrottet. Bearbetad nyutgåva, Luleå, Teg Publishing, s. 51–52.

⁴⁴ Christina Allard & Malin Brännström, Girjas sameby mot staten: En analys av Girjasdomen. SvJT 2020 s. 429–452.

⁴⁵ Bonnie S. Anderson & Judith P. Zinsser, Asserting Women's Humanity: Early European Feminists. A history of their own: women in Europe from prehistory to the present. Vol. 1. New York, Oxford University Press, 2000.

⁴⁶ Estelle B. Freedman, Scottsboro and its Legacies, i: Estelle B. Freedman, Redefining Rape: Sexual Violence in the Era of Suffrage and Segregation, Cambridge, Harvard University Press, 2013, s. 253–270.

2.2 Föreläsningarna

Förutom de fem seminarierna – som utgör kärnan i kursen – finns det ett antal föreläsningar. Dessa *capita selecta* – latin för utvalda kapitel – gräver djupare i specifika ämnen som diskuteras i seminarierna, och fungerar som ett komplement till seminariernas innehåll. Det är viktigt att notera att alla föreläsare är specialister (jurister, historiker och rättshistoriker) som har genomfört omfattande forskning inom de ämnen som de presenterar. Det är alltid möjligt att det finns en viss överlappning mellan föreläsningarnas innehåll och seminarierna, eller mellan innehållet i olika föreläsningar. Detta borde i sig inte vara något problem – som det latinska ordspråket säger: *repetitio mater studiorum est* (upprepning är lärandets moder). Under våren 2025 erbjuder kursen följande föreläsningar:

– Introduktionsföreläsning – Bruno Debaenst (Uppsala)

Sedan hösten 2024 håller jag, som kursföreståndare, introduktionsföreläsningen.⁴⁷ Innan dess var det Marianne Dahlnén, och före henne Carl Gustaf Spangenberg. Den inledande föreläsningen har två syften: för det första att ge allmän administrativ information om kursen – presentation av lärare, PM, hemtentamen, fusk, GenAI, närvaro, dispens, etc.; för det andra ges här en möjlighet att presentera de rättshistoriska komponenterna. Jag börjar med en översikt över rättshistoriens historia i Uppsala och de olika funktioner som rättshistorien haft under denna tid. Jag ger också en introduktion till rättshistoria och forskning inom rättshistoria, med några förebilder. Därefter diskuterar jag kort seminarierna och föreläsningarna.

– Genesis of the modern welfare state – Bruno Debaenst (Uppsala)

Med denna föreläsning har jag tre mål som jag vill uppnå. För det första vill jag diskutera ursprunget till den moderna välfärdsstaten och förklara när och hur den uppstod i de västerländska länderna. För det andra vill jag ge ett exempel på såväl nationell som komparativ rättshistoria. Slutligen vill jag ge studenterna exempel på faktisk rättshistorisk forskning. Föreläsningen baseras på min egen forskning. I den första delen behandlar jag min doktorsavhandling om juridifieringen av arbetsplatsolyckor på 1800-talet i Belgien.⁴⁸ I den andra delen undersöker jag vad som skedde

⁴⁷ Jag delar kursansvaret med professor Minna Gräns.

⁴⁸ Bruno Debaenst, Een proces van bloed, zweet en tranen. Juridisering van arbeidsongevallen in de negentiende eeuw in België, Bruxelles, Koninklijke Academie voor

i andra länder under industrialiseringen samt vid de internationella konferenserna om arbetsplatsolyckor och försäkringar.

– Från romarnas rätt till romersk rätt – Torbjörn Ingvarsson (Uppsala)

De flesta känner Torbjörn Ingvarsson som professor i civilrätt vid Uppsala universitet. Mindre känt är att han inledde sin akademiska karriär som doktorand i rättshistoria vid Stockholms universitet. I denna föreläsning, som är ett komplement till seminarium 1, återvänder Ingvarsson till sin gamla passion, rättshistoria, med särskilt fokus på romersk rätt. Han inleder med att diskutera varför det är värdefullt att studera romersk rätt och klargör de olika betydelserna av termen ”romersk rätt”. Med hjälp av exempel varnar han också för att inte alla latinska begrepp nödvändigtvis härstammar från romersk rätt. Därefter visar han hur romersk rätt historiskt har påverkat svensk rätt – genom juridisk utbildning, domare, tysk rätt (*Gemeines Recht*) med mera. Slutligen framhäver han att romersk rätt fortfarande är relevant, även inom ramen för gällande EU-rätt.

– Islamisk rätt – En introduktion utifrån ett historiskt perspektiv

– Mosa Sayed (Uppsala)

Mosa Sayed är vår fakultets specialist inom islamisk rätt. Hans forskning fokuserar på analysen av islamisk familje- och arvsrätt.⁴⁹ En central fråga i Sayeds arbete är huruvida och på vilka sätt islamiska regler skiljer sig från de sekulära värderingar som präglar det svenska rättssystemet, samt vilka spänningar som uppstår i dessa normativa konflikter. I sin föreläsning utforskar Sayed de historiska aspekterna av islamisk rätt som en bakgrund till seminariets frågor om islamisk rätt i seminarium 1. Han inleder med att besvara frågan ”Vad är islamisk rätt?” och går sedan vidare med att förklara de rättsliga källorna och metoderna inom islamisk rätt.

Wetenschappen, *Letteren en Schone Kunsten van België*, 2011; se också: Bruno Debaenst, *A Study on Juridification. The Case of Industrial Accidents in Nineteenth Century Belgium*, *The Legal History Review*, 2013, 247–273.

⁴⁹ Om Sayed och hans publikationer, se <https://www.uu.se/kontakt-och-organisation/personal?query=N4-636>, senast läst den 9 augusti 2025.

– Svensk slavrätt och kolonial rättvisa. Slavar och fria svarta i svenska karibiska hovet i Saint Barthélemy 1785–1847 – Fredrik Thomasson (Uppsala)

Fredrik Thomasson är historiker med specialisering på den svenska kolonisationens historia i Västindien. Även om Sverige kanske inte var en av de största eller mest framgångsrika kolonialmakterna, uppvisade landet ändå alla kännetecken för en kolonial nation. I sin föreläsning fördjupar sig Thomasson i detta mörka kapitel av svensk rättshistoria, med ett särskilt fokus på svensk slavrätt och det koloniala rättssystemet i den svenska karibiska domstolen på Sankt Barthélemy. Hans föreläsning breddar och fördjupar temat "kolonisering" som behandlas i vår kurs.

– Den svenska rättens historia. Några grunddrag – Mats Kumlien, Uppsala

Professor emeritus Mats Kumlien har under många år varit en framstående föreläsare och seminarieledare i rättshistoria vid Uppsala universitet och är fortsatt aktiv även efter sin pensionering. I sin föreläsning tar han med oss på en fascinerande resa genom svensk rättshistoria, från medeltiden till nutid. Genom resan lyfter han fram huvudlinjerna för svensk nationell rättshistoria och skapar sammanhang för de olika ämnen i svensk historia som behandlas i seminarierna.

– Den svenska modellen. Tre aspekter av juridisk metodlära
– Marie Sandström (Stockholm)

Professor Marie Sandström från Stockholms universitet är en expert på juridisk metodik. I sin föreläsning inleder hon med att diskutera varför den nordiska rättstraditionen är så unik, eftersom den innehåller inslag från både civilrättsliga och sedvanerättsliga traditioner. Svaret på denna fråga återfinns i den rättsliga metodens historia. Hon börjar med 1734 års lag, en "kodifiering" som speglar drag från både modern kodifiering och medeltida lagstiftning. Upplýsningens och liberalismens inflytande ledde till krav på en modernisering av svensk rätt, vilket resulterade i skapandet av en lagkommitté. Denna föreslog år 1826 en ny civillag, men förslaget mötte betydande motstånd och blev aldrig lag. Därefter fördjupar hon sig i rättssystematiken och den sociala frågan, med särskilt fokus på Uppsalaskolan och Axel Hägerström. Föreläsningen täcker flera teman inom kursen: den nordiska juridiska familjens särställning; kodifiering (som diskuteras i seminarium 3); och svensk rättshistoria.

– Kvinnliga pionjärer i juridiken – Elsa Trolle Önnerfors (Lund)

Fyra gånger om året gör Elsa Trolle Önnerfors den långa resan från universitetsstaden Lund i södra Sverige till Uppsala för att hålla en föreläsning om kvinnliga pionjärer inom juridik. Hennes föreläsning bredar och fördjupar kursens tema ”*legal her-story*”. Hon inleder med att utforska kvinnors rättsliga status under medeltiden och tidigmodern tid. Därefter analyserar hon de samhällsförändringar som 1800-talet förde med sig, genom industrialisering, urbanisering och sekularisering. Ett centralt fokus är kvinnors väg in i juridisk utbildning och yrkeslivet; trots många formella och informella hinder har kvinnor successivt tagit plats inom juridiska studier och senare inom yrken som advokater, domare och professorer.

– Legal Futurology. Legal historical reflections on the future of law

– Bruno Debaenst (Uppsala)

Upprinnelsen till denna föreläsning går tillbaka till ett rättshistoriskt seminarium 2019, där jag lade märke till att många av mina studenter i stort sett var omedvetna om den pågående digitala revolutionen. Denna insikt inspirerade mig att skapa en föreläsning om Legal Futurology (lagens framtid). I föreläsningen introducerar jag först begreppet ”Legal Futurology” och lyfter fram både utmaningarna med att förutsäga framtiden och de potentiella fördelarna med att utforska detta område. Därefter fokuserar jag på två fallstudier: djurrätt och den digitala revolutionen. Föreläsningen, som är både tankeväckande och aktuell, kompletterar kursens kritiska rättshistoriska tema.

2.3 Examinering

Sedan urminnes tider har vi haft hemtentamen i rättshistoria, där studenterna ska skriva en essä. Några exempel på ämnen som studenterna har fått skriva om är:

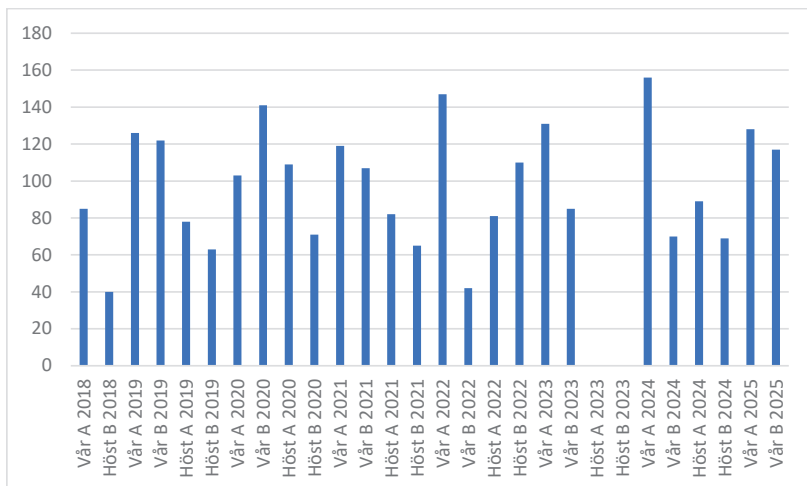
- *Behövs rättighetsdeklarationer för att skydda individen? Argumentera både för och emot*
- *År 1974 skrev den berömde engelske domaren Lord Denning i sin dom Sirros v. Moore: ”No matter that the judge was under some gross error or ignorance, or was actuated by envy, hatred and malice, and all uncharitableness, he is not liable to an action. [...] The reason is not because the judge has any privilege to make mistakes or to do wrong.*

It is so that he should be able to do his duty with complete independence and free from fear”. *Argumentera för och emot detta påstående, med exempel från vad du har lärt dig i komparativ rättshistoria.*

- *Hur demokratisk varlär den svenska rättens historia?*
- *Albert Einstein sa en gång: "Laws alone cannot secure freedom of expression; in order that every man present his views without penalty there must be spirit of tolerance in the entire population." Diskutera detta citat ur ett rättshistoriskt perspektiv.*
- *De tre viktigaste lärdomarna från svensk rättshistoria.*
- *Kampen om kodifikationen.*
- *Hur juridisk är svensk rättshistoria?*
- *Hur svensk är svensk rättshistoria?*
- *Uppsala 1880: En fransk, en tysk och en engelsk juridikprofessor sitter på en pub. De diskuterar domarrollen i sina respektive länder. Den franska professorn säger att franska domare är bäst, för de har den berömda Code civil att luta sig mot. Den tyska professorn säger att tyska domare är bäst, för de har den romerska rätten att luta sig mot. Den engelska professorn säger att engelska domare är bäst för de har prejudikat att luta sig mot. De har en upphettad diskussion och till slut frågar de dig, en svensk juriststudent, vem som har rätt. Vad svarar du? Glöm inte att motivera ditt svar!*
- *"Men han (Carl Johan Schlyter) var samtidigt medveten om att rättshistorien inte bara var medeltid. Han visste att rättshistorien skulle utgöra en praktisk del av juristernas utbildning. De skulle ha användning för sina kunskaper. Rättshistorien skulle inte vara ett självändamål." Citatet om Carl Johan Schlyter (professor i rättshistoria på 1800-talet) kommer från en text av Kjell Åke Modéer (professor i rättshistoria i Lund) från 1979. Är detta citat fortfarande aktuellt idag och i så fall hur? Om inte – i så fall varför?*

Sedan hösten 2018 har vi inkluderat en PM som en del av examinationen, som ett svar på Torbjörn Ingvarssons önskemål om mer skriftlig färdighetsträning i vårt juristprogram. Ursprungligen krävdes det att man skrev fyra sidor för att fördjupa sig i en av seminariefrågorna med hjälp av kurslitteraturen. År 2020 reviderade vi uppgiften för att låta studenterna välja ett eget ämne, baserat på källor utanför kurslitteraturen. Kravet på fyra sidor ändrades senare till ett ordantal på 1 800–2 000 ord, och därefter till 1 400–1 600 ord, exklusive titelsidan, litteraturförteckningen och fotnoterna. Vissa studenter uttryckte önskan om en längre skrivuppgift, vilket visar att det ibland kan vara lättare att skriva mer än att skriva

mindre. Vi förstår detta perspektiv, men som Goethe sade: ”*Erst in der Beschränkung zeigt sich der Meister*”.⁵⁰ Längden på PM återspeglar dock inte nödvändigtvis forskningsdjupet. Studenten kan skriva en lång uppsats med begränsad forskning, medan en koncis uppsats kan visa på både grundlig och insiktsfull forskning. Vi uppmuntrar det senare.



På diagrammet ovan kan man se antalet rättshistoriska PM som har lämnats in från hösten 2018 till och med våren 2025. Antalet varierar i linje med studentinskrivningen; ibland hade vi en liten grupp, medan det vid andra tillfällen översteg 140 studenter. Hösten 2023 utgör en lucka, då vi inte hade någon PM på grund av personalbrist – läsning och betygsättning av PM kräver mycket tid och ansträngning. Trots detta beklagade vi att PM uteblev och det återinfördes våren 2024. Ur ett komparativt perspektiv är det anmärkningsvärt att alla uppsalastudenter sedan 2018 (eller snarare 2020), med undantag för hösten 2023, har bedrivit viss rättshistorisk forskning. Jag känner inte till något annat universitet där detta är fallet. Helsingfors kommer närmast: där måste studenterna också skriva en obligatorisk rättshistorisk PM, men med ett förutbestämt ämne.

Att låta studenterna skriva en PM i rättshistoria om ett ämne de själva väljer har både fördelar och nackdelar. Bland nackdelarna märks att vissa studenter känner sig osäkra, då de inte är vana vid att skriva en rättshisto-

⁵⁰ *Endast i begränsningen visar mästaren sig själv.*

risk PM och tvivlar på om deras valda ämne är tillräckligt bra – friheten kan upplevas som överväldigande. För att hjälpa dessa studenter har vi lagt upp några exempel på välskrivna PM online och organiserat en föreläsning om PM-skrivande. Samtidigt finns det ett antal ämnen som ofta återkommer, såsom abort, prostitution, våld i nära relationer (barnaga, hustruaga), rösträtt, alkohol, homosexualitet, nämndemän, fideikommiss, laglott, dödsstraff, tvångssterilisering, yttrandefrihet, våldtäkt, och samer. Vi har också noterat att inte alla studenter genomför lika djupgående forskning, utan ofta begränsar de sig till en sammanfattning av sekundärlitteratur.

Bland fördelarna kan nämnas att de flesta studenter uppskattar uppdraget och friheten i valet av ämne. Dessa studenter uppfattar det – med rätta – som en generös inbjudan till att fördjupa sig i något rättshistoriskt ämne som de själva finner intressant. Det finns ingen dold agenda. Vårt mål är helt enkelt att studenterna ska känna glädje i att utföra lite rättshistorisk forskning, hur begränsad den än må vara, med tanke på att de bara har några veckors tid på sig. Vi som rättande lärare är ofta imponerade av de många originella och välskrivna PM vi får läsa. Vissa av dessa PM framstår till och med som små examensarbeten.

2.4 Några tankar inför framtiden

Uppsalas rättshistoriakurs är resultatet av en lång tradition, där mycket av det ursprungliga innehållet lever vidare idag. Vi studerar fortfarande nationell svensk rättshistoria för att få en bättre förståelse för dagens svenska rättssystem (*Var kommer allt ifrån?*). Kursen bibehåller också sitt komparativa perspektiv genom att undersöka andra rättssystem runt om i världen (rummet) och genom historien (tiden) – en *juridisk omvärldsorientering*, för att använda Henrik Forshamns terminologi. Slutligen har kursen nu även ett kritiskt inslag, där vi betraktar rättshistorien från en analytisk och ifrågasättande synvinkel. Kritiska jurister är bättre jurister. Eller kanske inte? Det är inte vår uppgift att ge studenterna svaren – vårt mål är att lära dem att ställa frågorna och tänka kritiskt.

Kursen i rättshistoria är ett värdefullt historiskt arv, som har finslipats över tid genom en process av försök och misstag. Kursutvärderingarna visar gång på gång att studenterna uppskattar kursen, och under dessa omständigheter är det bara naturligt att fortsätta denna tradition. Nyligen har två nya lektorer i rättshistoria anslutit sig till Uppsala universitet. Adam Croon har sin akademiska bakgrund i Stockholm och Örebro,

medan Filippo Valguarnera, som disputerade vid Universitet i Florens i Italien, har arbetat i Örebro, Göteborg och Stockholm.⁵¹ Vid dessa universitet finns det helt olika perspektiv på rättshistoria och rättshistorisk undervisning. Vi är alla jurister och rättshistoriker, men vi har helt olika specialiseringar: jag har en bakgrund inom historia; Adam är rättsgenetiker; Filippo är komparatist. Sedan de började vid Uppsala har de undervisat i kursen som den är idag. Det skedde på ett naturligt och smidigt sätt, men det är förstås bara logiskt att de också vill sätta sin egen prägel på kursen. Därför är det fortfarande en öppen fråga vilka andra riktningar kursen kan komma att ta i framtiden. Det får tiden utvisa.

För några år sedan tog vi avsked av Zweigert och Kötz' bok som lärobok för vår kurs. Även om boken på många sätt var (och fortfarande är) fantastisk, hade den inte klarat tidens tand, särskilt när det gäller synen på kolonisering. Sedan dess har vi inte haft någon handbok, utan enbart ett kompendium med artiklar och bokkapitel. Tyvärr är även detta kompendium i behov av en grundlig modernisering – nästan hälften av bidragen (18 av 40) är från före år 2000! Det skulle vara värdefullt att i framtiden åter ha en handbok för kursen. Den bästa handboken är den man själv skriver. Enligt min vision bör boken bygga på historiska texter, så att studenterna får möjlighet att läsa källorna direkt. Det är alltid bättre att ha tillgång till originalmaterialet än att läsa texter som enbart beskriver detta material. Handboken skulle kunna utvecklas gradvis. Vi kan skriva en text i taget, med förklaringar, och lägga till dessa i kursen. När alla texter är klara kan vi samla och publicera dem i bokform.

En annan utmaning gäller generativ AI. Hittills har detta inte varit något större problem, eftersom våra studenter knappt har använt sig av det, men det kommer sannolikt att förändras inom kort. Användningen av GenAI är i sig inget problem, men vi kommer att behöva utbilda våra studenter i hur de använder dessa verktyg på ett korrekt och etiskt sätt. Det är också rimligt att förvänta sig att GenAI, som ständigt utvecklas, i framtiden kommer att kunna skriva originella och kvalitativa rättshistoriska PM. Vi kommer därför att behöva anpassa oss till dessa förändringar.

⁵¹ Adam Croon började den 1 augusti 2024 och Filippo Valguarnera den 1 februari 2025.

3 Fördjupningskurs *Historical Trials* (15 hp)

År 2018 tog jag över den fördjupningskursen *Global Legal Traditions* från professor Mats Kumlien.⁵² Jag omvandlade kursen till en mer praktisk och handlingsinriktad form, med fokus på att studera globala rättstraditioner genom ett urval av historiska rättegångar. I samband med detta döpte jag om kursen till *Historical Trials*.⁵³ Kursens huvudsyfte är att ge studenterna en djupare kunskap om och förståelse för historiska rättegångar, placerade i sin samtida kontext som representanter för respektive rättstraditioner. Kursen syftar även till att stimulera fritt och kritiskt tänkande.

Kursen innehåller totalt 11 seminarier (om 3 timmar vardera), vilka utgör kärnan i undervisningen: ett introduktionsseminarium och 10 tematiska seminarier där flera historiska rättegångar diskuteras.⁵⁴ I enlighet med Uppsalamodellen är seminarierna mycket interaktiva och bygger på aktivt studentdeltagande med en tydlig gör-det-självt-ansats, vilket syftar till att främja aktivt lärande. Utöver seminarierna erbjuds även ett

⁵² Syllabus *Global Legal Traditions*: <https://www.uu.se/en/study/syllabus?query=37161>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁵³ Syllabus *Historical Trials*: <https://www.uu.se/en/study/course?query=2JS533>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁵⁴ I 2024 hade vi följande seminarier: Seminarium "From Russia with Love" ("Från Ryssland med kärlek"), med Moskvarättegångarna, Magnitskijrättegången och Pussy Riots skenrättegång; Seminarium "Fascists on Trial" ("Fascister inför rätta"), med Nürnbergrättegångarna, Eichmannrättegången samt rättegångarna mot Demjanjuk, Fedorenko och Sawoniuk; Seminarium "Obscene Trials" ("Anstötliga rättegångar") med Oscar Wilderättegångarna, rättegångarna kring The Well of Loneliness och målet Whitehouse v. Lemon; Seminarium "Race on Trial" ("Ras inför rätta"), med Dreyfusaffären, Koremat-sufallet och O.J. Simpson-rättegången; Seminarium "Military Trials" ("Militära rättegångar"), med Dakotarättegångarna, Dreyfusaffären och My Lai-rättegången; Seminarium "Science on Trial" ("Vetenskap inför rätta"), med Galileo Galileis rättegång, Scopesrättegången och målet Buck v. Bell; Seminarium "Terrorists or Freedom Fighters" ("Terrorister eller frihetskämpar?"), med Rivoniarättegången, ett Wild Card (studenterna valde IRA och Guantanamo) och Anders Breivik-rättegången; Seminarium "Historical Trials and the Humanities" ("Historiska rättegångar och humaniora"), med Der Prozess, The Reader och 12 Angry Men; Seminarium "Royal Trials" ("Kungliga rättegångar"), med rättegången mot Karl I av England, rättegångarna mot Ludvig XVI av Frankrike och den kunglighet som aldrig ställdes inför rätta: kejsar Wilhelm II; Seminarium "Women on Trial" ("Kvinnor inför rätta"), med Jeanne d'Arcs rättegång, Susan B. Anthony-rättegången och rättegångarna kring Dingo och Amanda Knox.

antal föreläsningar.⁵⁵ Studenterna bjuds dessutom in till ett högre seminarium, där en utländsk kollega föreläser om en historisk rättegång.⁵⁶ Examinationen består av en vetenskaplig uppsats om en historisk rättegång som studenten själv väljer (värd 12 poäng) samt en hemtentamen i form av en essä (värd 8 poäng) om ett specifikt ämne.⁵⁷ Sedan 2022 har studenterna också möjlighet att presentera och diskutera sina uppsatser vid ett särskilt uppsatspresentationsseminarium.⁵⁸

Denna fördjupningskurs har varit en stor framgång. Kursutvärderingarna är år efter år enhälligt positiva, och kursen har blivit mycket populär, med ett högt söktryck. På begäran av fakultetsadministrationen har det de senaste åren funnits två seminariegrupper. Studentgruppen är ungefär jämnt fördelad mellan uppsalastuderter och utbytesstuderter.

4 Doktorandkurs: Legal History for PhD students in law

Många doktorander stöter på utmaningar relaterade till rättshistoriska frågor. Efter ett högre seminarium i rättshistoria i april 2018 frågade några doktorander, däribland Gustaf Almkvist, om jag kunde organisera en doktorandkurs om rättshistoria, rättshistorisk metodologi och rättshistorisk forskning. Jag blev glatt överraskad av detta intresse och började omedelbart undersöka möjligheten. Resultatet blev doktorandkursen

⁵⁵ Under 2024 hölls följande föreläsningar: Katja de Vries: "The Future of Law? Law in the age of AI", Eric Bylander: "The Assassination of Prime Minister Olof Palme", Bruno Debaenst: "Animals & Trials" och "Impeachment".

⁵⁶ Under 2019: Stefan Huygebaert (Gent): "Art in the Courtroom"; I 2021: Matthias Van der Haegen (Gent): "State of Wisconsin v. Loomis: how not to deal with predictive justice in the courtroom"; Under 2022: Sebastiaan Vandenbogaerde (Gent): "Trumping the KKK? The Ku Klux Klan Trials (1871–1872)"; Under 2023: Andreja Katančević (Belgrad): "the trial of Cicero against Verres"; Under 2024: Tomislav Karlovic (Zagreb): "The deposition trial of Radulphus of Domfront, Patriarch of Antioch in 1140, as described in the Historia Ierosolymitana XV, 11–17 and in the papal judge delegate report".

⁵⁷ Till exempel: "The importance of the afterlife of historical trials" (2022-'23); "Judging the Judges" (2023-'24) och "The Tribunal of History" (2024-'25).

⁵⁸ År 2022 hade jag också en kurs i Historical Trials i Minnesota. Det var studenterna där som föreslog att ha ett sådant seminarium. Det visade sig bli en stor framgång, och det var därför jag beslutade att införa det även i Uppsala.

Legal History for PhD students in law (7,5 hp).⁵⁹ Kursen har hittills haft tre framgångsrika upplagor: den första 2019 med 16 deltagare från Sverige, Finland och Estland; den andra 2021 med 13 deltagare från Sverige, Finland och Norge; och den tredje 2023 med 12 deltagare från Sverige och Norge.

Kursens första del består av en studiedag som syftar till att utforska olika aspekter av rättshistoria. Programmet inkluderar föreläsningar om ämnen som svensk nationell rättshistoria, komparativ rättshistoria, rättshistorisk metodik, empiriska forskningsmetoder inom rättshistoria, rättsikonografi samt rätt och humaniora. Jag har satt samman ett lärarlag bestående av framstående rättshistoriker från universiteten i Helsingfors, Lund, Oslo, Stockholm, Uppsala och Gent. Detta initiativ återspeglar det starka stöd för att främja denna typ av utbildning som finns inom det nordiska rättshistoriska samfundet.

Förutom att förmedla kunskap, syftar kursen till att stimulera kritisk dialog. Deltagarna får i uppgift att skriva en uppsats om de rättshistoriska aspekterna av sina respektive doktorandprojekt. Dessa uppsatser diskuteras sedan i online-seminarier tillsammans med en panel av specialiserade rättshistoriker och andra doktorander. Formatet uppmuntrar djupgående analys och kollegialt engagemang, vilket i sin tur stärker lärandeupplevelsen för alla inblandade.

Kursutvärderingar har genomförts för den andra och tredje upplagan av kursen och visar tydligt på en hög grad av nöjdhet bland doktoranderna. Lärarnas entusiasm är påtaglig, vilket märks genom deras omedelbara och återkommande engagemang i att samarbeta.

5 Undervisning i rättshistoria i Sverige

Uppsala är naturligtvis inte det enda svenska universitetet där undervisning i rättshistoria sker. Låt oss därför ta en titt på andra svenska universitet, för att sätta rättshistorieundervisningen i Uppsala i ett bredare sammanhang.⁶⁰ Jag vill här betona att jag själv inte har undervisat vid dessa institutioner och att jag enbart har kunnat basera mig på den skriftliga

⁵⁹ Syllabus *Legal History for PhD students in Law*: https://www.uu.se/download/18.5bbc4a9418f774ee94a33542/1716378354175/Syllabus_Legal%20History%20for%20PhD%20Students%20in%20Law-2021.pdf, senast läst den 9 augusti 2025.

⁶⁰ För en allmän översikt av rättshistorien i Norden, se Heikki Pihlajamäki, *Legal History in the Nordic Countries*, *Clio@Themis*, 2009, 1, 1–7.

information jag har haft att tillgå. Det handlar alltså om ett utifrånperspektiv, med alla risker det medför, men några huvudlinjer borde ändå framträda från jämförelsen.

5.1 Rättshistoria i Lund⁶¹

Undervisningen i rättshistoria vid Lunds universitet liknar den i Uppsala, med ett program som fokuserar på att studera juridik utifrån två perspektiv: tid och rum. En obligatorisk kurs, *rättshistoria med komparativ rätt* (7,5 hp), erbjuds studenter under sjätte terminen.⁶² Kursens mål är att utforska utvecklingen hos svensk och europeisk rätt samt att identifiera likheter och skillnader mellan världens främsta rättssystem. Kursen bygger främst på ex cathedra-föreläsningar, där lärarna behandlar ämnen som *rätten i tid och rum*, *introduktion till Rom*, *rättsliga ideologier*, *lagstiftning i tid och rum*, *de stora lagarna*, *kvinnans rättsliga ställning*, *familjen i fokus*, *rätten i de totalitära systemen*, *rätt och religion*, *straffrättsliga perspektiv* och *domstolar i tid och rum*.⁶³ Studenterna utvärderas i slutet av kursen genom en muntlig tentamen. Tillvägagångssättet verkar ge studenterna en förståelse för rättshistoria och olika rättssystem genom tid och rum, med ett särskilt fokus på jämförelser mellan olika rättstraditioner. Detta kan bidra till att ge studenterna både ett bredare perspektiv och en djupare insikt i juridikens utveckling.

Det finns även två valbara kurser på magisternivå (termin 7 eller 8), som ges under 10 veckor vardera. Två gånger per år erbjuds en kurs på engelska, *Comparative European Legal History* (15 hp), särskilt riktad till utländska studenter, som verkar motsvara den engelska versionen av den obligatoriska kursen som ges på svenska.⁶⁴ Kursen ger möjlighet att förvärva avancerad kunskap om rättshistoriens utveckling genom tid och rum. Europeisk rättshistoria utgör grunden för kursens struktur. Rätten studeras ur ett förändringsperspektiv (*tid*) för att fördjupa förståelsen av

⁶¹ För ett äldre bidrag om undervisning i rättshistoria i Lund, se Per Nilsén och Christian Häthén, *How to Teach European Comparative Legal History. A Lund Perspective*, i: Kjell Åke Modéer och Per Nilsén (red.), *How to Teach European Comparative Legal History. Workshop at the Faculty of Law Lund University 19–20 August 2009*, Lund, Juristförlaget i Lund, 2009, s. 171–186.

⁶² <https://kursplaner.lu.se/svenska/LAGF02.pdf>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁶³ <https://cloud.timeedit.net/lu/web/jur2/riq05y60566ZX1QZ4570g37Q6345582QY9y058YQ06oY705g7QyZZQoZq6Qo.html>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁶⁴ <https://kursplaner.lu.se/english/JUFN14.pdf>, senast läst den 9 augusti 2025.

rättens utveckling och juridiska samt juridisk-kulturella förändringar. Genom jämförelser mellan rättssystem i olika länder (*rum*) och deras historiska utveckling, ger kursen även en djupare insikt i de olika vägar som rättsutvecklingen kan ta. Under kursen deltar studenterna i föreläsningar som behandlar ämnen som romersk rätt, medeltiden, modern tid och nutid. En central del av kursen är uppsatsskrivandet, vilket förbereds genom olika seminarier.

En gång per år, under en halv termin, erbjuds också en fördjupningskurs på svenska, med titeln *Teman i rättshistoria*.⁶⁵ Kursen ger studenter möjlighet att fördjupa de kunskaper som de har förvärvat i grundkursen. Svensk rättshistoria fungerar som utgångspunkt för kursens struktur, där svensk rätt studeras ur ett evolutionärt perspektiv för att ge insikt i rättens utveckling och förståelse för olika juridiska och kulturella förändringar. Därefter jämförs svensk rättshistoria med rättssystem i andra länder (*rum*) och deras historiska utveckling (*tid*). En genomgång av kursplanen avslöjar kursens praktiska fokus, där syftet huvudsakligen är att lära studenterna rättshistorisk forskning. Exempelvis innehåller kursen seminarier om paleografi och gamla tryck, latin och ett arkivbesök.⁶⁶ Dessa färdigheter tillämpas sedan i praktiken genom att skriva en mindre uppsats, som även måste försvaras offentligt.

5.2 Rättshistoria i Stockholm

Stockholms universitet presenterar, jämfört med andra universitet, en helt annorlunda modell för undervisning i rättshistoria.⁶⁷ Rättshistoria i Stockholm är inte längre inriktad på allmänbildning utan har en tydlig juridisk identitet, med särskilt fokus på den juridiska metodlärans historia.⁶⁸ Denna så kallade Stockholmsskola grundades av Claes Peterson, som fortfarande är aktiv vid universitetet. Under årens lopp har en

⁶⁵ <https://cloud.timeedit.net/lu/web/jur2/riq06y6Z366ZXQQZ4u70ge8Q634b675Q237058YQ06oY108g5Y7Z3Q7Zq6Qo.html>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁶⁶ Några andra exempel: två seminarier om Fastighetsrätt och den praktiska rättshistorien, ett seminarium om Frågan om lika arvsrätt – en metodövning och en föreläsning om Processrättens historia – Laglig och fri bevisprövning.

⁶⁷ För en analys av kursen i Stockholm 2007, se Annelie Gunnerstad, Max Lyles och Richard Nordquist, Rättshistoria – ett ämne i tiden, i: Claes Peterson (red.), En minneskrift: Juridiska fakulteten i Stockholm 100 år, Stockholm, Juridiska fakulteten Stockholm Universitet, 2007, s. 167–192.

⁶⁸ Gunnerstad, Lyles & Nordquist, s. 180.

rad lärlingar vuxit fram, däribland Marie Sandström, Max Lyles (nu vid Göteborgs universitet), Richard Nordquist, Annelie Gunnerstad, Adam Croon (nu vid Uppsala universitet) och Andreas Knutsson.

Vid Stockholms universitet erbjuds en kurs med titeln *Rättshistoria* (9 hp), som ges varje termin. Kursen använder ett tillvägagångssätt som fokuserar på utvecklingen av rättsvetenskap och juridisk metodik, med rättsgenetik som analytisk ram. Enligt Claes Peterson innebär rättsgenetik att man undersöker rättens drivkrafter i allmänhet och den juridiska metodlärans utveckling i synnerhet.⁶⁹ Enligt detta perspektiv är rättshistorikerns huvudsakliga uppgift att beskriva och analysera rättsvetenskapens roll i formandet av rättssystem. Denna metodik koncentrerar sig främst på perioden från andra hälften av 1700-talet, ofta kallad Upplysningstiden, fram till 1900-talet.

Kursen behandlar grundläggande frågor om rättens natur som en vetenskaplig disciplin, dess systematisering, och professionaliseringen av rättskipning. Den tar upp även romersk rätt, med särskilt tonvikt på dess senare utveckling ur ett vetenskapligt perspektiv. Kursens huvudsyfte är att ge studenterna en djupare förståelse för rättssystemets struktur och de krafter som har påverkat dess utveckling över tid. Den dogmatiska analysen av romersk rätt möjliggör dessutom en mer ingående studie av de gemensamma historiska rötterna som ligger till grund för olika rätts-traditioner och rättsliga familjer.

Undervisningen i rättshistoria vid Stockholms universitet består av flera komponenter, inklusive föreläsningar, gruppövningar och seminarier. Föreläsningarna behandlar ämnen som *introduktion till romersk rätt*, *naturrättsläran*, *ostfabriken* och *rättsstatsföreläsning*.⁷⁰ Gruppövningarna fokuserar på specifika aspekter, såsom *introduktion till rättsvetenskapen och den juridiska metodlärans historia* och *gruppredovisningar på den klas-*

⁶⁹ Claes Peterson, ”Genom rättshistorien, utöver rättshistorien’ Ett inlägg i diskussionen om rättshistorieämnets uppgift i juristutbildningen”, i: Kjell Åke Modéer (red.), *Rättshistoria i förändring*. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997 / Legal History in Change. The Olin Foundation for Legal History 50 Years. An International Symposium in Stockholm. November 19–21 (Skrifter utgivna av Institutet för rättshistorisk forskning; Serien 2, Rättshistoriska studier 22), Lund, 2002, s. 56; Konceptet ”rättsgenetik” kommer ursprungligen från Carl Gunnar Bergman. Se Adam Croon, *Rättshistoria, rättsdogmatik och rättens föränderlighet — återblick på en rättshistorisk diskussion*, SvJT 2021 s. 750–766.

⁷⁰ <https://cloud.timeedit.net/su/web/stud1/ri16794Q050Z05Q695614710yZ066W7339Y65Q0Q0.html>, senast läst den 9 augusti 2025.

siska naturrättsläran. Seminarierna fördjupar sig i mer specifika frågor, till exempel *fallövning i romersk rätt, katolska kyrkan & dödsstraffet, kodifikationsstriden, historiska skolan och lagtolkning, metakognitiv analys, begrepps-jurisprudens samt kritiken av rättspositivismen – Nürnberg-tribunalen*.

Vid Stockholms universitet finns det också två fördjupningskurser med inslag av rättsgenetik, kopplade till Stockholmsskolan. Den första, på svenska, heter *Juridisk metodlära* (15 hp).⁷¹ Målet med kursen är ”att förse studenten med sådana kunskaper och färdigheter som krävs för att framgångsrikt verka som jurist i det praktiska rättslivet.” I undervisningen belyses den juridiska metoden och metodläran utifrån ett rättsgenetiskt perspektiv. Den andra, på engelska, är *Legal Systems and Methods* (15 hp).⁷² Kursen har tvärvetenskapliga inslag och omfattar komparativ rätt, rättshistoria (rättsgenetik) och juridisk metodlära. Handboken är *An Introduction to Comparative Law* av Zweigert och Kötz.⁷³ Eftersom det inte handlar om ”rena” rättshistoriska kurser, utan ämnesöverskridande sådana, går jag inte djupare in på dem här.

5.3 Rättshistoria i Göteborg

Vid Göteborgs universitet framstår rättshistoria vid första anblicken som mindre framträdande i undervisningen. Ämnet ingår i delen rättsvetenskap inom den obligatoriska kursen under tredje terminen, *Teoritermin med allmän och speciell förvaltningsrätt samt miljö rätt*.⁷⁴ Inom rättsvetenskap (15 hp) studerar man ”rätten, juridisk metod samt samspelet mellan samhällsutveckling och rättsordningen med utgångspunkt i rättshistoria, rättsfilosofi, samtida rättsteori, rättssociologi samt genusteori. Dessa utgångspunkter utvecklas med internationella och komparativa utblickar i syfte att kontextualisera den svenska rättstraditionen”. Det framgår tydligt att detta är en omfattande blandning, där rättshistoria endast utgör en del.

Det finns även en valfri kurs på engelska, *Comparative Legal History* (15 hp), på magisternivå. Kursen inleds med en diskussion om den kom-

⁷¹ <https://utbildning.su.se/utbildning/utbildningskatalog/ju/ju629a>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁷² <https://utbildning.su.se/english/education/course-catalogue/ju/ju630b>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁷³ https://www.su.se/polopoly_fs/1.509065.1594188895!/menu/standard/file/LSM%20Kursbeskrivning.pdf, senast läst den 9 augusti 2025.

⁷⁴ <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/hitta-kursplan-och-litteraturlista?hits=25&q=HRO301>, se HRO301, senast läst den 9 augusti 2025.

parativa rättens metodologin, dess praktiska tillämpning i juristers vardag och dess koppling till rättshistorisk metodologi. Särskilt uppmärksammas den kritiska klassificeringen av världens rättssystem i olika rättsfamiljer. Vidare utforskas sambandet mellan ett lands allmänna kultur (filosofi, litteratur, politik, ekonomi etc.) och dess rättssystem. Teorier av Charles de Montesquieu, Friedrich Carl von Savigny, Alan Watson och Pierre Legrand diskuteras ingående. Huvuddelen av kursen fokuserar på en jämförelse mellan de huvudsakliga rättsfamiljerna inom den västerländska rättstraditionen: common law, civilrätt och den skandinaviska rättsfamiljen. Särskild vikt läggs vid de nationella rättssystemen i Frankrike, Tyskland, England, USA och Sverige. Slutligen behandlas ämnen som rättskällor, rättssystemets centrala aktörer, rättsmetodologi och juridiska institutioner som kännetecknar specifika rättssystem, exempelvis *judicial review* i USA. Kursen bedöms till hälften genom seminariedeltagande och till hälften genom en uppsats. Det är dock oklart hur uppsatsen är organiserad.

5.4 Rättshistoria i Örebro

Vid Örebro universitet erbjuds en obligatorisk kurs i *Rättshistoria och allmän rättslära* (15 hp) inom magisterprogrammet. Kursen har, precis som vid Stockholms universitet, ett fokus på ”*metodlärans uppkomst och utveckling i den västerländska rättstraditionen i allmänhet och i svensk rätt i synnerhet*”.⁷⁵ Det är inte överraskande att denna inriktning finns vid Örebro, då tidigare lärare har varit läringar i Stockholmskolan: Max Lyles (2009–2016, nu vid Göteborgs universitet) och Adam Croon (2019–2023, nu vid Uppsala universitet). Kursens utvärdering består av både en uppsats och en tentamen, även om uppsatsens exakta innehåll förblir oklart.

5.5 Rättshistoria i Umeå

Vid Umeå universitet undervisas rättshistoria inom kursen *Rättens historia, teori och metod* (20 hp), som ges under den sjätte terminen.⁷⁶ Vid första anblick finns många likheter med undervisningen vid Uppsala, eftersom

⁷⁵ <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/JU100A?typ=kurs&accept=html&revision=5.0&sprak=sv>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁷⁶ <https://www.umu.se/utbildning/kursplan/2ju191/>, senast läst den 9 augusti 2025.

rättshistorien även här kombineras med allmän rättslära inom samma kurs. Enligt lärare Therese Enarsson och Jan Leidö syftar rättshistorien till att *"hjälpa studenterna tillgodogöra sig kunskap om rättsutvecklingen, att förstå betydelsen av bland annat idéer, teorier, metoder och aktörer för rättsutvecklingen, samt att se mönster och olika sätt att betrakta mönster"*.⁷⁷ Kursen behandlar juristens förändrade roll genom historien, synen på individen som rättssubjekt samt begreppen rättvisa och rättssäkerhet i olika filosofiska inriktningar och under olika epoker och rättstraditioner.

Precis som i Uppsala har Umeå universitet antagit ett kritiskt förhållningssätt till rättshistorien. Detta tillvägagångssätt illustreras bland annat genom användningen av ett intersektionellt perspektiv, där frågor om mångfald kopplade till social klass, kön, etnicitet och sexuell läggning, samt deras inbördes samband, granskas kritiskt.⁷⁸ Enarsson och Leidö ger ett konkret exempel från seminarierna, där fallet med Botolf diskuteras. Studenter har ofta svårt att leva sig in i medeltidens synsätt och uppmanas därför att föreställa sig hur människor om 700 år kommer att se tillbaka på oss och händelser i vår tid. Målet är tydligt: *"Genom att försöka överföra förmågan att kritiskt granska historien till att kritiskt granska samtiden och genom att försöka medvetandegöra att det självklara inte nödvändigtvis alltid kommer vara självklart kan studenterna börja betrakta rätten och sin samtid på nya sätt."*⁷⁹

Kursen inkluderar en uppsats om högst 14 sidor text, exklusive källförteckning, där studenten får möjlighet att, utifrån ett eget valt ämne, att tillämpa sina kunskaper i rättshistoria och allmän rättslära på en samtida juridisk fråga. Dessutom får studenten använda de metodologiska tillvägagångssätt som krävs för att skriva en rättsvetenskaplig uppsats. Enligt välkomstbrevet ägnas en betydande del av kursen åt teoretiska och metodologiska frågor relaterade till uppsatsskrivandet.⁸⁰

Trots likheterna finns det också betydande skillnader mellan Uppsala och Umeå. Till att börja med verkar rättshistorien och den allmänna rättsläran i Umeå inte vara helt separata delar, utan snarare integrerade och sammanförda. Detta gäller även uppsatsen, som dessutom ska kopplas till

⁷⁷ Therese Enarsson och Jan Leidö, Att undervisa i underbyggande rätt, i: Mattias Derlén, Lena Landström och Nina Nilsson Rådeström (red.), Vänbok till Ulf Israelsson, Umeå, Juridiska institutionen Umeå Universitet, 2020, s. 67.

⁷⁸ <https://www.umu.se/utbildning/kursplan/2ju191/>, senast läst den 9 augusti 2025.

⁷⁹ Enarsson & Leidö, s. 68.

⁸⁰ <https://www.umu.se/utbildning/kurser/t-62---rattens-historia-teori-och-metod/vt24-25123/>, senast läst den 9 augusti 2025.

ett aktuellt ämne och inkludera både rättshistoriska och rättsteoretiska element. I Uppsala är fokus däremot helt på rättshistoriskt skrivande. Det främsta målet med kursen i Umeå tycks vara att utbilda studenterna i att skriva ett rättsvetenskapligt arbete, där rättshistoria och rättsteori används som hjälpvetenskaper.

5.6 Karlstad

Vid Karlstad universitet erbjuds under första terminen kursen *Juridisk grund och allmän rättslära* (15 hp).⁸¹ Studenterna får där en ”*kännedom om den svenska rättshistorien*”. Denna kunskap verkar dock vara ganska begränsad, eftersom studieplanen inte ens nämner ordet ”historia”.⁸² Med andra ord: rättshistoria finns praktiskt taget inte vid Karlstad universitet.

5.7 Jämförande analys av rättshistorieundervisning i Sverige

Låt oss nu granska var rättshistorieundervisning i Uppsala placerar sig i förhållande till de andra svenska universiteten.

Vid första anblicken framstår Stockholm vara starkast, med en individuell rättshistorisk kurs på 9 hp. Dock kan det specifika kursinnehållet (Stockholmsskolan) medföra vissa utmaningar i framtiden. Lund verkar för närvarande ha den bästa modellen. Där erbjuds en individuell kurs på 7,5 hp under den sjätte terminen, som sedan kompletteras med två specialiserade, valbara kurser på magisternivå. Kursinnehållet i Lund har många likheter med det i Uppsala och fokuserar på att ge studenterna en juridisk omvärldsorientering genom tid och rum.

I Uppsala är rättshistoria integrerad i kursen *Rättshistoria och allmän rättslära* (15 hp). Det finns vissa mindre utmaningar inför framtiden – kursmaterialet behöver uppdateras, nya lärare måste integreras i kursen, och examinationen kommer att behöva anpassas till GenAI. Dessa utmaningar representerar dock också möjligheter att ytterligare förbättra kursens kvalitet. För närvarande är rättshistoriedelen av RoAn redan väl mottagen av studenterna, med övervägande positiva kommentarer i

⁸¹ https://www3.kau.se/utbildningsplaner/sv/JALAW_20222.pdf, senast läst den 9 augusti 2025.

⁸² https://www3.kau.se/kursplaner/sv/JPG001_20232_sv.pdf, senast läst den 9 augusti 2025.

kursutvärderingarna. Utöver detta erbjuds den framgångsrika fördjupningskurs *Historical Trials* och den enda doktorandkursen i rättshistoria i Norden. Det bör dock nämnas att detta är ett samarbete mellan rättshistoriker från hela Sverige och Norden.

På andra universiteten är rättshistorieundervisningen mindre framträdande, i varierande grad. Det tycks finnas ett samband mellan ett universitets storlek och omfattningen av undervisningen i rättshistoria – ju mindre universitetet är, desto mindre fokus på ämnet. Örebro och Göteborg följer Stockholmsskolans synsätt på rättshistoria, men Göteborg verkar ha de bästa förutsättningarna med en rättshistoriker (Max Lyles) och en valbar kurs i rättshistoria. Örebro, å andra sidan, saknar numera rättshistoriker, vilket skapar problem. Vid Umeå universitet behandlas rättshistoria främst som en metod för juridiskt skrivande, medan ämnet helt saknas vid Karlstad universitet.

6 Examensarbete i rättshistoria i Uppsala och Sverige

Det kan kanske verka oväntat att lyfta fram examensarbeten i rättshistoria inom ramen för en diskussion om rättshistorisk undervisning. Är inte ett examensarbete främst en del av forskningen? Det stämmer naturligtvis, men handledning av examensarbeten innebär också ett betydande undervisningsmoment. Jag skulle till och med påstå att handledning av examensarbetestudenter representerar den mest individuella och utmanande formen av undervisning. Handledning är en en-till-en-aktivitet där handledaren måste anpassa sig till varje enskild handledningsrelation. Dessutom väljer studenter ofta ämnen baserat på sina erfarenheter från undervisningen, vare sig det handlar om en personlig preferens för en specifik lärare eller ett väckt intresse för ämnet.

Mina första erfarenheter av att handleda examensarbeten i rättshistoria ägde rum under hösten 2020, då jag blev kontaktad av två studenter som ville skriva sina arbeten inom området. Tidigare var jag knappt medveten om att examensarbete i rättshistoria överhuvudtaget existerade. Detta väckte min nyfikenhet, och jag ställde mig frågan: Vad har redan gjorts i Sverige? Så jag gav mig ut på en liten upptäcktsresa, som visade sig vara mer komplex än jag först trodde. Det finns många metodologiska utmaningar att beakta. Till exempel kan rättshistoriker fungera som handledare för examensarbeten inom helt andra ämnen än rättshistoria,

samtidigt som icke-rättshistoriker kan handleda studenter som skriver om rättshistoriska ämnen. Det är också möjligt att ett examensarbete behandlar positiv rätt men innehåller ett rättshistoriskt avsnitt. Är det då ett examensarbete i rättshistoria?

För detta bidrag har jag valt att endast granska examensarbeten inom rättshistoria som har handletts av rättshistoriker.⁸³ För detta ändamål har jag undersökt databaserna hos respektive universitetsbibliotek. Jag kommer att diskutera först situationen i Uppsala och därefter resten av Sverige.

6.1 Uppsala

Under perioden 2013–2024 har det i Uppsala skrivits 40 examensarbeten i rättshistoria under handledning av en rättshistoriker.⁸⁴ Som följande diagram visar, handlade det under 2010-talet om endast några få exa-

⁸³ Här är några exempel på icke-rättshistoriker som har handlett rättshistoriska uppsatser: **Yana Litins'ka** (Lund): Katja Lundin, Kriteriet hederligt levnadssätt i 11 § femte punkten MedBL i ett rättshistoriskt perspektiv (2022); **Love Rönnelid** (Uppsala): Nora Alouch: Milletsystemet: Minoritetsskydd och grupprättigheter i ett historiskt perspektiv (2016); **Mats Tjernberg** (Lund): Amanda Olsson: Att vara skattskyldig i Sverige? (2023); **Bo Wennström** (Uppsala): Rawaz Shanagar: "Medeltiden är förbi": Moderniteten och 1826 års förslag till allmän civillag (2015) och Markus Jansson: Likheter inför lagen: En historisk förståelse (2018).

⁸⁴ Jag hittade dessa uppgifter via <https://uu.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=-2184> senast läst den 9 augusti 2025.

Marianne Dahlén (14): Franziska Federle, Vägen till valfriheten: Utvecklingen av abortlagstiftningen i Sverige och Tyskland med fokus på tiden efter 1950 (2013); Erik Nikula: ACTA-avtalet: Historia och framtid (2013); Fredrik Ekfalk: Alternativ tvistlösning: En rättshistorisk tillbakablick på skiljeförfarande och medling (2014); Johanna Nordström: Våldtäkt: En rättshistorisk analys av våldtäktslagstiftningens utveckling från 1734 till idag (2014); Johanna Brunzell Begdy: Abortlagstiftningens historia: Abortlagstiftningens utveckling i Sverige och på Irland med fokus på tiden efter 1920 (2015); Erica Bergström: Kärleken som äktenskapshinder: En rättshistorisk studie i samkönade parers rättsliga ställning (2016); Nathalie Lingvall: Patentets rättshistoriska utveckling i Sverige: En resa i tider av uppfinningsrikedom (2018); Maja Lundquist: "En pestböld på samhällskroppen": En diskursanalys av prostitutionen i Sverige år 1859–1919 (2020); Saga Jönsson: Hedersvåld i svensk rätt: Statliga åtgärder mot hedersvåld ur ett rättshistoriskt och raskritiskt perspektiv (2021); Hilda Sjöwall Wying: En folkhemsk reglering: Den svenska steriliseringslagstiftningen 1935–1975 (2022); Hampus Valette: Incest – Från brott mot Gud, till brott mot vem? (2022); Selma Ciric: Kampen om nyheterna. Reglering av nyhetsförmedling i statligt finansierad radio 1924–1967 (2024); Linda

mensarbeten per år. Från och med 2020 kan man däremot se en tydlig ökning i antalet examensarbeten.

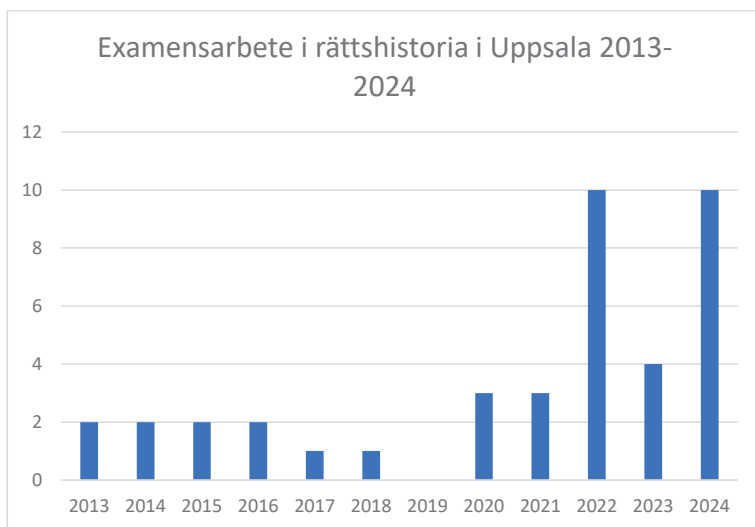
Beverlöv: Kampen om nyheterna. Reglering av nyhetsförmedling i statligt finansierad radio 1924–1967 (2024).

Mats Kumlien (1): Fredrik Mejster: Tills döden skiljer oss åt: Skilsmässomönster i Uppsala stift före och efter 1915 års lag om äktenskaps ingående och upplösning (2016).

Carl Gustaf Spangenberg (1): Expropriationsinstitutet i svensk rätt: En rättshistorisk jämförelse (2017).

Rawaz Shanagar (1): Mazlum Yildiz: Arvskatten i Sverige (2023).

Bruno Debaenst (23): Amanda Karlsson: Lagens spegel?: En studie i Juridiskt Arkif (2020); Jonatan Bromander: Expropriation i Sverige – en rättshistorisk analys (2020); Erik Folcker: Lagkommittén och successionsrätten: En undersökning kring successionsrättens utformning i 1826 årscivillagsförslag och dess förhållande till inhemsk och fransk rätt (2021); Oscar Zettergren: Rätten i tillämpning och funktion: En empirisk studie av Undersåkers häradsrätt under tidigt 1860-tal (2021); Gustav Andersson: Offer på välfärdens altare: En rättshistorisk studie av svensk steriliseringslagstiftning under 1900-talets första hälft (2022); Fanny Lidström: Våldtäktsbrottet över tid: En yttre rättshistorisk analys av våldtäktsbrottet från 1734 års lag till och med lag 2018:618 (2022); Carl Johan Hedström: Skamstraff igår, idag och imorgon (2022); Helena Jonsson: Uppsalaskolans siste representant: En rättsbiografi över professor Tore Strömberg (1912–1993) (2022); Sonya Sammarco: Sambeskattnings i Sverige: Rättsutvecklingen från år 1902 till nutid (2022); Dariel Linares Ortega: Vem betalade priset för friheten?: En rättshistorisk analys av Sveriges och Storbritanniens avskaffande av slaveriet (2022); Frida Lindman: ”Ett fadershjerta klappar nära den arm som agar”. En studie av Uppsala universitets akademiska jurisdiktion (2022); Sanna Fagerström: Samhällets ansvar för barn. En historisk redogörelse för den sociala barnavard under 1900-talet (2022); Leo Karlsson Acuña: Kontrollen av det okontrollerbara (2023); Parann Behtoui: To understand a little less, or a little more, that is the question (2023); Isabella Bark: svenska dubbelbeskattningsavtal genom tiderna – en historisk överblick från 1928 till nutid (2023); Aron Berg: Konkursrättens utveckling fram till 1862 års konkurslag (2024); Carl Österbrand: Domare i uniform. Krigsdomstolarnas historiska utveckling i det svenska rättsväsendet (2024); Kajsa Wallin: Unveiling Narratives: A Critical Race Theory Analysis of Swedish Migration Law History (2024); Malin Alfreds: En väl dold synd. En rättshistorisk studie av kvinnlig homosexualitet i svensk rättshistoria (2024); Maria Doder: Den internationella klimaträttens framväxt och utveckling. En rättshistorisk studie av klimatkonventionen, Kyotoprotokollet och Parisavtalet (2024); Mathias Tegenfeldt: Bomben på Amalthea. En rättshistorisk studie av bombattentatet mot fartyget Amalthea i Malmö hamn den 12 juli år 1908 (2024); Ida Lundström: United Nations Peacekeeping Operations – Past, Present, Future (2024); Henric Colliander: Kulturrättens historia – Disciplinen som aldrig blev? (2024).



Denna utveckling kan förklaras av flera faktorer. Till att börja med kan nämnas inverkan av att PM införts. Genom PM-arbeten får studenter en försmak av rättshistorisk forskning, vilket i vissa fall inspirerar dem till att gå vidare inom ämnet. Detta framgår tydligt av följande mejl som jag mottagit:⁸⁵

”Jag skriver till dig angående examensarbete. Efter (och under) kursen så klickade något för mig – jag tyckte så mycket om det och njöt verkligen under PM skrivandet. Därför har jag tänkt att skriva mitt examensarbete i rättshistoria och undrar om du har möjlighet/vilja att vara min handledare?”

Vi har också börjat informera om möjligheten att skriva examensarbete i rättshistoria under introduktionsföreläsningen i RoAn. Dessutom har jag skapat en blogg som riktar sig till potentiella framtida examensarbete-studenter inom rättshistoria.⁸⁶ Bloggen tjänar flera syften. För det första förklarar jag något om rättshistoria som ämne och den rättshistoriska metodologin. Därefter presenterar jag mig själv, både som person och som en potentiell handledare. Bloggen innehåller även en lista över tidi-

⁸⁵ Mail den 29 september 2023 av Klara Palm-Jensen. I hennes fall valde hon slutligen att inte skriva sitt examensarbete i rättshistoria, men det är ändå ett illustrativt exempel på hur PM-skrivande kan inspirera till fortsatt forskning.

⁸⁶ <https://examensarbete-rattshistoria-uppsala.jouwweb.nl/> senast läst den 9 augusti 2025.

gare examensarbeten i rättshistoria i Sverige, vilken kan fungera som inspiration. Slutligen föreslår jag ett antal möjliga uppsatssämnen, men jag framhåller alltid att studenterna är fria att välja ämnen som intresserar dem mest.

Det står utan tvekan klart att examensarbeten i rättshistoria är viktiga för oss i Uppsala. De fungerar inte bara som en katalysator för att stimulera ämnets utveckling, utan erbjuder också en ovärderlig möjlighet att identifiera och fostra framtida talanger inom rättshistoria.

6.2 Lund

Till att börja med måste alla juriststudenter vid Lunds universitet skriva en rättsvetenskaplig uppsats (15 hp) i slutet av juristprogrammets grundutbildning.⁸⁷ Uppsatsen är ett självständigt skriftligt arbete som ger möjlighet att fördjupa sig inom ett specifikt rättsområde, inklusive rättshistoria. Studenten väljer själv ämne för uppsatsen och tilldelas en handledare i början av kursen.

På detta sätt har Per Nilsén handlett totalt 223 kandidatuppsatser under perioden 2012–2024, medan Elsa Trolle Önnerfors har handlett 80.⁸⁸ Ungefär hälften av dessa uppsatser har behandlat ett rättshistoriskt ämne, vilket utgör en idealisk språngbräda för examensarbeten i rättshistoria. Det är därför inte förvånande att Lund är den främsta producenten av examensarbeten i rättshistoria i Sverige. Under perioden 2013–2024 skrevs 53 examensarbeten i rättshistoria under handledning av rättshistoriker.⁸⁹ Antalet examensarbeten per handledande rättshisto-

⁸⁷ <https://www.jur.lu.se/utbildning/juristprogrammet/programstruktur> senast läst den 9 augusti 2025.

⁸⁸ Det är mycket enkelt att hitta via följande webbplats: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search> senast läst den 9 augusti 2025.

⁸⁹ Det är mycket enkelt att hitta examensarbeten per student via följande webbplats: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search> senast läst den 9 augusti 2025. På detta sätt fann jag följande examensarbeten i rättshistoria, sorterade per rättshistoriker:

Christian Häthén (12): Johanna Dahl: Den late, den lösaktige och staten En studie av manliga och kvinnliga lösdrivare i Malmö under perioden år 1903 till år 1913 (2013); Matilda Funkquist: Vård som tvång – Har Sverige som stat en tradition av tvångsinsatser mot personer smittade med sexuellt överförbara sjukdomar och då särskilt HIV/AIDS? (2013); Emil Alfredsson: Den rättsliga regleringen av barnaga under 1900-talet – en del i civiliseringsprocessen? (2014); Daniel Backenroth: Quaestiones perpetuae: Permanent straffdomstolar i den romerska republiken och principatet (2014); Johannes Ek: Rätt börd och god skörd – En rättshistorisk studie om ståndsprivilegier och jordägande

(2016); Björn Åhlin: Samhället i centrum – en studie av lagen om åtgärder vid samhälls-farlig asocialitet (1965–1982) (2016); Patrick Sjöborg: Begreppet brottslig culpa – En jämförelse mellan svensk och tysk doktrin ca 1900–1933 (2017); Greta Österberg: Sam-erna: Sveriges dolda rättshistoria – Den svenska ursprungsbefolkningens rättsliga ställ-ning i ljuset av kolonialism och rasism (2017); Emil Thäter: En rättshistorisk uppsats om narkotika ideologier, vetenskap och lagstiftning (2017); Robin Sabljak: Hugo Grotius och Freden i Osnabrück – En studie i folkrättslig kongruens i 1600-talets Europa (2017); Ludvig Olsson: Höjda straff och hårdare tag mott brott: en studie av den nyklassiska skolans inflytande på straffsystemet och kriminalpolitiken i Sverige (2019) och Elmer Lorensen: Autonomy and the Swedish Torts Act – Historical Lessons in the Face of Robotics (2019).

Kjell Åke Modéer (2): Elsa Hemner: Kampen för rätten: samernas rättsliga situation i Sverige och Norge (2013); Anna Karlsson Wede: Minerallagen vs. Folkkrätten. Mineralex-ploatering på bekostnad av samernas rättigheter (2014).

Per Nilsén (13): Andrea Nilsson: Allmännyttiga bostadsbolag – en komparativ studie av Sverige och Danmark (2014); Max Alkestrand: Sverige – en militant demokrati? – En rättshistorisk och komparativ analys av styrkor och svagheter i den svenska demokratin (2018); David Lindskog: Apoteksväsendet och förstatligandet (2018); Karin Nilsson: Minority rights, to be recognised by the legislator or the Supreme Court? (2018); Jes-per Bokefors: Riksrätten – En utredning av statsråds rättsliga ansvar i tjänsteutövningen genom en historisk och nordisk belysning (2019); Johanna Karlsson: Från sinnessjukhus till öppenvård – En undersökning av rättighetsutvecklingen inom den svenska psykia-triska tvångsvården från 1929 års sinnessjuklag till dagens LPT (2020); Lina Andersson Sivula: Lösdrivarlagen, en rättsskandal? – Om lösdrivarlagens tillämpning på homosexu-ella män i Malmö under 1900-talets första decennium (2020); Oliva Massey: De sovande paragraferna: hädelsebrottets instiftande och avskaffande i nordisk straffrätt (2022); Anton Lavasanipour Rasnaie: Införandet och misslyckandet av svenska handelsdomstolar (2022); Nathalie Krolak: Utvisa utländska medborgare på grund av bristandeandel? En rätts(historisk) analys av Tidöavtalet: Överenskommelse för Sverige (2023); Pontus Johansson: Ber du om nåd? En kritisk granskning av nådeinstitutet som ett komplement till den svenska straffrättskipningen (2024); Zahraa Abbas: Lekmän i rättskipningen – En kritisk studie om det svenska nämndemannasystemet (2024); Roy Jasim: Vilket folk förtjänar ett land? En undersökning av statssuveränitetsprincipens utveckling mellan För-enta Nationerna och Nationernas Förbund (2024).

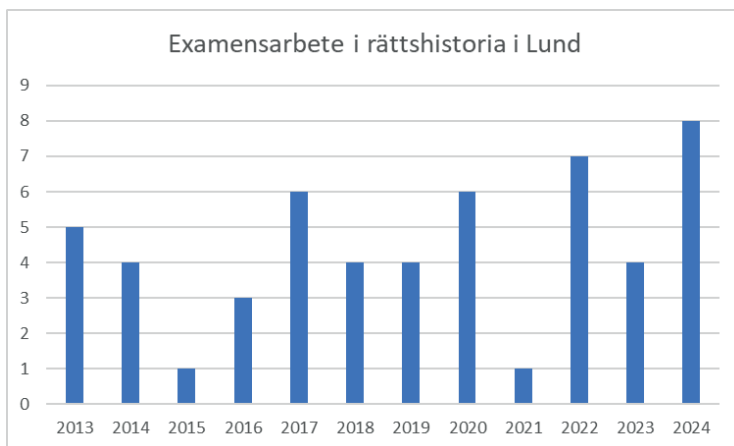
Martin Sunnqvist (11): Kim Dohm-Hansen: Från våld till tåkt – Den historiska utvecklingen av våldtäktsbegreppet i Sverige från 1734 till 2013 (2013); Kristian Cardell: Vad är rättskipning? (2020); Emma Linder: Särbehandling genom tiderna – En rättshis-torisk uppsats om särbehandling av unga lagöverträdare vid straffmätning och påföljds-val (2020); Josefine Hjalte: Guds rätt och domarens nåd – Arbitrering i 1600-talets rättskultur (2022); Joel Westergården: Den historiska rättsutvecklingen av regeringens förordningsmakt i 8 kap. 7 § RF 1974 (2022); Caroline Tillmann: Diplomaternas dolda dimension – En rättshistorisk analys av hur sambandet mellan diplomati och under-rättelseverksamhet har påverkat utvecklingen av diplomatisk immunitet (2023); Ebba Bolander: Det svenska skiljeförfarandets historia – En rättshistorisk studie av skiljeman-

riker är jämnt fördelade: Christian Häthén (1954–2022) har handlett 12 st. (2013–2019, varefter han gick i pension); Per Nilsén 13; Martin Sunnqvist 11; och Elsa Trolle Önnerfors 15.⁹⁰ Som diagrammet nedan visar är examensarbeten väl spridda över tid, även om en viss ökning kan observeras.

narättens lagstiftningsutveckling (2023); Lukas Rosén: Lagen som ett retoriskt objekt – En analys av gamla och nya konsumentköplagen (2023); Zakarias Lifmark: Domstolarna i Jämtland och jordfrågor efter freden i Brömsebro (2024); Klara Alvunger: Ett dunkelt privilegium i rättsstatens ljus – en undersökning om avskaffandet av Lunds universitets akademiska jurisdiktion (2024); Ronja Fallahy: De allmänna förvaltningsdomstolarna. En rättshistorisk studie av deras tillkomst och utvecklingen av treinstanssystemet (2024).

Elsa Trolle Önnerfors (15): Ida Duvinger: Turordning vid arbetsbrist. En historisk analys av turordningsreglernas bakgrund och syften (2013); Julia Björverud: Tryckfrihet i skymningstid. En studie av den svenska tryckfriheten under andra världskriget (2015); David Syll: Trötta arketyper och hur man på bästa sätt skjuter dem i sank – om avveckling av akademisk domsrätt i Sverige och Tyskland under 1800-talet (2016); Sofia Andersson: Djurförsök och lagen (1944:219) om djurskydd: en kontextualisering och analys – En rättshistorisk undersökning av införandet av djurförsöksbestämmelser i svensk rätt (2017); Mathilda Tarandi: Law over mind, and body? A study of the debate and aftermath of the abortion travels to Poland in 1965 and the case of a midwife invoking her conscience in 2017 (2017); Emi Johansson: Reception av europeisk straffrätt i Japan – En rättshistorisk och komparativ studie av den japanska och europeiska straffrättsutvecklingen från 1700-talet till tidigt 1900-tal (2018); Lina Björkman: De sista trälarna: En studie av trälomens avskaffande i Sverige under 1200- och 1300-talet (2019); Sara Gyllenhammer: Djurskyddslagstiftningen ur ett rättsutvecklingsperspektiv – En studie av svenskt djurskydd genom tiderna (2020); Emma Klang: "Kvinnor anses inte lämpade inom domarämbetet" – En rättshistorisk studie av motiven till behörighetslagen 1923 med fokus på domaryrket (2020); Elvira Croner: Kvinnors autonomi – då och nu – En analys av rättsutvecklingen och synen på surrogatskap och abort (2021); Oliver Meriläinen: Argumentationen bakom efterlevande makes arvsrätt i Sverige och Finland under 1900-talet (2022); Fatma Chahrour: När statskassan väger tyngre än människovärdet – Det svenska deltagandet i den transatlantiska slavhandeln från slutet på 1700-talet till mitten på 1800-talet (2022); Matilda Hagman: Staten och horan – En rättshistorisk studie om vilka drivkrafter som föregick prostitutionslagstiftningens utveckling och statens förändrade inställning mellan åren 1850 och 1999 (2022); Ebba Ståhlgren: Mamma, mamma, barn – En rättshistorisk analys av samkönade par och föräldraskap i Sverige (2024); Jacob Eveson-Videpil: Klarspråk i Högsta Domstolen – En analys av den språkliga utformningen av Högsta domstolens domar under perioden 1971–2024 (2024).

⁹⁰ Det bör också nämnas att Martin Sunnqvist bara har varit heltids rättshistoriker i Lund under några år. Dessförinnan var han bara deltid aktiv, samtidigt som han hade ett heltidsjobb som domare.



Denna prestation framstår som ännu mer imponerande när man beaktar att rättshistorikerna i Lund även har handlett ett stort antal uppsatser inom positiv rätt.

6.3 Stockholm

I Stockholm handledes totalt tio examensarbeten i rättshistoria av en rättshistoriker under den studerade perioden 2013–2024.⁹¹ Marie Sandström ansvarade för 5 av dem, Adam Croon för 3, och Annelie Gunner-

⁹¹ Jag hittade dessa uppgifter via <https://su.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=4605> senast läst den 9 augusti 2025.

Marie Sandström: Marie Jarnesand: Skapande dömande: Högsta domstolens rättsbildning efter 1971 års fullföljdsreform (2015); Therese Johansson: Till frågan om användningen av allmänna rättsprinciper och rättssäkerheten i förvaltningsrätten: svensk rättskultur i omvandling? (2016); Lina Hagström: Det offentliga tjänstemän – rättsstatens väktare (2019); Sasha Marko: Förmögenhetsrätt på spektrumet: innebörden av en distinktion mellan naturliga och konstruerade rättsinstitut (2022); Boel Carlström: Den svenska nolltoleransen. Den svenska narkotikastraffrättens utveckling och dess förenlighet med grundläggande principer för kriminalisering (2024).

Adam Croon: Peter Löfström: När verkligheten och juridiken möts: om återopsördan vid generalklausulslagstiftning (2014); Filip Lindström: Jura novit curia vid tillämpning av sedvanerätt: en rättshistorisk analys av utvecklingen från naturrätt till en pluralistisk rättskällelära (2016); Linton Kennegård: Status Europae: en rättshistorisk undersökning av unionsmedborgarskapet (2017).

Annelie Gunnerstad: Lisa Lönnqvist: Juristrollen och juristutbildningen: från "varde Ius" till en "Ius framtid" (2013); Johan Molde: Det yttersta straffet: en rättsgenetisk

stad för 2. Med tanke på att Stockholm har flest juridikstudenter i Sverige är detta verkligen inte ett stort antal. Förklaringen till det relativt låga antalet ligger sannolikt i det mycket specifika rättsgenetiska synsätt på rättshistoria som råder i Stockholm, vilket också avspeglas i ämnena för de examensarbeten som skrivits där.

6.4 Övrigt

Vad gäller Göteborg kunde jag under den studerade perioden hitta två examensarbeten i rättshistoria, ett under handledning av Max Lyles och ett under handledning av Filippo Valguarnera.⁹² I Örebro har Adam Croon handlett ett examensarbete med ett rättshistoriskt ämne.⁹³ För Umeå och Karlstad har jag också hittat några få examensarbeten i rättshistoria, men ingen av dem har varit under handledning av en rättshistoriker.⁹⁴

undersökning av naturrättslärans inverkan på dödsstraffreformerna i Sverige 1734–1921 (2018).

⁹² Jag hittade dessa uppgifter via <https://gupea.ub.gu.se/> senast läst den 9 augusti 2025.

Max Lyles: Mikaela von Bornstedt: Att trona på minnen från fornstora dar – En analys av fideikommissinstitutets roll i det svenska rättssystemet från 1600-talet till idag utifrån ett marxistiskt perspektiv (2019).

Filippo Valguarnera: Victoria Kedner: Advokatens rättsskapande roll. En kartläggning (2016).

⁹³ **Adam Croon:** Markus Fernström Jönsson: Fängelsestraffets uppkomst och utveckling (2020).

⁹⁴ I Umeå finns rättshistoriker **Görel Granström**, men såvitt jag vet har jag inte funnit att hon skulle ha handlett något examensarbete i rättshistoria. Jag har hittat i DiVA att hon hittills har handlett två examensarbeten, men båda var icke-rättshistoriska som jag kan ser. Se <https://umu.diva-portal.org> senast läst den 9 augusti 2025.

De uppsatser med rättshistoriska ämnen som jag kunde hitta är: **Therese Enarsson** (Umeå): Lowisa Fagerudd, Är incestlagstiftningen överflödig? En historisk analys av incestlagstiftningen och dess funktion i dagens samhälle (2020); **Patrik Södergren** (Umeå): Albin Berg, samernas historiska markrättigheter – en rättshistorisk utredning av de samiska markrättigheterna och dess grunder (2021); **Stefan Olsson** (Karlstad): Nadia Hagersjö, FRÅN OTUKT TILL OAKTSAM VÅLDTÄKT: En kritisk diskursanalys av attityder och åsikter om sexualbrott från mellankrigstid till nutid (2022). Jag har också hittat följande uppsats, med rättshistoriska inslag: **Bo Wennström** (Umeå): Viktor Falck, Vem äger skogen, egentligen? (2016).

6.5 Analys

Det är uppenbart att Lund har den mest genomtänkta utbildningsmodellen för examensarbeten i rättshistoria. Studenterna introduceras till ämnet under termin 6 genom den obligatoriska kursen, och där erbjuds de också möjligheten att skriva en kandidatuppsats med rättshistoriskt fokus. På magisternivå kan de därefter välja fördjupningskursen *Teman i rättshistoria*, där de får en djupare förståelse för rättshistoriska metoder och källor. Denna struktur är en utmärkt förberedelse för examensarbeten i rättshistoria. Därtill finns ett erfaret och kompetent lärarlag med stor vana att handleda uppsatser, vilket ytterligare stärker Lunds position. Kvantitativt sett står Lund också ut, med totalt 53 examensarbeten i rättshistoria under perioden 2013–2024, vilket placerar dem i framkant i Sverige.

I Uppsala är situationen mindre gynnsam. Till att börja med är kursen *Rättshistoria och allmän rättslära* inte placerad på termin 6, som i Lund och Stockholm, utan istället på magisternivån. Dessutom har studenterna friheten att läsa RoAn när de vill, vilket innebär under termin 7, 8 eller 9. Detta medför att det alltid finns studenter som påbörjar sina examensarbeten innan de ens har haft möjlighet att komma i kontakt med rättshistoria. För dessa studenter introduceras rättshistorien helt enkelt för sent. Ett annat problem är att studenterna har begränsad erfarenhet av rättshistorisk forskning, eftersom Uppsala saknar en specialiserad kurs motsvarande den som finns i Lund. Detta kan naturligtvis åtgärdas genom mer intensiv individuell handledning. Trots dessa utmaningar har antalet examensarbeten i rättshistoria faktiskt ökat i Uppsala, tack vare PM och ett intensivt engagemang i att entusiasmera studenterna för ämnet. Uppsala intar därför en hedersam andraplats med totalt 40 examensarbeten i rättshistoria under perioden 2013–2024. Den stigande trenden är dessutom mycket lovande för framtiden.

Vid de andra svenska universiteten är intresset för examensarbeten i rättshistoria relativt lågt. Stockholm har till exempel, under den studerade perioden, endast producerat 10 examensarbeten i rättshistoria, trots att de har flest studenter i Sverige. Detta motsvarar mindre än en femtedel av Lunds siffror och en fjärdedel av Uppsalas! Enligt min bedömning ligger förklaringen i den snäva synen på rättshistoria i Stockholm, som främst fokuserar på rättsgenetik enligt Stockholmsskolans tradition. Vid de mindre universiteten är antalet examensarbeten i rättshistoria försum-

bart, något som delvis kan förklaras av avsaknaden av dedikerade rättshistoriker vid dessa universitet.

7 *Här hände ingenting, eller?*

I detta bidrag har jag gjort en ögonblicksbild av rättshistorieundervisningen i Sverige år 2025, med fokus på Uppsala. Ögonblicksbilder är naturligtvis förrädiska, eftersom de är resultatet av tidigare utveckling och den nuvarande situationen snabbt kan förändras. Ändå framträder några saker. Till att börja med finns det stora skillnader mellan de enskilda universiteten i Sverige. Ju större och äldre universitet, desto starkare verkar rättshistorieundervisningen vid första anblicken vara. Vid närmare granskning är det Lund som har de bästa förutsättningarna, tack vare en logiskt uppbyggd sekvens av kurser och studentuppsatser, och ett erfaret, dynamiskt lärolag. Uppsala klarar sig också bra, med originella, populära kurser och en ökning av antalet examensarbeten i rättshistoria. Det finns dock fortfarande några områden där förbättringar kan göras. Samtidigt skiner solen vid horisonten, med två nya, entusiastiska och erfarna lektorer som nyligen börjat i Uppsala. Med sina olika bakgrunder kan de utgöra en viktig tillgång för framtidens rättshistorieundervisning vid Nordens äldsta universitet.

Hans Eklund och Sverker Scheutz

Fadäser och andra lärospån

”[F]å saker är så stimulerande i undervisningen och pedagogiskt givande, som att studenterna lyckas påvisa, att läraren har fel.”

J. Robert Boman

Inledning

Vi är två gamla cirkushästar i den juridiska pedagogikens manege. Här vill vi på ett enkelt sätt dela med oss av några av de erfarenheter vi fått under våra år som lärare i juridik. Vi började undervisa i juridik 1978 respektive 1980 och håller fortfarande på. Med ett antal korta berättelser skildrar vi olika situationer eller företeelser som påverkat oss och fått oss att utveckla vår egen pedagogiska praktik.

Detta är således inte en vetenskaplig artikel utan mer ett försök att i en underhållande stil berätta om olika händelser vi varit med om och som varit viktiga för oss. Vi hoppas att det vi skriver i bästa fall kan ge någon aha-upplevelse och i vart fall att du kära läsare emellanåt kan skratta med oss åt våra tillkortakommanden.

Titeln på denna antologi ”Juridik och pedagogik” kan uppfattas på olika sätt. Det kan vara pedagogikens juridik, alltså de rättsregler som styr utbildning, eller juridikens pedagogik, alltså juridikens didaktik. Vi har valt att behandla det sistnämnda.

Vi har medvetet använt jag-form och många berättelser kommer endast från en av oss medan andra är gemensamt skrivna. Även i de sistnämnda har vi använt jag-form, alltså omvänt pluralis majestatis.

Avslutningsvis gör vi ett försök till en mer stringent sammanfattning av våra pedagogiska lärospån.

22 fadäser och/eller andra korta berättelser

Menar du att jag ljuger?

Ibland har studenter inte förberett sig som de ska. Det kan hanteras på olika sätt. Eftersom vi oftast har krav på att seminarier ska vara förberedda så hamnar man ibland i den situationen att en students förberedelse med fog kan ifrågasättas. Men en del studenter vågrar gå med på att de inte varit förberedda.

En gång i en seminariegrupp skulle en liten basgrupp om tre personer redovisa en PM de ansvarade för. De tre var alla äldre, en hade till och med en doktorsexamen i ett annat ämne än juridik. En annan av dem, en kvinnlig student, var förberedd och förde gruppens talan. Jag vände mig sedan till den tredje medlemmen i gruppen och ställde någon fråga. Han var uppenbarligen inte förberedd, det blev närmast pinsamt när han svamlade på utan sammanhang med vad basgruppens arbete handlade om. Jag sa då till honom att jag gjorde den bedömningen att han inte var förberedd. Han visste inte ens vad som stod i basgruppens PM! Studenten vägrade gå med på att han inte var förberedd.

Vi tog rast. Vi var i Universitetshuset så rasten tillbringades i stora entréhallen. Det var många, säker ett par hundra, som tog rast samtidigt där. Det sorlade på rätt bra.

Studenten som uppenbarligen ilsknat till kom fram till mig. Han hade en mycket bärkraftig och malmklingande stämma. Från djupet av sin stämmas bas sa han MENAR DU ATT JAG LJUGER? Orden ekade i Universitetshuset, ingen kunde undgå att uppfatta hans fråga.

Alla i hela entréhallen tystnade, sorlet lade sig, och alla tittade på mig. Där stod jag, en ung lärare, med allas blickar på mig, och önskade att jag vore någon annanstans. Kraften i studentens ord, och entréhallens förväntningar, tvingade mig dock att svara. Jag svarade, i ett mer normalt tonläge: ja! Sorlet återupptogs. Studenten sa inget mer.

Denna historia är förstås lite udda men den illustrerar rätt väl hur svårt det kan vara att upprätthålla kravet vi har på att studenterna ska vara förberedda när de deltar i seminarier.

Om ett krav på förberedelse ska kunna upprätthållas så måste vi lärare, åtminstone ibland, slå ned på dem som inte förberett sig. Regeln säger ju

att studenter inte får räkna närvaro när de inte är förberedda. Detta är en del i examinationen. Ett råd i denna situation kan vara att aldrig underkänna någons förberedelse om man inte är helt säker på sin sak. Samtidigt är det ju ett tjänsteåliggande att inte godkänna oförberedd närvaro.

”Aggressiva” studenter

För många år sedan kom en student från en söder om Uppsala liggande juristutbildning till en fördjupningskurs hos oss. Ganska snart märkte lärarna att det fanns något problematiskt med studenten. Denne var aggressiv och for ut både verbalt och med åthävor under seminarierna. Institutionen tog kontakt med den andra orten och det visade sig att man där var väldigt medveten om problemen. Lösningen blev att den andra utbildningen betalade en erfaren lärare, tillika tidigare kurator på en rättspsykiatrisk klinik, för att denne skulle sitta bredvid studenten under undervisningen. Studenten lugnade sig då och resten av kursen fortlöpte utan problem. En slutsats som kan dras är att en sedd och hörd ”bråkstake” lugnar ner sig med rätt hantering.

Det är extremt sällsynt att studenter är så aggressiva som den ovan nämnde. Men även mindre aggressiva studenter kan ställa till problem i en undervisningsgrupp. Om man kan få sådana studenter att inse att de ”förstör” för både sig själva och resten av gruppen brukar det kunna lugna sig. Bäst är att enskilt tala med dem och inte desavouera dem inför gruppen. Ofta känner de av övriga gruppens reaktioner och inte sällan blir de tillsagda av andra studenter att lugna ner sig. Jag har själv aldrig råkat ut för att det har blivit alltför hetsiga diskussioner eller bråk, men mitt råd är att i sådana fall ta en paus i undervisningen. Då kan berörda studenter lugna ner sig.

”Bäst i klassen”

Många av juriststudenterna var bäst eller bland de bästa i sin gymnasieklass, eftersom det krävs höga betyg för att komma in på juristprogrammet. Det är välkänt. (Mindre välkänt är att det inte krävs skyhöga poäng för att komma in på högskoleprovskvoten.) Dessa studenter riskerar att misströsta och tappa tron på sig själva när de inte längre är bäst i undervisningsgruppen. Det kan i sådana fall vara bra att tala om saken (”de flesta i undervisningsgruppen var bland de bästa i sina gymnasieklasser, men nu kan inte alla vara bäst och ni kommer att få bra arbeten efter

examen i vart fall”) och framhålla att en person är så mycket mer än vad den presterar; alltså skilja på sak och person, som vanligt.

Ett exempel på en person med (förmodligen) stort självförtroende träffade jag på under Terminskurs 1 en gång. Vi brukar inleda med att samtala om förväntningar på kurs och program m.m. och om studenterna redan när de börjar studierna har några tankar om framtida yrken. De flesta studenter har inte det eller har ganska diffusa tankar. Den student jag tänker på sa ”Jag heter Malin och jag ska bli domare!” Hon slog inte näven i bordet, men det var inte långt ifrån. Jag utgår ifrån att Malin är domare idag.

Kepsar, mössor och annan klädsel

Från tid till annan dyker det, inte minst i lärarkollegierna, upp diskussioner om vad som är acceptabelt beträffande studenternas klädsel (beträffande klädkoder i skolans värld, se exempelvis Lerwall, L, *Tugggummiförbud och krav på artigt bemötande*, s. 239 ff. I: Skoljuridik och myndighetsutövning, upplaga 2, Iustus förlag). Olika uttryck för religiös tillhörighet är numera i princip acceptabelt. Vi behöver dock inte acceptera klädsel, som är brottslig, exempelvis nazistiska symboler eller andra uttryck för hets mot folkgrupp. Jag har inte själv råkat ut för det, men jag kan föreställa mig att det kan bli en spänd stämning om man i samma undervisningsgrupp har ortodoxa judar och starkt troende muslimer och bägge grupperna har sina religiösa kännetecken. Det blir givetvis extra känsligt om det, som i skrivande stund, pågår en mycket inflammerad konflikt/folkmord i Gaza.

Problem av en betydligt lägre dignitet dök upp för flera decennier sedan. Då började det bli populärt bland studenterna att bära kepsar och mössor inomhus. I lärarkåren var åsikterna delade; några ansåg det acceptabelt, andra inte. Jag minns inte säkert om institutionen utfärdade något påbud i frågan, men tror inte att så blev fallet. Jag själv var inledningsvis kritisk till huvudbonadsbärandet. Det fanns en del mössor, som var så iögonenfallande att de absolut tog bort fokus från undervisningen. Men även mindre iögonenfallande huvudbonader ansåg jag kunde ta bort fokus från det väsentliga, seminariediskussionerna. Om jag gick så långt som att säga till någon student att ta av sig kepsen måste jag låta vara osagt. (Som domare har jag, under 1980-talet, bett någon part att ta av sig kepsen. Numera skulle jag inte göra det.) Nu för tiden har jag inga

som helst problem med kepsar och mössor på seminarierna. De tar inte bort fokus från seminarieinnehållet.

Det finns beträffande klädsel en gråzon, som kan vara svår att hantera. Hur ska vi lärare förhålla oss till exempelvis T-shirts med haschplantor eller annat glorifierande av drogmissbruk, sexualiserade bilder eller nedvärderande texter ("Hey Vegetarians, My Food Poops On Your Food")? För mig finns det ingen tydlig gräns, men om det finns anledning att anta att någon deltagare tar illa vid sig av sådana budskap så skulle jag tala enskilt med budskapsstudenten i pausen och be denne att inte ha dessa kläder framöver. Om man gör en tillsägelse inför hela gruppen, är risken stor att man gör skadan värre för dem som tar illa vid sig.

Vi måste dock vara medvetna om att klädsel anses vara en del av den i 2 kap. 1 § första stycket första punkten regeringsformen grundlags-skyddade yttrandefriheten (NJA 1996 s. 577). Denna frihet kan endast riksdagen och inte vi lärare inskränka (jfr 2 kap. 20 § regeringsformen). Vi behöver alltså acceptera viss klädsel om det inte finns någon lag, som förbjuder den. Så är fallet exempelvis om det är brottsligt (exempelvis hets mot folkgrupp) att bära viss klädsel. Men inte heller vid brottslig klädsel finns det någon befogenhet för universitetslärare att beivra den eller handgripligen ingripa mot den. (Huruvida disciplinära åtgärder kan/bör vidtas lämnas här åsido. Det är inte så mycket pedagogik.) Såvitt jag förstår, är (utöver samtal med budskapsstudent och eventuella disciplinära åtgärder) vår enda möjlighet att polisanmäla bärandet. Huruvida detta är så pedagogiskt klokt överlåter jag till dig kära läsare att begrunda.

Pedagogisk lärdom. När man blir äldre, blir man mer tolerant. Det-samma gäller om en företeelse blir mer vanligt förekommande, då är den ju inte längre så uppseendeväckande. Tyvärr tycks samma fenomen gälla i samhället i allmänhet och för betydligt värre företeelser än kepsar och mössor ...

För sen ankomst

När jag själv läste juridik i Uppsala och gick på en föreläsning som började klockan 08:15 blev gruppen utskäld efter noter av föreläsaren när några kom för sent: "Jag bor längst bort av oss alla och är minsann här i tid. Det ska ni också vara." Så höll han på ett tag. (Det var samma föreläsare som när klockan närmade sig 09:00 föreläste gående mot dörren. Sen sprang han före alla ned till Café Alma.)

Nyligen hörde jag en kursansvarig uppmana studenter som kommer sent till en föreläsning att vänta utanför till dess det blir rast och då ansluta till föreläsningen.

Givetvis ska man göra allt för att komma i tid till undervisning och andra möten. Men i ett sammanhang med kanske 200–300 studenter är det inte konstigt om någon eller några har goda skäl att komma sent. Ska vi som lärare då döma dem?

När jag var yngre, och lite elakare, hände det att jag mycket vänligt hälsade den senkomne välkommen. Lite för att chikanera förstås.

Numera brukar jag tystna så att de senkomna kan smyga in och sätta sig. Eller, om det är möjligt, så kanske jag pratar på medan den sene smyger in.

Ett respektfullt förhållningssätt till studenter anser jag vara att givetvis släppa in även sena studenter och att göra så lite väsen som möjligt av att de är sena. Troligen mår de redan dåligt av situationen; varför ska läraren spä på det?

Skärmundervisning

När pandemin tvingade oss att helt gå över till digital undervisning/skrärmundervisning var det givetvis en stor omställning för både studenter och lärare (och administratörer av olika sorter; ”datafolket” blev ovärderligt). Det fanns självklart tekniska utmaningar inledningsvis och även pedagogiska sådana. Hur ska vi få till en bra stämning och god kontakt för alla deltagare ”genom en skärm”? Min bild är att vi lyckades ganska bra med övergången.

På minussidan med skärmundervisning står att det inte blir samma ”nerv” vid digital undervisning som vid fysisk sådan. Deltagarna kan inte fylla på föregående inlägg lika smidigt när de ska räcka upp en digital hand och få ordet. Det blir mer opersonligt när man ser personer i små rutor och inte kan uppfatta hela personen inklusive kroppsspråk. En svårighet var också att få med alla deltagare i diskussionerna. Enda sättet, eftersom jag inte med kroppsspråk kunde locka in ”de tysta”, var att ställa direkta frågor till en utpekad deltagare. Det är inte alltid helt lyckat. Eftersom deltagarna dessutom hoppade runt på skärmen behövde jag hålla reda på om alla hade sagt något genom att bocka av på deltagarlistan.

På plussidan med skärmundervisning står att jag som lärare ”kunde” allas namn eftersom det stod i deras ruta. Det brukar annars ta ett par, tre seminarier innan jag kan deltagarnamnen. En fördel mitt i eländet var

givetvis minskad smittspridning och att ingen behövde ta sig till Uppsala utan deltagarna och jag själv kunde vistas var som helst.

En fråga som diskuterades i lärarkollegiet var om studenterna skulle tvingas ha kameran på eller ej. Min uppfattning var, och är, att digitala tillfällen blir bäst om alla deltagare har kameran på. Annars kändes det som att delvis tala till en vägg och jag hade ingen aning om personen var med eller inte. Självfallet måste undantag göras om någon av tekniska skäl inte kunde ha kameran på eller var sjuk på något synligt vis. Jag har varit lyckligt lottad och sluppit att något olämpligt har dykt upp hos någon deltagare. Efter någon tid fick vi lärare möjligheten att ”kasta ut” deltagare med en alarmknapp på Zoom. Om man inte hinner katapulta ut olämpligheten är det nog bäst att inte kommentera, det kan förvärra situationen. Men det kan även vara bäst att säga att sådant är helt oacceptabelt. Vilketdera alternativ som ska väljas beror på vad som visats i bilden och hur reaktionerna har blivit.

Skärmundervisning – processpel

Jag har skött processpelen på Terminskurs 4 under flera decennier. Där genomför studenterna en fiktiv huvudförhandling (”rättegång”) i brottmål. När vi, p.g.a. pandemin, skulle gå över till helt digital undervisning beslutade kursföreståndaren, i samråd med mig, att ställa in detta inslag i kursen. Jag trodde nämligen att det skulle vara helt omöjligt både att förbereda studenterna och att genomföra processpelet digitalt. En huvudförhandling måste genomföras ”live” för att bli bra trodde jag. Kursomgången därpå schemalade vi dock både digitala förberedelseträffar med ordförande, parter m.fl. och digitala huvudförhandlingar. De sistnämnda gick över all förväntan, dock inte riktigt lika bra som en huvudförhandling ”live” i en undervisningssal. Det gick t.o.m. bättre att genomföra huvudförhandlingarna digitalt än att ha seminarier digitalt. Jag tror skälet därtill var att en huvudförhandling är strikt reglerad i rättegångsbalken. De agerande vet när de ska göra vad (yrkanden, sakframställning, bevisupptagning och plädering) under förhandlingens gång. Så är ju inte alltid förhållandet under seminarier och andra undervisnings-tillfällen. De sistnämnda bör inte vara helt uppstyra.

Pedagogisk lärdom. Var inte så orolig för det okända eller för att prova något nytt! Det är bättre att testa nytt, än att *tro* att det går åt skogen.

Presentationer

Ofta när en ny kurs börjar låter jag deltagarna, så snart jag hälsat välkommen till kursen och talat om vem jag är, intervjua varandra två och två (tre om antalet är sådant att det behövs). Skälet är att få deltagarna att inte vara så nervösa. Många sitter nämligen och är nervösa över att de ska behöva säga något inför gruppen. De får intervjua varandra om vem de är och varifrån de kommer, förväntningar på kursen, om de har tidigare erfarenhet av juridik samt en person, levande eller död, verklig eller fiktiv, de skulle vilja träffa och varför. Därefter får de presentera varandra inför gruppen. Då har alla på ett smidigt och enkelt sätt fått både prata med en meddeltagare och säga något inför gruppen och nervositeten i vart fall minskat, kanske inte släppt helt. Jag som lärare kan kommentera deras förväntningar och lugna eventuellt oroliga deltagare. Det är också ett tillfälle att locka till ett och annat skratt; jag brukar kommentera om det är någon mer känd person de vill träffa och säga min uppfattning eller någon rolig kommentar om denne. Både jag och studenterna kan komma ihåg varandra bättre ("det var ju hen som ville träffa kungen") och en del gemensamma intressen kan få deltagarna att ta kontakt. Inte sällan är det avlidna släktingar deltagarna skulle vilja träffa och sådant tarvar ju ingen kommentar.

"Lyckliga" omständigheter

Vid ett seminarium som behandlade sexualbrotten ur både straffrättsliga (konkurrensläran) och processrättsliga (rättskraften) aspekter började en kvinnlig student berätta om att hon hade utsatts för incest av en morbror under sin uppväxt. Det var givetvis en uppskakande och överraskande berättelse, som tog både övriga studenter och mig hårt. Men där gick min autopilot in och samtalet under seminariet var mycket givande. Jag kan inte komma ihåg hur jag lyckades styra samtalet utan vare sig alltför mycket känslsamhet hos deltagarna eller alltför mycket juridikteknik och negligerande av upplevelsen och på grund av autopiloten kan jag inte återge innehållet i seminariediskussionen. En manlig student berättade om att han, under gymnasietiden vid utbytesstudier i USA, blivit falskeligen anklagad av dottern i utbytesfamiljen för att ha våldtagit henne. Även det var en skakande berättelse.

Pedagogisk lärdom. Man ska ha tur med sammansättningen av en seminariegrupp. Vid det beskrivna tillfället var det "lyckliga" omständig-

heter, som gjorde att studenterna fick en belysning både av ett offers (som inte hade polisanmält incesten) upplevelse och av en oskyldigt utpekads upplevelse. "Offer" och "gärningsman" finns ju i många brottstyper, inte endast vid sexualbrott.

Man ska också emellanåt lita på sin intuition/autopilot och låta den styra vad som kommer ut ur munnen. Jag är övertygad om att de studenter som var med på seminariet minns det lika mycket som jag själv. De kanske dock har vissa luckor beträffande konkurrensläran och rättskraften.

Kvittot

I ett seminarium om bevisbördan i tvistemål behandlades bevisbördan för betalning (kan ju vara värt en egen artikel, men inte i detta sammanhang). Galdenären har som huvudregel bevisbördan för detta rättsfaktum. I en seminariegrupp på eftermiddagen illustrerade jag hur man kan bevisa betalning genom att hålla upp ett kvitto från min den dagen intagna lunch på den då belägna kinarestaurangen runt hörnet. Jag nämnde att jag ätit på Kinarestaurangen, som frekventerades av många studenter och sa någonting i stil med "Det är viktigt att ta kvitto vid inköp och kanske särskilt i restaurangsammanhang". Möjligen lade jag till "för man vet ju hur det går till i restaurangbranschen!" eller något liknande. Detta väckte viss munterhet i auditoriet. Någon eller några studenter anmälde mig till prefekten och jag blev kallad till förhör. Studenterna ansåg att jag hade nedvärderat kineser med mitt uttalande. Jag kan hålla med om att det hade varit rasistiskt om jag hade sagt "för man vet ju att kinakrogar och kineser är lurendrejure som försöker få betalt två gånger". Nu hade jag inte sagt så och det blev ingen reprimand.

Pedagogisk lärdom. Jag borde kanske inte nämnt att det var en kinarestaurang, men skälet till det var att skapa igenkänning hos studenterna. Man kan aldrig vara nog försiktig i hur man uttrycker sig, samtidigt som humor kan vara ett av flera sätt att skapa en god stämning i en seminariegrupp. Vissa skämt som var helt acceptabla för 40 år sedan är inte acceptabla i dagens klimat. Den beskrivna händelsen inträffade för drygt 20 år sedan.

”Bonnieroperan”

Föreläsningar och lektioner kan innehålla olika inslag ämnade att underlätta studenternas inläring. Ett sätt är att spela lite musik,

Under undervisning i yttrandefrihetsrätt spelade jag för länge sedan *Bonnieroperan* av Fria Proteatern för studenterna. Visan innehåller kritiska inslag om familjens Bonniers dominans på medieområdet. Utifrån den kunde sedan diskussioner om tryckfriheten i landet föras. Det blev ofta rätt bra diskussioner.

Visan börjar så här:

”Vi är en liten familj
Med ganska blygsamma vanor
Vi lever enkelt och anspråkslöst
Fast vår familj har anor

Varför ska män’skan jämt
Efter guld och ära sträva?
Vi är nöjda med det lilla vi har
Det viktiga är inte att äga
Fast ...”

Sedan redogörs i visan för alla tidningar och förlag som då ägdes av familjen Bonnier.

Lite provokativt möjligen men ett sätt att få igång en diskussion.

Detta gjorde jag i ganska många, åtminstone 30, olika seminariegrupper. Men en dag sa en student att han ansåg mitt tilltag att spela Bonnieroperan var ett fult angrepp på den fina judiska familjen Bonnier.

För egen del visste jag inte att familjen Bonnier var en judisk familj. Överhuvudtaget klassificerade jag inte människor utifrån den typen av referenser. Men jag ville ju inte framstå som en judehatare. Därför slutade jag spela Bonnieroperan för mina studenter. Efter den gången skedde det aldrig.

Var jag för känslig? Var det dumt att spela just Bonnieroperan? Borde jag fortsatt att spela den visan? Jag har inga svar. Dessa frågor har följt mig i många år och den enda slutsats jag dragit är att det gäller att välja undervisningsinslag med mycket stor grannlagenhet.

”Det är bögnas fel”

Jag har undervisat om yttrandefrihetsrätt för olika grupper av studenter. Det är rätt mastigt och många studenter tycker att ämnet är svårt. För att dels åskådliggöra ämnet, dels lite lätta upp undervisningspasset, har jag rätt ofta på senare år spelat *Det är bögnas fel* skriven av Henrik Dorsin och framförd av Humorgruppen Grotresco.

Utifrån texten i den låten kan man diskutera brottet hets mot folkgrupp. Relativt lätt kommer man in på relevanta rekvisit i 16 kap. 8 § brottsbalken.

Gissningsvis kan man tänka sig att det rättsliga utrymmet för att spela musik, som i andra sammanhang skulle vara brottslig, är lite större i ett undervisningssammanhang. Men jag har inte velat spela något som är alltför anstötligt. Just *Det är bögnas fel* har som tur är prövats av Justitiekanslern som kommit fram till att den inte utgör hets mot folkgrupp.

Frågor som man kan ställa sig är hur man ska välja undervisningsinslag som är tänkt att illustrera brott. Kan man använda sådant som i andra sammanhang är brottsligt att sprida? Kan, eller bör, man använda sådant som man kan tro att en del deltagare far illa av?

Tilläggs kan att efter att ha hört samma text många gånger blir man rätt trött på den ...

EU-medlem

På seminarier där ”EU-lagstiftning” varit aktuell eller där EU:s ”lagstiftningsprocess” har behandlats kan många studenter uppfatta både regleringen och processen som krångliga och rättsakterna som svårförståeliga, oklara och omfattande. (Skälen till att rättsakterna faktiskt är just detta jämfört med svensk lagstiftning, kan förtjäna en egen artikel.) Då har jag emellanåt sagt: Skyll inte på mig, jag är inte med i EU eftersom jag röstade nej i folkomröstningen om Sveriges EU-medlemskap. Det väcker hos de flesta studenter viss munterhet. I ett par kursvärderingar genom åren har studenter dock påpekat att ”vi är inte intresserade av att läraren inte tycker om EU” eller liknande formuleringar.

Även i detta fall är det frågan om vad som kan vara och/eller uppfattas som skämt. Det torde vara uppenbart för alla studenter att en enskild medborgare vare sig kan vara med i eller stå utanför EU. Själv tycker jag att jag kan säga som jag har gjort, men det är uppenbarligen möjligt att några (EU-vänliga?) studenter uppfattat det negativt. Man kan väl också

fundera över om vi lärare ska säga alltför mycket om oss själva. Givetvis ska studenterna och ämnet för seminariet stå i fokus i diskussionerna, men ibland kan och ska vi lärare givetvis säga något. Devisen brukar ju vara att vi ska vara personliga men inte privata. Jag har uppfattat det som att vi ska ha en bra relation med studenter och dela med oss av personliga erfarenheter och kunskaper när det är relevant, men att vi inte ska berätta icke relevanta fakta om vårt privatliv. Det är givetvis en avvägning mellan inget alls eller alltför mycket om oss själva.

Hustlerfallet

Det var sent på hösten, till och med i början av en mörk och tråkig decembermånad. Kursen hade pågått länge. Jag hade flera grupper och var ganska tröttkörd. Till dagens seminarium skulle studenterna ha läst ett rättsfall, ett av få på kursen. Seminariet var obligatoriskt.

När halva seminariet gått bad jag en student redogöra kort för rättsfallet. Han sa att han avstod. Lite konfunderad lämnade jag frågan till den som satt bredvid honom. Den studenten sa "jag passar". Även en tredje, en fjärde och en femte student vägrade att redogöra för rättsfallet. (Det rörde sig om det mycket intressanta Hustlerfallet, NJA 1994 s. 637.)

Då, decembertrött och besviken, rann sinnet till mig. Jag sa: Ni som inte läst rättsfallet får nu lämna lokalen. De vägrade. Då ställde jag mig upp och skrek: UT!

De fem oförberedda studenterna lämnade då salen och sedan var alla väldigt ivriga att berätta om rättsfallet ...

Så fel det blev. Inte ska man skrika åt studenter. Inte ska man köra ut de som inte förberett sig. Det rätta hade varit att meddela att de inte fick räkna närvaro och sedan fortsätta seminariet med andra studenter.

Hur skulle jag ha gjort för att undvika att bli så ilsken som jag blev?

En tidigare kollega gjorde ibland så att han sände runt två närvarolisitor, en för de förberedda studenterna och en för de oförberedda. Kom han på någon som skrivit på listan för förberedda studenter med att inte vara förberedd så flyttade han raskt över den till listan för oförberedda. Detta var ju effektivt men gjorde att många studenter blev rädda vilket inte borgar för en kreativ seminariemiljö. Jag tycker inte heller att det är speciellt bra.

Som jag ser det nu på ålderns höst borde jag förstås ha tagit en liten paus, gått ut och andats in lite grå decemberluft och försökt bli av med ilskan.

Ilskan

En gång skulle jag hålla en muntlig examination med en student från en annan institution eftersom alla relevanta lärare där var jäviga. Studenten var inte särskilt väl påläst och svarade svävande och ibland felaktigt.

Jag försökte att inleda en dialog med honom för att få honom att kanske komma in på rätt saker. I syfte att locka ur honom eventuella kunskaper så berättade jag lite om vad olika författare tagit upp om de aktuella ämnesdelarna.

Numera kan jag inte i detalj påminna mig hur resonemangen gick men jag minns fragment som att jag sa att Bull och Sterzel skriver i sin kommentar det *bör* vara på ett visst sätt. Då svarar studenten. Men hur *är* det då? Studenten ifrågasatte hela tiden de auktoriteter som fanns på området och, som jag uppfattade det, menade studenten att auktoriteterna inte kunde sina områden. Så här i efterhand kan jag förstå att studenten, som inte var en juriststudent, missuppfattade ordet ”bör”.

Till slut ilsknade jag till och sa något skarpt. Då svarade studenten att jag inte behövde bli arg på honom. Det var ju sant. Men efter en liten stund lyckades studenten provocera mig så att ilskan rann till igen. På detta ilskna sätt slutfördes den muntliga examinationen.

Detta var inte bra. Vad borde jag ha gjort? Jo, naturligtvis skulle jag ha avbrutit examinationen och fortsatt när jag blivit lugn igen.

Auskultationen

Jag var som lärare föremål för bedömning. Inom ramen för den bedömningen skulle en sakkunnig auskultera vid ett seminarium som jag höll.

Kursen som det gällde var en femveckors juridikkurs för blivande lärare i samhällskunskap. Ämnet för dagens seminarium var offentlighetsprincipen. Frågeställningarna var ”placerade” i skolmiljö.

Studentgruppen var liten, 15–16 personer. Det var en trevlig grupp. Stämningen var öppen och skämtsam. Många var sugna på att prata och diskutera.

Före seminariet hade jag pratat med auskultanten om vad seminariet skulle handla om.

När seminariet började så märkte jag snabbt att studenterna inte ville prata om offentlighetsprincipen utan om helt andra saker de fann intressanta utifrån de frågeställningar seminarieunderlaget innehöll. Jag försökte genom smarta frågor och lite vinklade påståenden föra in diskus-

sionen på ämnet för dagen. Men jag misslyckades helt. (Det lite märkliga var att det gruppen kom att diskutera var ämnet för det kommande seminariet och på det ville de i stället gärna prata om offentlighetsprincipen.)

Efter seminariet var jag rädd att auskultanten skulle tycka att jag helt misslyckats med uppgiften. Jag började lite nervöst försöka förklara att detta seminarium brukade fungera på ett helt annat sätt och då behandla just offentlighetsprincipen. Vidare försökte jag förklara varför det spårat ur denna gång. Jag tänkte att det nog var kört för mig med denna sakkunniga.

Men den sakkunniga sa att det var fantastiskt vilken kreativ seminarie-miljö jag hade lyckats få till. Jag fick många lovord.

Inför nästa gång kursen gavs gjordes seminarieunderlaget om så att det som var tänkt att vara det centrala – offentlighetsprincipen – kom att avhandlas.

Gjorde jag fel? Troligen var jag lite för van vid juriststudenter som ju i sina tankar är inlärda i vissa spår. Studenter som inte har juridik som huvudämne är oftare mycket friare i sina tankar och associationer.

Lagboken

På en terminskurs tillhöll jag studenterna att alltid ha med sig lagboken på föreläsningarna så att de kunde följa med ordentligt. Detta var innan alla hade all lagtext i telefoner, paddor och laptops. Jag tjtade på varje föreläsning om detta och betonade hur viktigt det var.

För varje lagrum som togs upp på föreläsningarna läste studenterna och jag lagtexten tillsammans. Det fungerade ganska bra.

Men en dag hade jag glömt min egen lagbok!

Är det mänskligt att glömma? Ska man döma dem som glömmer?

Den gången erkände jag för hela stora gruppen att jag glömt lagboken och lånade en av en student som kunde läsa med en annan student. Därefter slutade jag fördöma dem som glömde.

Det blev fel

En gång hade jag gjort ett jätteexempel om utdelning vid konkurs. Det tog en dubbeltimme att gå igenom det. Många siffror antecknades på tavlan. Många frågor ställdes och det blev ett bra sätt att åskådliggöra hur reglerna hängde samman.

Första gången jag hade det undervisningspasset kände jag mig jätte-lyckad. När dubbeltimmen började närma sig sitt slut lutade mig tillbaka och tittade på uppställningen på tavlan. Då upptäckte jag att det fanns ett räknefel i början av exemplet! Alla efterkommande siffror var felaktiga!

Vad skulle jag göra? Berätta att det blivit fel eller låta bli? Spelade det någon roll vad jag gjorde?

Jag valde att säga att det blivit fel och att jag skulle gå igenom exemplet på nytt nästa pass.

Vad hade hänt om jag mörkat och inte sagt något? En del studenter skulle ha upptäckt felet men kanske dragit slutsatsen att det var de som gjort fel. Det hade ju inte varit bra att eventuellt missförstå utdelningsregleringen.

Vad skulle du kära läsare ha gjort?

Barkbåten

Besvikna, ledsna och kanske lite kränkta – ja så kan man uppfatta att en del studenter blir när man ger tillbaka PM och andra skriftliga uppgifter. När man som lärare ger återkoppling och visar på vad som hade kunnat göras bättre, och således vad som inte var riktigt bra, så uppfattar många studenter det som att det är de som inte är bra. Återkopplingen upplevs som en recension av deras personlighet eller personliga duglighet. (Detta kan ibland också gälla för kollegor men det är en annan sak.)

Jag brukar försöka säga att alla studenter kan få ihop en text och att det till stor del handlar om att ägna skrivandet den tid som behövs. Ibland har jag gjort jämförelsen med att tälja en barkbåt. Om barkbåten kapsejsar så är det nog ingen som tar det personligt utan man gör ett nytt försök. Att skriva är lite som att tälja en barkbåt. Ska det bli bra så måste man hitta ett bra material och sedan ägna ordentligt med tid åt uppgiften.

För det mesta fungerar det ganska bra att säga till studenter som blir besvikna när de får igen en PM eller liknande att resultatet hade blivit bättre om de hade ägnat mer tid åt uppgiften. Det är ett sätt att resonera som de flesta studenter köper. Är studenten dessutom betygsgfixerad så kanske hen drar den slutsatsen att något färre poäng på en skrivuppgift kan vägas upp av att hen får mer tid att t.ex. repetera seminarieuppgifter inför tentan.

En gång examinerade jag några studenter som skulle komplettera en kurs genom att skriva en PM. Uppgiften var rätt krävande; den handlade om offentlighet och sekretess. De hade några veckor på sig, men arbetade

alla heltid så det var lite kärt för dem. Deras PM blev inte bra. Som jag såg det berodde det antingen på att de lagt ned för litet tid på uppgiften eller på att de helt enkelt läst på för dåligt och därför inte hade förmåga att göra bättre ifrån sig. Men när jag lite tröstande sa att det säkert hade gått bättre om de ägnat mer tid åt uppgiften fick jag en rejäl utskällning. De hade minsann arbetat jättemycket med uppgiften!

Vad skulle jag svara dessa studenter? Om min analys var riktig hade de helt enkelt inte förmåga att lösa uppgiften ordentligt. Men det tyckte jag inte var lämpligt att säga. Jag fegade ur, bad om ursäkt och överlät åt kursföreläsaren att lugna ned studenterna.

Min erfarenhet är att "tidskortet" fungerar för det mesta. De flesta studenter kan hålla med om att deras texter skulle ha blivit bättre om de ägnat mer tid åt uppgiften. Som jag ser det kan det också vara ett sätt att hjälpa studenterna att inte se skrivandet som något intimt förknippat med personligheten utan mer som ett hantverk, som att tälja barkbåtar.

Gråten

Som nämnts i den förra berättelsen är det inte helt ovanligt att studenter och andra kursdeltagare blir ledsna när de får betyg och feedback på olika insatser. De allra flesta kan hålla tillbaka sina känslor även om jag sett ett och annat öga börja bli lite blankt. Vid ett par tillfällen har jag dock haft studenter, som brustit ut i gråt.

På en delkurs fanns det ett examinationsinslag, som gick ut på att studenterna beträffande en given uppgift skulle författa var sin individuella PM och redovisa dessa tillsammans i sin basgrupp. Uppgiften kunde ge maximalt sex poäng av delkursens 30 poäng. Bedömningen var uppdelad på fyra delar, form och innehåll PM, form och innehåll muntlig presentation. De fyra delarna räknades samman och slutpoängen för uppgiften blev genomsnittet av delpoängen. Studenterna kunde alltså få exempelvis 4,75 poäng. De fick både basgruppsvis och individuell muntlig feedback, skriftliga kommentarer på sina PM och en "betygslapp" med poängen för de fyra delarna. Vid ett par tillfällen brast studenter ut i gråt över en missad kvartspoäng. Det kan tyckas mindre viktigt att missa en kvartspoäng av delkursens 30 poäng (hela kursen hade 60 poäng), men för dessa studenter gav det upphov till gråt.

Hur hantera gråtande studenter? Helst ska feedbacken givetvis ges på ett sådant sätt att gråt inte uppstår. (Tips i det avseendet finns även i föregående berättelse.) I möjligaste mån skilja på sak (PM, muntlig presta-

tion) och person samt lyfta fram även positiva delar (först positivt, sedan negativt för att avsluta med positivt). Jag anser att feedback bör ges i både skriftlig och muntlig form, men i en del fall kan det av resursskäl vara uteslutet. Så är fallet exempelvis när 300 skriftliga tentamina har betygsatts. Nåväl, när en student väl gråter är det viktigt att lyssna och lyssna aktivt och deltagande, visa empati och förståelse för att man kan bli ledsen. Påpeka att det är prestationer och inte personen som har bedömts. Det är dock svårt att bemöta känslor med rationella argument, så läraren får väl sovra vad hen lämpligen bör säga. Och, ha en förpackning oanvända pappersnäsdukar till hands!

Förtal

Något år före #metoo höll jag en föreläsning om tryck- och yttrandefrihetsrätt. Förtalsbrottet fanns på agendan. Jag redogjorde för rekvisiten; bland annat att även sanna uppgifter kan utgöra ett förtalsbrott.

Då tog en ung kvinnlig student mod till sig. Inför alla hundratals medstudenter frågade hon om det var så att om hon blivit våldtagen så var det brottsligt att skriva om det på nätet? Svaret är ju att det vanligen är förtal, framför allt om gärningsmannen inte fällt för brottet.

När hon frågade fick jag genast känslan av att detta var självupplevt. Hon hade blivit våldtagen och gärningsmannen hade inte kunnat fällas. Hon ville kunna varna andra och kanske söka stöd och tröst via nätet.

Hur skulle jag hantera detta? Nu gällde det, som jag såg det, att meddela vad gällande rätt innehöll men göra det på ett sätt som så lite som möjligt lade sten på börda för den unga kvinnliga studenten.

Jag tror inte att jag lyckades så där jättebra.

Störande våldtäkt

En gång för länge sedan undervisade jag på ”proppen”, dvs juridisk introduktionskurs. Det var då första kursen på juristutbildningen. Jag hade en stor studentgrupp.

I gruppen fanns en lite äldre kvinnlig student. Hon började rätt snart berätta om en våldtäkt hon utsatts för i universitetets lokaler. Hon sa att polisen inte gjort något och att universitetet inte brydde sig. Jag fick intrycket att hon mådde mycket dåligt och inte kunde låta bli att ta upp den traumatiska händelse hon inte kunde komma över.

Tyvärr var det knappast rätt ställe för henne att gång på gång berätta om sin fasansfulla upplevelse. Jag lät henne göra det några gånger men såg samtidigt att flera av de andra studenterna for illa av situationen. Dessutom var ju lektionstiden knappt utmätt och den behövdes för andra ändamål.

Man kan nog säga att den kvinnliga studenten var väldigt störande och orsakade olust och obehag hos en del av sina medstudenter. Vad skulle jag göra? Flera gånger försökte jag avbryta och leda in lektionerna på det de var avsedda för men inte alltid med så gott resultat.

Till slut fick jag säga till henne rätt skarpt att det inte var rätt sammanhang att berätta om hennes upplevelse. Det var så att säga fel forum men jag hoppas innerligt att jag inte använde en sådan term när jag sa till henne.

Efter det att jag sagt till henne slutade hon att gå på undervisningen och såvitt jag vet slutförde hon varken kursen eller juristutbildningen.

Gjorde jag rätt? Vilket ansvar har vi lärare utöver det rent undervisningsmässiga? Vilket ansvar har vi för studenternas välmående? Har vi ansvar för studiemiljön?

Så här långt efteråt kan jag säga att jag inte borde ha sagt till henne inför alla studenter. Detta även om flera av dem nog uppskattade att jag gjorde det. I stället borde jag ha försökt prata med henne i enrum. Och, ja, vi har ansvar för studiemiljön, åtminstone när vi är en uppenbar del av den.

Vad har vi lärt oss?

Vi har förstås lärt oss mer än vad som kommer fram i dessa korta berättelser och gör här en kort och långt ifrån fullständig sammanfattning av två långa lärarliv.

Det är väldigt viktigt att ha en god stämning i undervisningsgruppen. Studenterna blir mer "avslappnade" och kan komma med mer kreativa idéer om stämningen är god. Det ska vara kul att delta i undervisningen. Hur man skapar en god stämning är givetvis ett samspel mellan alla deltagare inbördes och mellan dessa och läraren. Humor, "högt i tak", ödmjukhet, respekt och ett brinnande intresse är några viktiga ingredienser. Det gör inget om läraren emellanåt "gör bort sig".

Bemötandet är mycket viktigt. Det gäller givetvis i livet i allmänhet, men särskilt gentemot studenter och andra kursdeltagare. (Bemötandet av kollegor och andra medarbetare är också viktigt. Ett mindre lyckat

exempel är den professor, som kom in i fikarummet där det endast fanns administratörer, och utbrast: jaha, här fanns det ingen! Därefter vände professorn på klacken och gick ut.) Många gånger kan bemötandet vara viktigare än resultatet. En student som har fått förklara varför en viss prestation blev som den blev och som blivit lyssnad på kan acceptera ett lägre betyg.

Vi lärare kan aldrig lära ut allt vi vet, om inte deltagarna är beredda att lära in. Det går inte att transportera det vi har i huvudet till andras huvud. Det är alltså viktigt att skapa goda förutsättningar för deltagarna att lära in. En mycket bra metod för detta är den problemorienterade inlärningsmetoden. Att undervisningen är problemorienterad betyder att den röda tråden i studieprocessen bör vara en rad problemställningar – utformade i enlighet med en konkret målbeskrivning – som kursdeltagarna ska arbeta med fortlöpande under kursen eller kursmomentet och att studieprocessen organiseras så att undervisningen blir ett komplement till studenternas egen problemlösning och samtidigt ett forum för kontinuerlig redovisning av denna aktivitet.

Vi lärare kan inte underskatta att vi är förebilder för studenterna/deltagarna. Hur mycket vi än vill vara kompisar eller liknande, så är vi lärare och därmed förebilder. Vi är också myndighetsutövare, exempelvis vid examinationer. Det är viktigt att vara förebilder beträffande utbildningens innehåll, men även beträffande förhållningssätt och beteende. Relationen till studenterna måste kännetecknas av respekt och vänlighet, icke att förväxla med vänskap.

Det går inte att tillägna sig färdigheter, exempelvis att lösa juridiska problem, enbart genom att läsa sig till hur man ska göra. Det krävs träning, träning och åter träning. Hur många gånger har vi inte fått frågan om deltagarna kan få se en tidigare PM, som fått högsta betyg? Deltagarna kan läsa hur många sådana PM som helst, men det är genom att träna på att skriva PM de tillägnar sig en juridisk metod och en färdighet i skrivandets konst. Detsamma gäller givetvis muntlig framställning. Där finns ett antal handböcker och möjligheter att studera förebilder, men den egna träningen är avgörande för utveckling.

Juridik handlar oftast om att förebygga och lösa konflikter. I det förstnämnda avseendet är givetvis klara och tydliga rättsregler och jurister som känner till dem och kan formulera avtal o dyl på ett bra sätt viktigt. Men även när det gäller att lösa konflikter är klara och tydliga regler och jurister som kan tolka och tillämpa dem väldigt viktigt. Förhoppningsvis är inte nidsbilden av förlikningar korrekt: att de alltid hamnar på hälften av

det begärda beloppet. För att komma till ett sådant resultat behövs knappast duktiga jurister, vanliga "hästhandlare" räcker.

Metoden är överordnad regelinnhållet. Har man inte en metod att lösa juridiska problem, räcker det inte med att kunna ett antal paragrafer utantill. Regelinnhållet ändras dessutom kontinuerligt, men den juridiska problemlösningsmetoden (ja, vi vet att den kan se lite olika ut i olika ämnen!) består. Sedan vi själva läste juristutbildningen har en balk bytt namn och förändrats i stor utsträckning (giftermålsbalken har blivit äktenskapsbalken) och flera tillkommit (utsökningslagen har blivit utsökningsbalken, miljöbalken och socialförsäkringsbalken har tillkommit). Själva regelinnhållet både i och utanför balkarna har genomgått otaliga förändringar ...

Man blir väldigt lätt ensam som lärare, ensam med sina funderingar och ensam med sina tillkortakommanden. Därför är det viktigt att finna fora för att prata med kollegor. Det kan vara pedagogiska seminarier, lärarlagsmöten eller andra sammanhang. Ett mycket bra forum för erfarenhetsutbyte, diskussion om undervisningens innehåll och pedagogik samt, förhoppningsvis, trevlig samvaro är lärarlag. Vår erfarenhet är att de fungerar lite olika i olika kurser och utbildningar, men att de alltid är värdefulla. Våra egna tankar må vara bra, men att artikulera dem, få andras åsikter om dem och höra andras tankar gör det hela ännu bättre.

Avslutningsvis ska framhållas att det har varit en ynnest att få verka i och vara en del av en synnerligen stimulerande och utvecklande utbildningsmiljö med många bra kollegor och många studentkontakter. "Man lär så länge man har elever!". 94 års sammanlagda lärargärningar i juridik resulterade i dessa, och en hel del utelämnade, lärospån, "androm till varnagel"?! Så småningom slocknar ljuset i manegen och även gamla cirkushästar får vila.

Henrik Forshamn

Kursen i juridisk omvärldsorientering i Uppsala, 1992–2018

– 1992 års reform av de juridiska studierna, behovet av
omvärldsorientering och avskaffandet av rättshistoria*

Endast gamla tak är vackra, när det regnar.
(*Carl Gustaf Spangenberg*, 1950–2020)

Denna artikel handlar om den obligatoriska kurs i juridisk omvärldsorientering, som skapades av Juridiska fakulteten i Uppsala för 1992 års studieordning, med Carl Gustaf Spangenberg som föreståndare, åren 1992–2018.¹ Kursen, som avsåg att bereda perspektiv och därför lades på slutet av utbildningen, var en nyskapelse i ett för den juridiska undervisningshistorien i Uppsala särpräglat skede. Den ersatte en äldre propedeutisk kurs i rättshistoria, som vid den tiden inbegrep rättssociologi, när all propedeutik avskaffades, även om vissa av de tankegångar som motiverat kursen Rätt och samhälle, och som hörde tydligare samman med strävan efter perspektiv, följde med in i obligatoriets avslutande omvärldsorientering.

* Artikeln tillägnas minnet av kursens föreståndare under åren 1992–2018, Carl Gustaf Spangenberg, 1950–2020.

¹ Texten tar inte upp till diskussion den experimentella kurs som Carl Gustaf Spangenberg utarbetade tillsammans med Anders Fogelklou, sedermera professor i östeuropaforskning, särskilt östeuropeisk rätt, vid Uppsala universitet samt docent i allmän rättslära, under övergången från den äldre studieordningen till 1992 års studieordning, 1989–1991, inom ramen för vad som benämndes en teoritermin.

Artikeln inleder med en kort beskrivning av kursen, utifrån min erfarenhet som student hösten 1995. Därefter tas upp till diskussion statsmaktens sista utredningar kring juristutbildningen samt beslut i slutet av 1980-talet att avreglera juristutbildningen, följt av några ord om den äldre propedeutiska kurs i rättshistoria, som avskaffades. Uppsalafakultetens beslut att behålla en särskild och sammanhållen kurs, som inte hörde till de positivrättsliga ämnena, samt att förlägga denna kurs till obligatoriets avslutande moment, uppmärksammas särskilt. De bereder klarhet kring vad som verkligen skedde vid övergången från propedeutisk rättshistoria till efterföljande och perspektivgivande juridisk omvärldsorientering. Diskussionen vänder sedan åter kursen, med en beskrivning av omvärldsorienteringens skilda kursmoment, utifrån min erfarenhet som lärare på kursen, åren 1996–2009. Artikelns senare del tar upp några av de konsekvenser, avsedda eller ej, övergången från rättshistoria till juridisk omvärldsorientering har fått för undervisning och forskning vid fakulteten. Det gäller den här presenterade tolkningen, att Uppsalas juridiska omvärldsorientering låter sig förstås som en uppdatering och anpassning av den utåt sett avvecklade kursen Rätt och samhälle. Slutsatsen tyder på ett sällan uppmärksammat inre samband mellan 1992 års uppsaliensiska och 1978 års allmänna studieordning. Kursens betydelse för forskningen, främst i omvärldsorientering, kommenteras kort i anslutning.

Avslutningsvis berörs frågan, hur avskaffandet av just den propedeutiska allmänbildning som präglat generationer av europeiska jurister, till förmån för ett dagsaktuellt och kunskapsproblematiserande studium om dessa jurister, påverkat Uppsalajuristens förhållande till denna sin förmödade, eller förmenta, omvärld.

1. *Rättshistoria, hösten 1995.* Hösten 1995 läste jag den engelskspråkiga kursen i juridisk omvärldsorientering i Uppsala, som, tillsammans med en kurs i vad som på engelska benämns *jurisprudence*,² utgjorde juristutbildningens avslutande obligatoriska studiemoment. Varken jag eller mina studiekamrater ägde någon kunskap om kurser i någon av hjälpvetenskaperna rättshistoria, rättsfilosofi, komparativ rätt, rättssocio-

² *Jurisprudence* är en engelsk term, som betecknar ett studium som påminner om en blandning av rättsteori och politisk filosofi. Den skall inte förväxlas med franskans *jurisprudence*, som betecknar domstolspraxis. Termen används i Uppsala som liktydig med allmän rättslära, vilket är namnet på den kurs som tog över efter avskaffandet av den sedan 1800-talet hävdvunna kursen juridisk encyklopedi, och som i varierade, ofta väsensskilda, skepnader utgjort obligatorium i Sverige sedan genomförandet av 1958 års studieordning.

logi, med flera, vare så vid andra fakulteter eller i andra länder.³ Vi läste in oss, deltog på seminarierna och tenterade av kursen med en hemuppgift. Kursen bestod av endast seminarier. Inga föreläsningar. Fokus låg på de kontinentaleuropeiska rättsfamiljernas civilrättskodifikationer, anglo-amerikansk *common law* samt religiösa rättsordningar. Ett seminarium ställde rättsstaten och framväxten av mänskliga rättigheter mot traditionellt ickevästliga traditioner. Det seminarium som väckte i vart fall min särskilda nyfikenhet gällde frågan om en förmodad enhetlig medeltida juridik, en så kallad *ius commune*, med frågan ställd inför framtiden: "På väg mot en ny *ius commune*?" Sverige figurerade inte som självständigt seminarium utan ingick i ett avslutande seminarium om den nordiska rättsfamiljen.

Utblicken mot i synnerhet Europa och *common law* utgjorde en befriande kontrastverkan mot vad jag upplevde som Uppsalas provinsiella och inskränkta juristutbildning. Äntligen kunde vi studenter från Uppsala ta del av den omvärld vi med stor marginal samma år hade röstat oss in i, det vill säga den europeiska gemenskapen. Livet gick sedan vidare, vilket för de flesta av oss innebar examensarbete, diplomering och yrkesverksamhet. För min del bar det söderut, till Tyskland och Frankrike. Jag hade blivit inspirerad av kursen i juridisk omvärldsorientering och önskade att på plats studera i tid och rum främmande juridik, för att bli europé från insidan. Vid universiteten i Freiburg im Breisgau och Montpellier möttes jag av ett veritabelt smörgåsbord, med många av de hävdvunna europe-

³ Den förståelse av hjälpvetenskap, som ges våra studenter, finner man i den bok som skapades för den nya studieordningen år 1992: Bert Lehrberg, Praktisk juridisk metod. I dess tolfte upplaga från 2020 står följande: "Juridikforskaren är friare än praktikern att lyfta blicken från det enskilda eller typiska fallet och anlägga ett övergripande perspektiv med fokus på de större sammanhangen. Forskaren är inte bunden av yrkanden och grunder, utan väljer själv sina frågor. Denna har också mer tid att fokusera på de svåra problemen. Det skapar förutsättningar för en mer kvalificerad problemlösning som sedan kan nyttiggöras i praxis. Förståelsen för rätten som samhällsfenomen fördjupas dessutom när den granskas utifrån, bland annat inom ramen för juridikens så kallade "hjälpvetenskaper" (rättshistoria, rättssociologi, rättsekonomi, rättsfilosofi osv.)." (Bert Lehrberg, Praktisk juridisk metod, 12 uppl., Uppsala 2020, s. 203 samt n. 59: "Med "hjälpvetenskaper" avses i och för sig självständiga vetenskaper när de nyttiggörs inom en annan vetenskap – här rättsvetenskapen.") Kjell Åke Modéer använde som nytillträdd professor i rättshistoria i Lund ordet "serviceorgan", för att beskriva vad som här avses med hjälpvetenskap. (Kjell Å. Modéer, "Rättshistoria, en juridisk disciplin – trots allt", Svensk Juristtidning 1979 s. 572; Kjell Å. Modéer, "Rättshistorisk forskning i Sverige", i: Rättshistoriska studier. Sjätte bandet, red. Kjell Å. Modéer, Stockholm 1979, s. 205.)

iska grundläggande ämnen, som antingen avskaffats eller ej ens erbjudits i svensk juridisk undervisningshistoria. Resultatet blev muntliga tentamina på tyska respektive franska i rättshistoria, rättsfilosofi, katolsk och statlig kyrkorätt, författningshistoria, komparativ rätt samt den i svensk historia så förkättrade romerska rätten. Lägg till detta studier i ländernas positiva juridik. *Gefundenes Fressen! La Gloire!*

Kontrasten mellan Uppsala och de europeiska kulturländerna gjorde djupa och bestående intryck under min *peregrinatio academica*, och en fråga jag ofta har ställt mig är vad som ligger bakom den svenska juristutbildningens, *a fortiori* den uppsaliensiska, avvikelse i pedagogisk form och juridiskt innehåll. Det var emellertid först senare, efter att jag slutfört mitt sista undervisningsuppdrag på kursen i rättshistoria våren 2009, som jag ställde mig djupare frågor om, och satte mig in i, denna svenska undervisningshistoria, med särskilt fokus på rättshistoria som ämne. I dag undervisar jag i civilrätt i Uppsala, mer som generalist än specialist, men med ett fortsatt intresse för jämförelser med en i tid och rum främmande juridik.

2. *Utbildningen och avregleringen av juristutbildningen.* Det gäller som en allmän utgångspunkt, att kursobligatoriets form och innehåll följer av den juridiska utbildningens studieordning. En kurs som utgör tvångskunskap är betingad av detta särskilda kunskapsanspråk. För att förstå omvärldsorientering som tvångskunskap måste fokus därför fästas på studieordningen och dess tillkomst.

Uppsalas nuvarande studieordning tillkom under den ovanliga situation som uppstod i Sverige och Uppsala i slutet av 1980-talet, då staten beslutade att avreglera juristutbildningen. Det unika beslutet följde en utvärdering från 1985. Universitets- och högskoleämbetet hade givit dåvarande universitetslektorn i civilrätt i Lund, Karin Adlercreutz, i uppdrag att genomlysja juristutbildningen mindre än ett decennium efter den reform, som resulterade i 1978 års studieordning. Adlercreutz dom över den korta tid som förflutit sedan dess införande, kan sägas sammanfatta efterkrigstidens återkommande reformsträvanden: "Utvecklingen har således gått i en riktning som inte överensstämmer med de ursprungliga intentionerna."⁴ Statens grepp över de juridiska examina hade hört seklet till. 1904 års stadga avskaffade 1800-talets system med förberedande filosofiska examina samt skilda juridiska examina, till förmån för en enhetlig ämbetsexamen utan krav på förberedande filosofiskt studium. 1937 års

⁴ Utvärdering av juristlinjen, UHÄ-rapport 1985: 3, s. 51.

betänkande följde upp med en finjustering av vissa ämnen, däribland rättshistoria. 1958 års studieordning sökte att fokusera mer på rättstillämpningen samt införde möjligheten till examensarbete. 1978 års studieordning eftersträvade en än mer praktisk undervisning samt införde valfria kurser. Resultatet av Adlercreutz utredning blev avreglering.

Juridiska fakulteten i Uppsala tog sig an denna nyvunna frihet med en tydlig reformatorisk ambition, präglad av en kollektiv ansats, och skapade för detta en särskild arbetsgrupp. Saken gällde främst det pedagogiska uppdraget, mindre de särskilda ämnena.⁵ Uppsalas Arbetsgrupp för Juridiska fakultetsstyrelsen kom år 1989 med sitt "[f]örslag angående utbildningens mål och undervisningsformer", Juristutbildningen inför 1990-talet.⁶ Skriften ger intryck av att ha utgått från Adlercreutz rekommendationer och de förtjänar att citeras tillsammans.

Uppsalas arbetsgrupp kunde inledningsvis konstatera "att debatten om juristutbildningen under lång tid haft ungefär samma innehåll."⁷ Det var en träffande sammanfattning av ett sekel av utredningar, vars dagordningar främst satts av avnämarna. För att citera Adlercreutz enmansutredning från 1985, skulle utbildningen tillgodose "både kraven från

⁵ Denna artikel handlar inte om 1992 års studieordning, utan om avskaffandet av kursen i rättshistoria samt skapandet av kursen i juridisk omvärldsorientering. Den bild jag ger av Uppsalas reform och av studieordningen är följdriktigt kortfattad och allmän, avsedd att rikta uppmärksamheten mer på kärnpunkter och sammanhang. Omdömena om utbildningen är mina, men de bygger på trettio års erfarenhet av undervisning samt läsning av litteratur, i egenskap av student, forskare och lärare.

Bland litteraturen kan för artikelns skilda sammanhang nämnas *Claes Sandgren* (red.), *Juridikundervisningens pedagogik*, Stockholm 1990, 122 s.; *Claes Sandgren* (red.), *Juridikundervisningens pedagogik 2*, Stockholm 1994, 118 s.; *Hans Eklund*, *Utvärdering av juris kandidat-programmet i Uppsala*, Uppsala 2002, 44 s.; *Hans Eklund*, "En problemorienterad juristutbildning", i: *Festskrift till Per Henrik Lindblom*; *Mats Kumlien*, "The History of Law Does not Write Itself", i: *Kjell Å. Modéer and Per Nilsén* (eds.), *How to Teach European Comparative Legal History*, Lund 2009, s. 59–70.; *Hans Eklund och Sverker Scheutz*, "Problemorienterad inläring i juristutbildningen", i: *Marianne Dahlén och Mats Kumlien* (red.), *En mänsklig rättshistoria. Vänbok till Carl Gustaf Spangenberg*, Uppsala 2019, s. 87–115.; *Joel Samuelsson*, "Det enda rätta svaret. Möjligen ett bidrag till juridikens didaktik", i: *Victoria Enkvist, Lotta Lerwall och Sverker Scheutz* (red.), *Vänbok till Hans Eklund. Största möjliga lycka åt största möjliga antal*, Uppsala 2022, s. 301–315.

⁶ *Arbetsgruppen för Juridiska fakultetsstyrelsen vid Uppsala universitet*, *Juristutbildningen inför 1990-talet. Förslag angående utbildningens mål och undervisningsformer*, Uppsala 1989.

⁷ *Ibid.*, s. 5.

domstolarna på kunniga notarier och kraven från den övriga arbetsmarknaden på personer med adekvata kunskaper.”⁸ Arbetsgruppen betraktade införandet av examensarbete år 1958 och fördjupningskurser år 1978 som ”förbättringar”, till vilka nu kunde läggas fakultetens ”försök med sammanhållna studiegrupper och integration mellan näraliggande kurser.”⁹ Utmaningen gällde hur man skulle hantera yrkespremissen: ”I tolkningen av [...] uppgiften [som yrkesutbildning] kan man starkt förenklat – och något karikerat – tala om två motsatta ambitioner: den *högre*, och den *lägre*.”¹⁰ Mellan dessa två valde Arbetsgruppen att förorda den högre! Målsättningen beskrevs även som det ”synnerligen angeläg[na]” i att ”finna effektiva vägar för att [...] öka medvetenheten bland lärare och studenter om utbildningens egentliga uppgift.”¹¹

Vad avsågs med det ”egentliga” i ”[yrkes]utbildningens egentliga uppgift”? Det mest angelägna hos såväl Adlercreutz som Uppsala gällde införandet av en interaktiv och metodbaserad undervisning, med, som Adlercreutz uttryckte det, inslag av ”skriftlig och muntlig framställning [och] [p]raktiska tillämpningsövningar [...] i samtliga kurser”, med en uppmaning att ”verklighetsanknyta kursinnehållet”, där seminarieövningar skulle ge stu-

⁸ Utvärdering av juristlinjen, s. 4. Den centrala regleringen, med endast ”begränsade möjligheter [...] till lokala varianter”, följde logiskt och behovet av att utreda juristutbildningen, efter en nyligen sjösatt studieordning, berodde just på de problem som ”förändringarna i utbildningen” hade vållat. (s. 4 f.)

⁹ Juristutbildningen inför 1990-talet, s. 10.

¹⁰ Arbetsgruppen medgav att deras syn på yrkespremissen som ledmotiv var ”något karikera[d]”, men den är genomtänkt, välartikulerad och som ett dokument i tiden förtjänar den att citeras i sin helhet: ”I tolkningen av [...] uppgiften [som yrkesutbildning] kan man starkt förenklat – och något karikerat – tala om två motsatta ambitioner: den *högre*, och den *lägre*. Den *lägre* ambitionen i fråga om yrkesinriktningen finns inte officiellt dokumenterad men spelar nog ändå en mer eller mindre medveten roll för utbildningen. Här ställs yrkesförberedelsen i motsats till den vetenskapliga och kritiska skollningen, den senare hålls för ”realistisk”. Flertalet studenter förmodas sakna intresse eller förutsättningar för mer vetenskapligt inriktad undervisning. ”Kritiskt tänkande” skulle bara komplicera tillvaron i framtida juristbefattningar utan utrymme för mer självständiga arbetsinsatser. Den lägre ambitionsgraden kombineras gärna med en ”reproduktiv kunskapsinhämtning” så att universitetsstudiet erhåller karaktären av ”snilleförtryckande läxläsning”. Inställningen torde väl söka sina rötter i den anonyma massundervisningen och examinationen med bristande kontakter mellan lärare och student. Införandet av fördjupningskurser och obligatoriskt examensarbete har förmodligen inneburit en positiv förändring.

Den *högre* ambitionen däremot [...].” (Ibid., s. 14.)

¹¹ Ibid., s. 11.

denterna ”fördjupade kunskaper och träning i juridisk metod.”¹² Uppsalas arbetsgrupp kunde därför påminna om, att ”det sedan länge [föreligger] en ”officiell” enighet om målen för juristutbildningen, framför allt när det gäller metodinriktningen.”¹³ De traditionella föreläsningarnas ”kunskapsförmedling” borde vidare, enligt Adlercreutz, tonas ned till förmån för seminarier med en praktiskt anpassad ”metodträning”,¹⁴ vad Uppsala sammanfattade som ”en successiv förändring mot aktivare studentmedverkan, även om”, som Arbetsgruppen underströk, ”åtskilligt ännu återstår.”¹⁵

Den logiska slutsatsen av en alltmer styrd och metodbaserad undervisning, var ett avskaffande av de sista resterna av en äldre studiefrihet till förmån för en närvaroplikt. Adlercreutz hade yttrat, att studenterna ”bör naturligtvis närvara förhållandevis regelbundet vid de olika undervisningstillfällena” för att säkerställa, ”att de verkligen deltar i undervisningen”, trots att lärarna var skeptiska och de studerande vid samtliga universitet ställde sig ”helt negativa till en undervisning som är genomgående obligatorisk.”¹⁶ Hennes rekommendation sökte att finna en balans: ”Den undervisning, som det för undervisningen ansvariga organet efter förslag från kursansvarig lärare bedömer vara av väsentlig betydelse för förståelsen av en kurs bör vara obligatorisk; övrig undervisning frivillig.”¹⁷ När Uppsala sjösatte sin juristutbildning år 1992 blev all undervisning, utom det fåtal föreläsningar som befanns motiverade, obligatorisk och kollektiv, i form av grupparbeten, under hot om straffuppgift vid frånvaro eller rent av förvägran att skriva tentamen.¹⁸

Signifikativt för den alltmer praktiska syn, som tog sig så tydligt uttryck hos Adlercreutz, och som Uppsala förde vidare, var det definitiva uppgivandet av två målsättningar under efterkrigstiden. Den ena gällde samhälls- och beteendevetenskapliga inslag i utbildningen. Här

¹² Utvärdering av juristlinjen, s. 76.

¹³ Juristutbildningen inför 1990-talet, s. 11.

¹⁴ Utvärdering av juristlinjen, s. 71.

¹⁵ Juristutbildningen inför 1990-talet, s. 10.

¹⁶ Utvärdering av juristlinjen, s. 71 f.

¹⁷ Ibid., s. 76.

¹⁸ Det fanns kritiker till det alltmer skolmässiga. Professorn i allmän rättslära, sedermera rektorn vid Uppsala universitet, Stig Strömholm, var en av dem, som redan år 1977 kritiserade utbildningens alltmer ”utpräglat skolmässiga former.” (*Stig Strömholm*, ”En ny juristutbildning vid ett nytt universitet”, *Svensk Juristtidning* 1977, s. 501.) Han ondgjorde sig även över kraven på effektivisering (ibid., s. 504), vilket med tiden kom att allt oftare heta genomströmning. Produktansvar är ett annat ord som anmäler sig.

hade en skeptisk inställning slagit rot. Adlercreutz hade betraktat det som "mycket svårt att komma med förslag till konkreta åtgärder som verkligen skulle säkerställa samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga inslag i utbildningen", och tänkte sig i stället att man kunde "ge förslag till en utformning av utbildningen på juristlinjen som underlättar införandet av dessa inslag."¹⁹ Uppsalas arbetsgrupp övergav projektet helt. Nästa fråga gällde det mer än sekelgamla önskemålet om en särskild praktik vid domstol alternativt ett särskilt praktiskt kursmoment vid universitetet. Adlercreutz avvisade denna tanke på ett särskilt moment, till förmån för integrering i den ordinarie kursundervisningen, för att "inom ramen för de teoretiska kurserna träna de studerande i praktisk juridisk arbetsmetod." Orsaken var historisk: "Numera anses den direkta utbildningen endast omfatta den teoretiska delen och detta har givetvis fört med sig krav på praktikinslag i utbildningen."²⁰ Det medvetna offrandet av en äldre önskan om en tydligare åtskillnad mellan teori och praktik betraktade Uppsalas arbetsgrupp i sin tur inte som en eftergift för arbetsmarknaden, utan tvärtom som en del av "[d]en *högre* ambitionen", som i fråga om yrkesinriktningen skulle "förena *god* yrkesförberedelse med en vetenskaplig inriktning av utbildningen."²¹

Låt mig sammanfatta. Avregleringen av de juridiska studierna resulterade i att Uppsala år 1992 kunde sjösätta den studieordning som alltså gäller i dag. Uppsalas arbetsgrupp tog intryck av enmansutredaren Karin Adlercreutz utvärdering från 1985 och följde upp denna med vissa särskilda tillägg, främst ibland dem den problembaserade inriktningen samt omdanandet och avskaffandet av kursen i rättshistoria. Uppsalas nya juridiska studieordning kan med rätta betraktas som nydanande och reformatoriskt genomtänkt, men knappast som radikal.²² Adlercreutz

¹⁹ Utvärdering av juristlinjen, s. 74.

²⁰ *Ibid.*, s. 75. För efterkrigstidens alljämt relevanta syn på relation mellan praktik och teori, hänvisas särskilt till *Knut Rodhe*, "Praktiska kursen för juris kandidatexamen", *Svensk Juristtidning* 1946, s. 722–725 samt, för särskilda uttalanden kring relationen teori-praktik, *Per Olof Ekelöf*, "Reflexioner över den juridiska universitetsundervisningen", *Svensk Juristtidning* 1945, s. 350; *Ibid.*, "Den juridiska vetenskapens ställning och de juridiska studiernas anordning i Sverige", *Svensk Juristtidning* 1945, s. 787 f.; *Ibid.*, "Den svenska juristutbildningen i stöpsleven", *Tidsskrift för Rättsvetenskap* 1953, s. 359, 365 och 378.

²¹ Juristutbildningen inför 1990-talet, s. 14. Vad som avsågs med "vetenskaplig inriktning på utbildningen" framgår inte av arbetsgruppens förslag.

²² Det är snarare den statliga avregleringen i sig som framstår som radikal, om än avreglering låg i tiden. Att släppa en statsbärande juristutbildning fri, om än inom givna ramar, framstår i efterhand som vågat.

enmansutredning och Arbetsgruppens i Uppsala förslag låg i tiden. Den tydligaste nydaningen år 1992 kunde sägas gälla Uppsalas pedagogiska helhetsgrepp. Arbetsgruppen biföll 1958 och 1978 års innovationer i form av examensarbete och fördjupningskurser, samtidigt som den förde utbildningen mot en mer uttalat avnämartillvänd yrkesutbildningsprofil, med en skolmässigare undervisning, präglad av allt svagare läro- och studiefriheter, obligatorisk närvaro, grupparbeten och styrt studium och en tydligare praktisk, verklighetsanknuten och problembaserad undervisning. Praktisk juridisk metod blev främsta ledmotiv, medan 1968 års intresse för inslag av ickejuridik, främst i form av samhälls- och beteendevetenskap, inte fanns kvar. Symptomatiskt nog fasades rättssociologin sakta men säkert ut så att den inte fanns kvar när studieordningen stod redo att sjösättas.

Det ämne som skulle erfara den största förändringen var rätthistorien, när Uppsalafakulteten tog ett pedagogisk helhetsgrepp. Omvärdering låg i tiden, men varthän? Rätthistoria hade aldrig förmått att hävda sin existens med samma självklarhet som de positiva ämnena. Professorn i processrätt i Lund, Peter Westberg, sammanfattade år 1997 sitt intryck av de svenska rätthistorikerna, med ”att [de måst] hoppa från tuva till tuva för att visa att de finns, väcka uppmärksamhet och be om lov att få existera”.²³ Med skapandet av en problembaserad och praktiskt nyttig juridisk omvärldsorientering gavs äntligen fakultetens rätthistoriker fastare mark under fötterna, om än det skulle ske på deras ämnas bekostnad. Som följer.

3. *Uppsalas nya juristutbildning och omvärderingen av rätthistorien.* Kurser följer av utbildningen. Med 1992 års studieordning gällde en förstärkt praktisk teori utifrån problemorientering och praktisk juridisk metod. Studentens aktivare medverkan skulle ske inom ramen för en skolmässig seminarieverksamhet med basgrupper, närvaroplikt, skriftlig och muntlig framställning och tydligare återkoppling. Till detta kom att intresset för ickejuridisk kunskap var, om inte obefintligt, så svagt och på ett principiellt plan relegerat till den privata sfären. Den omvärdering och omorientering av de två resterande hjälpvetenskaperna, rätthistoria och rättssociologi, som följde, resulterade i att de avskaffades. Nu gällde

²³ Peter Westberg, ”Rätthistoria – ett marginaliserat ämne? Några synpunkter på juristutbildningen och ämnet rätthistoria”, i: Kjell Å. Modéer (red.), *Rätthistoria i förändring. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997*, Lund 2002, s. 107.

perspektiv och problematisering i stället för propedeutik och bildningskunskap, samt en tydligare koppling till praktisk juridisk metod.

Den kurs i svensk rättshistoria, mot en romerskrättslig europeisk bakgrund, som fakulteten i Uppsala lämnade bakom sig, hörde till 1978 års studieordning. Den hade fyllt en huvudsakligen propedeutisk och inledande funktion, och omfattade "de svenska rättskällornas och det svenska statsskickets historia samt, med tyngdpunkten lagd på utvecklingen fr.o.m. 1734 års lag, den svenska civilrättens, straffrättens och processrättens historia". Kursen skulle även ge "en överblick över den romerska rättens historia och dess inverkan på den svenska rätten och vissa huvuddrag av den allmänna rättsutvecklingen i kulturländerna."²⁴ Det propedeutiska syftet tog sig uttryck i tanken, att förbereda studiet av den positiva rätten, och då i synnerhet statsrätten, där kursen kunde ge "den historiska bakgrunden till det nuvarande statsskicket och politiska livet."²⁵ Till detta kom det "pedagogiskt riktig[a]" i att förstå den gällande rätten i historisk belysning samt bereda en "förståelse för rättssystemets uppbyggnad och funktion." De studerande skulle på ett tidigt stadium kunna sätta in rätten "i sitt internationella sammanhang" samt göras "uppmärksamma på samspelet mellan samhällsutveckling och rättsutveckling."²⁶ Det var mycket som skulle hinnas med, i synnerhet med efterkrigstidens sammantagna halvering av tiden,²⁷ vilket föranledde klagomål från ämnesföreträdare, bland annat Uppsalas Gösta Hasselberg.²⁸

²⁴ Högskoleutbildning. Juristlinje, Förvaltningslinje, Social linje. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning, SOU 1973:59, s. 32.

²⁵ Ibid., s. 113. Se även 1949 års kommitté: "Ämnena rättshistoria och romersk rätt ha betydelse främst som förberedande och allmänbildande ämnen." (Juridisk och samhällsvetenskaplig utbildning, I. Betänkande av 1949 års kommitté för den juridiska och samhällsvetenskapliga utbildningen, SOU 1953:15, s. 100 f.)

²⁶ Ibid., s. 122, 121.

²⁷ U 68 motiverade tidsbesparingen med en "förskjutning av studiernas inriktning från ett studium av de särskilda rättsliga institutens historia mot de större utvecklingslinjerna" eftersom ett instituthistoriskt studium ej längre ansågs angeläget. (SOU 1973: 59, s. 122.) Adlercreutz kunde i sin utvärdering konstatera, att ämnesföreträdarna upplevt svårigheter, "att få in allt det stoff som enligt deras uppfattning bör vara med i en kurs i rättshistoria" på den korta tid som gavs dem. (Utvärdering av juristlinjen, s. 23.)

²⁸ Gösta Hasselberg, "Undervisning i rättshistoria i Sverige", i: Kjell Å. Modéer (red.), Rättshistoriska studier. Sjätte bandet, Stockholm 1979, s. 232; Gösta Hasselberg, "Rättshistoria med romersk rätt", i: Gösta Hasselberg (red.), Juridiska fakulteten vid Uppsala universitet, Stockholm 1976, s. 62 f.

Den rättshistoriska kursen enligt 1978 års studieordning blev den mest kortlivade i ämnets historia. En starkt bidragande orsak var den alltmer skeptiska syn på värdet av rättshistorisk kunskap för en praktisk jurist. Ämnet hade sedan i synnerhet efterkrigstiden haft sina kritiker,²⁹ men under 1980-talet anslöt sig även två av de tre svenska professorerna i rättshistoria, Claes Peterson i Stockholm och Rolf Nygren i Uppsala.³⁰ Det utgående sjuttioalets ämnesföreträdare vid de juridiska fakulteterna hade stått enade i försvaret om ämnet.³¹ Nu var två av dem rörande eniga om dess avskaffande. Historikern Nygren betraktade det obligatoriska studiet av rättshistoria som ”principiellt fel” och förklarade, att ”[r]ättshistorien tynade bort som en meningsfull del av systemet, därför att rättsordningen inte behövde legitimeras på annat sätt än genom den konstitutionellt accepterade lagtagningsprocessen som sådan”, varmed ämnet ”sköts [...] bort till utbildningens periferi.”³² Juristen Peterson ställde å

²⁹ 1949 års kommitté avvisade den allmänna kritiken, men yttrade att undervisningen ägnades för mycket detaljer, ”som ej förtjäna annat namn än antikviteter eller kuriositeter.” (SOU 1953:15, s. 86.)

³⁰ I vart fall om man får tro deras tillbakablickar vid det internationella symposiet år 1997, ”Rättshistoria i förändring”, till minne av Olinska stiftelsen 50 år. Det finns inte mycket kritik av den äldre kursen på pränt från ansvariga professorer under det utgående 1980-talet. Petersons och Nygrens förmedlade minnesbilder av ett äldre studium vid 1997 års olinska möte, framstår emellertid som sällsynt, och otvetydigt, negativa.

³¹ Erik Anners, Petersons föregångare i Stockholm, försvarade inför 1978 års studieordning ämnet framgångsrikt inför fakulteter, sektioner och myndigheter och universitet. (*Erik Anners*, ”Rättshistorien – en vetenskap i kris?”, Svensk Juristtidning 1979, s. 568 ff.)

Anners hörde till en äldre syn på ämnets vetenskapliga grund, som i rättshistoria såg såväl rättsvetenskap som historievetenskap. (*Erik Anners*, ”Rättshistoria – rättsvetenskap och historievetenskap”, i: Rättshistoriska studier tillägnade Gösta Hasselberg. Vid hans avgång från ämbetet den 30 juni 1976, red. Kjell Å. Modéer, Lund 1977, s. 1–18.) Några år därefter avskaffade Peterson just det ämne, som Anners försvarat, utifrån en uppdaterad vetenskapssyn: ”[d]et övriga – rättens historia – skall överlämnas till historiker/specialister” (Claes Peterson, ”Genom rättshistorien utöver rättshistorien’. Ett inlägg i diskussionen om rättshistorieämnets uppgift i juristutbildningen” i: Kjell Å. Modéer (red.) Rättshistoria i förändring. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997, Lund 2002, s. 55). Peterson biföll därmed historikerna Hasselbergs, Sjöholms och Nygrens historievetenskapliga kritik till fullo, en enastående helomvändning från Stockholms håll.

³² *Rolf Nygren*, ”Rättshistoria och samhällsförändring. Ett pedagogiskt perspektiv”, i: Kjell Å. Modéer (red.), Rättshistoria i förändring. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997, Lund 2002, s. 75 f. Professorn i civilrätt i Stockholm och Uppsala, sedermera justitierådet, Bertil Bengtsson, yttrade vid samma symposium, att han ”verkligen mycket motvilligt” erkände, ”att kanske den prak-

sin sida den retoriska frågan, varför man skulle ”ta upp tid med att läsa en helt tillbakablickande historiekurs som uppenbarligen inte hade någon relevans för det träffade yrkesvalet?”³³ Med en så tydlig ämnesintern kritik bereddes vägen för ett avskaffande på ett särskilt sätt.

Två frågor av särskild betydelse för rättshistorieämnet anmälde sig för Uppsalas arbetsgrupp. Den första gällde avskaffandet av den juridiska introduktionskurs av propedeutisk karaktär, som inlett fackstudierna i juridik sedan införandet av 1904 års stadga. Ämnet rättshistoria hade förlagts i anslutning till denna kurs,³⁴ och betraktades alltjämt enligt 1978 års studieordning som en del av den inledande propedeutiken, med den förändringen att den fått sällskap av rättssociologi och Rätt och samhälle. Vad skulle Uppsala göra med dessa propedeutiska kurser? I den mån

tiska nyttan av djupare rättshistoriska kunskaper däremot är ganska begränsad”. (*Bertil Bengtsson*, ”Rättshistorieämnet och fastighetsrätten”, i: Kjell Å. Modéer (red.), *Rättshistoria i förändring*. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997, Lund 2002, s. 94.)

Det förtjänar att göra läsaren uppmärksam på, att Uppsalas kurs i ”rättshistoria” åren 1992–2018 inte i något hänseende figurerade inom ramen för Rolf Nygrens föredrag. Han pläderade i stället för en diametralt annorlunda undervisning i rättshistoria, i anslutning till föregångaren Gösta Hasselbergs vision från 1969. (*Gösta Hasselberg*, ”Rättshistoriens dilemma”, i: Åke Holmbäck på 80-årsdagen den 16 april 1969 med tacksamhet och uppskattning. *Rättshistoriska studier*. Tredje bandet, red. Gerhard Hafström och Kjell Å. Modéer, Lund 1969, s. 298–303; För hänvisning, se *Nygren*, 2002, s. 68.) Till detta kommer att hans anförande inte ger något stöd för att rättshistorisk undervisning i någon form borde utgöra tvångskunskap. Nygren undvek spörsmålet och nöjde sig med att ställa kollegerna mot väggen: ”Varför tveka att på allvar ge sig i kast med den rättshistoria som låter sig anas i denna sociala, ekonomiska, kulturella och globala röra, än mindre ta upp förändringen i den juridiska undervisningen!” Han efterfrågade en tydligare förståelse bland jurister för ”den roll rättens och rättens aktörer spelade i den stora sociala förändringsprocessen” som ”ett perspektiv på den juridiska professionen som jurister inte gärna diskuterar”, med en hänvisning till denna kunskaps ”samhällsrelevan[s]”. (*Nygren*, 2002, s. 80.)

³³ *Peterson*, 2002, s. 53. För bakgrunden till införandet av rättsgenetik i Stockholm, se även *Claes Peterson*, ”Rechtsgeschichte als akademische Disziplin in Schweden: universitätspolitische und wissenschaftstheoretische Reflexionen”, i: *La storiografica giuridica scandinava. Atti dell'incontro di studio Firenze 22–23 maggio 1987*, Firenze 1988; samt i: *Rechtsgeschichte und Theoretische Dimension. Forschungsbeiträge eines rechtshistorischen Seminars in Stockholm im November 1986*, Lund 1990.

³⁴ Universitetskommitténs betänkande. 1. Juridiska examina, Stockholm, 1903, s. 44, 89 f.

någon av kunskapsarterna skulle bibehållas, med särskild blick på rätts-historien, hade fakulteten att ta ställning till frågan, om studiet borde ske sammanhållet, som en särskild kurs, eller lämpligare splittras upp, för att integreras med de positivrättsliga ämnena? Ett andra spørsmål gällde frågan hur integrationen av en tidigare propedeutisk ickejuridisk kunskap med en juridisk skulle verkställas. I det följande tar diskussionen sikte på den propedeutiska rätthistoriska kunskapens öde. Till rättssociologin och kursen Rätt och samhälle återkommer diskussionen.

Den första frågan har ställts flertalet gånger under historien, och sammanfattades väl av Gösta Hasselbergs tillbakablickande artikel om den rätthistoriska undervisningen från 1979: "Stor skepsis uttalades från en del håll om värdet av rätthistoriska studier över huvud taget för juristutbildningen, och röster höjdes för att ämnet helt skulle avskaffas. I den mån vissa rätthistoriska kunskaper möjligen skulle kunna visa sig erforderliga, kunde – ansåg man – sådana lämpligen meddelas i form av korta introduktioner i samband med undervisningen i olika positivrättsliga ämnen."³⁵ Sammanhållet eller uppsplittrat, med andra ord. Hur resonerade Uppsala inför reformen?

Professorn i civilrätt, Torgny Håstad, yttrade sig år 1987 för att de "rättsteoretiskt inriktade kurserna" skulle ingå i en sammanhållen kurs, "för att undvika splittring och för att underlätta fördjupning."³⁶ Denna synpunkt landade i Arbetsgruppens skrift från 1989, vars förslag ledde till skapandet av den sammanhållna och avslutande kurs, som benämndes komparativ rätthistoria och som här benämns juridisk omvärldsorientering. Ett decennium senare intog Håstad emellertid den motsatta ståndpunkten, förvisso ur ett forskningsperspektiv, vad gällde komparativ rätt samt EG-rätt, nämligen att den "övervägande meningen [har] varit att det bästa är om varje forskare komparerar och beaktar EG-rätten inom sitt område, medan den internationella privat- och processrätten är ett ämne för sig."³⁷ Åsikterna måste inte förstås som oförlikneliga, givet att de tar sikte på skilda år och skilda kunskapsarter, men nog må det sägas, att den uppkomna diskrepansen svårligen låter sig motiveras, ur ett praktiskt-juridiskt perspektiv.

³⁵ Gösta Hasselberg, "Undervisning i rätthistoria i Sverige", i: Rätthistoriska studier. Sjätte bandet, red. Kjell Å. Modéer, Stockholm 1979, s. 232 f.

³⁶ Torgny Håstad, verksamhetsberättelse 1986/87. Juridiska fakultetsstyrelsen vid Uppsala universitet, i: Juristutbildningen inför 1990-talet, s. 9.

³⁷ Torgny Håstad, "Juridiska fakulteten 1989–1996", i: Uppsala universitet inför 2000-talet. Festskrift till Stig Strömholm, Uppsala 1997, s. 233.

Utgångspunkten är att den kunskap som behövdes åren 1987 och 1997 för förståelsen av Håstads civilrätt, måste förmodas ha kunnat förmedlas av honom själv, inom ramen för den egna professuren. Men vad avsågs då med att viss kunskap, exempelvis rätthistorisk, skulle förmedlas särskilt, i en för detta syfte särskild och sammanhållen kurs, medan övrig nödvändig kunskap för förståelsen av den positiva rätten, och för studentens yrkesförberedelse, exempelvis komparativ rätt och EG-rätt, skulle förmedlas integrerat av ämnesföreläsarna av de särskilda positiva ämnena? Logiken går inte ihop. Det gör inte det sagda med verkligheten heller. Det blev nämligen inte som det sades. Eller sägs. Skenet bedrog. Det bedrar alltjämt. Låt oss därför ta några steg tillbaka, till de utredningar som haft att uttala sig i frågan.

UKÄ tog upp det första spørsmålet i sammanhang med kritiken mot ämnet i sitt betänkande från 1976 och medgav, att vad ”gäller rättshistorien har det i debatten ibland från vissa håll uttryckts en stor skepsis mot ämnets betydelse för de fortsatta juridiska studierna och där man inte varit rent negativ har man åtminstone velat spjälka upp de rättshistoriska studierna och låta stoffet föras till det positivrättsliga studiet i form av en historisk introduktion till varje ämne.”³⁸ UKÄ följde emellertid U 68:s rekommendation, att behålla rättshistoria som särskild kurs,³⁹ inför fastställandet av 1978 års studieordning. U 68 hade i sin tur ärvt försvaret av ämnet, med ett medgivande om problemet med ett särskilt studium, från 1949 års kommitté.⁴⁰ 1949 års kommitté hade, föga förvånande, tagit över frågan från 1933 års kommittés betänkande från 1937, där rättshistoriens ställning försvarades som ”särskilt examensämne”, utifrån tanken om ett slags kompetensfråga, som fordrade historisk expertkunskap inom ramen för en juridisk allmänbildning, med en följdriktig fakultetsintern arbetsfördelning.⁴¹ Saken synes ha hävd.

³⁸ En ny juristutbildning. Förslag till utbildningsplan med kommentarer, UKÄ-rapport nr 4 1976, s. 27.

³⁹ SOU 1973:59, s. 121.

⁴⁰ SOU 1953:15, s. 101.

⁴¹ Konsekvensen av ett i början av 1930-talet på det stora hela avslutat lagstiftningsarbete för att revidera balkarna i 1734 års lag, var, att en i äldre juridisk undervisning tydligare historisk dimension kommit att betyda mindre för förståelsen av gällande rätt. Motiveringen för rättshistorieämnets bibehållande återspeglar denna rättsutveckling: ”Med den nuvarande starka specialiseringen inom de särskilda vetenskapsgrenarna är det ej möjligt för en professor, som skall svara för en del av den gällande rätten med dess mängd av detaljstadganden, att därjämte förskaffa sig en överblick över utvecklingen på hela rätts-

Likväl har uppsplittring av rättshistorien på de skilda positiva ämnena haft juridiska skäl för sig, och även av hävd utgjort en självklar utgångspunkt inom vissa positivrättsliga discipliner. Som 1933 års kommitté påpekade, hade den ”rättshistoriska utvecklingen inom vissa juridiska discipliner [statsrätt, förvaltningsrätt] av gammalt behandlats i samband med studiet av den gällande rätten på respektive områden”,⁴² och något hinder mot att ämnet sköttes i enlighet även inom andra discipliner kan inte sägas ha förelegat. Det förtjänar även att påminna läsaren om, att den juridiska kunskapsmassan med tiden blev så omfattande, att 1970-talets rättshistoriker, som visade sig skiljaktiga i mångt, var eniga om det omöjliga i att äga någon rimlig rättshistorisk expertkunskap över de skilda rättsliga disciplinerna.⁴³

1949 års kommitté medgav, att ur ”olika synpunkter skulle det [...] te sig naturligare och vara mera rationellt att framställningen av de rättsliga institutens historia sker i samband med de ämnen till vilka de hör.”⁴⁴ Detta är god juridik, medan en särskild kurs inte alltid är god juridik. När det särskilda inte längre äger bärkraft, avskaffar man det. Det var vad Uppsala gjorde i avregleringens kölvatten. Den kurs som jag, och andra med mig, har undervisat i under åren 1992–2018, innehöll inget av den rättshistoriska undervisning, som samtliga betänkanden mellan 1937 och 1985 bedyrat vara av sådan betydelse, att den överlevt som särskild och sammanhållen kurs. Inget. Den innehöll därmed inte heller något

området. Det måste då vara av stor betydelse, att åtminstone *en* av fakultetens medlemmar har möjlighet och även skyldighet att lämna en på historisk metod grundad framställning av utvecklingen inom rättens hela sammanhängande område och jämväl har förutsättningar att härvid beakta sambandet mellan rättsutvecklingen och utvecklingen inom kulturens övriga grenar.

Av denna beredningens ståndpunkt följer *dels* att rättshistorien icke bör omhändervävas av någon av de professorer, vilka skola svara för delar av den gällande rätten, *dels* ock att det måste anses principiellt riktigt att låta ämnet omfatta de historiska delarna av samtliga de ämnen, som behandla den gällande rätten.” (Universitetsberedningen, Utredning i fråga om universitetens verksamhet och organisation, SOU 1937:36, s. 70.)

⁴² Ibid.

⁴³ Erik Anners, ”Rättshistoria – rättsvetenskap och historietvetenskap”, i: Kjell Å. Modéer (red.), Rättshistoriska studier tillägnade Gösta Hasselberg. Vid hans avgång från ämbetet den 30 juni 1976, Lund 1977, s. 14; Modéer, 1979 s. 572; Elsa Sjöholm, Anmälan av Rättshistoriska studier tillägnade Gösta Hasselberg vid hans avgång från ämbetet den 30 juni 1976, Svensk Juristtidning 1979, s. 58; Elsa Sjöholm, ”Rättshistoriens framtida roll – en replik”, Svensk Juristtidning 1980, s. 76.

⁴⁴ SOU 1953:15, s. 101.

av den kunskap, som Håstad och Uppsalas arbetsgrupp åren 1987–1990 antydde skulle behållas såsom särskild och sammanhållen kurs.⁴⁵

Det kan göras gällande, att den juridiska undervisningens utveckling mot ökad specialisering och differentiering mer än något annat bidrog till beslutet i Uppsala, att avskaffa den rättshistoriska undervisningen år 1992. Det går samtidigt inte att förneka det ”naturliga” och ”rationella” i en juridisk undervisning, som utgår från ”att framställningen av de rättsliga institutens historia sker i samband med de ämnen till vilka de höra”, för att tala med 1949 års kommitté. Någon tydlig bevekelsegrund, bland dessa eller andra, för fakultetens avskaffande av ett särskilt rättshistoriskt studium låter sig inte fastställas, i brist på belägg. Men faktum är ostridigt. Det blev hos ”de ämnen till vilka [den historiska kunskapen] höra” som den historiska kunskapen i och med 1992 års studieordning rent faktiskt hamnade, eftersom denna historiska kunskap avvecklades från Uppsalas nyskapade kurs i juridisk omvärldsorientering år 1992, för att inte återvända.

Reformen fick påtagliga konsekvenser för Uppsalas rättshistoriker, med kursföreståndare Carl Gustaf Spangenberg i spetsen. De hade hädanefter att undervisa i juridisk omvärldsorientering, vilket var något annat än hävdvunnen rättshistoria. Givet att de bistått fakulteten med förändringen, i synnerhet Spangenberg, som i egenskap av studierektor hade varit drivande, torde förändringen för dem ha inneburit en lättnad. Men hur drabbades lärarna inom de positivrättsliga ämnena, som i och med avskaffandet av den särskilda kursen fick den avskaffade, men enligt fakulteten uttryckligen behövliga, rättshistoriska kunskapen dumpad på sina bord? Avskaffandet av den rättshistoriska undervisningen, till förmån för rättsgenetik i Stockholm eller för juridisk omvärldsorientering i Uppsala, hade ju inget med den traditionella rättshistoriska kunskapens i sig förlorade relevans att göra. Är kunskap relevant, undervisar man i den. Om ej, ej. Det säger sig självt, att i den mån en kunskap är relevant, eller rent av nödvändig, för förståelsen av den positiva rätten, även om den är ickejuridisk till sin art, har den som undervisar i positiv rätt att förmedla

⁴⁵ Läroboken i rättshistoria, särskilt framtagna för 1978 års studieordning, och som i dag finns i en femte upplaga, *Göran Inger*, *Svensk rättshistoria*, 5 uppl., Stockholm 2011, fanns kvar som rekommenderad litteratur till sommaren 2000. Under mina år som lärare, 1996–2000, erfor vi inte att någon student hade läst boken. Spangenberg tog därefter bort hänvisningen.

denna kunskap.⁴⁶ Det som ej längre var relevant var tanken om en särskild och sammanhållen kurs i rättshistoria. I och med 1992 års studieordning fick de positivrättsliga ämnena därför plocka upp resterna av behövlig historisk inledning eller propedeutik samt eventuell historisk fördjupning.

Det väsentliga med avskaffandet av den traditionella kursen i rättshistoria i Uppsala blev alltså, att det ställde kollegiet inför ett nytt scenario, där en äldre debatt för eller emot uppsplittring gjordes irrelevant. Fakulteten skapade i och med den nya studieordningen en ny kurs i juridisk omvärldsorientering, som alltså benämndes rättshistoria, men som tömdes på den rättshistoriska kunskap, man bedyrat vara nödvändig. Det föll således efter reformerna *de facto* på Uppsalas positivrättsliga företrädarens ansvar, att granska vilka de "olika synpunkter" kunde vara, som tedde sig "naturligare och [...] mera rationell[a]", att förmedla inom ramen för deras undervisning.⁴⁷ Tanken om uppsplittring hade återvänt, om än den tagit sig in genom bakhjulet, eftersom det var rättshistorikerna själva, i fullt samförstånd med Håstad och Uppsalas arbetsgrupp, snarare än någon kommitté, som i kölvattnet av avregleringen verkställde den särskilda rättshistoriska undervisningens avskaffande.

Det andra spørsmålet gällde frågan hur en juridisk kunskap skulle förhålla sig till en ickejuridisk, i fall av integration. Integreringens metodologiska logik kan avhandlas i all korthet, med en hänvisning till U 68:s betänkande. Det gällde vid en integrering av ickejuridisk kunskap, enligt U 68, att "sambanden med rättssystemet betonas för att kunskaperna skall bli så användbara som möjligt."⁴⁸ I denna integreringspremiss framträdde det problematiska med ickejuridisk kunskap för dess egen skull,

⁴⁶ Denna tanke uttalades av domaren, advokaten, publicisten och justitieombudsmannen Sven Lorens Theorell år 1859, i skriften *Idéer till en Universitets-reform i helt annan riktning*, än som för den Juridiska Fakultetens utbildning blifvit å bane bragt. (*Anonym, Idéer till en Universitets-reform i helt annan riktning*, än som för den Juridiska Fakultetens utbildning blifvit å bane bragt, Stockholm 1859, s. 12, 15.) Professorn i civilrätt i Uppsala och Stockholm, och tidigare professorn i rättshistoria och romersk rätt i Lund, Alfred Ossian Winroth, utgick ett halvsekel senare från en liknande tanke i sin syn på den juridiska undervisningen. (*Professor Winroth, Rättsväsende och juridisk utbildning. Installationsföreläsning den 1 februari 1906*, Uppsala 1906, s. 27.)

⁴⁷ SOU 1953:15, s. 101.

⁴⁸ Högskoleutbildning. Juristlinje, Förvaltningslinje, Social linje. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning, SOU 1973:59, s. 81. Betonas bör ordet "användbara".

En intressant aspekt kring dessa uttalanden är, att U 68 därmed kunde sägas ha implicit klargjort vad juridik var, eftersom juridik tilläts att i integreringen med ickejuridik framträda med hjälp av ickejuridik som kontrastmedel.

eftersom, "[d]et är i sitt juridiska sammanhang [ickejuridisk kunskap] är relevant för juristens yrkesverksamhet."⁴⁹ Slutsatsen blev att ickejuridiken skulle underkastas "den specifika juridiska arbetsmetoden,"⁵⁰ snarare än någon historisk eller annan ickejuridisk metod. U 68 besvarade även frågan, i vad mån ickejuridisk kunskap skulle ges särskilt eller integrerat, med ett principiellt hållet uttalande, nämligen att "ickejuridiskt stoff bör i första hand ges i samma kurser som det juridiska stoffet."⁵¹ Det ålåg således företrädaren för det enskilda positivrättsliga ämnet att, för ämnets riktigare förståelse, beakta ickejuridikens relevans. Integrering, med andra ord. Omvänt, för den ickejuridiska kunskapen gällde vid en integrering med positiv rätt uppsplittring som huvudregel. Att U 68 avvek ifrån denna hållning, vad gällde bibehållandet av en särskild, och sammanhållen, kurs i rättshistoria, framstår således som inkonsekvent. Konsekvent hade varit, att avskaffa kursen i rättshistoria. Det är med frågan om ickejuridisk kunskap, som med det mesta, att med tiden tar en inneboende logik ut sin rätt. Det föll på Uppsalas arbetsgrupp, att år 1989 styra upp det hela och räta ut U 68:s frågetecken i frågan. Med 1992 års studieordning var så den särskilda kursen i rättshistoria äntligen avskaffad.

Vad sedan gäller de två inslag, som 1970-talets utredningar lyfte fram och som Adlercreutz hade att särskilt utvärdera, nämligen den för 1978 års studieordning nyskapade kursen Rätt och samhälle samt rättssociologin, som sammanfördes med rättshistorien i samma studieordning, finner man en oväntad utveckling. Tanken med Rätt och samhälle var att på ett tidigt stadium erbjuda ett propedeutiskt studium som även kunde vara perspektivgivande. Som UKÄ uttryckte saken inför 1978 års studieordning, var det "önskvärt att man redan i början av studierna låter de studerande konfronteras med aktuella samhällsproblem, där frågan om rättsordningens plats i en vidare social ram ställs på sin spets. Den tematiska kursen Rätt och samhälle [...] är avsedd att ge möjlighet till en sådan konfrontation."⁵² U 68 lyfte i sin tur fram rättssociologin såsom det ämne som kunde "stimulera förmågan till kritiska och okonventionella infallsvinklar mot rättsliga fenomen."⁵³ Till skillnad från rättshistorien,

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid., s. 78.

⁵¹ Ibid., s. 112.

⁵² En ny juristutbildning, s. 25.

⁵³ SOU 1973:59, s. 81.

ägde inte rättssociologin någon hävdvunnen ställning inom svensk juristutbildning. Dess betydelse för U 68 kan helt tillskrivas tanken med samhällsvetenskapliga eller sociologiska inslag, där ämnet, enligt Adlercreutz, ansågs bereda den studerande ”kunskaper och diskussioner om samhällsvetenskapliga aspekter och synsätt”,⁵⁴ för att, som U 68 uttryckte det, förstå ”allmänna samhälleliga förhållanden” och de ”ofta omfattande samhälleliga konsekvenser och avgörande betydelse för enskilda människors eller grupperns levnadsvillkor” som ”juristers verksamhet” medförde.⁵⁵ Till detta kom kunskap om ”orsaksanalys och konsekvensdiskussioner”, enligt Adlercreutz tänkta att bereda studierna ”ett större sammanhang”.⁵⁶ Yttrandet var taget från U 68:s önskan att rättssociologiska studier skulle fostra studenten att ”betrakta rättsliga företeelser från andra utgångspunkter än juridiska”, om än inom fackstudiernas givna ram: ”Målet skall vara juridiska kunskaper i ett större perspektiv.”⁵⁷ U 68 tog sikte på de förändringar i juridiskt beslutsfattande, som ”genom förändrad [och mer abstrakt] lagstiftningsteknik blivit mer konsekvensorienterat.”⁵⁸ Den förändrade juridik, som låg i tiden för U 68, bereddes därmed ett särskilt omnämnande i sammanhang med ickejuridisk kunskap.

Det propedeutiska studium i rättssociologi som skapades för 1978 års studieordning, och som animerades av ambitionen att låta det rättshistoriska stoffet ”så långt som möjligt integreras med den rättssociologiska undervisningen”, som kanslerämbetet uttryckte saken,⁵⁹ blev emellertid kortvarig. Ordningen kritiserades av såväl ämnesföreträdare som av studenter och när frågan landade på Adlercreutz skrivbord år 1985 var projektet i praktiken utdömt. Resultatet hade blivit, enligt Adlercreutz, ”en kurs med två skilda ämnesavsnitt, ett i rättshistoria och ett i rättssociologi”, till ringa nytta för endera.⁶⁰ Enligt henne var rättshistoria som ämne så viktigt, ”att det inte behöver legitimeras genom en sammankoppling med rättssociologi”,⁶¹ en fingervisning om att rättssociologin inte bara kunde, utan även skulle komma att, skiljas från rättshistorieämnet vid den efterföljande avregleringen. Likväl låg de särskilda omvärldsori-

⁵⁴ Utvärdering av juristlinjen, s. 16.

⁵⁵ SOU 1973:59, s. 79.

⁵⁶ Utvärdering av juristlinjen, s. 16.

⁵⁷ SOU 1973:59, s. 79.

⁵⁸ SOU 1973:59, s. 52.

⁵⁹ En ny juristutbildning, s. 28.

⁶⁰ Utvärdering av juristlinjen, UHÄ-rapport 1985:3, s. 15.

⁶¹ Utvärdering av juristlinjen, UHÄ-rapport 1985:3, s. 23.

enterande syftena hos rättssociologin och Rätt och samhälle tydligare i tiden än hos den etablerade, men alltmer överspelade, rätthistorien. De överlevde inte studieordningen, i formellt hänseende, men omvärldsorienteringen levde vidare som ledmotiv, vilket visade sig av långt större betydelse när den fördes till studiernas avslutande termin, med fokus på identitet, problemorientering och perspektiv.⁶²

Låt mig sammanfatta. Uppsala avskaffade i och med 1992 års studieordning den sedan sekel hävdvunna propedeutiska kursen i rätthistoria till förmån för en avslutande och perspektivgivande kurs i juridisk omvärldsorientering. Den äldre kursen i rätthistoria hörde ett äldre och överspelat juridiskt studium till. Kritiken mot kursen var hävdvunnen och saken avgjordes mer definitivt när även ett par av ämnesföreträdarna instämde i mycket av kritiken på 1980-talet. Den juridiska omvärldsorientering som Arbetsgruppen skapade i dess städ, torde ha inspirerats av de behov av att konfrontera studenterna med ”aktuella samhällsproblem, där frågan om rättsordningens plats i en vidare social ram ställs på sin spets”,⁶³ som hade föranlett inklusionen av sociologiska aspekter. Med ett innehållsligt och perspektivgivande fokus på problematisering, identitet och juridisk metod och med sin seminarieform med basgrupper och diskussionsfrågor, förmådde den att, på ett helt annat sätt än katederförmädd propedeutisk rätthistoria, motsvara den nya utbildningens problembaserade lärande. Studenterna hade att föra resonerande och värderande argument av dagsaktuell och rättspolitisk art och för detta syfte tonades kunskapen som sådan ned, till förmån för ett orienterande bruk av den. Den rätthistoriska kunskap, som därmed avvecklades, men som av fakulteten uttryckligen alltjämt betraktades som oundgänglig, fördes i sin tur över på de positivrättsliga ämnena, för att där integrerat med

⁶² Rätt och samhälle var ett kursansvar en i Lund nyligen tillträd Kjell Å. Modéer fann naturligt för en rätthistoriker att ta sig an, när det begav sig: ”Det är [...] inte heller någon tillfällighet att professorer i rätthistoria engagerat sig för och tagit på sig ämnesföreståndarskapet för den nya projektorienterade kursen ”Rätt och samhälle” i den nya juristutbildningen.” (Kjell Å. Modéer, ”Rätthistoria, en juridisk disciplin – trots allt”, Svensk Juristtidning 1979 s. 574.) Att han tre decennier senare tillbakablickande kunde sammanfatta kursen som ett missriktat ”utanförperspektiv”, som ”väljer att fokusera på rättens roll i samhället, dvs. ett rättssociologiskt perspektiv” (Modéer, 2009 s. 341), förtar inte rimligheten av ambitionen år 1978. Framför allt beredde den Modéer ett tvärvetenskapligt argument för hans eget ämnes överlevnad, det så hårt kritiserade rätthistorieämnet, och således ett möjligt nytt *raison d'être*, och det är i ett sådant ljus man i dag, från Uppsalas håll, har att se kursen.

⁶³ En ny juristutbildning, s. 25.

den positiva rätten beredas studenterna. Det slags frågor man i dag har att ställa till fakultetens ämnesföreträdare för att utvärdera reformen är följdriktiga. Låt oss därför ställa våra kursföreståndare mot väggen, för att se vilken respekt de visar 1992 års studieordning: Hur integrerar termin ett den konstitutionella historien i undervisningen om Regeringsformen? Vad får studenterna med sig av köprättens särskilda historia under den speciella kontraktsrätten på termin två? Hur det står till med undervisningen i processrättens och straffrättens historia på termin fyra, lär sig studenterna något alls om inkquisition och advokatskråets framväxt? Om rådbråkning och gatlopp? Hur är det med skatte- och bolagsrättens historia på termin fem? Samt förvaltningsrättens, folkrättens och den internationella privaträttens historieundervisning på termin sex? Och så vidare. Den av Uppsalafakultetens lärare som alltså anser rättshistorisk kunskap vara oundgänglig, får gärna räcka upp en hand.⁶⁴

4. *Juridisk omvärldsorientering, 1996–2009.* När jag den 1 april 1996 för första gången skulle undervisa kursen i juridisk omvärldsorientering, hade jag fördelen av att nyligen ha läst kursen. Min bakgrund som historiker var till viss hjälp, men framför allt hade jag stor glädje av mina studier i amerikansk konstitutionell rätt under mitt sista år på universitet i USA. Mina utbytesstudier vid juridiska fakulteter i Tyskland och Frankrike åren 1996–1998 gav mig sedan ytterligare erfarenheter och referenser för kursens omvärldsorienterande inriktning.

Studentens uppdrag var att förstå vad det innebar att vara svensk jurist, genom ett studium av ickesvensk juridik. Medlet till denna förståelse var att med en för syftet anpassad juridisk metod ställa frågor till det varierade materialet. Det ställdes inga andra förkunskapskrav på studenten, än att ha slutfört obligatoriet. Man hade läst sex terminer svensk juridik. Nu skulle man förstå vad svensk juridik inte var, genom att konfronteras med en främmande kunskap. Kontrastverkan!

Problematisering var kursens ledande pedagogiska motiv, helt i enlighet med utbildningens problembaserade inläring. Lärarens kompetens, i frånvaro av någon behövlig specifik juridisk hjälpvetenskaplig kunskap, landade *de facto* i förmågan att leda ett problemorienterande seminarium, med en tydlig rättspolitisk dimension, utifrån kunskap som ingen student egentligen besatt, annat än för stunden. Svenskheten var given, men

⁶⁴ I den mån studierna ansåges oundgängligen tarva ett komparativt, rättssociologisk eller genusrättsligt perspektiv, torde liknande handuppräkringar kunna följa. Med flera kunskapsarter.

självbilden av vad denna innebure oklar. Den identitetssökande problematiseringen som hörde till kursen var tydligt riktad, och viktad, och i så måtto ägnad att verka subversivt och tyngdpunktsförskjutande på den från de sex föregående obligatoriska terminerna inskolade juridiska förståelsen.⁶⁵ Det vore inte missvisande, att i kursen ha erfarit en strävan att omfostra i viss europeiserande riktning. Det är denna programförklaring för kursen, och hur denna förverkligades i vad som nedan följer, som motiverar benämningen juridisk omvärldsorientering.

Kursen tog fem veckor i anspråk och bestod normalt sett av fem seminarier samt ett fåtal föreläsningar. En vecka ägnades åt tentamensläsning. Kursen avslutades med en hemtentamen, där studenterna fick i uppgift att besvara en generell hållen fråga. "Religionens roll i rättsutvecklingen" och "Fördelar och nackdelar med kodifikation" är exempel på frågor för hemtentamen. En studentfavorit var att skriva om en resa med en tidsmaskin, där man hade att komparativt och historiskt redogöra för sitt val av årtal. Seminarierna var normalt sett på tre timmar. Studenterna hade att arbeta i basgrupper och förbereda presentationer inför samtliga seminarier, vilka normalt förutsatte relevansgörande och dagsaktuella ställningstaganden.

Kursen inledde med att kontrastera öst och väst, där väst företrädde av rättsstaten och öst av exempelvis konfucianska, hinduiska eller muslimska traditioner. Den efterföljande ordningen kunde variera, beroende på lärare och artiklar, men tre seminarier fyllde ett modernt komparativt syfte, nämligen att i tur och ordning orientera sig i angloamerikansk *common law*, vissa kontinentaleuropeiska rättstraditioner, med fokus på de tyskspråkiga och franska civilrättskodifikationerna, samt den nordiska rättsfamiljen. Ett sista seminarium, vilket även kunde läggas före de övriga, tog upp frågan om medeltidens så kallade *ius commune*, vilken skulle jämföras med dagens europeiska situation. Sverige figurerade inte som självständigt seminarium, men tillägnades ett par föreläsningar, vilka

⁶⁵ Rekommenderas kan *Russell Sandberg*, *Subversive Legal History. A Manifesto for the Future of Legal Education*, Abingdon 2021, vad gäller förståelsen av vad, i hans fall, en subversiv rättshistoria kunde innebära. Sandberg utgår från den undervisning han och hans studenter är bekanta med, vilken är en annan än Uppsalas, men boken är läsvärd och tankeväckande även för lärare, som saknar Sandbergs friare strukturella utgångspunkter. Det gäller med Sandberg, som med all kunskap som ställs i tjänst hos ett kritiskt perspektiv, att det kritiska perspektivet innehållsligt kan trumfa den särskilda kunskapen. Kunskapen, i Sandbergs fall historisk, kan därmed bli accidentell, medan det kritiska är det essentiella eller egentliga.

bland annat hölls i Domkyrkan samt i Carl von Linnés botaniska trädgård med tillhörande orangeri.

Det förtjänar att något stanna upp vid kursens omvärlds- eller identitetsorienterande fokus, för att anknyta till en central innehållslig programförklaring för kursen. Det gäller en tilläggspremiss som förmedlades vid inledningsföreläsningen av Spangenberg, i egenskap av kursföreståndare. Han använde sig av ett uttalande i en utredning, utförd av de juridiska fakulteterna på uppdrag av regeringen år 1992, med följande innehåll: "Den svenska rättsordningen har sedan århundraden på flertalet fält skapats utan mera påtagliga direkta inflytelser från de ledande rättssystemen i Europa. Sverige och det övriga Norden inlemmades aldrig i den romerskrättsliga gemenskap, som gav en alltjämt skönjbar och förhållandevis enhetlig bas för många kontinentala rättsordningar."⁶⁶ Kapitlet sökte att å de juridiska fakulteternas vägnar klargöra behovet av medel för att forska kring "Sveriges hittills ovanligt isolerade ställning i juridiskt hänseende", där bland annat vår svenska rättskällelära angavs som "rent särpräglad". Författaren var dåvarande professorn i civilrätt i Uppsala, sedermera överbibliotekarie, Ulf Göranson. Spangenberg gjorde stor sak för oss lärare, att ett syfte med kursen var att falsifiera uttalandet. Jag förstod det som en intern lärarinstruktion, när jag började som lärare år 1996. Spangenberg var under alla omständigheter särskilt förtjust över att läsa det högt för studenterna under inledningsföreläsningen.

Spangenbergs inspiration kring det europeiska låg i tiden, och bidrog till den ovanligt starka komparativa anstrykningen på kursen, med komparatisterna Konrad Zweigerts och Hein Kötz bok *An Introduction to Comparative Law* som huvudsaklig lärobok.⁶⁷ Till detta kom det ovan nämnda särskilda seminariet med titeln "På väg mot en ny *ius commune*?". Den artikel som länge intog en mer framträdande ställning i debatten var Reinhard Zimmermanns plädering från 1992 för ett återskapande av en europeisk rättsvetenskap, "Roman Law and European Legal Unity."⁶⁸ Denna text, vilken efter en del kritik erfor mindre juste-

⁶⁶ Europagemenskap och rättsvetenskap, Utredning utförd av de juridiska fakulteterna på uppdrag av regeringen, Uppsala 1992, s. 16.

⁶⁷ *K. Zweigert & H. Kötz, An Introduction to Comparative Law*, Third edition, Translated by Tony Weir, Oxford 1998 (1977), 714 + xliii p.

⁶⁸ *Reinhard Zimmermann, "Roman Law and European Legal Unity"*, in: A. S. Hartkamp et al. (eds.), *Towards a European civil code*, Nijmegen 1994, p. 65–81.

ringar i rubrik och tonfall, utan att innehållsligt nämnvärt påverkas,⁶⁹ föll med sin starkt idealistiskt präglade konstruktiva och rättspolitiska ansats, tillsammans med Zweigert och Kötz lärobok, under en traditionell och juridiskt intern tysk komparativrättslig tradition. Medvetna om denna juridiska tyngdpunkt, bereddes i Uppsala även en mer humanistiskt inspirerad motvikt i rättshistorikern Raoul van Caenegems föreläsningsserie *Judges, Legislators and Professors* från 1985, för att om möjligt problematisera traderade komparativa och rättshistoriska föreställningar.⁷⁰

Komparativ rätt som namn på kursen hade uppenbarligen inneburit en tydligare varudeklaration för den nyskapade kursen,⁷² men ämnet har aldrig existerat som självständigt ämne i Uppsala, ens vid någon svensk juridisk fakultet, något Stig Strömholm i artikeln "Hundra års jämförande rättsforskning och dess resultat" från 1987, det vill säga inför den stundande reformen, "med hänsyn till landets resurser och ambitioner", fann "anmärkningsvärt."⁷¹ Därmed är det förblivet. Det går alltså inte

⁶⁹ Reinhard Zimmermann, "Roman Law and the Harmonisation of Private Law in Europe", in: A. S. Hartkamp et al. (eds.), *Towards a European civil code*, 3rd ed., Nijmegen 2004, p. 21–42.

⁷⁰ R. C. van Caenegem, *Judges, legislators and professors. Chapters in European legal history*, Cambridge 1987.

Raoul van Caenegems huvudsakliga lärobok, *An historical introduction to private law*, Cambridge 1991, med visst fokus på Frankrike, ingick inledningsvis, men fick utgå när litteraturlistan fick nedbantas. Det samma öde erfor en text av Pierre Legrand, professor i komparativ rätt i Paris och med doktorsexamina i såväl juridik som litteraturvetenskap, med den betecknande titeln "Against a European Civil code" (*The Modern Law Review* (Vol. 60), January 1997, p. 44–63). Artikeln var tänkt som en rättspolitisk motpol i komparativistisk polemik mot bland andra Kötz och Zimmermann. Den betraktades som alltför svårläst av såväl lärare som studenter och fick omsider utgå, oaktat dess upplevda behövlighet som kontrastverkan.

⁷¹ Stig Strömholm, "Hundra års jämförande rättsforskning och dess resultat", *Tidsskrift for Rettsvitenskap* 1987, s. 30. Många är de vetenskapliga arbeten, som byggt, och alltså byggt, på komparativt arbete av varierande grad och betydelse för det egna avhandlingsämnet. Det gäller i synnerhet vissa äldre avhandlingar som i vart fall delvis författats utomlands, exempelvis *J. Gillis Wetter*, *The styles of appellate judicial opinions: a case study in comparative law*, Leyden 1960, samt *Stig Strömholm*, *Le droit moral de l'auteur en droit allemand, français et scandinave avec un aperçu de l'évolution internationale: étude de droit comparé*, Stockholm 1966–1973. Efterkrigstiden var en särskilt produktiv period, möjligtvis motiverat av att de juridiska examina åter igen hamnade i stöpsleven. Folke Schmidt och Gunnar Myrdal hörde till ett inledande skede. Hänvisas kan till *Folke Schmidt*, "Amerikansk juristutbildning", *Svensk Juristtidning* 1947, s. 411–417; *Folke Schmidt*, "Studiefrågor under debatt", *Svensk Juristtidning* 1945, s. 792–794; *Gunnar Myrdal*, "Den juridiska vetenskapens ställning och de juridiska studiernas anordning i

att i Sverige skriva en självständig avhandling i komparativ rätt, annat än inom ett den komparativa rätten besläktat ämne.⁷³

Kursens syfte att skola jurister medförde, att någon särskild historisk eller antropologisk metod aldrig var aktuell. Det handlade om juridik. En under sex terminer inarbetad praktisk juridisk metod hade studenten

Sverige”, *Svensk Juristtidning* 1945, s. 357–363. Något decennium därefter följde Åke Malmström, Jacob Sundberg och Stig Strömholm. Uppmärksammas bör *Åke Malmström*, ”Jämförande rättsvetenskap. Synpunkter och riktlinjer”, i: *Festskrift tillägnad Halvar Sundberg*, Uppsala 1959, s. 270–288; *Stig Strömholm*, ”Användning av utländskt material i juridiska monografier. Några anteckningar och förslag”, *Svensk Juristtidning* 1971, s. 251–263; *Stig Strömholm*, ”Har den komparativa rätten en metod?”, *Svensk Juristtidning* 1972, s. 456–465; *Stig Strömholm*, Anm. Konrad Zweigert och Hein Kötz, *Einführung in die Rechtsvergleichung auf dem Gebiete des Privatrechts*, Band I: *Grundlagen*, 457 s.; Band II. *Institutionen*, 447 s., Tübingen 1971 och 1969, *Svensk Juristtidning* 1973, s. 808–812. Nämnas bör även utredningen om en möjlig nordisk professur i komparativ rätt: Nordiskt institut för jämförande rättsvetenskap, Betänkande avgivet av samarbetande danska, finska, isländska, norska och svenska sakkunniga, Stockholm 1970, NU 1970:17, 90 s. Malmström var delaktig, tillsammans med Harald Franzon, i utarbetandet av den juridiska fakultetens i Uppsala remissyttrande den 12 november 1964 över det ursprungliga medlemsförslaget i Nordiska rådet. Se NU 1970:17, s. 67–69.

⁷² Folke Schmidts anmälan år 1951 av René Davids *Traité élémentaire de droit civil comparé* förtjänar att särskilt citeras, såsom typisk för Spangenbergers personliga vision för kursen: ”Äldre tiders rättsvetenskap hade en utpräglad internationell karaktär. Den romerska rätten var för västerlandets jurister en gemensam grundval [...] Juristerna arbetade i alla länder med i stort sett likartat material och det gemensamma var mera väsentligt än det särskiljande. De använde den romerska rättens systematik och begreppsapparat; en lära som den naturrättsliga utgjorde resultatet av gemensamma insatser av franska, tyska, engelska, italienska och nordiska rättsvetenskapsmän. I sammanhang härmed stod, att ledande rättsvetenskapsmän ofta ansåg sig kunna visa viss ringaktning för lokala sedvänjor, ja även för det egna landets skrivna rätt; sådant betraktades som rättskällor av lägre rang. Med positivismens intåg kom det egna landets skrivna lagar att tillerkännas en annan betydelse än förut, ty lagtexten blev den enda egentliga rättskällan. Sedan det första världskriget har en omsvängning skett i opinionen. Utan att förneka de nationella värdena har man kommit till insikt om att det nationella inte är tillräckligt och att isolering kan medföra fara för stillastående. [...] Den komparativa metoden framstår för David i främsta rummet som ett hjälpmedel att få perspektiv vid iakttagelser rörande det egna landets rättsliga institutioner. En sådan jämförelse kan bl. a. hjälpa oss att förstå, att våra egna rättsregler inte representerar den enda möjliga självklara lösningen.” (*Folke Schmidt*, ”Komparativt rättsstudium”, Anm. René David, *Traité élémentaire de droit civil comparé*. Introduction à l’étude des droits étrangers et à la méthode comparative, *Tidskrift för rettsvitenskap* 1951, s. 473 f., 478.)

⁷³ Där finner man internationell privaträtt eller allmän rättslära, de två professurer som historiskt har ansvarat för den komparativa rätten i egenskap av biämne, samt i dag även konstitutionell rätt, där en professur i Uppsala föregås av ordet komparativ.

nu att sätta in i ett större sammanhang. Zweigert och Kötz skriver klargörande, att deras komparativa metod intet annat är, än juridisk metod, med en internationell dimension: "[C]omparisons can be made between different rules in a single legal system, as, for example, between different paragraphs of the German Civil Code. If this were all that was meant by comparative law, it would be hard to see how it differed from what lawyers normally do: lawyers constantly have to juxtapose and harmonize the rules of their own system, that is, compare them, before they can reach any practical decision or theoretical conclusion. Since this is characteristic of every national system of law, "comparative law" must mean more than appears on the surface. The extra dimension is that of internationalism. Thus "comparative law" is the comparison of the different legal systems of the world."⁷⁴ Det betyder, att de studier som kursen erbjöd, av i tid och rum främmande juridik, skedde mot bakgrund av den internpraktiska juridiska metod studenten lärt sig att tillämpa under sina sex terminer av föregående obligatoriska juridiska studier, i detta fall huvudsakligen civilrättsliga. Metoden förväntades inarbetad: Juristen isolerar den ställda frågan, för att samla och sovra i materialet. Jämförelsen sker sedan utifrån ett funktionellt synsätt och en harmoniserande likhetspresumering och systematisering, med en blick för kommensurabel kunskap. Givet en bärkraftig, eller avvisad, analogi i ett enskilt spörsmål har man att motivera och fatta beslut i frågan. God juridik. Nu skulle detta ske med en internationell dimension.

Zimmermann och Zweigert och Kötz skriver juridiskt, komparativt, internationellt och programmatiskt utifrån ett historiskt material. De vill få till stånd förändring, att fostra en annan jurist som i sin tur skapar en annan juridik. De motiverar detta historiskt. Detta sagt, historisk, religiös, antropologisk eller annat material saknar självständig betydelse och ställs hos dem i tjänst hos den rättspolitiska argumentationen.

Det pedagogiska greppet med en omvärldsorienterande rättspolitisk diskussion, ställde krav på Uppsalastudenten att sätta sig in i en främmande omvärld. Världen hade blivit en annan. Svenska jurister hade under ett sekel kunnat ta en isolerad juridisk verklighet för given. Efter kriget hade tanken om en ny *ius commune* sakta men säkert vunnit ett allt bredare erkännande i den kontinentaleuropeiska idé- och sinnevärlden, i synnerhet bland rättshistoriker och rättskomparatister. Med tiden fann

⁷⁴ Zweigert & Kötz, 1998, p. 2.

debatten sin väg in i den europeiska juridiska undervisningen, sedan år 1992 även i Uppsala.⁷⁵

Det moment som höjer ett ögonbryn är inklusionen av ett seminarium om rättsstaten. Av inte helt klar anledning valde Spangenberg, i egenskap av kursföreståndare, att dryga ut den redan till bristningsgräns fyllda kursen med ett seminarium om rättsstaten. Diskussionen kom med tiden att placeras i samband med blicken österut mot österländska och religiösa rättsordningar, för att skapa en kontrastverkan mellan vår västerländska tradition och ordningar som präglas av att historiskt sakna en tanke om rättsstat. Kursens betoning på orientering, problematisering och kontrastverkan kom i detta sammanhang att ge en känsla av att tydligare lära av historien – *historia magistra vitae est* – vilket en normativ diskussionen kring rättsstaten är ägnad att befrämja. Det är lätt hänt, att en diskussion kring rättsstaten mynnar ut i ett tendentiöst dömande av något i tid och rum främmande, i synnerhet när varken lärare eller student bottnar i förståelsen av det främmande. Det i sin tur stärker intrycket av en idealistisk grundpremiss för kursen, att, vid sidan av att bereda studenten ett omvärldsorienterande perspektiv, även låta en konstitutionell utgångspunkt tjäna som kursens nav för att söka fostra och verka karaktärsdanande inför klivet ut i yrkeslivet.

En bidragande inspirationskälla till rättsstatsseminariet kan ha kommit från Lund. Modéer ansåg sig efter hand ha kommit till insikten, att just rättshistorien som examensämne var väl placerat att bereda en "förståelse för den demokratiska rättsstaten och dess principer",⁷⁶ samt att sätta dem i samband med den tradition eller "longue durée" som tar sig uttryck i "västvärldens rättskulturer – och särskilt av EU:s medlemsländer"⁷⁷ – utifrån en enligt honom framväxande rättslig "polycentri" inom ramen för det europeiska samarbetet. Dessa citat var från 1990-talets mitt. När han i en artikel om "Det historiska argumentet" från 2009 blickade tillbaka på "[f]ramväxten av en europeisk rättskultur", betonade han att

⁷⁵ För en problematisering av juridisk metod, utifrån ett humanistiskt perspektiv, hänvisas till *Henrik Forshamn*, "Tänka fritt är stort, men tänka rätt är större. Prolog – en självkritisk studie av juridisk metod i mötet med i tid och rum främmande juridik, med avseende på den rätta och den fria tankens vetenskapliga förutsättningar", Uppsala 2023.

⁷⁶ *Modéer*, 1996, s. 545.

⁷⁷ *Kjell Å. Modéer*, "Om rättskultur och rättens senmoderna contextualisering. En litteraturoversikt", *Från Schlyters lustgård. Rättshistoriska uppsatser*, 2:2002, s. 8.

denna ”i hög grad [grundas] på en historisk argumentation.”⁷⁸ Därefter följde en tydlig hänvisning till Uppsalas kursinformation, där studenten fick sig förklarad betydelsen av kursens efterföljande perspektiv: ”Den romerska rätten har alla jurister om inte kunskaper så i vart fall insikter om. *De individuella mänskliga fri- och rättigheterna* är sedan upplysningstiden en del av det moderna Europas rättsliga rötter, 1800-talets nationalstat identifieras med *rättsstatens* legalitetsprincip och formella rätts-säkerhet och 1900-talets med *välfärdsstaten* och dess regleringspolitik.”⁷⁹ Att sedan kursen i juridisk omvärldsorientering i Uppsala inte hann med så mycket mer av denna programförklarande uppräkningslista än rättsstaten till diskussion, hindrade inte den självbekännande romantikern Modéer att dra slutsatsen om ”rättens levande ruiner” och om ”en ny romantik i vår tid”: ”Dessa fyra parametrar hämtade från den europeiska rättshistorien utgör i dag en del av den gemensamma kunskap och retorik med vilken domarna i de överstatliga europeiska domstolarna legitimerar en gemensam rättslig identitet.”⁸⁰

Låt mig sammanfatta. Avskaffandet av en äldre propedeutisk rättshistorisk kunskap var rimligt, möjligen även väntat, men trots allt radikalt.⁸¹ Att det skedde till förmån för en efterkommande perspektivskapande och problemorienterande kurs var logiskt, givet den nya studieordningen. Men arten av den orienterande kunskap, som de studerande i Uppsala sedan början av 1990-talet måst läsa in sig på i slutet av utbildningen, var av en i allra högsta grad väsensskild art, jämfört med en äldre propedeutisk svensk rättshistoria. Nu skulle de läsa in sig på tysk, fransk, amerikansk och engelsk rätt för att sätta dessa i relation till den juridik de läst. Eftertanke, perspektiv och reflexion framför kunskap och förberedelse. Lägg till detta icke-europeisk och religiös rätt, allt för att bättre förstå vad det i dag innebär att vara svensk jurist. Som Modéer år 1997 bifallande uttryckte det, ”framstår [det] som allt viktigare att i juristutbildningen göra studen-

⁷⁸ Kjell Å. Modéer, ”Det historiska argumentet i senmodern rättslig diskurs”, Svensk Juristtidning 2009, s. 344.

⁷⁹ Ibid., s. 343.

⁸⁰ Ibid., s. 351 f.

⁸¹ Med rättssociologi. Den för 1978 års studieordning skapade kursen Rätt och samhälle ingick också i det propedeutiska studiet under första året. Den avskaffades också vid avregleringen.

terna medvetna om vad det innebär att vara en svensk jurist i förhållande till en norsk, fransk, amerikansk – eller kinesisk.”⁸² Vem är jag?

5. *Juridisk omvärldsorientering som en uppdaterad Rätt och samhälle – Rätt och omvärld?* Fakulteten och dess rättshistoriker hade skapat en ny kurs, helt utan förebilder, på bekostnad av ett hävdvunnet studium. Likväl fanns där förebilder. Tar man några steg tillbaka, för att skönja de undervisningsbehov som gjorde sig påmind, samtidigt som rättshistorien erfor en så stark kritik att den avvecklades, anmäler sig en jämförelse med en annan kurs med viss självklarhet. Det gäller den tidigare nämnda kursen Rätt och samhälle, som hörde till 1978 års studieordning, men som inte överlevde avregleringen. Utåt sett, vill säga. Inåt synes den ha överlevt, genom att transplanteras till den reformerade studieordningens avslutande termin.

Adlercreutz och Uppsala gav uttryck åt tidens önskan, att bereda ”[p]ersoner som är helt och uteslutande inriktade på juridiska faktakunskaper [som ofta får] en besvärlig omställningsperiod, när de skall börja med praktiskt yrkesarbete”,⁸³ med en kurs i full enlighet med Rätt och samhälle. Rätt och omvärld? Rätt och omvärld!, *mutatis mutandis*. För att parafrasera några utvalda citat från UKÄ:s förslag, En ny juristutbildning, samt Adlercreutz Utvärdering av juristlinjen, med inflikningar om kursen i juridisk omvärldsorientering, utåt sett benämnd komparativ rättshistoria, var det år 1992 alltså ”önskvärt att man [mot slutet] av studierna låter de studerande konfronteras med aktuella [juridiska omvärldspromblem], där frågan om rättsordningens plats i en vidare social ram ställs på sin spets. Den tematiska kursen [komparativ rättshistoria] är avsedd att ge möjlighet till en sådan konfrontation.” ”[S]yftet [är] att få studenterna att se juridiska problem i ett samhällsperspektiv” medelst ”ett [efterkommande] perspektiv”, för att förbinda juridiken ”med det omgivande samhället”, med betoningen lagd på att ”stärka de studerandes motivation för kommande studier [i form av examensarbete].”⁸⁴

⁸² Kjell Å. Modéer, ”Rättshistoria och rättskultur i juristutbildningen. Svensk rättshistoria i ett 50-årigt perspektiv”, i: Kjell Å. Modéer (red.), Rättshistoria i förändring. Olinska stiftelsen 50 år. Ett internationellt symposium i Stockholm den 19–21 november 1997, Lund 2002, s. 43.

⁸³ Utvärdering av juristlinjen, s. 73 f.

⁸⁴ Examensarbetet väcker jämförelsen med kursmomentet Tillämpade studier, som tillkom genom 1958 års reform, där studenten gavs möjligheten att skriva en tillämparuppsats i form av ett examensarbete. Det faller strängt taget utanför diskussionen, men dagens situation uppvisar vissa parallelliteter med dåtidens, bland annat i kopplingen till

Den inledande propedeutiken avskaffades år 1992 helt, vilket kunde sägas ha föranlett behovet av efterkommande perspektiv, i det propedeutiska grundläggandes städ, samtidigt som modeordet från 1968, "samhällsperspektiv", mycket väl motsvarades år 1992 av vad som här angivits som "omvärldsorientering" – eller, för den delen, "problemorientering". Studentens verklighet år 1992 gällde inte längre med samma styrka interna samhällsperspektiv, utan europeiska sådana, i ett rättsstatligt perspektiv, mot bakgrund av Europakonventionens alltmer påträngande mänskliga fri- och rättigheter, samt den tilltagande mångfalden kulturer och religioner inom vår jurisdiktion. Nu skulle studenten, mot bakgrund av ett förmodat europeiskt enhetligt förflutet, förstå tysken, kinesen, inuiten, muslimen och den rättsligt förfördelade. Det som framför allt torde ha säkrat den juridiska omvärldsorienteringens framtid var förevaron av en etablerad grupp lärare, som inte hade någon annan kurs att undervisa: rättshistorikerna. Till detta kom, att de som skulle undervisa den juridiska omvärldsorienteringen gavs vad som måste betraktas som en relativt stor frihet, att "[konfrontera studenterna] med aktuella [omvärldsp]roblem], där frågan om rättsordningens plats i en vidare social ram ställs på sin spets."⁸⁵

6. *Rättshistorikern som fakultetens factotum?* Med Rätt och omvärld som ledmotiv, vilket bidrar till att föra uppmärksamheten bort från den vilseledande benämningen komparativ rättshistoria, väcks tanken om att rättshistorikern, i brist på annat *raison d'être*, med omvärldsorientering reducerats till en fakultetens *factotum*, en utbildningens alltiallo, utifrån fakultetens förmodade övertygelse, att en juristutbildning normalt sett behöver ett ämne som tar upp det som måste tas upp, men som inte låter sig klart definieras. Så var det med Rätt och samhälle, men där fanns ingen given lärare,⁸⁶ till skillnad från Spangenbergers kurs, som gav rätts-

en ickepositiv kurs som juridisk omvärldsorientering. Professorn i rättshistoria i Uppsala, Gösta Hasselberg, menade – möjligtvis främst på ämnesinterna grunder – att Tillämpade studier beredde rättshistorien en särskild uppgift inom ramen för kursens "självständigt genomförd[a] utrednings- eller forskningsuppgift." (Hasselberg, 1976, s. 60.) Se även diskussionen hos Stig Strömholm, "En ny juristutbildning vid ett nytt universitet", Svensk Juristtidning 1977, s. 499. Möjligheten till tematisk integrering och fördjupning har överlevt efterföljande reformer in i vår dag, även om rättshistoriska perspektiv kraftigt försvårats i och med ämnets förändrade karaktär vid de flesta av landets fakulteter.

⁸⁵ En ny juristutbildning, s. 31.

⁸⁶ Adlercreutz antyder att bristen på dedicerade lärare var kursens främsta problem: "Tillgången på tillräckligt intresserade lärare [för kursen rätt och samhälle] är tyvärr alltför

historikerna ett existensberättigande de annars hade saknat. En avslutande juridisk omvärldsorientering kunde ju fånga upp det som inte riktig hörde hemma någonstans, vare så det handlade om komparation, rättsstat, medeltidens *ius commune*, genusperspektiv, religiös rätt eller *je ne sais quoi*.

7. *Omvärldsorienterande forskning?* Det lämpligaste kanske hade varit att subsumera den juridiska omvärldsorienteringen den allmänna rättsläran, som ett slags uppdaterad instans av en äldre juridisk encyklopedi. Syftet med encyklopedin var att orientera studenten inför studier i juridik. Syftet med Uppsalas avslutande obligatorium var att orientera studenten efter studierna i juridik. Och inför yrkeslivet. Före som efter? Studier som yrkesliv? Orientering som orientering? Hur man än vänder och vrider på förståelsen av kursens mer egentliga hemvist står man inför ett återkommande problem för kursens art. Hur forskar man i en kurs, vars centrala moment inte utgörs av någon egentlig kunskap, utan av ett orienterande moment, som avser att bereda identitet och perspektiv? Det hade varit svårt att forska i Rätt och samhälle, när det begav sig. Det gällde även den äldre juridiska encyklopedin.

8. *Förlusten av rättshistorisk allmänbildning.* Rättshistoria var en etablerad forskningsdisciplin, till skillnad från den juridiska omvärldsorienteringen. Med tiden har förutsättningarna för forskning försämrats, givet juristutbildningens förändrade kunskapsfordran. Med avskaffandet av rättshistoria i Uppsala stod ämnet till slut helt utan studium, med uppenbara konsekvenser för den rättshistoriska allmänbildningen.

Man blir inte rättshistoriker av att läsa en femveckors kurs, som reser jorden runt, för att besöka främmande lagverk och religioner, implementerar genusperspektiv och tar upp värdefull tid med en ahistorisk och normativ undervisning kring rättsstaten. Förkunskapskrav hos såväl studenter som lärare kom därtill att framstå som orimliga, av den enkla anledningen att det är få som förmår att ta in så disparata kunskapsföremål som en komplett omvärldsorientering i tid och rum bjuder. Undervisningen blev i enlighet, med en dragning åt ett tämligen fritt åsiktsutbyte som byggde på en *ad hoc* kunskapsbas. Det är inget klander. Tvärtom, det är ett enastående kursfacit att undervisningen under åren förmått hantera ett sådant spektrum. Men ”god rättshistoriker” blir man av rättshistorisk kunskap, inte av icke-rättshistorisk kunskap. Juristens

begränsad. Det är också ofrånkomligt att en kurs av detta slag [som rätt och samhälle], som ställer så ovanligt höga krav på de intresserade lärarna, ibland inte kan genomföras enligt de ursprungliga intentionerna.” (Utvärdering av juristlinjen, s. 21.)

fördel av att slippa irrelevant kunskap resulterade således i att den presumtive rättshistorikern berövades relevant kunskap. Sundell sammanfattade i inledningen till läroboken *Svensk fastighetsrättshistoria* från 2007 de förändrade förutsättningarna för Stockholms del, vilka i lika grad gäller Uppsala: "Tidigare studerade man ämnet rättshistoria under det första utbildningsåret av juristutbildningen. Vid den omläggning av studiegången som skedde vid Stockholmsfakulteten i slutet av 1980-talet flyttades ämnet till slutet av juridikstudierna, och fick en annan uppläggning och ett nytt syfte som ett teoretiskt fördjupningsämne. Detta innebär att nutidens juridikstuderande inte har en rättshistorisk grund att falla tillbaka på vid studiet av ämnena i gällande rätt."⁸⁷

Rolf Nygren var professor i rättshistoria när reformen stod i stöpsleven. Han gav sitt bifall till kursens omstöpning i komparativrättslig och omvärldsorienterande riktning, när det begav sig, varpå ansvaret för kursens mer konkreta utformning lämnades åt kursföreståndaren, Carl Gustaf Spangenberg. Nygren har i samtal om undervisningsreformen bekräftat, att han efter en viss tid kom att ångra sitt bifall till avskaffandet av den rättshistoriska undervisningen till förmån för en komparativrättslig, en inställning han därefter kom att vidhålla.⁸⁸ Han tillskrev sin beredvilighet att överge rättshistorien Sveriges förväntade inträde i den europeiska gemenskapen, vilket förde fakulteten i riktning mot komparativ rätt, men att han omsider kom att hysa tvivel kring den komparativa rättens metod samt brist på egentligt innehåll och substans – relativt rättshistorien – och de konsekvenser detta förde med sig för kursens vetenskapliga grund. Framför allt visste han att beklaga den förlust av vetenskaplig förbere-

⁸⁷ Sundell, 2007, s. 7. Det egentliga rättshistoriska kunskapsinhämtandet begränsades redan i och med 1904 års stadga, som avvecklade de förberedande filosofiska examina, som var av stor betydelse för den rättshistoriska kunskapen. Nästa sänkning av nivån kom i 1958 års stadga, för att sedan sänkas ytterligare i 1978 års studieordning. Hasselberg i Uppsala upplevde resultatet som "en kraftig koncentration och att de tidigare möjligheterna till längre utsträckning av undervisningsserier gick förlorade" (*Hasselberg*, 1976, s. 59 f.), vilket självklart fick konsekvenser för forskningen. Professorn i Åbo, Lars Björne, har för Uppsalaläsaren år 2007 i kapitlet "Nordiska läroböcker i rättshistoria" kommenterat hur nordiska läroböcker i rättshistoria under 1900-talet – till skillnad från äldre framställningar, vilka var "både mera omfattande och förutsatte bättre historiska kunskaper hos läsaren" – "särskilt uppenbart" präglades av att vara "avsedda för en målgrupp utan större intresse för rättshistoriens uppgifter och metod. (*Björne*, "Nordiska läroböcker i rättshistoria", i: *Eftersyn och eftertanke*, red. Petter Asp, Uppsala 2007, s. 38.)

⁸⁸ Samtal med mig den 16 oktober 2023 vid Juridiska fakulteten i Uppsala, avsett att bidra till dokumentationen av rättshistorieämnets historia i Uppsala.

delse för rättshistorisk forskning, som en kurs i hävdvunnen rättshistoria hade inneburit. Det finns ingen rättshistoriker som påstår att fem veckors studier i propedeutisk rättshistoria skulle kunna ersätta ett allvarligare efterföljande historiskt studium i form av fördjupning vid juridisk fakultet eller som historievetenskapliga studier vid historisk institution. Likväl var det just förlusten av den inledande historiska kunskapen som innebar "ämnets" mest uppenbara och kännbara förlust i forskningshänseende.⁸⁹

9. *Förlust av europeisk tillhörighet genom studium av, i stället för studium med, studenternas europeiska kolleger.* Det mest paradoxala resultatet av avskaffandet av den hävdvunna rättshistoriska undervisningen var att Uppsalas studenter därigenom mer definitivt förlorade kontakten med sina kontinentala juristkolleger. En kurs i rättshistoria, inledande eller som självständigt ämne att examinera särskilt, har, med vissa undantag, utgjort en självklar del av de kontinentaleuropeiska juridiska studierna i ett par sekel. Med den historiska kunskapen om den egna jurisdiktionsellt avgränsade rättens bakgrund och sammanhang, i synnerhet den romerska rätten med dess gemensamma latinska språk, kunde jurister finna en gemensamhet bortom den nationella rätten. Denna juridiskt allmänbildande kurs i rättshistoria avskaffades i Uppsala, när juridikstudenterna i stället skulle lära sig något om tysk, fransk och engelsk rätt, för att beredas en aning om vad svensk rätt innebure. Därmed kom de att närma sig sina kolleger genom betraktelse, för att beredas en mer omedelbar utanförkommande förståelse. Närmandet förutsatte emellertid ett avskaffande av just den arten av propedeutisk rättshistorisk kunskap som dessa främmande kolleger ägde, och som gjort dem till de europeiska jurister de är. En sådan kunskap hade berett Uppsalajuristen ett inifrånkommande och identitetspräglade deltagande moment. Men icke. Rättshistorien var för Uppsalastudenten rättshistoria vorden.

Uppsalas juridiska fakultet kan med övergången till juridisk omvärldsorientering sägas ha fjärmat sina studenter från sina europeiska kolleger, på ett sätt som antydde att Uppsala sökte att värna en del av sin särart, genom att förstärka särarten, precis vid det ögonblick Sverige gick med i den europeiska gemenskapen. Vidare, när den rättshistoriska kunskapen upphörde att undervisas sammanhållet och särskilt, ens som tillval inom ramen för fördjupningskurserna, kom Uppsalas studenter att beredas en förståelse av gällande rätt som historisk, endast inom ramen för studiet av gällande rätt. I den mån lärarna på obligatoriets sex terminer underlät att

⁸⁹ Se även *Anners*, 1977, s. 11.

integrera den historiska kunskapen, lämnade det studenten i mångt historielös. Det är där Uppsala befinner sig i dag. Uppsalajuristen är historielös, mer så än någonsin, och fakultetens agerande antyder att det är helt i sin ordning. Men önskade fakulteten även göra studenten mindre europeisk?

I ett av artikeln inledande avsnitt tas upp till diskussion omvärderingen av rättshistorien.⁹⁰ Hänvisning sker till Torgny Håstads uttalande i 1986/87-års verksamhetsberättelse, där han förespråkade det bibehållande av en särskild, men hädanefter avslutande, kurs, som sedermera kom att flyta in i 1992 års studieordning. Fakulteten behöll därmed en sammanhållen kurs, för att, som Håstad uttryckte det, ”undvika splittring och för att underlätta fördjupning”, samtidigt som den avvecklade just det studium som hade motiverat den bibehållna kursen. Tanken låter sig tänkas, att Håstad inte riktigt visste vad han talade om. Tanken låter sig även tänkas, att Håstad visste precis vad han talade om, givet att den rättshistoriska undervisning, som i decennier erfarit en konstant och tidvis hård kritik, därmed avskaffades. Verkställde därmed Håstad juristens slutgiltiga seger över historikern?

Vem bättre än civilrättaren Håstad, med läroböcker inom såväl obligationsrätt som sakrätt, kunde förstå den avvikelse, som svensk rätt företrädde, och de problem som stundade för utbildningen, vid ett tillträde till den europeiska gemenskapen? I artikeln ”Juridiska fakulteten 1989–1996” i Festskrift till Stig Strömholm år 1997, tog han upp frågan om den fortsatta internationaliseringen, som ”måste naturligtvis återspeglas i juristutbildningens innehåll och i forskningen”, samt att ”[d]e flesta materiella rättsområden kommer att bli föremål för EU-direktiv, internationella konventioner eller andra harmoniseringssträvanden.”⁹¹ Utsikterna var emellertid blandade, givet ”att kvaliteten på sådana alster ibland är tämligen låg” samt, och av särskild betydelse för de här berörda sammanhangen, att ”utgångspunkterna i de olika länderna skiljer sig ofta åt, och det är svårt rent praktiskt att vid internationella möten utarbeta goda produkter.”⁹² Som han uttryckte sin farhåga vad gällde fordringsrätten och särskilt skuldebrevslagen: ”Tanken på att 1936 års mästerliga skuldebrevslag snart skall ersättas av en internationell konvention om fordringsöverlåtelse, som i sin tur återverkar på den nationella rätten, fastän delegaterna inte förmått skilja mellan formell och materiell, aktiv och passiv

⁹⁰ Avsnitt 3, Uppsalas nya juristutbildning och omvärderingen av rättshistorien.

⁹¹ *Håstad*, 1997, s. 235.

⁹² *Ibid.*

legitimation är en mardröm.”⁹³ Den juridiska omvärldsorientering som tog den rättshistoriska undervisningens plats, med dess studium av studenternas europeiska kolleger snarare än studium med dem, varigenom den svenska avvikelserna tydligare uppmärksammades, för att möjligen även förstärkas, torde ha ganska väl motsvarat Håstads avslutande rekommendation för Uppsalas juristutbildning: ”Det blir en angelägen uppgift för rättsvetenskapen att följa sådana harmoniseringsförsök och att biträda den svenska regeringen med komparativ och systematisk överblick. Klarar vi inte dessa uppgifter, kan många länder snart bli förflyttade till den juridiska medeltiden.”⁹⁴ Hårda ord. Likväl lär sig studenterna på andra terminen, att det var Håstad, och ingen annan, som, i egenskap av referent, i NJA 2009 s. 672 hänvisade till den europeiska Draft Common Frame of Reference, förkortad DCFR, såsom vägledande för vad som är skäligen uppsägningstid av ett återförsäljningsavtal, och fick kollegerna på domstolen med sig.⁹⁵

Det skulle föra för långt att så här i efterhand läsa in tydliga avsikter hos Uppsalas reformatörer och det gäller även den Håstad, som så väl förstod dåtidens europeiska sammanhang. Til syvende og sidst stod, och står, Håstad som företrädare för en fakultet, vars undervisning på ett för europeiska sammanhang ovanligt tydligt sätt, såväl före som efter reformen år 1992, utgått från gällande rätt samt från vad som är praktiskt och yrkesförberedande. Att avskaffa en propedeutisk och allmänbildande kurs i rättshistoria var i ett sådant Uppsala ej endast rimligt. Det utgjorde ett imperativ. Det som var mindre rimligt var att ersätta rättshistorien med en perspektivgivande och problematiserande omvärldsorientering, vars tydliga rättspolitiska och idealistiska utgångspunkter riskerade att usurpera övriga terminers hantverkskunskap. Och som till råga på allt kom att uppvisa ett själsligt inre skyldskap med den baktalade kursen Rätt och samhälle. Men kanske att risken för det snedtänkta var begränsad? Det

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Studenterna läser fallet tillsammans med NJA 2018 s. 19, där domstolen helt bortser från bruket av DCFR, till skillnad från underinstanserna. Om detta och andra europeiska spörsmål inom civilrätten, se *Joel Samuelsson*, ”Avtalstolkning på europeiska. Del I: Systemet”, *Svensk Juristtidning* 2012 s. 962–985; *Joel Samuelsson*, ”Avtalstolkning på europeiska. Del II: Reglerna”, *Svensk Juristtidning* 2012 s. 986–1012; *Joel Samuelsson*, ”DCFR som svensk rättskälla?”, i: *Mattias Dahlberg och Karin Åhman* (red.), *Europarätten – 20 år i Sverige*, Uppsala 2015, s. 197–227; *Johnny Herre*, ”DCFR och svensk rätt”, *Svensk Juristtidning* 2012 s. 934–940.

menar jag. Man kan inte ha kakan och samtidigt äta den. Fakulteten må ha låtit Spangenberg med kolleger läsa in ett stycke Europa i intet ont anande studenter, med en ambition av att falsifiera civilrättaren Göranssons påstående om svensk isolering,⁹⁶ men endast efter att först ha klippt den europeiska navelsträng, som en rättshistorisk propedeutik inneburit genom sekel. Så det kan gå.

10. *Åter rättshistoria?* Önskas så rättshistoria åter? Nej. Jag har under min tid vid fakulteten inte hört någon, vare sig positivrättare eller rätts-historiker, ge uttryck för en saknad av den avskaffade kursen i rättshistoria. Ej heller en längtan efter en annan kurs i rättshistoria. Tanken om en forskarförberedande kurs i rättshistoria framstår som likaledes avlägsen. För att inte tala om viljan till samarbete över fakultetsgränserna med historiker. Det ligger nu inget klandervärt i en jurist, som saknar intresse för historisk kunskap. Tvärtom. Det kunde vara ett sundhetstecken. Det som är mer brydsamt är det ointresse förlusten av rättshistorisk kunskap, men även den nyskapade kursen, väcker. Givet den centrala roll problematiseringen intog i kursen, och hur studenten förväntades väga och värdera, synes det minsta man kunde vänta sig av någon vid fakulteten vara, att just åstadkomma en problematisering av kursen. Och av den förlorade rättshistorien. Icke så. Den nyfikne möts av tystnad. Står dagens jurister likgiltiga inför dylik kunskap? Det vore att beklaga.

Den student som läste kursen – det har många tusen studenter gjort, måst göra! – fick sig en särpräglad identitetsproblematiserande utmaning, utifrån en för akademiska sammanhang sällsynt disparat och flyktig kunskapsbas. Orienterad identitet som intellektuell dagslända? Insikt som färskvara? Vad man än må säga om juridisk nytta eller juridisk adiafora, står vi aldrig med facit i hand. Detta sagt om studenten. Vad så gäller läraren, må man vända och vrida på Carl Gustaf Spangenbergss skapelse hur man vill, något bra svar på frågan vad för slags lärare vore mest lämpad för en sådan juridisk omvärldsorientering, torde näppeligen anmäla sig utifrån sedvanliga vetenskapliga kriterier. Givet att rättshistoriska studier ej längre anmälde sig med någon självklarhet såsom kunskapsgrund för lärargärningen, hamnade man i ett för rättshistorikerna säregt spörsmål, som endast här har ställts.

⁹⁶ Europagemenskap och rättsvetenskap, s. 16. Vid samma tid yttrade sig professorn i *English Law* i Cambridge, John Baker i läroboken *An Introduction to English Legal History*, om den romerska rättens begränsade inverkan på engelsk *common law*: "And so English law flourished in noble isolation from Europe." (*John H. Baker, An Introduction to English Legal History*, 3rd ed. 1990, p. 35.)

Torbjörn Ingvarsson

Återkoppling för stärkt lärarskap

1 Lärarens ensamhet

”Under hela min lärartid har jag frågat mig: är min katederattityd pedagogiskt fruktbringande? Hemfaller jag åt standardiserade metoder? Genvägar?

Eller: genomskådas jag i min fruktan för en smygande trötthet? Mätnad?”

Per Gunnar Evander Fysiklärarens sorgsna ögon, Stockholm 1968, s. 70

Romanen *Fysiklärarens sorgsna ögon* handlar om en erfaren lärare. Han iakttar sig själv i sin lärarroll och han för samtal med kollegor i lärarrummet. I enskildhet funderar han på om hans undervisning fungerar och i dagboksanteckningarna som vi får läsa finns reflektioner över samtal med särskilt en av de yngre lärarna. Samtalen visar både avstånd och närhet i uppfattningar, inte minst för att den erfarne läraren inte delar den yngre lärarens politiska engagemang. I uppriktig hängivenhet för ämnet verkar de ändå mötas.

Det är förstås inte en roman om pedagogiska förhållningssätt, men ett genomgående tema är lärarens upplevda ensamhet i sin roll som lärare. Det är svårt och ofta ensamt att vara lärare. Visst talar vi om undervisning med varandra, i lunchrum och när vi möts i korridorerna, men i seminarierum och föreläsningssalar är vi ändå oftast på ett sätt ensamma, trots att vi är mitt ibland människor.

I akademien värderas vår vetenskapliga förmåga återkommande. Vår pedagogiska förmåga värderas däremot sällan, trots att de flesta vetenskapligt anställda vid den juridiska fakulteten ägnar större del av sin arbetstid åt undervisning än åt forskning. Den vardagliga undervisningen, sättet att kommentera inlämnade uppgifter och annan verksamhet som hör till

grundutbildningen utförs nästan alltid utan att någon annan än studenterna ser den. I denna ensamhet i det pedagogiska, är det inte utan att läraren då och då ställer sig frågan hur man kan veta om man är en bra lärare. Eller som man ibland, i stunder av tvivel på sig själv och sin insats, formulerar det, om man kanske till och med är en dålig lärare.

2 Återkoppling till läraren

Vilka vägar finns då för den enskilda läraren, för att få kunskap som kan användas för att växa i sitt lärarskap?¹ En väg är att ta del av kursvärderingar. Sedan många år har studenterna möjlighet att lämna synpunkter

¹ I denna text använder jag begreppet *lärarskap*. I anslutning till diskussioner i pedagogisk forskning avses här att läraren strävar efter att utvecklas som lärare, ta del av kunskap och forskning om lärande och att i dialog med kollegor verka för att bli en lärande organisation. I stort ansluter jag mig därmed till den beskrivning *Fjellström & Wester* lämnar i *Universitetslärares skrivande om och för sin undervisning*, Högre utbildning 2019 s. 20–33, s. 21: "Ett akademiskt lärarskap innebär i praktiken att läraren utifrån ett undersökande förhållningssätt till undervisning och lärande samverkar med andra aktörer i undervisningen, genomför, förändrar och utvecklar undervisningen samt offentliggör sin praktik och sina erfarenheter. Det kan handla om praktisknära studier av den undervisning man genomför eller förutsättningarna för den högre utbildningen men också, menar vi, läromedel man utvecklar för att stödja studenternas lärande i ett visst ämne. De dokumenterade erfarenheterna, reflektionen eller det nya läromedlet utgör grunden för de kunskapsutvecklande, kritiskt granskande kollegiala samtal och praxisförändringar som är en viktig förutsättning för utvecklingen av högre utbildning." Jag vänder mig samtidigt genom att använda ordet *lärarskap* tydligt från en annan uppfattning. När det kommer till undervisning, är det fortsatt alltför vanligt att se det så att en lärare utvecklas främst och kanske till och med uteslutande genom att bli mer kunnig i sitt ämne. Någon utveckling i den *pedagogiska* förmågan skulle alltså inte förekomma och i den mån det behövs något pedagogiskt kunnande, så inskränker den sig till att läras sig vissa pedagogiska "grepp". Under sådana synsätt tycks också ofta föreställningen ligga att det går att "förmedla" kunskap. Det som kan förmedlas är emellertid bara strukturerad information, inte kunskap. Alltför ofta verka vi ändå föreställa oss att våra ord skall ha närmast magisk verkan och bara vi finner de rätta orden, så skall den kunskap och förståelse vi själva har motståndslöst överföras till de närvarande studenterna. Skickligheten ligger då pedagogiskt i att finna de rätta orden, den exakta formuleringen och därmed närmast upplöses skillnaden i materiell kunskap och pedagogisk förmåga; den materiellt skicklige är också den pedagogiskt mest framstående. Den som något reflekterat över hur kunskap skapas och hur människor ömsesidigt påverkar varandra vet, att individen själv lär sig och inte blir lärd och att det läraren kan göra är att skapa goda förutsättningar för detta lärande, men inte mer än så. Överföring av kunskap är därför inte möjlig, utan den är ny hos varje människa som lärt sig något, även om någon annan haft motsvarande kunskap. Denna syn kan förstås uppfattas som extrem, men den grundas hos mig i en djup övertygelse om

på de kurser som de gått. Som kursvärderingarna är utformade, går det dock inte att utläsa särskilt mycket om enskilda lärares insatser. Tidigare har det åtminstone på vissa kurser funnits möjlighet att ge poängomdömen om enskilda lärare, men detta har tagits bort med hänvisning till att enskilda lärare kände sig utpekade som dåliga och att detta ledde till en sämre arbetsmiljö. Det finns dock fortsatt möjlighet för kursdeltagarna att lämna fritextkommentarer och där nämns ibland enskilda lärare. Dessa omdömen är dock sällan av sådant slag att det går att utläsa *varför* undervisningen som en viss lärare hållit i fungerat bra eller mindre väl. Omnämns läraren med namn, stryks namnet och ersätts konsekvent med en godtycklig bokstav i enkätsvaren för att på det sättet åtminstone göra det svårare att se vem som avses. Det går därmed ofta bara indirekt och med en del ansträngning att utläsa vilka omdömen som avser just min egen undervisningsinsats. Detta är också helt konsekvent, eftersom informationen i kursvärderingarna skall användas för att se hur studenterna upplever kursen som helhet. Kursvärderingar kan ofta vara ett bra verktyg för kursföreståndaren för att få veta vad som fungerar i kursen och vilka förändringar som kan behöva göras, men för de enskilda lärarna ger de sällan särskilt mycket konkret att förhålla sig till.²

När man föreläst eller hållit i ett seminarium händer det att studenter blir kvar en stund efteråt. Det handlar ofta om att studenten vill ha ett klargörande om ett eller annat som sagts eller behandlats, men ibland får man som lärare återkoppling som rör själva föreläsningen eller seminariet. Min egen upplevelse är att det mest är positiva omdömen som lämnas på detta sätt. Det kräver nog ganska mycket för att en student skall våga framföra negativa synpunkter direkt till läraren, särskilt om kritiska synpunkter skall framföras ansikte mot ansikte. Det är väldigt

hur kunskap i allmänhet bildas. Den bara accepterade beskrivningen, som inte genomgått någon egentlig reflektion hos studenten innan den göms undan i minnet, har också en tendens att samlas i en del av förståelsen av ämnet som ligger nära utantillrabblandet. När jag använder ordet *lärarskap* är det ett erkännande av att även lärarens pedagogiska förmåga utvecklas och bör erkännas och att den är skild från att bara vara kunnig i sitt ämne.

² Även protokoll från mitterminsråd och slutkursråd som hålls på terminskurserna kan ge vissa upplysningar om hur undervisningen fungerat. Mötena ger också en möjlighet för kursföreståndarna att ställa frågor och få en dialog med representanter för terminens studenter. I den mån synpunkter framförs om enskilda lärare, anges emellertid inte vilken lärare det gäller. Protokollen innehåller därmed sällan information som kan hjälpa enskilda lärare att bli bättre och utvecklas som lärare. Omdömena stannar ofta hos kursledningen och förmedlas bara ibland till enskilda lärare.

roligt att få positiva omdömen om hur undervisningen har genomförts, men ofta är det just bara ett omdöme utan närmare motivering. Det är inget jag vill vara utan, men skall jag vara helt ärlig mot mig själv är sådan omedelbar återkoppling svår att använda för att utveckla det egna lärarskapet. Samtalen i samband med undervisningen fyller dock andra viktiga funktioner, inte minst att skapa förtroende och relation. De är också ett tillfälle att ge antydningar om ämnesfördjupningar och sammanhang. Samtalen efter undervisningspass är därför viktiga för att upprätthålla det sociala kontrakt som behövs mellan lärarna och studenterna, men som återkoppling ger de bara en skärva.

Det förekommer också att enskilda lärare försöker få återkoppling från studenterna direkt i samband med undervisningen. Det finns väletablerade modeller för att få sådan återkoppling, exempelvis genom att be studenterna att ange tre saker som fungerat bra i undervisningen och tre saker som kan behöva förbättras eller ändras. Återkoppling i form av enkla frågor med förväntning om korta svar i samband med undervisningen kan ha sin plats. Exempelvis om man vet att ett seminarium brukar upplevas som svårt av studenterna eller om man själv uppfattat att det tidigare fungerat mindre väl kan enkel återkoppling i samband med undervisningen vara ett sätt att få underlag för förändring av seminarieuppgiften eller ingångar för att pedagogiskt närma sig uppgiften på ett annat sätt. Det är dock begränsat vad man kan få ut av sådan dialog för att utveckla sitt eget lärarskap. Det finns heller ingen gemensam hållning till att enskilda lärare ber om återkoppling av detta slag. Sådana enskilda initiativ motarbetas förstås inte, men det kan heller inte sägas att lärarna i någon särskild omfattning uppmuntras att utvärdera sin undervisningsinsats på detta sätt. Det är emellertid tveksamt om nyttan med denna sorts utvärderingsaktivitet annat än undantagsvis överväger nackdelen det innebär att ta av den redan begränsade lärarledda tid som våra studenter har.

När man ställer frågan till fakultetens lärare vad som hjälper dem att utvecklas i sin lärarroll, så svarar många samtal med kollegor. Samtal med kollegor är förstås något som bör uppmuntras. I sådana samtal kan vi utbyta erfarenheter, be om tips hur vi skall göra eller bara uttrycka vår glädje eller frustration. Ser man lärarna vid fakulteten som en enda grupp, samlas tusentals timmar av erfarenhet av undervisning under bara ett år. Det är en rik erfarenhet att ösa ur. Svårigheten är bara hur denna kollektiva erfarenhet skall kunna nyttiggöras. Men en ännu större svårighet är att den kollega vi talar med sällan varit med när vi undervisat. Vi vet

helt enkelt ganska lite om vad som händer i föreläsningssalar och seminarierum. Den som skall ge ett råd måste i stort utgå från den information som den som vill ha rådet lämnar, eftersom vi sällan vet särskilt mycket om kollegans undervisning genom eget iakttagande. Råden kan helt visst vara goda, men de svårigheter som kollegan upplever sig ha kan mycket väl ha sin grund i något som läraren själv inte ser eller uppmärksammat. Kanske kan det uttryckas så, att samtalen är bra, men inte tillräckliga för att utvecklas som lärare.

Det finns också formella processer som de anställda lärarna är delaktiga i. Alla anställda erbjuds årligen medarbetarsamtal. Inför medarbetarsamtalen sänds ett dokument med frågor ut som den anställde förväntas reflektera över. Dokumentet har utformats av universitetets centrala HR-avdelning. Professorerna ges möjlighet att ha samtalet med dekanus eller någon av prodekanerna. Universitetslektorer, fast anställda universitetsadjunkter, postdoktorer och forskare kan ha medarbetarsamtalet med prefekten eller biträdande prefekt. De tillfälligt anställda adjunkterna (gästlärarna) har möjlighet att ha samtal med kursföreståndarna. Till stor del styr medarbetaren vad som tas upp under samtalet. Ser man på dokumentets frågor, framstår inte utveckling som lärare vara en prioriterad fråga. Det finns en fråga om medarbetaren upplever att den egna kompetensen matchar arbetsuppgifterna och vilken utveckling medarbetaren behöver för att kunna utföra sitt uppdrag. Frågorna fokuserar närmast på behovet av vidareutbildning och exempelvis att komma överens om att medarbetaren skall gå pedagogiska kurser ryms tydligt. Det är dock svårt att läsa in någon längre syftande önskan om att föra samtal om den enskilda lärarens utveckling i sitt lärarskap. Det är talande att det i dokumentets inledning särskilt nämns att det för doktorander, lärare och forskare kan "vara relevant att ha kompletterande samtal om den akademiska karriärutvecklingen med t.ex. handledare, forskargrupsledare eller programansvarig professor", men att inget sägs om pedagogisk utveckling.

Kanske är det också fel förväntan att medarbetarsamtalen skall ge lämplig återkoppling för stärkt lärarskap. Den som håller samtalet med medarbetarna har sällan sett hur läraren fungerar i föreläsningssalen eller seminarierummet och kommer därför att ha begränsad möjlighet att lämna några rekommendationer utöver de formella att gå pedagogiska kurser. Medarbetarsamtal kan under dessa förutsättningar heller inte förväntas fylla funktionen att ge läraren återkoppling som läraren kan använda för att utvecklas annat än helt undantagsvis och annars i begränsad omfattning.

Ansaret för utbildningen är tydligt decentraliserat och stort ansvar har lagts på kursföreståndarna. Av arbetsordningen för Juridiska fakulteten framgår att prefekten delegerat till kursföreståndare ”att inom ramen för beviljade resurser, utbildningsplan, kursplan samt Juridiska fakultetsnämndens och dess utbildningsutskotts beslut självständigt ansvara för att den kurs han eller hon förestår genomförs i enlighet med den problembaserade pedagogiska modellen samt att i samråd med resursstudierektor tillse att kursen bemannas”.³ Även Utbildningsutskottet har lämnat vissa uppdrag på delegation till kursföreståndarna, däribland att kursvärderingar genomförs. I frågor av mer principiell beskaffenhet eller som är av större vikt eller i övrigt när särskilda skäl föreligger, exempelvis för att enhetligheten på det program där kursen ingår gör det önskvärt, skall dock kursföreståndaren ta upp frågan i Utbildningsutskottet. Av fakultetens verksamhetsplan framgår vidare att kursföreståndarna förutsätts delta aktivt i lärläget på kursen.⁴

Kursföreståndarna för terminskurserna har på detta sätt givits stora möjligheter att förändra undervisningen, både i upplägg och genomförande. Man kunde tänka sig att kursföreståndarna också hade uppgiften att leda det pedagogiska arbetet på terminskurserna, särskilt som det ofta är många lärare som medverkar under en kurs. Många kursföreståndare bidrar till att lyfta pedagogiska utmaningar, både i stort och när det gäller enskilda moment eller seminarier, men de har alltså inget sådant formellt uppdrag. I verksamhetsplanen anges att kursföreståndarna skall delta aktivt i lärlägen, men det sägs inget mer specifikt om vad detta ansvar innebär. Av mål- och strategidokumentet för fakulteten framgår att den decentraliserade organisationen kommer till uttryck ”genom att kursföreståndare och lärlägar lämnas stor frihet att utveckla utbildningen på såväl

³ JURFAK 2020/6 Arbetsordning för Juridiska fakulteten Fastställd av Juridiska fakultetsnämnden 2021-05-18 Reviderad 2023-02-28.

⁴ JURFAK 2024/39 Verksamhetsplan 2025 – Juridiska fakulteten Fastställd av Juridiska fakultetsnämnden 2024-11-19, där det under punkten 3.7 i den del av verksamhetsplanen som rör utbildning på grundläggande och avancerad nivå uttalas följande: ”En stor andel undervisning som utförs av icke disputerad personal kan dock göra det svårare att upprätthålla den höga kvalitet som eftersträvas i institutionens olika utbildningar. På längre sikt förebyggs dessa risker genom en långsiktig bemanningsplan och kursföreståndarnas aktiva deltagande i lärlägen. Den långsiktiga bemanningsplanen är av största vikt, och en avsaknad av en sådan en mycket stor risk. En viktig resurs i detta sammanhang är doktorandernas undervisning. Större förändringar i antalet doktorander som blir antagna påverkar undervisningen på såväl kort som lång sikt.”

grund-, avancerad och forskarutbildningsnivå”,⁵ men inget mer specifikt än så framgår av det dokumentet. Det finns heller ingen arbetsbeskrivning eller liknande dokument där kursföreläsarnas uppgifter anges närmare. Uppdraget som kursföreläsare bestäms därmed i huvudsak genom muntlig trädning av uppgifter och i dialogen med studierektorn för grundutbildningen och prefekten.⁶

Flera terminskurser har ambitiösa upplägg för att mötas och diskutera pedagogiska frågor i allmänhet, inte sällan som internat innan kursen börjar. Dessa möten är värdefulla och bidrar till att lärarna utvecklas. Sådana aktiviteter bör stödjas och goda exempel på hur sådana moment där pedagogiken och lärarens uppgift diskuteras spridas utanför den egna kursen. Dessa upptaktsmöten är dock mest värdefulla för den övergripande utvecklingen av pedagogiska förhållningssätt och utrymmet att ge individuell återkoppling till enskilda lärare är begränsat och därtill ofta knappast ens lämpligt.

3 Hur vill lärarna få återkoppling? – Resultatet av en enkät och tre förslag

Redan 2020 tillsatte Utbildningsutskottet en arbetsgrupp som skulle arbeta med frågan om återkoppling för stärkt lärarskap.⁷ Tanken var att utarbeta ett förslag som kunde läggas till grund fakultetens systematiska insatser för att stödja de enskilda lärarna att utvecklas i det goda lärarskapet. En arbetsgrupp utsågs, men arbetet kunde inte slutföras på grund av covid-19-pandemin. I september 2023 togs frågan åter upp. Den 23 november 2023 fattade Utbildningsutskottet beslut om att tillsätta en arbetsgrupp som skulle utreda förutsättningarna för att ge återkoppling till fakultetens lärare.⁸

⁵ JURFAK 2020/58 Mål och strategier för Juridiska fakulteten åren 2021–2024 (förlängd genom Fakultetsnämndens beslut 12 december 2023, protokollet § 11, att gälla till utgången av 2025) under punkten 5 Ledning och administrativt stöd – 5.1 Övergripande mål.

⁶ Uppgiften att ingen sådan skriftlig arbetsbeskrivning finns har bekräftats av studierektorn för grundutbildningen och institutionens prefekt.

⁷ Se Utbildningsutskottets protokoll 18 mars 2020 § 8.

⁸ Arbetsgruppen bestod av de båda lärarrepresentanterna Eva Storskrubb och Annika Nilsson, doktorandrepresentanten Pär-Olof Persson (godkänd av doktorandrådet genom särskilt beslut) och studeranderepresentaten Ellinore Rosvall (utsedd av Juridiska för-

Arbetsgruppen inledde sitt arbete med att försöka få reda på både hur lärarna får återkoppling och hur de vill ha återkoppling. Dessa frågor utgjorde utgångspunkten för den enkätundersökning som genomfördes i slutet av 2023. Frågorna utformades med utgångspunkt i vilka uppgifter som kunde tänkas vara viktiga för att dra lämpliga praktiska slutsatser av enkätsvaren. Det fanns möjlighet att också lämna fritextkommentarer till samtliga frågor och många utnyttjade denna möjlighet. Efter att ha sammanställt och diskuterat det insamlade materialet, avlämnade arbetsgruppen sin slutrapport 16 april 2024 till Utbildningsutskottet. Rapporten presenterades sedan för utskottet vid mötet den 21 maj.

Enkäten gick ut till samtliga vid Juridiska fakulteten i Uppsala som var registrerade som lärare och forskare i december 2023. Några personer som fanns med på listan togs bort, eftersom de i praktiken inte undervisade under denna tid, trots att de registrerats i denna kategori i personalkatalogen.⁹ Det rörde sig bland annat om personer som pensionerats sedan flera år tillbaka och inte hade några eller endast enstaka undervisningspass under 2023 enligt bokningarna i schemabokningssystemet, och några tidigare tillfälligt anställda adjunkter (gästlärare) som stod kvar i personalkatalogen trots att de lämnat sin anställning. I valet mellan att ta bort ett namn och att låta det stå kvar, fick emellertid i osäkra fall namnet stå kvar. Sammanlagt sändes förfrågan om att besvara enkäten ut till 156 e-postadresser vid fakulteten. Endast e-postadresser vid fakulteten användes som mottagare. Tillvägagångssättet innebar förmodligen att fler enkäter sändes ut än det fanns aktiva lärare som mottagare, även om skillnaden inte bör ha varit så stor.

Slutligen besvarade 68 av 156 enkäten, vilket ger en svarsfrekvens på 44 procent. Även om man kunnat önska sig fler svarande, är svarsfrekvensen i jämförelse med andra undersökningar som genomförts god. Det är alltid vanskligt att dra säkra slutsatser när svarsfrekvensen inte är mycket hög, men vissa tendenser framstår som tydliga i det insamlade materialet. I det följande kommenteras bara några av enkätsvaren.

eningen). Utöver dessa personer ingick även Torbjörn Ingvarsson som lärarrepresentant och sammankallande. Vid gruppens möte var även Geir Gunnlaugsson från universitetets pedagogiska enhet närvarande.

⁹ Uppgifterna hämtades ur AKKA, som är universitetets gemensamma katalog och hanterare av vissa behörigheter. Katalogens syfte är bland annat att visa vilka personer som är verksamma vid Uppsala universitets olika enheter. Vid tidpunkten då undersökningen gjordes var Handelsrätten ännu inte en del av Juridiska fakulteten.

Den första av de egentliga frågorna var om respondenten ansåg att det var viktigt att få återkoppling på den egna undervisningen.

3. Är återkoppling på din undervisning viktig för dig? (*Medel = 5,0, SD = 1,1*) (*1 = inte alls, 6 = mycket*)



Det alldeles övervägande flertalet av dem som svarat ansåg att återkoppling var viktig eller mycket viktig. I fritextsvaren framhölls av flera att det vore bra med mer systematisk eller kontinuerlig återkoppling. Några av de svarande framhöll att återkopplingen var viktigare i början av lärargärningen, medan andra betonade den egna kontinuerliga utvecklingen. Många framhöll redan i fritextsvaren på denna fråga, att återkopplingen från studenterna i nuläget är en av de huvudsakliga vägarna att få återkoppling.

Lärarna ansåg alltså att återkoppling på undervisningen var viktig, men av svaret på fråga 4 framgick att många inte var helt nöjda med den återkoppling de får idag.

4. Är du nöjd med den återkoppling som du får idag? (*Medel = 3,5, SD = 1,3*) (*1 = inte alls nöjd, 6 = mycket nöjd*)

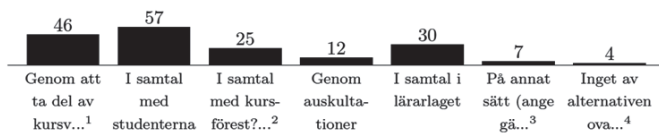


Fler av respondenterna låg på den delen av skalan där man är mer missnöjd än nöjd (skalan 1–6 valdes avsiktligt för att undvika svar i mitten och för att det skall bli tydligare ställningstaganden). En återkommande kommentar både bland dem som var mer positiva till den återkoppling de fått och de svarande som var mer kritiska, är att återkopplingen till för stor del utgörs av den återkoppling studenterna ger och att detta i praktiken är den enda återkopplingen man får. Flera skrev dock att den hårda redigeringen av kursvärderingarna gjorde att mycket lite gick att utläsa om hur den egna undervisningen fungerat. Ofta kunde man gissa sig till något, men tydliga svar gick mer sällan att utläsa.

Några av respondenterna framhåller diskussioner i lärarlaget som en form av återkoppling, men många beskriver också att de upplever att ingen egentligen vet vad de gör i lärosalen. Det tydligaste mönstret i fritextsvaren är att lärarna får veta hur undervisningen fungerar genom att ta del av kursvärderingarna och samtala med studenterna, men att få upplever att de får återkoppling från kollegor, kursledning eller chefer. Det går inte att utläsa av svaren att någon terminskurs eller annan del av grundutbildningen skulle ha några systematiska sätt att ge återkoppling till lärarna.

Bilden som bara delvis framträder får bättre skärpa när man lägger svaren från fråga 5 bredvid:

5. Hur får du återkoppling på din undervisning? (flera val möjliga)



¹ Genom att ta del av kursvärderingar

² I samtal med kursföreståndare eller ämnesansvarig

³ På annat sätt (ange gärna hur)

⁴ Inget av alternativen ovan passar.

Sorteras svaren efter hur nöjd respondenten är med återkopplingen, så framträder ett intressant mönster. Bland dem som angivit 4–6 i nöjdhet är det betydligt vanligare att återkoppling ges i samtal med kursföreståndare eller ämnesansvariga än bland dem som angivit 1–3. Av 33 som angivit 4 eller högre i nöjdhet med återkopplingen är det 17 som anger att de får återkoppling i samtal med kursföreståndare eller ämnesansvarig, medan bland dem som angivit 3 eller lägre är det bara 8 som anger att de får återkoppling i samtal med kursföreståndare eller ämnesansvarig. Det verkar alltså finnas en ganska stark samvariation mellan nöjdhet och detta sätt att få återkoppling.

Ett liknande mönster finns vad gäller dem som svarat att de får återkoppling genom samtal i lärarlaget. Av de 33 som angivit 4 eller högre i nöjdhet med återkopplingen angav 18 att de får återkoppling genom samtal i lärarlaget, medan 11 av de svarande med lägre nöjdhet anger samtal i lärarlaget som ett sätt att få återkoppling på undervisningen. Här är samvariationen inte lika tydlig, men möjligen tyder svaren på att en

levande diskussion om hur undervisningen fungerat i lärarlagen bidrar till att den enskilda läraren upplever att den får återkoppling.

Det har inte gått att se några tydliga samband vad gäller hur nöjd någon är med återkopplingen och vilken eller vilka kurser respondenten känner samhörighet med. Istället var det alltså sådana faktorer som att få återkoppling från kursledning eller ämnesansvarig och att återkoppling gavs inom lärarlaget som verkade bidra till att enskilda lärare upplevde att återkopplingen blev god.

För arbetsgruppen framstod det som angeläget att ställa frågan till lärarna vad som får dem att utvecklas som lärare.

6. Vad får dig att utvecklas som lärare? (flera val möjliga)



Det fanns möjlighet att välja flera alternativ. Många valde alternativet att ha diskussioner om undervisningserfarenheter med kollegor som en viktig faktor för att utvecklas, men även samtal med studenterna och tid till egen fördjupning i de egna undervisningsämnena framhålls av många. I fritextsvaren återkommer en önskan att känna säkerhet i ämnena man undervisar i. För många är också egen forskning ett sätt att utvecklas som lärare. De årliga medarbetarsamtalen verkar däremot inte ha någon särskilt stor betydelse för de flesta och heller inte formella utvecklingssamtal med kursansvariga eller ämnesansvariga.

Bland dem som svarat framhåller många att de utvecklas genom att ha tid till pedagogisk utbildning och att gå pedagogiska kurser. Av fritextsvaren framgår emellertid tvärt om att pedagogikkurser inte alltid är så givande och någon skrev till och med att sådana kurser kunde leda till försämrad utveckling som lärare. För arbetsgruppen gav detta anledning att särskilt framhålla att det fanns ett behov av att undersöka närmare vilken typ av pedagogisk utbildning som skulle stödja fakultetens lärare på

bästa sätt. En möjlighet som diskuterades av gruppen och även framhölls i slutrapporten var att i större omfattning arbeta med de specialanpassade pedagogikutbildningar som redan erbjuds i viss omfattning. Enkäten gav emellertid inte tillräckligt stöd för att ge tydliga anvisningar om vilka kurser som borde ges, utan gav bara stöd för att frågan borde utredas vidare.

I enkäten ställdes också fritextfrågan vilken typ av återkoppling lärarna skulle vilja ha för att kunna utvecklas som lärare. Frågan besvarades av 43 personer av de totalt 68 som lämnade in enkäten. Det som efterfrågades ofta i fritextsvaren var ett system för återkoppling genom auskultationer. Många skrev att de haft goda erfarenheter av auskultationer och arbetsgruppen valde av detta skäl att lyfta detta som en konkret åtgärd för att förbättra återkopplingen till fakultetens lärare, eftersom den framstod som väl förankrad.

4 Mottagandet av slutrapporten och förslagen

Arbetsgruppen enades om att redan innan slutrapporten lämnades till Utbildningsutskottet presentera ett särskilt förslag om återkoppling för doktorander. Doktoranderna vid Juridiska institutionen undervisar vanligtvis upp till vad som motsvarar ett års tid i grundutbildningen. Det ingår också i doktorandutbildningen att gå den pedagogiska grundkursen. Den tanke som diskuterades i arbetsgruppen var om det skulle gå att utforma återkopplingsformer som passades in i det system som redan finns kring forskarutbildningen. Arbetsgruppen ville därför förankra denna tanke om en särskild möjlighet att ge återkoppling anpassad för doktoranderna och som kunde integreras i forskarutbildningen. Förslaget lades fram vid Forskningsutskottets möte den 21 mars 2024. Forskningsutskottet uttalade som sin mening att frågan om hur återkoppling till lärare skulle ske borde inledas i Utbildningsutskottet.

När sedan arbetsgruppens rapport med förslag lades fram för Utbildningsutskottet vid mötet den 21 maj 2024 innehöll den tre huvudsakliga förslag.

1) Ett system för att kunna erbjuda auskultationer införs

Huvudförslaget som arbetsgruppen lade fram var att en modell skulle tas fram som bygger på att fakultetens lärare fick möjlighet att en person med mentorsutbildning, som är en särskild utbildning för att kunna ge återkoppling efter en modell med förhandledning, närvaro och observation

vid undervisningstillfället och efterhandledning som flera vid universitetet genomgått, auskulterar. Tanken var alltså att återkopplingen skulle ske på ett visst sätt och gärna ges av personer som genomgått särskild utbildning för att kunna återkoppla. Gruppen tog i sitt förslag som utgångspunkt att återkoppling genom auskultation skulle vara ett erbjudande och inte vara något som fakultetens lärare skulle tvingas till, eftersom lärarens önskan om att utvecklas är väsentlig för att återkopplingen skall kunna omsättas i förändring. Påtvingad återkoppling tas vanligtvis inte väl emot och leder än mer sällan till gynnsam förändring.

2) Undersök vilken typ av pedagogiska kurser fakultetens lärare vill ha

I enkätsvaren uttryckte flera missnöje med de pedagogiska kurserna universitetet erbjuder, även om många också uttryckte uppskattning. Arbetsgruppen lade därför fram förslaget att närmare undersöka vilken typ av pedagogiska kurser fakultetens lärare vill ha. Förslaget var att ett bredare och bättre utbud av pedagogikkurser kunde utarbetas i samarbete med den centrala pedagogikenheten och anpassas till vissa lärargrupper eller kanske till en terminskurs eller en viss utbildning.

3) Stöd till kursföreläsare och ämnesansvariga att ge strukturerad återkoppling till lärarna

Många kursföreläsare och ämnesansvariga bär ett stort ansvar för att ge stöd och återkoppling till fakultetens lärare och många lärare får också faktiskt återkoppling och stöd från kursföreläsarna för att utvecklas som lärare. Inte minst har kursföreläsare och ämnesansvariga ofta tagit ett stort ansvar för nya lärare och lärare som haft tillfälliga anställningar (gästlärare). En fråga som arbetsgruppen ställde var därför i vilken mån de kursföreläsare och ämnesansvariga som lämnar återkoppling får det stöd som de bör kunna förvänta för att fullgöra dessa uppgifter. Arbetsgruppen föreslog därför att det borde utredas i vilken mån kursföreläsarna och de ämnesansvariga behövde bättre stöd för att lämna återkopplingen, kompletterande utbildning eller förändrade rutiner för att kunna erbjuda en kvalitativt god återkoppling.

Inget beslut fattades vid mötet där dessa förslag lades fram, men frågan togs upp till behandling igen vid mötet den 10 juni 2024. Vid detta möte beslutade utskottet att frågan istället skulle tas upp i kursföreläsargruppen. Kursföreläsarna på Terminskurserna 1–6 och kursen Rättshistoria och allmänrättslära har återkommande möten där också studierektor för grundutbildningen och studeranderepresentanter får närvara. Inga protokoll förs vid gruppens möten, trots att beslut ofta påverkar verksamheten mycket konkret. Efter detta beslut att lämna över frågan

till kursföreståndargruppen har arbetsgruppens förslag inte behandlats igen i något av utskotten och inga av de föreslagna åtgärderna har heller genomförts eller lett till konkreta åtgärder.

Två händelser efter det att arbetsgruppen lade fram sin rapport med förslag till åtgärder kan vara värda att nämna då de kan ha bidragit till att inget mer skedde efter det att arbetsgruppens förslag lades fram. Under en lång rad av år har det ingått som ett moment i den grundläggande kursen i universitetspedagogik som erbjudits till lärare vid Uppsala universitet att få en mentor som ger återkoppling på undervisningen vid ett tillfälle. Mentorerna har alla genomgått en särskild utbildning för att kunna ge strukturerad återkoppling. Det rör sig alltså om en särskild metodik för att stödja lärarens utveckling som lärare. Till följd av besparingar på universitetet som bland annat berörde enheten för universitetspedagogik, ströks detta moment i den centrala pedagogikkursen med verkan från januari 2025. Det innebär att det obligatoriska momentet att ha med en mentor vid ett undervisningspass med förhandledning och efterhandledning enligt mentorsmodellen inte längre hade något stöd i en central ordning. Mentorerna hade tidigare fått ersättning för att genomföra momentet, men någon ersättning utgår inte längre från universitetet centralt. Det överlämnades därmed i praktiken till fakulteterna att avsätta medel för att fortsätta programmet för de egna lärarna.

Vid Juridiska fakulteten har inga medel avsatts för mentorsåterkoppling för fakultetens lärare som kunde ersätta den tidigare universitetsgemensamma ordningen. Av vad som framgår av protokollet från Utbildningsutskottets möte den 20 november 2024 § 8 meddelade prefekten då att ”fakulteten inte kommer att bidra ekonomiskt till den tid som lärare eventuellt lägger på auskultationer”. Av protokollet går inget mer att utläsa om detta ställningstagande, men det framstår som en markering om att fakulteten inte avser att ta över det ekonomiska ansvaret för de nedskärningar som gjorts på den universitetsgemensamma enheten för pedagogik.¹⁰ Oavsett skälen till beslutet står det dock klart att varken den

¹⁰ Det är inte helt enkelt att se vem som fattat beslut i denna fråga, särskilt som detta togs upp som ett meddelande. Prefekten bestämmer nämligen inte över *fakultetens* budget, men väl över *institutionens*. Ersättning för genomförda auskultationer har heller inte utgått tidigare enligt de fasta avräkningsfaktorerna för institutionens lärare som anges i dokumentet Underlag för beräkning av undervisningstimmar som gällde då prefekten lämnade detta meddelande och har heller inte gjort det tidigare år. Utbildningsutskottet har vissa pedagogiska medel till sitt förfogande, men dessa har inte varit särskilt avsatta för att ge ersättning för auskultationer. Prefektens meddelande skulle då bara var en marke-

som ber om att få någon med sig för att auskultera på undervisningen eller den som observerar den kan räkna med någon ersättning eller ned-sättning i undervisningsskyldighet för detta arbete.

Det är svårt att förändra och det är inte ovanligt att även mycket väl genomarbetade förslag till förändringar inte leder till något när väl slutrapporten avlämnats. Otillräcklig förankring av förslagen i organisationen och bland personer som berörs av förändringen, oro över att genomförandet av förslaget skall medföra alltför stora kostnader i ett redan ekonomiskt ansträngt läge eller bara att bristerna i det som föreslås ställs mot det nuvarande tillståndet som om detta vore utan brister, är alla möjliga förklaringar till att inga av förslagen genomförts. Kanske var det något helt annat som gjorde att det inte ledde till något. Det är inte gott att veta. Förslaget har nu oavsett lagts till de många andra om att förändra verksamheten genom åren, som av goda eller mindre goda skäl aldrig lett till någon förändring.

5 Auskultationer som verktyg

Kanske var förslaget att införa ett stående erbjudande om att kunna få återkoppling på undervisningen orealistiskt. Kanske var det för tidigt och tiden ännu inte mogen för att genomföra förslaget? Tanken att kunna utvecklas till en lärande organisation, alltså inte bara en organisation där det finns goda lärare, utan lärare som stödjer varandras utveckling och lär sig att bli ännu bättre lärare, är samtidigt så viktig för framtiden att jag inte kan släppa den helt, trots motgångarna. Kvar finns ju också som alltid de enskilda lärarnas vilja att förändras och utvecklas.

Det är nämligen min fasta övertygelse att vi måste öppna oss för den kvalificerade återkopplingen. I den modell för återkoppling som presenterades var det en given förutsättning att den som auskulterade hade genomgått mentorsutbildning. Så behöver det förstås inte vara. Auskultationer där en kollega är med har också annars sitt värde. Enligt mitt

ring om att institutionen inte heller framdeles avser att täcka sådana kostnader. Möjligen finns förstås att hela fakultetens ledningsgrupp, i vilken bland andra dekanus, prodekanus med ansvar för forskningen, prodekanus för grundutbildningen, prefekten, resursstudierektor och studierektor för grundutbildningen ingår, fattat beslut i frågan och prefekten bara förmedlat detta beslut i meddelandet. Det är väl heller inte otänkbart att det bara rör sig om ett fel i protokollet, så att det med "fakulteten" menas "institutionen". Sådana fel är vanliga, eftersom Juridiska fakulteten och Juridiska institutionen så ofta framstår som en ouplöst helhet av delar med i vissa avseenden oklar kompetensfördelning.

sätt att se på det har emellertid den auskultationsmodell som användes under den grundläggande pedagogikkursen stora fördelar som är svåra att uppnå på annat sätt. Modellen med en mentor som genomgått särskild utbildning eller på annat sätt förvärvat kunskap om hur återkoppling kan lämnas och auskultation med förhandledning, iakttagelse under undervisningen och efterhandledning är beprövad och visar goda resultat där den använts.¹¹

Mentorn har som egentlig uppgift att iaktta *hur något sägs* och inte om *det som sägs är materiellt juridiskt riktigt*. Det kan därför i vissa avseenden vara en fördel om den som skall iaktta undervisningen själv inte kan ämnet. För många kan detta verka motsägelsefullt, för är inte undervisningen det materiella innehållet? Den pedagogiska frågan är emellertid inte om läraren kan sitt ämne, utan om studenterna får rätt förutsättningar för att lära sig och om läraren bidrar till detta. Mentorns huvuduppgift är därför inte att tala om hur läraren skall göra, utan att ställa frågor som ger läraren utrymme att reflektera över sitt sätt att undervisa. Detta innebär förstås inte att allt som en lärare gör är bra, bara att en ställd fråga i de flesta fall är ett starkare verktyg för att stödja förändring än att peka ut något som felaktigt.¹² Modellen med förhandledning, iakttagelse av undervisningen och efterhandledning ger mentorn en möjlighet att förstå förutsättningarna för undervisningen redan innan den sker. När läraren sänder sitt förhandledningsdokument till mentorn,

¹¹ Formella utvärderingar är sällsynta. Här kan dock *Bränberg & Winka* Det pedagogiska mentorprogrammet vid Umeå universitet – Erfarenheter från programledning och deltagare, Skriftserie från Universitetspedagogik och lärandestöd (UPL), Umeå universitet 2022 som beskriver mentorsprogrammet vid Umeå universitet nämnas. Även *Samuelsson, Samuelsson, Friberg, Hansson & Rosenkvist* Undervisning med uppseendeväckande brister – så blev den signifikant bättre, Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr 17 2024 tyder på att en återkoppling kan ge stora positiva effekter på lärandet. Studien avsåg grundskolan och en modell som bygger på lektionsobservationer, coachande samtal och kollektiva reflektioner kring data om hur undervisningen genomfördes på skolan, men tanken att auskultationer kan användas för att förbättra undervisningen är densamma. Inte minst framhålls i rapporten att modellen hjälpte lärarna att formulera vilka de konkreta målen med undervisningspassen var på ett sätt som tidigare inte varit fallet, vilket gjorde det möjligt för läraren att förhålla sig mer aktivt till elevernas läroprocess och förståelse. Själva lärandet kom därmed tydligare att bli huvudsaken.

¹² Det behöver knappast utvecklas särskilt att det finns sådant som är oacceptabelt, exempelvis att läraren talar nedsättande till studenterna och kallar dem dumma eller obildbara eller att läraren kommer alkoholpåverkad till undervisningen. Det första är möjligen fortsatt ett problem som kan lösas genom att tala om pedagogiska förhållningssätt, det senare något som måste hanteras på andra sätt än genom pedagogiska insatser.

ger också arbetet med dokumentet ett tillfälle för läraren att mer aktivt reflektera över den undervisning som skall genomföras. Iakttagelserna under undervisningstillfället bör leda till att frågor ställas snarare än att mentorn ger enkla rekommendationer. Efterhandledningen är ett tillfälle främst för läraren att med ledning av mentorns på förhand lämnade återkoppling reflektera över undervisningen och även under efterhandledningen är dialogen väsentlig. På detta sätt kan mentorsåterkoppling sägas vara en egen metodik som kräver övning om den skall vara givande.

Auskultationerna har den stora fördelen att man får syn på sig själv med någon annans ögon. Vissa saker kan jag inte själv ändra, utan att någon annan sett dem. Jag vill illustrera detta påstående med en insikt som jag vann genom att ha en mentor som iakttog min undervisning enligt den beskrivna mentorsmodellen.

Några gånger har jag haft med mig personer i salen som sedan givit återkoppling på vad jag gjort. Vid ett av dessa tillfällen fick jag tillbaka frågor som observatören gjort och jag fick möjlighet att själv lämna kompletterande information och förklara hur jag tänkt. Redan möjligheten att fundera över varför jag gör på vissa sätt och försöka formulera ett svar på frågan leder till större medvetenhet om vanor och val. Kanske behöver inget ändras, kanske är det vanor och beteenden som bör arbetas bort, men utan medvetenhet om hur vi gör när vi undervisar riskerar det dåliga att befästa och det goda att försvinna. Observatören måste också vara varsam med sina frågor och med allvar söka dialog om undervisningspraktiken. Uppgiften för observatören är inte att korrigera, utan att reflektera över vad som sker i salen för att nyfiket kunna träda i dialog med den undervisande läraren i det gemensamma syftet att förstå vad som sker i rummet.

Det var detta jag upplevde som särskilt givande med att ha med någon som observerade min undervisning. Det rörde sig om ett seminarium på en kurs i civilrätt. Den viktigaste erfarenheten från dialogen med observatören, en insikt som jag sedan dess bär med mig, är att mitt ansikte, ja kanske även mitt kroppsspråk i övrigt, avslöjar när jag anser ett påstående vara användbart eller en föreslagen lösning riktig. Sådana personlighetsdrag är kanske inte i sig nödvändigtvis dåliga för en lärare. Genom mina uttryck ger jag omedelbar respons och när svaret är bra, får studenten en uppmuntran att fortsätta. Ärlighet i omdömen kan också bidra till förtroende, något som är helt väsentligt för att undervisningen skall fungera. Observatören gjorde dock iakttagelsen att studenterna inget skrev förrän jag givit uttryck för att det som sades var riktigt och viktigt. Det var inte

mina ord som bestämde det, utan just mitt ansikte och mitt kroppsspråk. Sedan dess är jag medveten om detta och försöker att vara mer neutral och uttrycker ibland tydlig uppskattning även för svar jag anser mindre träffande. Helt lär jag inte kunna motverka detta drag, för det är nog en del av min personlighet, men jag är medveten om det och kan bättre motverka de negativa sidorna av det. Jag vill ju att studenterna skall anteckna även sådant som är blindspår, mindre lyckat och framför allt själva ta ställning, inte bara försöka läsa av vad jag anser vara den riktiga lösningen. Så har observationen lärt mig något som varit utvecklande för mig som lärare, jag har fått en kunskap som jag inte haft tidigare och som jag förmodligen inte kunnat få på annat sätt.

Bristen på medvetenhet om vad som skulle behöva förändras eller förbättras i vårt sätt att vara lärare är emellertid bara ett skäl till att auskultationer är så värdefulla. En viktig del är också att hantera upplevda eller verkliga misslyckanden. Få av oss vill tala öppet om att vi inte uppnått det vi tänkt oss och kanske har vi rent av inför oss själva svårt att erkänna att vi inte uppnådde det vi ville. Självkritik av sådant slag, att inte ens det lyckade är en verklig framgång, är nog därtill vanligare än det omvända. Framgången är också offentlig i den meningen vi oftare hör om andras framgångar än om deras motgångar. Upplevelsen av att inte lyckas är inte sällan personlig i den meningen att det oftast är vår egen upplevelse som avgör om något är ett misslyckande eller inte. Det är svårt att se sig själv. Men i förtroliga samtal, de som tillåter det personliga, utan att det behöver bli privat, kan vi tala om våra misslyckanden och tillkortakommanden.

Vi behöver därför tillfällen att tala om misslyckanden, det är betydelselöst om det bara är min egen upplevelse av att ha misslyckats med min undervisning eller om undervisningen faktiskt inte alls fungerat. Vi behöver möjligheten att föra professionella, men ändå förtroliga samtal med någon vi litar på. Auskultation med förhandledning, iakttagelse vid undervisning och efterhandledning kan vara en sådan plats där det går att tala både om vad som fungerar väl och vad som behöver åtgärdas. Att kunna samtala om förutsättningarna för undervisningen, vad som sker i samspelet både mellan läraren och studenterna och studenterna emellan är värdefullt för att förändra det som behöver förändras, men även få bort osäkerhet som leder till en känsla av misslyckande där inget sådant finns.

Auskultationer har även verkningar utanför det konkreta auskultationstillfället. Genom att läraren på förhand reflekterar över den egna undervisningspraktiken och i dialogen med en annan person som varit

med som observatör bidrar auskultationerna till att utveckla sätt att tala om undervisning och egen utveckling som lärare. Auskultationsmodellen gör det möjligt att även tala om pedagogiska frågor på ett annat sätt. Det ökar öppenheten för hur vi tänker om vår egen undervisning och pedagogiska utmaningar och den ger ringverkningar i form av ökad förmåga till självutveckling. Auskultationer kan på detta sätt vara en del av en utbildnings, ett programs eller en institutions väg till att bli en lärande organisation.

6 En lärande organisation

Återkoppling till lärarna är en viktig del av den pedagogiska utvecklingen, en del i att bli en lärande organisation. En strävan att stödja utvecklingen mot ett akademiskt lärarskap som också delas av fakultet och institution, är också ett sätt att bygga en utbildning för framtiden som rustar studenterna för ett långt och skiftande arbetsliv. Målet att bygga en pedagogiskt stark akademi förutsätter ett kontinuerligt och systematiskt arbete som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.¹³

Målet för Juridiska fakulteten i Uppsala är enligt måldokumentet att ha den bästa juristutbildningen i landet. Kanske skulle man våga sträcka sig till att ha den bästa utbildningen i Norden. Därefter blir det svårt att jämföra utbildningar, men så långt går det nog. Den bästa utbildningen skall givetvis locka de bästa lärarna och de lärare som verkar vid fakulteten skall känna att de med stolthet kan säga: Vi har den bästa utbildningen i Norden! Oavsett hur man jämför och om den Juridiska fakulteten i Uppsala har landets eller till och med Nordens bästa juristutbildning, så räcker det inte att vara bäst. Man måste förbli bäst. För att fortsätta utvecklas, att bli en lärande organisation med de bästa lärarna som förutsättningarna möjliggör, måste frågan om pedagogisk utveckling lyftas.

Pedagogisk medvetenhet och en vilja att stödja lärarnas utveckling är avgörande. Utvecklade system för återkoppling för stärkt lärarskap är därför del av den större frågan om vilka lärosäten som kommer att kunna tillhandahålla de bästa juristutbildningarna även i framtiden. Därför hoppas jag ännu att frågan om ett fast erbjudande om auskultationer till fakultetens lärare skall väckas igen även hos oss. Jag tror faktiskt också att det kommer att ske!

¹³ Se målen som utvecklas hos *Bolander Laksov & Scheija* Akademiskt lärarskap, SULF:s skriftserie XLII, Stockholm 2020, s. 29–30.

Claes Martinson

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

Det här är en artikel om vad som går att åstadkomma med de pedagogiska verktygen formativ återkoppling, programportfölj och kompetensöverskrivande samarbete. Presentationen följer dessutom ett studentcentrerat lärandeperspektiv. Den tar sin utgångspunkt i en students egna prestationer och reflektioner, och använder dessa som indirekt vittnesbörd om vad ett studentcentrerat utbildningsupplägg kan möjliggöra.

1 Vad kan hända om juriststudenter får möjlighet att studera som för 200 år sedan?

Frågan i avsnittsrubriken leder antagligen till ganska olika slag av associationer. Förutsättningarna för juristutbildning i början av 1800-talet var förstås annorlunda i ganska många avseenden. De spår vi kan se idag, på de universitet som fanns redan då, frammanar kanske inte främst bilder som inspirerar. Till bildgalleriet hör nämligen sådant som att Uppsala universitet hade arrest och studentfängelse, där studenter kunde låsas in.¹ Att undervisningen antagligen bedrevs genom att lärare "läste före" ger inte heller någon inspirerande bild.² Vad jag tänker på är emellertid avgränsat. Det handlar framförallt om föreställningen att studenterna kom till

¹ Lars Geschwind, Stökiga studenter – Social kontroll och identifikation vid universiteten i Uppsala, Dorpat och Åbo under 1600-talet, Uppsala universitet, Historiska institutionen, 2001 s 107–113, 170–172, 188, 225.

² Vilket alltså förekommer runt om i världen, men notera Fritiof Nilsson Piraten, Tre terminer, Bonniers 1943.

universitetet för att söka kunskap och att lärarnas roll var att bidra med insatser för att studenterna – för samhällets bästa – skulle kunna utveckla sig som individer. Denna föreställning kan bli någorlunda distinkt vid vistelser på de gamla universitet där arkitekturen alltjämt kan förmedla sådana intentioner. Exempelen är många, men för egen del har University of Virginias Academical Village, Oxfords Christchurch College och Uppsalas Academiakvarter blivit symboler för de ideal som ligger bakom föreställningen.³ Redan byggnaderna vid dessa universitet kan förmedla något om verksamheterna där – nämligen en föreställning om studenter som inte bara engagerar sig i sin kunskaps- och färdighetsutveckling, utan lever den.⁴

Idag kallar vi motsvarande syn på utbildning för studentcentrerat lärande.⁵ Om den nämnda idealbilden får dominera det synsättet kan

³ I de båda förstnämnda fallen är de pedagogiska intentionerna bakom dessa miljöer alltjämt tydliga. Se exempelvis: Frank Edgar Grizzard, *Documentary History of the Construction of the Buildings at the University of Virginia*, Emporia, Virginia, 1996. Thomas Jefferson, Richard Guy Wilson, *Thomas Jefferson's Academical Village – The Creation of an Architectural Masterpiece*, red Richard Guy Wilson, University of Virginia Art Museum, Bayly Art Museum of the University of Virginia, 1993. Judith Curthoys, *The Stones of Christ Church, The story of the buildings of Christ Church*, Oxford, Profile Books 2017. Kate Brittain, *The Classical Rebirth of Oxford – A Reappraisal of Peckwater's Palladianism*, Vol 82, Oxoniensia 2017 s 105–132. För Uppsalas del se Erik Gamby, *Studentliv i Uppsala – Från 1600-talet till våra dagar*, Bokgillet 1964. Åsa Henningsson, red, *Gustavianum, Uppsala universitetsmuseum – Museet, byggnaden och samlingarna*, Acta Universitatis Upsaliensis 2024.

⁴ Jfr Angelika Lasiewicz-Sych, *Space for University Students: Specific Requirements for "Self-Learning" Environment – Theoretical Approach*, Vol 11, Nr 4, *Architecture Civil Engineering Environment* 2018 s 31–40.

⁵ För en bred belysning se exempelvis: Sabine Hoidn, Manja Klemenčič, *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge 2021. För fundamenten se i den antologin Sabine Hoidn and Kurt Reusser, *Foundations of student-centered learning and teaching*, Routledge 2021 s 17–46, som bland annat skriver: Compared to a teacher-centered approach focusing on the instructor as the only authority and expert, or to a content-centered approach focusing on the disciplinary knowledge being taught, its structure and methods of knowledge generation, a student-centered approach much more focuses on students' learning needs, abilities, interests, aspirations, and cultural backgrounds. It is "personalized". In other words, SCLT "refers to pedagogies focused on the learner and what is learned, rather than on the teacher and what is taught ...", s 20. Jfr Hoidn s 645–646 i antologin. Notera dock påståenden om bristen på samförstånd kring konceptet, se: Manja Klemenčič, Sabine Hoidn, *Conclusion – Beyond student-centered classrooms – a comprehensive approach to student-centered learning and teaching through a student-centered ecosystem framework*, i

den leda till vad jag försöker förmedla i denna artikel. Det handlar om arkitekturen för något annat än fysiska byggnader. Den konstruktion som jag redogör för är ett utbildningsupplägg.⁶ Med andra ord är det fråga om en tankekonstruktion. Bakom denna ligger flera analyser och beprövad erfarenhet.⁷

För att förmedla varför det möjligen finns anledning att betrakta konstruktionen som relevant använder jag en sorts bilder. Det är bilder som

samma antologi, s 626–627. Siuox McKenna, Lynn Quinn, Misconceptions and misapplications of student-centered approaches, i samma antologi, Routledge 2021 s 109–120.

⁶ Jfr Sabine Hoidn, Beyond the student-centered higher education classroom, The student-centered ecosystems framework, ICED 2020 proceedings, ETH Learning and Teaching Journal, Vol 2, No 2, 2020 s 191–195. Hoidn beskriver där ett antal komponenter av vikt, varav särskilt följande som rör utbildningsupplägg, motsvarar komponenter i det här redovisade utbildningsupplägget: i) att undervisningen är studentcenterad, det vill säga att läraren vägleder studentens lärande snarare än främst förmedlar kunskap, ii) att studenterna engageras meningsfullt i ämnesinnehållet så att de får möjlighet att förstå och tillägna sig ämnets tankesätt, iii) att uppgifterna är autentiska och intellektuellt utmanande, och ger utrymme för begreppslig handlingskraft och produktiva samtal, iv) att undervisningsmetoder väljs med hänsyn till syftet – om ny kunskap ska introduceras, bearbetas i dialog eller gemensamt konstrueras, v) att bedömningen, särskilt i formativ form, stödjer meningsskapande och ger utrymme att synliggöra (miss)förstånd och lära av misstag, vi) att undervisningen sker i ett tryggt och stödjande klimat där studenter kan tänka fritt, föra dialog och dela preliminära tankar, vii) att studenterna ses som medskapare och ges inflytande över uppgifter, lärandemål, undervisning, bedömning, tidsramar och kursupplägg.

⁷ För några av mina se exempelvis: Claes Martinson, Vad kan man hitta i en pedagogisk verktygslåda?, red Lars Skjold Wilhelmsen, Asbjørn Strandbakken, Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer, 2010 s 73–85. För utbildningsupplägget närliggande se exempelvis: Mats Lundqvist, Karen Williams-Middleton, Making the whole university entrepreneurial – decades of legitimacy-building through Chalmers School of Entrepreneurship, Technovation 132, 2024 102993. Mats Lundqvist, Ulf Petrusson, The role of the entrepreneur – a norm constructionist approach governing creative destruction and intellectual value creation, Innovation Engineering and Management and Center for Intellectual Property Studies, Chalmers University of Technology Göteborgs Universitet, Working Paper 2003. Christoffer Hermansson, Ulf Petrusson, Artificiell intelligens och juristens kompetens, i red Gregor Noll, AI, digitalisering och rätten – En lärobok, Studentlitteratur 2021 s 159–203. Se även fotnot om ICM och CIP nedan. För andras sentida erfarenheter se den nämnda antologin Sabine Hoidn, Manja Klemenčič, red, The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education, Routledge 2021 och notera Manja Klemenčič, Students as actors and agents in student-centered higher education, Routledge 2021 s 92–108. Se även Kuok Ho Daniel Tang, Student-centered Approach in Teaching and Learning: What Does It Really Mean?, Acta Pedagogica Asiana 2(2), 2023 s 72–83.

går att iaktta i de textmaterial som nu finns efter att tankekonstruktionen blivit manifesterad. Studenterna som utvecklat sig med hjälp av konstruktionen har efterlämnat prestationer, varav en del går att beskåda för eftervärlden. Jag har i min presentation valt att ta utgångspunkt i olika fragment av vad de åstadkommit. Det har jag gjort för att vara konsekvent med det studentcentrerade perspektivet, men också för att det är studenternas utbyte av upplägget som speglar resultatet.⁸ Min presentation av konstruktionen är av dessa skäl indirekt. Den förmedlar en bild av utbildningsupplägget för oss som till äventyrs undrar hur studenter utvecklat sig själva i den miljö som utbildningsupplägget bildar. Förhoppningen är att min presentation i någon liten mån skall fungera på motsvarande sätt som universitetsbyggnaderna i Charlottesville Virginia, Oxford och Uppsala gör, för den som betraktar dem och gör antaganden om hur dessa miljöer påverkat lärandet. Härmed ingen liknelse i övrigt.

2 Student som presterat och reflekterat

En student som studerat sjunde och åttonde terminen av juristprogrammet har skrivit så här:

Jag ser min digitala programportfölj som ett komplement till mitt CV. Det har påverkat upplägget av portföljen. På första sidan introducerar jag mig själv och portföljen. Denna del är avsedd att väcka ett intresse för mig och mina prestationer hos läsaren. På de nästföljande sju sidorna finns mina prestationer, indelade under den övergripande roll jag antagit för respektive uppgift. Det ger läsaren en bild av vad det är för texter de kommer möta på respektive sida.

Varje sida inleds med en introducerande text om vad som finns där. Avsikten är att sätta en ram som hjälper läsaren att förstå uppgifterna och ur vilket perspektiv de är skrivna. Jag har gjort en textruta till varje uppgift som är avsedd att läsas innan prestationen då texten berättar lite om bakgrunden till uppgiften, om varför jag valt att ta med uppgiften i min portfölj och vad det är jag har lärt mig under arbetet med texten. Texterna är komplement till den självreflektion som du nu läser. Jag lyfter i portföljen fram vad jag

⁸ Jfr: Overall, scholars note that, when it comes to learning, the literature on SCLT tends to focus on the how at the expense of the what of the learning – Sabine Hoidn and Kurt Reusser, *Foundations of student-centered learning and teaching*, i Sabine Hoidn, Manja Klemenčič, *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, Routledge 2021 s 17–46 på s 21.

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

lärt mig under uppgiften även om jag där, till skillnad från här, inte gör någon direkt koppling till lärandemålen.

För en läsare utan förförståelse antar jag att studentens text väcker frågor. Studenten skriver om en digital programportfölj där studenten presenterat sina prestationer. Det gör studenten i viss reflektion. Till reflektionerna hör vilken roll studenten antagit för respektive uppgift. Flera läsare av denna artikel undrar antagligen över vad detta är för fenomen. – Så, vad är då detta för något? Vad har studenten varit med om som efterlämnar ett sådant fragment?

Ett första svar på de frågorna är att studenten under sjunde och åttonde terminen valt ett utbildningsupplägg som inneburit att studenten gjort ett ganska stort antal prestationer. Just den här studenten har under läsåret samlat på sig dokumentation som omfattar 18 skriftliga arbeten, om totalt 486 sidor, 1 film, och erfarenheter från fler än 22 expertföredrag som studenten själv identifierat. Därtill kommer 2 femtonsidiga reflekterande självvärderingar.

Studentens samling av dokumentation är en följd av att studenten under ett läsår tagit sig an möjligheter för att utveckla sina kunskaper och färdigheter. Detta har bland annat inneburit val av uppgifter och val av resurser för att prestera i enlighet med uppgifterna. Det har också inneburit att samarbeta och prioritera för att hålla deadlines. Det har inneburit att dra erfarenheter av vad som fungerat och vad som inte fungerat. Likaså har det inneburit att agera på individuell formativ feedback för att på så sätt förbättra prestationerna. Därigenom har det inneburit att få ihop den helhet som utvecklingsprocessen syftar till, en helhet som manifesteras i den antydda programportföljen. Sett till flertalet av dessa aspekter kan juriststudentens upplevelse liknas vid vad konstnärsstudenter och arkitektstudenter får vara med om när de under utbildningen producerar verk för sin utveckling.⁹

⁹ Numera med e-portfolios, se exempelvis: Diego Calderón-Garrido, Raquel Gil-Fernández, Carolina Martín-Piñol, Exploring Perspectives, Uses, Implications and Needs of the Educational Digital Portfolio in the Arts: A Systematic Review of the Scientific Literature, Vol 13, Nr 3, SAGE Open 2023 s 1–11. Sofia Colabella, Alberto Pugnale, Michael Mack, Catherine Mei Min Woo, Supporting the journey of architecture students towards graduation through a design ePortfolio, Frontiers in Education, 8:1169363. Notera numera även e-portfolios i yrkesutbildningar som de medicinska, se exempelvis Hajra Talat, Anam Zahra, Hina Sohail, Salima Naveed Manji, Muhammad Moeed Haidar Naqvi, Tayyaba Azhar, E-Portfolios in Medical Education: A Reflective Exploration of Learning

3 Studentens val av en resurs

Det finns mycket att ta upp kring var och en av de olika delarna av utbildningskonstruktionen. Som nämnts gör jag emellertid det utifrån vad studenten presterat. Till saken hör att alla kommentarer härrör från en och samma student. En och samma student har således reflekterat över sin utveckling i alla de avseenden som kommentarerna indikerar, och de utgör då ändå bara en liten del av studentens kommentarer.¹⁰

I just den här studentens presentation är de nämnda expertföredragen något som studenten framhåller. Härmed hamnar vi från ett lärarperspektiv i marginalen av utbildningsupplägget, men jag återkommer till vad studenten vill kommunicera kring sådant som är centralt. Att studenten vill framhålla expertföredragen är ett tydligt exempel på hur studenten gjort val som påverkat.

På den sista sidan i portföljen, "Gallery of experts", lyfter jag fram de expertföreläsningar som har påverkat mitt lärande under året på ett märkbart sätt. Denna sida ska läsas för att få en förståelse av min utveckling. De lärdomar jag fått från de olika föreläsningarna har varit med mig när jag gjort uppgifterna och alla har bidragit till min utveckling. Jag har delat upp sidan så att de expertföreläsningar som kommer först inte har någon koppling till specifika föreläsningsserier och därefter introducerar jag de olika föreläsningsserier som [X] anordnade under läsåret. Indelningen och presentationen av föreläsningsserier är till för att rama in temat som de efterföljande föreläsningarna handlar om.

Vad studenten pekar ut kan betraktas i relation till de arrangemang som lärare på de svenska juristprogrammen emellanåt ordnar med praktiskt verksamma jurister och andra slag av experter. Sådana evenemang kan

Experiences from Faculty Perspective, *Pakistan journal of Health sciences*, 5(12), 2024 s 103–108. Oona Janssens, Leen Haerens, Martin Valcke, Dimitri Beeckman, Peter Pype, Mieke Embo, The role of ePortfolios in supporting learning in eight healthcare disciplines – A scoping review, *Nurse Education in Practice*, 63, 2022, 103418.

¹⁰ Studenten har läst manus och givit sitt samtycke till att jag använder de aktuella fragmenten av studentens text. Därtill har studenten uttryckt en förhoppning om att dessa textfragment kan bidra till att fler förstår fördelarna med upplägget. Eftersom avsikten är att ge ett exempel på vad en student kan åstadkomma namnger jag inte studenten här i artikeln. Notera för övrigt att studenten, av flera skäl, använt svenska för vissa kommentarer och engelska för andra. Det beror på att de olika uppgifterna rör olika sammanhang, men även olika miljöer där övriga deltagare haft olika språkkunskaper. Jag har anpassat textpartierna för att de skall fungera för en läsare av denna artikel, som saknar den förförståelse som texterna i original kräver. Därtill har jag gjort vissa redaktionella justeringar.

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

bli mer eller mindre välbesökta. Juriststudenter har nämligen generellt en långtgående preferens för att prioritera insatser som de bedömer vara examinationsrelevanta. Föredrag med expertis som inte anses direkt relevant för närmast förestående examination tenderar att få lågt deltagande, även när temat är aktuellt och experten ifråga är såväl framstående som underhållande. Studenter väljer typiskt sett bort dessa möjligheter även när lärarna på innevarande kurs förklarar relevansen av den aktuella kunskap som är tänkt att förmedlas.

Kontrasten mellan vad jag beskrivit i föregående stycke och kommentaren från studenten är tydlig. I den miljö som studenten med expertgalleriet verkat blir föredragen och mötena med experterna en del av vad studenten eftersträvar för sin utveckling. Studenten vill utnyttja de resurser som experterna och deras kunskaper utgör. För detta har studenten tydligt fått stöd i utbildningsupplägget. Studenten kan göra valet för att studenten har möjlighet att presentera vad studenten fått ut av denna resurs i sin programportfölj. Eftersom programportföljen utgör examinationsunderlag är examinationen kalibrerad med studentens direkta mål med studieinsatsen.¹¹ Friktionen mellan insats och alternativ blir relativt liten. Att så blivit fallet visar sig i att studenten har använt fler än 22 föredrag. Det blir fler än ett varannan vecka.

En relevant aspekt av vad just den aktuella studenten gått igenom är att majoriteten av föredragen har arrangerats av andra än lärarna som hanterar det utbildningsupplägg som studenten studerar. Flera av föredragen är rent av sådana att de arrangerats på en annan fakultet respektive utanför universitetet.¹²

I sin portfölj har studenten formulerat sig kring vart och ett av föredragen. Studenten har i detta fall valt att låta läsaren få möjlighet att ta del av "key takeaways" och reflektioner kring vad studenten identifierat och lärt sig, såsom särskilt intressant, eller särskilt användbart i studentens studiearbete. Studenten använder bland annat följande formuleringar:

¹¹ Claes Martinson, *Vad kan man hitta i en pedagogisk verktygslåda?*, red Lars Skjold Wilhelmsen, Asbjørn Strandbakken, *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordringer*, 2010 s 73–85. Jfr John Biggs, Catherine Tang, *Teaching for quality learning at university – What the student does*, 4 u, Open University Press 2011.

¹² Förutom av Juridiska institutionen, så i detta fall på Chalmers och av intressenter anknutna till Chalmers. Med ett Center för samverkan knutet till utbildningsorganisationen, Juridiska institutionen, tillkommer ytterligare möjligheter. För institutionens del blir det GCCML. Jfr SCCL, ACLU och OSKR.

Key takeaways:

- Contracts in the digital services sector must address critical issues such as pricing models, supplier requirements, liability for defects, and intellectual property rights.

- Liquidated damages are a preferred contractual mechanism in business agreements, providing a fixed penalty for breaches rather than requiring proof of actual damages, ensuring efficiency and predictability.

- A flexible contractual structure is often advantageous but must be carefully balanced to avoid excessive liability for suppliers.

The seminar provided valuable insights into the principles of contractual management, using a comparison between on-premises software solutions and cloud-based SaaS models to frame broader discussions. I learned how the fundamental differences between these service models, on-premises solutions with local installations and upfront costs versus SaaS models with subscription-based pricing and cloud access, require distinct contractual approaches. The focus was on structuring contracts that address the unique demands of these models while balancing legal and business considerations.

A key takeaway was the importance of balancing supplier and customer responsibilities within agreements. I learned that liquidated damages clauses are often preferred to traditional damage claims, as they establish fixed penalties for breaches without requiring proof of actual losses. This approach provides predictability and ensures obligations remain practical and aligned with business goals. The seminar also highlighted the risks of overextending responsibilities, particularly in undefined future obligations such as meeting evolving regulatory requirements. Compliance certifications, like ISO standards, were presented as valuable tools for mitigating these risks while building customer confidence.

During the practical exercise, I applied these principles by adapting a master services agreement for a customer transitioning from an on-premises solution to a SaaS model. This process taught me how to identify risks and make targeted revisions to align the contract with the continuous service nature of SaaS. Key updates included adjusting the pricing structure to reflect subscription-based payments, redefining supplier obligations to ensure ongoing service delivery, and revising liability clauses to address risks like service disruptions and data breaches. Intellectual property clauses were also updated to clarify ownership and licensing rights in the SaaS context.

En särskild anledning för studenten att framhålla sitt expertgalleri var också att studenten deltagit i två serier av föredrag kring var sitt temaområde. Arrangören av dessa serier, som verkar fristående från utbildningsupplägget, hade i detta fall premierat deltagande med diplom för

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

deltagande i "Programme".¹³ Studenten beskriver sitt deltagande i det ena med bland annat följande stycken. Som framgår handlade det även om deltagande från internationell expertis:

The [X] Programme offered a unique opportunity to develop a strategic understanding of innovation, entrepreneurship, and intellectual capital in the modern knowledge economy. Through a series of seminars and workshops led by experts from UC-Berkeley and the Center [Y], the programme provides the tools needed to manage and leverage intellectual assets in a rapidly evolving business and technology landscape.

By participating in the [X] Programme, I have expanded my ability to think critically about intellectual capital as a strategic resource, equipping myself with the skills to drive innovation, manage emerging legal and business risks, and contribute to the future of the digital and knowledge economy.

Sett till helheten är det intressant att studenten valt att lägga så mycket tid på att utnyttja de resurser som experterna och deras expertföredrag innebär.¹⁴ Studenten har gjort detta fullt medveten om att insatserna inte för sig kan bli någon avgörande del av studentens examinationsunderlag. När studenten själv väljer insats och innehåll i sitt underlag följer nämligen vissa svårigheter kring utvärderingen. Studenten har emellertid haft detta i åtanke. En stor del av de erfarenheter som studenten gjort genom experternas insatser återspeglas i studentens prestationer på de uppgifter som examinator tillhandahållit inom den mer direkta ramen för utbildningsupplägget. När uppgiftsprestationerna betraktas i ljuset av studentens beskrivningar av experterfarenheterna blir det tydligt hur insatserna hänger ihop. Examinationsunderlaget blir på detta sätt bredare, djupare

¹³ En aspekt av saken är att arrangören av dessa seminarier serier har lång erfarenhet av att arrangera föredrag o likn med praktiserande experter, inte minst inom ramen för föregångare till det i denna artikel aktuella utbildningsupplägget, nämligen den tvärvetenskapliga utbildning The Intellectual Capital Management (ICM), ett tjugårigt samarbete mellan Juridiska institutionen och Chalmers, genom The Center for Intellectual Property (CIP).

¹⁴ Studentens val är dock inte överraskande, givet innehållet i vad experterna förmedlat. Jfr svårigheter och möjligheter med praktiker i utbildningen, låt vara ett par decennier gamla och från en annan kultur, Philip F Iya, Fostering a Better Interaction Between Academics and Practitioners to Promote Quality Clinical Legal Education with High Ethical Values, *Journal of Clinical Legal Education* 2003 s 41–57.

och fylligare. Studentens val framstår därför som både lyckat i utvecklingshänseende och genomtänkt i examinationshänseende.

4 Studentens val att bli uppmärksammas för sina prestationer

Nästa del av vad studenten presenterat rör en särskild del av den feedback som studenten fått under utbildningsupplägget. Med en digital programportfölj har studenten en samling arbetsprover att visa upp.

Jag vill även ta upp de goda tips jag fick av praktikerna på Setterwalls och Delphi. Jag upplevde att båda praktikerna var imponerade över hur mycket vi fått göra och hur nära mycket av det ligger arbetslivet. Det gjorde mig extra glad!

På Delphi träffade jag [ST] som bidrog med goda insikter om hur det är att arbeta med juridiken i praktiken. Han lyfte särskilt värdet i att kunna vara kortfattad och rakt på sak när man ger råd till klienter, vilket hjälpt mig i skrivandet med de rådgivande uppgifterna, såsom uppgifterna i teoretisk affärsjuridik och uppgifterna kring innovationsprojekten vid Chalmers (även om jag fortfarande behöver träna mer på detta).

På Setterwalls träffade jag [ET] som även han bidrog med goda insikter om hur det är att arbeta med juridiken i praktiken. [ET] hade läst igenom flera av mina uppgifter och samtalet handlade mest om vad BIL-spåret är och vilka fördelar vi kommer ha efter examen genom att ha läst detta spår. Även om det inte var någon konstruktiv kritik kring hur jag kan förbättra portföljen så vad samtalet väldigt givande i att stärka min drivkraft och motivation och ge allt jag har de sista månaderna av programmet!

Studentens kommentarer belyser det engagemang som möjligheten till kommentarer från praktiskt verksamma jurister kan generera.¹⁵ Det faktum att studenterna inte presterar endast för examinator, utan även för andra som kan ha intresse av vad en viss student gjort, kan påverka studenternas omsorg om såväl den kvalitativa nivån som portföljens helhet

¹⁵ Jfr: Jill Alexander, A Critical Evaluation of Alumni and Employers' Perceptions of the Impact of Clinical Legal Education on Employability, Northumbria University 2021 s 49, 118–121, 126–130, 148–149, 163, 177, 196, 207. Jill Alexander, Modelling employability through clinical legal education: building confidence and professional identity, 57:2, The Law Teacher, 2023 s 135–154.

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

och komposition.¹⁶ Eftersom studenten under hela utbildningsupplägget kan förbättra alla tidigare prestationer och sin programportfölj fortsätter läraprocessen för varje del. Det manifesta målet blir för studenten en programportfölj som visar studentens prestationer från sin bästa sida.

5 Studentens val att etablera sig

Eftersom studenten efter termin sju och åtta fortsätter sin utveckling över examensarbetet kan programportföljen också omfatta studentens planer för detta projekt. Givet att studenten i de tidigare uppgifterna etablerat sig som resurs genom de ämnesöverskridande samarbeten, har en student som så vill möjligheter att göra insatser av direkt praktisk relevans. Studenten kan därför uttrycka sina planer på sätt som ger en ytterligare bild av utbildningskonstruktionens särdrag.

Under nästa termin planerar jag att genomföra mitt examensarbete i samarbete med Chalmers tekniska projektgrupp [XYZ], som utvecklar [ABC], ett system för realtidsövervakning av vissa byggnadsverks strukturella hälsa med hjälp av fiberbaserade sensorer och ett mjukvaruekosystem för dataanalys och visualisering. Projektet befinner sig i gränslandet mellan avancerad teknik och kommersiell tillämpning, vilket aktualiserar ett antal komplexa rättsliga frågor.

Uppsatsen kommer att fokusera på hur tekniska och organisatoriska tillgångar kan skyddas på ett ändamålsenligt sätt inom ramen för ett innovationsbolag. Den centrala rättsfrågan rör företagshemligheters ökade betydelse som ett kompletterande skydd vid sidan av traditionella immaterialrätter. Företagshemlighetsskyddet erbjuder en flexibel och praktiskt användbar lösning för att skydda kunskap och information inom bolag. Jag kommer att visa hur detta skydd kan tillämpas i praktiken genom att undersöka vilka typer av tillgångar inom [ABC]-projektet som kan/bör omfattas av skyddet, samt vilka organisatoriska och rättsliga förutsättningar som krävs för att det ska bli effektivt.

Förutsättningarna för uppsatsen är goda. Jag kommer att ha tillgång till forskare med teknisk insyn i projektet, samt till experter inom innovation

¹⁶ Jfr beträffande Alumni feedback Stephan van der Merwe, Towards Designing a Validated Framework for Improved Clinical Legal Education: Empirical Research on Student and Alumni Feedback, Vol 23, Potchefstroom Electronic Law Journal (PER) / Potchefstroomse Elektroniese Registyskrif (PELR), 2020.

och tekniköverföring vid Chalmers. Därtill kommer jag att kunna rådfråga jurister och patentombud ... etc.

Vad studentens text indikerar är att studenten, som individ, byggt upp ett förtroendekapital som genererar möjligheterna för att göra sitt projekt inom ramen för ett större projekt. Det har studenten gjort genom att under några uppgifter arbeta i tvärdisciplinära grupper med teknologer, ekonomer och jurister. Studenten har haft rollen av jurist med ansvar för att åstadkomma de rättsliga konstruktioner som har behövts för att de övriga studenternas innovationsprojekt skall kunna bli realitet. Det kan ha handlat om bolagsavtal, aktieägaravtal, samarbetsavtal, finansiering, sekretessavtal, konflikthantering, compliance-rutiner, osv. Som stöd har studenterna haft såväl gemensamma undervisningsmoment som undervisning direkt inriktad på juristrollen i projekt.

6 Studentens val att förstå sin utveckling i kvalitativt hänseende

En student som uttrycker sig som i föregående avsnitt förefaller vara medveten om det förtroende som etablerats i förhållande till omgivningen. Studenten ser ut att ha bildat sig en egen och medveten syn på hur studenten lyckats utveckla de kunskaper och färdigheter som krävs för att etablera det förtroendet. Indikationer på detta finns på flera ställen i den självvärdering kring lärandemålsuppfyllnad som studenten presenterat. I detta fall kan följande kommentar från studenten illustrera:

LM2:9 (Lärandemål 2, aspekt 9) – Jämfört med höstterminens mer begreppsorienterade analyser i exempelvis uppgifterna B2 och P1, har jag under vårterminen utvecklat min förmåga att identifiera, väga och strukturera rättsliga resurser och alternativ i faktiska affärssituationer. I uppgifterna T2, C4 och C5 kombinerar jag analys av rättsliga konstruktioner med risk- och konsekvensbedömningar som direkt kan omsättas i organisationers styrning och beslut. Jag visar därmed fördjupad förståelse för hur juridisk analys konkret bidrar till att förvalta rättigheter och strukturer i innovations- och affärssammanhang.

I denna kommentar pekar studenten på sin utveckling av kunskaper och färdigheter avseende riskbedömningar och konsekvensbedömningar. Olika läsare gör sig härvid antagligen olika bilder av vad detta kan ha

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

inneburit eftersom det inte är gängse att tala om sådana bedömningar i juristutbildningen. Som jurister kan vi dock tänka oss vad det kan ha handlat om. En annan kommentar kan ge ytterligare ledning:

LM2:6 – I T1 analyserade jag konsekvenserna för borgenärer och bolag av att tolka 17 kap. ABL isolerat jämfört med att kombinera det med 29 kap. I T2 (Klientdelen) beaktade jag vilka konsekvenser varje angreppssätt kunde få för bolaget Toktok. I T2 (Memo-delen) beaktade jag hur olika kommunikationsstrategier kunde påverka byråns renommé och externa ansvar.

Att studenten uppmärksammat sådana bedömningar som en relevant del av sina kunskaper och färdigheter blir kanhända det mest relevanta.

På motsvarande sätt kan vi läsare tänka om studentens kommentar om sin förmåga att identifiera och hantera rättsliga resurser. Den terminologin genererar antagligen olika associationer, men det faktum att studenten uttryckt sig i sådana termer och i förhållande till faktiska affärs-situationer, ger en viss inriktning för associationsbanorna. När studenten också anser sig ha utvecklat fördjupad förståelse för förvaltning av rättigheter och strukturer i innovations- och affärssammanhang framstår redan beskrivningen i sig som en indikation på studentens förmågor.¹⁷

Intrycket av att studenten har fog för dessa tankar förstärks av ytterligare påpekanden från studenten. En sådan kommentar kring studentens lärandemålsuppfyllnad avser ett annat lärandemål. Med den kommentaren ger studenten en mer konkret bild av hur studenten gjort för att utveckla dessa förmågor.

LM6:1 – I C4 har jag utformat en juridisk analys som identifierar bolagets tillgångar, bedömer affärsmodeller och föreslår en skyddsstrategi, direkt användbar för beslut om kommersialisering. Jag har i C5 också tagit fram en rapport som möjliggör beslut inom STH:s verksamhet gällande nyttiggörande, kontraktshantering och regulatorisk styrning. I C5 har jag förberett ett tvådelat projekt där avtalsdelen innehåller klausulförslag för förbättringar, ansvar och teknisk assistans, och compliance-delen utgör en implementeringsplan för MDR- och AI-förordningens krav.

¹⁷ Notera samspelet mellan pedagogiken, forskningen och samverkan, jfr Christoffer Hermansson, Ulf Petrusson, Artificiell intelligens och juristens kompetens, i red Gregor Noll, AI, digitalisering och rätten – En lärobok, Studentlitteratur 2021 s 159–203.

Studentens reflektioner kompletterar varandra på sätt som förstärker bilden. Det framstår som att studenten i hög grad är medveten om vad studenten åstadkommit:

LM2:4 – I C4 analyserade jag licens, samarbetsavtal och sekretessklausuler som konstruktioner för teknikskydd och affärsutveckling samt hur olika IP rättigheter kan konstrueras. I T4 analyserade jag en investeringsmodell som konstruerar skydd för externa finansiärer. Jag har i C5 också analyserat konstruktioner för att reglera ansvar, rättigheter och nyttiggörande i forskningssamarbeten. I andra delen av C5 analyserade jag hur licensvillkor, förbättringsregler och ansvarsfördelning kan konstrueras för att säkra kontroll och regelefterlevnad.

När studenten i en ytterligare kommentar tar upp motsvarande insatsers samhällsrelevans har läsarna anledning att fundera över vad mönstret av reflektioner över prestationerna visar. Kommentarererna kan i varje fall framstå som något som bara de som har dessa kunskaper och färdigheter förmår framhålla. Att studenten menar att de affärsrelaterade delarna av prestationerna omfattat även beaktanden av samhällsintressen indikerar i varje fall att studenten reflekterat över sammanhanget för prestationen.

LM8:1 – I C5 visade jag förståelse för att offentlig forskning skapar tillgångar som har både ekonomiskt och samhälleligt värde. Med den andra delen av C5 visade jag förståelse för hur bolagsjuridiskt ansvar omfattar både affärsstrategisk styrning och samhällstillit, särskilt i tekniköverföring inom känsliga sektorer. I C4 visade jag hur affärsjuridiskt ansvar i innovationsprojekt innebär att rättsliga strukturer används för att skydda investeringar och samhällsintressen som transparens och hållbarhet.

När en students kommentarer *om* sina prestationer förmedlar något om den kvalitativa nivån på insatserna är det en intressant del av bilden. Den bilden genererar i sig föreställningar om att studenten utvecklat kunskaper och färdigheter. I kombination med att bilden också indikerar vilka kunskaper och färdigheter som det handlar om samtidigt som dessa ger intryck av att vara avancerade, kan vi som läsare skapa oss föreställningar om resultatet. Med endast detta underlag vet vi inte med säkerhet om studenten har utvecklat sig och vi vet inte mellan vilka nivåer utvecklingen i så fall har rört sig, men att döma av studentens reflektioner har vi anledning att tro att något ganska positivt har hänt.

7 Studentens val att förstå sin utveckling i kvantitativt hänseende

Med ytterligare exempel från studentens portföljpresentation blir helhetsbilden bredare. En av kommentarerna kring lärandemålsuppfyllnad avser rörelsen mellan utvecklingsnivåer. I den kommentaren framkommer också att studenten arbetat med klientrådgivning och argumentationsanalys, liksom över rättsområdesgränser.

LM1:7 – I T1 visar jag fördjupning i förhållande till mina tidigare insatser genom att tillämpa bolagsrätt i ett praktiskt förhandlingsscenario, till skillnad från de mer teoretiskt orienterade analyserna i A2 och B1. I T2 visar jag fördjupning genom att arbeta med samma rättsliga analys i två skilda format, internt beslutsunderlag och extern klientrådgivning, vilket inte behandlades i höstterminens uppgifter. Även i T3 visar jag fördjupning genom att kontrastera rättsliga tolkningar från olika författare och genom att jag därigenom utvecklar min förmåga att värdera juridisk argumentation. I T4 visar jag fördjupning genom att jag integrerar perspektiv från flera olika rättsområden och föreslår alternativa avtalslösningar som svarar mot olika risknivåer

En ytterligare kommentar kan exemplifiera hur brett det underlag som studenten åstadkommit är:

LM2:7 I T1 analyserade jag risken att bolagets ansvar begränsas otillräckligt om 17 kap. ABL tolkas utan stöd av skadeståndsregler i 29 kap. I T2 (Klientdelen) bedömde jag juridiska och strategiska risker kopplade till respektive rättsligt angreppssätt. I T2 (Memo-delen) beaktade jag risken för skadat förtroende och rättsliga följder om byrån medverkar i artikeln utan tillräcklig kontroll. I T3 (Analysdelen) beaktade jag hur faktorer som påverkar tolkningen kan innebära risker i sakrättsliga relationer. I C4 analyserade jag risker för informationsförlust, medansvar och rättighetsurholkning vid olika typer av externa samarbeten.

Den bredare bilden av studentens insatser påverkar läsarens uppfattning om omfattningen. Studenten förefaller ha givit sig i kast med ganska mycket för att utveckla sina kunskaper och färdigheter. Samtidigt utgör kommentarerna bara fragment av helheten. Kvantitativt har studenten som nämnts presterat 18 skriftliga arbeten om totalt 486 sidor, 1 film, 22 kommentarer till lika många expertföredrag och 2 reflekterande självvärderingar. För läsaren som reflekterar över vad detta innebär hör det

emellertid också till saken att andra studenter som studerat på motsvarande sätt åstadkommit ungefär samma omfattning, och några av dem mer än så.

8 Några av lärarnas verktyg

Vad jag genom studentens kommentarer presenterat så här långt ger en indirekt bild av utbildningsupplägget. Jag har valt den indirekta bilden framför en mer direkt. Den indirekta bilden är nämligen mer relevant än en direkt presentation av själva konstruktionen. Liksom för de berömda byggnaderna vid de gamla universiteten är konstruktionen nämligen inte så märkvärdig som sådan, i varje fall inte i sammanhanget för denna artikel. Byggnaderna har tak, ytterväggar, rum, dörrar och fönster. Utbildningsupplägget består på motsvarande sätt av mer eller mindre välkända komponenter. Likt byggnaderna behöver komponenterna kombineras på sätt som passar miljön på platsen. Att presentera konstruktionen är därför av underordnad betydelse. Det är resultaten av konstruktionen, det vill säga själva kompositionen på plats i sin specifika miljö, som möjligen bör vara föremål för beskådan. Med detta sagt är det ändå relevant att förmedla något om vad utbildningsupplägget består av. Till skillnad från byggnadsverken är ju utbildningsupplägget en tankekonstruktion, och som sådan är det mer diffust. För konkretion redovisar därför åtminstone något om vilka verktyg som kan vara användbara för att åstadkomma ett utbildningsupplägg som det aktuella.

8.1 Den studentcentrerade inriktningen

Att upplägget syftar till studentcentrerat lärande har jag redan förmedlat. Ambitionen är att arbeta med en konstruktion som ger studenten förtroendet att utveckla sig själv. För detta behöver studenten kunna göra val. Studenten behöver i någon mån kunna styra över kunskapsintresse, syfte, metod och gärna även över material och resurser.

För att ge studenten sådana möjligheter behöver lärarna identifiera vad lärarna tänker kan passa för studenterna att göra. Det handlar om att designa uppgifter som studenterna kan använda för att utveckla sig. Uppgifterna kan med fördel ha flera bottnar. De kan innebära krav på att studenterna använder teori för att åstadkomma något som är relativt praktiskt. I designen av uppgifter går det att hämta inspiration och dra erfarenheter från vad jurister gör, inklusive från insatser av s k klinisk

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

karaktär.¹⁸ Med sådana uppgifter får studenterna utrymme att träna sig i att identifiera vad som bör göras, vilka metoder som kan passa och vilka resurser som kan tas i anspråk.

I designen av uppgifterna kan lärarna inventera vad som finns till hands. Läraren bakom en uppgift kan förstås vara en resurs genom utbildningsinsatser som knyter an till uppgiften. På ett universitet pågår emellertid allehanda utbildningsaktiviteter. En lärare som har ambitionen att utbilda studentcentrerat kan identifiera vilka huvudsakliga möjligheter som skulle kunna gå att utnyttja. Rent konkret kan det handla om att konstruera uppgifter som studenter kan utföra med hjälp av utbildningsaktiviteter som andra lärare och andra aktörer har planerat in. I redovisningen i denna artikel är expertföredragen en sådan resurs. Lektioner på ämnesspecifika kurser är en annan. Där finns lärare med ämnesexpertis, men också andra studenter med ämnesspecifikt intresse som kan bidra med perspektiv på det ämnesspecifika lärandet och i bästa fall utgöra förebilder i det avseendet. Med en väl designad uppgift kan alla dessa resurser användas för mer än det där planerade ändamålet. Ett utsnitt av aktiviteterna på en ämnesspecifik kurs kan få en ganska annorlunda funktion när en student använder resurserna för sitt kunskapsintresse i ett visst syfte och inom ramen för en flera terminer lång utvecklingsprocess som studenten fått ansvaret för.

8.2 Programportfölj

Ett centralt verktyg i en konstruktion för studentcentrerat lärande är studentens rapportering till lärarna. Om lärarna vill ge studenten förtroendet att välja behöver lärarna lämna sådant utrymme att studenterna kan åstadkomma något som lärarna inte förutsett. En portfölj med studentens reflektioner över prestationerna är en utvecklad form av rapporteringsverktyg. Ju längre period som portföljen spänner över, desto fler funktioner kan den få. En portfölj kan i sig utvecklas till mer än vad lärarna kunnat föreställa sig.¹⁹

¹⁸ Se beträffande clinical legal education referens till Jill Alexander i fotnot ovan, men notera möjligheten att gå till nivån av simulering, se exempelvis Karen Barton, Paul Maharg, *Authentic Fictions*, Patricia McKellar – *Simulation, Professionalism and Legal Learning*, *Clinical Law Review*, vol 14:143, 2007 s 143–193.

¹⁹ Hwangji Lu, *Electronic Portfolios in Higher Education – A Review of the Literature*, *European Journal of Education and Pedagogy*, Vol 2, Issue 3, 2021 p 96–101. Tushar Chaudhuri, Béatrice Cabau, eds, *E-Portfolios in Higher Education – A Multidisciplinary*

8.3 Formativ feedback

En enkel del i konstruktionen är formativ feedback.²⁰ När studenter får chansen att förbättra vad de gjort påverkar det utbildningsförutsättningarna på ett närmast fundamentalt sätt. Effekterna av att studenterna upplever att lärarna vill dem väl och gör insatser som går ut på att hjälpa studenterna att förbättra sina prestationer innan examination, ger återverkningar i snart sagt varje moment av interaktion mellan student och lärare. Med formativ feedback lyckas studenterna höja kvaliteten inte bara på vad de gjort, utan också på vad de gör i nästa steg. Formaliserad återföring från lärare, studiekamrater och andra hjälper nämligen studenten att reflektera också i den ständiga processen att själv värdera vad som lyfter en prestation och vad som drar ner den.²¹ Med en genomtänkt strategi för innehållet i den formativa återföringen hjälper den studenten utan att övergå i något annat än vad som förblir ett självständigt arbete från studenten.

8.4 Kompetensöverskridande samarbete

Till konstruktionen av utbildningsupplägget kan också höra samarbeten med studenter som studerar ämnesspecifika kurser eller kurser i andra discipliner.²² Att låta en juriststudent få sin specifika uppgift och en tek-

Approach, Springer 2017. Hongyan Yang, Rachel Wong, An In-Depth Literature Review of E-Portfolio Implementation in Higher Education – Steps, Barriers, and Strategies, Issues and Trends in Learning Technologies Vol 12, Number 1, 2024 p 65–101.

²⁰ Jfr exempelvis Rebecca Morris, Thomas Perry, Lindsey Wardle, Formative assessment and feedback for learning in higher education – A systematic review, *Review of Education* 2021;9:e3292. Susanne Narciss, Joerg Zumbach, Formative Assessment and Feedback Strategies, in eds Joerg Zumbach, Douglas A. Bernstein, Susanne Narciss, Giuseppina Marsico, *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*, Springer 2023 s 1359–1386.

²¹ Jfr exempelvis David Nicol, Reconceptualising feedback as an internal not an external process, *Italian Journal of Educational Research*, anno XII, numero speciale studi, Maggio 2019. David Nicol, The power of internal feedback – exploiting natural comparison processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2021 46:5. David Nicol, Avril Thomsom, Caroline Breslin, Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:1, 2014 s 102–122.

²² Jfr exempelvis Bianca Vienni-Baptista, Merel van Goch, Rianne van Lambalgen, Katrine Ellemose Lindvig, red, *Interdisciplinary Practices in Higher Education – Teaching, Learning and Collaborating Across Borders*, Routledge 2024. María Azucena Gutiérrez

Vad kan hända när juriststudenter ges förtroende att hantera sin utveckling?

nolog- eller ekonomstudent få sin, men samtidigt designa studenternas uppgifter på sätt som gör att de behöver samarbeta, kan leda till lärande som ingen lärare kan planera för specifikt. En aspekt i sammanhanget är det ökande förtroendet för den egna kompetensen som kan följa av sådan interaktion.

9 Poängen: En möjlighet

Som jag nämnt låter jag min framställning stanna vid en indirekt beskrivning av utbildningsupplägget och en redovisning av vad utbildningsupplägget består av. Vad jag redovisat i det föregående avsnittet (8) är bara komponenterna i konstruktionen. Som framgått är det inte fråga om några märkvärdigheter. Det handlar om att använda tre pedagogiska verktyg i en viss ambition. Verktygen är relativt enkla i så måtto att lärare kan använda dem utan särskilda instruktioner.

Jag skulle kunna beskriva hur verktygen kan användas i den här beskrivna ambitionen. I en sådan beskrivning skulle jag kunna göra en lång rad av rekommendationer. Likaså skulle jag kunna redogöra för erfarenheter av vad som fungerat och vad som inte fungerat. Jag skulle i anknytning här till kunna beklaga hur svårföränderliga förutsättningarna för juristutbildning är, av flera olika skäl. Ambitionen med denna artikel är emellertid inte sådan. Poängen är att framhålla att lärare kan skapa en viss uppsättning förutsättningar för studenter att utveckla sig. De tre verktygen är användbara var för sig, men i kombination kan de användas för att åstadkomma åtminstone något. Huruvida detta något är mer märkvärdigt än vad juriststudenterna mötte för 200 år sedan är inte särskilt relevant, min rubrik för det inledande avsnittet (1) till trots. Det relevanta med tankarna på hur det kan ha varit då, är vad som redan på den tiden kan ha fungerat för att ge var och en av studenterna förutsättningar för att

rez González, Caitlin Mandeville, Ferne Edwards, Paula Rice, *Innovating Interdisciplinarity in Higher Education – Exploring the Impact of a Grassroots Community of Practice*, Teaching & Learning Inquiry 12, 2024. Notera att samarbeten kring utbildning också kan leda till teoretisk och ämnesmässig utveckling se exempelvis Ulf Petrusson, Mats Glavå och Christoffer Hermansson, *Innovationsverksamhet som rättsliga handlingssystem – Några rättsteoretiska ställningstaganden*, i festskrift till Håkan Hydén, Juristförlaget i Lund 2018 s 493–519.

utveckla sig själv. Frågan om hur vi åstadkommer sådana förutsättningar borde kanhända vara central i högre utbildning, anno 2025.²³

²³ En jurist kan rent av komma på tanken att hävda normativt stöd för relevansen härav. Högskoleförordningen stadgar "För juristexamen ska studenten ... visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens." Eftersom detta är en sorts definition av högre utbildning är det inte förvånande att motsvarande formulering stadgas för varje examen som beskrivs i högskoleförordningen, bilaga 2. I högskolelagen § 8 och § 9 stadgas kriterier för grundläggande och avancerad nivå av utbildning. Regelrekvisiten är – förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, beredskap att möta förändringar i arbetslivet, söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. Ytterligare – utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper, utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, och utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete.

Marigó Oulis

Om skrivande på Terminskurs 3 – en prolog

1 Inledning

Jag har under de senaste åren varit kursföreläsare på juristprogrammet i Uppsalas tredje termin (Terminskurs 3/T3). Som kursföreläsare har jag tillsammans med mina kollegor tagit ett nytt grepp om undervisningen i skrivande där vi numera lägger större fokus än tidigare på processen fram till en färdig produkt. Jag tänkte här berätta om tillkomsten av skrivundervisningen och hur jag tänker om skrivande på kursen.¹

¹ Det finns mycket skrivet om skrivandet på juristprogrammet i Uppsala och om skrivande för jurister och rättsvetenskapare. Ett exempel på detta skulle kunna vara Almkvists bidrag i denna volym. Andra exempel är de skrivhandböcker som författats av forskare verksamma i Uppsala, allt från, numera klassikern, Att skriva juridik av Jensen, Rylander och Lindblom (flera upplagor) till den lite nyare specialboken Skatterätt i tal och skrift av Dahlberg, 2025. Flera rapporter finns om skrivandet på programmet. Ingvarsson och P. Björkdahl skrev exempelvis en slutrapport om skriftlig färdighetsträning redan år 2008 (daterad 21 januari 2008) bilaga till dnr JUR 2017/1130, där även en av Ingvarsson utformad projektbeskrivning daterad 28 juni 2016 finns med (vilken i sin tur utgör ett svar på ett erhållit uppdrag). Projektbeskrivningen från år 2016 ledde till en slutrapport, Skriftlig färdighetsträning, Rapport från ett utredningsuppdrag, 22 november 2017 (angiven som dnr JUR 2018/70, men numera återfinns rapporten endast under dnr JUR 2017/1130) som även den finns i akten JUR 2017/1130. Efter detta tillsattes "Arbetsgruppen för skriftlig färdighetsträning." Gruppens arbete resulterade i en rapport daterad 7 januari 2019 med diarienummer JUR 2020/37. Till detta ska läggas all den tankemöda och alla skrifter som produceras om ord, begrepp, text och god rättsvetenskaplig forskning. Dessutom skrivs en mängd texter, vissa i läroboksform, om juridisk metod. Den senaste i raden som jag känner till är den bok som publicerats av stora delar av lärarlagen på Terminskurs 1, Cameron m.fl., Grundläggande juridisk metod, 2025. I boken berörs frågor som juridisk argumentation, vilket man kan tycka också på sätt och vis hör hemma

Utvecklingen av skrivundervisningen har skett i en relativt organiserad form med kontinuerliga diskussioner såväl i lärarlaget som under den kurskonferens vi håller årligen. Efter att ha beskrivit premisserna, går jag in på problemformuleringen och avslutar sedan med vilka åtgärder vi vidtagit. En redovisning av resultaten avrundar denna framställning innan den avslutas med en stilla förhoppning. Men först ska jag tillåta mig en personlig reflektion, en form av bakgrund till de reformer vi genomfört.²

2 Bakgrund

En viktig anledning till att jag en gång i tiden sökte till juristprogrammet var att jag älskade att läsa och skriva. Jag har hela livet skrivit, skrivit, skrivit. Eller. Nä. Sanningen är att jag var en skrivande person fram till dess att jag började på juristprogrammet. När jag började på juristprogrammet tog det stopp. Den första återkopplingen jag fick på en skrivuppgift var en medelmåttig poäng och några svaga blyertsstreck. När jag frågade läraren varför – vad som var fel – så sa han: ”Du använder adjektiv. Jurister använder *inte* adjektiv.” Jag undrade hur man då skulle beskriva saker och skeenden. Han sa: ”Det gör vi inte.”

På detta följde tvivel. Tänk om jag inte kunde skriva som en jurist. Hur skriver man ens som en jurist? Kan man vara en god jurist om man inte kan skriva? Tänk om jag inte kunde skriva alls. Tänk om det inte stämde, det där som hade fått mig att söka till juristprogrammet. Jag var helt enkelt dålig på att skriva och nu höll jag på att skaffa mig en utbildning som jag var dömd att misslyckas med. ”Alla andra” kunde ju skriva. Jag hade ju skrivit och skrivit och skrivit hela mitt liv och jag kunde inte låta

i juridiskt skrivande. *Den här texten* är dock inte tänkt som en kommentar på allt detta, som i och för sig är oerhört intressant (och välskrivet). Denna text handlar om hur vi har hanterat skrivandet på T3. Notapparaten återspeglar just bara detta. Det är möjligt att vi upprepar oss. Många av de förslag som Ingvarsson och P. Björkdahl förde fram för nästan tjugo år sedan är sådant som vi alltjämt diskuterar. Detsamma gäller de förslag, såväl stora som små, som fördes fram av Ingvarsson i hans rapport från år 2017. Jag vill dock tro att alla dessa diskussioner sätter sig i vårt ”kollektiva medvetande” så att de finns med oss som en grund för förändringsarbetet.

² Tack till Gustaf Almkvist, Jennie Gejel, Oskar Mossberg och Tomas Adolfsson som alla tagit sig tid att läsa tidigare utkast till denna text. De har kommit med flera värdefulla kommentarer på såväl språk som innehåll. Det är lyxigt att ha kommenterande läsare, tack! Alla kvarvarande fel, brister och egenheter är mina egna.

bli att undra – hade mina tidigare läsare ljugit för mig? Det kanske aldrig skulle gå, för att det hade *i verkligheten* aldrig varit bra.

Tanken var, och är i stor utsträckning alltså, att vi skulle lära oss genom att *göra* – någon särskild undervisning i skrivande erbjöds inte. Jag kämpade på med mitt skrivande men hade inga verktyg – varför gick det inte? Jag hade redan läst på universitet ett år när jag började på juristprogrammet. Den B-uppsats som jag då skrivit hade min uppsatshandledare använt i sin forskning. På den tiden, före juristprogrammet, kunde jag skriva. Kanske. Jag läste C-kurs och skrev C-uppsats. Där hade ingen en enda synpunkt på mitt språk. Hade jag lärt mig utan att jag hade märkt något? Till slut kändes det som att jag hade hittat hem med skrivandet, när jag väl kom till examensarbetet. Kanske hade det rätt ut sig? Jag tog min examen och jobbade som gästlärare. Jag rättade hundra promemoria skriven av studenter som läste sin tredje termin. Kommenterade på språk, formalia och annat. Jag såg till att ingen använde adjektiv för det hade jag lärt mig var fel att göra, men i hemlighet älskade jag studenterna som behärskade adjektiven. Äntligen modiga studenter!

Efter min kortare sejour som gästlärare fick jag notarietjänst. Det enda jag kunde var ju att skriva vilket jag tänkte att jag skulle ha nytta av på domstolen. Väl på tinget kände jag också att *skriva*, det kunde jag ju ändå. Jag tänkte att det var skönt att jag åtminstone hade en egenskap som efterfrågades. Ack så fel jag hade. Allt jag producerade kom tillbaka rött. Aldrig har jag sett så mycket rödpenna som på domstolen. Hur kunde det bli så? Jag hade ju famlat mig fram till någon form av språk och så blev det pannkaka igen. Det var också obegripligt för det rörde sig ju inte om några konstnärliga superalster. Det jag skrev var protokoll från förhandlingar, äktenskapsskillnader, utkast till enklare domar och förelägganden. På något sätt lärde jag mig, för till slut kom texterna tillbaka med bara signaturer. Blå signaturer. Det var ett sådant hallelujaögonblick.³

Jag började på advokatbyrå. Nu, äntligen, hade jag ju lärt mig att skriva. Jag var godkändstämplad av såväl Juridiska institutionen som av Sveriges Domstolar! Sju långa år efter det att jag trodde mig behärska skrivandet, var jag återigen övertygad om att jag kunde skriva. Ett av mina första

³ Snott direkt från engelskan. Här tycker jag nog ändå att någon lite tidigare kunde ha hjälpt mig med metaperspektivet. Jag hade nämligen aldrig tänkt på att tingsrätter inte sällan använder preteritum och perfekt på samma sätt som man i franska använder l'imparfait och passé composé. När jag knäckte den koden blev allt betydligt lättare. Vassegoda ni som kan franska och kämpar med underrättsdomar. I övrigt byter jag tempus varje gång jag reser mig och brygger kaffe. Problematiskt.

ärenden på advokatbyrån var en stor utredning där vi granskade ett storbolag. Vi gick igenom ohemula mängder e-post. Jag sammanställde allt i en översikt som jag skickade ut, bara för att få tillbaka min lilla lista över avsändare, mottagare och rubrik med kommentaren: "Herregud, har vi blivit en myndighet? Vem skriver ens e-post och inte e-mail nuförtiden⁴?" Jag. Tydligen. Jag skrev inlagor. De kom tillbaka. Och tillbaka. Och tillbaka. Tills jag började bestämma själv hur inlagorna skulle se ut...och skickade tillbaka yngre juristers alster.

Så doktorerade jag. Kunde jag skriva? Vem vet.

Så där har det fortsatt. Satsradningar. Bindeord. Semikolon. Fasta uttryck. Kommatecken. Adverbhat.⁵ Käpphästar. Käpphästar. Hästkäppar.

Det är bara att konstatera. Jag har lärt mig mycket på vägen, men skriva? "Vem kan ens det?" som mina tonåringar skulle säga. En sak har jag lärt mig och är övertygad om: Det går inte att vara jurist om man inte behärskar språket.⁶ Det enda sätt på vilket vi kan möta människor är med vårt språk. Vi måste göra det med klarhet, enkelhet och respekt. Därmed inte sagt att vi måste vara tråkiga eller att det finns *ett sätt* som jurister skriver på. Jurister skriver på massvis med olika sätt. Vissa jurister är bättre på att skriva än andra. Vissa forskare är roligare att läsa än andra. Vissa sätt att skriva på är bättre än andra. Vissa skriver bra men får inte min själ att sjunga. I ärlighetens namn är det nog inte så att särskilt många av mina "kollegor i branschen" skriver för att få min själ att sjunga, men det är alltid trevligt när det ändå händer.

3 Premissen

Denna antologi handlar om pedagogik och vår utbildning. Då kan man fråga sig vad min personliga utveckling har med saken att göra. Är det inte ett stilbrott att skriva om sig själv? Jo. Jag gör det ändå, för jag tror att min kringelikrokiga väg kanske kan hjälpa någon annan.

⁴ År 2008.

⁵ Se King, Att skriva. En hantverkares memoarer, 2000, s. 117 ff. om adjektiv och adverb.

⁶ Det behöver nödvändigtvis inte vara svenska, men något språk och absolut det språk som man arbetar på. Här finns en mängd referenser som skulle kunna göras. Språkets vikt för tänkandet och vice versa öppnar en referensavgrund. I denna text tänker jag dock mer på att våra beslut förändrar människors liv. Genom våra texter utvisas människor, sätts i fängelse, blir av med socialförsäkring och nekas kredit. För att inte tala om att våra texter i vissa fall *är* lagen.

Jag har undervisat i juridik sedan år 2005. Jag har undervisat samtidigt som jag suttit ting, samtidigt som jag jobbade på advokatbyrå och samtidigt som jag doktorerade. Jag har undervisat på tre olika universitet (Uppsala, Stockholm och Örebro). Jag har alltid undervisat eftersom jag älskar att undervisa. En del i att undervisa är att bedöma skrivuppgifter. Jag har bedömt andras skrivuppgifter sedan år 2005. Första gången jag underkände en promemoria på grund av undermåligt språk var år 2011. Det var inte det att jag var illvillig. Nej, det gick inte att begripa vad promemorian handlade om. Vad var problemet? Fanns det rättsregler? Var de applicerbara på problemet? Vilken var den föreslagna lösningen, om det nu fanns någon? Promemorian var obegriplig. Det gick inte att förstå om den hade något innehåll.

Sedan har det fortsatt på samma sätt. Varje termin är det någon promemoria som är helt obegriplig på grund av undermålig språkhantering. Det går helt enkelt inte att bedöma den juridiska analysen.

Det är inte bara klumpiga uttryck utan rena obegripligheter. Studenterna skriver om avvägningar på en full balansskål och om fastigheter som av misstag skickats tillbaka till fastighetsägaren. Språket *står i vägen* för innehållet. En del av det här går sannolikt att förklara med att de promemrior som jag bedömer kommer ganska tidigt under utbildningen, på andra eller tredje terminen. Många studenter har då fått intrycket att det måste vara *svårt* för att det ska vara juridik på riktigt. Många studenter har läst ålderdomlig litteratur som i och för sig alltjämt kan vara juridiskt relevant (men som sannolikt var svårläst redan när den publicerades). Att de ”smittats” av den litteratur de tar del av kan dock inte vara hela förklaringen.

Jag tittade nyligen på en av mina egna gamla promemrior från T3. Den fick nätt och jämnt godkänt. Språket i promemorian var närmast oklanderligt, och det var en del av problemet. När jag nu, tjugofem år senare, läste texten igen var det nämligen solklart att jag inte hade haft en aning om vad det var för typ av problem jag skrev om. Jag befarar att min promemoria idag hade fått ett överbetyg. Promemorian hade utan skuggan av minsta tvivel blivit godkänd. Det är ett problem. Det visade sig att min utmaning kanske inte alls var språket, utan problemidentifiering, disposition och juridisk analys. Rimligt ändå för en nybörjare. Kanske sa min lärare till mig att det var analysen som brast, och jag inte förstod honom, kanske inte. Det enda jag vet är att jag alltid trott att det var språket som var min utmaning och inte analysen. Att döma av utvärderingarna på Terminskurs 3 och motiveringarna som följer med begäran

av omprövning så tror våra studenter alltså att allt utom högsta poäng uteslutande beror på bristande språk i promemoriorna.⁷ Att vi inte når varandra, lärare och studenter, är alltså fortfarande sant.

Nivån på unga människors språk- och textkunskaper i svenska har enligt min uppfattning sjunkit de senaste tio till femton åren.⁸ Jag vilar här på min erfarenhet och det förhållandet att jag läst studentproducerade texter i tjugo års tid på samma nivå av juristutbildningen. Min upplevelse ligger i linje med resultaten i Pisa-undersökningen år 2022.⁹ I den senaste Pisa-undersökningen försämrades Sveriges resultat i läsförståelse. Om man inte förstår det man läser så är det väldigt svårt att skriva, och att analysera text.¹⁰

Eftersom såväl läsande som skrivande är en del av tänkandet och eftersom det är ett viktigt kommunikationsmedel för en jurist att kunna skriva förståelig text så har denna, min erfarenhetsbaserade, känsla fått ligga till grund för vissa förändringar av skrivandet på Terminskurs 3 på juristprogrammet i Uppsala.

Några mer eller mindre dolda premisser ligger till grund för de åtgärder som vi gemensamt vidtagit avseende skrivandet på Terminskurs 3.

1. Dagens studenter är sämre på svenska än vad studenterna var för femton år sedan.
2. Det går inte att göra avkall på språkförmågan hos jurister. Det skulle vara ett direkt hot mot demokratin eftersom det är jurister som skriver

⁷ Kanske beror det på att det är lätt att kommentera språket och att det ofta går av bara farten när vi läser texter. Det kan därför framstå som att språkkommentarerna är viktigare än andra kommentarer eftersom de är fler. Så är det inte. Mer är inte samma sak som viktigare.

⁸ För tydlighetens skull kan här noteras att det var bra mycket längre sedan jag själv producerade min knappt godkända text. Jag delar alltså inte utgångspunkterna i den rapport som arbetet i Arbetsgruppen för skriftlig färdighetsträning resulterade i. Rapporten är daterad 7 januari 2019 och har diarienummer JUR 2020/37.

⁹ Skolverket har sammanställt resultaten från Pisa på en inledande sida: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvarderingar/internationella-studier/pisa-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>. Själva rapporten från Pisa-undersökningen finns också på Skolverkets sida: <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2023/pisa-2022>. Båda lästa 17 september 2025.

¹⁰ Som en sidonotering kan det vara värt att föra till diskussionen att många studenter anser att de böcker som ingår i kurslitteraturen är för långa och krångliga. I stället föredrar studenterna att använda lagkommentarer som är korta och koncisa. Här brukar jag svara att om vi ansåg att lagkommentaren var tillräckligt omfattande för att få en god bild av rättsområdet och för att få godkänt på kursen så hade den utgjort kurslitteratur. Kommentarererna är dock onekligen betydligt kortare.

lagar, tolkar lagar samt skriver domar och beslut. Juristens skriv- och läsförmågor måste därför upprätthållas. Och inte för att vara dramatisk (eller?) men människors liv beror på detta.

3. Undervisning fungerar. Om undervisning inte fyllde någon funktion alls skulle vår tillvaro som universitetslärare vara synnerligen bortkastad eftersom vi ägnar sjuttio till åttio procent av vår arbetstid åt undervisning.
4. Studenter vill lära sig. Studenter vill ha återkoppling och de vill lära sig. I kursutvärderingarna ber studenterna om återkoppling. Studenterna vill typiskt sett ha mer individuell återkoppling och helst verkar studenterna vilja ha en individuell mentor – någon att hålla i handen. Det är med dagens ekonomiska läge inte möjligt att tillgodose studenternas önskemål i detta avseende, men ändå. Här finns något – ett råmaterial – att jobba med.
5. Forskning har ett värde (både pedagogisk forskning och rättsvetenskaplig).
6. Vi har inte längre råd att kommentera studenternas promemorior mer än enstaka gånger. Det saknas lärare för detta.
7. AI [infoga valfri farhåga eller önskan].

Det är svårt för studenterna att veta vad det är som behövs för att bli en skicklig jurist eftersom de ännu inte är skickliga jurister. Faktum är att studenterna inte ens är dåliga jurister, de är bara unga människor under utbildning (vilket inte är så bara). Det är därför svårt för studenterna att veta vad de ska be om.¹¹ Med utgångspunkt i kursutvärderingarna kan nog konstateras följande: Studenterna vill ha mer kött på benen när det gäller skrivande. Studenterna vill ha återkoppling och guidning. Kanske skulle man även kunna drista sig till att säga att studenterna efterfrågar undervisning. Åtminstone är det så jag har valt att se på det hela. Även om det inte är möjligt att tillgodose önskemålet om individuell feedback så kanske det går att göra något annat. Det är inte ens säkert att just individuell feedback är det bästa sättet att lära sig, men önskemålet indikerar ett behov hos studenterna.

Det är inte studenternas fel att de kommer till juristprogrammet med dessa språkliga brister.¹² Varför det blivit som det blivit är oklart. Det kan

¹¹ Det hindrar naturligtvis inte studenterna från att be om saker.

¹² Återigen på det generella planet. Det finns helt underbara skribenter i alla studentgrupper. Men något har hänt med lägstanivån. Generellt sett.

bero på grundskolereformer. Det kan bero på gymnasiereformer. Det kan bero på snuttifieringen av information och inhämtande av information från sociala medier. Tja, eller allt i kombination. Kanske beror det på att vi överanvänder skärmar. Kanske beror det på AI. Det finns indikationer på att vi blir sämre (på att läsa, skriva och tänka) av att använda AI, det vill säga att det inte är egalt om AI används eller inte.¹³ Kanske... ingen verkar riktigt veta. Poängen här är egentligen bara att verkligen understryka på alla sätt möjliga att det inte rör sig om bristande ambitionsnivå hos studenterna eller bristande hjärnkapacitet. Vi har extremt ambitiösa studenter som verkligen vill lära sig saker.

Eftersom det inte är studenternas ambitionsnivå eller hjärnkapacitet som är den felande länken här utan snarare de inlärdas mekanismer och de förkunskaper som studenterna kommer till oss med som brister, måste vi – om vi tycker det är viktigt – utbilda studenterna.

Alla som läst en bra text vet att den är bra. Man kanske inte gillar innehållet, men man vet ändå att *texten* är bra. Detsamma gäller oftast en dålig text. Om det är hackigt att läsa, eller inte går att förstå innehållet, eller saknas slutsats eller över lag är tjtigt så är det inte en bra text. Om det känns som att skära i mjukt smör så är det en bra text. Givet naturligtvis att innehållet inte är gallimatias. Om man nu skulle, på juristmanér, börja vrida och vända på det här – ”Vad menar du egentligen? Skulle alla vara ense om vad som är en bra text? Det tror jag inte. [Infoga (obskyr) exempel på svårläst men smart text som frågeställaren älskar].” – så skulle mitt påstående ovan inte ens duga till ett antagande. Men i ärlighetens namn, om vi inte kan tala om det generella för alla partikulariteter så är det *ingen* som vet var(t) vi är (på väg).

4 Rekognosering och probleminentifiering

Juristikstudenter i Uppsala skriver promemorior och andra typer av uppsatser under varje termin av utbildningen.¹⁴

¹³ Se t.ex. diskussionen med vidare hänvisningar i Nygren, AI i skolan: Möjligheter och utmaningar i undervisningen, 2023, s. 78 ff. Jfr även Jonsson & Nyberg, Testbaserat lärande Att stärka inlärnin och minne, 2020, s. 113 ff. där de skriver om s.k. ”Google-minne.”

¹⁴ Se en genomgång av skrivandet i Eklund & Scheutz, ”Skriftlig färdighetsträning för blivande jurister”, i Festskrift till Mikael Möller, 2024 s. 140 ff. Sammanställningen är daterad såvitt avser T3, men ger ändå en fingervisning om skrivandet på juristprogrammet i Uppsala.

Under juristprogrammets första termin får studenterna ordentligt med individuell feedback på sin skrivuppgift. De får handledning och återkoppling på delinlämningar. Studenterna får även biblioteksgenomgångar för att lära sig att hitta juridiskt material i biblioteket. Hela första terminens upplägg och innehåll innebär att studenterna också får en gedigen kunskap om, och känsla för, lagstiftningsprocessen. Det borde alltså vara relativt klart exempelvis vad offentligt tryck är för något och hur man hittar ett förarbete.

På juristprogrammets andra termin får studenterna öva på att skriva om rättsfall. Studenterna får först skriva ett rättsfallsreferat och därefter en analys av samma rättsfall. Att skriva om rättsfall betyder att studenterna också övar på att läsa rättsfall. För att underlätta dessa studier har studenterna särskilda rättsfallsseminarier. Studenterna får även en PM-genomgång i halvgrupp med den rättande läraren. Skrivuppgifterna rättas av samma lärare varje gång och studenterna får möjlighet att ställa de frågor de har om rättsfallsanalys och skrivande till en skrivande, och rättande, person. Nu är det möjligen så att studenterna inte utnyttjar detta tillfälle i riktigt så stor utsträckning som de skulle kunna, men hur väl man förvaltar möjligheten att lära sig nya saker måste också få vara upp till den enskilda studenten. Universitetsutbildning kräver modig aktivitet för att bli riktigt bra.

På juristprogrammets fjärde termin inleds studierna med straffrätt och där får studenterna skriva rättsutredningar som sin promemoria. I processrätt, som kommer lite senare under den fjärde terminen, är skrivuppgiften densamma som en av seminarieuppgifterna. För denna skrivuppgift ingår muntlig redovisning och återkoppling basgruppsvis från rättande lärare. Denna skrivuppgift har alltså en problemorienterad inriktning.

Under den femte terminen inkluderas nya vetenskapliga perspektiv. Detta innebär sammantaget att studenterna har fyra terminer på sig att förstå vad "vanlig" metod är.

Fram till hösten 2023 bytte vi sällan ut alla PM-uppgifter på T3. I stället bytte vi ut ca två ämnen per termin så att vi kanske hade kommit igenom alla ämnen på sex till åtta år. Ämnena som studenterna förväntades utreda var i ärlighetens namn jättebra, kluriga och roliga rättsutredningsfrågor. Vissa ämnen fanns det flera tusen sidor litteratur om (hej traditionsprincipen) och vissa ämnen fanns det bara någon enstaka artikel om (exempelvis utmätning av vin) som man var tvungen att börja i för att komma någonstans. Under våren 2023 fastnade drygt fem procent

av våra studenter i plagiatgranskningen. Inte alla ärenden blev sedermera disciplinärenden, men sammantaget föranledde granskningarna nästan en hel månadsarbetstid i utredningsarbete för kursföreståndarna.¹⁵ För att inte tala om den personliga påfrestning det innebär för den enskilda student som blir föremål för utredning (oavsett hur utredningen sedermera avslutas).

Ett par slutsatser kan dras av detta anser jag. För det första så kunde vi se ett "hopp" mellan den andra terminens rättsfallstema och den fjärde terminens rättsutredning. Det verkade krävas en brygga mellan att skriva en rättsfallsanalys och att göra en rättsutredning av ett svårt tema. För det andra finns åtskilliga tillfällen för studenter att diskutera skrivande, men endast ett tillfälle som är inriktat på individuell återkoppling (nämligen på T1). Det finns alltså omfattande möjligheter för studenterna att följa upp sitt skrivande. Om studenten vill. Det studenterna inte får särskilt mycket av, eller faktiskt något alls, är undervisning i förväg. För det tredje måste den potentiella nyttan som studenterna tror finns med att återanvända äldre promemior motverkas. Oavsett orsaken till att så många promemior fastnade i plagiatkontrollen måste vårt svar på impulsen hos många studenter att undersöka tidigare promemior vara ohjälpsamhet. Det ska inte vara möjligt att dra nytta av andras arbete på

¹⁵ Det är minst sagt upprörande att *fem procent* av våra blivande *jurister* låg så nära originalkällor och andras tankar att de ens fastnade i det, i ärlighetens namn, ganska grovmaskiga nät som tillhandahålls av staten. Detta rör sig alltså inte om studenter som fastnade pga. korrekt notade citat. Alla dessa studenter är bortrensade ur de fem procenten, utan det rör sig om studenter som granskades för att avgöra om det gällde bristande självständighet eller försök till vilseledande. Alldeles oavsett om det handlade om försök till vilseledande eller osjälvständighet så är det något som brister här. Det kan röra sig om en sviktande etisk kompass hos enskilda studenter (som även är våra framtida jurister). Det kan röra sig om dåliga kunskaper om plagiatregeln och hur gränserna dras. Det är dock inte utan ironi att studenterna läser immaterialrätt under T3 och att sakrättspromemorian vid detta tillfälle lämnades in *efter* immaterialrättsundervisningen (inklusive immaterialrättspromemorian)... Alla som fastnade i nätet bör därmed ha varit väl medvetna om att tröskeln för upphovsrättsligt skydd är väldigt låg och att det alltså inte kan råda någon tvekan om att andra studenters promemior och/eller tidskriftsartiklar är immaterialrättsligt skyddade verk (återigen detta rör sig inte om studenter som fastnat pga. sin käll- och litteraturförteckning eller pga. korrekt notade citat). Det ska poängteras att detta rör sig om fall som ledde till någon form av utredning under terminen för en skrivuppgift (inte endast sakrättspromemorian). Det ledde dock inte nödvändigtvis till en anmälan till disciplinnämnden. Flera av fallen lämnades utan åtgärd eftersom vi vid en närmare granskning gjorde bedömningen att det rörde sig om bristande hantverksskicklighet (framför allt brister i självständighetskriteriet) men inte om försök till vilseledande.

ett otillbörligt sätt. I stället måste något göras för att premierna eget hårt arbete.

När vi som disputerade lärare läser en studenttext så kommer vi en klar majoritet av gångerna att vara överens om huruvida texten är bra eller inte. Varför kan vi då inte undervisa om det generella, det vill säga det som ger en god grund till en god text? Svar: Därför att vi alla verkar älska språk, text, grammatik, och annat som har med text att göra, så mycket att just vår käpphäst måste få komma med i undervisningen.¹⁶ Dessutom är vi (återigen generellt sett) oförmögna att se skogen för alla träd. Aldrig har jag fått så många, långa och omedelbara e-mailsvar från mina kollegor som då jag skickade ut ett utkast till den föreläsning som jag avsåg att hålla om skrivande för studenterna med några enkla ”Do’s and don’ts”. Jag hade signerat mitt utkast till föreläsningen med ”Lycka till med skrivandet önskar lärarlaget.” Det gick inte. För alla var inte överens om råden och därmed ville några i lärarlaget inte stå som avsändare. Ingen skugga över mina kollegor – de är fantastiska – men detta illustrerar vilket passionerat förhållningssätt skickliga jurister har till text och språk. Det var inte heller något fel på mina kollegors käpphästar, de var alla kloka och korrekta. Det var bara det att käpphästen alltid gällde ett visst träd och aldrig skogen (var ska kommatecken sitta, hur ska vi använda semikolon – just detta fick jag flera e-mail om. Jag kan konstatera att semikolon engagerar. Inget av detta talar jag om på min föreläsning; jag borde dock, enligt kollegorna. Däremot talar jag om hur man belägger ett påstående,¹⁷ och det var för fyrkantigt för andra kollegor.) Denna passion för text, grammatik, språk och skrivande önskar jag att våra yngre framtida kollegor ska få odla och uppleva. Helst skulle jag vilja att studenterna fick uppleva denna passion utan kritik, det vill säga utan koppling till ett examinerande moment.

Det är alltså svårt att undervisa om skrivande. Det är så individuellt hur man gör. Det är så individuellt vad man tycker är bra. Men alla känner igen en bra text när de ser den.

¹⁶ Som en kollega också påpekat så finns givetvis här även en koppling till att man inte kan lära sig praktiska färdigheter genom teoretiska studier. Jag blir (tyvärr) inte en bättre cellist hur mycket musikteori jag än läser, utan jag måste helt enkelt öva på min cello. Det är ytterligare ett skäl till att det är så viktigt att få öva på att skriva.

¹⁷ Använd, som en tumregel, helst (minst) tre källor. Detta är framför allt för att säkerställa att studenterna gjort en bred rättsutredning och inte råkat läsa just den författare som tycker tvärt emot alla andra...

Innan vi går vidare ska jag slå in en öppen dörr. Även om jag numera varje termin underkänner ett par promemorior för att det är omöjligt att förstå vad studenten har skrivit så är det trots allt sällan vi underkänner promemorior bara på grund av språket. Det är nästan alltid bristande juridisk analys som leder till att en promemoria underkänns. Det är däremot inte alltid lätt att skilja en bristande analys från dåligt språk. Det dunkelt sagda är inte sällan det dunkelt tänkta. Men för det fall någon student läser detta och tror att hen får sin fördom om dåliga poäng på promemorior på grund av satsradning bekräftad, så dementeras det här.

Det är lätt att kommentera på språket i en promemoria. Bristande språk väger dock lätt i jämförelse med bristande analys. Den språkbrist som på sätt och vis har störst påverkan på bedömningen av en promemoria är syftningsfel.¹⁸ Orsaken är att otydliga syftningar leder till oklarheter i analysen. Här är det viktigt att komma ihåg att också t.ex. våra krav på korrekt formaliahantering hänger ihop med den juridiska analysen. Även om formalia är en egen bedömningspunkt, se vidare nedan, så handlar det helt enkelt om akribi och styrkan i den juridiska analysen. Detsamma kan sägas om disposition och frågeställning. En dålig frågeställning visar bristande analys av problemet. En bra frågeställning som emellertid aldrig besvaras, kan även den innebära bristande juridisk analys. Oklarhet i vilken ordning saker och ting blir relevanta, leder inte sällan till en rörig eller klumpig disposition. Detta kan vara ett tecken på entusiasm, men det kan också vara brister i analysen som leder till problem med dispositionen. Även om alla bedömningskriterier givetvis är viktiga så är det trots allt så att de alla dessutom syftar till att stärka och tydliggöra att bedömningskriteriet avseende den juridiska analysen är viktigast.

Annorlunda uttryckt:

"Additionally, implying that legal analysis does not matter so long as the student's writing is grammatically correct and polished sends the wrong message to students. That is not to say that elegant writing has no value. Its value is considerable when supported by strong legal analysis. The legal analysis is the indispensable element, though. An attorney's prediction as to how an issue will be resolved, or advice on how to proceed on a problem must be sound; others will rely on that attorney's work to take action. It is only after attorneys demonstrate proficiency in legal reasoning that people

¹⁸ En hård konkurrent om förstaplatsen, vilket en kollega påminde mig om, är de texter där studenten radar upp svåra ord som den (uppenbarligen) inte behärskar. Det riskerar att snabbt bli helt obegripligt. Såväl språkligt som juridiskt.

begin to fully place trust in their recommendations. That trust grows exponentially when, an attorney is then able to clearly and eloquently explain his or her recommendations and the legal basis for them.”¹⁹

5 Åtgärder

5.1 Poängkriterierna

Vi inledde, som tidigare nämnts, vårt arbete med att diskutera och inventera vilka svårigheter vi i lärolaget såg med skrivandet på kursen. Vid denna probleminventering hade vi inte märkt av några särskilda problem med våra bedömningskriterier. Tvärtom verkade det vid våra interna diskussioner som att de flesta lärare var neutrala eller nöjda med bedömningskriterierna utformning. Bedömningsgrunderna för promemorior på kursen är alltså oförändrade och består av juridisk analys och självständighet, språk, disposition, källor och yttre utförande.²⁰

I undervisningsplanen noteras särskilt att det enskilt viktigaste bedömningskriteriet är juridisk analys och självständighet. Vad gäller bedömningskriteriet ”språket” så har kopplingen till juridisk analys tydliggjorts genom att studenterna uttryckligen uppmanas att ”inte ligga alltför nära källornas språkbruk”.²¹ Detta ger ”intryck av osjälvständighet och av att det finns risk för att författaren inte riktigt har begripit det källan uttrycker”.²² Såvitt avser kriteriet ”disposition” så skrivs ut att detta hänger nära samman med såväl juridisk analys som självständighet. Bara den som förstått problemet i uppgiften kan disponera ett vettigt svar med ett begränsat omfång. Vad slutligen gäller ”källor” så kopplas detta kriterium uttryckligen till frågan om självständighet.

Poängkriterierna är således utformade så att de alla pekar på den juridiska analysen som basen. Vi har behållit våra poängkriterier oförändrade.²³

¹⁹ Montana, ”Peer Review across the Curriculum,” Oregon Law Review vol. 91, no. 3, 2013, s. 783–812, s. 796 f.

²⁰ Se undervisningsplanen för T3 vilken som helst av terminerna från ht 2020 till ht 2025.

²¹ Undervisningsplan, T3, hösten 2025, s. 12.

²² A. st.

²³ Ja, du läser rätt. Den första åtgärden var att göra ingenting. Det var bra som det var.

5.2 Undervisningen

Går det att undervisa i skrivande? Och kan vi göra det? Vi är ju jurister och inte språkvetare. Om vi nu inte kan undervisa om skrivande för att vi är så oense, borde inte studenterna då få se det – kan vi inte *visa passionen*? Den här oenigheten, passionen, skulle vi inte kunna göra den till en kraft i undervisningen? Är det en absolut sanning att det inte går att undervisa i skrivande eftersom det saknas rätt och fel? Vi anser trots allt att vissa saker är fel. Varför skickar vi studenter som har problem till Språkverkstan? Hur ska Språkverkstan kunna hjälpa till om det inte går att undervisa i skrivande? Språkverkstan kan tydligen undervisa i skrivande, eller är det bara för de helt hopplösa²⁴ fallen (som trots språkbrister har kommit in på juristprogrammet i Uppsala, vilket kräver höga betyg i bland annat svenska).

Vi inledde med en föreläsning om skrivande.²⁵ Det var en snabb åtgärd. Föreläsningen i skrivande ledde inte till några särskilda förbättringar av studenternas promemorior. I alla fall ingen förbättring som någon lärare kunde upptäcka. Däremot ledde föreläsningen till en diskussion i lärarlaget, vilket i sig inte var oviktigt.

För att testa oss själva, och för att få insyn i hur man undervisar i skrivande, deltog jag under sommaren 2023 i Språkverkstans kurs ”Konstruktiva textkommentarer för universitetslärare”. Kursen handlade om hur man mest effektivt, enligt forskningen, återkopplar på skrivuppgifter till studenter. Språkverkstan höll därefter under utbildningsdagen hösten 2023 samma kurs för de anställda på juridiska institutionen. Om konstruktiv länkning fungerar, vilket är en utgångspunkt för undervisningen på Terminskurs 3, så borde återkoppling och undervisning vara länkade. Språkverkstans kurs var mycket intressant. Framför allt ledde kursen till slutsatsen att studenternas största utmaning nog inte är skrivandet utan läsandet. Och läsandet är (förstås) en absolut nödvändighet för att kunna göra en juridisk analys och sedan skriva en text.

Om det är så att det mest effektiva är att kommentera skrivandet på visst sätt (enligt forskningen på området), så borde ju det kunna vändas och bli en del av undervisningen? Borde inte metoderna för att hjälpa

²⁴ Nej. Vi har inga hopplösa fall och Språkverkstan är toppen för alla. Främst för att de stimulerar metatankar om skrivande och håller sig till enkla grundregler.

²⁵ Skrivföreläsningen våren 2023 var mer av typen do's and don'ts och var endast en timme lång. Numera är föreläsningen tre timmar. Biblioteket deltar under ca en halvtimme och visar hur bibliotekets resurser kan användas.

studenterna att förbättra sitt skrivande kunna utgöra riktlinjer för skrivandet redan från början? En viktig utgångspunkt för goda textkommentarer är att synliggöra för studenten hur studenten har strukturerat sin text. Det säger inte sällan något om skrivprocessen.²⁶

En viktig faktor när vi utvecklade skrivutbildningen på T3 var att såväl T1 som T2 ger återkoppling ansikte mot ansikte på skrivuppgifter. Ändå verkade studenterna göra samma misstag med promemorian på Terminskurs 3 som med promemorian på Terminskurs 2.

Att återkoppling, och då helst från en lärare, är viktigt vet vi.²⁷ Det är dock väldigt kostsamt. Vi hade kunnat ta bort två materiella seminarier och *all* skriftlig återkoppling på skrivuppgifterna för att ge varje student tio minuter individuellt med en lärare (det är helt enkelt så stor kostnaden för individuell återkoppling är). Även om studenterna vill ha mer återkoppling så frågade vi oss om man inte i stället skulle kunna stödja studenterna i skrivprocessen. Det skulle innebära att vända på det som görs under Terminskurs 1 och 2. Det värde som en student lägger vid den individuella återkopplingen är också mycket beroende av den relation, eller icke-relation, studenten har till den rättande läraren. Alla som någonsin rättat en skrivuppgift vet att det är väldigt svårt att på ett konkret och (i ärlighetens namn) trevligt, sätt förklara vad som kan förbättras. Det är lätt att kommentarer, särskilt skriftliga kommentarer, låter otureliga och som att examinatorn ansträngt sig för att *inte* förstå. Trots detta får man inte underskatta värdet av återkoppling.

Vad avser alla andra moment på kursen så undervisar vi först, sedan examinerar vi. Därför beslutade vi oss för att göra samma sak med skrivandet. Under många år har man på Terminskurs 3 lagt stort fokus på rättsfallsläsning genom så kallade sokratiska lektioner. Dessa hade dock tagits bort ur undervisningen till hösten 2022. Det var och är lärolagets uppfattning att studenternas förståelse för rättsfallen på kursen, efter att de sokratiska lektionerna tagits bort, har blivit sämre. Orsaken är oklar. Det skulle kunna bero på att övningstillfället är borta, men det skulle också kunna bero på att vi som lärolag inte har lyckats förmedla hur viktig rättsfallsläsning faktiskt är när det obligatoriska momentet försvann. Rättsfallen och deras relevans i undervisningen har nämligen inte försvunnit.

²⁶ Se t.ex. Dysthe m.fl., *Skriva för att lära*, s. 40 f. Se även Nygren, AI i skolan: Möjligheter och utmaningar i undervisningen, s. 81 ff.

²⁷ Dysthe m.fl. *Skriva för att lära*, s. 175 ff.

För att överbrygga gapet mellan en rättsfallsanalys (T2) och en rättsutredning av något slag (T4), samt för att väva in rättsfallsläsning i undervisningen skapade vi nya uppgifter för promemoriorna. Numera handlar alla promemior om rättsfall. Det rör sig dock inte om en renodlad analys av rättsfallet. I stället har vi oftast modifierat rättsfallet lite så att en analys av det allmänna rättsläget krävs, det vill säga en rättsutredning, för att frågan ska gå att svara på. Det innebär att våra uppgifter alltid innefattar en rättsutredning, som utgår från en för studenterna känd form, nämligen rättsfallsanalysen. På det sättet tänker vi oss att studenterna kan dra nytta av tidigare övning, samtidigt som vi förbereder studenterna för nästa steg i utbildningen. Som en bonus tvingas studenterna att ta till sig flera rättsfall på kursen.

Samtliga rättsfall som ligger till grund för PM-uppgifterna hör till material som har lästs på kursen fram till dess att promemorian ska lämnas in. Tanken är att studenterna ska få draghjälp i sin rättsutredning genom seminarieundervisningen.

Allt detta bygger på tanken om konstruktiv länkning i undervisningen.²⁸

Eftersom vi ansåg att det var för kostsamt med individuell muntlig återkoppling har vi behållit den individuella skriftliga återkopplingen och lagt till undervisning i skrivande. Vi tog helt enkelt våra bedömningskriterier och gjorde om dessa till textseminarier. Vi införde fyra entimmesseminarier i skrivande som i tiden ligger före inlämning av promemorian.

För att skapa utrymme för denna undervisning offrade vi ett materiellt seminarium i sakrätt. Numera skriver studenterna endast en promemoria på Terminskurs 3. Hittills har promemorian varit i sakrätt. Resterande tidskostnad tog vi från de andra skrivuppgifterna på terminen. Tidigare skrev studenterna ytterligare en promemoria under terminen i antingen familjerätt eller immaterialrätt, och en hemtentamen, i det andra ämnet. Dessa uppgifter är numera omstrukturerade så att studenterna skriver essäer under fem timmar i en tentamenssal. Dessa senare skrivuppgifter

²⁸ Konstruktiv länkning har redan nämnts ett antal gånger i denna text. Det är en idé som kommer från en artikel av Biggs, J. B. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, (1996), s. 347–364. Det hela bygger på att alla delar i undervisningen ska hänga ihop så att de uppgifter som studenterna gör på kursen ska vara nödvändiga för att nå målet med kursen. Uppgifterna ska också utformas så att de testas av studenterna på samma sätt som den senare examinationen. Man börjar med målet med examinationen och utformar sedan kursen så att aktiviteterna på kursen främjar målet. Det är sällan studenterna själva ser detta steg mellan T2 och T4 som vi skapat på T3.

är alltså gemensamma för alla studenter på kursen. De bedöms på samma sätt som en promemoria men får inte individuell återkoppling. I stället erhåller studenterna en gemensam kommentar på respektive essä, det vill säga på samma sätt som efter tentamen. Förändringen som gjordes var således ett nollsummespel kostnadsmässigt.

En nackdel med förändringen är att studenterna har förlorat ett övningsstillfälle. Det var dock nödvändigt eftersom det saknas lärarresurser att rätta så många promemorior som tidigare skrevs på kursen (mellan ca 400 och ca 500 per termin). Antalet bedömda skrivtillfällen är dock desamma på kursen.

Ett problem med skrivuppgifter som utförs hemma är risken för plagiat. Det här har lösts på lite olika sätt på utbildningen. Ett sätt är att förbjuda studenterna att låta någon annan titta på texten som produceras. Ett annat sätt är att flytta in skrivuppgifterna i sal. Ett tredje är alla texter plagiatgranskas. På Terminskurs 3 har plagiatrisken hanterats på tre sätt. För det första undervisar vi om plagiatregeln. För det andra har vi infört två så kallade peer reviews och för det tredje finns numera endast en skrivuppgift som inte sker i en kontrollerad miljö (en promemoria i sakrätt). Före höstterminen 2023 hade vi tre skrivuppgifter som alla tre skulle utföras i hemmet. Numera är två av skrivuppgifterna som nämnts ovan inflyttade i en tentamenssal. Det blir en annan form av skrivande, eftersom essäuppgiften sker på tid och endast med kurslitteratur tillgänglig. Essäerna testar dock studentens förmåga att uttrycka sig tydligt under tidspress och det är en så rättssäker examination som vi kan ha. En bieffekt har varit att den upplevda stressen på kursen minskat. Skrivuppgiften i sal pågår inte parallellt med annan undervisning och det går inte att förbereda sig på annat sätt än att följa seminarierna och läsa kurslitteraturen.

Den undervisning som vi infört inleds med en tretimmarsföreläsning om skrivande och läsande. Eftersom det första steget för att kunna skriva en bra promemoria är att läsa måste vi ge verktyg för aktivt läsande och materialinsamlande. De verktyg vi ger studenterna får de på föreläsningen, i den text som alla studenter får tillgång till om skrivprocessen samt genom biblioteksundervisning.²⁹ För att kunna läsa in sig på ett område måste man veta hur man hittar material och hur biblioteket är uppbyggt. Under föreläsningen är därför en del av tiden vikt till bib-

²⁹ Den text alla ombeds läsa inför föreläsningen är Dysthe m.fl., *Skriva för att lära*, s. 39 ff. samt 54 f.

lioteket där en bibliotekarie går igenom stegen för hur de digitala tjänsterna kan användas i en rättsutredning. Här har många inväntat att det där har studenterna redan fått en föreläsning om, under Terminskurs 1. Det stämmer. Men repetition har aldrig skadat någon, och hittills har bibliotekets workshops och andra inslag på kursen varit uppskattade och, inte minst, välbesökta. Det är lättare att ta till sig information när man vet att man behöver den än som novis, det vill säga när informationen känns abstrakt.³⁰ Numera träffar alltså studenterna bibliotekets personal i organiserad form både på Terminskurs 1 och på Terminskurs 3. De studenter som känner att de redan kan allt om skrivande och skrivprocessen behöver inte gå på föreläsningen; den är som vanligt frivillig. Likaså är bibliotekets workshop frivillig.

På föreläsningen följer som sagt fyra textseminarier. Under de terminer som passerat sedan vi införde textseminarierna har vi provat oss fram med lite olika former. Det visade sig väldigt snabbt att studenterna inte verkade vilja dela sina egna texter i storgrupp, vilket är helt förståeligt. Hur undervisar man då om skrivande utan att titta på texter? Först tog vi fasta på oenigheten och passionen. Att skriva är inte bara att skriva. Man skulle kunna säga att det är att bli jurist (oavsett vilken inriktning man har). Till råga på allt rör det sig om ett speciellt språk.

Om man är lagd åt det hållet (strukturealist) kan man uttrycka det som Justin Desautels-Stein:

”Thus from the structuralist’s point of view, the reason for the jurist’s discretion has little to do with cores and penumbras, or law as integrity, or any such thing. It has to do with the idea that jurists are immersed in legal languages, and that if a jurist wants to be recognized as speaking the language – which all jurists do – then they have to follow its rules.”³¹

Hur oeniga vi än är om detaljerna så är skrivandet en process för oss alla, oavsett vilken juridik vi råkar syssla med. Det är inte så att en avtalsrättsares problem med skrivande och text är helt annorlunda än en sakrättsares, eller än en offentligrättsares. Vi kämpar med text och vi har käpphästar (olika, men ändå käpphästar). Vi beslutade oss därför att använda käpphästarna och oenigheten som en tillgång i stället för att tänka på dem

³⁰ Som en student sa till mig för några terminer sedan när hon insåg att viss information som hon efterfrågade hade lämnats inte mindre än tre gånger tidigare: ”Men jag var inte redo för informationen då, så jag förstod inte.”

³¹ Desautels-Stein, Justin; *The Jurisprudence of Style*, 2018, s. 54, noter uteslutna.

som en belastning eller kräva absolut enighet i undervisningen. Vi måste lita på vårt hantverk som lärare i det att vi bedömer skrivuppgifter på ett likvärdigt sätt, givet poängkriterierna. Det vi är oense om är sannolikt också studenterna oense om. Vi har därför bjudit in lärare från flera olika terminer att undervisa i skrivande på Terminskurs 3. Kravet är att man ska ha skrivit en bok (lärobok, roman eller avhandling är egalt) och tycka att det är kul att tala om skrivande.

För att hantera olikheterna mellan lärarna, är målsättningen att varje seminariegrupp ska träffa så många olika skribenter som möjligt. Studenterna uppmanas att diskutera det som förevarit vid seminarierna med andra studenter som haft en annan lärare för att få en bredare bild skrivandet.

Vi har flyttat runt temata, även om vi alltid har hållit oss till bedömningskriterierna för promemorior. Inför hösten 2025 har vi fastnat för en form som verkar fungera ganska bra. Vi inleder seminarieserien med ett seminarium om juridisk analys. Vad är det egentligen som kännetecknar en god juridisk analys? Genom att tala om detta på en metanivå, kanske studenterna kan få syn på sig själva. Det är i alla fall vår förhoppning. Till den första omgången hösten 2023 hade vi lagt seminariet om juridisk analys sist i vår serie. Tanken var att detta moment skulle kröna skrivandet före inlämning. Det fungerade inte så bra eftersom studenterna i många fall redan hade skrivit långa texter som de inte ville ändra. I stället projicerade många studenter sin uppfattning om vad en god juridisk analys var på den egna texten. Vi har sedan dess inlett serien med just frågan om god juridisk analys. Detta måste utgöra grunden i texten. Många studenter ser inte att det de talar om vid detta seminarium inte sällan handlar om metodfrågor, till exempel *hur* en författare tar sig an en juridisk fråga för att landa i en slutsats. Även om studenterna inte uppfattar metaperspektivet ”metod” så är det, trots allt, ofta i metodfrågor diskussionen landar.

Ytterligare ett moment, som varit detsamma sedan början, är att vi uppmanar studenterna att begära ut och analysera kommentarerna på tidigare terminers skrivuppgifter. Det finns en risk att studenten tittar på poängen och tänker på kommentaren som en motivering till poängen. Riktigt så enkelt är det dock inte. Kommentarer på skrivuppgifter är oftast också en så kallad feed forward. Det finns således väldigt mycket mer att lära sig av de kommenterade promemoriorna än bara vilken poäng som satts. Ofta är det också lättare att få syn på sig själv och sina egna styrkor och tillkortakommanden när en tid passerat och man lärt sig mer.

Innehållet i övriga seminarier har vi experimenterat oss fram med. Vi har ändrat ordningen och vi har ändrat upplägg från termin till termin. Det som inte ändrats är temata. Under seminarierna talar vi om frågeställning och styckesutformning, språk och formalia samt disposition. De verktyg som studenterna får är texter som används av Språkverkstan för återkoppling på texter, allmän litteratur om skrivande och juridisk litteratur om vetenskaplig metod.³²

Inför seminarierna om skrivande får studenterna instuderingsuppgifter. Dessa bygger på att studenterna kontinuerligt skriver text. För att sätta lite kraft bakom instruktionen att skriva text kontinuerligt har vi infört två delkontroller i form av peer review – kamratgranskning – under skrivperioden.

Forskningen om värdet av peer review är spretig. Å ena sidan förefaller all återkoppling på text vara värdefull.³³ Å andra sidan verkar det ha betydligt större effekt om återkoppling ges av en lärare.³⁴ Vi har valt att inkludera peer review i skrivandet. Det finns inga indikationer på att peer review har negativ effekt på skrivandet, så det värsta som kan hända är att granskningen inte fyller någon funktion alls och i bästa fall har den positiv effekt. En viktig aspekt är att text måste produceras för att kunna granskas, som nämnts ovan. Sammantaget har detta lett till att vi har bibehållit två granskningstillfällen för studenterna. Hela skrivprocessen fram till inlämning ramas därmed in av textseminarier och granskning av en kursares text, samt mottagande av en kursares kommentarer.

³² Hösten 2025 utgörs läslistan av utdrag ur Blomström & Wennerberg, *Akademiskt läsande och skrivande*, 2 u., 2021; Dysthe m.fl.; *Skriva för att lära*, 2 u., 2011; King, *Att skriva. En hantverkares memoarer*, 2000; Linton, *Om konsten att berätta med vetenskap*, 2022; Malmsten, *Så gör jag. Konsten att skriva*, 2012; Schlag; *Hiding the Ball*, 71 N.Y.U. L. REV. 1681 (1996), samt särtryck av Zackariasson, *Att forska genom att skriva och skriva om*, ur *Konsten att rättsvetenskap*, 2004.

³³ Vid peer review förefaller en del av värdet vara att själv kommentera på en kursares text (och alltså inte endast att motta kommentarer). Som att få syn på sig själv genom en annan. Se vidare Anson & Anson, "Assessing peer and instructor response to writing: A corpus analysis from an expert survey," *Assessing Writing*, Volume 33, July 2017, s. 12–24, med referenser.

³⁴ Se t.ex. Anson & Anson, "Assessing peer and instructor response to writing: A corpus analysis from an expert survey," *Assessing Writing*, Volume 33, July 2017, s. 12–24, med hänvisningar. Montana; "Peer Review across the Curriculum," *Oregon Law Review* vol. 91, no. 3, 2013, s. 783–812. Se även Dysthe m.fl.; *Skriva för att lära*, 2 u., 2011, s. 175 ff. Blomström & Wennerberg, *Akademiskt läsande och skrivande*, 2021, s. 319 ff.

Båda peer reviewtillfällena utgör obligatoriska moment. Till det första peer reviewtillfället finns inga krav på hur mycket text studenten måste ha skrivit, men något måste lämnas till en granskare och granskaren måste svara något. Underlåtenhet att dela eller kommentera text, eller att göra det i rätt tid, kan leda till poängavdrag på själva promemorian. Till det andra peer reviewtillfället ska studenterna skicka text motsvarande sjuttio procent av den färdiga promemorian. Även den kommenterande studenten måste följa vissa teckenbegränsningar för att anses ha fullgjort uppgiften. Underlåtenhet att genomföra detta moment kan leda till poängavdrag. Detta innebär att den absoluta majoriteten av studenter faktiskt genomför granskningen, och därmed också kan lämna in en komplett promemoria i rätt tid. Praxis vad avser poängavdragen har varit relativt hård, eftersom studenterna saboterar en kursares lärtillfälle när de underlåter att delta i tid. Generellt sett ska dock sägas att de flesta studenter deltar och deltar i tid.

Kamratgranskningen har också inneburit viss diskussion på kursen om användandet av AI vid skrivande, vilket är en vinst i sig själv. Några lösningar har vi dock inte. AI är en del av framtiden för våra studenter, men hur vi ska inkludera AI i undervisningen har vi ännu inte landat i.

Det första året var det obligatoriskt att delta på hälften av textseminarierna. Detta ledde dock till att studenterna i stor utsträckning endast deltog vid just hälften av seminarierna. Mot bakgrund av att obligatorisk undervisning offrats för att ge studenterna undervisning i skrivande, och eftersom textseminarierna är ett tillfälle att diskutera såväl skrivande som juridik på metanivå justerades detta till hösten 2024, då samtliga textseminarier gjordes obligatoriska. Närvaron har därmed, föga förvånande, ökat. Studenterna måste skriva kompletteringsuppgift från och med det första missade tillfället.

Eftersom det inte är tillåtet att missa ett enda textseminarium skriver studenterna en hel del kompletteringsuppgifter. Vår ledstjärna här har varit lust. Förhoppningsvis ska allt skrivande bli mer lustfyllt. Kompletteringsuppgifterna består av olika typer av skrivövningar, oftast i andra stilar än juridik, som i sig innefattar en metaövning. Om det är roligt är det lättare att få syn på sig själv och göra ett bra jobb.³⁵ Överlag är text-

³⁵ Se på detta tema möjligen Lanham, *Style: An Anti-Textbook*, 1974, s. 10 ff. En annan bok man verkligen blir glad av är Dahl, *Interpunktion: om skiljetecken och textens nyan- ser*, 2016, passim – man blir lite lycklig av hela boken.

seminarierna ett trevligt inslag där man som lärare får tillfälle att under avslappnade former prata om sitt arbete som forskare med studenterna.

Återlämning av den sista kamratgranskningen sker före det sista textseminariet så att studenterna kan ställa frågor inte bara till en forskande lärare och skribent utan även till varandra. Därefter försöker vi ha så lång tid som schematekniskt är möjligt innan promemorian ska lämnas in. Begränsningen består i att studenterna måste hinna få tillbaka en kommenterad promemoria innan de ska skriva essä i sal. Alla promemorior som lämnas in i tid får en individuell skriftlig kommentar som matchar bedömningskriterierna. Kommentaren speglar även den litteratur om skrivande som studenterna har fått ta del av under seminarieriet i skrivande, och som i sin tur bygger på Språkverkstans kurs om effektiv återkoppling på skrivuppgifter.³⁶ Därmed är cirkeln sluten.

6 Resultat

Det är sakrättslärlärlagets bestämda uppfattning att texterna, efter införandet av textseminarierna, blivit språkligt bättre.³⁷ Detta återspeglas emellertid inte i poängen på promemoriorna.³⁸ Maximal poäng som kan erhållas på promemorian är fyra poäng. Snittpoängen för promemoria har från år 2021 till och med våren 2025 varierat mellan 2,62 (ht 2021) och 2,98 (ht 2023).³⁹ Medianen har varit 2,86. Om man utesluter det högsta och lägsta snittet så har snittpoängen på promemorian i sakrätt

³⁶ Den här delen verkar inte många studenter uppfatta, men det är ok. Det finns en genomtänkt pedagogisk tanke bakom seminarieriet och återkopplingen. Det betyder inte att alla kommer att se, eller hålla med om, alla delar.

³⁷ Detta har återkommande konstaterats vid de genomgångar de rättande lärarna gör för att diskutera rättningen. Inför varje rättningsperiod, dvs. en gång per termin rättas en eller ett par promemorior av samtliga rättande lärare. Rättningen diskuteras sedan gemensamt. Promemorian väljs ut av amanuensen.

³⁸ De fetstilade resultaten är efter att skrivundervisningen införts på T3. Som går att se är det inte någon större skillnad mot resultaten tidigare terminer.

Vt 11	Ht 11	Vt 21	Ht 21	Vt 22	Ht 22	Vt 23	Ht 23	Vt 24	Ht 24	Vt 25
2,88	2,96	2,82	2,62	2,97	2,85	2,81	2,98	2,87	2,82	2,88

³⁹ Det bör noteras att hela år 2021 samt våren 2022 var udda eftersom, särskilt under år 2021, en stor del av undervisningen skedde på distans, eller i alternativa former på grund av coronapandemin.

varierat mellan 2,81 och 2,97.⁴⁰ Det har inte rört sig om någon konsekvent ökning utan resultaten har varierat.

Frågan är alltså om språket över huvud taget har effekt på poängsättningen. Det viktigaste bedömningskriteriet har hela tiden varit juridisk analys. Studenterna har inte blivit bättre jurister bara för att det är lättare att begripa vad studenterna skriver. Genom att lära sig att behärska det juridiska språket bättre är det min övertygelse att våra studenter blir bättre jurister på sikt, men att detta skulle ge ett statistiskt signifikant genomslag på T3 vore att hoppas på för mycket. Det vore helt enkelt konstigt. Det skulle därtill vara i strid med det budskap vi själva förmedlar, nämligen att juridisk analys är den viktigaste faktorn för poängen på promemoriorna.

Ur lärarnas perspektiv har skrivträningen fått flera positiva följder. Först och främst är språket numera bättre i promemoriorna. Det var också vad som eftersträvades när undervisningen infördes. Undervisningen har emellertid fört med sig andra positiva effekter. Lärarna får träffa studenter på en annan terminskurs än den som de vanligtvis undervisar på eftersom lärare från hela grundutbildningen är välkomna att undervisa. Lärarna får lägga upp varje undervisningstillfälle ganska fritt vilket gör att man kan använda tillfället till att testa olika pedagogiska grepp utan att behöva ändra en hel terminskurs. Lärarna har börjat tala om text och skrivande på ett annat sätt med varandra och med studenterna, vilket har varit väldigt roligt. Lärarna får därtill ett tillfälle att lite opretentiöst diskutera skrivande, disposition och analys i ljuset av ordval och noter med unga nyfikna människor. Och igen: texternas språkliga kvalitet *har* ökat.

Sedan införandet av textseminarierna har vi endast haft tre fall av misstänkt plagiat för utredning. Inget av dessa fall har resulterat i någon disciplinnämndsanmälan. Huruvida detta beror på att vi har inkluderat utbildningsmoment om plagiat i undervisningen, eller på att vi byter ämnen varje termin går inte att avgöra.

Även om vinsterna med undervisningen inte kan säkerställas statistiskt, så undervisar vi nu i skrivande.⁴¹ Det i sig är en vinst. Det visar inte bara för studenterna att vi tar skrivandet på allvar utan också att vi tar undervisningen som ges under juristprogrammets första år på allvar. Och

⁴⁰ Detta kan jämföras med, och ligger i linje med, snittpoängen för promemior i sakrätt år 2011 som var 2,88 under våren 2011 respektive 2,96 under hösten 2011.

⁴¹ Här skulle man i och för sig kunna göra en mer ingående studie av exempelvis förekomsten av anglicismer eller syftningsfel i promemior.

kanske viktigast av allt. Det är roligt. Det är roligt att skriva, det är roligt att tala om text och såväl skrivande som textanalys är en stor del av vårt jobb som universitetslärare. Skrivandet är en väsentlig del av att forska och en väsentlig del av arbetet som jurist. Nu har vi ytterligare ett forum att förmedla detta i. Kanske lär också vi oss något på vägen.

Hur kommer det sig nu då att detta är en prolog? Även om resultaten inte är kvantifierbara så har vi undervisat i skrivande under fyra terminer. Det är min stilla förhoppning att detta är just en prolog. Jag önskar att vi gemensamt kan skapa en skrivkurs över terminerna. Att vi kan inspireras av andra universitet och låta skrivande, metod och teori bli en egen kurs i kursen.⁴²

Jag tänker att det borde gå att enas om var tyngdpunkten ska ligga på varje terminskurs, men ge varandra utrymme och förtroende för repetition och egenart. Att vi kan ge studenterna individuell återkoppling ibland, teoridiskussioner ibland och hård grammatik ibland. Men att vi kan göra det som en kurs i kursen och som ett obligatorium. Så att alla som är jurister från Uppsala har en gedigen utbildning i självreflektion och skrivande. Jag hoppas att det vi gjort på Terminskurs 3 ska vara en början till diskussion och samarbete. Jag hoppas också på förslag för att förbättra skrivkursen på Terminskurs 3. Så. Prolog.

När jag började skriva på juristprogrammet så kändes det som att man skickade in texter i någon form av "Magic 8 Ball" och sedan ramlade en poäng ut.⁴³ Jag tänker att studenterna i stället ska känna mer så här:

"This is ten percent luck, twenty percent skill, fifteen percent concentrated power of will, five percent pleasure, fifty percent pain, and a hundred percent [infoga valfri önskan]."⁴⁴

... men kanske med en aning mindre smärta inblandat.

⁴² Se t.ex. detta upplägg på Harvard: <https://hls.harvard.edu/academics/hls-writes/first-year-legal-research-and-writing-program/course-overview/>. Läst 14 september 2025.

⁴³ Oj, vilken igenkänningsfaktor det var för mig första gången jag läste Schlag; Hiding the Ball, 71 N.Y.U. L. REV. 1681 (1996), som i och för sig inte handlar om just skrivande.

⁴⁴ Remember the name av Fort Minor Styles of Beyond.

Joel Samuelsson

Juridikens flyktiga själ – ämnesdidaktiska funderingar

Education is an admirable thing. But it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught.

Oscar Wilde

I

Under juristutbildningen lär sig studenterna juridik. Naturligtvis, men: Vad *är* juridik? Vad är det alltså vi gör, vi jurister? När den frågan tas upp, i Uppsalasammanhang, blir man inte förvånad om någon strax hänvisar till Per Olof Ekelöf. Det kan hända att hans ande har försvagats, men den hemsöker oss fortfarande – svävar över oss, liksom hänger där, som en smocka i luften. Och ibland slår han till...

Pang! I det första stycket i "Är den juridiska doktrinen en teknik eller en vetenskap?" (1951) – en text som innehåller en första version av Ekelöfs metodlära, alltså hans eget svar på frågan om juridikens natur – bereder han marken för undersökningen på följande sätt:

"Rättsvetenskapen och den juridiska metoden befinna sig i en kris. Såväl praktiker eller teoretiker äro visserligen sällan medvetna härom. Men förmodligen förhöll det sig på samma sätt då den historiska skolan gick till storms mot naturrätten i början av 1800-talet samt då positivismen och frirättsskolan vid sekelskiftet satte in sin kritik mot begreppsjurisprudensen. Den juridiska metoden har nog alltid tett sig som självklar för de flesta rättsvetenskapsmän och jurister. Att densamma kritiserats från filosofiskt håll har man tagit med ro, enär man menat kritiken sakna praktiskt värde.

Skärskådar man den juridiska metoden ur historiskt perspektiv, kan man emellertid ej undgå att lägga märke till hur densamma växlat under tidernas lopp. Den tanken ligger då nära till hands att man bör undersöka hur den för närvarande tillämpade metoden är beskaffad, vilka brister den uppvisar samt hur densamma bör modifieras för att komma i bättre överensstämmelse med tidens krav.”¹

Ekelöf bråkar med oss. (Som en poltergeist.) Han bråkar med *mig*, för jag har nyligen skrivit:

”Jag tror att den juridiska metoden i grund och botten är en och densamma för oss alla, och, vidare, att det inte är någon större mening med att försöka ange hur denna metod närmare är beskaffad. Det handlar om de givna förutsättningarna för vår verksamhet, det vill säga om förutsättningar som vi alla känner.”²

Och det är inte bara jag. Ekelöfs läsare hör i allmänhet, antar han, till dem för vilka den juridiska metoden ter sig självklar. Men inte. *Egentligen* är det kris.

Greppet är klassiskt. Teoretiker anser påfallande ofta att den specifika disciplin som de själva ägnar sig åt befinner sig i kris. (Vilket öppnar för deras egna svar på de stora frågorna. I det aktuella fallet: den ekelöfska teleologin.) Mönstret stämmer till eftertanke.

II

Den kontrast som Ekelöf konstruerar i passagen här, mellan reflekterad osäkerhet (Vad gäller? Vi vet inte? Det är kris!) och oreflekterat lugn (Det är väl samma som vanligt? Inga konstigheter. (*Axelryckning*)), svarar mot ett generellt drag i det västerländska tänkandet överlag ... vågar jag påstå. Tänkaren stör.³ Han eller hon försöker rubba vårt lugn, genom att visa att vi faktiskt inte vet det, som vi trodde oss veta.

Precis det är, för att gå till det mytiska ursprunget, syftet med den sokratiske metoden (en annan Uppsala-angelägenhet). Sokrates har inga svar på de frågor han ställer. Han har inga svar alls; han är ofruktbar,

¹ Ekelöf, P. O., Är den juridiska doktrinen en teknik eller en vetenskap?, Lund 1951 s. 5.

² SvJT 2025 s. 353.

³ Kanske kan man säga att en tänkare som inte är besvärlig inte är någon tänkare alls. Jfr Oscar Wildes variant: ”An idea that is not dangerous is unworthy of being called an idea at all.”

men med sin barnmorskekonst (*maieutikos*) kan han efterhand avgöra om svaren han hjälper till att föda fram är livskraftiga (de är sällan det, om någonsin, vilket gör liknelsen tämligen morbida).⁴ Den resulterande dialogen tar motparten från aningslöst lugn till reflekterat tvivel.⁵

I "Theaitetos" gäller det kunskapens natur. Den unge Theaitetos svarar först oförväget (enligt Sokrates "bra och förnämligt", och "tydligt"),⁶ men när allt som för stunden fanns att säga är sagt⁷ måste slutsatsen dras att *inga* av de idéer som diskuterats håller streck. Vi vet (!) inte vad kunskap är, men att inse det har ändå ett värde. Sokrates avrundar:

"Om du efter detta försöker bli havande med något annat, Theaitetos, och verkligen också blir det, då kommer du att fyllas av en bättre avkomma tack vare den här undersökningen. Om du förblir ofruktbar blir du mindre besvärlig och mera fridsam mot din omgivning, för då är du besinningsfull nog att inte tro dig veta saker som du inte vet. För det är det enda som min konst förmår. Inget mer. Jag vet ingenting av det som de andra vet – alla dessa stora beundransvärda män som lever och levat."⁸

Mot slutet här ger Sokrates prov på sin berömda ironi.⁹ Han *vet* (igen: !) att han är visast i Grekland, för det har oraklet i Delfi förkunnat,¹⁰ och han har funnit att det bara kan förklaras med att det bara är han som för-

⁴ Theaitetos 150 c och d.

⁵ Jfr Schlag, P., Hiding the Ball, New York University Law Review. Vol. 71, 1996 s. 1683 f.: "[I]n the *true* law school Socratic method, it does not matter what resolution the student offers: In the true law school Socratic method, the student is always wrong. The resolution always founders on a new fact scenario, or some previously unnoticed implication, or some unforeseen consequence. And there is always another question, one that is carefully tailored to expose the inadequacy of the student's previous answer. In a perfect display of the Socratic method, the questions would never stop; the class would never end."

⁶ 151 e. Efter Platon. Skrifter. Bok 4. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, Stockholm 2006 s. 149.

⁷ 210 b (a.a. s. 242): SOKRATES: Käre vän, är vi fortfarande havande och går med värkar i fråga om kunskap, eller har vi fött allt?

THEAITETOS: Vid Zeus! Du har fått mig att säga mer än jag hade i mig!

⁸ A.a. s. 242 f.

⁹ Jfr t.ex. Sokrates försvarstal 22 a: "Och vid hunden, athenare – jag måste ju säga er sanningen: när jag gjorde min undersökning i gudens anda fick jag faktiskt det intrycket, att de personer som hade det högsta anseendet nästan hade de största bristerna, medan andra, som ansågs mer obetydliga, var bättre rustade i fråga om sunt förnuft."; Platon. Skrifter. Bok 1. Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, Stockholm 2000 s. 19.

¹⁰ Sokrates försvarstal 21 a.

står att han ingenting vet.¹¹ Tvivlet växer alltså verkligen med vetandet. Hos Sokrates är det praktiskt taget absolut.¹²

Theaitetos har inte mer att ge, och Sokrates tar farväl. Han måste till den kungliga pelargången för att bemöta ett åtal,¹³ och, som det visar sig, i förlängningen betala priset för sin farlighet. Vi lämnar honom åt hans öde.

III

Ekelöf är ingen Sokrates. Även om han i det ovan citerade stycket – inledningen till ”Är den juridiska doktrinen en teknik eller en vetenskap?” – öppnar försiktigt, med en klassiskt dialektisk frågestruktur, så är han egentligen ingen tvivlare. Tvärtom. Ekelöf är en konstruktiv modernist, en framtidsoptimist, med tilltro till det egna förnuftets möjligheter. Han har de för sin tid avpassade svaren. Tidigt nämner han att ”den historiska skolan gick till storms mot naturrätten i början av 1800-talet” och att ”positivismen och frirättsskolan vid sekelskiftet satte in sin kritik mot begreppsjurisprudensen” – och läsaren förstår snart att den av Ekelöf aviserade utredningen av ”hur den för närvarande tillämpade metoden är beskaffad” (och kan förbättras) inte så mycket är en förutsättningslös undersökning, som en presentation av nästa skola i raden. Ekelöf skulle inte uttryckligen göra sig sådana pretentioner, men det var så det blev. Det var Ekelöfs metodsyn som förmedlades till mig när jag läste juridik.

Skolorna avlöser varandra. Det väcker följdfrågan vad som gäller *nu*. (Den följdfrågan väcker så småningom varje modernistisk analys.) Om Ekelöf hade svaret på frågan vilken metod som egentligen tillämpades, och var lämplig, i början på 1950-talet, vilken metod passar då idag, 75 år senare? Hur fortsätter alltså den av Ekelöf antydda serien: tidigt 1800-tal = historiska skolan; sekelskiftet 1900 = positivism och frirättsskolan; ca 1950 = Ekelöfs teleologi; 2025 = ?

¹¹ Sokrates försvarstal 23 b.

¹² *Praktiskt* taget. Det är inte fråga om ett axiom. Man behöver absolut inte förstå Sokrates så, särskilt inte den Sokrates som framträder i Platons tidiga dialoger, att han är *ute efter* att definiera begreppen. T.ex. gör en sådan läsning honom tämligen misslyckad. Skillnaden gentemot anti-essentialismen hos t.ex. Wittgenstein behöver inte vara särskilt stor; jfr Klagge, J. C., Wittgenstein vs. Socrates: Wittgenstein and Plato, *The Journal for the Philosophy of Language, Mind and the Arts*. 2022, Vol. 3 s. 69 ff., s. 72 f.

¹³ Theaitetos 210 d. Se även Sokrates försvarstal 23 c–24 a.

Här har vi som idag skriver om den juridiska metoden vår uppgift? Det stämmer nog, på sätt och vis. Allt skrivande är historiskt bestämt. Den som nu tar sig an det problem som Ekelöf föresatte sig att lösa kan inte resonera på det sätt han gjorde. Vi är någon annanstans. Men jag vill likafullt ifrågasätta uppgiftsbeskrivningen.¹⁴

Ekelöf överskattar, menar jag, teorins betydelse. Det teoretiska modet växlar, ja, men det betyder inte att den juridiska metoden också gör det. Teorin och teorins objekt, det som teorin ska beskriva, får inte sammanblandas – rimligen, men det gör Ekelöf, redan i första meningen ("Rättsvetenskapen och den juridiska metoden befinna sig i en kris."). Att den juridiska metoden är ett problem för tänkandet, betyder inte att jurister inte vet hur de ska bete sig när de hanterar rätten. Vi har till exempel ingen prejudikatlära i svensk rätt, men det hindrar oss inte från att läsa och använda rättsfall.

Det förhållandet att teorins objekt, när det gäller frågan om den juridiska metoden, är en mänsklig praktik, sätter bestämda gränser för vad teoretiserande kan åstadkomma. Detta är också någonting man kan lära sig av Sokrates exempel. Spänningen i den typiska sokratiske dialogen genereras genom att *ett* kunskapsslag – det praktiska – ställs mot *ett annat* – det teoretiska, och det senare parasiterar på det förra. Vi vet, till exempel, vad det är att veta något, i den meningen att vi kan använda ordet "veta", och vi förstår det när det används, men denna praktiska kunskap – vår språkbehärskning – sätter oss inte i stånd att förklara vad det är vi då vet. Vi vet inte ens hur vi ska *förstå* den teoretiska frågan "Vad är kunskap?", och det är det som gör den filosofisk. Den har inget svar.¹⁵ På motsvarande sätt vet vi som är jurister vad juridik är i den meningen att vi behärskar juridik som praktik, som verksamhet, samtidigt som vi inte kan hantera den teoretiska frågan "Vad är juridik?". Den senare ligger utanför det juridiska spelets ramar.

¹⁴ Se härtill Mossberg, O., Fs. 1924 års lag s. 78 f., om att undvika den sokratiske fällan.

¹⁵ Jag ger uttryck för min wittgensteinianska grundhållning till filosofins natur. Wittgenstein noterade visserligen i något sammanhang att hans egen ståndpunkt var antitetisk till Sokrates; se Wittgenstein, L., Waismann, F., *The Voices of Wittgenstein*. The Vienna Circle. Transcribed, edited and with an introduction by Gordon Baker, London-New York 2004 s. 32 ("Ich kann meinen Standpunkt nicht besser charakterisieren, als indem ich sage, dass er der entgegengesetzte Standpunkt dessen ist, welchen Sokrates in den platonischen Dialogen vertritt."). Här tar dock Wittgenstein sikte på det som han upplever vara Sokrates essentialism (jakten på entydiga definitioner); jfr ovan n. 12.

Man kan hantera denna spänning mellan teori och praktik på olika sätt. Ett är det som exemplifieras av Ekelöf, alltså det modernistiska. Ett annat, som kanske kan kallas mindre engagerat, är det post-modernistiska. Det innebär mer eller mindre att man stannar på metaplanet, vid konstaterandet att det finns många svar, och att det är svårt att ge något av dem prioritet. Inte *en* metodlära, utan många.¹⁶ Det leder ingenstans, vilket också tenderar att vara poängen. Men det postmoderna ögonblicket har passerat. (Det var ett tag sen nu.) Jag föredrar ett tredje alternativ, nämligen att vara skeptisk, inte mot praktiken, mot livet, utan mot teorin som sådan och det teoretiska anspråket.¹⁷

Till utveckling: Man kan undra vad som överhuvudtaget skulle göra frågan efter juridikens och den juridiska metodens väsen legitim – om det nu är så, och så är det väl, att den juridiska verksamheten inte vilar på teoretiska förklaringar.¹⁸ Vi har inte lärt oss juridik genom att få förklarar för oss vad juridik är och det är inte förklaringar som sätter oss i stånd att behandla juridiska problem. Förklaringar har strängt taget inte med saken att göra.¹⁹ Det är som med cyklande,²⁰ eller som med språket i all-

¹⁶ Jfr Nääv, M., Zamboni, M. (red.), Juridisk metodlära, 2 uppl., Lund 2018. Eller jfr förordet till Høgberg, A. P., Øyrehagen Sunde, J. (red.), Juridisk metode og tenkemåte, Oslo 2019 s. 5: "Perspektiver har kommet til, tvil har oppstått, og det er klarere enn noen gang at vi ikke har én metode, ett system og én sannhet å forholde oss til." Är inte det sällsamt? Tiden var sådan, att ingen ensam författare längre kunde skriva en metodbok. Och det presenteras som en närmast filosofisk insikt...

¹⁷ Det finns naturligtvis hur många alternativ som helst. Min tredelning är bara ett sätt att förklara hur *jag* tänker. Jfr Cavell, S., Must We Mean What We Say?, Cambridge-New York 2002 s. 68: "The Spirit of the Age is not easy to place, ontologically or empirically; and it is idle to suggest that creative effort must express its age, either because that cannot fail to happen, or because a new effort can express a new age." Ja, samtidigt kan ett tänkande i *estetiskt hänseende* vara såväl urmodigt som före sin tid.

¹⁸ Jfr t.ex. Heuman, L., Metoder för rättstillämpning och lagtolkning. Generaliseringar, logik och argumentation, Stockholm 2018 s. 15 f.: "Begreppet metod definieras i allmänhet inte i svenska rättsvetenskapliga framställningar eller andra rättskällor. I regel saknas också i vetenskapsteoretiska framställningar en förklaring av ordets innebörd. Detta skapar en grundläggande osäkerhet om metodläran, eftersom olika författare och jurister kan ha koncentrerat sig på skilda aspekter av vad som faller under en god metod och vad som bör undvikas utifrån metodologiska utgångspunkter."

¹⁹ Jfr Wittgenstein, L., Filosofi, Göteborg 2000 s. 35: "Om någon tror sig ha funnit lösningen på 'livets problem' och försökte intala sig själv att nu är allting mycket enkelt, då skulle han för att vederlägga den bara behöva erinra sig att det fanns en tid då han inte hade funnit denna 'lösning'; men också vid *den* tiden måste man kunna leva, och med hänsyn till denna tid ter sig den funna lösningen som en tillfällighet. [...]"

mänhet ... ja, för juridik är väl just en språklig verksamhet. Läger man problemet på den bogen ansluter man till ett förnuftskritiskt och i vid mening kantianskt tänkande, ett tänkande som ger eko åt Aristoteles distinktion mellan *phronesis* (praktisk klokhet) och *sophia* (teoretisk vishet, eller kunskap),²¹ eller för den delen åt det sokratiske idealet att kunna stilla förnuftets begär efter svar. Att en fråga kan formuleras betyder inte att den är meningsfull, och till kategorin mindre meningsfulla frågor hör, föreslår jag, alltså frågan vad den juridiska metoden egentligen innebär.

IV

Oavsett vilken analys man föredrar utgör bristen på entydiga förklaringar en pedagogisk utmaning för dem som ska lära ut juridik. Svårigheten accentueras när fokus ligger på metod- och färdighetsträning. Kontentan blir ungefär, eller riskerar att bli: ”Vi vet vad juridik är, och hur man gör, absolut, men vi tänker inte tala om det för er. Istället tänker vi att ni under årtal av studier helt enkelt ska försöka så gott ni kan. Agera *som om* ni visste vad ni sysslade med! *Fake it till you make it!* Och när det är dags för examen borde polletten ha trillat ned. Hoppas vi.” Det är ett svårsålt budskap. Missförstånd uppstår lätt. Liksom frustration.

När Pierre Schlag närmar sig problemet utgår han från det i motsvarande amerikanska sammanhang figurerande uttrycket *hiding the ball*.²² Läraren talar om rätten hela tiden, och förväntar sig att studenterna också ska göra det, men berättar inte vad rätten är, eller hur man gör för att ta reda på det. Studenterna bjuds in att spela, men läraren gömmer bollen. Schlag om konsekvenserna:

”The image reprieves the student from ever having to consider the disturbing possibility that in law there is no ball or that, if there is one, no one has a really good account of what it looks like. On the contrary, the metaphor invites the student to believe that there is a ball and that its identity is known. And it is easy for the law student to believe this for he is surrounded by persons – lawyers, judges, professors, and other students – who keep

²⁰ Den här varianten förekommer på nätet: ”Law school is easy; it’s like riding a bike. Except the bike is on fire, and the ground is on fire, and everything is on fire ... because you’re in hell.”

²¹ Nikomachiska etiken VI.7.

²² Schlag, P., *Hiding the Ball*, New York University Law Review. Vol. 71, 1996 s. 1681 ff.

saying very serious, very consequential, and very meaningful things about the ball.”²³

Lärarens beteende motiveras av pedagogisk övertygelse, men metaforen (*hiding the ball*) ger lätt en effekt som är motsatt den avsedda. Studenten reifierar rätten – gör ett ting av den, och letar efter detta ting istället för att delta i det ständigt pågående samtal som skapar rätten och håller den levande. Och det är egentligen inte metaforen som sådan som är problemet, utan det beteende som den ska beskriva. Vårt beteende, lärarnas beteende. Vi har samma problem i Uppsala.

I juni 2022 initierade fakultetsnämnden här en bred översyn av juristprogrammet (JURFAK 2022/9). Den kanske viktigaste slutsatsen i projektgruppens slutrapport, som levererades i oktober 2025, är att genomslaget för utbildningens grundläggande pedagogiska ideal – färdighetsträning genom problemorienterad undervisning – är begränsat *och* att det beror på undervisningsupplägget. Studierna domineras av seminarierna, och seminarierna ägnas huvudsakligen åt att i högt tempo hantera komplicerade rättsliga problem. Syftet är att studenterna ska lära sig spelets gång, men många av dem, alltför många, drar istället slutsatsen att det är meningen att de på något sätt ska förstå vilken specifik analys som i varje fall är korrekt. Det är inte konstigt, eftersom det ju uttryckligen är just det som efterfrågas, låt vara i övningssyfte, och det spelar tillsynes ingen roll att läraren försäkrar att svaret är irrelevant.

Missförståndet ligger så nära tillhands! Studenterna vill veta hur det är. De vill ha trygghet, inte tvingas att själva ta ställning, och ansvar.

V

Jag tror att problematiken är mer eller mindre oberoende av tid och rum. Den ligger i själva formen, djupt inbäddad i juridikens grammatik. Det finns ingen boll. Men det betyder inte att det är meningslöst att uttala sig om den – om *rätten*, i singularis. Vi gör det hela tiden, och i just detta ligger utmaningen.

När Jhering tillträdde sin professur i Wien 1868 ägnade han sin installationsföreläsning åt att inskräpa, att juridiken, rättsvetenskapen inräk-

²³ Schlag, a.a. s. 1685.

nad, är en skapande, värderande och mänsklig verksamhet.²⁴ Han varnar för lockelsen att betrakta rätten mekanistiskt, som om den vore objektivt given, varnar:

”[för] faran med det inre, det andliga beroendet, faran, att ge sig och sitt tänkande och sina känslor hän åt den torra, döda lagtexten, att bli en viljelös och känslolös komponent i rättsmaskineriet, kort sagt flykt från det egna tänkandet. Kanske är det så: Ingen fackvetenskap kräver i lika hög grad som juridiken eget tänkande och kritik av det egna tänkandet, och ändå finns det inga fackvetenskaper vilkas unga lika lätt riskerar att avsäga sig sitt eget tänkande. ”Lex ita scripta est” [”Så är lagen skriven.” D 40.1.12.1] med det är rättsfrågorna avgjorda i deras ögon. Inte bryr de sig stort om varifrån och varför. [...] Denna positivism är juridikens dödsfiende [...]”²⁵

Rätten är inte ett konstaterbart faktum, men våra språkliga praktiker signalerar ändå att så är fallet. Det betyder inte att vi måste underkänna det juridiska språket, eller betrakta rätten som en fiktion (även om många teoretiker dragit den slutsatsen). Vi behöver egentligen bara frikoppla oss från föreställningen att ett ord måste stå för någonting – ett objekt, ett föremål i vid mening – för att vara meningsfullt.

Det finns ingen boll, men alla pratar om den som om den fanns. (Bollar är fysiska föremål, och det bidrar till att göra metaforen missvisande.) Det är som med Wittgensteins skalbaggar:

”Anta att var och en hade en ask vari något fanns som vi kallar ’skalbagge’. Ingen kan någonsin se in i en annans ask; och var och en säger sig veta vad en skalbagge är endast genom anblicken av *sin* skalbagge.—Då kunde det ju vara så att var och en hade olika saker i sin ask. Ja, man kunde föreställa sig att ett sådant ting hela tiden förändrades.—Men om nu dessa människors ord ’skalbagge’ ändå hade en användning?—I så fall vore det inte som

²⁴ von Jhering, R., *Ist die Jurisprudenz eine Wissenschaft?*, Jherings Wiener Antrittsvorlesung vom 16 Oktober 1868. Göttingen 1998.

²⁵ Fritt översatt. Originaltexten (Jhering, a.a. s. 51 ff.) lyder: “[...] die Gefahr der inneren, der geistigen Abhängigkeit, die Gefahr, sich und sein Denken und Fühlen an das dürre, todte Gesetz dahin zu geben, ein willenloses und gefühlloses Stück der Rechtsmaschine zu werden, kurz die Flucht aus dem eigenen Denken. Sollte man es für möglich halten: keine Fachwissenschaft fordert so sehr das eigene Denken und die Kritik heraus als die Jurisprudenz, und doch gibt es keine, deren Jünger so leicht in Gefahr kommen, sich desselben zu entschlagen. ”Lex ita scripta est” damit ist für sie die Tatsache des Rechts gesetzt, was kümmert es sie viel das Woher und das Warum? [...] Dieser Positivismus ist der Todfeind der Jurisprudenz [...]”

beteckningen på ett ting. Tinget i asken hör överhuvudtaget inte till språk-spelet; inte ens som ett något: för asken hade också kunnat vara tom.—Nej, detta ting i asken kan 'förkortas bort'; det upphäver sig självt, vad det än är.”²⁶

I fall som dessa är bruket av ordet inte beroende av kunskapen om tinget. Man får föreställa sig vad man vill, det har ingen betydelse. När spelet väl ska spelas så måste man ändå följa reglerna, så att säga. I det läget måste också rättsskeptikern prata om rätten, som om den verkligen fanns – och hans, eller hennes, ”som om” kan lika gärna strykas.

Stämmer detta ska man som student inte tänka sig den juridiska metoden som en dold algoritm, en hemlig formel, som, om man bara hade tillgång till den, skulle göra det möjligt att lösa alla problem. Det finns ingen sådan formel. Allt ligger i öppen dag. Det är vad vi måste få studenterna att tro. Men hur ska vi lyckas med det?

Exempel: Det ska avgöras om ett öppet normativt rekvisit – låt säga ”inom skälig tid” – är uppfyllt i ett specifikt fall – anta att tio dagar har gått. Är tio dagar skäligt? En student får frågan, och svarar: ”*Jag* vet inte!” – för hur skulle man kunna veta det? Lagtexten svarar uppenbarligen inte på frågan. (Lagen tillämpar inte sig själv.) Lagstiftaren har inte angett en specifik tidsrymd, utan hänvisar tillämparen till att uppskatta vad som är rimligt – strängt taget: vad som är *rättvist i sammanhanget*, för skälighet (*aequitas* (lat.), *epikeia* (gr.)) är motsatsen till formell (akontextuell) rättvisa, och att döma efter skälighet kräver alltid en helhetsbedömning i ljuset av samtliga relevanta omständigheter. Det framgår inte av kurslitteraturen huruvida tio dagar är skäligt, inte heller av några andra källor – *och det skulle inte kunna göra det heller*. Varje fall är unikt: att tio dagar är skäligt i ett fall, betyder inte att det är skäligt i nästa. Det går inte att informera sig om vilken lösning som är korrekt. Studenten har rätt. Han, eller hon, *vet* inte.

Studenten har rätt, men han eller hon har inte *svarat* rätt, för det som efterfrågas är överhuvudtaget inte vetbart. Man kan veta vad källorna innehåller, men man kan inte veta hur de ska tillämpas. Studentens svar, som är typiskt för studenter i början av utbildningen, visar att han eller hon ännu inte förstår vad juridik är. Ingenting saknas. Allt som behövs är för handen. Frågan är bara hur det (relationen mellan källorna och

²⁶ Wittgenstein, L., *Filosofiska undersökningar*. Översättning av Martin Gustafsson och Lars Hertzberg, Stockholm 2020 § 293.

omständigheterna) ska bedömas. Det som krävs är ett ställningstagande. Och det måste studenten, juristen, komma med själv. (Anledningen till att det inte spelar någon roll vad läraren för egen del anser om saken.)

VI

I en bred och lång tradition gör man den här poängen genom att kontrastera logik mot varseblivning. I "Nikomachiska etiken" anmärker, till exempel, Aristoteles:

"[I] vilken utsträckning och i hur hög grad en person är klandervärd är inte lätt att avgöra rationellt. Det är ju inte heller någon lätt sak i fråga om vilken förnimmelse som helst, eftersom dylika företeelser är individuella och avgörandet sker inom förnimmelsen."²⁷

Och:

"[E]nskilda fakta är [inte] föremål för övervägande, såsom t.ex. huruvida detta är bröd eller om det har bakats som det skulle. Dessa saker avgörs nämligen av förnimmelsen. Om vi alltid ställdes inför överväganden, skulle vi ju få hålla på i oändlighet."²⁸

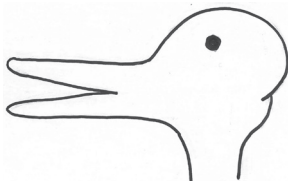
Detta är måhända lite otympligt och tekniskt uttryckt, på Aristoteles vis. En distinktion görs mellan, å ena sidan, vad som kan avgöras rationellt eller är föremål för övervägande, och, å andra sidan, vad som avgörs av, eller inom, förnimmelsen. Till ledning för tolkningen har vi utöver ordvalen dels, att det som bedöms är individuellt, ett enskilt förhållande, dels, att sådana ting måste avgöras "av förnimmelsen" eftersom vi annars skulle få hålla på i oändlighet. Argumentet tycks vara, att någonting enskilt – till exempel någonting som skulle kunna vara ett bröd – inte kan bedömas (Är detta ett bröd?) med hänvisning till någonting allmänt – till exempel en definition av brödets begrepp – eftersom frågan vad ordet betyder i sammanhanget också kan ställas med avseende på de ord som ingår i den återopade definitionen. *Förnuftet* svarar inte på frågan om det vi har framför oss är ett bröd. Det gör alltså istället förnimmelsen.

²⁷ II.9. Aristoteles, Den nikomachiska etiken. Översättning och kommentarer Mårten Ringbom, Göteborg 1988 s. 67.

²⁸ III.3. A.a. s. 78.

De ord som i citatet här ovan översatts som "förnimmelse-n" har i originaltexten roten αἰσθησις (aísthēsis),²⁹ som i sin tur är termen estetikens etymologiska ursprung. Denna koppling mellan förståelse, av det enskilda, – det vill säga tolkning – och estetiken gör också Kant i sin kritik av omdömeskraften och den är ett återkommande tema i den postkantianska filosofin.³⁰ Frågan är hur saken ska betraktas. Vad man *ser*.

Såtillevda är varje juridisk fråga *som* frågan, huruvida denna figur³¹ föreställer en anka eller en hare:



Skyldig eller oskyldig?³² Avtal eller inget avtal? Och så vidare. Det kan man inte veta, utan det kräver att man *avgör* saken. Tolkar. Tillämpar. Fäller sitt omdöme. När vi övar, på våra seminarier, spelar det mindre roll vad vi landar i, och det spelar absolut ingen roll om man ser en hare eller en anka i figuren ovan. (Detta är logiskt sett *exakt* vad som menas med att det inte finns något facit i juridiska frågor.) Men i ett verkligt fall, när man har makt över utgången, är ställningstagandet likafullt allt. Människors liv kan hänga på hur fallet betraktas. Juridik är ett etiskt-kritiskt värv.

Det här är grunden för Jherings oro. Här ligger faran. Som jurist *får* man inte överlämna sitt ställningstagande åt någon annan. Det spelar ingen roll vad andra skrivit eller sagt om saken, oavsett hur stor auktoritet de har. Det är av detta skäl som läraren i seminariesituationen hela tiden bör skicka tillbaka frågan till studenterna, och avkräva dem ett ställningstagande – vänja dem vid att ta ställning. Och studenterna bör se upp!

²⁹ Aristotle, *Nicomachean ethics*. Translated by Rackham, H., revised ed., Cambridge, Massachusetts 2014 s. 113 f., 139 jfr Montanari, F. m.fl. (red.), *The Brill dictionary of ancient Greek*, Leiden-Boston 2015.

³⁰ För vidare hänvisningar se Samuelsson, J., *Tolkningslärans gåta*, Uppsala 2011. Såväl Kant som Wittgenstein använder också argumentet med den hotande infinita regressen.

³¹ En variant på Joseph Jastrows (1863–1944) berömda ankhare. Berömd särskilt eftersom Wittgenstein använder den i "Filosofiska undersökningar" (del II § 118).

³² Ja, detsamma gäller bevisfrågor.

Begäret efter klara besked gör inte bara att de gärna överskattar lärarens betydelse, det gör också att de riskerar att ta alltför starka intryck av sina medstudenters åsikter. Den som diskuterar juridik i grupp måste slå vakt om sin integritet. Det kräver mod. Studenterna borde fråga sig vad de faktiskt ser – i texten, i omständigheterna – och stå upp för det. De borde ta efter den lille pojken som ropar att kejsaren är naken.

VII

Det krävdes ett barn i sagan om kejsarens nya kläder, för modet svek de vuxna. Problemet med liknelsen är dock, i sammanhanget, att kejsarens nakenhet var ett konstaterbart faktum. Det är just vad svaret på den juridiska frågan inte är. Litteraturvetaren Ingeborg Löfgren har i en besläktad diskussion riktat uppmärksamheten mot en annan av H.C. Andersens sagor:

”I ’Tummelisa’ blir lilla Tummelisa bortrövad av en ollonborre när hon flyr från den fula (!) paddan som tidigare också rövat bort henne. Ollonborren tycker först att Tummelisa är väldigt söt – det är därför han tar henne med sig. Men när han sen skryter om henne för sina ollonborrsvänner uttrycker de en helt annan estetisk värdering:

’Är hon inte vacker?’ sa ollonborren stolt.

’Inte särskilt’ sa en av hans vänner. ’Hon är alldeles för mager på mitten, istället för att vara rund och trevlig som vi.’

’Och hon har bara två ben’, hånade en annan.

’Var är de fyra andra?’

Ollonborren stirrade på Tummelisa. ’Ni har rätt’, höll han med. Han grep den lilla flickan och flög ner henne till marken. ’Jag vill inte ha dig’, sa han till henne. ’Du är för ful.’ Och så flög han sin väg.

Något har hänt med ollonborrens syn på Tummelisa – han tyckte hon var söt, nu säger han att han tycker hon är ful. Sagan lämnar öppet huruvida hans ändrade attityd bottnar i ren social anpassning efter gruppen [...] [e]ller om hans vänners estetiska kritik ’verkligt’ fått honom att ändra uppfattning [...] kanske inser han plötsligt hur groteskt fult det är med bara *två* ben?”³³

³³ Löfgren, I., Litterära värden och värderingar, Tidskrift för litteraturvetenskap, 2025, nr 1–2 s. 49. Noter uteslutna.

Enligt Löfgren måste det ur ollonborrens synvinkel nödvändigtvis finnas en logisk skillnad mellan ett autentiskt, estetiskt omdöme, å ena sidan, och att helt enkelt låta sig påverkas av irrelevanta faktorer, såsom sina vänners bedömning, å den andra.³⁴ Överfört på seminariet under juristutbildningen finns det en helt avgörande skillnad mellan att acceptera att det i ett visst fall blev på ett visst sätt – därför att det verkar vara vad medstudenterna tycker, eller läraren, eller därför att det står i några gamla nedärvda seminarieanteckningar, eller något annat – och att själv ta ställning, vare sig man håller med eller inte. Är det juridik studenten sysslar med, eller är det bara en form av missriktad informationsinhämtning? Det är avgörande, men i praktiken kan skillnaden vara subtil. Hur det var med ollonborrens vändning vet vi, som Löfgren påpekar, inte. Inte heller i seminarierummet behöver skillnaden märkas. På tentan är man dock ensam, och måste förklara sig. Det märks direkt om tentanden – som nu är utlämnad åt sig själv och sin egen förmåga – faktiskt tar ansvar för lösningen på det konkreta problemet eller famlar i ett försök att täcka in fallet så gott det går med information från läroböckerna, föreläsningarna eller sin tentapärm. Det ena är juridik, det andra är det inte.

Det förhållandet att skillnaden är så subtil kan möjligen förklara ett intressant fenomen som uppmärksammades under arbetet med översynen av juristprogrammet 2022–2025. Lärarna är i allmänhet övertygade om att studenterna genom seminarieundervisningen hela tiden tränas i den juridiska metoden, medan många studenter uppfattar att åtminstone de första sex terminerna handlar om ren informationsöverföring.

Följande är ett utdrag ur ett mail från en student som inkom under arbetet, och som många studentrepresentanter ansett vara representativt.

”[M]ånga [studenter] betraktar lärande som informationsinhämtning. Jag skulle dock säga att det till stor del beror på hur seminarierna är uppbyggda. Det är ofta så att det är ett ganska stort antal case som ska lösas, 3-5, och man ska vara redo att presentera svaren på seminariet. Till hjälp har man kurslitteratur, oftast utan läshänvisning, och eget informationsuppsökande, som det heter. Fokuset för studenten blir då att hitta det rätta svaret på caset, snarare än att faktiskt förstå området, för att kunna ha något att svara på seminariet när det måste redovisas. För det som ska redovisas är ens lösning av uppgiften, inte tankar och funderingar om området. Då blir det så att läsande är informationsinhämtning för gemene student. [...] Oftast

³⁴ A.a. s. 48.

känns det just som det, att läsningen inför seminariet handlar om att hitta rätt, inte förstå rätt. [...]

Den caseinriktade inläringen är bra, och lär en använda juridik, och är nog särskilt bra för det senare arbetslivet. Men den måste varvas med analys där poängen är att förstå. Det är först på [Rättshistoria och Allmän rättslära] jag känt att vi gjort det på allvar. Det känner jag ännu mer när jag nu är på utbyte och har paus från juristprogrammet, och läser kurser i andra ämnen. Där läser vi texter och frågar oss: vad säger den här texten? Vad menar författaren? Vad kan vi ta ut från den/vad kan vi lära av den? Och, vad tycker du om det? Just det sistnämnda är något jag saknat på juristprogrammet över åren; vad tycker jag om all den här tillämpningen? Jag tror att mer såna perspektiv krävs för att vi inte bara ska utbildas till tillämpningsrobotar, som det ibland känns. [...]

Sen förstår jag om poängen är att man ska både lösa caset och analysera och fundera samtidigt, och att studenterna helt enkelt missar poängen.”³⁵

Samma undervisningspraktik betraktas alltså på oförenliga sätt av lärare och (många) studenter. Hare eller anke? Juridikens själ riskerar att gå förlorad i överföringen. Den bor tydligen inte i det som görs och sägs under ett seminarium, utan i hur detta betraktas. Vad vi vill överföra är inte fakta, utan ett sätt att se på världen. Ett perspektiv.

Vad kan vi göra? Ett första steg kan vara att se problemet. Ett andra att prata om det. På seminarierna kan uppgifterna presenteras i medvetenhet om svårigheten. Fokus bör ligga på diskussion, inte på redovisning. Avvikande uppfattningar bör uppmuntras, metodfrågor och teoriaspekter uppmärksammas. Samtalet måste hållas levande. Och man kan tänka sig många andra åtgärder.

Men om det stämmer, som jag gör gällande, att problemet är mer eller mindre oberoende av tid och rum, och att det ligger inbäddat i juridikens själva grammatik, då är det här inte en kamp som vi vinner. Snarare: att undervisa i juridik är att föra denna kamp, så att säga mot det juridiska språket.³⁶ Det kan man ta som sin arbetsbeskrivning.

³⁵ Texten sprids med studentens samtycke.

³⁶ Eller, rättare sagt, mot detta språks inflytande på tänkandet.

Ammakannu Sekar*

What teaching law in Sweden and India taught me

Background

Drawing on my experience teaching law students in Sweden and India, this article examines pedagogical practices at the Department of Law at Uppsala University (*Juridicum*), Sweden and at Tamil Nadu National Law University (TNNLU), India.¹ The article offers a comparative analysis of the role of an entry-level university teacher at both universities, primarily based on my experience, and aims to identify and critically reflect on the pedagogical practices observed in both universities.

Following my qualification in the National Eligibility Test (NET)², I worked as *Assistant Professor of Law* at TNNLU from 2019 to 2022, during which I taught courses such as Public International Law (PIL), Family Law, Competition Law and International Criminal Law. In addition to teaching duties, I was also responsible for various university administrative responsibilities, including the Alumni Association, Student Affairs, the Grievance and Anti-Ragging Committee, the Welfare and Disciplinary Committee, the Trial Advocacy Committee, and the Cultural Committee. In 2024, I joined *Juridicum* as a university lecturer

* My sincere thanks to the De Lege 2025 editorial team, especially Prof. Mattias Dahlberg, for his valuable comments.

¹ Uppsala University, 'Department of Law' (*uu.se*) <<https://www.uu.se/en/departments/law>> accessed 17 September 2025; 'About Tamil Nadu National Law University' (*tnnlu.ac.in*) <<https://www.tnnlu.ac.in/About-TNNLU>> accessed 17 September 2025.

² University Grants Commission, 'Introduction: National Eligibility Test (NET)' (*ugc-net.nta.ac.in*) <<https://ugcnet.nta.ac.in/index.html>> accessed 17 September 2025. NET is a test that determines the eligibility for working as Assistant Professor in Indian universities and colleges.

(*universitetsadjunkt*), teaching Company Law (*associationsrätt*) to third-year law students (*Termin 5 or T5*) during the autumn term of 2024 (*Hösttermin or HT24*) and the spring term of 2025 (*Vårtermin or VT25*). Both of these positions require a master's degree in law as an eligibility requirement, while TNNLU additionally requires a NET qualification. It is important to note that the 'entry-level university teacher' mentioned in this article is someone who has not obtained a doctoral degree.

Although there is a wide range of aspects which could be discussed from these two diverse experiences, this article is limited to three major areas, which are structured across distinct chapters. The *first chapter* provides an outline of the course structure and the programme design, along with an overview of the nature of the responsibilities I held as a teacher. The *second chapter* outlines the teaching-learning methods and my role in relation to it. The *third chapter* focuses on student project work and the teacher's responsibilities in evaluation and feedback. The *fourth chapter* addresses matters related to student examinations and assessments, along with the associated evaluative duties. While the article adopts a teacher-centric perspective, the inextricable connection between pedagogy and student engagement necessitates consideration of the student viewpoint in certain areas.

To establish a coherent basis for comparison, the scope of this article is further narrowed to my teaching experience in the first term that I handled at both universities. This involves teaching Company Law to third-year students at *Juridicum* during the autumn term/*HT* 2024 and teaching PIL to third-year students at TNNLU in the Odd semester of 2019. The term 'Semester' in TNNLU is comparable to 'Term/termin' in *Juridicum*. *Vårtermin* and *hösttermin* are similar to 'Even semester' (January to May) and 'Odd semester' (July to November), respectively. Unlike *Juridicum*, I taught two courses per semester at TNNLU, and Family Law was one of the other courses I taught during the Odd semester of 2019. Hence, wherever relevant, reflections from Family Law will also be included, providing a more comprehensive view.

1 An overview of the course structure and responsibilities

As a lecturer (*adjunkt*) at *Juridicum*, I was responsible for teaching in *Juristprogrammet*, a 4.5-year law program equivalent to a master's degree in law (LL.M.).³ I taught Company Law (*associationsrätt*), which also encompassed capital market laws. Company Law and other courses in T5 are compulsory courses at *grundnivå*, which is in the first-cycle/bachelor's level.⁴ The T5 cohort consisted of around 200 students, of whom I taught approximately 100, divided into four seminar groups. Another lecturer was responsible for the remaining 100 students. The course directors, senior lecturers (who specialise in certain parts of the course, such as capital market laws) and lecturers together formed the *lärrarlag*, which is the teaching team that coordinated and shared responsibility for the various aspects of the course. Having a *lärrarlag* ensured uniformity in instructions to all T5 students, promoting coherence across their learning experiences.

For the Company Law course, lecturers were responsible for conducting seminars and assessing student projects and examinations. The course director, typically a professor or senior lecturer, delivered lectures periodically and handled the overall administration of the course, including framing questions for the final examination. Such a collaborative teaching model had clear advantages for both students and teachers, drawing on the strengths and contributions of each. However, it was crucial to ensure that this collaboration was managed efficiently; otherwise, it could negatively impact the students' learning experience. For instance, when one teacher sets the question paper and another grades the answers, a lack of clear communication and a shared understanding of expectations and assessment criteria could result in inconsistencies and ambiguities for students.

T5 consist of Accounting Law, Company Law and Tax Law and like other terms, students study one subject at a time. While each course follows its own distinct and independent schedule, with students complet-

³ Uppsala universitet, 'Om juristexamen' (*uu.se*, 27 August 2025) <<https://www.uu.se/student/institution/juridiska/juristprogrammet/o,m-juristexamen>> accessed 5 September 2025.

⁴ Uppsala universitet, 'Juristprogrammet: Upplägg, Termin 5' (*uu.se*) <<https://www.uu.se/utbildning/program/juristprogrammet>> accessed 5 September 2025.

ing coursework, attending seminars, and submitting projects before moving on to the next, there are certain integrative elements where the subjects are explored in relation to one another. T5 begins with Accounting Law, followed by Company Law, and then Tax Law, concluding with a final examination that covers all subjects in T5. In my role as lecturer, the primary responsibility was leading seminars, a total of 13, which spanned roughly one and a half months. Preparatory work for these seminars, along with project evaluation and examinations, was carried out throughout the remainder of the term. In most cases, seminar days did not coincide with those days allocated for assessment work. From a teacher's point of view, this allowed for focused attention on seminars, where adequate time can be allotted for students' queries or project discussions. Similarly, when evaluating and grading exams and projects, there was sufficient time available to assess students and provide detailed written feedback. Overall, the Company Law (T5) course structure offered a balanced allocation of time for both instruction and assessment. Furthermore, the term schedule allowed space to engage in independent research and participate in conferences; opportunities that not only strengthened my academic expertise but also facilitated the kind of professional growth essential for a university teacher's long-term career.

As *Assistant Professor of Law* at TNNLU, I was responsible for teaching in the undergraduate law programmes, B.A.LL.B (Hons.) and B.Com. LL.B (Hons.), which are five-year integrated degrees where law courses are combined with courses from other disciplines such as social sciences or commerce and accountancy.⁵ In India, a bachelor's degree in law (B.L. or LL.B.) typically requires, as a prerequisite, the completion of a bachelor's degree in any other field, such as sociology, history, or others, which is usually a three-year degree programme. Hence, a five-year integrated course offers a shorter route to obtaining a law degree compared to a six-year path (three years for a prerequisite bachelor's degree followed by three years for B.L. or LL.B.). If intending to pursue a master's degree in law, it would range from a one-year to a three-year programme (M.L. or LL.M), undertaken after the bachelor's degree. So, when compared to a

⁵ TNNLU, 'Undergraduate Programmes (UG)' <<https://www.tnnlu.ac.in/Course/Undergraduate-Programmes>> accessed 5 September 2025.

five-year programme at *Juridicum*, in India, a minimum of six years and a maximum of nine years is required to obtain a master's degree in law.⁶

At TNNLU, the B.A.LL.B (Hons.) and B.Com.LL.B (Hons.) programmes are structured so that courses in social sciences and commerce, respectively, are covered primarily in the first two years of the study, alongside law courses.⁷ The five-year integrated law programmes are designed to provide students with knowledge from law as well as other disciplines such as economics, sociology, and political science. This interdisciplinary approach to legal education would offer an opportunity for a deeper understanding of law itself.⁸ Later, when students enter professional life, it equips them to make rational decisions anchored in reality, conduct nuanced research and communicate effectively with professionals from other fields, such as economics or business.⁹

During my nearly three years at TNNLU, I had the opportunity to teach various subjects to students across different study periods, including semester 2, 3, 5, and 7. In my first term of teaching, I was responsible for students in Semester 5 (third-year) and Semester 3 (second-year), teaching PIL and Family Law, respectively. Both were obligatory courses. Students in a given Semester were divided into Section A and Section B, depending on whether they were enrolled in the B.A.LL.B or B.Com.LL.B programmes. Regardless of their programme, the law courses followed the same timeline. For example, PIL was taught in Semester 5, irrespective of whether students were enrolled in the B.A.LL.B. or B.Com.LL.B. programme. The lecturers, assessment and other components of the course adhered to the same schedule for both batches. The only difference was in the non-law subjects they studied, such as History or Corporate Accounting.

⁶ Depending on the university, there are one-year to three-year LL.M programmes offered in India. TNNLU offers a one-year LL.M. See, TNNLU, 'Center for PG Legal Studies' (tnnlu.ac.in) <<https://www.tnnlu.ac.in/Course/Postgraduate-Programmes>> accessed 9 September 2025. On the other hand, others like University of Delhi offer a two or three-year LL.M. See, University of Delhi, 'Postgraduate Admissions: Academic Session 2024–2025' <<https://lawfaculty.du.ac.in/Students/Admissions-To-LLM?>> accessed 9 September 2025.

⁷ TNNLU, 'Undergraduate Programmes (UG)'.

⁸ Jan Kellgren, 'Juridik och pedagogik' [1998] *Svensk Juristtidning* 652, 654 <<https://svjt.se/svjt/1998/652>> accessed 5 September 2025.

⁹ *Ibid.* 654–656.

During the Odd semester of 2019, I independently taught and evaluated Section B (B.Com.LL.B batch) for both PIL and Family Law courses, each comprising approximately 60 students. In most cases, one teacher (a Professor, an associate or assistant professor) was assigned to Section A, while another teacher was assigned to Section B. Although both followed the same course syllabus and prescribed literature, the course plan and teaching approaches differed depending on what each teacher adopted. From a teacher's perspective, this arrangement provided greater flexibility in structuring the course, aligning it with its nature and requirements, and allowing for more space for varied student-centric activities and teaching strategies tailored to each cohort. However, a counter-argument could be that such flexibility weakens the uniformity of learning experiences and, potentially, leads to disparities in outcomes across different batches of students within the same university. Another important aspect to consider in the course was the task of framing the question paper for examinations. It was carried out jointly by the teachers who taught the same course but for different batches, i.e., Section A and Section B. When the same teacher is involved in both question paper setting and evaluation, there is improved clarity on grading and what is expected from a student's responses.

In Semester 5, students studied a total of six subjects simultaneously throughout the term, namely Corporate Accounting, Company Law, Labour Law, PIL, Law of Evidence, and Law of Direct Taxation. In Semester 3, the subjects were Economics, Political Science, Contracts Law, Family Law, Constitutional Law, and the Indian Penal Code. Teaching for Semesters 5 and 3, like other semesters, was scheduled over a period of approximately four months. The teaching method primarily consisted of lectures, supplemented by student-centric activities tailored to the needs of each course, which were scheduled throughout the four-month term. Preparation and evaluation took place alongside the teaching schedule. At the end of the term, each course concluded with an individual final examination. The schedule can be intensive at times, particularly for teachers at the beginning of their careers who are eager to strengthen their expertise through independent research. Being in legal academia, it is through research that one can establish a professional

identity.¹⁰ Hence, dedicating a significant portion of time to research becomes important.

From the above discussion, it can be observed that the course structures followed at *Juridicum* and TNNLU differ significantly. *Juridicum* followed the *lärarlag* model, which placed greater emphasis on collaboration in teaching. Moreover, its ‘one-course-at-a-time’ approach allowed adequate and focused time for teaching, assessment and evaluation, while also providing space for teachers’ independent research work. TNNLU, on the other hand, is centred on the independent responsibility of the course teachers, offering flexibility to adopt teaching methods best suited to each batch of students. Furthermore, when the teacher has an overarching responsibility in a course, ranging from designing and assessing the course, it ensures consistency and clear expectations across various student course assignments.

2 Inside the Classroom: Reflections on Teaching Methods

Teaching Company Law at *Juridicum*, as mentioned above, was centred on collaborative teaching through the *lärarlag* model. My primary responsibilities were conducting seminars, while the course director/senior lecturers in T5 prepared and formulated the seminar problems. For an early-career teacher (ECT) like me, thorough preparation was essential to become fully conversant with the nuances of the seminar’s thematic focus. This preparation extended beyond possessing legal expertise in the relevant field to understanding the subject’s practical relevance, adopting a comparative perspective wherever appropriate, and, importantly, anticipating topics students might find challenging. For example, in seminars on company registration, familiarity with how the process is carried out in practice was essential. Such pedagogical grounding, in my view, truly prepares a teacher before the seminars. Periodic discussion with the *lärarlag*, particularly with experienced processors who have taught the course for many years, proved indispensable. As it was my first year teaching at *Juridicum*, the *lärarlag* provided the guidance and support necessary for me to be well-informed and effective in the classroom.

¹⁰ Fiona Cownie, *Legal Academics: Culture and Identities* (Bloomsbury Publishing 2004) 121 <<http://dx.doi.org/10.5040/9781472559531>> accessed 15 September 2025.

T5 had a total of thirteen seminars, which were scheduled on two or at most three days per week. I was responsible for four seminar groups. Each seminar group comprised approximately 25 students, who were further divided into five base groups.¹¹ I taught one seminar group at a time, meaning that the four seminar groups were taught separately. In most cases, I met all the seminar groups on the same day, scheduled sequentially. At the beginning of the term, students were provided with the seminar questions. Prior to each seminar, students prepared themselves in their respective base groups and worked collaboratively to develop solutions to the assigned problems. Seminars were varied, and each typically had two to three questions per session. Lectures for the course were scheduled between the seminar days and were conducted by the course director or other subject-matter experts. These lectures were structured to support students in preparing for the upcoming seminars. However, these lectures were not mandatory for the students, while the seminars were mandatory.

The teaching methodology for the Company Law course, like other courses at *Juridicum*, was based on problem-based learning.¹² This method of problem-based learning involved collecting relevant legal rules and regulations, critically interpreting the given problem, and solving it with a strong rationale behind it. It facilitated students' active learning and aligned closely with how they would solve a real-life problem as legal professionals.¹³ Most of this work was done in students' base groups. On the seminar day, as a teacher, I provided a brief introduction to the seminar's central area, which was followed by discussions presented by each of the base groups. While most seminars required discussions on the given problem, certain seminars also included group presentations and legal drafting exercises by students. My role as a teacher is non-conventional, as I was not involved in defining what law is; instead, I adopted a passive approach, which consisted of questioning their arguments to facilitate

¹¹ Uppsala universitet, 'Juristprogrammet: Om undervisningen' (*uu.se*) <<https://www.uu.se/utbildning/program/juristprogrammet>> accessed 5 September 2025.

¹² Ibid.

¹³ Suzanne Kurtz, Michael Wylie and Neil Gold, 'Problem-Based Learning: An Alternative Approach To Legal Education' (1990) 13 *Dalhousie Law Journal* 797, 798 <<https://digitalcommons.schulichlaw.dal.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1607&context=dlj>> accessed 5 September 2025.

more nuanced, reason-based discussions.¹⁴ As the seminar questions usually did not have a single correct answer, it was essential to allow varied discussions from students, as long as they provided relevant reasoning. It was equally crucial to address misconceptions in certain concepts that students held, as well as to guide the seminar in a way that concluded with questions for further analysis, thereby gaining a deeper understanding of the concepts. I usually ended seminars with a summary of the key takeaways, primarily covering points that the students had already addressed, but in a more coherent and organised manner. The teacher's role in synthesising seminar discussions ensured that all the discussions during the seminar ultimately took shape and contributed to clarity in the students' understanding.

An advantage of teaching the same seminar to four different groups was that it enabled me to understand how a single concept can be perceived in diverse ways by approximately 100 students. It enhanced my understanding of how differently a problem can be approached, and, most importantly, how various misconceptions can exist around a single concept. Experiences from each seminar group provided me with in-depth insight into the concept, and in that way, helped me to refine and adapt the teaching for the forthcoming batches. The role of the teacher in problem-based learning is unique. The method does not simply shift the burden of learning to students; instead, the teacher assumes responsibility for something more nuanced, such as stimulating discussion, encouraging students to review their own understanding, and supporting them in resolving misconceptions about the law or its application to the problem at hand.¹⁵ It can be said that in problem-based learning, the teacher acts as a guide while the students themselves explore the given problem.¹⁶ Hence, teaching Company Law at *Juridicum* can be characterised as a role that was primarily collaborative and facilitative in nature,

¹⁴ Uppsala University, 'Studiehandbok: Juristprogrammet – Läsåret 2024/2025' 19 <<https://www.uu.se/download/18.f55610e190497b5861fce8/1719394639817/Studiehandboken%20H2024-V2025%20-%20uppdaterad%20240626.pdf>>. The handbook describes teacher's roles as "Läraren ska visa hur man skaffar sig kunskaper men i övrigt först och främst fungera som en resonerande förebild. Hen ska kommentera, kritisera och lägga till rätta, men inte 'lära ut'."

¹⁵ Jayden Houghton, 'Learning Modules: Problem-Based Learning, Blended Learning and Flipping the Classroom' (2023) 57 *The Law Teacher* 271, 273 <<https://doi.org/10.1080/03069400.2023.2208017>> accessed 5 September 2025.

¹⁶ Kurtz, Wylie and Gold (n 14) 799.

yet required a high degree of pedagogical expertise, adaptability and the ability to foster critical engagement with complex legal concepts.

At TNNLU, the methodology and my role differed from that of *Juridicum*. Being primarily in charge of the PIL and Family Law courses, there was more autonomy, as well as greater responsibilities, in handling the courses. As a teacher, my responsibilities included updating the syllabus and course literature, scheduling the semester-long course plan (including plans for lectures and other teaching activities), and, most importantly, leading the course entirely, from lectures to overseeing all learning activities. Certain aspects, such as updating the syllabus, were, however, undertaken in coordination with the other teacher who taught the same subject but for a different batch, i.e. Section A/B. While there was always an opportunity to consult with the other teacher in case of queries, the level of coordination did not reflect the *lärrarlag* model practised at *Juridicum*. As a result, both teaching and the preparatory work were primarily carried out independently.

The course schedule included my direct engagement with students through lectures and a range of other teaching activities, conducted five days per week for a period of four months in a semester. Each batch consisted of approximately 60 students taught simultaneously, a setting that presented considerable pedagogical challenges, particularly when facilitating student-centric discussions or activities. Large classrooms tend to diminish the sense of personal responsibility for students in learning and make it challenging for teachers to provide individually adapted instruction.¹⁷ A tutorial hour was scheduled each week, during which I was available in person for students to clarify any questions or discuss topics. This dedicated time, although not entirely mitigating the challenges of teaching a large group, nonetheless provided an opportunity for individual attention to clarify complex concepts or address any misconceptions that may have arisen.

Lectures focused on introducing the various concepts to students, with an emphasis on foundational aspects of laws, regulations, and relevant case law. Hence, my preparation primarily focused on the fundamental elements of the legal framework, unlike at *Juridicum*, where it centred on the critical and analytical dimensions of the seminar's subject area.

¹⁷ Wilbert J McKeachie, 'Research on College Teaching: The Historical Background' (1990) 82 *Journal of Educational Psychology* 189, 190 <<https://psycnet.apa.org/record/1990-29508-001>> accessed 12 September 2025.

Students were provided with reading materials that they were expected to prepare prior to the lectures. The lectures were mandatory for students. Lectures typically involved introducing a concept to the students, using tools such as PowerPoint presentations, and then transitioning to discussion and reflection at the end of the lecture. The lecture method I followed was supplemented with student activities designed to stimulate participation and reflection, including discussions, quizzes, short debates and brainstorming exercises on the concepts taught. The traditional lecture format has been widely criticised for limiting active student engagement; therefore, pedagogically, these activity-integrated lectures serve to enhance student involvement and promote active learning in the classroom.¹⁸ Further, considering the comprehensive legal system in India, along with its extensive judicial decisions, it was crucial to provide students with a clear introduction to the course, especially those in the early stages of the programme. Hence, lectures played a key role, particularly for subjects like Family Law, which intersects with various personal (religious) laws.

A conventional legal classroom often reflected an invisible hierarchical structure, where knowledge flowed from teachers to students and information was imparted into students' minds without offering a broader scope for questioning.¹⁹ To counter this, conscious efforts are needed to bring in diversity of perspectives and critical thinking from an early stage in legal education.²⁰ To encourage critical thinking and active learning, teaching methods at TNNLU also included student-centric activities, such as debates, discussions, presentations, and problem-solving exercises. Sometimes these were integrated into lectures, while at other times, they were conducted on dedicated days set aside for such activities.

The nature of the course served as the primary factor in determining the teaching-learning activity. For example, in the family law course, problem-solving skills were crucial, such as determining who was entitled

¹⁸ Charles C Bonwell, 'Enhancing the Lecture: Revitalizing a Traditional Format' (1996) *New Directions for Teaching and Learning* 32, 33 <<https://doi.org/10.1002/tl.37219966706>> accessed 15 September 2025; Daniela Crețu, 'Integrating Active Learning Methods during University Lectures' (2014) 10 *Journal Plus Education* 167–170 <<https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/223>> accessed 15 September 2025.

¹⁹ Joy Twemlow, 'Let Me Introduce My Friend, Law: A Pedagogical Tool for Supporting Diversity and Critical Thinking in the Legal Classroom' (2023) 57 *The Law Teacher* 239, 242.

²⁰ *Ibid.*

to the ownership and in what share of a property, taking into consideration various religious laws that might be applicable. Hence, almost every lecture was accompanied by problem-based questions that were given to students at the end of the session and were expected to be solved before the following lecture. As it was provided almost every day, it was ensured that solving the question was not time-consuming, but instead required a clear understanding of the day's lecture. Through all these activities, which emphasised student-centric learning, I was able to focus on enhancing students' analytical and argumentative skills.

Furthermore, being the same teacher responsible for both the lecture and other teaching activities fostered coherence in the learning process. For example, while conducting debates and discussions, drawing directly on content from my own lectures helped create a coherent and integrated teaching and learning environment. Additionally, having the opportunity to engage in every activity and gain a better understanding of the areas that were challenging for students or concepts that students commonly misunderstood enabled me to incorporate these insights into the forthcoming lectures. Being independently responsible had its advantages in adapting teaching and enhancing it throughout the semester, as suitable for each batch of students.

The teaching at *Juridicum* and TNNLU shared certain similarities, which included a combination of lectures, seminars, and other student-centric activities. However, the methodology at *Juridicum* primarily adhered to problem-based learning through seminars, whereas TNNLU employed the lecture method, incorporating problem-based learning through various student activities. My role as a teacher, nevertheless, differed significantly in both universities. While at *Juridicum*, I facilitated and guided seminars in a more passive capacity. In contrast, TNNLU required a more active and multifaceted role, including delivering lectures, facilitating student activities, and being available for individual discussions with students through tutorial hours.

3 Project Work: Evaluation and Feedback

Juridicum followed a structure where T5 students submitted a peer review and a project in the form of a short paper, also known as a PM (*promemoria*) in Swedish. The peer review is a brief text that a student writes as a critique of another student's project (PM). For example, Student A writes a peer review of Student B's project, which is typically at a

stage where the project is not fully completed. At this point, Student A provides comments on which aspects of the project should be retained and which require revision. From the student's perspective, this process helps streamline and improve the quality of their project writing. Evaluating peer review was one of my duties, and it provided insight into how students generally assess academic work and the parameters they apply in their evaluations. Grading the peer review involved determining whether it was *godkänt* (pass) or *underkänt* (fail). Although individual feedback was not provided, *lärarlag* discussions on the overall performance served as a potential means, whenever necessary, to provide the collective feedback to student groups.

The evaluation of projects (PM) was quite contrary to Peer review, as it relied heavily on individual feedback. Students submitted their projects, and the assessment was based on various criteria, including originality, the quality of arguments, how these were substantiated with references to relevant legal rules and existing literature, the nuanced use of theory, perspective, and methodology, as well as other aspects such as language, structure, and citation methods. Based on these factors, written comments were provided to the students, both as in-text annotations within the content and as an overall comment at the end of the physical copy of the project. Feedback plays a crucial role, especially in research writing, as it provides authors with guidance on producing a scientific text that presents original and nuanced arguments. To aid students comprehensively, feedback should include various stages of producing a text from planning and drafting to revising and editing.²¹ Well-developed writing skills are essential for legal professionals, and providing individual feedback helps students become proficient in them.

Assessing projects and writing such elaborate comments was sometimes time-consuming, as each project was distinct, reflecting varied perspectives, methodologies, and focus areas. Despite this, it remains one of the primary responsibilities of the teacher to provide detailed and individually tailored feedback to students, focusing on strengths and areas requiring further improvement. Additionally, during the evaluation of

²¹ Steve Graham, 'Instructional Feedback in Writing (Chapter 7) in Part II – Domain-Specific Feedback' in Anastasiya A. Lipnevich and Jeffrey K. Smith (eds), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (Cambridge University Press 2018) 145–168, 150 <<https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-instructional-feedback/instructional-feedback-in-writing/2A47CC7113DD5D770EFD522F36890FC4#CN-bp-7>> accessed 16 September 2025.

diverse projects with a wide range of focus areas, I had the opportunity to explore new domains, for instance, when students undertook comparative studies with jurisdictions that I was not previously familiar with. The process of assessment, while benefiting students, also serves as a means for the teacher to expand their subject-area expertise. Further, such an assessment, when it reflects students' overall subject understanding, could even be pursued as a parameter that reflects teaching effectiveness.²² One clear advantage at *Juridicum* was that project evaluation schedules did not coincide with seminar days, thereby allowing sufficient time for thorough and detailed evaluation.

At TNNLU, project submission was accompanied by additional components, including the submission of a synopsis and a *viva-voce* (oral examination), whereas it did not include peer review, as practised at *Juridicum*. Project grading at TNNLU, therefore, is determined by the cumulative performance in synopsis, written project, and *viva-voce*. The synopsis was submitted well in advance of the final project and included elements such as the project title, aim, research question, preliminary literature review, methodology and materials. Assessing and commenting individually on the synopsis before the student submitted their project provided an opportunity to guide them in moving forward with the project, ensuring a coherent argumentative structure and methodological clarity. Through advisory feedback²³, I was able to comment on the students' performance in the submitted synopsis by identifying areas in need of improvement and guiding them accordingly. It served as a means for students to ensure they were on the right track and to highlight areas where revision or reworking might be necessary. Subsequently, students submitted their project works, and the evaluation was based on criteria similar to those mentioned above for *Juridicum*, emphasising originality and the quality of the arguments.

As part of the project evaluation, a *viva voce*, an oral examination, was conducted in which students presented their project and defended their arguments in a one-on-one session with the teacher. *Viva-voce* facilitated

²² Ibid. 146.

²³ Jackie Pieterick and Deirdre Burke, 'Part I Giving Students Written Feedback', *Giving Students Effective Written Feedback* (McGraw-Hill Education 2010) 27. The purpose of advisory feedback is in threefold: "to provide learners with information about their performance in light of the task or assignment; to identify aspects of the performance which need improvement or support; and to improve student achievement by telling the learner what steps to take in order to move forward in the learning process."

an opportunity to gain a better understanding of the student's project. Compared to providing written feedback based solely on reading the project, combining it with oral feedback following the *viva-voce* was more effective in precisely understanding the student's work and providing more targeted guidance. Unlike written feedback, students have the opportunity to pose supplementary and elucidating questions.²⁴ It enabled me to accurately identify the project's strengths and, most importantly, point out exactly where the students need improvement. Furthermore, in specific cases, such individual interaction helped clarify the student's original contribution to the project. In certain other instances, I observed that students possessed a deep understanding of law and demonstrated well-developed reasoning; however, the written project did not adequately reflect this understanding. In such scenarios, *viva-voce* served as a means for students to demonstrate their knowledge more effectively, and it was a learning opportunity in itself, allowing them to receive tailored feedback for improving their research writing skills.²⁵ Overall, engaging in direct dialogue with the student enhanced the fairness of project assessment and facilitated the delivery of effective feedback.

One potential challenge during the project evaluation was that it coincided with the teaching schedule. However, as the course ran throughout the semester, such overlap was inevitable. Nevertheless, since the project submission schedule was established early, typically at the beginning of the semester, it was possible to plan and coordinate the teaching and evaluation activities in a way that ensured sufficient time for providing detailed and individualised feedback to students.

In comparison, *Juridicum* allowed for detailed written feedback on project assessment. Furthermore, peer review not only trains students in research writing but also in the critical skill of evaluating and reviewing others' academic projects. TNNLU, on the other hand, provided an opportunity to effectively understand the student's work, evaluate it and offer feedback across various stages. While the synopsis served as an early-stage check on the student's progress, the *viva-voce* functioned as a means for in-depth and thorough assessment.

²⁴ Maja Elmgren and Ann-Sofie Henriksson, 'Teaching and Learning Activities', *Academic teaching* (1st edn, Studentlitteratur 2014) 259.

²⁵ Ibid. 279.

4 Examination and Course Assessment Structures

At *Juridicum*, a final written examination (*tentamen*) was conducted at the end of T5. It comprised questions from all the courses students had studied during the term, namely Accounting Law, Company Law, and Tax Law. Course directors for each subject formulated the respective questions, and the lecturers responsible for each course were involved in grading the students' responses. This process required effective coordination within the *lärarlag*, ensuring clear communication between the person who designed the question and the one responsible for grading, so that expectations regarding the quality, structure, and content of student responses were unambiguously understood and applied. Since two lecturers shared responsibility for evaluating Company Law in T5, coordination between them was also essential to maintain uniformity and fairness in assessment across the student cohort.

The nature of the questions was analytical and problem-based, a format with which the students were already familiar, having participated in seminars. As it was an open-book examination (OBE), grading focused not on memorising or merely recalling the legal provisions, but rather on how the student applied the legal regulations and concepts to the given problem and how effectively they supported their analysis with legal reasoning and arguments. Additionally, OBE allows for a thoughtful approach to answer the question and can itself serve as a learning opportunity.²⁶ For Company law, there was only one question; however, the depth of analysis required that the question be examined thoroughly, taking into account multiple perspectives. In my opinion, this offered a fair opportunity to assess the students' in-depth understanding of a given concept as well as their overall understanding of the course. Similar to project assessment, the evaluation of the examination did not overlap with the seminars, thereby allowing sufficient time for a careful evaluation of the student responses.

TNNLU followed an assessment method comprising two types of examinations: the end-semester examination, which served as the final

²⁶ Amanda Cahill-Ripley, 'Innovative Methods of Assessment in Law: The Value of Open-Book Exams as a Catalyst for Improving Teaching and Learning in the Law School' [2015] *The Law Teacher* 206, 208–209 <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2015.1016724>> accessed 16 September 2025.

evaluation for each course, and the mid-semester examination, scheduled approximately midway through the semester. Unlike *Juridicum*, all examinations at TNNLU were conducted separately for each course. Framing of the question papers for these examinations was undertaken by the two teachers responsible for the course, each teaching a different batch, i.e., Sections A and B. The questions were primarily problem-based, which helped evaluate the students' legal knowledge across various legislations as well as their analytical skills. As examinations were not open-book, memorising a high amount of legal provisions, judicial decisions and other sources was required. Transitioning to an OBE format for all courses, particularly in Semester 5, where analytical and problem-solving skills are central, would be more conducive for students. OBE would enhance overall learning skills during preparation, ultimately enhancing the critical synthesis of course materials, enabling a comprehensive understanding of the course.²⁷ It would allow students to concentrate on applying the law rather than memorising extensive legal content, thereby better preparing them for the demands of the legal profession.

In addition to examinations, grading also encompassed students' performance in various Continuous Internal Assessments such as response papers, presentations, group discussions, and quizzes. This diversity in assessment methods supported the recognition of varied competencies and proficiencies among students.²⁸ Continuous Internal Assessments accounted for approximately 15% of the total grade. Depending on the nature of the course, teachers independently determined the format and type of assignments. The internal assessments could consist of a single assignment or a cumulative score derived from multiple assignments. These assessments also encouraged greater student engagement in the classroom, particularly through discussions or debates. By integrating evaluation throughout the semester, Continuous Internal Assessments ensured that students were consistently assessed for their sustained participation in the learning process.

Engaging in the full cycle of teaching, from delivering lectures and facilitating activities to assessing examinations, deepened my understand-

²⁷ Ibid. 208. See, Christos Theophilides and Mary Koutselini, 'Study Behavior in the Closed-Book and the Open-Book Examination: A Comparative Analysis' (2000) 6 Educational Research and Evaluation 379, 384 <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/edre.6.4.379.6932>> accessed 16 September 2025.

²⁸ Elmgren and Henriksson (n 25) 272.

ing of the students' learning process throughout the course. It provided a comprehensive teaching experience where I was actively involved in the students' learning. While these varied tasks benefitted the teaching-learning process, they can also be demanding for teachers, especially early-career teachers (ECT). Being new to the teaching field and having such a diverse and extensive workload within a limited timeframe would lead to potential challenges for ECTs.²⁹

Examination and assessment at *Juridicum* and TNNLU were markedly distinct, particularly in terms of my responsibilities as a teacher. At *Juridicum*, my primary role focused on evaluating final examinations. In contrast, at TNNLU, I undertook a broad range of duties, including framing examination questions, assessing student responses, conducting Continuous Internal Assessments, and evaluating them. Moreover, TNNLU administered separate examinations for each course, alongside both end-semester and mid-semester exams, resulting in a substantial volume of student submissions to be evaluated. While the end-semester exam did not coincide with teaching schedules, the mid-semester exam often overlapped with them. Although these varied responsibilities offered a more comprehensive opportunity to support students throughout their learning journey, the sheer volume of tasks posed challenges in managing time effectively during the evaluation period.

Conclusion

The analysis reveals that *Juridicum* and TNNLU had very distinct practices with respect to pedagogical approaches and the role of an entry-level university teacher. Upon examining the structure of the course and programme, *Juridicum* offered a 'one-course-at-a-time' approach, allowing for a deeper focus on each course while providing ample time for evaluation and for teachers' independent research. The teaching methodology followed a problem-based learning approach with obligatory seminars for students. Working within the *läroplan* method necessitated maintaining effective coordination among the teachers throughout the course

²⁹ Jody Crutchley, Zaki Nahaboo and Namrata Rao, *Early Career Teachers in Higher Education: International Teaching Journeys* (First edition, Bloomsbury Academic 2021) 93, 156–158, 163. Scholars from various countries (such as UK, Japan, Poland and Brazil) have emphasised the teaching workload during the early stage of their career and how it might lead to challenges in pursuing an academic career. They have also noted that such demanding workload might even adversely affect the quality of the teaching.

duration. The entire course was grounded in the shared responsibilities among the teachers. While the course director and senior lecturers were responsible for designing the overall course, lectures, identifying research areas for projects, and framing question papers, the lecturers were responsible for conducting the seminars, assessing projects, providing individual feedback to students, and evaluating the final examination.

On the contrary, TNNLU had an intensive course structure, with teaching and evaluation spread throughout the semester. The responsibility for the course rested almost entirely on the independent course teacher, who was actively responsible for delivering lectures, conducting student-centric activities, and assessing them. However, flexibility in teaching methods and activities was a strength, as it provided a platform to adapt the approach to suit each batch of students. Guiding the students' project work at various stages, from synopsis assessment to *viva-voce*, provided an opportunity for effective feedback and aided in truly mentoring the students throughout the process. While teaching in a large classroom had its challenges, various mechanisms to provide individualised feedback and the availability of tutorial hours helped counteract them to an extent. TNNLU also provided for diverse forms of assessment, taking into consideration various proficiencies and competencies that students would possess. Additionally, being solely responsible for the course offered an advantage in evaluation, as the same teacher who set examination questions was also involved in assessment, ensuring greater clarity in grading and assessment criteria.

Through the analysis, it can be concluded that *Juridicum* relies heavily on coordination within the *lärrarlag*. The effectiveness of the learning environment depends not only on the individual competencies of teachers, but also significantly on the collaboration within the *lärrarlag*. Hence, a lack of effective communication and coordination can result in ambiguities and inconsistencies in learning and evaluation across student groups. In contrast, at TNNLU, the student learning environment relies significantly on the individual competencies of the teacher and their methodological approach. On the one hand, this provides teachers with flexibility to adapt teaching to the various needs of students. On the other hand, relying heavily on individual teachers' competencies might pose a risk to the quality of learning, and this becomes even more crucial when the teacher is in the early stage of their career, with limited or sometimes no previous experience. From the teacher's perspective, a high level of responsibilities within an intense course schedule, especially

when combined with additional administrative duties such as committee work, can be particularly challenging for those at the beginning of their careers.

These contrasting approaches adopted by *Juridicum* and TNNLU offer valuable insight into how the institutional framework can shape not only the teacher's role but also the learning environment for the students. While it is crucial to ensure that these pedagogical approaches promote the quality of the learning opportunities for students, it is equally important that they provide a platform for early-career teachers to fully engage in the teaching process, while also supporting personal development through independent research, thereby fostering a long-standing academic career.

Magnus Strand*

Den andres blick – värdet av ett externt perspektiv på rätten i juridisk undervisning

1 Inledning

I verket "Varat och intet"¹ reflekterar Jean-Paul Sartre kring erfarenheten av en annan människas blick. I all korthet menar Sartre att det är stor skillnad mellan att relatera till ett objekt och att relatera till ett annat subjekt. Visserligen framträder andra människor (subjekten) i viss mån som avgränsade fenomen i den fysiska världen, och därför relaterar jag delvis till dem som om de vore objekt. Men Sartre vill, med detta sagt, framhålla den andres särställning: Genom dem rycks jag ut ur "för-mig-varandet" och försätts i ett "varande-för-andra". I detta ligger emellertid något som hotar min egen frihet, nämligen att den andres blick (åtminstone delvis) reducerar mig, i min tur, till ett objekt. Om jag exempelvis gör en genant omedveten eller ofrivillig rörelse så blir jag akut medveten om att andra sett den, och skäms över den bild som dessa andra kanske har fått av mig som person på grund av rörelsen. Naturligtvis är också det motsatta möjligt, det vill säga att jag blir stolt över att ha blivit sedd i ett positivt sammanhang. Sartre fortsätter att diskutera olika konsekvenser av relationen till den andre, men för ögonblicket är det relevanta just detta: Den andres blick drar mig ut ur min isolerade utsiktspunkt, där jag

* Författaren tackar Mattias Dahlberg och Malou Larsson Klevhill för kloka synpunkter i utkaststadiet. Alla kvarvarande brister ska tillskrivas författaren.

¹ Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, 1943, s. 292 ff. Ett särskilt tack riktas till Google som med sin översättningstjänst möjliggjort för författaren att framstå som mer kunnig i franska än han verkligen är.

kan betrakta min omgivning, och utsätter mig för erfarenheten att själv bli betraktad som ett objekt.

Om vi överför bilden av den andres blick till ett större socialt sammanhang kan man fundera på om ett kollektiv av människor i någon mån kan dela en gemensam upplevelse som liknar det Sartre beskriver. Låt oss anta att det rör sig om en grupp som i något avseende kan avgränsas, och som delar vissa bilder av de kunskaper, färdigheter, värderingar eller förhållningssätt som är gemensamma för den egna gruppen. Om en utomstående person (eller grupp) då från sin externa utsiktspunkt tar sig för att beskriva dessa kunskaper, färdigheter, värderingar eller förhållningssätt, eller med andra ord skapar en bild av min grupp som om min grupp vore ett objekt, hur reagerar vi inom gruppen? Kanske positivt, om bilden är tilltalande. Kanske negativt, antingen för att bilden inte är tilltalande, eller för att den har bristande överensstämmelse med den bild som råder inom gruppen, eller helt enkelt för att man tycker att utomstående inte ska ägna sig åt att beskriva den egna gruppens egenskaper. Säkert beror det på de närmare konkreta omständigheterna hur vi som är inom gruppen reagerar. Det viktiga att notera är dock att de bilder som man gör sig av sig själv, individuellt eller kollektivt, är på ett grundläggande sätt annorlunda än de som skapas av andra. Inom samhällsvetenskapen kan detta beskrivas som kontrasten mellan en *emic view* och en *etic view* avseende fenomen eller egenskaper hos ett samhälle eller en kultur, där man lånar ändelserna *emic/etic* från lingvistikens *phonemic* respektive *phonetic*.² En *emic view* är det interna perspektiv som formuleras inifrån gruppen själv, medan en *etic view* är ett externt perspektiv som formulerats från en utanförstående punkt. Poängen är inte att det ena perspektivet skulle vara bättre än det andra, utan snarare att de kan komplettera varandra för att erbjuda en bättre förståelse av det fenomen eller den egenskap som är i fråga.³ En hermeneutiker inser förstås genast att det är fråga om ett pendlande mellan det partikulära och det teoretiska. Av detta följer också att det inte finns några principiella hinder mot att en utomstående försöker åstadkomma en "emic-analys" eller mot att en gruppmedlem använder sig av "etic-verktyg".

² Tyvärr är det svårt att översätta begreppen till svenska, eftersom "etic" skulle bli "etisk" med stor förvirring som konsekvens.

³ Robert Feleppa, Emics, Etics, and Social Objectivity, *Current Anthropology* 27(3) 1986 s. 243.

Som jurist tillhör jag en grupp som kan avgränsas med hänvisning till att medlemmarna har en juristexamen. Genom utbildningen har jag fått vissa kunskaper, färdigheter, värderingar och förhållningssätt som jag delar med andra jurister, om än i varierande utsträckning beroende på jurisdiktion, inriktning, lärosäte och en mängd andra kollektiva och individuella faktorer. Juristutbildningen lägger grunden för detta, genom de lärandemål som uttrycks just i form av kunskaper, färdigheter, värderingar och förhållningssätt i högskoleförordningens (1993:100) bilaga 2. Efter utbildningen kommer den personliga utvecklingen genom eget arbete som jurist, vilket i stor utsträckning förstärker vissa av dessa egenskaper, medan andra kan falla i bakgrunden. Hur detta faller ut för mig personligen beror på min roll, min omgivning och mina arbetsuppgifter. Icke desto mindre delar jurister vissa bilder av vad det innebär att vara jurist och av vad som kännetecknar (eller bör känneteckna) en jurists verksamhet, liksom bilder av vår gemensamma verksamhet, det vill säga av vår rättsordning och hur den fungerar respektive bör fungera.

Andra gör sig också bilder av juridik, av jurister och av rättsordningen. Ibland är bilderna positiva, ibland är de kritiska i stort och smått. Som jurist kan jag reagera på olika sätt när jag konfronteras med sådana bilder. Kanske positivt, om bilden är tilltalande. Kanske negativt, antingen för att bilden inte är tilltalande, eller för att den har bristande överensstämmelse med min egen bild, eller helt enkelt för att jag tycker att andra inte ska ägna sig åt att beskriva juridik, jurister eller rättsordningen. Om jag omfamnar det ömsesidigt kompletterande värdet av såväl en *emic view* som en *etic view* kan jag dock närma mig den andres blick med intresse, för att förstå vad den andre ser och bedöma om det tillför något betydelsefullt och konstruktivt till min egen bild. Om jag accepterar att juridik, jurister och rättsordningen inte står i någon särställning eller har några unika egenskaper som gör dem omöjliga att studera med andra än inom-juridiska perspektiv, måste jag rimligen dra slutsatsen att sådana externa perspektiv kan vara berikande för min förståelse av mig själv, min verksamhet och rättsordningen i stort.⁴ Vissa sådana perspektiv är väl etablerade och accepterade som delar av rättsvetenskapen, exempelvis

⁴ Till undvikande av missförstånd: Det som påstås är självklart inte att en rättsdogmatisk analys skulle kunna göras på något annat sätt än med den rättsdogmatiska metod som är kärnan i juristernas kunnande. Vad det är fråga om är nyttan av att som jurist tillgodogöra sig en förståelse av juridiken, juristen och rättsordningen som betraktar dessa som samhällsfenomen, i samma avseende som man kan förstå exempelvis det finansiella systemet, barnomsorgen eller den kognatiska släktskapssynen som samhällsfenomen.

rättsekonomin och rättssociologin, medan andra inte är det (och därför inte heller har tilldelats kända beteckningar).

I mitt bidrag kommer jag att presentera hur min undervisningsverksamhet, men också min forskningsverksamhet, utanför juristutbildningen har gjort det nödvändigt för mig att arbeta med både interna och externa perspektiv på rätten och rättsordningen. Den verksamheten har lett mig till vissa ämnesdidaktiska slutsatser kring sådan undervisning, och successivt har jag nått fram till en teoretisering av de slutsatserna som knyter an till något jag vill kalla den cybernetiska förståelsen av rättsystemet. Genom bidraget synliggörs därmed ett användbart teoretiskt ramverk avseende rättsordningens olika huvudkomponenter och hur de kommer till uttryck. Det ramverket kan bidra till en delvis annan och öppnare förståelse av vad juridisk undervisning kan innefatta, och hur den rättsvetenskap kan bedrivas som utgör den juridiska undervisningens forskningsanknytning.

Mina praktiska erfarenheter redovisas i avsnitt 2, och teoretiseringen av desamma i avsnitten 3 och 4. Därefter, i avsnitt 5, diskuterar jag vad de externa perspektiven kan tillföra i undervisning såväl utanför som inom juristutbildningen. Några slutsatser sammanfattas i avsnitt 6.

2 Handelsrättslig undervisning – några praktiska lärdomar⁵

Juridisk undervisning utanför juristprogrammen kan i modern undervisningshistoria kopplas tydligast till behovet av handelsrättslig undervisning inom ekonomiprogrammen. Juridiska fakulteten vid Lunds universitet skapade på 1960-talet en Avdelning för handelsrätt som skulle ta hand om den juridiska undervisningen inom civilekonomutbildning-

⁵ Väsentligen samma stoff har diskuterats med annan tonvikt i Magnus Strand & Niklas Selberg, *Juridik för en bredare publik: Ämnesdidaktik och forskningsanknytning*, i Roger Helde m.fl. (red.), *Undervisning i rättsvetenskap för de som ikke skal bli jurister*, Fagbokforlaget, 2025, s. 327–346, som i sin tur byggde vidare på samma författares diskussion i *Juridiken* och den bredare publiken: *Perspektiv på en spännande, viktig och svår kommunikation*, i Magnus Strand & Niklas Selberg (red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten*, Norstedts Juridik, 2022, s. 15–31.

en.⁶ 1969 års reform av ”utbildningen vid de filosofiska fakulteterna (humanistiska, samhällsvetenskapliga och matematisk-naturvetenskapliga fakulteterna)”, den så kallade PUKAS-reformen, gjorde att övriga lärosäten behövde följa Lunds exempel och i propositionen användes just beteckningen handelsrätt för juridisk undervisning inom ekonomiutbildningarna.⁷ Emellertid var det i reformen inte tänkt att kurser i handelsrätt skulle vara exklusiva för studenter inom ekonomiutbildningarna. Tvärtom skulle de kunna läsas även av studenter som hade sikte på någon annan examen. Reformen sattes i verket i början av 1970-talet, och fick bl.a. till följd att antalet studenter som läste handelsrätt ökade dramatiskt.⁸

Under årens lopp har ekonomistudenterna rentav hamnat i skymundan hos de enheter som bedriver högskoleundervisning i juridik utanför juristprogrammen: Vid Uppsala universitet beräknades i början av 2020-talet att undervisningen riktad till ekonomie kandidatprogrammet stod för ca 20 % av verksamheten i undervisningsämnet handelsrätt. Detta gällde även om man räknade in studenter som försökte ”skugga” ekonomie kandidatprogrammet genom att läsa motsvarande kurser trots att de inte kommit in på det egentliga programmet. Undervisningsverksamhetens kvantitativt mest omfattande inslag innefattade också kurser i arbetsrätt riktade till personalvetarstudenter, förvaltningsrätt för statsvetarstudenter, och IT-rätt för systemvetarstudenter. Framför allt tog man emot en stor mängd studenter som ville läsa någon fristående kurs med juridiskt innehåll. I den miljön har jag gjort de lärarerfarenheter som jag i det följande ska försöka formulera. Där mötte jag blivande personalvetare, kostvetare (sic), statsvetare, ekonomer och andra.

Det var en stor omställning att gå från att undervisa inom juristprogrammet till att undervisa utanför detsamma. När jag började som

⁶ Björn Lindquist, *Institutionen för handelsrätt*, i Håkan Hydén & Lars Gunnar Svensson (red.), *Revisorer och näringsrätt: Uppsatser i handelsrätt*, Studentlitteratur, 1982, s. 9 f. I Finland fanns dock ämnet som beteckning på professurer tidigare än så: L. A. Cederberg omtalas i SvJT 1925, s. 416 som professor i handelsrätt, och Svenska Handelshögskolan i Helsingfors inrättade sin professur i handelsrätt 1939, <https://www.hanken.fi/sv/institutioner-center/institutionen-redovisning-och-handelsratt/handelsratt>, senast besökt den 22 januari 2026.

⁷ Prop. 1969:4 (Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående utbildningens organisation vid filosofisk fakultet m.m.). Handelsrätt föreskrevs ingå i de ekonomiskt inriktade utbildningslinjerna 16 och 17, a. prop. s. 91.

⁸ Lindquist, a.a., s. 10.

universitetslektor i handelsrätt hade jag genomgått juristutbildningen under åren 2001–2006, jobbat två år på en affärsjuridisk byrå och sedan genomgått en rättsvetenskaplig forskarutbildning under åren 2008–2015. Ett drygt halvår efter doktorsexamen, med mer än tio års vistelse vid en juridisk institution bakom mig som både student och lärare, började jag undervisa utanför juristprogrammet. Jag hade då blivit van vid de frågor jurister ställer och hur vi förväntar oss att de ska besvaras, och jag betraktade mig själv som rättsdogmatiskt inriktad i min undervisning och forskning. Det blev snabbt uppenbart att jag behövde lägga tid och kraft på att tänka om för att få med mig studenterna.

Även i den ämnesdidaktiska litteraturen har det uppmärksammats att en traditionellt inriktad juridisk undervisning, dvs. en undervisning vars ämnesdidaktik bygger på juristprogrammets ämnesdidaktiska inriktning, leder till svårigheter att nå upp till de akademiska och professionella krav som kan ställas på juridikundervisning utanför juristprogrammet.⁹ Istället för att slentrianmässigt undervisa ”som jag alltid gjort” behövde jag alltså göra ämnesdidaktiska anpassningar för att bedriva min undervisning med god kvalitet.

De centrala frågor som jag (till stor del tack vare mina kollegor vid handelsrätten i Uppsala) lärde mig ställa var: Vad är egentligen målsättningen med undervisning i juridik för just den grupp jag nu ska möta? I vilken kontext ska de använda sina kunskaper och färdigheter? Vilket är deras särskilda kunskapsintresse, i tekniskt hänseende utifrån lärandemålen för deras utbildning och i praktiskt hänseende utifrån deras framtida yrkesroll? Svaren på de frågorna var olika beroende på vilken kurs jag för tillfället undervisade. Gemensamt för alla grupper var att de skulle nå en annan examen än juristexamen, samtidigt som de i sin framtida roll behövde viss kunskap om rätten och vissa grundläggande färdigheter i att hantera rättskällor. Ibland kunde deras behov av kunskaper om ett visst rättsområde vara omfattande: Inom sitt eget fält når socionomen, personalchefen eller stadsplaneraren ofta en mer avancerad rättslig handhavandekompetens än de flesta jurister, låt vara att det just rör sig om ett praktiskt handhavande snarare än om rättsteoretisk fördjupning.

Detta var dock inte det centrala. För den praktiska ämnesdidaktiken var det av mycket större vikt att integrera lärandet av den relevanta juri-

⁹ Kanchana Kariyawasam & Hang Yen Low, Teaching business law to non-law students, culturally and linguistically diverse (‘CaLD’) students, and large classes, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2014, 11(2).

diken med de aktuella studenternas huvudämnen och framtida arbetsuppgifter.¹⁰ För ekonomistudenter är det inte nödvändigt att få ingående kunskaper om konkursprocess, som ändå ska ombesörjas av konkursförvaltare och domstolarna. Det är viktigare att få kunskap om och kunna identifiera tecken som tyder på att en affärspartner är på obestånd, eller är på väg mot obestånd, för att kunna vidta åtgärder för att skydda sin egen verksamhet. För att få sådan kunskap krävs en integrering av juridik och redovisning. På liknande sätt kan blivande personalvetare visserligen ha nytta av att känna till att arbetsrätten numera i mycket stor utsträckning är EU-rättslig, men de har knappast nytta av alltför djup skolning i EU-rättslig metod. Desto mer nyttigt är det att skapa förhandlings-scenarier, där de får träna på att företräda arbetsgivaren och/eller arbetstagen (eller deras respektive organisation) i scenarion som aktualiserar dels rättsliga frågor och rättslig tolkning av fakta, dels förhandlingstaktiska överväganden. Det kräver en integrering av juridik, retorik och sociologi. Förhandlingsspel och liknande case-metoder hjälper dessutom med djuplärandet av det juridiska stoffet.¹¹ När allt gick som det skulle lyckades studenterna nå fram till en förmåga att argumentera med stöd i rättskällorna, samtidigt som de kunde skilja mellan å ena sidan rättslig argumentation och å andra sidan externa perspektiv på rättens innehåll och hur den används för att lösa problem.

Det kanske mest utmanande för mig var just detta senare: Att kunna leda en diskussion som också innehöll externa perspektiv på rätten. Detta var samtidigt inget som i min verksamhet begränsade sig till seminarierummet. Som kollega inom den Samhällsvetenskapliga fakulteten, där den Företagsekonomiska institutionen var en av 14 institutioner, fick jag ofta anledning att förklara och reflektera över min verksamhet som rättsvetare. Redan den första veckan förklarade jag mitt avhandlingsämne (hur EU-domstolen förhållit sig till argument om kostnadsövertäring i distributionskedjor inom ramen för skadestånds- respektive restitutions-talan) för en företagsekonom. Han blinkade lite och frågade om mina empiriska data kring sådan kostnadsövertäring. Jag förklarade att jag inte hade några som helst sådana data och insåg att han undrade vad i

¹⁰ Jfr Suzy Braye, Michael Preston-Shoot & Robert Johns, Lost in translation? Teaching law to non-lawyers: Reviewing the evidence from social work, *The Law Teacher*, 2006, s. 131–150.

¹¹ Erik Sjödin, Arbetsrättens tröskelbegrepp, i Magnus Strand & Niklas Selberg (red.), *Juridiken och den bredare publiken: Tvärvetenskaplig undervisning och forskning om rätten*, Norstedts Juridik, 2022, s. 86–100.

hela friden juridisk forskning går ut på. Successivt har det gått bättre, även om ett tvärvetenskapligt samtal är och förblir svårt. Detta gäller både i undervisningen och i forskningen. En aspekt av varje tvärvetenskapligt samtal är alltså att försöka förklara vad en jurist gör och varför det är viktigt. Man kan säga att det i den aspekten gäller att tillgodogöra sig ett etic-språk för att förklara sitt emic-perspektiv.

Det finns emellertid en annan aspekt av samtalet som enligt min erfarenhet är betydligt viktigare: Att verkligen försöka förstå vad den andre gör och varför det är viktigt, och vad jag för min egen verksamhet har att lära från den andre. I undervisningen handlar det om att förstå vad varje studentgrupps utbildning går ut på och vad de har med sig från tidigare kurser. I såväl undervisningen som i forskningen handlar det om att i någon mån tillgodogöra sig ett annat tankesätt, som kan leda till egen förmåga att tillämpa etic-perspektiv på rätten, rättsordningen och juristrollen, och på så sätt föra den egna verksamheten framåt. För att nå verklig expertis inom ett fält är det visserligen nödvändigt att avgränsa fältet, men varje expert behöver också en förståelse av det som omger fältet. Utan den förståelsen blir experten en eremit, som varken kan följa med i utvecklingen eller förmedla sina kunskaper till andra. I nästa avsnitt ska vi därför närma oss ett externt sätt att förstå och förklara rätten, rättsordningen och juristers verksamhet. Förhoppningsvis kan det externa perspektivet, ”etic-perspektivet”, inspirera vår självförståelse och därmed vår undervisning, såväl utanför som inom juristutbildningen.

3 Den cybernetiska modellen – en teoretisering av lärdomarna

3.1 Den första utgångspunkten: Det reaktiva perspektivet och det proaktiva alternativet¹²

Jan Kellgren och Ingrid Arnesdotter har många års erfarenhet av undervisning utanför juristprogram. Ingrid Arnesdotter fick i början av 1970-talet i uppdrag att etablera enheten för handelsrättslig undervisning för ekonomistudenter vid Uppsala universitet, och de båda har tillsammans etablerat det affärsjuridiska programmet vid Linköpings universitet. Kell-

¹² Även i detta avsnitt förekommer stoff som har diskuterats med annan tonvikt i Strand & Selberg, a.a. (not 4).

gren och Arnesdotter har mot bakgrund av sina erfarenheter fört fram ett intressant sätt att tematisera skillnaden mellan traditionell juridisk undervisning och affärsrättsligt orienterad undervisning: De skiljer mellan å ena sidan den reaktiva rättsanvändning som fokuserar på ansvarsutkrävande och som kommer till uttryck i myndigheters tillsynsbeslut samt i domstolars och skiljenämnders rättskipning,¹³ och å andra sidan den proaktiva rättsanvändning som varje dag pågår i företag och andra verksamheter.¹⁴

Den huvudsakliga skillnaden mellan de båda perspektiven är att den reaktiva rättsanvändningen genom bevisföring utreder huruvida ett skeende i förfluten tid uppfyller rekvisiten i en rättsregel så att en rättsföljd aktualiseras. Den proaktiva rättsanvändningen däremot tar ställning till huruvida olika hypotetiska skeenden, som representerar olika handlingsalternativ för verksamheten, är sådana att de kan uppfylla rekvisiten i en rättsregel så att en rättsföljd aktualiseras. I det senare fallet blir det fråga om sannolikhets- och lämplighetsbedömningar. Dessutom, vilket ofta är kontroversiellt i juristkretsar, handlar det om att vikta sannolikheten för förverkligande av och graden av stränghet i rättsliga konsekvenser mot andra affärsintressen.

Distinktionen mellan reaktiv rättsanvändning och proaktiv rättsanvändning kan också betecknas som en distinktion mellan *tillsyn* (inbegripet domstolars och skiljenämnders verksamhet) och *efterlevnad*.¹⁵ Här ska vi emellertid lägga till en annan grundläggande aspekt: *reglering*. Enligt min uppfattning kan rättssystemet och dess roll i samhället tematiseras utifrån dessa tre noder. Dessa uppfattar jag dessutom som givande utgångspunkter både för undervisning i juridik (både inom och utanför juristprogram) och för rättsforskning (i synnerhet med tvärvetenskap-

¹³ Det reaktiva perspektivet dominerar också den litteratur som vanligen står till buds för undervisning i juridik utanför juristprogrammen. Detta vällar bekymmer för oss lärare, men det är samtidigt vårt ansvar som lärare att *skapa* den kurslitteratur som vi önskar att våra studenter kunde använda.

¹⁴ Om denna distinktion och dess konsekvenser för studier i juridik se Jan Kellgren & Ingrid Arnesdotter, *Proaktiv användning av rätten*, Studentlitteratur, 2021.

¹⁵ På engelska *supervision* respektive *compliance*. Begreppet "efterlevnad" är möjligen lite klumpigt, eftersom förledet "efter-" skymmer det faktum att det vanligen är fråga om åtgärder för att förutse och undvika överträdelser av regler, avtal, standarder m.m. Därför är kanske begreppsparet reaktiv/proaktiv bättre.

lig inriktning).¹⁶ I synnerhet är aspekten efterlevnad eftersatt i juridisk undervisning. Att arbeta utifrån triangeln reglering – tillsyn – efterlevnad öppnar andra perspektiv än de förhållandevis låsta och problematiska uppdelningarna mellan offentlig rätt och civilrätt med alla dess respektive delområden.¹⁷ En särskild förtjänst med dessa tre begrepp är att de är öppna för andra former av reglering och tillsyn än de som följer av gällande ("bindande") rätt. Jag ska utveckla och teoretisera detta nedan. Först ska vi bekanta oss lite mer med begreppet "regulatorisk styrning" som är den andra utgångspunkten för mitt resonemang.

3.2 Den andra utgångspunkten: Regulatorisk styrning som begrepp och studiefält

Begreppet "regulatorisk styrning" (som är en kanske bristfällig översättning av engelskans *regulatory governance*) kännetecknar ett tvärvetenskapligt studiefält. Detta framgår uttryckligen på en ledande tidskrifts webbplats:

Regulation & Governance is the leading journal dedicated to the study of regulatory governance for academics across political science, law, psychology, criminology, sociology, organization and public management, economics and the social sciences, as well as regulators and legal experts in business and civil society.¹⁸

"Regulatorisk styrning" som beteckning på ett studiefält har dock inte vunnit något erkännande inom svensk rättsvetenskaplig diskussion, eller på svenska över huvud taget.¹⁹ Till detta kommer att definitionen av regu-

¹⁶ Ett eget försök inom efterlevnadsstudier finns publicerat i Magnus Strand & Jason Crawford, *Reglering, styrning och AI-system*, i Einar Iveroth m.fl. (red.), *Digitalisering och styrning*, Studentlitteratur, 2025.

¹⁷ Det saknas inte litteratur om svårigheterna med – eller det meningsfulla i – att upprätthålla distinktionen mellan offentlig rätt och civilrätt. Här kan det räcka att nämna Tom Madells pionjärbete tvärsöver den tänkta skiljelinjen i avhandlingen *Det allmänna som avtalspart – särskilt avseende kommuns kompetens att ingå avtal samt avtalens rättsverkningar*, Norstedts Juridik, 1998.

¹⁸ Huvudsidan för *Regulation & Governance*, <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/17485991>, senast besökt den 22 januari 2026.

¹⁹ Några alternativa översättningar av *regulatory governance* tycks inte heller ha vunnit fotfäste, men det finns exempel såsom "regelstyrning" vilket ibland används för att kontrastera mot andra former av styrning, exempelvis målstyrning.

latorisk styrning är föremål för en omfattande internationell akademisk diskussion. Här ska jag inte försöka göra rättvisa åt de olika försöken att avgränsa begreppet, utan nöjer mig med att återge en definition från den senaste upplagan av en högt ansedd introduktionsbok författad av Karen Yeung och Sofia Ranchordás. Innan citatet återges vill jag dock anmärka att författarna använder det engelska begreppet *regulation*, enligt egen utsago som kortform för *regulatory governance*:

We define regulation as 'intentional, organised attempts to manage or control risk or the behaviours of a different party through the exercise of authority, usually through the use of mechanisms of standard-setting, monitoring and information-gathering and behaviour modification to address a collective tension or problem'.²⁰

I denna definition kan några viktiga element identifieras: Det ska vara fråga om ett (1) avsiktligt, (2) organiserat försök att med utövande av någon form av (3) auktoritet, det vill säga makt, (4) kontrollera eller på annat sätt hantera en risk eller ett beteende. Definitionen kan möjligen kritiseras för att inte tillräckligt betona den *regulatoriska* aspekten, dvs. att maktutövningen ska ta sig uttryck i handlingsdirigerande normer med en viss abstraktionsnivå.

Den konstitutionellt orienterade juristen märker också att det i definitionen hos Yeung och Ranchordás inte sägs något om att regulatorisk styrning förutsätter konstitutionell normgivningsmakt. Detta är helt korrekt. Regulatorisk styrning är nämligen inte något som är förbehållet det allmänna under den konstitutionella ordningen för normgivning. Snarare kan man säga att regulatorisk styrning endast förutsätter att den styrande har auktoritet som accepteras inom ett visst socialt fält. Var och en som studerar rätten och dess roller tillsammans med samhällsvetare blir snabbt varse att begreppet reglering inte bara innefattar de rättskällor som juristen uppfattar, utan också hela det spektrum av styrinstrument som fångas in av Julia Blacks begrepp *decentred regulation*.²¹ standarder, privata certifieringsorgans riktlinjer, standardavtal, branschpraxis, m.m. För att ge några exempel: På kontraktsrättens område märks standard-

²⁰ Karen Yeung & Sofia Ranchordás, *An Introduction to Law and Regulation: Text and Materials*, 2 uppl., Cambridge University Press, 2024, s. 6. Anmärkningen om *regulation* som kortform för *regulatory governance* finns på samma sida.

²¹ Julia Black, *Decentering regulation: Understanding the role of regulation and self-regulation in a 'post-regulatory' world*, *Current Legal Problems*, 2001, 103–146.

avtalen för olika branscher. Inom sociala medier och andra IT-tjänster för konsumenter styrs användningen genom de standardiserade villkor som utarbetats av operatörerna. Internationella organisationer som OECD och ICC utfärdar modellavtal, principer och andra styrdokument – och så vidare. På liknande sätt bedrivs också tillsyn ofta av privata aktörer, i synnerhet av certifieringsorgan som skapats av näringslivet, men också som en del av företags och andra organisationers interna arbete med den tredje noden: efterlevnad.

Mycket av detta kan betecknas som antingen *soft law* eller som avtals-innehåll (för det fall det accepterats). För de som forskar inom regulatorisk styrning är alltså de normer som kan identifieras av den juridiska ”igenkänningsregeln” bara en delmängd av den regulatoriska styrningen. De avsiktliga, organiserade försöken att utöva makt för att styra beteende som förekommer i vår värld är väsentligt mer omfattande än så. Företag, branschorganisationer, konsument- och intresseorganisationer och andra aktörer ägnar sig gärna åt att ställa upp principer och styrdokument för att hantera risker – tänk bara på den oöverskådliga mängden dokument om hur AI-tekniken bör styras så att den inte vållar skada. När det just gäller det allmännas normgivning kan man kanske säga att den har två centrala särdrag: För det första att den utövas under den konstitutionella ordningen för normgivning och omfattas av de rättssäkerhetsgarantier som är en förutsättning för statens våldsmonopol. För det andra att det inom det allmännas normgivning ska vara fråga om att hantera en risk eller ett beteende som kan kvalificeras som en samhällsangelägenhet. Yeung och Ranchordás uttrycker detta så att det ska vara fråga om en *social concern*.²² För andra reglerande aktörer gäller inte nödvändigtvis detta, utan de kan ytterst vara ute efter att styra en specifik annan individ eller organisation, till exempel i ett bilateralt avtal.

Regulatorisk styrning försiggår i ett system av sociala relationer. Det systemet kan förstås med hjälp av cybernetiska begrepp, som vi nu ska bekanta oss med.

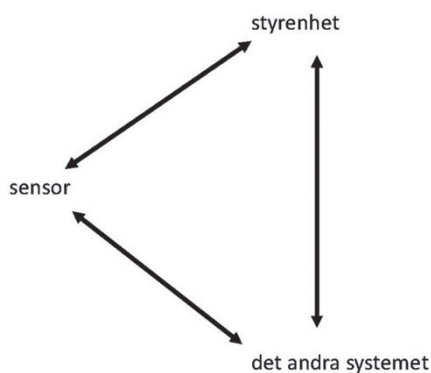
3.3 Cybernetikens triangel som modell för rättssystemet

Cybernetiken är ett tvärvetenskapligt fält, och numera en del av systemvetenskapen, men det växte fram ur reglertekniken. Enligt Nationalencyklopedin handlar cybernetik om ”studier av matematiska modeller

²² Ibid.

för styrda system”.²³ Den banbrytande grundtanke som skilde cybernetiken från tidigare reglerteknik var den om att använda återkoppling, *feedback loops*, för styrningen.

Ett mycket enkelt tekniskt kontrollsystem består av en sensor och en styrenhet. Styrenheten styr något annat system, och sensorn tar emot data från denna andra enhet som berättar för styrenheten om styrningen behöver justeras på något sätt. Dessa tre kan presenteras som spetsarna i en triangel: sensor, styrenhet, det andra systemet. Styrenheten är den enhet som utfärdar styrsignaler eller på annat sätt vidtar styrningsåtgärder. Det andra systemet är det system som är föremål för styrningen. Det kan vara vad som helst: en kemisk process, en bil, en boskapshjord, osv. Sensorn tar emot återkoppling från det andra systemet, i form av data om hur det beter sig. Sensorn sänder sedan dessa data vidare till styrenheten så att den kan anpassa sin styrning till hur det andra systemet beter sig.



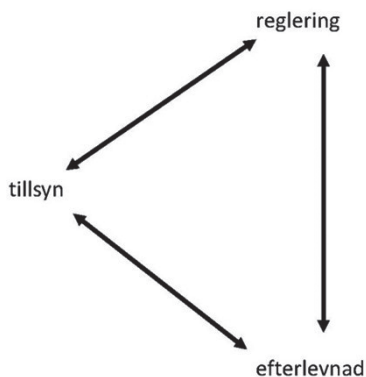
Medan cybernetikens förenklade modell har blivit mindre intressant inom tekniska vetenskaper, har dess grundmodell blivit populär som tankefigur inom samhällsvetenskapen. Detta gäller också i litteraturen om regulatorisk styrning. Här är det vanligt att citera Christopher Hood, Henry Rothstein och Robert Baldwin:

...any control system in art or nature must by definition contain a minimum of the three components (...) There must be some capacity for standard-setting to allow a distinction to be made between more and less prefer-

²³ Nationalencyklopedin, cybernetik, <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/cybernetik>, senast besökt den 22 januari 2026.

red states of the system. There must also be some capacity for information-gathering or monitoring to produce knowledge about current or changing states of the system. On top of that must be some capacity for behaviour-modification to change the state of the system.²⁴

När jag för första gången stötte på den cybernetiska grundmodellen i litteraturen²⁵ var det något av en chock blandat med ett glatt igenkännande: Nästan exakt samma bild hade jag själv, mot bakgrund av mina erfarenheter från handelsrättslig undervisning, ritat upp för att beskriva hur rättssystemet fungerar ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv.²⁶



Teoriers och modellers värde ligger i vad de kan synliggöra, som kanske annars kan vara svårt att fånga. I fråga om den här modellen är det framför allt tre saker som gör att jag tycker den är användbar. För det första, att den lyfter fram enskildas och organisationers efterlevnadsarbete som en grundläggande aspekt av hur rättssystemet fungerar. För att nå en djupare vetenskaplig förståelse av detta krävs att samhällsvetenskapliga teorier och metoder tillåts ta plats. Om så sker är det till gagn för både rättsvetenskapen och samhällsvetenskapen. För det andra, att den visar att de tre spetsarna, eller noderna, står i spänningsförhållanden till varan-

²⁴ Christopher Hood, Henry Rothstein och Robert Baldwin, *The Government of Risk: Understanding Risk Regulation Regimes*, Oxford University Press, 2001, s. 23.

²⁵ Närmare bestämt i Mireille Hildebrandt, *Algorithmic regulation and the rule of law*, *Philosophical Transactions A*, 2018, 376:20170355, s. 4 f.

²⁶ Se Strand & Selberg, a.a. 2025, s. 342 f. Man kan gott säga att jag var sen på bollen, eftersom cybernetikens utgångspunkter formulerades på 1940-talet.

dra. Detta innebär exempelvis att en reglering bör utformas så att efterlevnadsarbetet bidrar till att regleringens mål uppfylls. Om efterlevnadsarbetet inte blir så som regleraren förväntat, måste regleringen troligen göras om eller i vart fall justeras. För det tredje, att modellen kan tjäna som pedagogiskt verktyg i mötet med studenter i en samhällsvetenskaplig utbildning. För att studera samspelet inom triangeln reglering – tillsyn – efterlevnad krävs något annat och mera än rättsdogmatik, vilket öppnar för att mobilisera de samhällsvetenskapliga verktyg som studenterna redan har med sig. Detta möte mellan juristen och den andre kan skapa en god forskningsanknytning till juridisk undervisning utanför juristprogrammen. Kanske kan den också vara användbar inom ramen för en juristutbildning? Vi återkommer till detta nedan.

Sambanden mellan moderna kan vara komplexa. Ta exempelvis frågan om reglering, tillsyn och efterlevnad inom värdepappersmarknaderna. De lagstiftningsakter som antas av EU inom ramen för det ordinarie lagstiftningsförfarandet kompletteras här av en mängd andra regulatoriska akter, särskilt så kallade regulatoriska standarder som antas av Kommissionen efter förslag från samordnings- och tillsynsorganet ESMA.²⁷ ESMA:s beslutande organ härvidlag är sammansatt av representanter från medlemsländernas tillsynsmyndigheter. I arbetet stöds ESMA dessutom av en *stakeholder group* med representanter från värdepappersföretag. När regleringsakten antagits har den alltså utformats av tillsynsmyndigheterna efter hörande av den bransch som ska efterleva reglerna. Det följer av en sådan konstruktion att regleringsprocessens utformning underlättar tillsynen och efterlevnaden, eftersom reglerna, när de väl träder i kraft, redan varit väl kända och dessutom vunnit erkännande bland de företag som ska efterleva dem. De har ju faktiskt varit med om att bistå sina tillsynsmyndigheter i arbetet med att utforma reglerna. Därför går pilarna inte bara från en nod till nästa, utan åt båda håll.

Samtidigt ska vi minnas att alla teorier och modeller är förenklade representationer av verkligheten, som inte förmår fånga hela komplexiteten i det de vill synliggöra. En viss kritisk reflektion är därför nödvändig. Icke desto mindre ska jag nu försöka beskriva hur den cybernetiska triangeln kan användas som utgångspunkt för en analys av hur rättssystemet

²⁷ Jag har diskuterat detta i Magnus Strand, *The choice of instrument for EU legislation: Mapping the system of governance under MiFID II and MiFIR*. I Adrienne Héritier & Magnus G. Schoeller (red.), *Governing Finance in Europe: A Centralisation of Rulemaking?*, Edward Elgar Publishing, 2020, s. 79–110.

fungerar, och därmed illustrera hur den kan användas som utgångspunkt i till exempel en inledande föreläsning om rätten och rättssystemet.

4 De tre moderna

4.1 Regleringsnoden

Som vi har sett ovan sker regulatorisk styrning på många olika sätt och det finns många olika ”reglerare”. I Sverige skiljer vi traditionellt mellan bindande offentlig normgivning i form av grundlag, lag, förordning och föreskrift, jämte de högsta domstolsinstansernas prejudikatverksamhet och de allmänna rättsprinciper som vunnit hävd över tid. Till detta kommer icke bindande normskapande verksamhet i form av allmänna råd från myndigheter, lagmotiven, och andra former av praxis och vägledning. Allt detta är olika former av regulatorisk styrning, och alltsammans hör till regleringsnoden.

Som alla jurister vet utmanas den traditionella rättskälleläran på olika sätt, inte minst av EU:s annorlunda rättskällelära. EU-rätten är (eller borde vara) en integrerad del av svensk rätt sedan flera decennier. EU-rätten har sina primärrättsliga källor, inklusive allmänna rättsprinciper, sin omfattande sekundärrätt (huvudsakligen förordningar och direktiv, inte bara som lagstiftningsakter utan ofta i form av delegerade eller implementerande rättsakter), EU-domstolens prejudikatverksamhet, och en stor och ganska vildvuxen flora av icke bindande riktlinjer, vägledningar och liknande. Dessutom har EU-rätten, vilket är besvärligt, ett annat system för tolkning och tillämpning än det traditionella svenska systemet. Det innebär att den normgivning som kommer från EU, vilken är den största delen av normgivningen i Sverige, ska tolkas och tillämpas på ett annat sätt än rent inhemska regler. När en svensk lagtext bygger på ett EU-direktiv ska den inte i första hand tolkas i ljuset av regeringens proposition, utan i ljuset av EU-direktivets lydelse och syften (varav de senare brukar framgå av direktivets ingress). EU:s regulatoriska styrning ingår också i regleringsnoden, liksom för den delen Europarådet och i någon mån folkrätten.

En annan utmaning ligger i den omfattande självreglering som har särskild betydelse i förhållanden mellan företag (business-to-business. B2B). Detta är förstås ingen nyhet. Förmodligen är det mer historiskt korrekt att se bi- eller multilaterala överenskommelser mellan människor som ett äldre fenomen än tvingande rättslig styrning. I västerländsk tra-

dition har individer och organisationer rätt att komma överens om vad de vill (avtalsfrihet) så länge det inte finns någon konstitutionellt bindande norm som gör avtalet eller dess innehåll rättsstridigt. Som redan har framgått är min poäng en annan, nämligen att en god förståelse av rättssystemets regleringsnod bör omfatta att inte bara offentligrättsliga subjekt kan uppträda som reglerare. Även företag och andra organisationer, inklusive organisationer av företag, har en viktig roll att spela inom regleringsnoden eftersom de utfärdar standardavtal, uppförandekoder, standarder, olika former av branschpraxis och, inte minst, vanliga avtal. Alla de olika styrande regulatoriska initiativ som kommer från privaträttsliga subjekt ingår i regleringsnoden, eftersom de får konsekvenser för hur tillsyns- och efterlevnadsarbete ska utformas. Jag förespråkar alltså ett "decentrerat" synsätt inom regleringsnoden.

Den cybernetiska modellen för rättssystemet innefattar också pilar från tillsyn och efterlevnad till reglering. Vad ligger i detta? Huvudsakligen två aspekter: För det första att ett väl genomtänkt regleringsarbete måste ta hänsyn till hur tillsyn och efterlevnad ska utformas. Om tillsyn blir svårt eller nästan omöjligt, eller om reglerna styr efterlevnadsbeteendet åt ett oförutsett håll som gör att ändamålet med regleringen inte blir uppfyllt i enlighet med avsikten, är regleringen troligen misslyckad och en justering eller ett större omtag blir nödvändigt. För det andra att tillsynsorganisationer, liksom de som ska efterleva regleringen, har en viktig roll att spela när reglering ska utformas just för att undvika de nyss nämnda fallgroparna. Som exempel har ovan nämnts att det inom EU:s finansmarknadsnormgivning finns flera områden där Kommissionen antar delegerade rättsakter som tagits fram av myndigheter efter hörande av *stakeholder groups*.²⁸ Förutom att den cybernetiska modellens regleringsnod alltså i sig själv rymmer en stor komplexitet i form av olika former av reglering och olika reglerande subjekt, finns alltså utrymme för att problematisera "avståndet" mellan noderna.

²⁸ Som exempel kan framhållas de många delegeringar i Parlamentets och Rådets direktiv 2014/65/EU av den 15 maj 2014 om marknader för finansiella instrument, som sammanfattas i dess artikel 89.

4.2 Tillsynsnoden

I likhet med regleringsnoden kan också nästa nod i triangeln, tillsyn, brytas i många olika delar. Tillsyn sker genom statliga myndigheter och i ökande utsträckning genom EU-myndigheter. Tillsyn sker också genom olika folkrättsligt etablerade organ. Dessutom, om vi accepterar självreglering som en form av reglering, måste vi också acceptera olika former av tillsyn som sker genom organ som skapats av branschorganisationer, standardiseringsorgan, certifierings- och licensieringsorgan, och så vidare. Här kan nämnas Advokatsamfundet, som beviljar men också kan dra in medlemskap med konsekvenser för den berördes yrkesutövning, och Swedsec, som ger och kan dra in licenser med stor betydelse för företag inom bland annat bankväsendet och värdepappershandeln.

Hit skulle jag också hänföra domstolarnas verksamhet liksom andra former av tvistlösning. Detta är nog kontroversiellt, och kanske finner läsaren här en anledning att förkasta eller åtminstone justera den cybernetiska modellen som grundmodell för rättssystemet och dess funktions-sätt. Min anledning till att betrakta domstolar och tvistlösning som en form av tillsyn är pragmatisk: Dessa är de forum som myndigheter eller enskilda rättssubjekt använder för att försöka genomdriva sin syn på hur rätten ska tillämpas i en viss konkret situation. Med mitt synsätt är det därför fråga om samma verksamhet som tillsynsmyndigheterna ägnar sig åt, antingen på eget eller på annans initiativ. Annorlunda uttryckt är det genom myndigheternas och domstolarnas verksamhet som rätten kopplas till tvångsmedel. Detta har de gemensamt, och det är detta som är tillsynsnodens kärna.

Domstolars verksamhet och tvistlösning är som bekant inte heller helt förbehållen det allmänna. I många fall prövas ärenden av organ som upprättas genom självreglering. Ett exempel är Svensk Försäkrings Nämnder som på frivillig basis prövar försäkringstvister. Genom olika avtalskonstruktioner är utfallet i nämnderna kopplat till sanktioner. Här kan också nämnas skiljeförfaranden och olika former av medling, som leder fram till avgöranden som parterna kan förbinda sig eller ha förbundit sig att följa. Också tillsynsnoden rymmer alltså stor mångfald och komplexitet. Man kan säga att jag förespråkar ett "decentrerat" synsätt också här.

Att regler ofta ligger till grund för hur tillsyn utformas är en självklarhet: Reglerna om tillsynen över hur en lag efterlevs finns ju ofta i samma text som den materiella regleringen. Detsamma kan gälla utformningen av organ som skapats av andra än statliga aktörer: Kollektivavtal på

huvudorganisationernas nivå kan innehålla överenskommelser om förhandlingsordning och tvistlösning, inklusive utformningen av ett organ för att slita tvister om sådant som kollektivavtalade pensionsförmåner. Enskilda avtal mellan företag innehåller rutinmässigt klausuler om skiljeförfarande vid tvist, och så vidare. Genom att parterna på olika sätt är "indragna" i tillsynsnodens utformning finns fog för att låta en pil gå inte bara från tillsynsnoden till efterlevnadsnoden, utan också åt andra hållet. Dessutom får vi notera att prejudicerande instanser är ett specialfall där gränsen mellan tillsynsnoden och regleringsnoden suddas ut.

4.3 Efterlevnadsnoden

Som jag redan nämnt är efterlevnadsnoden kanske det mest värdefulla bidraget i den cybernetiska modellen för rättssystemet, åtminstone för min egen del. Rättsvetenskapligt hänförs vanligen människors och organisationers beteende till följd av regleringar och tillsyn, och mer specifikt deras efterlevnadsarbete, till rättssociologin. Det finns goda skäl till det, men enligt min mening är en förståelse för efterlevnadsnoden av bredare rättsvetenskapligt intresse och dessutom, vilket ska framhållas i den här boken, av stort pedagogiskt värde.

Efterlevnadsarbete (på engelska *compliance management*) är ett omfattande fält som tar betydande resurser i anspråk. Ibland ställer bindande regleringar särskilda krav på hur efterlevnadsarbete ska organiseras och vilken kompetens som ska finnas bland medarbetare.²⁹ Det finns också en stor konsultmarknad kring hur arbetet ska organiseras³⁰ och standarder för detta som organisationer kan ansluta sig till.³¹ Många jurister som tidigare kallades "bolagsjurister" titulerar sig idag istället *compliance officer* eller liknande. Den annorlunda titeln är inte (bara) ett uttryck för språkets anglifering utan betecknar enligt de berörda själva något annat än att vara bolagsjurist: Man arbetar proaktivt med verksamhetens *compliance*, och just det proaktiva är något annat än att kopplas in reaktivt

²⁹ Se t.ex. Finansinspektionens föreskrifter och allmänna råd FFFS 2014:1 om styrning, riskhantering och kontroll i kreditinstitut, där 8 kap. särskilt handlar om organisationen av reglefterlevnad och där det i flera kapitel förekommer skrivningar om medarbetares ställning och kompetens.

³⁰ Se exempelvis tjänster från revisionsbolaget PwC avseende efterlevnad av AI-förordningen, <https://www.pwc.se/ai-forordningen>, senast besökt den 22 januari 2026.

³¹ Såsom ISO 37301:2021, "Compliance management systems – Requirements with guidance for use".

eller som ”kontrollstation”, vilket man kanske upplevt har varit bolagsjuristernas traditionella roll. En *compliance officer* är med detta synsätt en mer integrerad del av det affärsorienterade och systematiska arbetssättet i organisationen.

Genom att som en av de tre noderna hålla fram efterlevnadsarbetet blir det synligt att detta är det sätt på vilket rätten huvudsakligen är verksam som styrande instrument i samhället. Vi som studerar kommersiell rätt beklagar oss ibland över att så många rättsligt intressanta tvister avgörs genom förlikning eller skiljeförfarande, vilket ur vårt perspektiv gör tvistefrågorna och i synnerhet de rättsliga övervägandena osynliga för vårt forskningsarbete. Det sägs då att det vi kan studera bara är en mindre del av allt som försiggår, eftersom så mycket avgörs utan den offentlighet som domstolarnas verksamhet innefattar. På samma sätt kan det sägas att det mesta som sker genom tillsynsmyndigheters verksamhet, inklusive de intressanta rättsfrågorna och rättstillämpningarna, sker i det fördolda. Detta är emellertid bara en mycket liten del av det praktiska rättslivet. Genom att synliggöra efterlevnadsarbetet kommer det självklara fram tydligare: Det är genom eget efterlevnadsarbete som människor och organisationer omsätter regleringar i verklighet. Om vi på goda grunder antar att de allra flesta vill göra rätt, måste vi dra slutsatsen att de fall där någon gjort fel är förhållandevis mycket få. Detta gäller inte bara efterlevnaden av bindande offentlig reglering, utan också efterlevnad av standarder, uppförandekoder, bilaterala avtal och så vidare. Med andra ord, det självständiga efterlevnadsarbetet är den verksamhet där rättens styrande effekt får sitt absolut viktigaste konkreta uttryck.

Detta blir också tydligt i undervisning i juridik utanför juristprogrammet. Medan vi inom juristprogrammet vanligen uppehåller oss vid situationer där det blivit fel, och reaktivt frågar oss vilken påföljd som kan bli aktuell, måste vi utanför juristprogrammet betrakta rätten som ett system av imperativ mot vilket den enskilda människan eller organisationen måste svara genom ett efterlevnadsarbete. Det är för dessa studenter det proaktiva efterlevnadsarbetets utformning, och relationen mellan efterlevnadsintresset och övriga affärsintressen, som är det huvudsakliga kunskapsintresset. Undervisningen måste anpassas därefter för att vara relevant för studenterna. Detta betyder bland annat att en god undervisning tar det proaktiva efterlevnadsperspektivet till utgångspunkt: Om rätten säger detta, hur bör vi agera för att på bästa sätt nå våra verksamhetsmål samtidigt som vi uppfyller våra rättsliga skyldigheter?

Efterlevnadsarbetet är alltså, med den cybernetiska modellen för rätts-systemet, ett svar på de signaler som kommer från regleringsnoden och från tillsynsnoden. Bindande regleringar säger vad som måste göras, icke-bindande regleringar ger rekommendationer. Det kan bidra till marknadens tillit till organisationen om man ansluter sig till sådana rekommendationer och kan visa fram detta genom en licens eller certifiering. Ytterligare vägledning fås genom tillsynsärenden av olika slag. Organisationernas beslut kring hur de ska förhålla sig tjänar också som signaler tillbaka till reglerare och tillsynsorgan, och informerar de senare om hur de kan justera sina positioner för att nå sina mål.

5 Den cybernetiska modellen och den juridiska undervisningen

Att använda sig av den cybernetiska modellen för att förstå rätten och rättssystemet innebär att tillämpa ett etic-perspektiv på rätten, vilket vill säga ett externt perspektiv – en annans blick, istället för juristens blick på rättssystemet och på sig själv. Vi kan uppfatta bilden som förenklad (vilket den ju är), missvisande, anstötlig, eller kanske som klargörande, intresseväckande, användbar. Att ett etic-perspektiv är utmanande för den som är ”på insidan” hör till saken, som den inledande parallellen till Jean-Paul Sartre var avsedd att illustrera.

I min egen erfarenhet är ändå det externa perspektivet, etic-perspektivet, som utgår från och accepterar den andres blick, faktiskt det mest effektiva sättet att etablera en kommunikation om juridik med icke-jurister: Hitta först en utgångspunkt som inte utgår från juristers grundantaganden, utan som utgår från den andres. Att använda ett juridiskt fackspråk för att förklara rätten och rättssystemet leder inte framåt, eftersom den andre inte behärskar det. Om man ändå gör så finns en risk att framstå som otillgänglig och kanske som ointresserad av att kommunicera (alltså av att verkligen kommunicera, i ett ömsesidigt utbyte av tankar, till skillnad från att stå lite *von oben* och säga ”hur det är”).

Eftersom den cybernetiska grundmodellen är välbekant för många samhällsvetare kan den öppna för samtal där man utnyttjar modellen för att närma sig olika frågor och problem kring rätten och rättssystemet, i synnerhet i undervisning utanför juristprogrammet. Inom ett juristprogram har vi mycket god tid på oss, nio terminer. I undervisning utanför juristprogrammen har läraren kanske bara tio veckor, eller ännu mindre,

på sig för att studenten ska tillägna sig någon liten förståelse för att samhället styrs under lagarna jämte en översikt över några helt grundläggande delar av ett för studenterna relevant rättsområde. För att hinna dit krävs pedagogiska hjälpmedel som skapar förståelse för de bredare sammanhangen och för hur rättssystemet är uppbyggt. Den cybernetiska modellen kan, med alla de begränsningar som följer av dess förenklade bild, erbjuda ett sådant pedagogiskt hjälpmedel.

Samtal kan inledas om olika aspekter inom respektive nod. Inom regleringsnoden kan exempelvis följande frågor ställas: Vilka är reglerarna inom ett visst fält? Hur förhåller de sig till varandra? Vilken typ av regler kan de utfärda, och under vilka förutsättningar? På så sätt får vi ett samtal om rättskälleläran och normhierarkin inom fältet, utan att nödvändigtvis behöva använda just de begreppen. Där har vi kanske ett seminarium. Vid ett annat kan man ta upp förhållandet mellan två noder, såsom mellan tillsynsnoden och efterlevnadsnoden. Vilken makt har de olika tillsynsorganen inom fältet? Vad kan de göra, vad kan de inte göra? Hur bör man som organisation eller individ förhålla sig vid kontakt med tillsynsorganet? Svaren på de frågorna kan naturligtvis skilja sig kraftigt åt mellan olika fält och i förhållande till olika tillsynsorgan, men här döljer sig också strategiska frågor för ett företag som ska förhålla sig till organen. Vad har vi att vinna på en licensiering som utfärdas av ett branschorgan? Är vårt renommé kanske så starkt att vi klarar oss utan den? Eller är den en viktig faktor i byggandet av vårt varumärke? Där har vi ett annat seminarium.

Den cybernetiska modellen för rättssystemet kan alltså tjäna som en karta för studenterna, som de använder för att orientera sig i stoffet. Den cybernetiska modellen tydliggör också roller inom rättssystemet, vilket underlättar för studenternas självförståelse och självreflektion inom den profession de ska tillhöra. Läraren kan också bygga sin kurs med hjälp av den cybernetiska modellen för rättssystemet: Vad behöver studenterna förstå, som har att göra med regleringsnoden? tillsynsnoden? efterlevnadsnoden? Vad behöver vi diskutera som har att göra med förhållandena mellan noderna? Modellen ger ett nytt perspektiv, som utgår från den andres blick, och öppnar därmed andra perspektiv än de som skulle följa av en sedvanlig genomgång av de relevanta regelverken.

Att använda den cybernetiska modellen för rättsförståelse medför inte alls att man skulle förlora eller försvaga kopplingen mellan undervisningen och det som jurister uppfattar som gällande bindande rätt. Det annorlunda perspektivet tillför emellertid ett synliggörande av ytterligare

former av reglering och tillsyn utöver de som det allmänna står för. Dessutom, vilket är helt centralt, betonar den cybernetiska modellen för rättssystemet *användarperspektivet*, genom att ge efterlevnadsarbetet lika stor uppmärksamhet som reglering och tillsyn. Ett sådant perspektiv gör stoffet och de rättsliga värderingarna konkreta för studenter som i sin profession ska ha just ett sådant användarperspektiv. Med sådan undervisning får studenterna verkligen de verktyg de behöver, tillsammans med en god förståelse för de reglerings- och tillsynsperspektiv som den juridiska undervisningen alltid innehåller.

Med detta sagt om den cybernetiska modellens användbarhet i juridisk undervisning utanför juristprogrammen, kan vi nu ställa frågan om den kan vara ett användbart verktyg också *inom* juristprogrammen? Enligt min personliga uppfattning kan modellen erbjuda ett intressant kompletterande perspektiv även där. I juristprogrammen är det ganska sällan vi uppmärksammar efterlevnadsarbete mera än som ett grundantagande: De som träffas av en reglering förväntas följa den. Om de inte gör det kan det bli aktuellt med påföljder. Punkt. Detta är en konsekvens av det *ex post*-perspektiv som kännetecknar domarens arbetsuppgifter. Men är det inte vanligare att jurister arbetar med rådgivning ur ett *ex ante*-perspektiv? Oavsett om du är affärsjuridisk rådgivare eller arbetar på ett företag eller en myndighet kommer individer och organisationer att ställa frågor till juristen kring hur de ska göra i en viss situation. Den som har arbetat med rådgivning vet att svaret för det mesta inte är enkelt. Visst kan man ibland säga "gör inte x" eller "gör y", men för det mesta kretsar rådgivningen kring att det kanske vore bra att hålla ett visst avstånd till x, även om y av olika skäl inte är ett tillgängligt alternativ. Att få upp ögonen för den rådgivande rollen, liksom för att juristen faktiskt många gånger *inte* är den som är beslutsfattare utan endast erbjuder ett stöd i beslutsfattandet, kan nog vara ett bra tillskott till professionsträningen inom juristprogrammen. Den cybernetiska modellen för rättssystemet tydliggör roller och förhållanden mellan roller, och det är enligt min lärarerfarenhet bra för alla studenter att förstå vilka roller som kan bli aktuella för dem i framtiden.

Dessutom är det min uppfattning att förmågan att kombinera interna och externa perspektiv på rätten, rättsordningen och juristrollen är avgörande för kvaliteten i juristers arbete. Som sagt, för att nå verklig expertis inom ett fält är det nödvändigt att avgränsa fältet, men också att nå en förståelse av det som omger fältet och av hur fältet påverkas av omgivande faktorer och synsätt. Dessutom kan juridiken i sig själv aldrig berätta

för oss vilka frågor som vid varje tid är samhällsrelevanta eller på annat sätt angelägna att ta sig an i undervisningen (eller forskningen). För att avgöra det krävs ett ständigt pågående samtal med andra samhällsaktörer och med andra vetenskaper. Det samtalet förutsätter en gemensam ansträngning för att åstadkomma gemensamma problemformuleringar och lösningar. Vi som är satta att förvalta och utveckla juristutbildningarna behöver därför också ständigt ompröva balansen mellan undervisning som avser den centrala rättsdogmatiska färdighetsträningen, med dess egenheter i olika rättsområden, och undervisning som bildar och problematiserar med hjälp av externa perspektiv på rätten, rättsordningen och juristrollen i förhållande till angelägna aktuella frågor. Att så sker är särskilt viktigt i en värld där vissa av rättsstatens centrala värden utmanas.

6 Sammanfattande slutsatser

De som inte är jurister gör sig också bilder av juridik, av jurister och av rättsordningen. När vi möter sådana bilder, "den andres blick", kan vi provoceras av felaktigheter eller förenklingar. Det finns ofta goda skäl till det. Som principiell utgångspunkt får man nog ändå acceptera att juridik, jurister och rättsordningen inte har några unika egenskaper som, till skillnad från andra samhällsfenomen, skulle göra dem omöjliga att studera med andra än perspektiv än de interna. Tvärtom, externa perspektiv kan vara berikande för min förståelse av mig själv, min verksamhet och rättsordningen i stort.

Som jurist och lärare i handelsrätt har det för mig varit en utmaning att kunna leda en diskussion som också innehåller externa perspektiv på rätten. Samtidigt har jag insett att lärandet av den relevanta juridiken för varje studentgrupp måste utgå från den förförståelse och självbild som följt av studenternas huvudämnen och framtida arbetsuppgifter i sin kommande profession, och dessutom att ett sådant perspektiv är nödvändigt för att de ska lära sig att på ett meningsfullt sätt hantera juridiken som en faktor i sin framtida yrkesverksamhet.

En generell erfarenhet av olika studentgrupper utanför juristutbildningarna är att de behöver tillgodogöra sig ett proaktivt perspektiv på rättsanvändning, och att de behöver se rättssystemet som ett system för regulatorisk styrning vilket också innefattar andra aktörer än det allmänna. Med dessa utgångspunkter började jag formulera en bild, som jag sedan i litteraturen upptäckte att andra formulerat (bättre) före mig: den cybernetiska modellen för styrning. Värdet i att använda den cyber-

netiska modellen för att förstå rättssystemet ligger i att den synliggör de stora dragen på ett pedagogiskt sätt, att den lyfter fram det proaktiva efterlevnadsarbetet som ett lika viktigt studieobjekt som reglerings- och tillsynsarbetet, samt i att den kan fungera som ett pedagogiskt verktyg.

Jag har framhållit att den cybernetiska modellen är ett exempel på ett utifrån-perspektiv på rätten och rättssystemet, att detta perspektiv är användbart och att det kanske också kan ha ett värde som redskap inom juristprogrammen. Genom den cybernetiska förståelsen av rättssystemet blir det möjligt att få till stånd en delvis annan och öppnare förståelse av vad juridisk undervisning kan innefatta, liksom av hur den rättsvetenskap kan bedrivas som utgör den juridiska undervisningens forskningsanknytning. Det sistnämnda får vi återkomma till vid annat tillfälle.

Avslutningsvis har jag redovisat min uppfattning att förmågan att kombinera interna och externa perspektiv på rätten, rättsordningen och juristrollen är avgörande för kvaliteten i juristers arbete. För det första behöver juristen en förståelse av juridikens samhällskontext, och av hur juristers verksamhet påverkas av omgivande faktorer och synsätt, för att ha beredskap att slå vakt om rättsstatens centrala värderingar. För det andra krävs en förmåga till samtal med andra samhällsaktörer och med andra vetenskaper för att gemensamt med dessa andra kunna identifiera och ta sig an de vid var tid viktigaste frågorna. Detta gäller också för att vidmakthålla relevansen inom undervisningen. Vi som är satta att förvalta och utveckla juristutbildningarna behöver därför ständigt ompröva balansen mellan undervisning som avser den centrala rättsdogmatiska färdighetsträningen och undervisning som bildar och problematiserar med hjälp av externa perspektiv på rätten, rättsordningen och juristrollen i förhållande till angelägna aktuella frågor.

Magnus Ulväng

Om föreläsningar

1 Inledning

Den nya studieordningen på juristutbildningen i Uppsala trädde i kraft höstterminen år 1992. Jag inledde mina juridikstudier då och tillhörde således den första årskullen. Efter examen och viss domstolsutbildning återkom jag till universitetet och juridiska fakulteten och har därefter undervisat i snart 25 år. Mot denna bakgrund skall jag tillåta mig att inledningsvis göra några högst personliga reflektioner rörande hur reformen upplevdes då och utvecklingen därefter. Mitt fokus därefter ligger sedan helt på föreläsningar som undervisningsform.

Min samlade uppfattning så här drygt 30 år efter reformens genomförande – är att grundtankarna och strukturen bakom reformen var genial. Jag skulle våga påstå, att alla som påbörjade sina studier i juridik i Uppsala hösten 1992, och särskilt vi som hade erfarenhet av studier vid andra institutioner/fakulteter, inte kunde bli annat än inspirerade, imponerade, stimulerade etc. av det engagemang och de ambitioner som upplägget erbjöd. Hela idén med problembaserad inläring, där ansvaret för studierna och kunskapsförmedlingen till stor del lades på oss studenter var såväl kreativt som engagerande. Intrycket man fick som student var, att det var upp till oss att (ofta redan på förhand) tala om (för seminarieledaren och övriga i gruppen) vad det var som borde diskuteras (dvs. vad uppgifterna handlade om) och hur lösningar kunde och/eller borde se ut. Kunskap skulle formas och växa fram ur materialet (främst uppgifterna) och diskussionerna vid seminarierna, vilka i sin tur emanerade från omfattande basgruppsarbete. Det fanns ett starkt fokus på vad man i olika sammanhang kallar ”discovery”. Ledstjärnor i arbetet var frågor: Vad? Var? Hur? Varför? osv.

Under utbildningen stod det i och för sig klart, att det fanns vissa saker som fungerade mindre väl och behövde modifieras, dvs. barnsjukdomar som behövde "behandlas". På det stora hela har jag dock svårt att se annat än att man hade tänkt och gjorde rätt när man sjösatte reformen. Som är fallet med alla reformer kom mycket av 1992 års nya studieordning efter hand att möta vissa problem. Begränsade resurser och slentrian leder ofta till att reformer efter hand resulterar i en kompromiss av stora ambitioner och vardagens realiteter. Om jag skulle peka på något – som delvis var motorn eller t.o.m. förutsättningen för den problembaserade inlärningsmodellen¹ – som jag tror kom att eftersättas eller inte riktigt fungera som det var tänkt, är det förberedelsen och arbetet i basgrupper. Hela idén med den problembaserade inlärningsmodellen i Uppsala var att studenterna förbereder sig (tillsammans) genom att formulera de problem som sedan skulle diskuteras vid seminariet och att djupinlärnning skulle uppstå genom dialog, dialektik och interaktion i seminariegruppen. Seminarieledaren skulle inta en, om inte passiv så i vart fall mer kommenterande och tillbakadragen roll.² Allt detta förutsätter dock att (omfattande) förberedelser verkligen har ägt rum och att diskussionen präglas av något slags förförståelse och inleds och handlar om olika teser (för att sedan utmynnas i synteser eller i vart fall större förståelse). Om man i retrospektiv skall utvärdera reformen, finns det kanske anledning att tro att t.ex. förberedelserna i basgrupper inte alltid varit så omfattande som behövs för den befruktande diskussionen vid seminariet. Oavsett om så har skett, är det (i vart fall på grundutbildningen) ofrånkomligt att studenter i någon utsträckning behöver mer än "ledas rätt"; ibland behövs "rätta svar" (eller i vart fall att studenterna får veta att något är "helt fel"). Vissa diskussioner och seminarier reflekterar inte en "lärddiskussion" där alla förs framåt.

¹ Jag kommer i det följande att relatera till *problembaserad inlärnning* fullt medveten om att det finns flera, delvis mycket olika former av sådan (problemorienterad modell, problembaserad inlärnning etc.) och där arbetet och kunskapsinhämtningen i bl.a. studenternas arbete i basgrupper ges olika tonvikt. Vad jag syftar på med termen är sådan undervisning som tar "problemet" som sin utgångspunkt för studierna och där målet är att studenterna genom att (på olika sätt) lösa detta, dels erhåller tillräcklig kunskap i ett ämne, dels får en större förståelse för det.

² Se närmare Eklund & Scheutz som diskuterar de olika metoderna/formerna med Uppsalareformen som utgångspunkt, i "Problembaserad inlärnning i juristutbildningen", Vänbok till Spangenberg 2019 s. 87 ff.

Man kan givetvis fråga sig vad det beror på. Det är nog inte tillräckligt att peka på att förberedelsearbetet av studenterna inte alltid motsvarar vad som är nödvändigt för att diskussionen skall bli så effektiv och givande som möjligt. Man måste också utvärdera och granska oss själva som ansvariga för utformningen av undervisningen (i alla dess former). Var alla grundantaganden korrekta och hur har vi vårdat reformen och våra erfarenheter? Även här tror jag att det fanns vissa problem med 1992 års reform. Jag skall av flera anledningar inte uttala mig om hur inlärninng bäst bör gå till eller generella pedagogiska teorier om kunskapsinhämtning. Min ambition är betydligt mera blygsam. Utgångspunkten, som framskymtar ovan, är att synen på god undervisning och den valda "metoden" efterhand kom att bli (eller från början var) i delar alltför dogmatisk. Man fick ibland intrycket att vilken slags undervisning som "fick" bedrivas var något förutbestämt; det spelade inte någon roll hur verkligheten (hos studenterna, lärarna eller i resultaten) såg ut eller i övrigt kunde påverka detta. Det är kring ett av dessa moment som resten av detta bidrag skall fokusera.

En konsekvens av den nya ordningen – vågar jag hävda – var nämligen att föreläsningar i möjligaste mån skulle undvikas och i vart fall minimeras. Om de skulle användas i undervisningen, skulle de vara kursiva eller närmast perifera. Kanske var denna dogm inte särskilt förvånande om man ser till dels ambitionerna med reformen, dels den kritik som vanligtvis riktas mot föreläsningen som undervisningsform. Synen på föreläsningar i pedagogisk litteratur är allt annat än smickrande. Bara för att nämna några kritikpunkter, anses den vara enkelriktad (från föreläsaren till publiken), passiviserande (för den som skall inhämta kunskap), konserverande, icke-problematiserande i det att den som talar har första och sista ordet, oförmögen att belysa eller lyfta att det finns (flera) olika perspektiv att betrakta en fråga, ett ämne eller ett problem ur. Ansvar för kunskapsinhämtning läggs helt och hållet på åhöraren själv (att utföras efter föreläsningen). Därtill kommer att föreläsningar ofta anses vara statiska, tråkiga, (alltför) beroende av den enskilda föreläsarens person och ett dåligt sätt att stimulera djupinlärninng.³

Med dessa utgångspunkter är det inte svårt att förstå att föreläsningar inte kom att ges någon framträdande funktion i den nya studieordningen

³ Se bl.a. Andreas Håkansson, "Vad ska vi med föreläsningar till?", Högre utbildning 2017 s. 40 ff. I artikeln finns åtskilliga hänvisningar till rådande uppfattningar i den pedagogiska litteraturen och den kritik som ges till föreläsningar som undervisningsform.

efter år 1992. Föreläsningar representerade motsatsen till det slags problemorienterade inlärande som man ville basera undervisningen på. I vissa sammanhang fanns en närmast fientlig inställning till föreläsningen som undervisningsform. Inget av det som stod i böcker ansågs behöva sägas vid föreläsningar. Om de skulle erbjudas studenterna, skulle de vara exkurser, belysa alternativa perspektiv på ett rättsområde eller vara mer eller mindre perifera (gärna givna av personer som kunde berätta om något som inte direkt berördes på kursen eller i litteraturen, gav ett praktikerperspektiv etc.). Studenternas kritik lät inte heller vänta på sig. Det fanns – och finns – uppfattningar att föreläsningar om sådant som ”står i boken” är meningslösa, irrelevanta och bortkastad tid. Handlar det om saker som *inte* står i boken, är de överflödiga främst för att de inte är ”tentarelevanta”.

Min uppfattning är att allt detta är ett för onyanserat sätt att se på föreläsningar och deras funktion samt dess eventuella förtjänster eller potential. Allt beror naturligtvis på en rad olika frågor som måste besvaras: Vad handlar föreläsningen om? Hur presenteras innehållet? När ges den? Vem ger den? Etc. Den tes jag kommer att driva i denna artikel är att attityden till föreläsningar var en barnsjukdom som följde med reformen och som delvis lever kvar, vilken har tenderat att underskatta både funktionen samt de fördelar denna undervisningsform kan ha. Rätt använd kan den fungera som en viktig (t.o.m. oundgänglig) introduktion som skapar såväl nödvändig förståelse (i form av introduktion och förklaring); rätt använd kan den vara ett uppskattat och efterfrågat komplement till fortsatta, fördjupade studier (djupinläring). Även om det har skett en uppmjukning, återstår mycket att diskutera när det gäller deras roll i en problembaserad undervisning/inläring.

2 Föreläsningar – en historisk tillbakablick

Om nu föreläsningar har ett så dåligt rykte (förtjänt eller inte) i pedagogiska sammanhang, kan man fundera på dels vad det beror på, dels vad det är för slags föreläsningar som är objektet för kritiken.

Historiskt finns med all säkerhet en bild av föreläsningar som inte ger ett alltför upplyst intryck. De hölls primärt – eller av nödvändighet – för att det inte fanns några alternativ. På medeltiden, och under lång tid därefter, fanns inte böcker eller annat material som studenterna kunde förkovra sig i att tillgå (i någon egentlig mening). Om undervisningen skulle vara teoretisk (och inte ske genom att man lärde sig genom att

praktiskt tillämpa ett hantverk), återstod inte så många alternativ än att den som besitter kunskapen förmedlar den muntligt till åhörarna; detta skedde inte sällan genom att föreläsaren läste upp vad som stod i boken. Således var det huvudsakliga sättet att tradera kunskap att man talade till studenterna. Ännu är i och för sig inget sagt om hur detta samtal måste äga rum, men man bör hålla i minnet att synen på kunskap, vetenskap och inlärnin g då i mycket liten utsträckning liknar den verksamhet som universitet idag ägnar sig åt. Så här långt kan vi nöja oss med att konstatera, att det vanliga torde ha varit att föreläsaren mer eller mindre återgav vad som stod i litteraturen eller det som i övrigt utgjorde doktrinen på området medan studenterna förde anteckningar. Kunskap erhö lls genom att kopiera.

Den form av föreläsningar som beskrivits ovan ger onekligen intrycket av att vara en passiv inlärnin gsform, helt enkelriktad och föga lämpad för problematisering och djupinlärnin g – särskilt om detta var den enda undervisningsformen som erbjöds. Även om det måste ha varit upp till de enskilda åhörarna att tillse att de tillgodogjorde sig den kunskap som förmedlades, måste inlärnin gen många gånger ha försvårats av dels att det inte alltid var känt vad föreläsningen skulle handla om (vilket försvårade att ämnet/informationen sattes i ett sammanhang), dels att det inte fanns tillfälle att kontrollera, pröva eller diskutera om man uppfattat föreläsaren korrekt.

Det kan inte förnekas att i någon form levde denna undervisningsform ("Die grosse Vorlesung") kvar ända in i modern tid. Professorn talade; studenterna skrev ned vad som sades. Inom juridiken var det långt in på 1900-talet dessutom inte ovanligt att studenters anteckningar, efter en professors föreläsningar, systematiserades och spreds (och således bildade ett embryo till kurslitteratur), varefter han eller hon efter hand kunde granska och godkänna dem för publicering. Föreläsarens tal förvandlades till skrift genom studenternas arbete. Vid utländska universitet har – långt efter att denna form av katederföreläsningar övergavs som (enda) undervisningsform – upprätthållits genom att (ofta) lärostolsprofessorn, kontinuerligt under en hel kurs, ger en "föreläsningsserie" i ämnet. Man kan måhända också förmärka en reminiscens av denna tradition i det att en inledare i olika akademiska sammanhang (högre seminarier, kollokvier eller symposier) "gives a paper" vilket innebär (eller innebar) att man helt enkelt, från början till slut, läser upp något man har skrivit (en artikel e.dyl.).

Nu var inte arkitekterna bakom 1992 års studiereform i Uppsala de första att rikta kritik mot föreläsningar. Man hade nog sedan ganska lång tid noterat bristerna såväl pedagogiskt som metodologiskt.⁴ Malmström konstaterade redan år 1977 i sin beskrivning om den juridiska fakultetens historia, att katederföreläsningar, i den mån de då fortfarande förekom, mestadels avsåg "en allmän ämnesinledning el. dyl.; en eller annan föreläsning kanske ägnas något särskilt svårt problem" och att katederundervisningen "fått en mera kursmässig karaktär och är mera direkt än tidigare utformad som en handledning för tentamensstudierna".⁵

Uppenbarligen behövde inte föreläsningar ens för 50 år sedan ha karaktären av att vara regelbundet återkommande högläsning från pulpeten. De ansågs kunna fylla ett syfte att introducera, beröra något särskilt komplext eller komplicerat problemområde och undervisningen kan generellt syfta till att fungera som handledning. Denna metamorfos till trots föranleder två frågor med anknytning till 1992 års reform. Varför bestod kritiken mot föreläsningar trots att de tycks ha ändrat karaktär långt tidigare? Vidare: varför har de trots all kritik tillåtits fortsätta som ett inslag i utbildningen?

På den andra frågan skulle man måhända kunna ge det snabba svaret: därför att det är en oerhört kostnadseffektiv och billig metod att undervisa! Två timmars katederundervisning förser kanske 200 studenter med totalt 400 timmars undervisning. Det är svårslaget i jämförelse med andra mer lärartäta undervisningsformer. Detta utgör förvisso i sig varken ett gott skäl att ha dem kvar eller normativt skäl att använda dem, men är kanske en förklaring. Den första frågan är mera intressant såtillvida att den kanske avslöjar att föreläsningarna inte är (eller behöver vara) så pedagogiskt dåliga som man ibland kanske tror/utgår från. Men det förutsätter, att vi närmare undersöker vad en föreläsning bör fylla för syfte samt vilka kriterier och krav som man kan ställa på dem.

⁴ För en mycket färgstark och högst amuserande beskrivning av bl.a. föreläsningar och dess upphovsmän vid främst den filosofiska men även juridiska fakulteten för drygt 100 år sedan, se Ingmar Hedenius, "Minnen av Adolf Phalén", *Filosofisk tidskrift* 1980 s. 24–34.

⁵ Åke Malmström, "Ur den juridiska fakultetens historia", *Acta Universitatis* 1976 nr 11 s. 45.

3 Vad är en föreläsning? – något om stilar

Alla har säkerligen en erfarenhetsbaserad föreställning om vad vi menar med en föreläsning. Vi har alla bevistat bra och dåliga föreläsningar. Om man inventerar såväl sina erfarenheter som kriterierna för sina omdömen, finner man en palett av färger. Alla föreläsningar är olika och alla föreläsare har olika stilar (baserat på ambitioner, förmåga och uppdrag). I olika litteratur beskrivs de olika "stilarna" ofta under namn som karikerar föreläsaren – "spexaren", "kufen", "galne professorn", "agitatorn" m.fl.⁶ Vissa kan vara en inspirationskälla, ögonöppnare, andra bedövande tråkiga eller opedagogiska.⁷

Jag kan själv dra mig till minnes exempel på alla dessa ytterlighetsfall. Ibland har man kanske mest gått till föreläsningen för att se en "legendar";⁸ andra gånger har man fått en (för)förståelse för ett helt ämne på ett sätt som var både belysande, introducerande, inspirerande och nödvändigt för att man skulle kunna börja arbeta med litteraturen och de uppgifter man förelagts.⁹ Och visst har man också sett exempel på föreläsningar som inte inneburit något alls annat än att ett par timmar

⁶ Representanter för dessa kategorier verkar det ha funnits gott om förr i tiden (särskilt i Uppsala?). Hägerström lär under sina föreläsningar t.ex. ha suttit ned (eventuellt med ryggen vänd mot åhörarna) och långsamt läst upp sina föreläsningar dold bakom ett stort "pappersverk", varvid han dock kunde resa sig upp och ge uttryck för något viktigt genom att med Voltaires ord utbrista "écrasez l'infâme!" ("krossa den skändliga" – vilket syftade på kyrkan). Lundstedt skall, enligt Hedenius, ha bedrivit en "enmansteater" när han föreläste, där han med stor skicklighet men på ett koleriskt sätt fungerade som "folk-uppviglare". Vid slutet av varje föreläsning ansåg han sig inte kunna avisera kommande föreläsning, utan förkunnade med darrande röst förbehållet att den skulle ges om han "då ännu var i livet".

⁷ Jag hänvisar återigen till Hedenius redogörelser av undervisningen av humanister, som bekräftar bilden av ett närmast absurt och vansinnigt undervisningslandskap. Professorn i ämnet (Hägerström, Phalén, Lundstedt m.fl.) höll "tre högtidliga, strängt vetenskapliga, katederföreläsningar i veckan" av vilka studenterna enligt Hedenius "inte kunde förstå något alls". Se ovan not 4.

⁸ Jag har t.ex. hört Jürgen Habermas föreläsa, men förstod dessvärre (av ett flertal olika skäl) knappt ett ljud av vad han sade.

⁹ Så här med facit i hand skulle jag vilja påstå att jag lärde mig allt det jag kan (och då behövde) i skadeståndsrätt genom att höstterminen år 1993 bevista ett antal föreläsningar och ta del av Håkan Anderssons beskrivningar, struktur och OH-bilder; jag har fortfarande kvar mina föreläsningssanteckningar.

av ens "värdefulla studietid" passerat utan egentlig utdelning (annat än socialt). Frågan är dock om det endast var föreläsarens fel.¹⁰

Min poäng här är att uppmärksamma att jag tror att föreläsningar – sin form till trots – inte är en helt enkelriktad verksamhet. Hur en föreläsning fungerar och vilket värde den har (eller kan ha) beror också på avnämaren. Om man som åhörare inte är förberedd, motiverad, intresserad, anser sig ha något behov av kunskapen osv., riskerar hela formen och övningen att bli obegriplig, tråkig, bortkastad tid etc. Anledningen till att man inte "förstår" eller är beredd att ta till sig innehållet kan till icke oväsentlig del bero på om man vidtagit några förberedelser, vilken attityd man har till att lyssna på det som presenteras etc. Detta lägger i sin tur även ett ansvar på den som förbereder och planerar undervisningen. När (i undervisningen) en föreläsning ges påverkar naturligtvis dess relevans och värde. Föreläsningar bör betraktas som ett samspel mellan den som talar och den som lyssnar (och den som planerar, administrerar kursen etc.). Vad som skiljer ett samspel från andra former av mänsklig interaktion är att ingen enskild deltagare kontrollerar fullt ut vad som sker.¹¹

Jag varken kan eller vill säga något om hur man bör uppträda som föreläsare. Alla har, som sagt, sin stil; säkert är det så att vissa föreläsare spelar olika "roller" när de förmedlar sitt innehåll. Om dessa kan man

¹⁰ När jag ändock ägnar mig åt anekdoter, kan jag berätta en till. En av de första föreläsningarna jag gick på (i statskunskap) var hösten år 1990, dvs. året efter Berlinmurens fall och ett år före Sovjetunionens sammanbrott. Föreläsningen handlade om Östeuropas dåvarande politiska läge och utveckling och gavs av en av dåtidens mest erkända Rysslandskännare och en av Uppsalas skickligaste föreläsare (Lars Erik Blomqvist). Jag hade precis anlänt till universitet efter en antiintellektuell, själsdödande, 11 månader lång, militärtjänstgöring. Varken ämnets relevans, föreläsarens briljans eller min entusiasm kunde ha givit bättre förutsättningar för mig eller föreläsaren. Min respons var dock att jag somnade. Jag kan inte förklara det inträffade (Vänner till mig har dock hävdade att de har haft liknande erfarenheter när de gått på operan för att se en hyllad föreställning och betalat dyra pengar för de bästa platserna). I mitt fall handlade det definitivt inte om ointresse, missnöje eller att jag var oförberedd; snarare var det motsatsen som ledde till att systemet kortslöt.

¹¹ Man kan driva detta betydligt längre. I den Oscarsbelönade filmen "Paperchase" (1973) porträtteras den enormt respektgivande, föga charmerande och mycket strikte juridikprofessorn Charles W. Kingsfield Jr som en lika skräckinjagande som inspirerande despot i föreläsningssammanhang vilka var baserade på den sokratiska metoden. Man kan säga vad man vill om Kingsfields undervisningssätt, men det lämnade ingen oberörd och han tycks ha förmått samtliga studenter att förbereda sig minutöst och lyssna andäktigt till den lärdom han förmedlade genom att ställa frågor och möta varje svar med en ny fråga.

naturligtvis ha synpunkter, men min poäng här är att sådana omdömen kan fällas även om den som håller ett föredrag, leder ett seminarium eller inleder på ett kollokvium. Det är inget unikt eller specifikt för just föreläsaren. En dålig inledning till ett seminarium kan knappast förväntas leda till en illuster efterföljande diskussion i gruppen, vilket kan bero både på uppgifterna/materialet (innehållet) och sättet som läraren ställer frågor, leder diskussionen. Ett oinspirerat föredrag kommer knappast att väcka debatt. Osv.

Om man skall försöka göra en värdering av om föreläsningar (enskilda eller generellt) är "bra" eller har något värde, måste man ställa sig frågan: "bra – i vilket syfte?" ("värdefull för vad?" etc.). Värdeutsagor av detta slag är inte renodlat "subjektiva" eller föremål för enskilt tyckande. De kan vara meningsfyllda. Jag skall försöka ta mitt försvar av föreläsningsformen vidare genom att reflektera litet över dessa syften.

4 Olika syften med föreläsningar

Redan av Malmström fick vi veta att föreläsningar kan fungera som en ämnesintroduktion eller behandla ett problem som upplevs som särskilt svårt e.dyl. Detta antyder att ett viktigt syfte som en föreläsning kan ha är, att ge den som har att tränga in i ett ofta inte obetydligt material en (för)aning om vad det är som det aktuella studiet handlar om (oavsett i vilken form som djupinläringen än sker i ett senare skede) samt vilka grundbultar som ämnet är uppbyggt av. Föreläsningens syfte kan med denna utgångspunkt vara att ge en allmän orientering och förse studenter med en provkarta på olika saker som kan dyka upp senare i studierna samt hur de hänger ihop (och varför). Föreläsningen ger ett skelett åt det som sedan kan utvecklas till en kropp. I vilket uträckning detta är möjligt, lämpligt eller nödvändigt beror naturligtvis på vilket ämne det är fråga om, hur kurslitteraturen ser ut osv., men för många mer komplexa ämnesområden kan det vara viktigt och värdefullt att få en orientering av vad det är litteraturen och de efterföljande seminarieuppgifterna kommer att handla om.

När man läser synpunkter på föreläsningar i pedagogisk litteratur – och särskilt den kritik som framförs mot denna – får man ibland det ganska märkliga intrycket att det råder ett antingen-eller-förhållande när det kommer till frågan om man skall använda dem eller inte. Antingen är de odugliga eller så skall de användas extensivt. Min blygsamma inställning i detta avseende är, att det beror på i vilket syfte man ger dem. En föreläs-

ning kan vara uppskattad för att den är allmänt informativ, trevligt eller roligt framförd och lämnar ett budskap som kanske i bästa fall bekräftar något. Detta är dock knappast tillräckligt för att motivera deras existens. En mer elaborerad version av värdeomdömet "bra" skulle kunna vara för att den information som den förmedlar, och som kommer vid precis en viss tidpunkt, är till hjälp för den som skall påbörja sina egentliga studier (djupinläring). Trots att det kan vara fråga om en introduktion, torde en sådan inte sällan behöva disponeras och begränsas i fråga om innehåll och form (en viss sak/fråga, vilket ger studenten något). I annat fall exponerar man sig för en av de främsta kritikpunkterna när det gäller föreläsningar, nämligen att alltför mycket material/information förmedlas alltför snabbt till personer som saknar tillräckliga grundkunskaper för att förstå överblicken/introduktionen. Hur denna disposition görs är upp till var och en som planerar en föreläsning att bestämma. Ämne och val i fråga om vad som skall behandlas är således en viktig del i att avgränsa ett föreläsningssyfte. Det kan handla om en introduktion, en förklaring, ett förtydligande eller en fördjupning. Det kan också avse att ge åhöraren kunskap som man behöver när man går vidare (t.ex. en alternativ bild av något, tankeställare e.dyl.). Jag skall kort kommentera dessa funktioner.

Vad gäller föreläsningen som "introduktion", kan denna vara på olika nivåer. I vad mån den har något värde beror givetvis på vad den utgör en presentation av och i vilken utsträckning en sådan är nödvändig (med hänsyn till ämne, graden av komplexitet etc.). I vart fall borde det handla om att ge åhöraren en förförståelse till något nytt (inte endast en bekräftelse på något redan känt). Vad som utgör helhet och del kan alltid diskuteras, men genom att ge en introducerande föreläsning kan man tillhandahålla "en karta och kompass" för att därefter tränga in i det som är nödvändigt för fortsatt djupinläring. Man skall nog inte underskatta behovet av att få en kondenserad, förenklad eller syntetiserad beskrivning av det som i och för sig (också) står i läroboken. Inte heller skall man förringa svårigheten att göra ett dylikt urval. Tidigt på en termin kan en föreläsning följa formen: (a) Så här förhåller sig något, (b) Varför?, (c) Därför! Dock bör detta naturligtvis nyanseras med att man elaborerar kring varför/därför-perspektiven samt inte minst antyder vilka argument, omständigheter eller hänsyn som kan vara relevanta. Därefter övergår inläringen till andra former.

I sammanhanget bör uppmärksammas att inte endast föreläsare är olika. Även studenter (eller andra åhörare) är olika. Det är helt individuellt vad man föredrar som inlärningsmodell och alla har olika preferenser,

behov och förmåga att ta till sig kunskap. I det sammanhang vi nu befinner oss i torde i första hand visuella eller auditiva metoder vara de som kommer i fråga. Jag tror att det är ett grundmisstag att utgå från att auditiv kunskapsförmedling i sig är dålig. I så fall skulle man ju aldrig kunna lyssna på ett föredrag med något slags behållning eller "läsa" en ljudbok. Det är inte formen det beror på; det är innehållet!

Det förtjänar vidare att understrykas att en föreläsning numera inte endast är en rent auditiv upplevelse. Man lär inte enbart av att höra; redan i dess ursprungliga form (på medeltiden) torde antecknandet ha varit ett sätt att forma det man hör i skift. Studenten lär genom att föra ned kunskapen i skrift. Likaså är det inte så enkelriktat, att det endast är åhöraren som skapar bilder av det som han eller hon hör. Det normala är att föreläsaren presenterar visuella intryck genom att använda sig av hjälpmedel (PPT-bilder, handouts o.dyl.). Hänvisningen till karta och kompass är således inte endast en metafor; en föreläsning innehåller inte sällan bilder idag ofta i form av professionella bildspel som kan ge en överblick och närmast en allegorisk beskrivning av hur olika saker hänger ihop (och skapa viktiga minnesbilder). Den som själv studerar något (genom att läsa, lösa problem eller diskutera sig fram till kunskap) gör ofta själv sådana ("mindmaps", "konceptkartor", sökscheman e.dyl.). Om redan en föreläsare kan presentera dylika, kan de hjälpa den som lyssnar att enklare ta in (strukturen) i det som senare skall studeras. I så fall bör man aldrig nöja sig med att enbart förmedla fakta i form av dogmatiska sanningar av slaget "så här är det!". Man bör åtminstone försöka förklara varför det är (eller bör vara)/förstås på ett visst sätt. Detta gäller inte minst om en föreläsning handlar om komplicerade begrepp eller principer som används i komplexa samspel. Att utläsa hur t.ex. "rättvisa", "culpa", "demokrati" etc. kan förstås och användas i olika sammanhang kan ibland förutsätta att man (redan) har en klar bild av "rätten". Kanske är det så att man först i efterhand ser att det finns olika sätt att använda (samma) begrepp, att denna användning inte alltid tillämpas på ett enhetligt sätt eller präglas av en koherent uppsättning argument. Divergenser, samband eller samspel av detta slag är i sig viktiga för förståelsen men även för att hjälpa åhöraren att ställa och/eller förstå varför-frågor.

Att i en lärobok e.dyl. peka på det här antydde ofta intrikata samspel som kan finnas på flera områden, kan vara hart när omöjligt (annat än genom korshänvisningar, upprepningar eller återkommande förtydliganden). I akademisk text är möjligheterna begränsade när det gäller att skapa fullständig överskådlighet, förse texten med eventuella referenser

och reservationer eller belysa att det finns ett intrikat samspel mellan olika delar av ett ämne. Detta beror dels på att frågorna kan ha en mycket öppen karaktär (som präglar all vetenskaplig verksamhet) som tvingar författaren att ta ställning och förmedla viss en uppfattning, dels att det krävs mycket utrymme och argumentation samt tydliga och rättvisande referenser för att göra alternativa åsikter, synsätt eller kritik rättvisa. Detta leder mig till en annan funktion hos föreläsningar som ansluter till bakgrundsreferenser. Ett inslag i universitetsstudier (åtminstone i juridik) är att man tillgodogör sig den (historiska, kulturella, politiska etc.) kontext som är knuten till ett visst problem eller en reglering. Utrymmet att beskriva *varför* något är (som det står i boken, framgår av rättskäl-lorna etc.) är likaså begränsat åtminstone när det kommer till vad som kan formuleras i läromedel. I detta avseende kan en föreläsning fylla en förklarande funktion. Att förstå en kontextuell utveckling är inte enbart en fråga om att möjliggöra bildning eller beläsenhet; det skapar förutsättningar för förståelse.

Rent generellt tror jag att ett problem med tanken på den läsande, tänkande och resonerande studenten som i ett seminariesammanhang själv diskuterar sig fram till lösningar refererar till ett idealtillstånd (förvisso väl värt att eftersträva men inte alltid realistiskt att förvänta sig). Problemet är att det inte riktigt alltid uppnås i lektionssalen (i vart fall inte på juristutbildningen såsom den ser ut idag). All meningsfylld diskussion förutsätter viss grundkunskap och för att nå sådan krävs det mycket förarbete. Främst sker detta i form av självstudier, men för att dessa skall underlättas och blir så fruktbara som möjligt behövs ingångar, förförståelse och en föreställning om vad det är som texter, material etc. faktiskt handlar om. Basgruppsarbete utgör en naturlig förutsättning för fördjupning, men som antytts ovan är jag inte säker på att detta alltid fungerar som reformens upphovsmän förutsatte. Oavsett vilket, kan man inte gå in i en diskussion oförberedd eller helt förutsättningslöst och bara "diskutera sig fram till" den "rätta lösningen". Man måste alternera mellan olika sätt för inläring. Det ena ger det andra och så vidare. Det är i princip här jag ser möjligheten att (i viss utsträckning) använda föreläsningar som en grundbult. De ger en struktur och en karta.

Referensen till en kompass är inte heller enbart föranledd av begagnandet av en uttrycksform. Det handlar om att ge studenterna riktningar för fortsatt inläring, att peka på samband, likheter eller olikheter, ge illustrativa exempel etc. Ibland kan det vara enklare att muntligen (t.ex. i föreläsningsformen) förklara hur olika lösningar hänger ihop på ett prin-

cipiellt plan, t.ex. genom att teckna en bakgrund till hur och varför något är som det är, vilka de grundläggande problemen (med något) är och visa på antingen logiken eller bristen på rationalitet i ett motsatt resonemang eller ståndpunkt osv. Vid en föreläsning kan man dessutom – åtminstone enligt min erfarenhet – i betydligt större utsträckning än i en lärobokstext också använda sig av triviala exempel för att visa på en poäng.

Så långt om föreläsningen som introducerande. Det torde vara uppenbart att om föreläsningen skall fylla det syfte som ovan diskuterats, så måste den dels komma i ett visst skede i inlärningsprocessen (ofta relativt tidigt), dels vara anpassad utifrån att vara grundläggande, systematisk och vägledande. Den bör vara en ingång till fortsatt problematiserande – inte slutpunkt för diskussionen.

Som redan antytts kan man ha andra syften med en föreläsning. Ett sådant kan vara att befrämja djupinläring genom att väcka frågor eller ifrågasätta sådant som kanske har tagits för givet (i litteraturen eller dittills i undervisningen i övrigt). Att få studenter att upptäcka och se att det kan finnas ett glapp mellan den egna världsbilden och något annat (en erfarenhet, ett perspektiv eller helt synsätt m.m.) kan vara ett sätt att sätta igång en process av personlig förändring, att se att verkligheten är mer komplicerad än vad man från början kanske trodde eller helt enkelt bara upplysa om att det finns olika (andra) perspektiv eller svar på en fråga/ett problem. I viss litteratur används begreppet *disjuncture* för att beteckna det avstånd som kan uppstå mellan den världsbild ("life-world") en person har och det som han eller hon därefter upplever eller konfronteras med. Världsbilden styrs av vår erfarenhet och vår kunskap på ett område och nivån på denna kommer att påverka hur vi hanterar ny information, kunskap, tankegoods, varseblivning etc. Glappet kan således vara olika stort beroende på vilken grad av medvetenhet/förförståelse som betraktaren har och det som han eller hon konfronteras med. Det kan handla om allt från att man överhuvudtaget inte reflekterar över ett faktum då det går att inordna i den världsuppfattning man har till att man (helt eller delvis) måste börja bearbeta, ifrågasätta den. När glappet blir så stort att man måste skaffa sig ny kunskap, nya (eller bättre) argument för sin (tidigare) uppfattning, tro eller övertygelse, så uppstår kunskap eller förståelse på en högre nivå.¹² Detta är ett särskild slags djupinläring.

¹² Se Peter Jarvis, *Learning to be a Person in Society* 2009 kap. 2. Hela Jarvis angreppssätt när det gäller hur vi, som människor, konstruerar livsvärldar, världsbilder eller som förklarar hur vi varseblir och uppfattar vår tillvaro påminner till stor del om flera andra

Att föreläsningar faktiskt ges (eller faktiskt har) uppgiften att skapa kunskap på detta sätt (dvs. genom att få studenten att ifrågasätta sin förståelse) är ifrågasatt.¹³ För att åstadkomma sådana insikter eller processer hos studenterna (eller andra) – dvs. att det kan finnas alternativa synsätt, argument eller verklighetsuppfattningar – behöver förutsättningarna i vart fall vara av visst slag. Inledningsvis måste det finnas någon medvetenhet eller förförståelse hos mottagaren; han eller hon måste rimligtvis vara medveten om sin egna världsbild för att en konfrontation skall vara fruktbar.¹⁴ Att möta något ”nytt” eller ”alternativt” närmast förutsätter att man ställer ”det” mot något annat. Vidare måste temat för och dispositionen av föreläsningen vara anpassat efter att uppnå en avledning, fri- eller fränkoppling från det man har utgått från vara sant etc.

Den förförståelse som jag tänker på behöver i och för sig inte vara produkten av studier (det kan vara fråga om andra fördomar), men i det sammanhang vi nu undersöker torde det vara ett rimligt antagande att i en lärandeprocess – där man successivt utvärderar, omprövar, gör perspektivförskjutningar – måste förkunskaperna vara någorlunda konkreta. Hela idén med att reflektera systematiskt över en fråga (ett ämne, ett synsätt, ett begrepp etc.) är ju att man har en utgångspunkt (en utvecklad mental struktur) som därefter prövas. Finns en sådan, kan en föreläsning fylla funktionen av att provocera (fram en förändring), ifrågasätta eller i vart fall stimulera till ökad förståelse.

Varför skulle då just föreläsningar användas för detta? Jag säger absolut inte att så måste vara fallet, men det är *en* möjlighet. Här skall inte upprepas vad som sagts, men det finns kanske anledning att påminna att läroböcker inte alltid är platsen att väcka debatt eller redogöra för alternativa synsätt eller tolkningsmöjligheter. Detta har främst två anledningar. Det

filosofiska kunskapsteorier. Hela idén om hur man ständigt formar och omformulerar sin livsvärld och förståelse genom att möta nya fakta, förhållningssätt och utmaningar, vilka ifrågasätter vår grundläggande kunskap, förståelse och utifrån dessa konstruerar nya djupare kunskap, påminner mig mycket om hermeneutiska angreppssätt och språkfilosofiska synsätt. Jag håller inte för uteslutet att vad han diskuterar beträffande ”disjuncture” är en variant av en hermeneutisk spiral. Hans författarskap i dessa frågor till trots är han professor i fysik och inte pedagogik eller filosofi.

¹³ Se bl.a. Bligh som menar att föreläsningar inte bidrar nämnvärt till att inspirera åhörare att se nya perspektiv, ifrågasätta sina värderingar eller inspirera dem. Dessa slutsatser måste rimligtvis utgå från att de i så fall har en viss form. Jfr D.A. Bligh, ”What’s the Use of Lectures?” 2000.

¹⁴ Se för liknande synsätt, David Magnusson, ”Föreläsningens roll” 1990.

ena kan vara att det saknas tillräcklig enighet om de alternativa världsbilderna eller att det är oklart hur en konfrontation bör utformas. Även om det finns tydliga och kanske motstridiga verklighetsuppfattningar på ett område, skulle en redovisning lätt riskera att bli en rättsvetenskaplig diskussion/analys, vilket kan vara mycket svårt för författaren att förmedla (i läroboksformatet) och för läsaren att förstå.

Att provocera fram dylika perspektivförskjutningar kan självfallet vara ett naturligt angreppssätt också när man behandlar olika frågor och problemställningar i seminarierummet, men det finns också begränsningar. Såvida man inte menar att seminariet skall handla om någorlunda likvärdigt betydelsefulla perspektiv, finns ofta inte tid och utrymme för sådana diskussioner (som åstadkommer "disjuncture"). Vidare riskerar man att frammana en bild av att det som diskuteras är något helt avgörande och kanske visar att all den kunskap man tillgodogjort sig är ifrågasatt eller meningslös. Så behöver ju ingalunda vara fallet. Men det gör inte behovet av fördjupning mindre. Någon borde någon gång, någonstans väcka frågor som ställer vår verklighetsuppfattning mot väggen. Seminariet, grundat på problemformuleringar, kan definitivt ha denna ifrågasättande funktion. I realiteten ställer dock tiden och antalet seminarieuppgifter som man har möjlighet att diskutera upp viktiga begränsningar. Detsamma kan gälla studenternas förståelse. Om ett seminarium har avsatts och anpassats för att diskutera en eller par svåra problemställningar, får man kanske utgå från att deltagarna har förberett en viss del av materien och att man i första hand skall hinna med att stämma av att alla förstått grunderna för detta samt att deltagarna fått konkreta fall att tillämpa och diskutera grunderna utifrån. Att därutöver hinna kontrastera studenternas verklighetsbild med nya världsbilder hör nog inte till vanligheterna; i vart fall inte på grundutbildningen. Första mötet med olika rättsområden på denna nivå torde i första hand behöva skapa tydliga ramar för det som utgör grunden. Även här tror jag att man i samband med 1992 års reform i viss mån underskattade deltagarnas behov av att ändå i någon mening få något slags "rätt svar" vid seminariets slut. Som juristutbildningen ser ut idag finns det inte alltid tillräckligt utrymme eller förutsättningar att nå fram till djupare reflektioner och nya världsbilder.

Det bör samtidigt understrykas att åstadkommandet av "disjuncture" inte behöver handla om att vända upp och ned på allt man redan har tagit in, utan snarare om att ställa viktiga frågor på en djupare nivå. "Är det självklart att?", "Kan det vara så att...?", "Varför inte...?" osv. Syftet är i så fall att få studenten att tänka, reflektera, eventuellt omvärdera eller

i vart fall komplettera sin förvärvade kunskap. Och i detta avseende utesluter jag inte att föreläsningen kan vara ett bra sätt att väcka dylika tankar, skapa förutsättningar för fördjupning etc. Men i så fall borde denna typ av föreläsningar förmodligen planeras till en helt annan del av en kurs, nämligen en senare period, när studenten nått en bit in i materia, skapat sig en överblick och bild samt övat på att tillämpa det som man (först) uppfattar vara korrekt eller gällande. Först då torde man normalt vara mottaglig för att konfronteras med ett tydligt alternativ. Mitt enkla budskap är att föreläsningar, rätt använda, skulle kunna vara ett värdefullt instrument även för djupinläring.

5 Form, innehåll och stil

Hur bör en föreläsning utformas? Inte vet jag! Jag har inga patentröslöningar och det vore förmätet och mig helt främmande att tala om hur andra bör föreläsa. Alla har olika ämnen, uppgifter och sina egna stilar. Vad jag har försökt peka på i mitt bidrag är endast att jag tror att föreläsningen som undervisningsform har varit litet ”styvmoderligt” behandlad (såväl i pedagogisk litteratur som på juristprogrammet i Uppsala efter 1992 års reform). Det är säkerligen också sant att det initiala motståndet mot s.k. storföreläsningar har mjukats upp och att de accepteras som ett komplement till övriga undervisningsformer. Men det diskuteras väldigt litet varför vi har dem samt hur vi bör utveckla, förbättra och använda oss av dem. Deras status är fortfarande ganska låg. Inför ett framtida utvecklingsarbete tror jag att följande skulle kunna vara viktigt att fundera över.

Det har redan sagts att värdet av en föreläsning att mycket beroende av **vem** som håller den samt om **vad** (ämnet, dess relevans, avgränsning och genomförande i övrigt). Föreläsningens värde och nytta beror ju också till mycket stor del på **när** den kommer. Det är föga meningsfyllt att ha en föreläsning på ett tema där åhöraren redan har läst och förstått mer än vad föreläsaren rimligtvis kan förmedla under de 2 timmar som står till buds. Tanken är ju att föreläsningen skall komplettera övrig kunskapsinhämtning. Oftast skall den kanske användas som en introduktion, en presentation, en översikt etc., vilken hjälper åhöraren att förstå vad det är som ämnet handlar om, hur man bör närma sig det och ett verktyg för att gå vidare etc. Den är inte slutet på kunskapsinhämtning, den är början!

Men som påpekats kan den också utgöra en del i en fördjupning. Saker som man inte hinner beröra i seminarieundervisning eller liknande sammanhang behöver inte utelämnas helt. Väl man har förstått (kanske mer

än endast) grunderna i ett ämne kan en föreläsning vara en kritisk eller tankeväckande exposé som fungerar som en ögonöppnare, något bidrar till att man börjar reflektera. Det kan inte uteslutas att man sår frön och skapar inspiration hos studenter att ta upp vid kommande studier (på fördjupningsnivåer).

Man kan diskutera vem som bör hålla föreläsningar. Det finns många svar. Ett första är den som känner sig manad och lämpad. I sammanhanget bör erkännas att undervisningsformen i flera avseenden är extrem jämfört (med andra), såtillvida att man som föreläsare står inför en "vägg" av ca 150–250 studenter och "blottar" sina färdigheter som retoriker, hur insatt man är på ett område eller sin pedagogiska (o)förmåga. Responsen kan också vara omedelbar och obarmhärtig, antingen i form av avsaknad av reaktioner (vilket ibland kan misstolkas som direkt ogillande) eller att åhörare faktiskt demonstrerar sin uppfattning och lämnar tillställningen i pausen.¹⁵ Slutsatsen är att föreläsningar endast bör hållas om den som är beredd att ge den ser någon poäng eller ett värde i detta.

Om man tar sig an uppgiften, bör man dock ha en klar tanke med varför man skall hålla föreläsningen. En kritikpunkt som ständigt återkommer i pedagogisk litteratur (och som är knuten till argumenten om att de är enkelriktade och icke-problematiserade) är att föreläsningar spänner över ett alltför stort område eller brett ämne. Risken blir då att tempot blir för högt, att för mycket information väller över studenterna och att syftet med att förmedla en tydlig struktur går förlorat. Igen bör man noga tänka igenom vilket syfte man har med föreläsningen. Att förbereda en föreläsning är inte (eller borde i vart fall aldrig vara) något statiskt, upprepande eller från föreläsaren "måste", där man endast fullgör sin (eller någon annans) plikt. Det krävs en i förväg en noggrant genomtänkt disposition, kontinuerlig uppdatering och förbättringar utifrån tidigare erfarenheter, upprättande av hjälpmedel (PPT-bilder, handouts etc.) etc. Att förbereda en genomtänkt och välavvägd föreläsning kan vara minst lika svårt som att konstruera ett seminariematerial med problembaserade uppgifter. I detta avseende är föreläsningar underskattade; jag tror att man missar att det kan finnas ett problemorienterat förhållningssätt även i föreläsningar och deras disposition. Skillnaden i förhållande till seminarieformen är mest perspektivet.

¹⁵ Det skall framhållas att ett mycket trevligt och uppskattat inslag är att studenterna på juristprogrammet i Uppsala regelmässigt applåderar efter föreläsningarna (om det är av vana eller tacksamhet låter jag vara osagt).

I ett helt annat avseende är föreläsningar också undervärderade. Lika kostnadseffektiva som de är när det gäller att tillhandahålla ”billig” undervisning för universitetet, lika dålig avkastning ger de den som planerar, förbereder och tar sig tid att försöka syntetisera, kontrastera och producera kunskap på ett område på en hög analytisk nivå.

Att formulera tankar och idéer om syftet med föreläsningar borde vidare ingå som ett tydligt led i planeringen av en kurs. Läroplan och kursföreläsare borde tydligare än idag diskutera när olika föreläsningar bör ges samt vad de bör innehålla. Att en föreläsning kommer för sent (och kritiserar för detta av studenterna) behöver inte vara föreläsarens fel. Detsamma kan naturligtvis gälla det motsatta förhållandet, dvs. att föreläsningen kommer för tidigt.

Om det är som jag försökt diskutera, att en föreläsning inte är (eller behöver vara) en enkelriktad, passiviserande utlärn timer – utan istället kan vara ett slags samspel mellan den som talar och publiken – skulle man kunna överväga att göra dem obligatoriska. Jag har ingen önskan att uttala mig om obligatoriekrav, och passar gladeligen på denna fråga. En ambition bör självfallet vara att de är av sådant slag, att de anses vara värda att bevista oavsett närvarokrav. Skulle föreläsningen mer och mer övergå till ett slags sokratis k lektion i storformat, kan frågor om krav på förberedelser från studenternas sida (och då också ett krav på närvaro) diskuteras/övervägas. Men i så fall pratar vi egentligen om ett helt annat slags undervisningsform (som förvisso kan ha potential). Jag passar även i denna del.

6 Avslutning och några sammanfattande tankar

Måhända har jag sparkat in en öppen dörr när det gäller föreläsningarnas ställning idag. Kanske har de inte så låg status som jag återkommande refererar till och visst är det sant att det fortfarande (får) ges åtskilliga föreläsningar på juristprogrammet. Inte desto mindre är det ett faktum att de i pedagogiskt hänseende ofta ses som en relik från en period där undervisningen i pedagogiskt hänseende – med Hedenius ord – ”var absurd”. Likaså menar jag nog att det väldigt sällan diskuteras hur föreläsningar bör utformas, när de bör ges, av vem samt – inte minst – i vilket syfte de ges. Det förekommer knappast några ”lärarmöten” som planerar

kursens föreläsningar. Inte heller sker någon egentlig utvärdering i efterhand.

Jag hoppas ha kunnat visa – eller vart fall öppna för tanken – att föreläsningar kan ha en viktig roll att fylla i undervisningen där andra undervisningsformer inte räcker till och att de faktiskt kan vara något som kompletterar djupinlärning givet att omständigheterna tillåter det. Dess fördelar är flera. Det mest uppenbara är kanske mest av praktisk art. Föreläsningar är arbets- och kostnadsekonomiskt tilltalande – man kan på kort tid förmedla ett kondenserat budskap till en stor grupp med endast en lärare aktiv i undervisningen. Beträffande det som föreläsningen behandlar, får alla på kursen exakt samma information (muntlig beskrivning till något, konceptbilder, mindmaps etc.). Viktigare är dock dess funktion av att kunna antingen förbereda (annan) kunskapsinhämtning i form strukturerade introduktioner som ger ingångar, tumregler, sammanhang och viss grundläggande ordning (i form av ”checklistor”, angivande av kriterier eller angivna standarder för bedömningar etc.). Om dessa exemplifieras med mer eller mindre övertydliga exempel, kan föreläsningen komplettera sådant som inte direkt uttrycks i läroböcker eller som blir för trivialt för att belysa vid ett seminarium som skall präglas av problem-baserad inlärning. Därutöver finns det möjlighet att använda vissa föreläsningar som ett sätt att stimulera till fördjupning genom att försöka förmå studenter att pröva sina uppfattningar, sin kunskap och sina värderingar. Detta kan ske genom att de provoceras eller inspireras till att konfronteras med, eller själva ställa, nya frågor, varigenom de tvingas hitta nya och bättre argument för en uppfattning. Denna typ av perspektivförskjutning (disjuncture) kan generera nya perspektiv och djupinlärning.

De nackdelar som föreläsningar har är kända och skall inte upprepas. I denna del tror jag att mycket av kritiken är, om inte obefogad så i vart fall, orättvis i det att den bygger på att man endast har vissa slags föreläsningar i åtanke. Om studenter inte förstår något av föreläsningen eller tycker att den inte ger något, måste man fråga sig varför så är fallet. Svaren kan som sagt vara många. Men om det beror på att åhöraren inte har förberett något och därför inte är mottaglig, motiverad eller intresserad, så bör man fundera om detta är något som bör åtgärdas från ”vår” sida. Detsamma gäller om föreläsningen endast upprepar exakt det som studenterna (redan) läst i boken. Kanske är det ”vårt” fel att föreläsningen inte ger något (varken introduktion eller fördjupning). Det kan till viss del bero på brister i kommunikation, planering eller information. Kanske skall föreläsningen schemaläggas annorlunda, mer information om

innehållet och förväntade förberedelser utgå i förväg eller kanske skall vissa föreläsningar helt enkelt "utgå" på grund av dess innehåll. Det kan tvivelsutan finnas fullt berättigad kritik mot enskilda föreläsare/föreläsningar för att de helt enkelt inte behandlar relevanta och klart avgränsade ämnen (sett utifrån vad kursen innehåller eller vad kursdeltagarna behöver), inte är uppdaterade, tillräckligt förberedda osv. Men i så fall slår det återigen tillbaka på "oss". Har vi verkligen tänkt igenom och planerat dem? Har vi utvärderat dem?

Sammanfattningsvis har jag litet svårt att se annat än att det finns potential i föreläsningen som undervisningsform och att en stor del av kritiken går att bemöta genom att man mer intresserar sig för dem och deras innehåll.

Om man skulle utvärdera föreläsningarna på juristprogrammet, skulle man kunna utgå från följande hållpunkter. För det första att det inte behöver vara en antingen-eller-fråga. Man måste inte välja mellan att ha dem som ett huvudinslag eller helt avskaffa dem. Mitt initiala antagande, att man i samband med 1992 års reform litet kastade ut föreläsningarna med badvattnet bygger på att jag tror att man endast hade en viss typ av föreläsningar i åtanke (eventuellt parat med alltför stora förhoppningar till den problembaserade inlärningsmetoden). Att de fortfarande i viss mån är nedprioriterade är ett arv från detta. Att föreläsningar kan vara behäftade med problem eller brister kan säkert ingen förneka, och jag hoppas att det framgått att jag inte ens har försökt argumentera för att de skall utgöra ett huvudinslag eller ens väsentlig del av undervisningen. Det finns inget egensyfte med att vidmakthålla en undervisningsform bara för att den "alltid" har funnits. Mitt lilla budskap är endast att de *kan* fylla – och vill jag hävda: idag ofta faktiskt fyller – viktiga funktioner, vilka kan vara svåra att ersätta genom litteraturstudier, utrymme vid seminariediskussioner eller andra undervisningsformer.

För det andra tror jag att man på allvar måste försöka formulera vilka syften som vi vill att föreläsningar skall fylla. Hur en utvärdering bör gå till har jag inga svar på. Det måste vara upp till lärare och kursföreståndare på respektive kurs att avgöra utifrån sina specifika behov. Detta tror jag inte görs alls idag. Som framgått är jag inte främmande för att ställa högre krav på såväl de som håller föreläsningarna (och de som planerar kursen) som de som kommer och lyssnar och lär sig. Beroende på hur man utformar en föreläsning kan det eventuellt också krävas att studenter i större utsträckning förbereder det som man skall vara med om/på. Likaså bör studenterna uppmuntras/inspireras av att gå på dem. Personligen ser jag

ingen nackdel att en föreläsare i förväg (vid sidan av att ge föreläsningen en tillräckligt informativ rubrik) kortfattat anger vad han eller hon avser att behandla vid föreläsningen. Vid behov kan t.o.m. anges om det förutsätts vissa specifika förberedelser. Allt beror naturligtvis på vad det är för slags föreläsningar vi talar om samt när under en kurs den ges. Det är onekligen svårt att hitta en nivå för en föreläsning. Gränsen mellan att å ena sidan leverera banala sanningar, vara för bred och generell och å andra sidan göra alltför stora djupdykningar är svår att balansera på. Man bör således uppmärksamma, att passiviteten hos studenter och de negativa effekterna av att kunskapsförmedlingen är enkelriktad, i vart fall ibland beror på i vad mån åhöraren är förberedd och mottaglig för det som förmedlas från föreläsaren. Detta gäller särskilt sådana föreläsningar som syftar till att skapa "disjuncture" och som får förmodas kommer en bit in på en kurs. Att hitta en balans av det slag som här diskuteras är naturligtvis inte enkelt; tvärtom är det nog ganska svårt. Det kommer att ställa krav på förberedelser i fråga om tanke och praktiska förutsättningar. Information av olika slag bör finnas i förväg (allt ifrån att sätta en informativ och vettig rubrik på en föreläsning till att på förhand dela med sig av presentationer, bildspel etc.). Poängen är att föreläsningarna inte behöver ses som en renodlat enkelriktad form av inläring.

Tandem. Jag tror inte att vi någonsin kommer att upphöra med föreläsningar som undervisningsform på juristutbildningen. Det ständiga dilemmat med att allokera tillgängliga resurser talar för motsatsen. Deras existens i grundutbildningen kommer förmodligen snarare att öka framgent. Alltså borde vi börja diskutera hur föreläsningar bör utformas, utvecklas och användas. Detta förutsätter att man, i större utsträckning än vad som sker idag, tilldelar dem ett preciserat syfte, utvärderar dem samt noga funderar på när och hur de bör ges samt kommunicerar detta med studenterna. Det behöver inte vara föreläsningarna i sig som är problemet.

Laila Zackariasson

Sokratiska lektioner på Terminskurs 3 1993–2022

Reform med samtidigt införande av sokratiska lektioner år 1992

Den reform av juristprogrammet vid Uppsala universitet som genomfördes år 1992 innebar att ett förstärkt fokus lades på problembaserat lärande och undervisning i seminarieform. Problemidentifikation och metodträning skulle från och med höstterminen samma år stå i centrum för hela juristutbildningen. Seminarierna skulle innehålla komplicerade eller på annat sätt svårbedömda konkreta juridiska problem och all seminarieundervisning skulle vara obligatorisk. Studenterna skulle förbereda sig inför seminarierna först enskilt och sedan i smågrupper. De för undervisningsmodellen så viktiga basgrupperna infördes och arbete i basgrupperna gjordes till ett obligatoriskt moment. På seminarierna skulle det vara studenterna som genom basgrupperna ansvarade för att seminariets tillämpningsfrågor blev ordentligt genomdiskuterade. Läraren skulle inta en mer tillbakadragen roll än vad som tidigare ofta varit fallet och inte som vid traditionell katederundervisning presentera lösningar på de juridiska problem som studenterna ställdes inför. I stället skulle läraren varsamt lotsa studenterna genom seminariets problematik i den mån det fanns behov av det. Ett seminarium inklusive det förberedande basgruppsarbetet skulle kort sagt i första hand ses som ett tillfälle till färdighetsträning med avseende på sådant som problemidentifikation, samarbete, problemlösning och allmän juridisk metod.¹

¹ Av egen erfarenhet vet jag, som började läsa juridik i Uppsala hösten 1988, att en stor del av seminarieverksamheten på juristlinjen vid Uppsala universitet även tidigare hade

Mycket har anförts och fortsätter att anföras om den variant av problembaserat lärande, med tydliga inslag av case-metodik, som allt sedan utbildningsreformen år 1992 präglar juristutbildningen i Uppsala. Ett förhållande som det däremot inte har vare sig talats eller skrivits så mycket om och som kanske inte alla känner till är att det var genom samma reform som de sedermera välkända sokratiska lektionerna i sakrätt och materiell exekutionsrätt på Terminskurs 3 infördes. Den dåvarande motsvarigheten till Terminskurs 3 ("Civilrätt 2") gavs för första gången i sitt nya skick hösten 1993, och det var alltså då de sokratiska lektionerna gjorde entré.

Vid sidan av professor Torgny Håstad, som höll föreläsningar men inte deltog aktivt i gruppundervisningen, var Uppsalafakultetens tongivande lärare i sakrätt och materiell exekutionsrätt vid tiden för utbildningsreformen lektorerna Ulf Jensen, Lotta Wikman och Lars Jacobson. Det var alltså denna trio som genom sitt pionjärbete åstadkom att sokratiska lektioner blev en del av juristutbildningen i Uppsala från och med 1993.²

Relativt snart efter lektionernas införande kom var och en av de anförda lektorerna emellertid att lämna fakulteten. De lärare som från tiden kring millennieskiftet sattes att förvalta och vidareutveckla Terminskurs 3 med avseende på sakrätt och exekutionsrätt var, förutom jag själv, adjunkten Stefan Zetterström och lektorn Peter Strömgren. Vi och andra i lärarlaget på Terminskurs 3 var länge överens om att sokratiska lektioner i kombination med ett relativt begränsat antal problembaserade seminarier var ett vinnande koncept vid undervisning i sakrätt och materiell exekutionsrätt.

varit inriktad på problembaserat lärande. Inte minst hade det varit så på den obligatoriska tio veckor långa introduktionskursen. Även på kurser senare under utbildningen hade det förekommit problembaserade seminarier och problembaserade kursmoment av andra slag. På en del fördjupningskurser hade inslaget problembaserat lärande rent av varit dominerande, såsom på Torgny Håstads kurs Kommersiell avtalsrätt där spelade processer sedan lång tid tillbaka varit ett framträdande inslag. Arbete i basgrupper hade också förekommit i viss mån, bland annat på nu nämnda kurser. Utbildningsreformen år 1992 kan därför inte sägas ha inneburit ett införande av något fullkomligt nytt men väl en omfattande förstärkning av det problembaserade lärandet som pedagogisk grundmodell för juristprogrammet.

² Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 12.

Ett udda inslag på juristprogrammet efter 1992 års reform

Mot bakgrund av 1992 års reform av juristprogrammet kan det verka förvånande att våra medarbetare på den juridiska fakulteten i Uppsala accepterade inslaget av sokratiska lektioner på Terminskurs 3. Redan en kortfattad beskrivning av de sokratiska lektionerna i en på måfå vald men representativ undervisningsplan för kursen år 2014 visar att denna undervisningsform inte riktigt låg i linje med idealen bakom reformen 1992:

”Lektionerna utgörs av en dialog mellan lärarna och studenterna. Tempot är avsett att vara högt, med korta frågor och svar. Syftet bakom dialogen är att pröva hållbarheten av uttalanden i rättskällorna och att söka efter de grundprinciper som styr lösningen av de särskilda fallen. Målet med undervisningsformen är att träna de studerandes förmåga till juridiska resonemang. Den är hämtad från den amerikanska juristutbildningens första år och är känd som den *sokratiska metoden*.³

På de sokratiska lektionerna var det alltså inte så att läraren intog en tillbakadragen roll och överlät åt studenterna att ansvara för lektionens genomförande. Tvärtom var det läraren som genom korta frågor drev lektionen framåt och såg till att allt hängde med. Några långa tankegångar fanns det inte utrymme för, vare sig från studenternas sida eller från lärarens sida. I stället skulle lärarens frågor föranleda endast korta svar, och detta skulle ske i ett raskt tempo. Någon diskussion studenter emellan förekom i princip inte på de sokratiska lektionerna och var heller inte avsedd att kunna förekomma. Läraren skulle ständigt delta i den dialog som fördes.

Vidare innebar upplägget att studenterna inte skulle förbereda de sokratiska lektionerna i basgrupper utan endast individuellt. Visst kunde studenterna ändå välja att förbereda sig tillsammans, men under lektionerna var det till enskilda studenter, inte till basgrupper, som läraren riktade sina frågor. Huvudsakligen ställdes dessa frågor utan föregående handuppräckning, och det fanns inte som på seminarierna någon möjlighet för den utvalda studenten att bolla frågan vidare till övriga medlem-

³ Se Undervisningsplan, Terminskurs 3, vårterminen 2014, s. 3. Liknande beskrivningar finns i alla undervisningsplaner och kursrapporter för Terminskurs 3, åtminstone om vi begränsar oss till de kursomgångar som hölls 2002–2022.

mar av basgruppen. De annars så centrala basgrupperna sattes alltså på paus när det var dags för sokratisk lektion. I någon mening pausades även de större diskussionsgrupperna – seminariegrupperna – eftersom sokratgrupperna hade en annan sammansättning och bestod av två seminariegrupper (cirka 50 studenter). Som sagt förekom i princip inte heller någon diskussion mellan studenterna på de sokratiska lektionerna.

Det beskrivna avsteget från det annars rådande pedagogiska idealet från 1992 hade kanske inte varit så anmärkningsvärt om de sokratiska lektionerna hade varit få till antalet. Det kan de emellertid knappast sägas ha varit. De första åren innehöll Terminskurs 3 ("Civilrätt 2") hela 36 sokratiska lektioner i sakrätt och materiell exekutionsrätt, och fram till höstterminen 2005 var dessa lektioner aldrig färre än 30 till antalet. En vanlig kursvecka under denna tolvårsperiod hade studenterna på kursen därför hela tre sokratiska lektioner om vardera 45 minuter (sammanlagt 135 minuter) i sakrätt och materiell exekutionsrätt men endast ett problembaserat seminarium om 90 minuter i dessa ämnen. Hösten 2005 minskades antalet sokratiska lektioner visserligen till 21, men även därefter mottog studenterna lika mycket undervisningstid i sokratisk form som i seminarieform såvitt avsåg sakrätt och materiell exekutionsrätt. Först nio år senare, hösten 2014, påbörjades en successiv men långsam nedtrappning av det sokratiska inslaget på Terminskurs 3.

Till det anförda kommer att de sokratiska lektionerna var obligatoriska för studenterna på samma sätt som de problembaserade seminarierna. Det vore därför missvisande att likna de sokratiska lektionerna vid interaktiva föreläsningar eller lektioner i största allmänhet. För samtliga studenter var dessa lektioner ett dominerande inslag i de dagliga studierna när de gick Terminskurs 3 på juristprogrammet i Uppsala.

Avstamp för den fortsatta texten

I det följande ska jag ur ett lärarperspektiv säga något om de sokratiska lektionerna på Terminskurs 3, främst under den period om 20 år som jag undervisade på terminen med användning av denna metod (2002–2022). Våren 2022 fattade läroverket i samråd med Juridiska föreningen ett beslut om att inte längre ha några sokratiska lektioner på kursen. De dåvarande tolv sokratiska lektionerna ersattes med fem nya problembaserade seminarier i sakrätt och materiell exekutionsrätt, vilka lades till de befintliga tretton seminarierna. Några av de utmaningar med sokratiska lektioner och överväganden som låg bakom denna reform ska jag

kortfattat återkomma till, men av större allmänt intresse är förmodligen motiven till att vi under så lång tid valde att behålla de sokratiska lektionerna, trots en del motstånd från kollegor och kritik från många studenter (blandad med lovord från många andra). I första hand ska jag därför beskriva olika styrkor med det kursupplägg som innebar att sokratiska lektioner ingick som pedagogiskt verktyg på Terminskurs 3.⁴

Pedagogiska grundidéer och sokratiska lektioner år 1993 och 1994

Låt oss börja med en kortfattad historik baserad på vad som framgår av Ulf Jensens bok ”36 lektioner i sakrätt” från 1994.⁵

I ett inledande kapitel till sagda bok beskriver Ulf Jensen den sokratiska metodens bakgrund i amerikansk juristutbildning. En stor del av äran för metodens införande tillskrivs professor Christopher Columbus Langdell som under sin tid som dekan vid Harvard Law School 1870–1895 reformerade utbildningen på flera olika sätt, bland annat genom att införa studiet av rättsfall som den grundläggande pedagogiska metoden. I en sammanfattning av det didaktiska syftet bakom den sokratiska metoden (eller ”rättsfallsmetoden”) skriver Jensen att den pedagogiska grundidén var att studenterna genom studium av rättsfall skulle på egen hand arbeta sig fram till insikt om vilka principer som styr den amerikanska rätten. Läraren skulle på systematisk och principiell grund noga välja ut vilka rättsfall som skulle behandlas på lektionerna. Det skulle alltså inte vara fråga om ett antal på måfå valda illustrationer utan handla om väl utvalda centrala rättsfall. För att träna det självständiga tänkandet skulle dock inte bara rättsfall som ansågs ”rättdömda” behandlas på lektionerna. I stället skulle även rättsfall som enligt läraren var ”feldömda” inkluderas i materialet. Lektionerna skulle bestå i diskussion om rättsfallen under aktivt deltagande av studenterna. Läraren skulle, åtminstone enligt den

⁴ Stort tack till Peter Strömberg som har fungerat som bollplank under mitt författande av denna uppsats. Han har hjälpt mig att komma ihåg vilka pedagogiska idéer lärarlaget på Terminskurs 3 hade när de sokratiska lektionerna på denna kurs vidareutvecklades och sammankopplades med de problembaserade seminarierna. Han har även delat med sig av sina tankar om de sokratiska lektionernas förtjänster och nackdelar. Vad som här skrivs gör dock inte anspråk på att avspegla något annat än författarens egna erfarenheter och minnesbilder.

⁵ Boken gavs senare ut i en andra upplaga år 1999.

ursprungliga tanken, bara ställa frågor. Några avslutande summeringar skulle läraren inte göra.⁶

Uppenbarligen var det med inspiration från den beskrivna modellen som sokratiska lektioner infördes på Terminskurs 3 ("Civilrätt 2") hösten 1993. I en sammanfattande beskrivning riktad till studenterna på kursen sägs den sokratiska metoden i juristutbildningen bygga på tre enkla principer: "dialog mellan lärare och studenter, högt tempo och autentiskt underlag".⁷

Vad de pådrivande lärarna i sakrätt och materiell exekutionsrätt hoppades uppnå genom införandet av sokratiska lektioner var enligt Ulf Jensens framställning aktiva lektionsgrupper där frågor och svar skulle "spruta fram i tempo furioso", fjärran från de "tröga seminarier" som annars förekom på juristutbildningen. Vidare ville lärarna förmedla sakrätten på ett "*skenbart* atomistiskt sätt", varmed verkar avses att mängden lektioner och deras disposition avsågs kunna ersätta traditionell undervisning (kanske i föreläsningsform?). Undervisningen skulle vidare bli mer källorienterad i och med att det var rättsfall som skulle studeras och inte läroböckers förklaringar av rättsfall.⁸

Enligt Ulf Jensens beskrivning av hur arbetet med att utforma sakrättskursen gick till var det å ena sidan så att urvalet av rättsfall gjordes för att täcka kursens huvudämnen. Å andra sidan var ett annat urvalskriterium, när det bestämdes vilka rättsfall som skulle tas med, emellertid att dessa fall helst inte skulle vara alltför vidlyftigt kommenterade i läroböckerna. Resultatet blev att en del av de viktigaste rättsfallen i sakrätt och materiell exekutionsrätt inte togs med. Vid det första kurstillfället år 1993 bestod en icke obetydlig del av materialet av artiklar och lagförarbeten, men lärarnas erfarenhet av lektioner som inte byggde på rättsfall blev negativ. I boken "36 lektioner i sakrätt", som gavs ut för att användas från och med höstterminen 1994, fanns det därför i princip inga lektioner som inte innehöll åtminstone något rättsfall.⁹

Nyfiket kan man efter denna beskrivning av syftena med att införa sokratiska lektioner på Terminskurs 3 ("Civilrätt 2") fråga sig vilka teman som hösten 1994 diskuterades på dessa lektioner. Strax nedan återges därför innehållsförteckningen i "36 lektioner i sakrätt" från 1994. För

⁶ Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 7–11, särskilt s. 9.

⁷ Se baksidestexten till Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994.

⁸ Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 12.

⁹ Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 13.

den särskilt intresserade läsarens skall noteras även vilket källmaterial som behandlades på var och en av de 36 lektionerna och inom ramen för varje tema.

- 1) *Den sokratiske metoden*
- 2) *Godtrotsförvärv av lösöre*: NJA 1989 s. 784; NJA 1993 s. 429
- 3) *Godtrotsförvärv av fast egendom*: NJA 1990 s. 331
- 4) *Sakrättsliga konflikter om hyresrätt*: SvJT 1959 ref. s. 65; RBD 20:87
- 5) *Specialitet*: NJA 1959 s. 590; NJA 1976 s. 251
- 6) *Redovisningsmedel*: NJA 1985 s. 836; NJA 1987 s. 18
- 7) *Surrogation*: RH 1986:63; NJA 1963 s. 502
- 8) *Tillförande av fastighetstillbehör*: NJA 1985 s. 365; NJA 1986 s. 513
- 9) *Det rättsliga tillbehörsrekvisitet*: Prop. 1966:24 s. 75–80; NJA 1985 s. 232
- 10) *Infogande*: NJA 1955 s. 1; NJA 1960 s. 9
- 11) *Medgivande till förfogande*: NJA 1960 s. 221; NJA 1974 s. 660
- 12) *Återtagandeförbehåll*: Schmidt, F., Om ägareförbehåll och avbetalningsköp, 1938, s. 161–163; Hessler, H., Allmän sakrätt, 1973, s. 189 f.; NJA 1974 s. 376; NJA 1975 s. 222
- 13) *Kommission*: NJA 1940 s. 312; NJA 1979 s. 330
- 14) *Tradition*: NJA 1975 s. 638; NJA 1956 s. 770; NJA 1985 s. 159; Göranson, U., Traditionsprincipen, 1985, s. 638–646
- 15) *Denuntiation*: NJA 1949 s. 164; NJA 1979 s. 451; NJA 1988 s. 257
- 16) *Mer om sakrättsliga moment*: NJA 1987 s. 3; NJA 1980 s. 740; NJA 1991 s. 564
- 17) *Bevisreglerna vid utmätning*: NJA 1989 s. 682; NJA 1991 s. 266
- 18) *Återvinning*: NJA 1985 s. 117; NJA 1987 s. 872; NJA 1989 s. 185
- 19) *Konkurs- och massafordringar*: NJA 1990 s. 110; NJA 1981 s. 801
- 20) *Kvittning i konkurs*: NJA 1971 s. 122; NJA 1989 s. 602
- 21) *Besittning av pant*: NJA 1983 s. 103; NJA 1986 s. 409
- 22) *Retentionsrätt*: NJA 1985 s. 205; NJA 1987 s. 312
- 23) *Företagshypotek*: NJA 1990 s. 562; NJA 1972 s. 197
- 24) *Internationellt privaträttsliga frågor*: NJA 1978 s. 593; NJA 1984 s. 693
- 25) *Sakrättsligt skydd vid fastighetsköp*: Hessler, H., Allmän sakrätt, 1973, s. 247–249 och 260–264; NJA 1983 s. 436
- 26) *Pantsättning av obehörig*: RH 1985:120
- 27) *Pantbrevstillägg och ägarhypotek*: NJA 1983 s. 696; NJA 1991 s. 383

- 28) *Lägsta godtagbara bud*: NJA 1929 s. 134; Prop. 1967:16 s. 124–126 och 160; NJA 1977 s. 823
- 29) *Exekutiva köp*: NJA 1987 s. 954; Hillert, H., Inroparens ställning s. 155 f., 161–165 och 167–172;¹⁰ RH 1991:22
- 30) *Förfogandeförbud*: NJA 1993 s. 470; Walin, G., Gregow T. & Löfmarck, P., Utsökningsbalken och promulgationslag m.m., andra upplagan 1987, s. 264 f. (endast en längre fotnot); NJA 1991 s. 598; NJA 1993 s. 529
- 31) *Allemansrätt*: NJA 1986 s. 637; Favorite v. Miller¹¹
- 32) *Expropriationstillstånd*: Prop. 1972:109 s. 218–220; [tre autentiska ansökningar om tillstånd till expropriation]
- 33) *Förköpslagen*: [fyra autentiska ansökningar om tillstånd till förköp]
- 34) *Förvärvstillstånd*: RBD 7:78; RBD 23:82
- 35) *Bygglov*: RÅ 1990 ref. 41; RÅ 1990 ref. 52; RÅ 1990 ref. 91
- 36) *Expropriationsersättning*: NJA 1988 s. 376; Prop. 1971:122 s. 186 f.

För oss som inte var med 1994 är det slående vilket vidsträckt omfång de sokratiska lektionerna hade i materiellt hänseende. Som framgått innehöll kursen till exempel en lektion där internationellt privaträttslig problematik behandlades och en rad lektioner med teman som förvärvstillstånd, bygglov, allemansrätt och expropriation. En del av dessa ämnen behandlas numera på Terminskurs 6 av juristprogrammet i Uppsala. Andra teman kan ha fallit bort från detta program.

Beträffande genomförandet av undervisningsmodellen 1993 och 1994 berättar Ulf Jensen i ”36 lektioner i sakrätt” att de sokratiska lektionerna redan då, precis som senare blev fallet, hölls i dubbla seminariegrupper (50 studenter) och att detta ansågs ge ”mycket undervisning för pengarna”.¹² Att lektionerna var begränsade till 45 minuter ”betydde mycket för tempot”, skriver Jensen, och han tillägger att undervisningen ”kunde få en helt annan fart än brukligt”.¹³ Under flera år hölls på kursen tre sådana fartfyllda sokratiska lektioner per vecka. Mot bakgrund av att problembaserade seminarier kompletterade lektionerna och att dessutom ett annat ämne – familjerätt eller immaterialrätt – lästes parallellt med

¹⁰ Denna artikel finns tryckt i Lindblom, P. H. (red.), *Process och exekution*, Vänbok till Robert Boman, 1990, s. 155–176.

¹¹ Supreme Court of Connecticut, 1978. 176 Conn. 310, 407 A.2d 974.

¹² Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 13.

¹³ Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 13.

sakrätt och materiell exekutionsrätt, måste kursupplägget betecknas som mycket ambitiöst.¹⁴

Sokratiska lektioner efter år 2002 och pedagogiska idéer bakom upplägget

Den första gången jag undervisade på Terminskurs 3 var höstterminen 2002. Av ett speciellt skäl var jag vid detta tillfälle tveksam till att undervisa sokratiskt: i mitten av oktober samma höst skulle mitt första barn födas. Jag frågade mig om jag skulle jag orka med det idoga förberedelsearbete som skulle krävas för ett gott utförande av de sokratiska lektionerna och om jag skulle klara av att fullgöra dem i ett tillräckligt högt tempo. Lösningen blev att jag undervisade bara på de problembaserade seminarierna och att min goda kollega Stefan Zetterström höll i de sokratiska lektionerna i mina seminariegrupper. På papperet verkade denna arbetsfördelning idealisk.

I sakrätt och materiell exekutionsrätt finns det emellertid många rättsfall vars tolkning inte är självklar. Snart märkte jag att de nyansskillnader som ibland fanns mellan min kollegas och min tolkning av ett rättsfall kunde påverka seminariets genomförande på ett negativt sätt. Vid behandlingen av ett visst tema föregick de sokratiska lektionerna alltid det problembaserade seminarium där samma tema togs upp. Studenterna kom till seminariet med en uppfattning om de relevanta rättsfallens tolkning som de hade fått med sig från de sokratiska lektionerna på samma tema, och det visade sig vara mycket svårt att i detta skede övertyga studenterna om att det fanns ett alternativt sätt att läsa prejudikaten. Ibland uppstod irritation bland studenterna då jag ”krånglade till det” genom att inte hålla mig till exakt den tolkning av rättsfallen som gjorts på de sokratiska lektionerna. Även om dessa svårigheter inte var överväldigande fick tendensen mig att förstå vilken kraft som låg i de sokratiska lektionerna. Jag insåg att studenterna i hög grad tog till sig vad som försiggick på dessa lektioner och märkte att studenterna även var bra på att utnyttja de insikter de fått när de förberedde de problembaserade seminarierna.

¹⁴ Det bör noteras att Terminskurs 3 (”Civilrätt 2”) vid den aktuella tiden omfattade endast 18 veckor (numera, från och med höstterminen 2011, 20 veckor). Även om de sokratiska lektionerna hade fördelats jämt över kursens alla veckor skulle det alltså ha varit två sådana lektioner per vecka.

Mina tankar började kretsa kring hur denna styrka hos de sokratiske lektionerna bäst kunde tas till vara för att bidra till att studenterna blev så skickliga som möjligt i sakrätt och materiell exekutionsrätt.

Under åren som följde kom vi som ingick i lärarlaget i sakrätt och materiell exekutionsrätt att successivt inta en hållning till de sokratiske lektionerna som får sägas likna den som på 1800-talet hade skisserats av professor Christopher Columbus Langdell. Vår inställning var att de rättsfall som behandlades på de sokratiske lektionerna skulle vara de mest centrala på vart och ett av de delområden som kursen omfattade. Att rättsfallen må vara omtalade i läroböckerna brydde vi oss inte så mycket om. Vad som där skrevs kunde utmanas eller i vart fall problematiseras, och ibland kunde läroböckernas framställningar utnyttjas som katalysator för och motor i en kritisk analys av rättsfallen.¹⁵ Åtminstone i någon utsträckning kunde vi även upprätthålla idealet att studenterna skulle läsa så många rättsfall att de kunde bilda sig en egen uppfattning om rättspraxis på ett visst område. Varje sokratisk lektion innehöll tre eller ibland fyra rättsfall och under många år innebar kursens upplägg att studenterna hade två till tre sokratiske lektioner inför vart och ett av de problembaserade seminarierna. Studenterna läste alltså mellan sex och tio rättsfall inför varje seminarium och därmed lika många rättsfall inom varje delområde av sakrätten och den materiella exekutionsrätten. I serien av sokratiske lektioner inkluderades dessutom, på sätt som också förordats av professor Christopher Columbus Langdell, vissa rättsfall som kunde underställas extra kritisk granskning på lektionerna och kanske rentav betecknas som "feldömda".

Ett exempel på ett sådant rättsfall är NJA 1998 s. 379, som gällde en köparens skydd mot säljarens borgenärer. Högsta domstolen fann att det aktuella köpet hade blivit skyddat mot säljarens borgenärer genom vissa åtgärder som säljarens konkursbo hade vidtagit efter det att säljaren hade försatts i konkurs. I studenternas huvudsakliga lärobok, Håstad, T., Sakrätt avseende lös egendom, Supplement 1996, s. 19 f., kunde bland annat följande läsas om detta rättsfall: "Att [köparens] ursprungliga förvärv skulle kunna ha blivit sakrättsligt skyddat efter överlåtarens försättande i konkurs genom konkursförvaltarens åtgärder, är en ny tanke; sakrättsligt skydd i vanlig mening åstadkoms endast genom åtgärder före kursen eller genom åtgärder som faller under godtroshet i 3:2 KL, ehuru de i det senare fallet ofta kan bringas att återgå". Därefter presenterade författaren sin syn på scenariots

¹⁵ Se för ett exempel vad som sägs strax nedan om NJA 1998 s. 379.

verkliga problematik och vad som egentligen var den svårbedömda frågan i fallet. Med denna framställning som underlag fanns det goda möjligheter till kritisk granskning av prejudikatet på den sokratiska lektionen.

I Ulf Jensens bok "36 lektioner i sakrätt" inleddes varje sokratisk lektion med en kort beskrivning av rättsområdet och ett antal frågor att fundera på vid läsningen av lektionens rättsfall. Som exempel kan följande parti citeras ur den lektion som handlade om kvittning i konkurs och innehöll rättsfallen NJA 1971 s. 122 och NJA 1989 s. 602.

"Kvittningsrätten är som bekant ganska generös i konkurser, men vissa spär-rar finns och fler vore tänkbara. I dagens första fall gäller frågan, om redovis-ningsfordringar får kvittas mot vanliga fordringar. Kan en mäklare ta betalt för provisionen ur klientmedel?

När uppkommer en fordran? Vi har redan studerat detta spörsmål och i kvittningsfall måste frågan kunna besvaras, eftersom konkurslagen endast erkänner kvittningsrätt om fordringen fanns vid konkursutbrottet. I NJA 1989 s. 602 var frågan uppe. Hur lyder prejudikatet?"¹⁶

Dessa ingresser till de sokratiska lektionerna fyllde förmodligen en god pedagogisk funktion. Efter några år valde vi emellertid att ta bort ingres-serna av framför allt två olika skäl. För det första ville vi att studenterna skulle tränas i att självständigt identifiera vad som var den eller de intres-santa frågorna i de rättsfall som inkluderats i kursen. Denna typ av pro-blemidentifikation skulle vara en grundläggande del av innehållet i dia-logerna mellan läraren och studenterna på de sokratiska lektionerna. För det andra ville vi möjliggöra för de enskilda lärarna att mer fritt utforma sina sokratiska lektioner efter eget huvud. Troligen skilde sig de sokra-tiska lektionerna ibland åt ganska mycket från lärare till lärare. Det ansåg vi som utgångspunkt vara ett sundhetstecken och helt i sin ordning.

Vidare såg vi det som mest ändamålsenligt att varje student skulle ha samma lärare på de sokratiska lektionerna som på de problembaserade seminarierna. På så sätt kunde en debatt om olika möjliga tolkningar av rättsfallen, i de fall där prejudikatens innebörd inte var uppenbar, klaras av på de sokratiska lektionerna och inte i onödan ta tid från diskussionerna på de problembaserade seminarierna. I de fall en utvidgad diskussion var nödvändig kunde tråden tas upp från den sokratiska lektionen till det efterföljande seminariet utan att det uppstod några onödiga "fnurror".

¹⁶ Se Jensen, U., 36 lektioner i sakrätt, 1994, s. 219.

En annan sak som vi i lärarlaget kom att eftersträva var en klar koppling mellan de problembaserade seminarierna och de sokratiska lektioner som föregick varje seminarium. En sådan koppling fanns redan vid de sokratiska lektionernas införande år 1993, men vi hade som ambition att stärka sambandet ytterligare. Det skulle inte bara vara så att temat var detsamma på de sokratiska lektionerna som på det problembaserade seminarium som hölls under samma vecka. Det skulle också vara så att tillämpningsfrågorna på seminariet eller åtminstone ett par av dem baserades på (fiktiva) scenarion som utgjorde variationer av de sakförhållanden som hade prövats i rättsfallen på de sokratiska lektionerna. Allra helst skulle flera rättsfall aktualiseras samtidigt, ibland för att fallen framstod som oförenliga, ibland för att fallen behövde läsas i ett sammanhang för att helheten skulle förstås. På detta sätt skulle studenterna tränas i att bedöma räckvidden hos Högsta domstolen prejudikat. Även i övrigt skulle deras förmåga att tillämpa principer härrörande från rättspraxis på konkreta fall vässas och förbättras.

I kursrapporten för Terminskurs 3 år 2017 kan följande läsas på det anförda temat.

”Undervisningen i sakrätt bedrivs inte bara i seminarier utan även i sokratiska lektioner. Lektionerna bygger i stor utsträckning på en dialog mellan läraren och studenterna. Det konkreta målet med varje lektion är att finna prejudikaten i utvalda rättsfall samt att definiera och utvärdera den grundprincip som där kommer till uttryck. Det övergripande målet med undervisningsmetoden är att träna studenternas analytiska förmåga och skicklighet i att föra juridiska resonemang. De sokratiska lektionerna är till övervägande del starkt knutna till veckans seminarier och avsikten är att studenterna skall tränas i att koppla ihop prejudicerande rättsfall med faktiska omständigheter. Studenterna brukar beskriva hur de ideligen återvänder till de sokratiska lektionerna för att lösa seminarieuppgiften, vilket tyder på att upplägget fungerar väl.”¹⁷

För att ge en bild av hur kursen kunde vara upplagd ska här presenteras en översiktlig beskrivning av kursupplägget höstterminen 2016. Som kommer att framgå nedan hade undervisningen i sakrätt och materiell exekutionsrätt vid denna tidpunkt slimmats ner i förhållande till hur den tidigare sett ut, men principerna för kursupplägget var alltså desamma.

¹⁷ Se Kursrapport för Terminskurs 3, 30 högskolepoäng, vårterminen och höstterminen 2017, författad av kursföreläsarna Vladimir Bastidas och Peter Strömberg, s. 6.

Den del av Terminskurs 3 som avsåg sakrätt och materiell exekutionsrätt innehöll hösten 2016 nedanstående 15 sokratiska lektioner och tolv seminarier.

Seminarium 1: Allmänt om skillnaden mellan obligationsrätt och sakrätt

Sokrat 1 – Godtrosförvärv av lösöre: NJA 1995 s. 337; NJA 2005 s. 502; NJA 2006 s. 45; NJA 2009 s. 889

Seminarium 2: Godtrosförvärv av lös egendom

Sokrat 2 – Traditionsprincipen: NJA 1975 s. 638; NJA 1991 s. 564; NJA 2007 s. 413

Sokrat 3 – Mer om traditionsprincipen: NJA 1956 s. 485; NJA 1983 s. 103; NJA 1998 s. 545

Seminarium 3: Traditionsprincipen och avtalsprincipen

Sokrat 4 – Denuntiation som alternativ till tradition: NJA 1949 s. 164; NJA 1986 s. 409; NJA 1995 s. 367 I

Sokrat 5 – Retentionsrätt och stoppningsrätt: NJA 1987 s. 312; NJA 1985 s. 205; NJA 1985 s. 879

Seminarium 4: Denuntiation samt stoppningsrätt och retentionsrätt

Sokrat 6 – Specialitetsprincipen: NJA 1963 s. 502; NJA 1976 s. 251; NJA 1985 s. 836

Sokrat 7 – Mer om specialitetsprincipen: NJA 1994 s. 506; NJA 1995 s. 367 II; NJA 2009 s. 500

Seminarium 5: Allmänna fall där gäldenären besitter egendom utan laga fång

Sokrat 8 – Kommission m.m.: NJA 2000 s. 685; NJA 2012 s. 419; NJA 2009 s. 79

Seminarium 6: Kommission, konsignation och försäljning med återtagandeförbehåll

Sokrat 9 – Tillbehör och accession: NJA 1996 s. 139; NJA 1960 s. 9; NJA 1985 s. 232; NJA 2014 s. 35

Seminarium 7: Infogande och tillbehör

Sokrat 10 – Återvinning: NJA 1987 s. 872; NJA 1996 s. 333; NJA 1997 s. 408

Sokrat 11 – Mer om återvinning: NJA 2008 s. 1208; NJA 1996 s. 271; NJA 2001 s. 474

Seminarium 8: Återvinning och kvittning i konkurs

Sokrat 12 – Panträtt i bostadsrätt samt godtroshärvärv av fast egendom: NJA 1994 s. 668; NJA 1990 s. 331; NJA 2002 s. 11

Seminarium 9: Sakrätt i fast egendom

Sokrat 13 – Företagshypotek och repetition av vissa sakrättsliga principer: NJA 1982 s. 900; NJA 1997 s. 660; NJA 2010 s. 154

Seminarium 10: Utdelning vid företagshypotek och vid panträtt i fastighet

Sokrat 14 – Beviskrav vid utmätning samt undantag från exekution: NJA 1986 s. 334; NJA 1989 s. 682; NJA 1995 s. 416; NJA 2004 s. 373

Seminarium 11: Bevisregler vid exekution och undantag från exekution

Sokrat 15 – Konkursboets inträde i gäldenärens avtal: NJA 1981 s. 801; NJA 2007 s. 519; NJA 1996 s. 368

Seminarium 12: Utdelning i konkurs

Ros och ris samt successiv nedtrappning av antalet sokratiska lektioner

Vi som var lärare på Terminskurs 3 var under många år av uppfattningen att det beskrivna kursupplägget fungerade mycket väl. En stor andel av studenterna uppgav sig också vara nöjda eller mycket nöjda med undervisningen på kursen och vi stärktes hela tiden i vår övertygelse. Jag minns särskilt en anonym kommentar i en kursutvärdering där en student betecknade upplägget med sokratiska lektioner och därtill hörande seminarier som "genialiskt", ungefär av de skäl som har angetts strax ovan. Det var tydligt att studenterna använde sig av vad de hade lärt sig på de sokratiska lektionerna när de förberedde de problembaserade seminarier.

Det fanns emellertid även negativ återkoppling på de sokratiska lektionerna. En del av de studenter som var kritiskt inställda uppgav att de var oroliga och stressade inför varje sokratisk lektion och upplevde det som

mycket pressande att under hela lektionstiden hålla sig beredd att svara på lärarens frågor inför 50 andra personer. För dessa studenter hade de sokratiska lektionerna förmodligen snarare negativ än positiv inverkan på lärandet. Ett härmed sammanlänkat bekymmer, som vi i längden inte heller kunde bortse ifrån, var att en stor andel av studenterna uppgav att stressnivån på kursen var väldigt hög på grund av tidsbrist. Det var nog inte för inte som Terminskurs 3 någon gång kring millennieskiftet kom att kallas "Väggen" av Uppsalas juriststudenter. I kursrapporten för 2003, då de sokratiska lektionerna fortfarande var 30 till antalet, konstateras följande.

"Lektionerna är mycket uppskattade av studenterna. Samtidigt går det inte att blunda för att de sokratiska lektionerna tar mycket av studenternas tid i anspråk, både när det gäller förberedelsestid och närvaro."¹⁸

För att försöka komma till rätta med en del av de beskrivna problemen minskades inför höstterminen 2004 antalet sokratiska lektioner från 30 till 25. I kursrapporten för denna termin konstaterades följande: "De flesta studenter ansåg att mängden lektioner var lagom, med tendens mot för många."¹⁹ Höstterminen 2005 minskades antalet sokratiska lektioner på nytt, nu från 25 till 21, men denna gång framför allt av budgetskäl. Enligt kursrapporten för 2005 fanns det ändå "viss tendens mot för många" i studenternas svar på frågan om de sokratiska lektionerna var lagom många till antalet.²⁰ Åren 2006 till 2013 låg antalet sokratiska lektioner relativt konstant mellan 19 och 21. Antalet problembaserade seminarier var under denna period cirka elva.

Nästa större förändring av antalet sokratiska lektioner ägde rum hösten 2014. På årets kurskonferens försommaren 2014 hade Juridiska föreningen presenterat en alarmerande rapport om studenternas mående och framställt starka önskemål om att antalet sokratiska lektioner skulle minskas. Höstterminen 2014 innehöll kursen därför endast tolv sokratiska lektioner. De borttagna lektionerna, som var åtta till antalet, hade ersatts med två nya problembaserade seminarier. Året därpå gjorde lärar-

¹⁸ Se Kursrapport för Terminskurs 3, 18 poäng, Civilrätt 2, höstterminen 2003, författad av kursföreståndaren Anna Singer, s. 8.

¹⁹ Se Kursrapport för Terminskurs 3, 18 poäng, Civilrätt 2, höstterminen 2004, författad av kursföreståndaren Anna Singer, s. 8.

²⁰ Se Kursrapport för Terminskurs 3, 18 poäng, Civilrätt 2, höstterminen 2005, författad av kursföreståndaren Margareta Brattström, s. 9.

laget emellertid bedömningen att denna neddragning av undervisningsvolymen hade varit lite väl drastisk.²¹ Från och med höstterminen 2015 fram till 2020-talet var antalet sokratiska lektioner därför cirka 15. Seminarierna var under samma tid elva eller tolv till antalet. Trots att antalet sokratiska lektioner således hade dragits ner rejält var en återkommande kritik från studenterna att arbetstempot på kursen var för högt.²²

Inför vårterminen 2022 skars av budgetskäl antalet lektioner ner till tolv. Därmed återstod bara en tredjedel av de ursprungliga 36 sokratiska lektionerna på Terminskurs 3.

Utmaningar och en reform inför höstterminen 2022

Som har beskrivits finns det många styrkor med ett kursupplägg som innebär att en serie problembaserade seminarier kompletteras med sokratiska lektioner som förbereder studenterna inför seminarierna. Det finns emellertid också flera utmaningar, varav ett par ska beröras här.

Precis som den stress hos studenterna som nyss har beskrivits handlar den första av dessa utmaningar i grunden om tidsbrist. En sokratisk lektion förutsätter, om den ska fungera som det är tänkt, att varje student förbereder sig inför lektionen på ett alldeles speciellt sätt. Det är inte tillräckligt att studenten läser igenom de rättsfall som hör till den sokratiska lektionen och försöker förstå vilka principiella slutsatser som kan dras utifrån dem. Studenten måste också göra noggranna anteckningar eller understrykningar i rättsfallen och dessutom lära in åtminstone en del av materialet. Om så inte sker kommer studenten inte att vara beredd att svara på lärarens frågor i ett sådant raskt tempo som krävs för att 45 minuter ska räcka till för en genomgång av tre rättsfall. Studenten vet detta och tycker i många fall att det är pinsamt att inte kunna svara på lärarens frågor. Vad studenten därmed riskerar att göra är en av två icke önskvärda saker. Den ena är att samvetsgrant läsa och lära in så mycket som möjligt av rättsfallen för att vara beredd att svara på vilken fråga som

²¹ Jfr Kursrapport för Terminskurs 3, 30 högskolepoäng, vårterminen och höstterminen 2014, författad av kursföreståndarna Bengt Domeij och Stojan Arnerstål, s. 12.

²² Se till exempel Kursrapport för Terminskurs 3, 30 högskolepoäng, vårterminen och höstterminen 2017, författad av kursföreståndarna Vladimir Bastidas och Peter Strömgen, s. 7.

helst från lärarens sida. Om så sker kommer studenten förmodligen att tvingas prioritera bort sådant som läsning av kurslitteratur, författande av promemorior, repetition och reflektion. Den andra av de saker som studenten kan hemfalla till att göra är att söka genvägar till att klara av och behärska den sokratiska lektionen. En sådan genväg innebär att studenten helt enkelt hämtar hem en ”mall” för den sokratiska lektionen från nätet. Där finns det nämligen lätt tillgängliga dokument som exempelvis ”Sokratisk lektion 5 ht 2015, Laila Zackariasson”, vilka har laddats upp av tidigare studenter på kursen. För studenten personligen kan det vara rationellt att ta en sådan genväg. Han eller hon kanske därigenom frigör tid för att läsa kurslitteraturen eller ägna sig åt annan kursrelevant verksamhet. För kvaliteten på den sokratiska lektionen kan genvägen emellertid, om den tas av många, vara förödande. Nöjer sig studenterna med att läsa nedladdade dokument kommer de inte att kunna svara på frågor som går utöver den där presenterade mallen. Den tänka dialogen mellan lärare och studenter går förlorad och lektionen kan i värsta fall bli att likna vid ett läxförhör. Stråk av sådana förhör måste nästan alltid finnas i en sokratisk lektion, då omständigheterna i rättsfallen går igenom, men tanken är att studenterna med hjälp av läraren därefter ska resonera sig fram till en rimlig tolkning av rättsfallen. Detta går inte om studenterna redan sitter på något som de betraktar som ett ”facit”.

Ett annat problem vid genomförandet av de sokratiska lektionerna på Terminskurs 3 hade sin upprinnelse i att allt fler studenter under 2010-talet började ha med sig laptop till lektionerna. Dessa laptops drog fokus från grundmaterialet och diskussionerna, vilket märktes bland annat genom att många frågor och svar behövde upprepas av läraren. Ett växande antal studenter ägnade sig åt att anteckna så mycket som möjligt av vad läraren sa i stället för att fullt ut hänga med i dialogen. Ibland kunde läraren på samma sokratiska lektion med nästa sokratgrupp höra sina egna ord upprepas, vilket också kan ha haft med datorernas närvaro att göra. Från och med höstterminen 2016 infördes mot denna bakgrund skärmfrihet på de sokratiska lektionerna. Det skulle inte längre vara tillåtet att läsa eller föra elektroniska anteckningar under denna undervisningsform. Förändringen, som var den första i sitt slag på juristprogrammet i Uppsala, gjordes nästan helt utan protester från studenternas sida.²³

²³ Jfr protokoll för Terminskurs 3 från Mitterminskursråd den 24 oktober 2016 och protokoll från Slutkursråd den 21 februari 2017.

Senare har skärmfrihet införts även på de problembaserade seminarierna men då under något större protester.

På det anförda sättet, genom att införa skärmfrihet, lyckades vi på Terminskurs 3 eliminera ett klart störande moment på de sokratiska lektionerna. Kvar fanns emellertid ett annat besläktat problem. Detta utgjordes av att studenterna i allt större utsträckning läste från utskrivna papper i stället för att hänga med i rättsfallen när läraren ställde sina frågor. Det handlade inte alltid om dokument som laddats ner från nätet utan kunde vara dokument som studenterna själva författat. Oavsett vad det var för dokument innebar tendensen att det inte längre gick att på samma sätt som tidigare peka på utvalda ställen i Högsta domstolens domskäl och ställa frågor kring dem. Det fanns studenter som hängde med i resonemangen när läraren gjorde så, men många gjorde det inte. En lösning hade kanske kunnat vara att förbjuda dataskrivna anteckningar på de sokratiska lektionerna, men så långt gick vi aldrig. Jag har för egen del svårt att se hur ett sådant beslut hade kunnat göras effektivt. Vem skulle inför en lektion på 45 minuter hinna med att kontrollera att 50 studenter inte hade med sig något annat än rättsfall och handskrivna anteckningar?

En mer tidsobunden utmaning vid undervisning med sokratisk metod är av studiesocialt slag och har med studenternas arbetsmiljö att göra. Som har nämnts fanns det studenter på Terminskurs 3 som var oroliga inför varje sokratisk lektion och upplevde det som mycket pressande att under hela lektionstiden hålla sig beredda att svara på lärarens frågor. Vi i lärarlaget visste ofta vilka dessa studenter var. Åtminstone för en del av oss kändes det inte bekvämt att ställa följdfrågor när en student med denna typ av osäkerhet hade gett sitt svar på en fråga. För studenten kunde det vara ett stort framsteg att ens kunna svara på den initiala frågan, och den framgången ville vi inte snuva studenten på. För att den sokratiska metoden ska fungera optimalt förutsätts emellertid att det går att ställa följdfrågor, särskilt när studenten har gett ett svar som kan ifrågasättas eller problematiseras. Till en del studenter kunde sådana följdfrågor ställas, men inte till andra.

Slutligen ska noteras att det väl beprövade upplägg som vi länge hade på Terminskurs 3, med en serie sokratiska lektioner som är nära kopplade till en motsvarande serie problembaserade seminarier, förutsätter att antalet sokratiska lektioner är relativt stort. Kan detta kritiska antal inte uppnås på grund av tidsbrist hos studenterna eller av budgetsäl måste en annan typ av upplägg väljas, om det alls ska vara meningsfullt att ha ett inslag av sokratiska lektioner. Det blir i så fall fråga om enstaka

nedslag i relevant rättspraxis snarare än en serie rättsfall som är utvald för att ligga till grund för en egen förståelse av sakrätten och den materiella exekutionsrätten. I backspegeln kan konstateras att det möjligen hade blivit för få rättsfall redan när dessa hade minskats till tolv hösten 2014 och sedan justerats till 15 från och med hösten 2015. Studenternas förmåga att tillämpa slutsatser från de sokratiska lektionerna på problemfrågor i de anslutande seminarierna fortsatte att ligga på en god nivå. Deras genomsnittliga förmåga att identifiera rättsfrågan i ett komplext okänt scenario, som de ställdes inför bland annat på den avslutande tentamensskrivningen, försämrades emellertid successivt. Vad detta berodde på är naturligtvis svårt att säga, men det kan ha berott på att studenterna inte längre hade tillräckligt många sokratiska lektioner för att därigenom kunna få en överblick över sakrätten och den materiella exekutionsrätten. Samtidigt kan de ha haft för många lektioner för att hinna med att läsa kurslitteraturen tillräckligt noga, repetera och reflektera. Troligen hade det från och med hösten 2014 varit bättre om vi i stället för sokratiska lektioner hade haft rättsfallsseminarier på kursen med genomgång i lugn och ro av ett mindre antal centrala och principiellt viktiga rättsfall.

De anförda utmaningarna och flera andra låg till grund för att lärolaget på Terminskurs 3 våren 2022 beslutade sig för att från och med höstterminen samma år inte längre ha några sokratiska lektioner på kursen. Undervisningen i sakrätt och materiell exekutionsrätt bygger numera i mycket större utsträckning än tidigare på problembaserade seminarier och kan inte längre sägas utgöra något udda inslag på juristprogrammet i Uppsala.

Olof Wilske

Juridiskt grundår på Campus Gotland 2014–2025

– och något om studieförutsättningar

1 En milstolpe

Sommaren 2025 markerade slutet på ett litet kapitel i Juridicums historia. Då avslutade nämligen de sista studenterna sina studier på Juridiskt grundår, ett kurspaket bestående av terminskurs 1 och terminskurs 2 som funnits på Campus Gotland sedan 2014. Paketet har även funnits i Uppsala men på senare år har den kvantitativa tyngdpunkten legat på Gotland. Från och med vårterminen 2026 ersätts grundåret av en ”grundtermin” med namnet ”Rättsordningens grunder” som i stort sett har samma innehåll som terminskurs 1. Någon motsvarighet kommer inte att finnas i Uppsala. I gengäld fördubblas studentantalet i Visby.

Jag har varit kursföreläsare på Juridiskt grundår vid Campus Gotland sedan 2019, och de flesta höstterminer även undervisat två seminariegrupper på T1-delen. Genom åren har jag haft hjälp av kolleger som antingen varit bosatta på Gotland eller som rest hit för kortare eller längre perioder.¹ Kännedomen om verksamheten i Visby är emellertid ganska

¹ Jag vill i detta sammanhang passa på att tacka ett antal lärare på Juridicum som undervisat grupper i Visby eller på andra sätt varit engagerade i grundåret på Campus Gotland: främst Susanne S:t Clair Renard, som varit Juridicums pionjär på Gotland och kursföreläsare under de första åren; Sverker Scheutz; Peter Strömgren; Carl Fredrik Bergström; Maria Bergström; Oskar Mossberg; Caroline Johansson; Mikael Hansson; Love Rönnelid; Anna-Sara Lind; Sara Holmström; och ett antal gästlärare, främst på T2. Utöver detta vill jag särskilt tacka de föreläsare som tagit sig tid att komma till Gotland och undervisa på plats, något som uppskattats mycket av studenterna som ofta känt sig en smula bortglömda. Även T1- och T2-amanuensernas insatser bör uppmärksammas,

grund hos de flesta som inte själva varit aktiva här, eller kanske ens besökt Gotland. Som en del av fakultetens historieskrivning vill jag med det här kapitlet försöka sprida lite ljus kring detta och även bidra med några reflektioner.

2 Juridiskt grundår i huvuddrag

Juridiskt grundår bestod alltså av två delkurser. Delkurs 1 motsvarade T1 och delkurs 2 motsvarade T2. Ämnesinnehållet och det allmänna upplägget har varit identiska med motsvarande kurser i Uppsala, även om smärre anpassningar har behövts. På delkurs 1 har således behandlats grundläggande konstitutionell rätt, EU-rätt och juridisk metod, medan delkurs 2 har omfattat grundläggande civilrätt, nämligen skadeståndsrätt, avtalsrätt, kontraktsrätt, fordringsrätt och arbetsrätt.

Från början fanns idéer om att Juridiskt grundår på Gotland skulle vara något helt annat och skilja sig radikalt från upplägget på T1 och T2 i Uppsala, men att det ändå skulle vara möjligt att under vissa förutsättningar få tillträde till juristprogrammet. Grundåret skulle i denna version bli en pedagogisk experimentverkstad, med breddad litteraturlista och ett mer holistiskt synsätt i linje med den *liberal arts*-tradition som vid sammanslagningen var stark på Campus Gotland. Detta visade sig dock vara svårsmält för delar av fakultetskollegiet, så grundåret blev i stället identiskt med motsvarigheten i Uppsala, dvs. T1 och T2, med några mindre justeringar såsom en extra PM-inlämning på T1-delen. Om detta kan man ha olika uppfattningar; å ena sidan var det synd att möjligheten att i mindre skala pröva något radikalt nytt inte togs tillvara, å andra sidan kan ingen nu anklaga studenterna som läst sitt första år på Gotland för att vara något annat eller sämre än en "äkt" Uppsalastudent.

Grundåret har varit en möjlighet att tillgodoräkna sig ett gediget block med juridiskt ämnesinnehåll i en annan utbildning, antingen en juristutbildning vid annat lärosäte eller inom ramen för en filosofie kandidatexamen, masterexamen eller liknande med andra huvudämnen. Främst har det emellertid fyllt en annan funktion (eller egentligen två). För juridiska institutionen har det varit en möjlighet att "fylla på" juristprogram-

speciellt Felicia Andersson som genom sin egen erfarenhet av grundåret på Gotland blev ett värdefullt stöd under sin anställningstid. Tack även till dekanus Anna Singer som genom sitt engagemang i nämnden för Campus Gotland bidragit till att stärka Juridicum's verksamhet i Visby.

met på termin 3, efter antagna studenter som hoppat av under de första två terminerna; och för studenter som inte har lyckats ta sig in på juristprogrammet den ordinarie vägen har grundåret utgjort en andra chans till antagning.

Hur har detta fungerat mer konkret? Grundpremissen har varit att studenter som uppnått betyget Väl godkänt på grundåret har garanterats en plats på terminskurs 3 i Uppsala. Betygsskalan på grundåret har alltså inte varit densamma som på juristprogrammet, men VG har i praktiken motsvarat nivån omkring BA. Det har i varje fall krävts en bra bit över nivån för Godkänt/B för att gå vidare till terminskurs 3. Betygsättningen på grundåret som helhet har utgjort en sammanvägning av betygen på T1- och T2-delarna, där ett sämre resultat på ena delen har kunnat vägas upp av ett bättre på den andra.

Det är tydligt att studenterna som söker till juridiskt grundår nästan (men inte helt) undantagslöst har sett det som en extra möjlighet att komma in på juristprogrammet, vilket alltså tyder på att möjligheten har varit välbekant. Nästan alla studenter uppger vid den första träffen med seminariegruppen att detta är en uttalad målsättning. Det är rimligt att anta att de flesta har sökt till programmet den ordinarie vägen, eftersom antagningspoängen till grundåret varit lägre än till juristprogrammen vid samtliga svenska lärosäten, vilket vi ska se i det följande.

3 Studenterna

Antagningskraven till juristprogrammet är som bekant höga. I flera års tid har juristprogrammet i Uppsala varit det enskilt mest sökta utbildningsprogrammet vid svenska universitet, med exempelvis 6 754 behöriga sökande höstterminen 2025 (av vilka 200 antogs och 178 påbörjade utbildningen).² Under perioden 2020–2025 har antagningspoängen i kvotgruppen för betyg legat mellan 20,30 som lägst och 21,56 för den sist antagna studenten (1,25 till 1,50 för den kvot som antagits via högskoleprovet).³ Hur som helst är vårt utbildningsprogram mycket attraktivt och har så varit under en lång följd av år, varför det inte är förvå-

² Det finns emellertid en mängd utbildningsprogram som har högre antagningspoäng, exempelvis civilingenjörsutbildningar, läkarprogrammen, psykologprogrammen och även juristprogrammet i Lund.

³ Statistik från Universitets- och högskolerådet, <https://www.uhr.se/studier-och-antagning/antagningsstatistik/>. Maximal betygspoäng är 22.5 och högsta poäng på högskoleprovet är 2.0.

nande att presumtiva studenter är uppmärksamma på alternativa vägar in på programmet.

På Juridiskt grundår vid Campus Gotland har antagningspoängen, som en jämförelse, legat mellan 18,75 och 19,17 under motsvarande period (och mellan 0,95 och 1,05 för den kvot som antagits genom högskoleprovet). Som konstaterats tidigare är det lägre än för samtliga juristprogram som ges vid olika svenska universitet. Antagningspoängen för juridiskt grundår i Uppsala har varit något högre än i Visby, och det har också visat sig att fler studenter från grundåret i Uppsala har lyckats ta sig in på betyg eller högskoleprov vid den ordinarie antagningen till programmet på vårterminen.

Studenterna som har sökt och kommit in på Juridiskt grundår har alltså i denna mening haft sämre förutsättningar än de som antagits direkt till programmet, i vart fall om man tänker sig att goda betyg eller resultat från högskoleprovet är en bra utgångspunkt för att klara studierna på juristprogrammet framgångsrikt. Till detta kommer att förutsättningarna för juridikstudier skiljer sig avsevärt åt mellan Uppsala och Visby, vilket jag återkommer till längre fram.

Mitt och andra lärares intryck är också att de studenter som har läst grundåret i Visby delvis har en annan social bakgrund än Uppsalastudenterna. Juristprogrammet i Uppsala karakteriseras av en kraftig överrepresentation av studenter med höga betyg och även en kraftig överrepresentation av studenter med högt utbildade föräldrar.⁴ ”Jag tror att många kolleger och studenter skulle vara överens med mig om jag påstod att det finns ett icke försumbart antal studenter på programmet som har föräldrar eller släktingar som antingen själva är jurister eller som åtminstone har studerat i Uppsala (eller annorstädes) och att dessa studenter på så sätt har den akademiska traditionen med sig. Inget uppseendeväckande i och för sig, men man bör vara medveten om att det kan vara en fördel att känna till akademiska begrepp, strukturer och koder redan i förväg.”⁵

Sammansättningen av studenter på Juridiskt grundår har sannolikt varit annorlunda. Här finns inte några systematiska studier att luta sig

⁴ Bryntesson A, Giorio L och Börjesson M, Uppsala universitets studentrekrytering. En övergripande kartläggning av program, kurser och forskarutbildning. HERO-rapport 2024:4, Uppsala universitets centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt.

⁵ Jag säger detta delvis av egen erfarenhet, eftersom jag kommer från en familj utan akademiska traditioner. Naturligtvis går detta underläge att ta igen, men den fördel i självförtroende som bekantskap med akademien och juridiken kan ge ska inte underskattas.

mot, men mycket talar för att det har varit fler studenter med icke-akademisk och utländsk bakgrund bland studenterna på grundåret, även om juristbarnen har varit representerade även här. Intrycket bygger på de presentationer som studenterna har gjort när de börjat på grundåret.

Som mångårig lärare på terminskurs 1 i Uppsala och på grundåret i Visby är även min erfarenhet att grundårsstudenterna är sämre förberedda på utbildningens krav än vad programstudenterna är. Det kan gälla sådant som läs- och skrivförmåga, begreppskänedom och allmänbildning. Många kompenserar för detta genom en herkulisk arbetsinsats, varom mera nedan.

Kan man mot bakgrund av detta våga påstå att grundåret har varit en möjlighet för Juridicum att bredda sitt rekryteringsunderlag bortom det traditionella? Breddad rekrytering var en av flera viktiga frågor som fanns med i diskussionerna vid grundårets tillblivelse. Även grundårets föregångare JIK II (Juridisk introduktionskurs II) hade ett sådant motiv.⁶ Och det kan mycket väl vara så att en breddad rekrytering av juriststudenter blivit ett faktiskt resultat av grundåret.

Av de drygt 50 studenter som antagits till Juridiskt grundår på Gotland varje hösttermin har ett varierande antal, oftast omkring hälften, lyckats uppnå betyget Väl godkänt och således kunnat fortsätta studierna på terminskurs 3 i Uppsala. En översiktlig genomgång i Ladok visar att det har gått bra för de allra flesta av dessa, även om enstaka exempel på oavslutade studier finns (och för sådant kan det ju finnas många olika skäl). Uppskattningsvis omkring nittiofem procent av de studenter som gått vidare från juridiskt grundår på Gotland har tagit examen, vilket får betecknas som framgångsrikt. Att komma in på juristprogrammet och sedan avsluta studierna är en dröm för de flesta grundårsstudenter, och i allmänhet resultatet av mycket hårt arbete och viljestyrka. Tröskeln till studierna på juristprogrammet är hög för många (och har blivit högre på senare år),⁷ men den är särskilt hög för Visbystudenterna av skäl som framkommit i det föregående. Grundårsstudenterna måste dessutom visa en högre grad av förmåga än programstudenterna; de förra måste prestera på BA-nivå för att få gå vidare, medan de senare ju endast måste klara

⁶ <https://www.dagensjuridik.se/nyheter/uppsala-universitet-studenternas-representanter-i-fakultetsnämnden/>, Dagens juridik 2012-12-20.

⁷ Juridicums prodekan Joel Samuelsson i Affärsvärlden om att läsningen är en utmaning för allt fler: <https://www.affarsvarlden.se/artikel/universiteten-om-juriststudenter-allt-svarare-att-ta-till-sig-stora-textmangder>, Affärsvärlden 2024-10-03.

godkänt (B) för att stanna kvar på utbildningen. Sammantaget innebär detta att grundårsstudenter med sämre grundförutsättningar måste överprestera i jämförelse med programstudenter med bättre grundförutsättningar, vilket är synnerligen krävande – men också har gett goda resultat för de som lyckas.

4 Uppsala och Visby – olika akademiska världar

Campus Gotland blev en del av Uppsala universitet 2013 samtidigt som Högskolan på Gotland upphörde, allt efter beslut av riksdag och regering. Högskolan hade då sedan 1998 funnits som eget lärosäte – Sveriges minsta regionala högskola – och bedrivit utbildningssamarbeten bland annat med Kungliga Tekniska högskolan. Någon sammanhållen juridisk utbildning hade inte funnits i Visby, förutom en campusbaserad Juridisk översiktskurs och en nätbaserad motsvarighet, den senare med hundratals studenter varje vårtermin. Utöver detta gavs även juridiska kurser inom ramen för andra utbildningsprogram, såsom ekonomiprogrammet och kandidatprogrammet för speldesign.

Campus Gotland är inte någon självständig enhet inom universitetet, utan en plats där fakulteter och institutioner vid Uppsala universitet kan välja att bedriva verksamhet. Nämnden för Campus Gotland ska utveckla och samordna verksamheten, tillsammans med rektorsrådet för Campus Gotland och Gotlandskollegiet, som är ett representativt organ med en rådgivande roll. De flesta beslut om utbildnings- och forskningsverksamheten fattas emellertid av de på Campus verksamma uppsalainstitutionernas prefekter och styrelser, för Juridicums del fakultetsnämnden, samt av rektor.

På Campus Gotland bedriver 12 institutioner undervisning och forskning hösten 2025. De som har den mest omfattande verksamheten är institutionen för arkeologi, antik historia och kulturvård, institutionen för speldesign (den enda institutionen som endast finns i Visby) och institutionen för geovetenskaper, men på campus utbildas även systemvetare, lärare och sjuksköterskor och det finns ett omfattande utbud av kurser inom samhällsgeografi, hållbar utveckling, energiteknik och företagsekonomi. En relativt stor andel av studenterna kommer från utlandet. Den tvärvetenskapliga forskarskolan GRASS sysselsätter ett tiotal doktoran-

der vid olika institutioner inom hållbar utveckling, de flesta från andra länder.

Juridiska institutionen har fram tills nu i utbildningsväg haft Juridiskt grundår och i forskningsväg doktoranden Harsh Vardhan Bhati i miljö-rätt samt den forskning jag själv bedrivit, men forskningsmiljön för vår del befinner sig i praktiken i Uppsala. Våren 2026 tillkommer en lektor i offentlig rätt, men det är fortfarande för liten kritisk massa för att kunna skapa en egen forskningsmiljö. Eventuellt tillkommer längre fram ett lektorat och en ännu en doktorand i miljö-rätt. Den 29 augusti 2025 passerades en milstolpe då den första juris doktorn disputerade på Campus Gotland, nämligen nyssnämnde Harsh Vardhan Bhati.

Införandet av juridiskt grundår var en relativt stor satsning, som byggde på att lektorn Susanne S:t Clair Renard, disputerad i EU-rätt i Uppsala, redan fanns på plats i Visby. Dessutom fanns tillgång till extra ekonomiska resurser. Upplägget byggde, som beskrevs inledningsvis, på terminskurserna 1 och 2, och en möjlighet att ansluta till programmet på terminskurs 3.

Förutsättningarna för studenter i Visby skiljer sig på flera avgörande sätt från hur det är att studera i Uppsala. Uppsala är Sveriges äldsta universitetsstad, där juridisk utbildning bedrivits sedan starten 1477. I Uppsala finns hela den juridiska fakulteten, Juridiska föreningen, Juridiska biblioteket och en mängd äldre studenter vid programmet, förutom hela det övriga utbudet med nationer och traditionellt studentliv. Uppsala universitet är kort och gott en svensk akademisk arketyper med allt vad det innebär av obestridlig auktoritet och självförtroende.

Gotland fick högskola 1998 med ett utbildningsutbud som i stor utsträckning riktade sig till den regionala arbetsmarknaden och där många studenter läste på distans. Den regionala akademiska traditionen är svag. Andelen gotlänningar med högre utbildning är lägre än i resten av riket⁸ och befolkningen i Gotlands län har lägre andel med högskoleerfarenhet än befolkningen i alla övriga län.⁹ Det geografiska läget med avstånd till fastlandet innebär dessutom såväl fysisk som psykologisk distans. När jag återkom till universitetet 2019, som lektor i konstitutionell

⁸ Nuläge och utmaningar. Nulägesanalys och kunskapsunderlag för ny regional utvecklingsstrategi för Gotland. Avdelningen för regional utveckling, Region Gotland, oktober 2019 (RS 2018/1237).

⁹ HERO-rapport 2024:4 (se ovan fotnot 4).

rätt vid juridiska institutionen på Campus Gotland,¹⁰ var det tydligt att det fanns en del att överbrygga i form av missförstånd, ”vi och dom”-tänkande och olika akademiska och administrativa praktiker. Från gotländsk horisont kunde nog den oformliga akademiska jätten norr om Stockholm uppfattas som en dryg översittare utan förståelse för de lokala förutsättningarna, och i Uppsala kunde det suckas över ö-mentalitet och besväret med att bemanna kurserna i Visby.

5 Att studera vid Campus Gotland

Dylika småaktigheter har med tiden gått att överbrygga, och jag tycker att Uppsalakollegernas intresse för Juridiskt grundår har blivit större med åren. Värre är det med de mer konkreta skillnaderna i studenternas studiemiljö. Har man endast studerat i Uppsala är det lätt att ta hela den akademiska infrastrukturen där för given. Som redan omtalats ovan tänker jag då på sådant som bibliotek, studentkår (Juridiska föreningen), närvaron av ett komplett lärarkollegium och även äldre studenter att fråga till råds. I Uppsala sker insocialiseringen i det akademiska livet, och för vår del juristrollen, automatiskt. Inget av detta finns i Visby.

Jo, Almedalsbiblioteket finns, och det har många förtjänster (inte minst är det något av en arkitektonisk pärla), men det utgör både folk- och universitetsbibliotek samtidigt, och utbudet av juridisk litteratur består av några hyllor. Förvisso har studenterna tillgång till Uppsala universitetsbiblioteks alla elektroniska resurser, men själva miljön och den ständiga tillgången till specialiserade bibliotekarier saknas. De mest ambitiösa och försigkomna studenterna löser naturligtvis detta ändå, exempelvis med fjärrlån eller genom att besöka bibliotek när de är på fastlandet.

Jo, studentkåren Rindi finns, och den erbjuder vissa sociala aktiviteter för studenterna vid campus, men den ska räcka till för en bred studentpopulation. Sedan 2022 har Rindi och Juridiska föreningen i Uppsala ett avtal om att JF ska sköta studiebevakningen gällande studenterna vid Juridiskt grundår, vilket medfört en avsevärd förbättring i detta avseende. Sedan avtalet ingicks har JF också besökt grundårsstudenterna i Visby någon gång varje termin och ordnat såväl sociala träffar som seminarier om studieteknik – ett mycket berömvärt och uppskattat initiativ! Tyvärr kan det bara delvis kompensera för bristen på permanent närvaro.

¹⁰ Efter disputation 2009 var jag verksam vid Riksdagens utredningstjänst 2009–2017 och vid Statskontoret 2017–2019.

De allra flesta studenterna på grundåret kommer från fastlandet; under mina år som kursföreläsare har det som mest varit fem gotländska studenter i en årskull. För studenterna från fastlandet är Gotland i de allra flesta fall en helt ny värld, även om några besökt ön tidigare. Många känner sig lite vilsna och "luftlandsatta". Inte så få har just avslutat gymnasiet och bor för första gången själva i egen eller delad bostad. Gotland och Visby är underbara platser på många sätt, men att flytta till en ö för att påbörja en krävande utbildning är speciellt, särskilt när höstmörker och hemlängtan sätter in. Tio mil av Östersjön skiljer Gotland från det svenska fastlandet, men det psykologiska avståndet är desto större, och det blir inte bättre av att resorna hem kostar betydligt mer tid och pengar än för de flesta Uppsalastudenter. Den som flyttar till Uppsala för att påbörja juristprogrammet kastas (ofta) rätt in i en virvelvind av nya vänner, nollning och nationsliv som kanske rentav får recentiorens att glömma allt om den forna hemorten – ungefär så var det i alla fall för mig när jag kom till Uppsala. Den som kommer till Visby för att läsa juridiskt grundår kommer för att bli prövad, mätt och vägd i (en ofta brinnande) förhoppning om att nästa år få ansluta till allt det där i Uppsala. Det är någonting helt annat.

Till detta kommer att vissa undervisningsmoment har fått genomföras på distans, särskilt en del föreläsningar men ibland även PM-handledning. Det har nog bidragit till en känsla av att komma i andra hand och att inte räknas lika mycket som studenterna i Uppsala.

De från början drygt 50 studenterna brukar bli färre under läsårets gång, till sommaren återstår vanligen 40–45. Några hoppar av tidigt i en insikt om att juridiken inte var något för dem, andra kämpar på trots dåliga resultat, och jobbar sig i en del fall fram till ett godkänt resultat efter omtentor och kompletteringar. Som framgått ovan går det ju också bra för en del, oftast omkring hälften, och det är vanligt att få bättre resultat den andra terminen. Det kan hänga ihop med att T2-juridiken tilltalar fler studenter, men också på att det tar tid att komma in i studierna, den juridiska begreppsvärlden osv. Gemensamt för nästan alla studenter på grundåret är att de lägger ner en enorm arbetsinsats under året. Det finns givetvis många flitiga studenter på termin 1 och 2 i Uppsala, men de särskilda omständigheterna på Gotland – trycket på att få VG, ensamheten, de relativt Uppsala sämre studieförutsättningarna – tvingar fram exceptionella ansträngningar hos många.

Den som har studerat Juridiskt grundår på Campus Gotland har fått genomgå ett särskilt slags prövning, både mänskligt och akademiskt. Stu-

denterna har investerat ett år av sitt liv (och av sina CSN-terminer) i ett projekt med ovisst utgång. För många går det bra, och det är alltid roligt att träffa studenter i Uppsala som jag haft på Gotland. Men ibland undrar jag vad det har blivit av de andra.

6 Vad säger studenterna själva? En enkät- och intervjustudie

Kunskap om studenters attityder kan inhämtas på olika sätt. I vår verksamhet är sannolikt kursutvärderingar och protokoll från kursråd de mest lättillgängliga, liksom undersökningar, yttranden och ställningstaganden som görs av Juridiska föreningen i egenskap av studentkår. Alla källor har sina brister; svarsfrekvensen vid kursutvärderingar är i allmänhet låg, och det finns skäl att anta att både utvärderingar, kursråd och skrivelser från JF tenderar att fokusera på problem och svårigheter av olika slag. Sådant måste naturligtvis uppmärksammas, men vi kanske inte får en fullständig bild av hur studenterna ser på sin utbildning genom den typen av material.

Som doktorand slutförde jag aldrig den universitetspedagogiska grundkursen, varför jag som nyanställd lektor snarast förväntades genomgå densamma. När jag gjorde det under vårterminen 2021 hade jag undervisat två kursomgångar på grundåret, och hade börjat ställa mig en del frågor om hur studenterna upplevde övergången till akademiska studier, hur de uppfattade sina egna förkunskaper i relation till kursens krav, och hur deras personliga och akademiska utvecklingsprocess såg ut under året. Jag bestämde mig därför för att genomföra det projektarbete som ingick i pedagogikkursen på ett sådant tema.

För att genomföra studien använde jag mig av en enkät och intervjuer. Båda omfattade studenter som läste Juridiskt grundår 2020–2021. Syftet med enkäten var att samla in ett brett underlag av uppfattningar om grundåret i den aktuella studentgruppen.¹¹

¹¹ Enkäten genomfördes anonymt och alla studenter gav möjlighet att delta. 19 av 47 studenter besvarade enkäten, vilket motsvarar en svarsfrekvens om ca 40 procent. Frågeformuläret innehöll frågor om respondenternas allmänna bakgrund och studiebakgrund, upplevd svårighetsgrad på kursen Juridiskt grundår, upplevda förkunskaper vid kursens start, vilka de eventuella bristerna i förkunskaper har bestått i, om något i kursen borde ändras med tanke på förkunskapsläget, upplevd arbetsbelastning på kursen och om respondenterna upplevde att de klarade av mer nu än vid kursens början. Det fanns dessutom ett fritextfält för andra kommentarer.

Några resultat från enkätstudien var följande. De flesta uppfattade kursens svårighetsgrad som hög eller lagom, med en övervikt mot hög svårighetsgrad. Ungefär hälften ansåg att de egna förkunskaperna var otillräckliga för att klara av kursen med en rimlig arbetsinsats, medan den andra hälften ansåg att de hade tillräckliga förkunskaper. Bland dem som ansåg att de hade för dåliga förkunskaper angavs mer specifikt dålig allmänbildning, dålig kunskap om hur det svenska samhället fungerar, svårigheter att förstå kurslitteraturens innehåll och/eller vad lärarna pratade om, samt även bristfällig studieteknik. På en fråga om kursens innehåll borde ändras mot bakgrund av de upplevda egna förkunskaperna, svarade en majoritet att det inte var nödvändigt eftersom de hade lärt sig det som behövdes under kursens gång. Några efterlyste dock mer skriftlig färdighetsträning.

En stor majoritet angav i enkätsvaren att de upplevde kursens arbetsbelastning som hög eller mycket hög. En lika stor majoritet uppgav att de vid kursens slut klarade av betydligt mer än de hade trott om sig själva vid kursens början. Flera angav i fritext att de hade utvecklats extremt snabbt både kunskapsmässigt och personligt hänseende. Flera skrev att studieformen med problemorienterad pedagogik varit en utmaning som ställde stora krav på personligt ansvarstagande, men att kursen också varit mycket lärorik och allmänbildande.

Intervjuerna genomfördes i ett senare skede och syftade till att fördjupa vissa frågeställningar. Till dessa gick en allmän förfrågan till alla studenter ut och de som anmälde intresse (sex stycken) blev intervjuade. Vid intervjutillfället fick intervjupersonerna först själva beskriva hur de upplevde kursens första veckor. Därefter följde ett ganska fritt samtal med utgångspunkt i samma frågor som enkäten.

Intervjustudien bekräftade i stort vad som framkommit i enkätsvaren, med viss fördjupning och reflektion. Några exempel får räcka här. Två av intervjupersonerna hade dyslexi och angav var för sig, kanske något överraskande, att de hade upplevt detta som en styrka eftersom de var vana att vid anstränga sig, att skapa strukturer och att låta läsningen få ta tid. De menade att den tidigare erfarenheten av ansträngning och tålamod gav en komparativ fördel gentemot andra studenter (som haft det lättare), även om den stora volymen kurslitteratur alltjämt var en utmaning. En annan intervjuperson konstaterade att hen inte hade reflekterat så mycket över vad övergången till universitetsstudier skulle innebära jämfört med gymnasiet, exempelvis avseende det egna ansvaret: "Ska jag sitta här och lära

mig själv, liksom?” – vilket naturligtvis gjorde omställningen påtaglig. Flera efterlyste mer vägledning kring studieteknik i början.

Den lilla studien gav, som jag såg det då, fog för två upplyftande slutsatser som jag tycker blir bekräftade i samtal med tidigare grundårsstudenter som jag träffar i Uppsala. Den första var att kursen Juridiskt grundår av de flesta upplevdes som starkt utvecklande, såväl på ett akademiskt som ett personligt plan. Trots att många upplevde kursstarten som något av en chock, och att det krävts mycket arbete för att hitta fungerande arbetsstrukturer och studieteknik, var erfarenheten för många positiv eftersom de hade upplevt en så stark utveckling. Det var inte ett resultat som jag väntade mig, men ger stöd för att en kurs kan vara både svår och arbetskrävande utan att vara oöverstiglig.

En annan upplyftande slutsats var att bristfälliga förkunskaper inte alltid behöver vara ett problem, eftersom de i rätt stor utsträckning kan kompenseras under kursens gång. Det blir visserligen inledningsvis mer ansträngande för studenter och lärare, och det är möjligt att man hade kunnat komma längre med det egentliga stoffet om man inte hade behövt kompensera för bristande förkunskaper. Det väcker också frågor om hur det står till på gymnasienivån på en del håll, särskilt när gymnasieprogram betecknas som ”högskoleförberedande”. När det gäller mitt eget ämne, den konstitutionella rätten, är jag bekymrad över hur ungdomsskolans smått bombastiska demokratiuppdrag är tänkt att fungera, givet att så många studenter själva uppger dåliga kunskaper om demokratiens konkreta mekanismer. Vid senare kursomgångar har jag genomfört (anonyma) diagnostiska förkunskapsprov vid kursstarten, vilka i stort har bekräftat denna bild. Men det är ändå uppmuntrande att motiverade och ambitiösa studenter, tillsammans med engagerade lärare, kan överbrygga trösklarna.

7 Att undervisa vid Campus Gotland

Som kursföreläsare på Juridiskt grundår har jag varit den enda permanent placerade läraren på Campus Gotland sedan Susanne S:t Clair Renard gick i pension.¹² Flera andra har gjort viktiga insatser (se ovan fotnot 1), men som den enda konstanta närvaron och representanten för

¹² 2019–2021 var jag bosatt i Uppsala och pendlade till Visby för undervisningen. 2022 flyttade jag med min (Gotlandsbördiga) hustru och våra tre barn till ett hus utanför Klintehamn och vi är nu alltså bosatta på ön.

juridiska institutionen har rollen som kursföreståndare varit ganska speciell, inte minst i studiesocialt hänseende. Bemanningen på T1-delen har fungerat bra eftersom jag som fast anställd på Gotland kunnat undervisa lejonparten. Eftersom kursinnehållet är detsamma som på T1 i Uppsala har samarbetet med kursledningen där varit självklart. Vi har arbetat tillsammans med att utveckla kursmaterialet, schemat har i huvudsak varit synkroniserat mellan Uppsala och Gotland, och vi har hjälpts åt med lärarmöten och andra gemensamma frågor.¹³ Vid några tillfällen försökte vi tillsammans åstadkomma ett gemensamt och delat kursföreståndarskap för T1 och grundåret, men det gick institutionsledningen tyvärr inte med på. Ensamheten i både lärar- och kursföreståndarrollen på Gotland har varit en sårbarhet vid sjukdom och annan frånvaro men har lyckligtvis gått att lösa när sådant uppkommit.

Vårterminerna, med T2-delen, har varit bekymmersam i bemanningshänseende eftersom det inte har gått att rekrytera en permanent lektor i civilrätt till Gotland; den har i perioder till stor del fått undervisas av gästlärare och denna omständighet har sannolikt spelat en stor roll när grundåret från och med 2026 görs om till en grundtermin, endast omfattande T1-materia.

Den tydligaste skillnaden mot Uppsala är att relationen till studenterna ofrånkomligen blir mer personlig. Det är en erfarenhet som jag tror att jag delar med alla som undervisat på Gotland, särskilt de som varit här längre perioder. Jämfört med många andra utbildningar vid Uppsala universitet är det kanske i och för sig så att relationen mellan lärare och student är mer personlig, eller åtminstone mindre opersonlig, på juristprogrammet. Det är ju exempelvis vanligt att en seminarielärare följer en seminariegrupp under en längre tid, ibland en hel termin. Men på Gotland blir detta ännu mer påtagligt i en miljö med 50 studenter och en fast lärare. För någon som kommer direkt från gymnasiet blir det kanske svårt att uppfatta skillnaden mellan lärarrollen på gymnasiet och den akademiska motsvarigheten. Det ställs många frågor om allt mellan himmel och jord och inte sällan har jag efter bästa förmåga förväntats ge råd om hur besvärliga hyresvärdar eller parkeringsvakter ska hanteras. Psykosociala problem av olika slag, även allvarliga sådana, är ganska vanliga och jag har fått ägna en del tid åt stödjande samtal och att förmedla kontakter med Studenthälsan och den regionala hälso- och sjukvården.

¹³ Här vill jag tacka Patrik Bremdal, Moa Dahlin, Caroline Taube, Iain Cameron och Mikael Ruotsi för gott samarbete genom åren.

Även om stödstrukturer finns på Campus Gotland liksom i Uppsala, är det naturligt för många studenter att vända sig till den enda "vuxna" person på plats som de känner och har förtroende för, och det har i många fall varit kursföreståndaren. Det är svårt att under sådana förhållanden vara helt avvisande, tycker jag, även om jag strängt taget egentligen tycker att sådant inte hör till en universitetslärares uppgifter.

Det allra vanligaste problemet har nog varit olika typer av samarbets-svårigheter mellan studenter. Jag vet att det verkar ha blivit vanligare överallt, liksom studenter med olika typer av särskilda behov och en försämrad läs- och skrivförmåga över hela linjen. Men återigen måste jag lyfta fram de särskilda omständigheterna som gör sig gällande på Gotland.

Med bara två seminariegrupper och sammanlagt 50 studenter finns det begränsade möjligheter att laborera med bas- och seminariegrupper när något inte fungerar. En del studenter har haft svårt att acceptera upplägget med basgrupper och dyker inte upp på mötena, eller har inte förberett sig. (Med risk för att bli tjugig: jag vet att allt detta förekommer i Uppsala också. Men det är på en annan nivå, tro mig). En del studenter hanterar de påfrestningar som grundåret innebär genom att antingen isolera sig eller skapa konflikter. Det är ofta svårt för en lärare att uppfatta vad som rör sig i studenternas inbördes relationer, vilket nog oftast är bra, men oftare än önskat har jag blivit uppsökt av studenter för att hjälpa till att lösa problem av detta slag. Som sagt, jag tycker det är svårt att i sådana situationer lämna studenterna åt sitt öde, särskilt som det kan påverka många fler än de direkt inblandade. Gränsen har jag dragit vid sådant som helt uppenbart inte är studierelaterat, exempelvis studenter som blivit osams på krogen.

"Papparollen" är alltså en påtaglig skillnad mot hur det är i Uppsala, särskilt på grund av alla kringstrukturer som finns där. Den har ibland varit svår och ansträngande, men i huvudsak tycker jag det har fungerat väl. Och jag vill understryka att den här mer personliga relationen till studenterna också är väldigt givande! Som lärare på Gotland har jag ofta känt mig mer uppskattad än i Uppsala, och det är inte ovanligt att studenter hör av sig efter avklarad grundår och tackar för ett bra år, även personer som inte fått tillräckligt bra resultat för att ta sig vidare på juristprogrammet.

En annan sida av kursföreståndarskapet har varit mindre angenäm. Jag har nämligen också varit examinerator, dels för T1-delen, men också för grundåret som helhet. När T2-tentan är avklarad och resultaten rapporterats in har det alltså fallit på min lott att räkna ihop de sammanlagda

resultaten och ta ställning till gränsfall. Eftersom i princip alla hoppas på att komma in på programmet innebär detta i realiteten att jag (och tidigare kursföreståndare) har fått agera grindvakt och avgöra vem som får och inte får möjligheten att komma in på T3. Någon kanske undrar vad svårigheten med detta är. Antingen är väl poänggränsen uppnådd, eller så är den inte det? Verkligheten är mer komplicerad, vilket alla vet som har bedömt PM, tentamina och andra examinerande uppgifter. Till detta kommer den mer personliga relation som man byggt upp till studenter under grundåret, och vetskapen om den personliga investering de har gjort. På gott och ont är det lättare att (i snäv mening) vara rättssäker i en mer opersonlig miljö med hundratals studenter, och när inte drömutbildningen står på spel. Ibland har udda fått vara jämnt.

Slutligen vill jag påtala en annan positiv sak med undervisningen på Gotland, förutom miljön i Visby och Campus Gotlands läge vid Östersjöns strand (Fyrisån är tyvärr fullständigt hopp- och meningslös i jämförelse): studenterna. Att gilla studenter är förstås en grundförutsättning för att trivas med yrket och, i många fall, för att bedriva framgångsrik undervisning. Att undervisa i Uppsala är alltid trevligt, och på juristprogrammet är vi bortskämda med studenter som har goda intellektuella och sociala förutsättningar (även om vi klagat ibland). Att möta studenterna på Juridiskt grundår på Gotland är lite annorlunda. De har en mer varierad bakgrund, högre trösklar att ta sig över, men en glädje, en kunskaps-törst och en vilja av stål som har imponerat stort på mig under åren som kursföreståndare. Jag är övertygad om att de utgör ett värdefullt tillskott till juristkåren, som vi annars hade gått miste om.

8 Framtiden

Vårterminen 2026 blir början på det som ska ersätta grundåret: kursen ”Rättsordningens grunder”, en juridisk grundtermin med samma kursinnehåll som T1. Dubbelt så många studenter, 100 stycken, antas till kursen. Betygsskalan ska vara densamma som på programmet, alltså B, BA, AB, och den som får BA på kursen ska erbjudas plats på terminskurs 2 i Uppsala.

Flera skäl ligger bakom förändringen. En är, som nämnts tidigare, svårigheten att rekrytera en fast civilrättslektor till Campus Gotland och den följetong av tillfälliga lösningar som blivit resultatet av det. Ett annat skäl har varit grundårets användbarhet: hur ska den som inte blir antagen till juristprogrammet kunna dra nytta av den genomförda kursen? T1 och

T2 är materiellt ganska olika även båda är nyttiga på sitt vis. Under en period var det exempelvis möjligt för ekonomstudenter på Campus Gotland att läsa T2-delen för tillgodoräknande i examen; tyvärr blev resultatet inte så lyckat.

Kombinationen av de två terminerna, som komponent i en huvudsakligen icke-juridisk utbildning, är däremot mindre självklar. Med enbart T1 i bagaget får man ingen civilrätt, men väl något som kan betecknas som värdefull medborgarkunskap och grundläggande juridisk begreppsallmänbildning. Kanske blir det lättare att sälja in som komplement till andra utbildningar. För den som söker kursen Rättsordningens grunder med avsikten att ta sig in på juristprogrammet, blir investeringen i tid och pengar mindre om projektet skulle misslyckas. En fördel är att jag får en kollega på Campus Gotland i form av en ny lektor i offentlig rätt, Hedvig Bernitz. Det ser jag fram emot. Möjligheterna skulle öka ytterligare om ett lektorat i miljö rätt blev av, särskilt när det gäller samarbetet med andra utbildningar och forskningsmiljöer på Campus Gotland.

Det finns säkerligen nackdelar också. "Prövotiden" för presumtiva studenter på juristprogrammet blir kortare; studenterna måste bevisa sin förmåga på en termin i stället för två. Med 100 studenter under en termin kommer relationen mellan lärare och studenter, på gott och ont, bli mer lik den i Uppsala, alltså lite mindre personlig. Det ska också bli intressant att se hur den ökade antagningen påverkar studentunderlaget och hur antagningspoängen kommer att se ut. Lokalsituationen på campus, och tillgången på bostäder för studenter i Visby, är andra saker att fundera på. Det blir spännande!

Författarpresentationer

Gustaf Almkvist

Universitetslektor och docent i straffrätt, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Anni Carlsson

Jur.dr i konstitutionell rätt och postdoktor vid Institutionen för operativ juridik och folkrätt, Försvarshögskolan.

Bruno Debaenst

Universitetslektor och docent i rättshistoria samt excellent lärare, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Hans Eklund

Docent i processrätt och tidigare universitetslektor i samma ämne vid juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Henrik Forshamn

Universitetsadjunkt i civilrätt och juris licentiat och doktorand i rätts-historia, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Torbjörn Ingvarysson

Professor i civilrätt och excellent lärare, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Claes Martinson

Professor i civilrätt, excellent lärare och innehavare av Torsten Petterssons professur i sjörätt och annan transporträtt. Han är verksam vid juridiska institutionen, Handelshögskolan i Göteborg.

Marigó Oulis

Universitetslektor i civilrätt, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Joel Samuelsson

Professor i civilrätt och prodekan för utbildning, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Sverker Scheutz

Tidigare universitetslektor i offentlig rätt samt excellent lärare, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Ammakannu Sekar

Tidigare universitetsadjunkt i associationsrätt vid juridiska fakulteten, Uppsala universitet, samt tidigare *Assistant Professor of Law* vid Tamil Nadu National Law University i Indien, där hon undervisade bland annat i folkrätt och konkurrensrätt.

Magnus Strand

Docent i Europarätt och universitetslektor i civilrätt, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Magnus Ulväng

Professor i straffrätt, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Olof Wilske

Universitetslektor och docent i konstitutionell rätt, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.

Laila Zackariasson

Professor i civilrätt och tidigare prodekan för utbildning, juridiska fakulteten, Uppsala universitet.