

## Kursrapport för grundkursen processrätt, 15/18 hp

Kursansvarig: Magnus Gulliksson

Period: HT 2024

Kurskod: JU212L och JU312K

*Denna kursrapport är inte författad med hjälp av AI-verktyg.*

### 1 Allmänt om kursen

Kursen utgör en obligatorisk del på juristprogrammets termin 5 (JU212L) samt del i kompletteringsutbildningen för studenter med utländsk juristexamen (JU312K).

### 2 Förändringar och bibehållanden sedan förra kurstillfället

Under slutet av hösten 2023 tog övertecknad kursansvarig i egenskap av lärare initiativet till en genomgripande omdaning av grundkursen. Initiativet föranleddes av de sparåtgärder som aviserats från institutionen, och en vilja att värna om seminarieundervisningen. Kursplanen reviderades och den nya kursplanen antogs för att gälla fr.o.m. HT 2024. Ämnesföreståndarna sökte medel för kursutveckling, som efter beviljande möjliggjorde att arbetet med en omfattande förändring av kursen kunde genomföras under VT 2024. En arbetsgrupp ur lärarlaget tillsattes som dels arbetade fram en pedagogisk policy, dels tog fram nytt undervisningsmaterial. I slutet av maj 2024 meddelade tidigare kursföreståndaren Katrin Lainpelto att hon avsåg frånträda sitt uppdrag till hösten samma år. Prefekten tog den 20 juni 2024 beslut om att övertecknad skulle vara kursföreståndare för grundkursen i processrätt. Följande förändringar har genomförts sedan VT 2024.

Lärarlaget antog i juni 2024 ovan nämnda pedagogisk policy för grundkursen. I denna betonas vikten av att undervisningen utformas så att det inbjuder till ett problembaserat lärande. Vidare framhålls studentens roll som aktiv deltagare i, och inte passiv konsument av undervisning: Målet är studenter som tar större ansvar för sitt eget och

---

#### Juridiska institutionen

sina kurskamraters lärande. Policyn har legat och ligger fortsatt till grund för arbetet med kursens utformning och innehåll.

Seminariematerialet har omarbetats i sin helhet, där alla utom något enstaka seminarium har ersatts med nya. Uppdelningen i bas- och fördjupningsseminarier har frångåtts, med ambitionen att bygga in en progression av svårighetsgraden genom hela seminarieserien. Det är omöjligt att täcka allt som utgör kursfordran under seminarierna, och det har heller inte varit ambitionen med omläggningen av kursen. Härvidlag kvarstår den pedagogiska utmaningen att än tydligare förmedla till studenterna att seminarierna inte är ägnade att behandla ”rätta svar” inom processrättens olika delområden, utan träna studenterna i (process)rättslig problemlösning. Ambitionen har varit att skapa en tydligare röd tråd genom seminarieserien och att låta denna behandla några centrala processuella institut och problem.

Den nya kursplanen innebar att två nya examinationsmoment och obligatorier infördes, nämligen en dugga och obligatoriska rättegångsbesök med tillhörande författande av basgruppsvisa rättegångsrapporter. Sistnämnda moment har syftat till att studenterna ska förmås att besöka åtminstone två huvudförhandlingar, för att på så sätt kunna se hur processrätten tar sig uttryck och verkar i domstolarnas dagliga verksamhet. Därtill utvidgades rättegångsspelen till att också innefatta tvistemål.

Duggan infördes för att examinera de teman som behandlades vid seminarierna. Syftet har dels varit att tillmötesgå önskemål i tidigare års kursenkäter om att det graderade betyget ska bygga på fler moment än salstentamen, dels att skapa incitament till goda seminarieförberedelser och litteraturstudier *under* hela kursen och inte enbart strax innan tentamen.

Den deltagarroll i undervisningen som förväntas av studenterna och som framgår av den pedagogiska policyn för kursen måste främjas på olika sätt. Ett sådant sätt är att skapa och upprätthålla fora för samtal om processrätt, såväl mellan studenter som mellan lärare och studenter. Det tydligaste uttrycket för detta är givetvis att stora delar av undervisningen bygger på att studenterna organiseras i basgrupper. Basgruppsmodellen har sedan många år varit grunden för undervisningen, och det nya kursupplägget bygger vidare på denna modell. De rättegångsbesök och rättegångsrapporter som införts genom den nya kursplanen förstärker basgruppsmodellen.

Lärlärlaget är väl medvetet om de utmaningar som basgruppsarbete kan innebära, och dessa blir särskilt tydliga om pedagogiska värderingar och ledstjärnor inte är helt förankrade, eller tar sig radikalt olika uttryck på utbildningens olika kurser. Samtidigt

är det viktigt att låta studenterna utmanas i självbilden av vad det innebär att vara student och blivande jurist. Häri ligger bl.a. förmågan att kunna samarbeta och ta ansvar för sina egna och andras studier.

Processrättskliniken infördes HT 2024 som ett nytt inslag på kursen. Vid några tillfällen utspridda under kursen har två lärare funnits tillgängliga under en timme för de studenter som har kört fast och vill ställa frågor som inte hunnits med vid seminarierna, eller vill diskutera sina studier. Processrättskliniken utgör ett komplement till övrig undervisning, och är avsedd att erbjuda ett tillfälle för informella samtal och diskussioner med lärare i ämnet om processrättsliga frågor. Syftet är inte att få svar på seminarieuppgifter eller redogörelser för vad som står i kurslitteraturen. Tanken är istället att studenterna innan de kommer till kliniken har jobbat med ett problem eller hittat någon oklarhet i en rättskälla, funderat och sedan inte kommit vidare.

Målet om aktiva, deltagande studenter i undervisningen – såsom den uppställs i den pedagogiska policyn för kursen – förutsätter goda förutsättningar för (mental) närvaro i undervisningssituationen. Detta gäller allrahelst när det kommer till att få fatt på kunskap och förmågor som studenterna *inte vet att de inte har*, men också i förhållande till att bilda vad som skulle kunna kallas för tyst kunskap<sup>1</sup> som är svår att artikulera. Allt lärande innefattar eget ifrågasättande, inte bara av föremålet för studierna, utan också av sig själv och förutsättningarna för sitt eget lärande; vad man trodde sig veta vara relevant, men i själva verket inte visste var av marginellt intresse, och omvänt. Förutsättningarna för att skapa tillfällen för sådana insikter, ökar enligt kursledningen markant i ett genuint möte mellan student och lärare, samt i det genuina mötet studenter sinsemellan.

Mot detta står sparbetning, innefattande önskemål om digitalisering av undervisningen, väl att det ibland kan kläs i termer av att ”hänga med i utvecklingen” eller ”komplettera traditionell undervisning”.<sup>2</sup> Tydligast märks detta i valet mellan inspelade föreläsningar och zoom-undervisning å ena sidan och undervisning i sal å den andra. Förutom

<sup>1</sup> Polanyi, Den tysta dimensionen, Daidalos 2013, s. 27 ff.

<sup>2</sup> Sparbetning kan motiveras av annat än ekonomiska hänsyn i snäv bemärkelse. Med en ordning där forskning är väsentligt mycket mer meriterande än undervisning, finns en tydlig drivkraft för lärare att sträva efter att minska insatserna för undervisningen för att på så sätt frigöra forskningstid. Digitaliseringssträvanden är mot den bakgrunden helt rationella, om än kanske inte alla gånger drivna av de skäl som uttryckligen anges. Med detta sagt *kan* givetvis undervisning med hjälp av digitala verktyg ha pedagogiska fördelar och kompletterande funktioner vid sidan av salsundervisning. Någon undantagslös sanning är det dock inte, och för varje sådant moment måste för- och nackdelar tydligt artikuleras och vägas mot varandra.

kostnadsaspekten, finns det givetvis fördelar med de nyss nämnda undervisningsformerna. Inspelade föreläsningar finns tillgängliga när som helst och zoom-undervisning kan vara bekväm för både lärare och studenter.

Samtidigt kommer tillgängligheten och bekvämligheten med ett pris. Erfarenheterna från pandemin är tydliga; Zoom-undervisningen riskerar att skapa distans i samtals- och lärandesituationen som kommer till uttryck genom en form av mental frånvaro, både hos lärare och studenter. Genom Zoom blir närvaron annorlunda än den som kan åstadkommas i sal. Risken för alienering och frånvaro tar sig också ett mer subtilt uttryck, nämligen genom att undervisning och lärande uppfattas som en kommoditet; en nyttighet som kan skruvas av och på alltefter (upplevt) behov.<sup>3</sup> Denna risk gör sig visserligen gällande också vid salsundervisning, men förstärks och blir större vid Zoom-undervisningen. En sådan instrumentell förståelse av undervisning och lärande – att kunskap skulle förvärfvas genom att *med minsta möjliga ansträngning och när som helst* ta del av svar, lösningar och ”fakta” – står i bjärt kontrast till de pedagogiska skälen bakom målet om aktivt deltagande studenter, och rimmar illa med strävan att insocialisera studenterna i rollen som jurist och deltagare i ett pågående akademiskt samtal.

Det nyss nämnda innebär att kompromisser har krävts mellan undervisning som skapar bäst förutsättningar för studentaktivitet och närvaro, och sådan undervisning som är kostnadseffektiv (såsom olika former av (digital) distansundervisning, inkluderande inspelade föreläsningar). I denna avvägning har obligatorisk seminarieundervisning i sal prioriterats, medan föreläsningar i allt högre utsträckning spelats in eller givits via Zoom. För föreläsningarna som spelats in, schemaläggs emellertid frågestunder via Zoom.

Som redan nämnts, har rättegångsspelet utvidgats till att också innefatta ett tvistemålsspel. Detta, såväl som rättegångsspelet i brottmål har genomförts i helgrupp, där halva gruppen har aktiva roller och halva gruppen är åhörare.

---

<sup>3</sup> Jfr Heidegger, *The Question Concerning Technology and other essays*, Harper Perennial, s. 15 ff. som omtalar en form av avtäckande och ”utmanande” (Herausfordern) av världen som låter den framträda som bestånd eller ”standing reserve” (Bestand), redo att bli tillgängligt när så önskas. Detta är ett sätt att inte bara se, utan vara i världen som får långtgående konsekvenser.

## 3 Bedömning av kursen utifrån enkätsvaren

### 3.1 Allmänt om bedömningen av enkätsvaren

Antal svar uppgick till 86 st. vilket innebär en svarsfrekvens på 25,52 %. Eftersom respondenterna inte har valts ut slumpmässigt och svarsfrekvensen i förhållande till totala antalet kursdeltagare är relativt lågt, måste slutsatser utifrån de kvantitativa skattningarna i svaren göras med stor försiktighet. Även om en viss fråga skulle besvaras på visst entydigt sätt av en överväldigande majoritet av respondenterna, går det därav inte att dra några säkra slutsatser om hur hela populationen av kursdeltagare ställer sig till den aktuella frågan. I avsaknad av slumpurval blir därför utsagor som ”många studenter anser” eller ”de flesta studenter anser” direkt missvisande. Med detta sagt kan emellertid en kvalitativ bedömning göras; går flera svar – oavsett om det är fråga om kvantitativa graderingar eller fritextsvar – i samma riktning kan det finnas anledning att närmare analysera dessa.<sup>4</sup> Likaså kan förändringar över tid – d.v.s. vid jämförelse av kursenkäter från olika kursomgångar – i vissa fall ge värdefull återkoppling.

Svaren, förutom fritextsvaren redovisas i bilagan. De kvantitativa skattningarna har bedömts tillsammans med de i förekommande fall lämnade fritextsvaren, eftersom fritextsvaren utgör tolkningskontext för de kvantitativa skattningarna och omvänt. Nedan följer en kommenterad sammanställning av dessa svar. Enkätsvaren för frågorna 15 och 16 utgör fritextsvar i sin helhet och behandlas i avsnitt 4. Beträffande de frågor som tar sikte på enskilda undervisningsmoment, analyseras och bedöms dessa nedan, tillsammans med förändringar till VT 2025. De frågor som tar sikte på mer övergripande aspekter behandlas mer ingående i avsnitt 4 nedan.

### 3.2 Nöjdheten med kursen överlag (fråga 1)

Ifråga om nöjdheten<sup>5</sup> följer svaren närmast en normalfördelning. Detta uttrycker i jämförelse med VT 2024 en smärre försämring. Det är omöjligt att avgöra vilken eller vilka faktorer som kan förklara utfallet. En möjlig förklaring som utvecklas vidare i de

<sup>4</sup> Beträffande uppfattningen att fokus för kursvärderingar bör ligga på kvalitativa snarare än kvantitativa mått, se t.ex. Wang & Williamson, Course evaluation scores: valid measures for teaching effectiveness or rewards for lenient grading? s. 312 f., Higher Education Vol. 27 nr. 3 2022 s. 297–318.

<sup>5</sup> Vad som närmare bestämt ska fångas med fråga 1 om nöjdheten överlag med kursen är oklart. Diametralt motsatta och motverkande parametrar kan fångas med frågan, där vissa inte alls svarar mot uppställda kursmål.

olika delavsnitten nedan, är de omedelbara effekterna av kursomläggningen. Denna har inte skett utan komplikationer och genomförandet har likt andra större förändringar dragits med vissa barnsjukdomar.

### 3.3 Ämnesinnehållets relevans (fråga 2)

När det kommer till respondenternas uppfattning om kursens ämnesinnehåll varit relevant för att uppnå de förväntade studieresultaten (fråga 2), är andelen missnöjda (grad 1 eller 2) något lägre än föregående termin.

### 3.4 Undervisningens upplevda relevans för de förväntade studieresultaten (fråga 3)

En liknande förändring i respondenternas svar kan skönjas i förhållande till fråga 3, d.v.s. i vilken utsträckning undervisningen givit goda förutsättningar för att uppnå de förväntade studieresultaten. Här har såväl andelen som inte alls instämmer (grad 1) och instämmer helt (grad 5) halverats. Istället ligger de flesta respondenter i mitten, med precis som i kursenkäten för VT 2024 en viss dragning åt de lägre graderna på bedömningsskalan. Detta analyseras närmare nedan.

### 3.5 Examination av förväntade studieresultat (fråga 4)

Beträffande i vilken utsträckning examinationen prövade hur väl de förväntade studieresultaten uppnåtts (fråga 4), ser fördelningen i stort sett densamma ut som för VT 2024. Examinationsmomenten diskuteras under avsnitt 4 nedan.

### 3.6 Nedlagd studietid (fråga 5)

Ifråga om nedlagt genomsnittlig studietid per vecka (fråga 5), har respondenterna angivit något högre tid än respondenterna VT 2024.

## 3.7 Föreläsningarna (fråga 6)

### 3.7.1 Enkätsvaren

Respondenternas svar på frågan ”Vad tyckte du om föreläsningarna?” är intressanta, eftersom de illustrerar vad som sagts ovan om det vanskliga att jämföra kvantitativa svar mellan kursomgångar. Jämfört med VT 2024 har respondenterna för HT 2024 angivit tydligt lägre omdömen, trots att föreläsningarna lämnats utanför omstöpningen av kursen och alltså varit i stort sett oförändrade. I fritextsvaren ges såväl ris som ros. Kritiken består i att vissa föreläsningar upplevdes som röriga eller för ytliga; någon respondent framhåller att svårighetsnivån vid seminarierna är högre. I något enkätsvar påpekas att vissa föreläsningar inte innehåller tydliga powerpoint-presentationer som kan skrivas av och tas med till tentan. Flera respondenter framhåller att föreläsningarna på plats är bättre än de som ges i zoom eller är förinspelade. Vissa föreläsningar framhålls som särskilt givande. Några respondenter framhåller att föreläsningarna borde länka bättre till seminarierna, inte förläggas till början av kursen eller vara mer fördjupande. Några föreläsningar lyfts fram som väldigt bra av vissa respondenter, medan samma föreläsningar kritiserar av andra.

Som redan påpekats och som en respondent träffande anger i sitt svar, har föreläsningarna inte omfattats av kursomläggningen. Detta kan förklara delar av den kritik som föreläsningarna erhåller: Även om föreläsningarna i stort sett är oförändrade, värderas de i ljuset av resten av kursen. Det framstår dock i ljuset av delar av den kritik som riktas mot föreläsningarna, att syftet med dessa inte framstår som helt tydligt för vissa respondenter. Huruvida detta uttrycker ett vanligt förekommande missförstånd är svårt att veta.

### 3.7.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång

Föreläsningarna behöver bättre anpassas till den nya seminarierien. Vissa inspelade föreläsningar daterar tillbaka till pandemin, och är i behov av nyinspelning; i vissa fall p.g.a. bristande teknisk kvalitet, i andra fall p.g.a. att lagstiftningstakten inom det straffprocessuella området har varit hög. Utrymmet för att omarbete föreläsningsserien är beroende av i vilken utsträckning arbetet kan fördelas jämnt inom lärolaget – någon särskild nedsättning i undervisningsskyldigheten kan inte påräknas.

## 3.8 Seminarierna (fråga 7)

### 3.8.1 Enkätsvaren

Seminarierna gavs tidigare höga omdömen. VT 2024 angav nästan 70% av respondenterna omdömet ”mycket bra” eller strax därunder. För HT 2024 har denna siffra sjunkit till strax under 50% (fråga 7 i enkäten). Fritextsvaren är omfattande, och ger möjlighet att tolka de av respondenterna lämnade kvantitativa skattningen av seminarierna. Några huvudpunkter är tydliga. Respondenternas uppfattning om seminarierna verkar delvis ha berott på vilken seminariegrupp som respondenterna ingått i. Flera respondenter anger att seminarierna var givande och lärorika, samtidigt som kritik riktas mot seminariematerialet, som uppfattats vara för omfattande i förhållande till tillgänglig förberedelsestid. En annan kritik tar sikte på korshänvisningar mellan seminarierna som framstått som onödigt krångliga. Vissa respondenter anmärker på det pedagogiska upplägget att låta basgrupperna presentera sina lösningar framme vid tavlan, och uttrycker preferens för att läraren tydligare ska rikta fokus mot sig själv och sin egna genomgång.

### 3.8.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång

Som framgår av den inom ämnet framtagna pedagogiska policyn, utgör seminarieundervisningen stomme i kursen och ska prioriteras. Kursledningen är av uppfattningen att seminarieundervisningen bör planeras och bemannas så att en och samma lärare i så hög utsträckning som möjligt följer en och samma seminariegrupp. Ur pedagogisk synvinkel finns flera fördelar med detta. Dels skapas möjligheter till återkoppling till vad som redan har behandlats vid tidigare seminarier. Dels skapas möjligheter till komparation mellan de olika delarna av processrätten. Olika processuella institut, principer, metodhänsyn, m.m. kan diskuteras inom samma måltyp, men också mellan olika måltyper. Med nämnda bemanning blir det alltså enklare att peka ut likheter och skillnader mellan brottmål och tvistemål, mellan ordinär och summarisk process, osv. Bemanningsansvaret ligger dock hos ämnesföreståndarna. Det är heller inte så att vad som *uppfattas underlätta* eller effektivisera undervisningen och lärandeprocessen i stunden, är det som nödvändigtvis på lång sikt leder till bestående kunskaper och färdigheter – ibland kan det motsatta vara fallet.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119, s. 117. Se även om lärtilar, avsnitt 3.13.2 vid not 9 nedan.

Under VT 2025 har seminarierna omarbetats; bl.a. har korsreferenser mellan seminarierna tagits bort för att underlätta förberedelserna. Ett nytt seminarium om rättegångskostnader och konkurs har tillskapats. Kritiken mot att seminarierna krävt alltför mycket förberedelser måste läsas i ljuset av omfattningen av övriga moment på kursen samt schemalaggningsen. Det går det inte att komma ifrån att kursen förutsätter heltidsstudier. Högre studier ska också vara utmanande, varför viss kritik av nämnda karaktär måste accepteras utan att förändringar nödvändigtvis måste genomföras. Kursvärderingar är inte kundundersökningar. Samtidigt måste givetvis rimliga förutsättningar ges för inläsning och förberedelser.

Till VT 2025 har vissa justeringar gjorts av material och mängden seminarieuppgifter. Schemalaggningsen har också setts över. Utifrån enkätsvaren finns det anledning att titta närmare på vilka krav som ställs på förberedelser på tidigare kurser under utbildningen. Det sistnämnda diskuteras under avsnitt 4 nedan.

## 3.9 Rättegångsspelen (fråga 8)

### 3.9.1 Enkätsvaren

Precis som vid kursomgången VT 2024, skattar en överväldigande majoritet av respondenterna rättegångsspelen högt, väl att andelen som angivit 4 eller 5 (mycket bra) är lägre. Även här är fritextsvaren omfattande, och kastar ljus över styrkor och svagheter hos rättegångsspelet. Flera respondenter anger att rättegångsspelen är roliga och givande, samtidigt som de tar mycket tid i anspråk och att arbetsfördelningen mellan studenter är ojämn. Att olika roller innebär olika stor arbetsinsats är något som varit känt länge, men inga åtgärder har hittills vidtagits därvidlag. Precis som vid tidigare kurstillfällen har studenterna tilldelats rollerna utan att kunna påverka detta, vilket förmodligen påverkat hur spelen har tagit sig uttryck och om arbetet framstått som givande eller inte.

Flera respondenter framhåller att rättegångsspelen visserligen varit arbetskrävande, men samtidigt tjänat som ett lärandetillfälle där en överblick och integration kan ske av de temata som behandlas under kursen. Detta är glädjande, eftersom ett uttalat syfte med rättegångsspelen och deras placering i slutet av kursen är repetition, överblick och integration. Samtidigt uttrycker andra respondenter att värdet av rättegångsspelen – särskilt i relation till arbetsinsatsen – har varit ringa. Andra har angivit att rättegångsspelen ligger för sent på kursen. Den förstnämnda invändningen kan

adresseras dels genom att bättre synliggöra rättegångsspelens syfte, men också genom att se över omfattningen av materialet, introduktionen och instruktionerna till rättegångsspelet. Det andra önskemålet om tidigare förlagda rättegångsspel är svårare att tillgodose, givet tillgängliga resurser. Schemalagningen har dock setts över. Det ska i sammanhanget framhållas att ett antal obligatoriska moment i rättegångsspelet tagits bort i förhållande till hur de tidigare utformade.

En synpunkt som återkommit i svaren till tidigare kursenkäter, är att rättegångsspelet borde ge poäng som kan sammanläggas med tentaresultatet. Därvidlag utgör svaren till denna enkät inget undantag.

### 3.9.2 *Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Viss del av kritiken i fritextsvaren mot rättegångsspelet, vilket förmodligen också kommer till uttryck i de kvantitativa skattningarna, är riktad mot det (åter)införda tvistemållspelet. Scenariot har varit avtalsrättsligt. Precis som ett antal respondenter påpekat, har scenariot inbjudit till materiellrättsliga överväganden i alldeles för stor utsträckning. Ordningen att kräva obligatorisk närvaro för den halva seminariegrupp som inte har aktiva roller i ett rättegångsspel (tvistemålsgruppen i brottmål och omvänt) hade som syfte att låta studenterna ta del av såväl tvistemål som brottmål. Detta mål har dock inte uppfyllts; snarare har den obligatoriska närvaron i denna del verkat passiviserande.

Önskemålet att ge poäng för rättegångsspelet som sedan sammanräknas med dugga- och tentaresultat är svårt att tillmötesgå, av flera skäl. Arbetet med flera av de aktiva rollerna (ombud, åklagare, försvarare och domare) sker i mindre grupp. Enligt avsnitt 2.2.5 i av rektor beslutade *Regler för utbildning och examination på grundnivå och avancerad nivå*,<sup>7</sup> följer att muntliga och skriftliga gruppexaminationer ska ske på sådant sätt som möjliggör bedömning varje enskild students prestation. Det är inte sällan svårt att från skriftliga handlingar och muntliga prestationer under rättegångsspelet få ett transparent bedömningsunderlag i syfte att avgöra vilka prestationer som ska tillgodoräknas varje enskild student. I vilken utsträckning ska t.ex. rättens ordförande bedömas i förhållande till rättens ledamöter som (tyst) via dator sufflerar eller

<sup>7</sup> I rektors regler, beslutade så sent som 23 januari 2025, görs ingen distinktion mellan examination som avser graderade betyg eller för moment som innefattar endast godkänt/underkänt. Avsnitt 2.2.5 är dock skilt från påföljande avsnitt 2.2.6 som rubriceras "Kursobligatorier". Det får därmed antas att kraven som uppställs i avsnitt 2.2.5 beträffande gruppexamination avser de fall då examinationen avser att påverka det graderade betyget där behovet av distinktioner mellan gruppmedlemmars prestationer är mer påtagligt, och inte moment som har karaktären av obligatorium.

uppmärksammar denne på tillfällena då det är läge att materiellt processleda? Hur skapas underlag för att bedöma åklagarnas och ombudens arbete som inte syns under huvudförhandlingen? Hur bedöms rättens ordförande om parternas processföring är så skicklig att inga ingripanden behövs? Etc.

Därtill kan läggas utmaningen att formulera adekvata bedömningskriterier för de olika rollerna, som givetvis måste anknyta till lärandemålen för kursen och inget annat. Det kan t.ex. inte bli fråga om att bedöma rena skådespelarprestationer eller rolltolkningar, hur mycket detta – väl utfört – än bidrar till att levandegöra rättegångsspelet. Att vissa roller tarvar mer arbete än andra är också något som är svårt eller t.o.m. omöjligt att hantera i poänghänseende. För att skapa en rättvis grund för poängsättning, skulle alltså samtliga studenter ges roller – eventuellt i flera olika rättegångsspel – med samma grad av krav på aktivitet och förberedelser. Detta är inte möjligt med nuvarande resursramar.

Fr.o.m. VT 2025 kommer studenterna att i viss utsträckning kunna välja roller. Detta innebär att de som ser nytta och värdet med en aktiv roll i rättegångsspelet i högre utsträckning än tidigare kan välja en sådan roll. Kravet på att delta som åhörare vid det rättegångsspel där studenten inte har en aktiv roll har slopats. Detta innebär att varje halvgrupp genomför ett rättegångsspel i antingen brottmål eller tvistemål. Därmed sänks också det obligatoriska närvarokravet totalt sett. Något system med poäng för rättegångsspelet som kan sammanläggas med tentamens- och duggareultatet kommer inte att införas. Tvistemålsspelet har omarbetats, och innefattade VT 2025 materiellt sett frågor om utomobligatoriskt skadestånd, i syfte att omfokusera arbetsinsatsen mot de processuella frågorna och problemen.

## 3.10 Rättegångsbesök och rättegångsrapport

### 3.10.1 Enkätsvaren

Momentet infördes HT 2024, och därför finns inga jämförelsetal. En majoritet av respondenterna (54,2%) ger momentet höga omdömen (4 eller 5 på den femgradiga skalan), medan en knapp femtedel anger omdömet 3. Av fritextsvaren framgår att många respondenter tycker inslaget med rättegångsbesök varit bra och lärorikt, samtidigt som svårigheterna att finna huvudförhandlingar i tvistemål framhålls som påtagliga. Flera respondenter påtalar att obligatoriet med gruppvis författande av rättegångsrapport blivit för mycket ovanpå alla andra obligatorier, givet omfattningen av rapporten då den ska täcka in besök både i brottmål och tvistemål, samt att den ska författas i grupp. Flera respondenter kritiserar att feedback på rättegångsrapporten dröjt alldeles för länge.

### 3.10.2 *Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Momentet med rättegångsbesök förefaller vara uppskattat och bidrar till studenternas förmåga att kunna koppla samman teori och praktik. Rättegångsrapporten är inte lika uppskattad. Av fritextsvaren framgår främst två huvudskäl för detta, nämligen den utgör ett ”stressmoment” samt att den skrivs i grupp. I likhet med hur basgruppsarbetet eller redovisning basgruppsvis vid seminarierna uppfattas på sina håll (se sammanställningen av svaren till fråga 13 nedan), framhåller några respondenter att spridningen i ambitionsnivå bland medlemmarna i en basgrupp påverkat studierna menligt, och det gäller även författandet av rättegångsrapporten.

En spridning i ambitionsnivå och förmåga att lösa anvisade uppgifter bland studenterna är ofrånkomlig vid arbete i grupp. Basgruppsarbetet utgör en uttalad utgångspunkt för undervisningen och detta ligger helt i linje med det förväntade studieresultatet ”ett professionellt förhållningssätt” enligt såväl kursplan som högskoleförordningen mål för juristutbildningen. Detta hindrar emellertid inte att spridningen i ambition och förmåga inom studentpopulationen undersöks, diskuteras och adresseras. Sistnämnda fråga spränger dock ramen för vad som kan hanteras inom ramen för en enskild kurs.

Med hänsyn till de övriga obligatorierna på kursen, har omfattningen av momentet dragits ner inför VT 2025. Studenterna behöver endast besöka antingen en huvudförhandling i brottmål *eller* tvistemål, vilket också inneburit att minimilängden på rättegångsrapporten minskats. Givetvis måste feedback på rapporterna komma snabbare för att vara meningsfull. Under VT 2025 har detta adresserats bemanningsmässigt genom att låta lärare som inte håller i samtliga seminarier examinera rättegångsrapporterna. Hur detta skall lösas framdeles måste bli föremål för diskussioner inom läraryrket. En möjlighet är att ersätta kommentarerna med kamratbedömning. Samtidigt måste rättegångsrapporten godkännas av lärare. Schemalaggningsplaneringen innefattande tid för inlämning samt instruktionerna för momentet kommer att ses över.

## 3.11 Processrättskliniken (fråga 10)

### 3.11.1 *Enkätsvaren*

Processrättskliniken är ett nytt inslag på kursen fr.o.m. HT 2024 och beskrevs ovan under avsnitt 2. Av respondenterna svarade en tydlig majoritet (61,2%) att de inte besökt processrättskliniken. Av återstoden, d.v.s. de som får antas ha besökt kliniken, svarade en överväldigande majoritet att processrättskliniken utgjorde ett värdefullt inslag på kursen (27% har angivit grad 4 eller 5 på den femgradiga skalan, medan knappt 10%

angivit 1 eller 2). Den positiva bilden bekräftas i fritextsvaren. Flera anmärker på att schemalaggningsen inte varit optimal i förhållande till annan undervisning eller att kliniken inte besökts p.g.a. tidsbrist. Någon har angivit att väntan ibland kunde vara lång, någon annan att vissa studenter gavs väl mycket tid.

### *3.11.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Även om relativt få studenter besökt processrättskliniken, verkar den ha uppskattats. Viss osäkerhet om syftet samt schemalaggningsen kan ha spelat roll för besöksfrekvensen. Lärolaget märkte att tillströmningen av studenter ökade markant innan duggan och tentan. Syftet att skapa informella möten mellan lärare och studenter verkar ha uppfyllts. Processrättskliniken har behållits under VT 2025 och schemalaggningsen har setts över. Därtill har bemanningen av kliniken breddats så att fler lärare i olika konstellationer har kunnat möta studenterna.

## 3.12 Nyttan av kurslitteraturen (fråga 11)

### *3.12.1 Enkätsvaren*

En överväldigande majoritet av respondenterna (69,4%) har angivit att de i hög utsträckning har haft användning av kurslitteraturen (grad 4 och 5 i enkätsvaren). Samtidigt framträder en tudelad bild i fritextsvaren. Å ena sidan framhålls kurslitteraturen som bra och utförlig, å andra sidan som ”opedagogisk” och svåröverskådlig. Någon respondent framhåller att kurslitteraturen framstår som ett lapptäcke, där olika röster och stilar försöker samsas utan att riktigt lyckas. Strukturen framhålls också som ett problem, med vaga korsreferenser och svårbegriplig disposition.

### *3.12.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Rättegångsserien har använts som kurslitteratur för grundkursen i processrätt under mycket lång tid, inte bara vid SU utan också vid andra lärosäten. Det finns i dagsläget inget fullgott alternativ som erbjuder samma bredd och djup, med regelbundna uppdateringar i nya upplagor. Med detta sagt, dras *Rättegång* med långa ledtider. Ibland kan ett decennium eller mer förflyta mellan två upplagor av samma häfte. Till viss del mildras detta av de supplement som publiceras med kortare intervaller, och som är ägnade att uppdatera samtliga av häftena I – V. Den på senare tid ökade lagstiftningstaken, främst på straffprocessens område, bidrar till att litteraturen i sina detaljer och på sina ställen, snabbt kan bli överspelad.

Utmaningen att hålla kurslitteraturen uppdaterad – särskilt i de delar som är deskriptiva och rör sig på en ytnivå – illustrerar dock på ett föredömligt sätt vådan av att låta juristutbildning i allt för hög utsträckning vara inriktad på en snäv förståelse av ”gällande rätt”, om med detta primärt avses hur regelverket ytligt sätt ser ut vid ett visst givet tillfälle. Såväl vid examen som senare i juristkarriären kommer vissa regler som tidigare studerats att vara ersatta eller överspelade. Värdet av utbildningen ligger i träningen i förmågan att studera, tolka, tänka och i övrigt agera på ett rättsligt adekvat sätt. Denna förmåga är inte alltigenom generisk, utan kan ha tydliga ämnesspecifika drag. Kurslitteraturen (och för den delen även rättskällorna i övrigt) måste studeras med en sådan blick och förståelse. Denna insikt har visat sig vara pedagogiskt svår att förmedla

Utrymmet att påverka kurslitteraturens utformning är begränsat. Givet universitetslärares villkor för undervisning och läromedelsproduktion, är det inte realistiskt att förvänta sig något alternativ till *Rättegång* under överskådlig tid. Vad som skulle kunna underlätta studenternas närmande till och orientering i kurslitteraturen, är en föreläsning om kurslitteraturens uppbyggnad och hur denna hänger samman med rättegångsbalkens struktur. En sådan föreläsning skulle med fördel kunna vara inspelad och förmodligen kunna tillhandahålla några nycklar för att förstå varför t.ex. civilprocessen inte behandlas separat från brottmålsprocessen. Något utrymme att skapa en sådan föreläsning har inte funnits inför VT 2025.

### 3.13 Basgruppsarbetet (fråga 12)

#### 3.13.1 Enkätsvaren

På frågan om basgruppsarbetet har bidragit till lärandet på ett positivt sätt, anger en majoritet av respondenterna (56,5%) att detta är fallet i hög utsträckning, eller strax därunder (grad 4 och 5 på den femgradiga bedömningsskalan). Av fritextsvaren är det mycket tydligt att erfarenheten av basgruppsarbetet i hög grad berott på gruppdynamiken. Flera av respondenterna påpekar att arbetet fungerat mycket väl, men att detta också berott på slumpen, d.v.s. att studenten helt enkelt hamnat i en ”bra” och engagerad grupp. De som inte är nöjda anger också mycket riktigt att de hamnat i basgrupper där medlemmarna haft låga ambitioner med sina studier. Några respondenter framhåller fördelarna med schemalagd förberedelsetid för basgrupperna.

### 3.13.2 *Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Kursens pedagogik bygger på att studenterna arbetar i basgrupper. Detta kopplar på ett tydligt sätt an till ett av högskoleförordningens uppställda mål för juristexamen, nämligen att studenterna skall kunna ”visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt”.<sup>8</sup> Basgrupsmodellen tränar studenternas förmåga till ett sådant förhållningssätt, bl.a. genom att synliggöra såväl brister som styrkor som följer av att behöva arbeta i grupp och ta kollektivt ansvar för arbetsuppgifter, något som är ofrånkomligt i dagens praktiska rättsliv.

Självfallet kan det finnas olika *uttalade* preferenser för olika sätt att lära sig – s.k. lärstilar. Det är emellertid långt ifrån klart att en uttalad, egen preferens för ett visst sätt att bedriva högre studier också innebär att det är det bästa sättet.<sup>9</sup> Här visar sig också en av de fundamentala begränsningarna i självskattningar som exempelvis kursenkäter. Lärande genom samarbete sker inte endast genom att ta hjälp av andra då man själv kör fast; det sker ett många gånger omedvetet lärande när den som hjälper och förklarar tvingas artikulera, förenkla, förklara ett begrepp, en fråga, en problematik, etc.

Arbetet i basgrupper skulle förmodligen fungera ännu bättre på kursen om basgrupsmodellen genomfördes enhetligt på hela utbildningen. Detta skulle emellertid kräva en genomarbetad och förankrad samsyn i åtminstone vissa centrala pedagogiska och didaktiska frågor över kurs- och ämnesgränserna.<sup>10</sup> Det är dock en omfattande och grannliga uppgift att arbeta fram en sådan samsyn, vilket självfallet inte ryms inom det möjliga sfär för en enskild kurs. Avsaknaden av en samsyn på basgruppspedagogiken och dess utformning till trots, kommer basgrupsmodellen att bibehållas och utvecklas på kursen.

<sup>8</sup> Mål för juristexamen, bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100).

<sup>9</sup> Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119, s. 112 och 117.

<sup>10</sup> En sådan samlad pedagogisk policy skulle också kunna ligga till grund för hur andra undervisnings- och examinationsmoment utformades (t.ex. examinationsalternativ på de obligatoriska kurserna), och skulle vara till gagn för hela utbildningen.

### 3.14 Kursens upplevda svårighetsgrad i förhållande till tidigare kurser (fråga 13)

#### 3.14.1 Enkätsvaren

En överväldigande majoritet av respondenterna (84,7%) anger att kursens svårighetsgrad är högre eller mycket högre (grad 4 eller 5) än tidigare kurser på programmet. Det finns några genomgående teman i fritextsvaren som är värda att lyfta fram särskilt. Flera respondenter framhåller att ämnet är intressant, men att detta delvis förts av en alltför betungande arbetsbörda. Ämnets omfattning i kombination med den ringa tid som står till förfogande för kursen är något flera respondenter anser bidrar till att kursen blir tyngre och svårare än kurser som ligger tidigare under utbildningen. Kursupplägget med många obligatoriska moment är en annan bidragande faktor som tas upp i flera enkätsvar. Att processrätten innebär en annan form av juridiskt tänkande än vad som hittills varit bekant är ytterligare en faktor som tas upp i enkätsvaren.

#### 3.14.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång

Som redan påpekats innebar kursomgången HT 2024 en omfattande omläggning av kursen, med såväl nya undervisningsmoment och undervisningsmaterial som nya examinationsformer och obligatorier. Helt klart har utformningen av vissa moment inte varit invändningsfri. Som någon respondent också klarsynt påpekar, ger kursen uttryck för att vilja (kanske för) mycket. Effekterna av schemaläggningen av de nytillkomna momenten på kursen har i viss mån varit svåra att överblicka. Det finns alltså skäl att vara ödmjuk inför kritiken om en svår och krävande kurs. Samtidigt är det nog önskvärt att varje kurs uppfattas som svårare än de tidigare; något annat skulle ge anledning att ifrågasätta om graden av progression i utbildningen är tillräcklig.

Flera åtgärder i syfte att finna en rimlig arbetsbelastning har vidtagits till VT 2025; vissa har redan berörts ovan och andra diskuteras i följande (del)avsnitt. Det måste samtidigt understrykas att kritiken mot att kursen är svårare än tidigare kursen på utbildningen redan förekom innan kursomläggningen HT 2024. I kursenkäten VT 2024 angav 82,3% av respondenterna att kursen är svårare eller mycket svårare (grad 4 eller 5) än tidigare kurser på programmet. Nyssnämnda siffror ligger alltså i linje med dem för HT 2024.

Kritiken att kursen kräver större arbetsinsatser än tidigare kurser är heller inte ny. Mot bakgrund av att upplägget med seminarier och obligatorier inte sticker ut vid en jämförelse med grundkurser i processrätt vid andra lärosäten, blir det svårt att värdera om kritiken är rättvisande i förhållande till tidigare kurser på programmet, eller om

dessa kräver betydligt mindre arbetsinsatser från studenterna på det sätt som flera respondenter hävdar. Det skulle krävas en jämförande undersökning av samtliga tidigare kurser på utbildningen för att bekräfta eller vederlägga skillnaden, något som inte rymms inom ramen för kursledningsansvaret för en enskild kurs. Vad som utgör rimliga krav för heltidsstudier på universitetsnivå är för övrigt något som också borde genomlysas och bli föremål för samsyn över kursgränserna, en uppgift som dock faller på institutionens organ ansvariga för utbildningen som helhet att ta initiativ till och genomföra.

### 3.15 Kursens undervisningsupplägg i förhållande till tidigare kurser (fråga 14)

#### 3.15.1 Enkätsvaren

Inga fritextsvar finns. Den kvantitativa skattningen ligger nära en normalfördelning, där 40% anger att kursen avviker något (grad 3) från tidigare kurser.

#### 3.15.2 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång

Utan en systematisk genomgång av upplägget av kurser som ligger tidigare på utbildningen, är det svårt att bedöma vad som inneburit att undervisningsupplägget för processrättskursen skiljer ut sig något. Av fritextsvaren till fråga 13 (avsnitt 3.14 ) om kursens svårighetsgrad kan arbetsbelastningen och mängden obligatoriska moment möjligen ha bidragit till uppfattningen att som kommer till uttryck i enkätsvaren till förevarande fråga. Eftersom frågan om kursen skiljer sig från tidigare kurser på utbildningen närmast sammanhänger med åtgärder som kan göras på en kursövergripande nivå (och alltså delvis faller utanför ansvaret för kursen i processrätt), bör frågan utgå i framtida enkäter.

## 4 Övergripande analys och bedömning av kursens genomförande

### 4.1 Allmänt

Det vore orimligt att förvänta sig en helt smärtfri transition till den nya utformning som kursen fick HT 2024 genom det omfattande förändringsarbete som genomfördes under våren samma år. Viktiga erfarenheter och insikter har erhållits om omfattning, utformning och schemaläggning av flera undervisnings- och examinationsmoment samt obligatorier, inte minst genom fritextsvaren i kursenkäten HT 2024. Till VT 2025 genomfördes ett flertal justeringar och fler är att vänta. Det finns flera mål som förändringarna av kursen har varit ägnade att uppnå. Det mest påtagliga är givetvis sparbetet, men denna ”yttre” faktor har av lärolaget tolkats som ett tillfälle att också ta ett större och samlat grepp kring kursen. Ledstjärnor har varit en tydligare struktur, progression och betoning på aktivt deltagande från studenterna. Sedan tidigare har Stockholmsmodellens tankar om kritiskt tänkande genomsyrat kursen (dock ej helt okritiskt...), och detta har bestått i den förändrade kursen.

I föreliggande avsnitt 4 diskuteras kursens genomförande på ett övergripande plan, dock med visst fokus på examination och obligatorier, samt i ljust av de förbättringsförslag som tas upp i enkätsvaren till fråga 16. Övriga förbättringsförslag har diskuterats ovan under behandlingen av frågorna om specifika undervisningsmoment och obligatorier.

### 4.2 Kursens styrkor (fråga 15)

#### 4.2.1 Enkätsvaren

I enkätsvaren är det framförallt fyra aspekter av kursen som framhålls som dess styrkor: Lärarnas engagemang och kunskap, seminarierna, rättegångsspelet och ett intresseväckande ämne i sig. Detta ligger i linje med enkätsvaren från tidigare kursomgångar.

#### 4.2.2 *Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

De i enkätsvaren angivna styrkorna hos kursen kan inte tas för givna; något utrymme att vila på gamla lagrar finns inte. Istället måste förutsättningarna för kursens styrkor vårdas och utvecklas. Lärarnas engagemang och kunskap är ingen konstant, utan beror

på möjligheterna till förkovran och balansen mellan administration, egen forskning och undervisning. Härvidlag finns ett stort utrymme att utveckla lärarlagstanken, t.ex. vad beträffar såväl fördelning av, som samtal om kursutveckling, pedagogik, examination, m.m. En jämn fördelning av undervisningsmoment, kursutveckling, examination och administration inom lärarlaget bidrar till en hållbar arbetsbelastning och ett robust lärarlag med kollegor som kan stötta varandra och hjälpa nya och juniora kollegor att introduceras i ämnet och undervisningen. En sådan jämn fördelning och en utifrån kursens och pedagogiska behov utformad bemanning och schemaläggning av olika moment skapar också bättre förutsättningar för meningsfulla samtal som leder till konkreta utvecklingsinsatser på kursen. Här spelar ett flertal faktorer in som kursen och ämnet inte råder över, t.ex. tidsriktlinjer för undervisningen och administrativa pålagor.

Vad beträffar seminarier och rättegångsspel behöver dessa utvecklas och roteras. Detta kräver kontinuerliga insatser från hela lärarlaget. En utmaning i sammanhanget är det vitt spridda traderandet bland studenter av anteckningar från tidigare kursomgångar. Hela seminarie- och basgruppspedagogiken kortsluts av tillgången till dessa ”mallar”, vilket förstärks av tillgången till skärmar under seminarierna. Seminariekulturen påverkas menligt, på så sätt många studenter lockas in i en mentalitet av att kunna rabbla upp vad de tror vara ”rätta svar”. En annan utmaning är givetvis svårigheten att finna rätt svårighetsnivå. Seminarierna ska utmana och bjuda på visst motstånd, samtidigt som svårighetsgraden inte får tillåtas bli så hög att den verkar passiviserande. Spridningen i ambitionsnivå och förmåga i studentgruppen utgör ytterligare en utmaning. Det finns därtill en överhängande risk att fenomenet med traderade svar till seminarieuppgifterna (”mallarna”), driver fram svårare uppgifter för att på så sätt uppnå nämnda utmaning och motstånd vis-à-vis studenterna. Detta vore olyckligt, men frågan om åtgärder i form av t.ex. skärmförbud vid seminarierna (i likhet med vad som gäller vid flera law schools i USA och i Uppsala), ligger utanför vad som kan adresseras på en enskild obligatorisk kurs.

## 4.3 Examination och obligatorier

### 4.3.1 Förutsättningar

Examination och obligatoriska moment ska anges i kursplanen. En student har rätt att under två år examineras enligt den kursplan som var gällande första gången studenten registrerades på kursen, innefattande vilka obligatoriska moment som måste genomföras. Enligt praxis som utbildats vid juridiska institutionen ska därtill de examinationsalternativ (tillåtna hjälpmedel vid examination) som framgått av kursbeskrivningen vid förstagsregistreringen, gälla för studenten under påföljande

två år, om dessa är mer förmånliga än examinationsalternativen som anges i senare kursbeskrivningar. Detta medför att förändringar i såväl kursplan som kursbeskrivning i dessa avseenden innebär en omfattande administration: omregistrerade studenter måste hållas isär för att erbjuda rätt examinationsmoment och examinationsalternativ till rätt student. Detta tjänar till att motverka förändringar, eftersom den extra administration som förändringarna för med sig kommer att sluka tid från andra arbetsuppgifter. Därtill tar ändringar i kursplanen lång tid att genomföra. Minst ett års framförhållning krävs för en ändring som ska genomföras. Sammantaget finns alltså ett inbyggt motstånd mot snabba förändringar av kursens examination och obligatorier.

#### 4.3.2 Resultat från dugga och tentamen

Ett inte oväsentligt (kvantitativt) mått på examinationen är betygsstatistiken. Denna måste givetvis tolkas med stor försiktighet, men kan ändå bidra till att förstå det komplexa sambandet mellan kursinnehåll, tolkning och tillämpning av kursens betygsgränser, i vilken utsträckning (förväntade) studieresultat har uppnåtts samt studenternas prestationer, – allt på aggregerad nivå.

Förstagångsregistrerade, dugga + tentamen:

#### Ordinarie tentamen 2024-11-15

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	37	16%
B	17 – 23,5	81	34%
Ba	24 – 29,5	92	39%
AB	30 –	27	11%
		Summa: 237	

\*) Exkl. blankade

*Omtentamen 2024-12-19*

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	3	8%
B	17 – 23,5	23	57%
Ba	24 – 29,5	10	25%
AB	30 –	4	10%
		Summa: 40	

\*) Exkl. blankade

Detta ger följande totala fördelning av betygen för förstagsregistrerade HT 2024:

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	40	14%
B	17 – 23,5	104	38%
Ba	24 – 29,5	102	37%
AB	30 –	31	11%
		Summa: 277	

\*) Exkl. blankade

Inkluderas också omregistrerade studenter, ser statistiken ut som följer.

*Tentamen 2024-11-15*

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	55	17%
B	17 – 23,5	129	41%
Ba	24 – 29,5	102	32%
AB	30 –	31	10%
		Summa: 317	

\*) Exkl. blankade

*Omtentamen 2025-12-19*

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	10	15%
B	17 – 23,5	36	55%
Ba	24 – 29,5	14	22%
AB	30 –	5	8%
		Summa: 65	

\*) Exkl. blankade

Detta ger följande totala fördelning av betygen för förstagångs- och omregistrerade HT 2024:

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 16,5	65	17%
B	17 – 23,5	165	43%
Ba	24 – 29,5	116	30%
AB	30 –	36	9%
		Summa: 382	

\*) Exkl. blankade

Jämförelsestatistik finns från tidigare terminer avseende hela studentgruppen, d.v.s. förstagångs- och omregistrerade studenter. Det bör hållas i minnet att de graderade betygen för tidigare terminer endast byggde på tentan, vilket alltså återspeglas i statistiken. För VT 2024 såg denna ut som följer:

*Tentamen 2024-04-05*

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 14,5	72	34%
B	15 – 19,5	81	38%
Ba	20 – 24,5	39	18%
AB	25 –	22	10%
		Summa: 214	

\*) Exkl. blankade

*Omtentamen 2024-05-16*

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 14,5	49	42%
B	15 – 19,5	21	18%
Ba	20 – 24,5	35	30%
AB	25 –	13	11%
		Summa: 118	

\*) Exkl. blankade

Detta ger följande totala fördelning av betygen för förstags- och omregistrerade VT 2024:

Betyg	Betygskala	Antal	Procent
U <sup>*)</sup>	0 – 14,5	121	36%
B	15 – 19,5	102	31%
Ba	20 – 24,5	74	22%
AB	25 –	35	11%
		Summa: 332	

\*) Exkl. blankade

Jämförs utfallen VT 2024 med HT 2024, är den tydligaste skillnaden att andelen underkända har halverats. Det är emellertid och givetvis alldeles för tidigt att dra några säkra slutsatser utifrån betygsstatistiken från två tentamens- och duggatillfällen. En genomgång av betygsstatistiken sedan VT 2023 uppvisar med ett undantag två stabila tendenser. Dels ligger andelen underkända runt 30% eller högre, dels ligger andelen AB runt 10%. Jämförelsevis med tidigare utfall finns alltså anledning att vara försiktigt optimistisk, samtidigt som det finns behov framdeles att rikta utvecklingsarbetet på examinationen och villkoren för examinationen.

#### 4.3.3 Enkätsvaren

I fritextsvaren till fråga 16, ”Vad föreslår du för förändringar?”, är det ett tema som totalt dominerar, nämligen duggan. Flera respondenter anser att duggan är helt överflödig och utgör ett stressmoment. Andra menar att schemalagningen av duggan inneburit krockar med andra tunga moment på kursen. Ytterligare några menar att

utformningen och poängsättningen av duggan inte på ett adekvat sätt mäter förvärvade kunskaper samt att duggafrågor och svar inte bör omfattas av sekretess. Några respondenter menar att duggan som moment kan vara kvar, men att dess utformning och schemaläggning bör förändras. Till skillnad från tidigare kursomgångar riktas påfallande lite kritik mot tentamen med dess två frågor. Andra återkommande teman i enkätsvaren är kritik mot mängden obligatorier och arbetsbördan, att rättegångsspelen bör ge poäng som sammanräknas med tentan, samt att kursen bör delas upp i en straffprocess- och tvistemåldsdel.

#### *4.3.4 Analys, bedömning och förändringar till nästa kursomgång*

Delar av den kritik som riktats mot duggan har lett till flera förändringar VT 2025. Kursledning och administration har ansträngt sig för att schemaläggningen av duggan så långt det är möjligt inte ska krocka med andra tunga moment på kursen. Samtidigt finns begränsningar av vad som är möjligt – ytterst anger tentamensservice när duggan (och tentan) kan förläggas. Duggans omfattning har dragits ner från tolv till åtta frågor, samtidigt som systemet med minuspoäng för felaktiga svar har tagits bort. Varje duggafråga har fr.o.m. VT 2025 endast ett svar. En exempelfråga publiceras numera i informationen om duggan som finns tillgänglig på kursens lärplattform.

Sekretess kommer alltså att råda för duggornas frågor och svar. Detta sammanhänger med att duggan examinerar den tematik som behandlas vid seminarierna. Det finns en begränsad mängd variationer av de frågor som kan ställas som flervalfrågor på en dugga. En frågebänk är därför under uppbyggnad för de standardiserade frågor som ställs. Det kan i sammanhanget noteras att den timtilldelning som ges för konstruktionen av duggan – 10 klocktimmar, inte på långa vägar motsvarar den faktiska tid som behöver läggas ner.

Genom de förändringar som genomförts, anser kursledningen att stora delar av den berättigade kritik som riktats mot duggan har beaktats. En farhåga som detta skulle kunna resa, är att duggorna VT 2025 varit betydligt enklare än tidigare termin. En studie av utfallet från ordinarie duggor och omduggor HT 2024 och VT 2025 visar emellertid att resultatet ligger nära en normalfördelning, med median och medelvärde på ungefär hälften av respektive maxpoäng (som för HT 2024 var 6 p och VT 2025 var 8 p). I utformningen av duggorna VT 2025 har stor möda lagts vid svarsalternativens utformning, i syfte att bibehålla svårighetsgraden. Utfallet verkar bekräfta att denna föresats har lyckats, samtidigt som duggans upplägg och kommunikationen kring detta har förenklats.

Det utgör alltjämt en utmaning att kommunicera vad duggan avser att examinera och vad dess syfte är. Endast några fåtal enkätsvar antyder att detta budskap helt har gått fram, väl att det – återigen – är vanskligt att dra kvantitativa slutsatser utifrån ett statistiskt icke-representativt urval. För det första avser duggan att ge incitament till noggranna seminarieförberedelser: Duggan examinerar endast de temata som seminarierna aktualiserar. Med detta sammanhänger givetvis ett allmänt incitament till att komma igång tidigt med studierna, inklusive arbetet att förstå stoffet, och inte skjuta på detta till s.k. tentaplugg i slutet av kursen. För det andra är duggan ägnad att examinera grundläggande kunskaper och inte kritisk förmåga, där det senare är något som adresseras av tentamen. Kritiken mot duggan i dessa delar missar därför målet.

Under tidigare kursomgångar har en återkommande kritik varit att kursen examineras ”med endast två tentafrågor”. Det finns en kärna i denna kritik som är berättigad, om den tolkas vara inriktad på att examinationen endast sker vid ett tillfälle under begränsad tid. Ett återkommande förslag i kursenkäterna har varit att kursens graderade betyg kunde ha grundats på insatserna under rättegångsspelen, genom att dessa insatser skulle kunna rendera poäng som sammanräknas med tentaresultatet. Några ändringar har dock inte genomförts under gångna år, och som framgick i behandlingen av fråga 8 (avsnitt 3.9.2 ) ovan, finns ett flertal hinder för en sådan förändrad ordning. Införandet av duggan har delvis varit ett svar på kritiken, delvis varit ett sätt att styra studenternas studier i önskvärd riktning. Ska emellertid kritiken om ”endast två frågor” förstås som att fler frågor på tentan vore lösningen, skvallrar kritiken om att det kanske på sina håll föreligger vissa missförstånd.

Tentafrågorna är formulerade för att pröva flera av de förväntade studieresultaten. De täcker också inte sällan in flera delar av processrätten, även om de kan ge sken av att bara behandla någon enskild del eller bara fokuserar på någon eller några få bestämmelser. För den som inte identifierar frågans vidd kan givetvis frågorna te sig snäva. Precis som flera av seminarieuppgifterna kan uppgiften (och en av svårigheterna) ligga i att identifiera delproblem eller delfrågor som scenariot eller frågan aktualiserar samt relevansbedöma dessa. Förmår man att se detta, står det också klart att två frågor mycket väl kan examinera de förmågor och kunskaper som anges i kursplanen. Det kan i sammanhanget nämnas att processrättskursen i Uppsala under lång tid har examinerats med två frågor. Huruvida en tentafråga kommer att formuleras som en helhet eller delas upp i flera (del)frågor är därtill många gånger ett utfall av vilken disposition av frågan som väljs.

Obligatorierna kommer att kvarstå, men omfattningen av rättegångsrapporter och rättegångsspelen dras ner, i enlighet med diskussionerna som förts i anslutning till frågan som adresserar respektive obligatorium. I kombination med en annan schemaläggning kommer detta bidra till en lägre arbetsbelastning; framförallt kommer arbetsanhopningen bli mindre omfattande. Att den nya ordningen på kursen också får ”sätta sig”, bidrar sannolikt till att kursen upplevs som mindre stressande. Det är dock en öppen fråga vilken arbetsinsats och studieteknik som krävs på en grundkurs på juristutbildningen. Vad som upplevs som krävande och stressande är inte absolut, utan står i relation till hur utbildningen i övrigt ser ut. Kursledningen skulle välkomna en bredare och mer frekvent dialog i dessa frågor över kurs- och ämnesgränserna, särskilt om detta kunde leda till samsyn och samordning.

Uppfattningen att kursen skulle bli mer överskådlig för studenterna och lättare att bemanna med lärare om den delades upp i en tvistemåls- och brottmålsdel återkommer med jämna mellanrum och i skilda sammanhang. Frågan har redan diskuterats under avsnitt 3.8.2 ovan. Någon förändring är inte aktuell.

En sista allmän observation från undervisningen är att studenterna behöver mer träning i att identifiera vad som är relevant och irrelevant. Spridningen är stor: Vissa studenter klarar detta galant, andra uttrycker stor osäkerhet och behöver mycket stöd. Detta innebär en utmaning för utformningen av en grundkurs som den förevarande.

## Bilaga

### Processrätt HT24

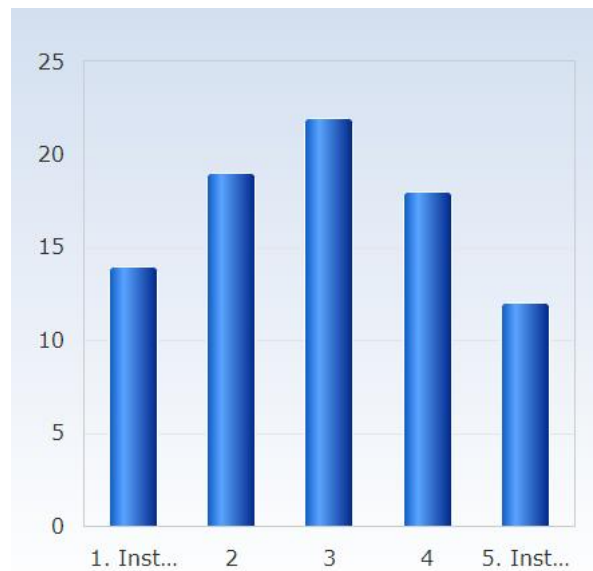
Antal respondenter: 337

Antal svar: 86

Svarsfrekvens: 25,52 %

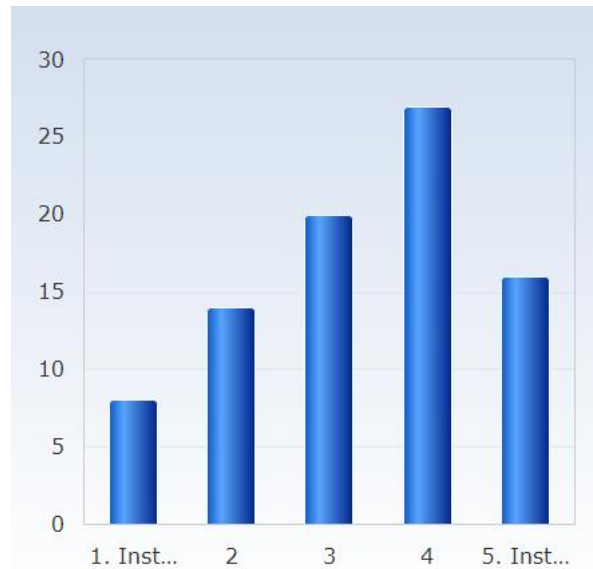
#### 1. Överlag är jag nöjd med kursen.

Överlag är jag nöjd med kursen.	Antal svar
1. Instämmer inte alls	14 (16,5%)
2	19 (22,4%)
3	22 (25,9%)
4	18 (21,2%)
5. Instämmer helt	12 (14,1%)
Summa	85 (100,0%)



2. Kursens ämnesinnehåll var relevant för att jag skulle uppnå de förväntade studieresultaten.

Kursens ämnesinnehåll var relevant för att jag skulle uppnå de förväntade studieresultaten.	Antal svar
1. Instämmer inte alls	8 (9,4%)
2	14 (16,5%)
3	20 (23,5%)
4	27 (31,8%)
5. Instämmer helt	16 (18,8%)
Summa	85 (100,0%)



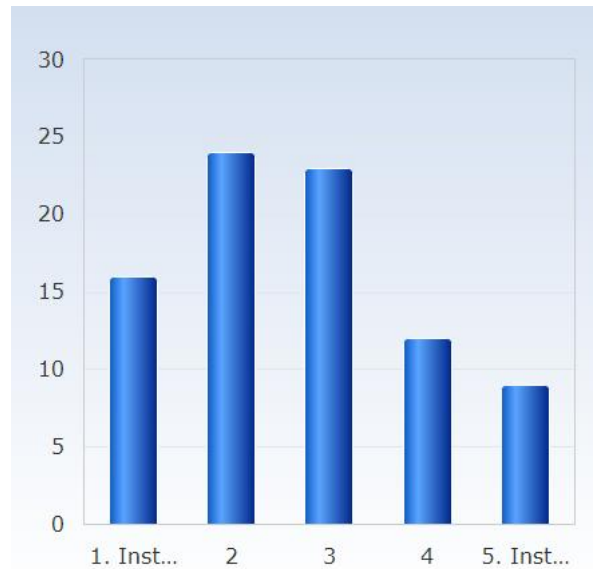
3. Undervisningen gav mig goda förutsättningar att uppnå de förväntade studieresultaten.

Undervisningen gav mig goda förutsättningar att uppnå de förväntade studieresultaten.	Antal svar
1. Instämmer inte alls	9 (10,6%)
2	27 (31,8%)
3	22 (25,9%)
4	17 (20,0%)
5. Instämmer helt	10 (11,8%)
Summa	85 (100,0%)



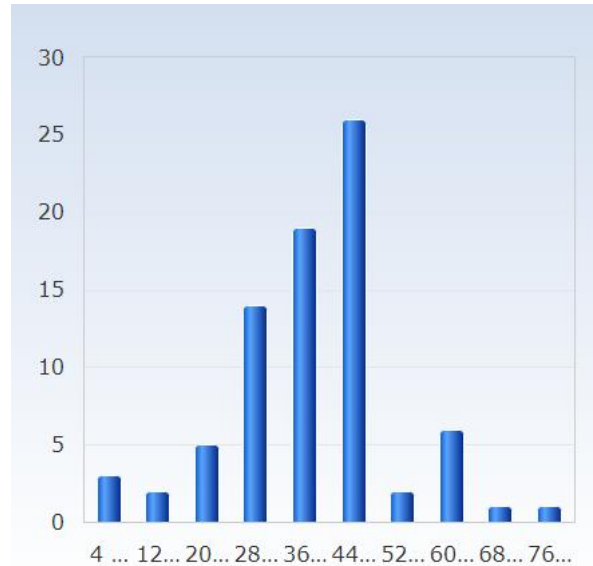
4. Examinationen/erna prövade hur väl jag uppnått de förväntade studieresultaten.

Examinationen/erna prövade hur väl jag uppnått de förväntade studieresultaten.	Antal svar
1. Instämmer inte alls	16 (19,0%)
2	24 (28,6%)
3	23 (27,4%)
4	12 (14,3%)
5. Instämmer helt	9 (10,7%)
Summa	84 (100,0%)



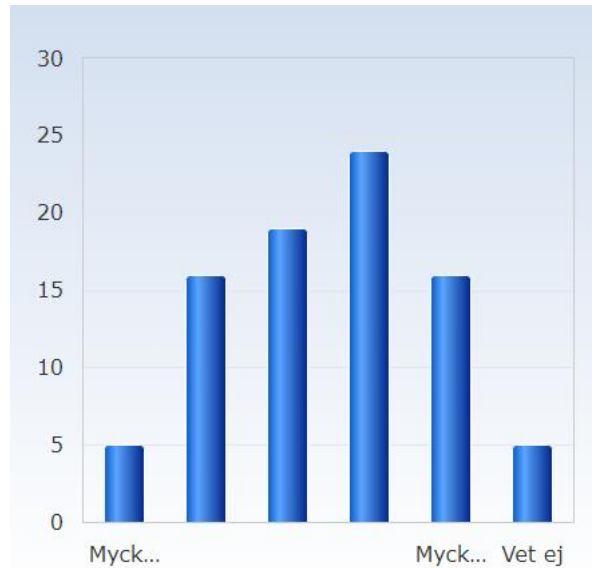
5. I genomsnitt har jag per vecka lagt ner ungefär följande antal timmar på kursen, sammanlagd tid inklusive självstudier.

I genomsnitt har jag per vecka lagt ner ungefär följande antal timmar på kursen, sammanlagd tid inklusive självstudier.	Antal svar
4 - 11	3 (3,8%)
12 - 19	2 (2,5%)
20 - 27	5 (6,3%)
28 - 35	14 (17,7%)
36 - 43	19 (24,1%)
44 - 51	26 (32,9%)
52 - 59	2 (2,5%)
60 - 67	6 (7,6%)
68 - 75	1 (1,3%)
76 - 83	1 (1,3%)
Summa	79 (100,0%)



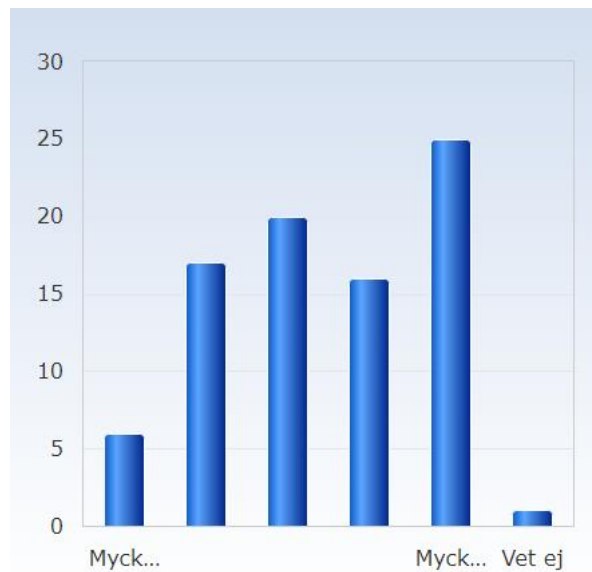
## 6. Vad tyckte du om föreläsningarna?

Vad tyckte du om föreläsningarna?	Antal svar
1. Mycket dåliga	5 (5,9%)
2.	16 (18,8%)
3.	19 (22,4%)
4.	24 (28,2%)
5. Mycket bra	16 (18,8%)
Vet ej	5 (5,9%)
Summa	85 (100,0%)



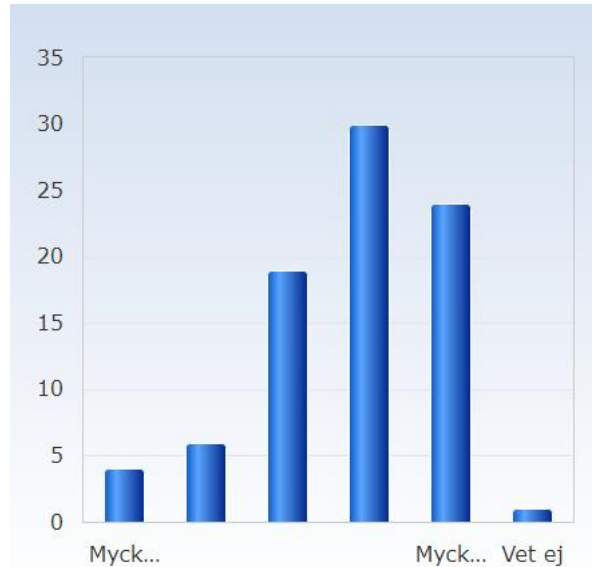
## 7. Vad tyckte du om seminarierna?

Vad tyckte du om seminarierna?	Antal svar
1. Mycket dåliga	6 (7,1%)
2.	17 (20,0%)
3.	20 (23,5%)
4.	16 (18,8%)
5. Mycket bra	25 (29,4%)
Vet ej	1 (1,2%)
Summa	85 (100,0%)



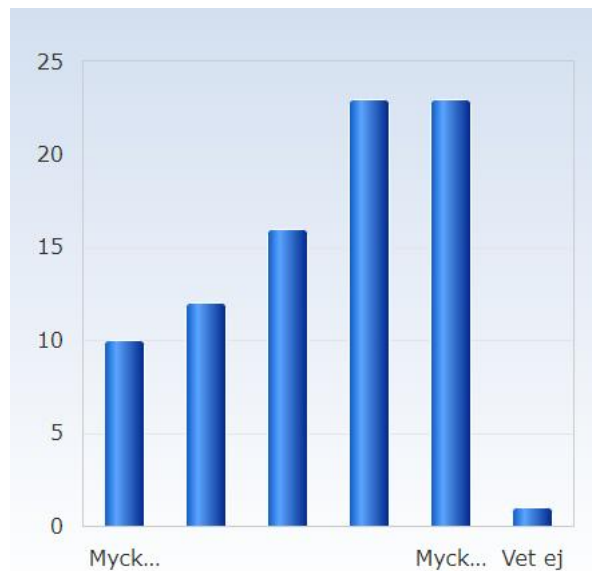
### 8. Vad tyckte du om rättegångsspelet?

Vad tyckte du om rättegångsspelet?	Antal svar
1. Mycket dåligt	4 (4,8%)
2.	6 (7,1%)
3.	19 (22,6%)
4.	30 (35,7%)
5. Mycket bra	24 (28,6%)
Vet ej	1 (1,2%)
Summa	84 (100,0%)



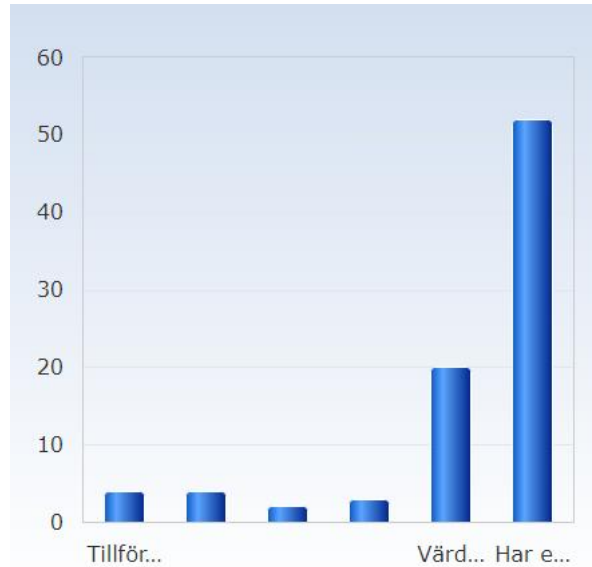
### 9. Vad tyckte du om rättegångsbesöket och rättegångsrapporten?

Vad tyckte du om rättegångsbesöket och rättegångsrapporten?	Antal svar
1. Mycket dåligt	10 (11,8%)
2.	12 (14,1%)
3.	16 (18,8%)
4.	23 (27,1%)
5. Mycket bra	23 (27,1%)
Vet ej	1 (1,2%)
Summa	85 (100,0%)



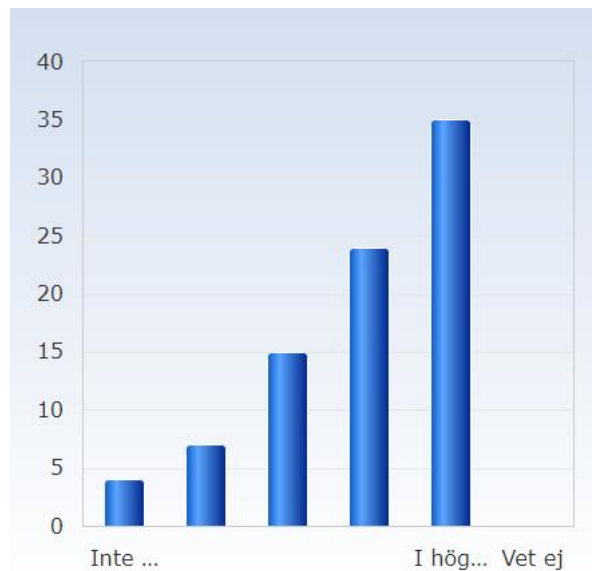
### 10. Vad tyckte du om processrättskliniken?

Vad tyckte du om processrättskliniken?	Antal svar
1. Tillför inget på kursen	4 (4,7%)
2.	4 (4,7%)
3.	2 (2,4%)
4.	3 (3,5%)
5. Värdefullt inslag på kursen	20 (23,5%)
Har ej besökt processrättskliniken	52 (61,2%)
Summa	85 (100,0%)



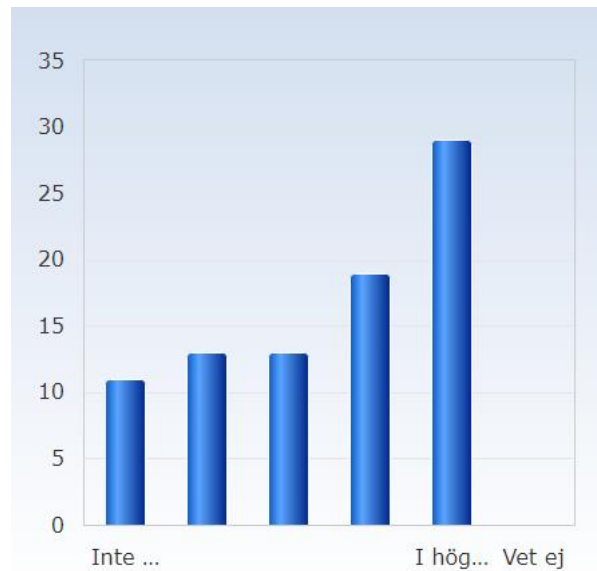
### 11. Vilken användning har du haft av kurslitteraturen?

Vilken användning har du haft av kurslitteraturen?	Antal svar
1. Inte alls	4 (4,7%)
2.	7 (8,2%)
3.	15 (17,6%)
4.	24 (28,2%)
5. I hög utställning	35 (41,2%)
Vet ej	0 (0,0%)
Summa	85 (100,0%)



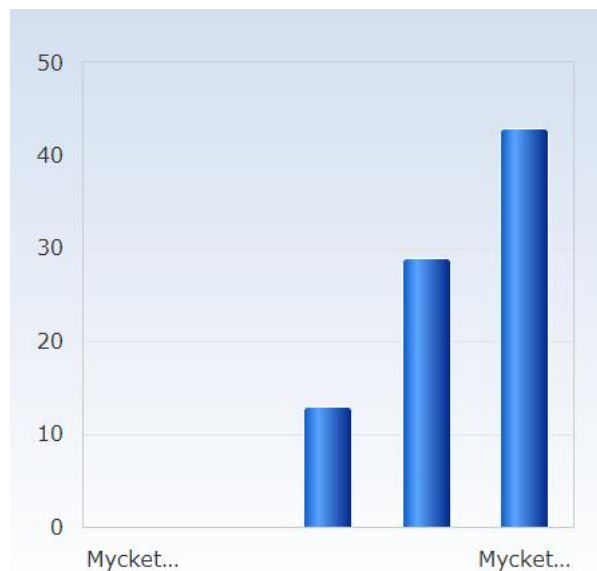
12. Anser du att basgruppsarbetet har bidragit till ditt lärande på positiva sätt?

Anser du att basgruppsarbetet har bidragit till ditt lärande på positiva sätt?	Antal svar
1. Inte alls	11 (12,9%)
2.	13 (15,3%)
3.	13 (15,3%)
4.	19 (22,4%)
5. I hög utsträckning	29 (34,1%)
Vet ej	0 (0,0%)
Summa	85 (100,0%)



13. Hur förhåller sig kursens svårighetsgrad till tidigare kurser du har läst på juristprogrammet?

Hur förhåller sig kursens svårighetsgrad till tidigare kurser du har läst på juristprogrammet?	Antal svar
1. Mycket enklare	0 (0,0%)
2.	0 (0,0%)
3.	13 (15,3%)
4.	29 (34,1%)
5. Mycket svårare	43 (50,6%)
Summa	85 (100,0%)



14. Skiljer sig kursens undervisningsupplägg från de kurser du tidigare har läst på juristprogrammet?

Skiljer sig kursens undervisningsupplägg från de kurser du tidigare har läst på juristprogrammet?	Antal svar
1. Avviker inte alls	0 (0,0%)
2.	15 (17,6%)
3.	34 (40,0%)
4.	21 (24,7%)
5. Avviker i hög utsträckning	15 (17,6%)
Summa	85 (100,0%)

