

## **En liten undersökning kring värdet av att låta studenter träna andra studenter**

Claes Martinson, Juridiska institutionen, Handelshögskolan, Göteborgs Universitet

Keywords: studenttränare, teaching assistant, ”Docendo discimus”, studieresultat, studiemiljö, arbetsmiljö, färdighetsträning, förtroende.

Abstract: Denna undersökning handlar om ett projekt kallat studenttränarprojektet. I projektet har 25 studenter från de senare årskurserna på juristprogrammet anställts som studenttränare. De har fått i uppgift att träna studenter på första och fjärde terminen. Det överordnade syftet har varit att hjälpa studenterna att förbättra sina studieresultat. Ett sidordnat syfte har varit att odla en god studie- och arbetsmiljö där individerna känner sig uppmärksammade och vill bidra i verksamheten. Härtill har ett syfte varit att ge studenttränarna särskilda möjligheter att utveckla sina juridiska kunskaper och färdigheter. Det är detta sistnämnda syfte som varit föremål för den undersökning som här presenteras.

Undersökningen omfattar en enkät avseende studenttränarnas subjektiva upplevelser men också ett enkelt test av deras färdigheter. Resultaten visar en hög grad av positiva effekter för studenttränarnas lärande. Detta borde egentligen inte vara överraskande eftersom det handlar om en mycket gammal pedagogisk tes som också används runt om i universitetsvärlden. Den kvalitativa nivån på vårt lärande ökar när vi får i uppgift att lära andra.

# En liten undersökning kring värdet av att låta studenter träna andra studenter

Claes Martinson \*

For thousands of years, people have known that the best way to understand a concept is to explain it to someone else. “While we teach, we learn,” said the Roman philosopher Seneca. Now scientists are bringing this ancient wisdom up to date, documenting exactly why teaching is such a fruitful way to learn — and designing innovative ways for young people to engage in instruction.<sup>1</sup>

## 1 Kan vi få ut mer av gamla pedagogiska sanningar?

Det anses vara ett vedertaget pedagogiskt faktum att det är lärorikt att lära andra.<sup>2</sup> Forskningen sägs visa att studenter som fått i uppdrag att handleda andra studenter arbetar hårdare för att förstå materialet, de kommer ihåg det bättre och de tillämpar sina kunskaper mer effektivt. Dessa studenter når också bättre testresultat än studenter som bara lär sig för sin egen skull.<sup>3</sup> Några går så långt som att hävda att det handlar om en anmärkningsvärt kraftfull pedagogisk metod som rent av avslöjar tillkortakommanden med traditionella metoder.<sup>4</sup> Om detta stämmer kan man fundera över i vilken mån vi utnyttjar dessa rön i tillräcklig utsträckning? Visst arbetar många av oss universitetslärare med att låta våra studenter presentera för varandra och visst använder några av oss sådana metoder mer medvetet, men borde vi inte göra mer än så?

Som inledningen antyder är det övergripande syftet med denna presentation att försöka inspirera till organisatoriska initiativ avseende utbildningsverksamheten. Primärt är syftet dock bara att bidra med en del av det underlag som behövs för att kunna värdera ett specifikt

---

\* Claes Martinson är docent i civilrätt och excellent lärare vid Juridiska institutionen, Handelshögskolan GU. Han arbetar huvudsakligen med det 4,5-åriga juristprogrammet i en utbildningsmiljö där 250 studenter antas varje år.

<sup>1</sup> Med dessa ord inleder Annie Murphy Paul sin korta artikel The Protégé Effect – Why teaching someone else is the best way to learn, 2011.

<sup>2</sup> En indikation på detta är att flera universitet runt om i världen har ”Docendo discimus” som motto, (Wikipedia). Det är denna latinska sentens som Seneca den yngre skrev för knappt 2000 år sedan i Epistulae morales ad Lucilium (brev till Lucilius) och vad Murphy Paul refererar till, se not 1.

<sup>3</sup> Enligt Murphy Paul, se not 1. I artikeln anger hon inga källor men sådana källor kommer att framgå i det följande.

<sup>4</sup> Se exempelvis Elmendorf 2006.

projekt. Det handlar om ett försöksprojekt som drivs vid Juridiska institutionen i Göteborg.<sup>5</sup> Projektet kallas ”Studenttränarprojektet” och innebär att ett drygt tjugotal studenter från sjunde, åttonde och nionde terminen av juristprogrammet anställts för att träna de 250 studenterna på första och fjärde terminerna.<sup>6</sup> Projektets syfte är flerfaldigt, men i första hand handlar det om att hjälpa studenterna på de tidiga terminerna att klara av sina kurser. Det handlar också om att öka alla studenters engagemang i lärandemiljön och juristutbildningen. Härtill kommer ett antagande om att studenttränarna kommer att utveckla sina kunskaper och färdigheter. Denna presentation handlar om en undersökning kring denna sistnämnda aspekt.

Undersökningen av om studenttränarna utvecklat sina kunskaper och färdigheter genom projektet är begränsad till frågan om hur dessa studenttränare uppfattar att de påverkats.<sup>7</sup> För att få indikationer på om dessa uppfattningar kan stämma överens med mer objektivt fastställbara förhållanden omfattar undersökningen även ett par sådana förhållanden.

Metoden för undersökningen har varit att fråga studenttränarna om deras uppfattning med hjälp av en enkät som de fått besvara anonymt.<sup>8</sup> Huvudfrågorna i denna enkät har gått ut på att få studenttränarnas redogörelser för sin egen uppfattning om hur de själva påverkats av sitt arbete i kunskaps- och färdighetshänseende. I detta har ingått att svara på vad som styrker dem i sin uppfattning om denna påverkan. Beträffande de mer objektivt fastställbara indikationerna har studenttränarnas betygsutveckling undersökts. De har också fått lösa en uppgift för att testa deras kunskaper och färdigheter.

Det skall understrykas att undersökningen är begränsad på sätt som beskrivits. Undersökningen ger inget verifierbart resultat avseende hur studenttränarnas kunskaper och färdigheter faktiskt påverkats av sitt arbete. Någon konkret jämförelse mellan deras kunskaper och färdigheter före och efter har inte gjorts. Några försök att undersöka hur de påverkats av andra faktorer som de kurser de själva läst under perioden, har inte heller gjorts. Samtidigt skall värdet av att få veta något om studenttränarnas uppfattning av hur de själva påverkats inte underskattas. Det är av olika skäl antagligen inte meningsfullt att hålla isär dessa uppfattningar från vad som möjligen går att få fram av mer objektivt karaktär. Ett sådant skäl

---

<sup>5</sup> Projektledare för projektet och tillika instruktör för studenttränarna har varit jag. Det finns således en risk för bias som läsaren får värdera. En rapport kring första terminen av försöksprojektet finns på Juridiska institutionens websida, se länk i källförteckningen.

<sup>6</sup> I anställningsförfarandet har vi beaktat sedvanliga skäl för prioriteringar mellan sökande. Det handlar således om en bedömning av deras kompetens att klara av arbetsuppgifterna på ett bra sätt, men se även not 15. Urvalet av undersökta individer är således bestämt på andra grunder än att få en intressant sammansättning på en grupp för denna undersökning.

<sup>7</sup> Det finns givetvis en risk för bias även hos studenttränarna. De kan av olika skäl ha haft anledning att framställa sin uppfattning som positiv. Ett skäl är att de vid tillfället var anställda och hade lön för sitt arbete. Samtidigt finns det heller ingen anledning att överdriva risken för bias.

<sup>8</sup> Enkäten medföljer som bilaga.

är att utgångspunkten för undersökningen är att det är ett vedertaget pedagogiskt faktum att det är lärorikt att lära andra. Därmed blir det på sätt och vis mer intressant att undersöka de inblandades uppfattning än realiteterna.

I korthet är resultatet av undersökningen att studenttränarna anser sig ha utvecklat sina egna kunskaper och färdigheter genom uppdraget. Vad de angivit beträffande sina egna uppfattningar om hur de påverkats ger tydligt och klart stöd för detta. Beträffande deras betygsutveckling visar statistiken en förbättring. Denna statistik är dock av flera skäl svår att utvärdera och förhoppningen i denna del var bara att få en indikation. En annan indikation nås genom utvärderingen av den uppgift som studenttränarna ombads att lösa. Den visar att de åstadkommit lösningar av relativt hög kvalitet.

## 2 Hur kan man göra för att lära genom att lära andra?

Det har gjorts många varianter av upplägg för att åstadkomma lärande genom att lära andra. Från det språkområde som kanske tillhandahåller det mest eleganta uttrycket för företeelsen – ”lernen durch lehren” – går det att hämta exemplet på hur läraren tar en annan roll i klassrummet och låter sina elever och studenter ansvara för innehållet i lektionen utifrån en utvecklad metod.<sup>9</sup> I engelska språket blir det allmänna begreppet givetvis ”learning through teaching”,<sup>10</sup> och under begreppet ”peer-assisted learning” går det enkelt att identifiera olika upplägg. ”Peer-tutoring” och ”cooperative learning” är två slags simuleringar av lärarrollen inom ramen för kurser där kursdeltagarna på olika sätt lär varandra.<sup>11</sup> En tredje mer spektakulär simulering är ”teachable agents” där studenterna får lära studenter som simuleras av datorer om sitt ämne.<sup>12</sup> I ”teacher clinical experiences” och ”teaching assistants” försätts studenter mer substantiellt i rollen av lärare i den meningen att de skall hjälpa utomstående eller lära andra studenter än dem från sin egen kurs eller studentgrupp.<sup>13</sup>

Studenttränarprojektet är ett upplägg som passar in i beskrivningen av ”teaching assistants.”<sup>14</sup> Den närmaste konkreta förebilden är dock den modell för arbetsgruppelider som utvecklats vid juristprogrammet i Bergen där studenter från högre årskurser anställs för

---

<sup>9</sup> Den som Googlar ”learning by teaching” får som en av de första träffarna en hänvisning till Wikipedia och där ges en relativt ingående beskrivning av Lernen durch Lehren (LdL) utifrån hur franskaläraren Jon-Pol Martin arbetat med ett specifikt upplägg i tyska Eichstätt. Se Wikipedia och websidan LdL i källförteckningen.

<sup>10</sup> Eller ”learning by teaching”.

<sup>11</sup> För en studie kring ett exempel se Dioso-Henson 2012.

<sup>12</sup> Se exempelvis websidorna för teachable agents i källförteckningen, samt Zhao/Shen 2012.

<sup>13</sup> Jfr Carberry 2008.

<sup>14</sup> Jfr exempelvis med beskrivningen från University of Texas där man arbetar med teaching assistants (TA) och assistant instructors (AI), se källförteckningen och ”teaching assistant” för länk till websida.

att vägleda små studentgrupper i arbetet med olika uppgifter inom ramen för problembaserat lärande (PBL).<sup>15</sup>

Det uppdrag studenttränarna i Göteborg har haft är mer precist att träna studenter i tekniken att hantera examinationsuppgifter. I juridiken är huvuddelen i denna teknik central och den går under benämningen grundläggande juridisk metod.

Varje studenttränare har tränat ca 10 studenter. Till sin hjälp har tränarna haft ett träningsmaterial, en instruktör och den stöttning som studenttränarna kunnat ge varandra. Instruktören har tagit fram träningsmaterialet och inför varje träning har instruktören träffat hela gruppen med studenttränare för diskussion om möjliga sätt att genomföra nästkommande träningspass. Efter instruktörmötet har tränarna träffat sina studenter i grupp. Tränarna har givit studenterna en uppgift och instruktioner. Därefter har studenterna löst uppgiften och redovisat sin lösning för sin tränare. Tränaren har utvärderat lösningen och givit feedback. Vanligtvis har feedbacken givits skriftligt till den enskilde studenten, men härtill har tränaren också träffat studentgruppen och givit dem muntlig feedback i grupp.

Arbetstiden har beräknats till 8 timmar per träningsomgång. Detta inkluderar en timme i grupp med instruktören, en till två timmars möte med studenterna och fem till sex timmars arbete med utvärdering och feedback. Första terminen löpte studentträningen över sju träningsomgångar och lika många veckor. Under den pågående fjärde terminen blir det något fler träningsomgångar under tjugo veckor.

Som ett led i uppdraget har studenttränarna fått såväl skriftliga som muntliga instruktioner av instruktören. För redovisningen av undersökningen i de följande avsnitten är det relevant att notera att de skriftliga instruktionerna delvis fyllt funktionen av ett läromedel. Genom att ta del av instruktionerna har studenttränarna haft möjlighet att inte bara repetera delar av vad de lärt på kurser de redan gått, utan de har i någon mån också fått ta del av ett läromedel som tar vid på en högre nivå än de läromedel de haft på kurserna. Däremot har de muntliga instruktionerna i princip inte alls haft karaktären av undervisningspass avseende juridiska kunskaper och färdigheter. Vad som behandlats är istället möjliga träningsupplägg och förväntade pedagogiska svårigheter.

---

<sup>15</sup> Se bl a websidan för Juridiska fakulteten i Bergen, via länk i källförteckningen. I sammanhanget kan det noteras att det också vid GU finns åtminstone en jämförbar verksamhet i form av Humanistiska fakultetens mentorsverksamhet, se länk i källförteckningen. För juristprogrammet finns också, genom studentföreningen Juridiska föreningen, ett mentorskapsprogram. Det fyller just en mentorsfunktion, men rekryteringen av studenttränare har främst gjorts bland studenter med mentorserfarenhet. Se länk till Juridiska föreningen i källförteckningen.

Studenttränarnas förutsättningar för lärande genom att lära andra har således varit relativt avgränsat till deras egna insatser för att bemästra metoden och ämneskunskaperna. Samtidigt har studenttränarna redan själva lärt sig denna metod under minst sex terminer och då även studerat de ämneskunskaper som deras studenter studerar. Således handlar det om sådant som de har bevis på att de kan i form av ett stort antal kursbetyg. Det är mot denna bakgrund som frågan om hur studenttränarna uppfattat att de påverkats av sitt uppdrag skall ses. Ett möjligt antagande vore nämligen att de inte anser sig ha påverkats alls eftersom de redan kan vad de skall träna studenterna i. Forskningen pekar dock i annan riktning.

### 3 Hur uppfattar studenter som lärt andra studenter sitt eget lärande?

Utifrån forskningen går det att göra förutsägelser om studenttränarnas erfarenheter.<sup>16 17</sup> När någon går igenom ett material i syfte att förbereda sig för en lärarroll anses detta leda till flera kvalitativa skillnader i lärandet.<sup>18</sup> En sådan skillnad är att den som lär sig för ett prov tenderar att memorera för att klara av att inom kort tid återge det lärda, medan den som lär för att lära andra bearbetar materialet med målet att åstadkomma mening.<sup>19</sup> Målet är att kunna koda materialet i förhållande till vad som man redan kan för att sedan kunna omformulera det i relevant kontext.<sup>20</sup> Denna process av att organisera och strukturera leder till en djupare förståelse.<sup>21</sup> Samtidigt ökar både motivationsnivån och det metakognitiva intresset genom det ansvar och det intresse för att hjälpa studenterna att lyckas som lärarrollen medför.<sup>22</sup> Vidare innebär det en skillnad att läraren behöver uttrycka det lärda istället för att bara begrunda.<sup>23</sup> När studenterna ställer frågor utsätts läraren för att kunna uttrycka sin kunskap utan att ha ett

---

<sup>16</sup> Jag har i denna del utgått från den redogörelse som Carberry gjort i Carberry 2008. Min redogörelse pekar liksom Carberrys ganska entydigt på positiva effekter och kan ge intryck av att något annat inte är möjligt. Detta kan förstås inte vara fallet, men den forskning jag tagit del av ger i allt väsentligt just en sådan bild. För att ändå bjuda på någon kritik kan jag hänvisa till kritiken mot "The Learning Pyramide" där "teach others" placeras som det mest effektiva lärandet, se länk avseende The Learning Pyramide i innehållsförteckningen och Letrud 2012.

<sup>17</sup> Som indirekt framgår har jag också begränsat mig till forskning på en konkret nivå, med undersökningar som grund. Trots att det finns teoribyggen som också ger stöd, exempelvis Vygotskys, har jag, för syftet med denna artikel, inte sett skäl att knyta an till den nivån. Jag vill särskilt påpeka att detta fått till följd att jag inte haft anledning att göra hänvisningar till källmaterial från de senaste tre åren. Jag har helt enkelt inte hittat några källor med den typ av undersökningar som grund som jag anser relevanta i sammanhanget. För den som ändå vill ha hänvisningar till källmaterial på temat från de senaste tre åren följer sådana här: Ruys/Van Keer/Aelterman 2011. Carberry/Ohland 2012. Marvelf/Simm/Schaaf/Harper 2013. Furnedge/Iwata/Gill 2014. Lenat/Durlach 2014. Park/Kim 2015. Perkins/Aufegger/Williamon 2015.

<sup>18</sup> Gartner/Kohler/Riessman 1971.

<sup>19</sup> Bargh/Schul 1980. Hufnagel 1984.

<sup>20</sup> Zajonc 1960.

<sup>21</sup> Gartner/Kohler/Riessman 1971.

<sup>22</sup> Lambiotte/Dansereau/O'Donnell/Young/Skaggs/Hall 1987. Annis 1983. Benware/Deci 1984.

<sup>23</sup> Michelene/Chi/De Leeuw, Chiu/Lavancher 1994.

manuskript.<sup>24</sup> Studenternas frågor leder också till reflektion om den egna kunskapen och självinsikt om bristande kunskaper.<sup>25</sup> Frågor leder dessutom till ett behov av att omorganisera och förtydliga.<sup>26</sup> När läraren bedömer studenternas prestationer ökar lärarens förståelse genom dels observationer av vad studenterna gjort, och dels reflektioner kring i vilken mån lärarens undervisning nått fram.<sup>27</sup>

Forskningen ger således flera förklaringar till varför lärarrollen kan ha ett mervärde. Trots att studenttränarna skulle träna studenterna i färdigheter och kunskaper som studenttränarna redan själva förvärvat, är resultatet av undersökningen inte förvånande.

Undersökningen avseende studenttränarnas om uppfattning av sin egen utveckling ger ett tydligt besked. Samtliga 18 studenttränare som var verksamma vid tidpunkten för enkätundersökningen svarade på enkäten och samtliga uppgav att de upplevde att uppdraget påverkat både deras kunskaper i juridik och deras färdigheter som jurister. Samtliga angav också att denna påverkan varit positiv, om än i olika hög grad.<sup>28</sup>

Studenttränarna fick i enkäten frågor om hur arbetet som studenttränare påverkat de egna kunskaperna i juridik och de egna färdigheterna som jurist.

Beträffande *kunskaperna* går det att dela in svaren i olika nivåer av påverkan.<sup>29</sup>

– Den första nivån kan omfatta de *fyra* studenttränare som beskriver påverkan som att de uppdaterat sina kunskaper eller lärt något nytt ämnesmässigt som de inte tidigare stött på.<sup>30</sup>

En möjlig tolkning av deras relativt kortfattade svar är att de närmast repeterat vad de redan kunde och till sina kunskaper endast tillfört vad som hänt på det berörda området.

– Nästa nivå av påverkan kan omfatta de *sju* studenttränare som uttrycker att de fått en djupare, bättre eller större förståelse. De förklarade vad de menar med några generella uttryck som överblick och insikter om systematik.<sup>31</sup>

– På en tredje nivå går det att placera de *sju* studenttränare som förefaller ha upplevt den största påverkan. De beskriver på olika sätt hur det konkreta arbetet påverkat dem. Det handlar om den press de upplever att prestera i förhållande till sina studenter och det utbyte

---

<sup>24</sup> Webb 1991. Webb 1992.

<sup>25</sup> Bargh/Schul 1980. Lin/Schwartz/Hatano 2005.

<sup>26</sup> Chi/Siler/Jeong/Yamauchi/Hausmann 2001. Lin/Schwartz/Hatano 2005. Jfr Roscoe/Chi 2004.

<sup>27</sup> Chi/Siler/Jeong/Yamauchi/Hausmann 2001. Graesser/Person/Magliano 1995. Palincsar/ Brown 1984.

<sup>28</sup> Som redan nämnts besvarades enkäten anonymt.

<sup>29</sup> Den redovisning jag ger i olika kategorier av svar bygger givetvis på min egen tolkning av enkätsvaren. I texten beskriver jag hur jag resonerat. Jag ser m h t undersökningens omfattning och betydelse inte skäl att på ett eller annat sätt redovisa studenttränarnas egna formuleringar. För den som så önskar erbjuder jag möjligheten att i forskningssyfte kontrollera hela underlaget.

<sup>30</sup> Respondenterna 7, 8, 10 och 18.

<sup>31</sup> Respondenterna 1, 2, 3, 5, 11, 12 och 16.

de för egen del haft av kommunikationen med dessa studenter. Likaså framhöll de reflektioner som de fått anledning att göra kring hur de själva tänker och förstår.<sup>32</sup>

Beträffande *färdigheterna* blir det tydligast att redovisa resultatet utifrån hur många som tog upp samma aspekter.

- Av de arton respondenterna pekade *femton* ut att de upplevde sig ha förbättrat sina förmågor avseende metod och problemlösning.<sup>33</sup>
- *Fjorton* av dem framhöll att deras egna prestationer förbättrats.<sup>34</sup> De framhöll att de utvecklats i produktionen av egna texter och egna tentamenssvar.
- Det var också *fjorton* som menade att de blivit bättre på att kommunicera.<sup>35</sup>
- Ett mindre antal respondenter, *fem* st, pekade också på att de fått en bättre helhetsförståelse för juridiken.<sup>36</sup>
- Några, *sju* st, förklarade med olika ordval att de blivit tryggare.<sup>37</sup>

Ett viktigt påpekande kring korrelationer rör de fyra studenter som beskrev påverkan i kunskapshänseende som en uppdatering eller som att de bara lärt något nytt ämnesmässigt som de inte tidigare stött på. Alla dessa fyra anger att de på olika sätt utvecklats i färdighetshänseende. Således kan enkätsvaren tolkas som att 100 % av studenttränarna har uppfattningen att de själva utvecklats av projektet.

Det är också relevant att två av de fyra studenttränare vars svar placerats på den första nivån i kunskapshänseende vid besvarandet av enkäten hade arbetat kortare tid än genomsnittet. Av de arton respondenterna var det tretton som arbetat en och en halv termin, och fem som arbetat en halv termin.<sup>38</sup>

Eftersom studenterna svarade i fritext är deras svar sannolikt i hög grad beroende av deras associationer och ambitionsnivå beträffande enkäten. De slutsatser som kan dras får av bl a detta skäl anses begränsade. Vad som går att konstatera är att en majoritet av studenttränarna gjort iakttagelser och reflektioner kring sin utveckling. Det skall anmärkas att svaren beträffande färdigheter är mer innehållsrika och mer beskrivande. Av dessa svar är det tydligt

---

<sup>32</sup> Respondenterna 4, 6, 9, 13, 14, 15 och 17.

<sup>33</sup> Respondenterna 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 och 18.

<sup>34</sup> Respondenterna 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 och 18.

<sup>35</sup> Respondenterna 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17 och 18.

<sup>36</sup> Respondenterna 2, 4, 5, 15 och 16.

<sup>37</sup> Respondenterna 2, 4, 11, 14, 16, 17 och 18.

<sup>38</sup> De övriga tre i gruppen med kortare erfarenhet låg härutöver bakom två av svaren på mellannivån och ett av svaren på den tredje nivån.



att en stor majoritet har reflekterat över sin egen färdighetsutveckling och sitt eget utbyte av projektet.

I förhållande till forskningen är det intressant att notera att en stor grupp har uppfattningen att de fått en djupare, bättre eller större förståelse som de beskriver med uttryck som bättre överblick och insikter om systemet. Detta ligger helt i linje med att processen att organisera och strukturera materialet anses leda till en djupare förståelse. Det är av samma skäl intressant att en stor grupp framhåller det utbyte de för egen del haft av kommunikationen och de reflektioner som de fått anledning att göra kring hur de själva tänker och förstår. Tillsammans utgör de respondenter som svarat på dessa vis fjorton av de arton, d v s nära 78 %.

Studenttränarnas uppfattningar om sin utveckling är som nämnts det centrala i undersökningen. Resultaten att 100 % anser att de utvecklats och att en så stor andel som 78 % givit kommentarer som ligger helt i linje med forskningens slutsatser om positiva lärandeffekter är ett tydligt resultat.

För att få indikationer på om dessa uppfattningar kan stämma överens med mer objektivt fastställbara förhållanden omfattar undersökningen även några sådana förhållanden.

#### **4 Kan studenterna som lärt andra studenter själva visa fog för sin uppfattning?**

För att försöka verifiera studenternas uppfattning om hur de påverkats fick de frågor om vad som styrker dem i deras uppfattning.

- Svaren från *fyra* av respondenterna innebär i princip att de inte ansåg sig kunna ange något som styrker deras uppfattning i detta avseende.<sup>39</sup>
- Tre respondenter angav kunskaper om specifika fakta som de förvärvat inom ett begränsat fält. Två ytterligare pekade på repetitionen i de ämnen som berörts och m a o den ökade mängd av tid de genom projektet lagt på att studera den juridik det handlar om. Således angav *fem* att de helt enkelt studerat mer och menade att detta styrkte dem i deras uppfattning att deras kunskaper påverkats.<sup>40</sup>
- En tredje kategori av svar kom från *sex* respondenter.<sup>41</sup> Dessa respondenter framhöll den utveckling de sett hos sig själva beträffande förmågan att bedöma andras arbete. Någon pekar också på den inlärningsprocess som blivit nödvändig för att förstå vad studenterna

---

<sup>39</sup> Respondenterna 1, 5, 10 och 18.

<sup>40</sup> Respondenterna 7, 8, 11, 12 och 13.

<sup>41</sup> Respondenterna 2, 3, 6, 9, 15 och 17.

gjort och varför studenterna hamnat fel. Ytterligare någon framhåller sin ökade förmåga att strukturera och identifiera ”knäckfrågan”.

– I en fjärde kategori går det att placera *tre* svar som gick ut på att studenttränaren iakttagit förändringar i sin kommunikation med andra.<sup>42</sup> En pekade framför allt på det förtroende denna lyckats bygga upp från studenternas sida. Två andra tog upp den grundsäkerhet som studenttränarerfarenheterna givit i interaktionen med andra kring juridiska teman. I ett svar nämndes också ett förändrat beteende i sitt eget sätt att konstruera lösningar vid examination.

Svaren på kontrollfrågorna avslöjar inte på något avgörande sätt att respondenternas uppfattning om hur de påverkats skulle vara snedvriden eller felaktig. Det skall dock noteras att de två första grupperna utgör 50 % av respondenterna och att deras svar inte understödjer vad de angivit om sin uppfattning om sin utveckling. Detta antyder möjligen att de haft en alltför positiv bild.

## **5 Har studenter som lärt andra studenter presterat bättre för egen del?**

Nästa led i försöken att få indikationer på om studenttränarnas uppfattningar stämmer överens med mer objektivt fastställbara förhållanden var att fråga studenttränarna om deras examinationsresultat. I denna del finns det anledning att ta utgångspunkt i den forskning som bedrivits på området. Det finns en rad intressanta studier som visar att studenter förbättrar sina egna resultat genom lärarrollen.<sup>43</sup> I en 35 år gammal studie jämfördes två studentgrupper där den ena fick i uppdrag att studera ett material i syfte att lära andra och den andra gruppen fick i uppdrag att lära sig för ett prov. När båda grupperna sedan fick göra ett prov visade den första gruppen signifikant bättre resultat än den senare.<sup>44</sup> Denna studie har sedan varierats på olika sätt av olika forskare, bl a genom att också låta studenterna dra nytta av erfarenheten att faktiskt undervisa innan de gör provet.<sup>45</sup> Resultaten pekar alla i samma riktning, d v s på en signifikant förbättring. Det bör noteras att effekten ökade ytterligare för dem som faktiskt fick genomföra undervisningen innan provet. Några undersökningar visar emellertid också att

---

<sup>42</sup> Respondenterna 4, 14 och 16.

<sup>43</sup> Jag har även i denna del utgått från en redogörelse som Carberry gjort i Carberry 2008.

<sup>44</sup> Bargh/Schul 1980.

<sup>45</sup> Annis 1983. Ehly/Keith/Bratton 1987. Lambiotte/Dansereau/O'Donnell/Young/Skaggs/ Hall 1987. Benware/Deci 1984. Fiorella/Mayer 2013. Nestojko/Bui/Kornell/Ligon Bjork 2014.

det finns en nackdel med att försätta studenter i en förväntad eller faktisk lärarroll. Denna nackdel är oro eller ångest inför att behöva tala inför andra.<sup>46</sup>

När det gäller ”teaching assistants” specifikt har också ett stort antal studier gjorts. De visar att studenter med denna erfarenhet i allmänhet lyckats bättre i examination än studenter som inte hade undervisningserfarenhet.<sup>47</sup>

Frågan i studenttränarenkäten gällde dels om de upplevt att de haft enklare att prestera, dels om de haft enklare att nå kvalitativt goda resultat på examinationerna, och dels utfallet i betyghänseende. Eftersom studenttränarna under den aktuella perioden själva studerat endast en eller två kurser var förväntningarna låga beträffande frågan om utfallet i betyghänseende. Denna fråga skulle antagligen inte leda till något användbart resultat. Avsikten med att ändå ta med den var att utesluta möjligheten av ett samband mellan projektet och betygen.

Beträffande utfallet i betyghänseende visar undersökningen att *elva* studenttränare inte fått andra betyg än tidigare.<sup>48</sup> *Tre* uppgav att de fått högre betyg sedan projektet började.<sup>49</sup> Fyra studenttränare hade inte hunnit få något betyg sedan de börjat som studenttränare.<sup>50</sup>

Av relevans är också att åtta av dem som haft oförändrade betyg inte kunnat förbättra sig eftersom de i genomsnitt hade högsta betyg när de började som studenttränare. En mer noggrann redovisning visar att sex av dessa åtta tidigare visserligen haft flest AB-betyg (högsta) men också en andel Ba-betyg (näst högsta). När de uteslutande fått AB efter att de börjat som studenttränare har de därför egentligen ökat sitt snitt. Med ett sådant synsätt skulle totalt 61 % av studenttränarna ha höjt sina betyg. Detta vore onekligen en anmärkningsvärt stor förbättring.

En tolkning av de data som undersökningen visar måste beakta att det som nämnts bara handlat om några få betyg som studenttränarna fått efter att de börjat i projektet. Likaså att de fått så många som elva betyg innan dess. Vad som också är relevant är att genomsnittsbetygen på kurser som juriststudenter studerar på fjärde och femte året av sin utbildning under många år legat högre än på kurserna under första, andra och tredje åren. Av dessa skäl finns det anledning att vara försiktig med att dra slutsatsen att studenttränarerfarenheterna bidragit till högre betyg.

Till tolkningen kan å andra sidan också läggas respondenternas svar på frågorna om studenttränarna upplevt att de haft enklare att prestera och om de själva anser att de haft

---

<sup>46</sup> Renkl 1995. Ross/DiVesta 1976.

<sup>47</sup> Cohen/Kulik/Kulik 1982. Carberry 2008.

<sup>48</sup> Respondenterna 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16 och 18.

<sup>49</sup> Respondenterna 1, 2 och 17.

<sup>50</sup> Respondenterna 4, 7, 10 och 11.

enklare att nå kvalitativt goda resultat på examinationerna. *Tio* av respondenterna uppger att de haft både enklare att prestera och att de haft enklare att nå kvalitativt goda resultat.<sup>51 52</sup> *Tre* andra uppger också att de haft enklare att prestera.<sup>53</sup> Av dessa tre anser en att det samtidigt inte varit enklare att nå kvalitativt goda resultat, och två är osäkra om de haft det lättare i detta avseende. *Två* uppger att de varken haft enklare att prestera eller haft enklare att nå kvalitativt goda resultat.<sup>54</sup> *Tre* respondenter är osäkra i båda avseendena.<sup>55</sup>

Att studenttränarna har en positiv upplevelse av sin egen utveckling är förstås intressant i sig. Denna slutsats går att dra av såväl svaren på frågan om deras upplevelse av sina prestationer på examinationer och av deras svar om hur de påverkats i kunskaps och färdighetshänseende. När det gäller slutsatser kring om studenttränarna faktiskt förbättrat sina studieresultat är denna uppfattning förstås bara en indikation på hur underlaget beträffande betygen kan tolkas.

Resultatet avseende betygsutvecklingen kan med viss säkerhet fastställas till att ingen studenttränare fått sämre betyg än tidigare. Med tanke på att studenttränarna arbetar 20 % av heltid med annat än sina egna studier hade detta kunnat vara en effekt. Ingen studenttränare har dock råkat ut för en försämring. Istället går det att peka ut en *möjlig* förbättring i betyghänseende. Denna sträcker sig från att 0 % av studenttränarna förbättrat sina betyg upp till att 61 % gjort det. Som nämnts finns dock anledning att vara försiktig med en slutsats om att förbättringen skulle bero på studenttränarerfarenheterna. Även om respondenternas egen uppfattning och forskningen tydligt talar för en förbättring ger undersökningen inte stöd för mer än att det handlar om en möjlig förbättring, och att en försämring kan uteslutas.

## **6 Kan studenter som lärt andra studenter verkligen svara bättre? – Ett litet test!**

För att försöka få ytterligare indikationer innehöll enkäten en uppgift i juridisk problemlösning. Avsikten var att i någon mån utvärdera studenttränarnas förmågor kvalitativt. Utvärderingen i denna del bygger på en erfaren examinatorns bedömning av hur studenttränarnas lösningar förhåller sig till hur studenter generellt skulle lyckas hantera just den aktuella uppgiften. Eftersom uppgiften en gång tidigare använts för att pröva förmågorna

---

<sup>51</sup> Respondenterna 1, 2, 3, 5, 9, 12, 13, 16, 17 och 18.

<sup>52</sup> En intressant notering går att göra kring uppgiften från en respondent som inte studerat juridikkurser under tiden som studenttränare. Respondenten är en av de tio som svarat ja på båda frågorna. Studenttränaren uppger: "... studenttränarprojektet har dock fått mig att reflektera och förbättra min argumentation generellt vilket hjälpt till på examinationsmoment på andra kurser."

<sup>53</sup> Respondenterna 4, 6 och 8.

<sup>54</sup> Respondenterna 14 och 15.

<sup>55</sup> Respondenterna 7, 10 och 11.

hos ett trettiootal färdigutbildade jurister kunde examinatorn också jämföra med sin minnesbild av utfallet vid den prövningen.

Av de arton studenttränarna försökte sjutton lösa uppgiften. En av dessa hann bara med att lösa halva uppgiften på den utsatta tiden, 15 minuter, men lyckades i den inlämnade halvan. De sexton övriga lösningarna håller hög kvalitet. Några egentliga brister finns inte i lösningarna. Samtliga lösningar kan förstärkas, men alla innebär en lösning av de svårigheter som kulle hanteras. I den mån respondenterna verkligen löst uppgiften på femton minuter visar de mycket god förmåga avseende problemidentifikation, bedömning, och metodologi.

Bland de sexton lösningarna finns sex som den erfarne examinatorn bedömer som något bättre än de övriga tio och två av dessa tio som något sämre. Skillnaden i nivå är dock liten.

För att ge en uppfattning om kvalitén är en notering att en av de sex bästa lösningarna står ut i ett avseende. Uppgiften innehöll nämligen svårigheten att reflektera över om det finns anledning att i ett visst avseende gå utanför ramen för problemlösningstekniken. En av respondenterna gjorde detta. Nio av studenttränarna har lämnat in lösningar som innebär att de kan ha reflekterat över svårigheten, men istället för att uttrycka detta explicit har de gjort prioriteringar som lett till att de undvikit att ge sig in i den. Fyra har hanterat svårigheten inom ramen som om den vore vilken svårighet som helst. Alla sexton har dock som sagt lyckats väl.

Det faktum att studenttränarna lyckats väl visar förstås bara att de aktuella respondenterna nu har goda färdigheter. Att de visar sådana färdigheter i de centrala aspekter som studenttränarna tränat sina studenter indikerar ett möjligt samband med deras uppdrag. Den främsta indikationen på att det finns ett samband mellan uppdraget och nuvarande höga nivå av förmåga är att respondenterna själva upplever sig ha utvecklats i dessa avseenden, vilket framgått i avsnitten ovan. I vilken mån studenttränarna skulle ha haft samma höga förmåga även utan erfarenheterna från projektet går dock inte att avgöra.

## **7 Borde vi göra mer?**

Vad denna undersökning visar är i första hand att studenter som fått i uppdrag att lära andra studenter upplever att de lär sig också för egen del. Resultatet att studenttränarna haft denna upplevelse kan användas som stöd för att organisera akademisk utbildningsverksamheten på sätt som ger fler studenter motsvarande upplevelser och erfarenheter. Det går att göra mer med den gamla pedagogiska sanningen. Kanske borde vi också göra det?

## Källförteckning

Annis, L. F, The processes and effects of peer tutoring, *Human Learning*, 2, 39-47, 1983.

Bargh/Schul, On the cognitive benefits of teaching, *Journal of Educational Psychology*, 72, 593-604, 1980.

Benware/Deci, Quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765, 1984.

Carberry, Adam R, Learning-by-teaching as a pedagogical approach and its implications on engineering education, *Tufts University*, 2008.

[http://www.ceeo.tufts.edu/documents/papers/qp1\\_final\\_ac.pdf](http://www.ceeo.tufts.edu/documents/papers/qp1_final_ac.pdf)

Carberry/Ohland, A Review of Learning-by-Teaching for Engineering Educators, *Advances in Engineering Education*, 2012.

Chi/De Leeuw/Chiu/Lavancher, Eliciting self explanations. *Cognitive Science*, 18, 439-477, 1994.

[http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1207/s15516709cog1803\\_3/asset/s15516709cog1803\\_3.pdf?v=1&t=i86zzswj&s=a48b341a51bc068cbb031b8ac9250666fa6b3136](http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1207/s15516709cog1803_3/asset/s15516709cog1803_3.pdf?v=1&t=i86zzswj&s=a48b341a51bc068cbb031b8ac9250666fa6b3136)

Chi/Siler/Jeong/Yamauchi/Hausmann, Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533, 2001.

[http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1207/s15516709cog2504\\_1/asset/s15516709cog2504\\_1.pdf?v=1&t=i87ndbdv&s=a71599677d43b9a4670a31938f8200881beb1844](http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1207/s15516709cog2504_1/asset/s15516709cog2504_1.pdf?v=1&t=i87ndbdv&s=a71599677d43b9a4670a31938f8200881beb1844)

Cohen/Kulik/Kulik, Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248, 1982.

Dioso-Henson, Luzale, The Effect of Reciprocal Peer Tutoring and Non-Reciprocal Peer Tutoring on the Performance of Students in College Physics, *Research in Education*, v 87 n 1 s 34-49 May 2012. <http://eric.ed.gov/?id=EJ978833>

Ehly/Keith/Bratton, The benefits of tutoring: An exploration of expectancy and outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 12, 131-134, 1987.

Elmendorf, Heidi G, Learning Through Teaching: A New Perspective on Entering a Discipline, *The Magazine of Higher Learning*, Volume 38, issue 6, 2006.

Fiorella/Mayer, The Relative Benefits of Learning by Teaching and Teaching Expectancy, *Contemporary Educational Psychology*, 38, 281-288, 2013.

[https://www.academia.edu/3752673/The\\_Relative\\_Benefits\\_of\\_Learning\\_by\\_Teaching\\_and\\_Teaching\\_Expectancy](https://www.academia.edu/3752673/The_Relative_Benefits_of_Learning_by_Teaching_and_Teaching_Expectancy)

Furmedge/Iwata/Gill, Peer-assisted learning – Beyond teaching: How can medical students contribute to the undergraduate curriculum?, *Medical Teacher*, 36: 812–817, 2014.

Gartner/Kohler/Riessman, *Children teach children: Learning by teaching*. New York, NY, Harper & Row, 1971.

Graesser/Person/Magliano, Collaborative dialog patterns in naturalistic one-on-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 359-387, 1995.

Hufnagel, P. P, The effect of tutoring on the tutor. *College of Education*, Research Report, 1984.

Lambiotte/Dansereau/O'Donnell/Young/Skaggs/Hall, Manipulating cooperative scripts for teaching and learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 424-430, 1987.

Lenat/Durlach, Reinforcing Math Knowledge by Immersing Students in a Simulated Learning-By-Teaching Experience, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, Springer Science & Business Media B.V., Vol. 24 Issue 3, p216-250, 2014.

Letrud, Kåre, A Rebuttal of NTL Institute's Learning Pyramid, *Education*, v133 n1 p117-124 Fall, 2012.

Lin/Schwartz/Hatano, Towards teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255, 2005. [http://aaalab.stanford.edu/papers/Teacher\\_metacognition.pdf](http://aaalab.stanford.edu/papers/Teacher_metacognition.pdf)

Marvelf/Simm/Schaaf/Harper, Students as scholars: evaluating student-led learning and teaching during fieldwork, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 37, No. 4, 547-566, 2013.

Murphy Paul, Annie, The Protégé Effect – Why teaching someone else is the best way to learn, *Time*, 30 nov 2011: <http://ideas.time.com/2011/11/30/the-protege-effect/>

Nestojko/Bui/Kornell/Ligon Bjork, *Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages*, 2014.

[https://www.researchgate.net/publication/262533649\\_Expecting\\_to\\_teach\\_enhances\\_learning\\_and\\_organization\\_of\\_knowledge\\_in\\_free\\_recall\\_of\\_text\\_passages](https://www.researchgate.net/publication/262533649_Expecting_to_teach_enhances_learning_and_organization_of_knowledge_in_free_recall_of_text_passages)

Palincsar/Brown, Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175, 1984.

[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf)

Park/Kim, Boosting learning-by-teaching in virtual tutoring, *Computers & Education*, 82, 129–140, 2015.

Perkins/Aufegger/Williamon, Learning through teaching: Exploring what conservatoire students learn from teaching beginner older adults, *International Journal of Music Education* Vol. 33(1) 80–90, 2015.

Renkl, A, Learning for later teaching: An exploration of mediational links between teaching expectancy and learning results, *Learning and Instruction*, 5, 21-36, 1995.

[http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4414/pdf/Renkl\\_Learning\\_for\\_later\\_teaching.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4414/pdf/Renkl_Learning_for_later_teaching.pdf)

Roscoe/Chi, *The Influence of the Tutee in Learning by Peer Tutoring*, 2004.

<http://www.cogsci.northwestern.edu/cogsci2004/papers/paper278.pdf>

Ross/DiVesta, Oral summary as a review strategy for enhancing recall of textual material, *Journal of Educational Psychology*, 68, 689-695, 1976.

Ruys/Van Keer/Aelterman, Student teachers' skills in the implementation of collaborative learning: A multilevel approach, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1090–1100, 2011.

Webb, N. M, Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups, *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 366-369, 1991.

Webb, N. M, Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, (pp. 102-119), New York: Cambridge University Press, 1992.

Zajonc, R. B, The process of cognitive tuning in communication, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 159-167, 1960.

Zhao/Shen, Learning-by-Teaching: Designing Teachable Agents with Intrinsic Motivation, *Educational Technology & Society*, 15 (4), 62–74, 2012.

## Websidor

Humanistiska fakulteten vid GU: <http://hum.gu.se/utbildning/student-vid-fakulteten/handledning-stod/mentorsverksamhet>

Juridiska fakulteten i Bergen: <http://www.uib.no/jur/63007/en-perfekt-deltidsjobb>

Juridiska föreningen (GU): [http://juridiskaforeningen.se/?page\\_id=362](http://juridiskaforeningen.se/?page_id=362)

Juridiska institutionens (GU) websida:

[http://law.handels.gu.se/digitalAssets/1518/1518655\\_studenttranarprojektet2015.pdf](http://law.handels.gu.se/digitalAssets/1518/1518655_studenttranarprojektet2015.pdf)

Lernen durch Lehren: <http://www.ldl.de>

Teachable agents: <http://aalab.stanford.edu/research/social-foundations-of-learning/teachable-agents/> och <http://www.teachableagents.org>

Teaching assistants: [http://www.utexas.edu/ogs/employment/ta\\_ai.html](http://www.utexas.edu/ogs/employment/ta_ai.html)

The Learning Pyramide: <https://davidtjones.wordpress.com/2009/10/11/the-learning-pyramid-true-false-hoax-or-myth/>  
<http://www.learningandteaching.info/learning/myths.htm>

## Wikipedia

– Docendo discimus: [http://en.wikipedia.org/wiki/Docendo\\_discimus](http://en.wikipedia.org/wiki/Docendo_discimus)



Högskolepedagogiska texter, Enheten för pedagogik och interaktivt lärande (PIL) Göteborgs universitet,  
september 2015  
[www.pil.gu.se/publicerat/texter](http://www.pil.gu.se/publicerat/texter)

– Lernen durch Lehren: [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_by\\_teaching](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_by_teaching)

## Bilaga: Enkätfrågor till studenttränarna

Detta är en enkät som konstruerats i syfte att undersöka vissa delar av studenttränarnas utbyte av studenttränarprojektet. Att besvara enkäten tar uppskattningsvis 30-60 minuter. Detta är relativt lång tid för att besvara en enkät, men jag hoppas att ni ändå kan tänka er att göra det. Ni får disponera er arbetstid så att ni ägnar en del av denna åt enkäten.

Enkäten besvaras i ett dokument som du ger ett filnamn som består av ett kort substantiv. Ett exempel är "boll.pdf". (Använd dock inte just exempelnamnet.)

För att upprätthålla anonymitet vänligen maila ditt dokument till projektassistenten för studenttränarprojektet, Erik Lidman. (I den mån han får in två dokument med samma namn kommer Erik att döpa om senare inkomna dokument med samma namn som ett tidigare.) Erik kommer att förmedla dokumenten till mig. Han kommer inte att läsa dem.

Vänligen läs igenom de första fem frågorna av enkäten innan du börjar svara. På så vis kan du enklare bedöma var det passar bäst att ta upp de olika aspekter du vill ta upp i dina svar. Den sjätte och sista frågan bör du vänta med tills du kan ägna femton minuter i följd åt att hantera den. Läs den inte förrän du har tid att hantera den från början till slut.

Vänligen  
/Claes Martinson

**1.** Gör tankeexperimentet att du inte skulle ha deltagit i studenttränarprojektet jämfört med att du nu faktiskt har deltagit och arbetat som studenttränare.

- Anser du att erfarenheterna från ditt arbete som studenttränare påverkat dina kunskaper i juridik?
- I så fall hur har de påverkats? Försök att beskriva eventuell påverkan i först allmänna termer ...
- ... och sedan mer konkret.
- Ange om möjligt vad som styrker (dig i din uppfattning) att du påverkats ...
- ... och vad som styrker (dig i din uppfattning) hur du påverkats!
- Har du i dina svar på frågorna b-e beskrivit något konkret som du lärt dig eller utvecklat i juridiskt kunskapshänseende p g a din insats som studenttränare?

**2.** Gör återigen tankeexperimentet att du inte skulle ha deltagit i studenttränarprojektet jämfört med att du nu faktiskt har deltagit och arbetat som studenttränare.

- Anser du att erfarenheterna från ditt arbete som studenttränare påverkat dina färdigheter som jurist?
- I så fall hur har de påverkats? Försök att beskriva eventuell påverkan i först allmänna termer ...
- ... och sedan mer konkret.
- Ange om möjligt vad som styrker (dig i din uppfattning) att du påverkats ...
- ... och vad som styrker (dig i din uppfattning) hur du påverkats!
- Har du i dina svar på frågorna b-e beskrivit något konkret som du utvecklat i juridiskt färdighetshänseende p g a din insats som studenttränare?

**3. a)** Upplever du att du har haft enklare att prestera på examinationen under de kurser du studerat sedan du började som studenttränare?

**b)** Upplever du att du har haft enklare att nå kvalitativt goda resultat på examinationen under de kurser du studerat sedan du började som studenttränare?

c) Har du nått högre, lägre eller oförändrade betyg på de kurser du studerat efter att du börjat som studenttränare jämfört med tidigare kurser du studerat? Vänligen beskriv vilket genomsnittligt betyg du haft och vilka du nått efter att du börjat som studenttränare.

4. Tror du att erfarenheterna som studenttränare kommer att vara till nytta för dig i ditt kommande förvärvsarbete? Vänligen förklara hur du resonerar i detta avseende.

5. Har du deltagit i studenttränarprojektet under Ht 14 och Vt 15 eller under Vt 15?

6. Vänligen lös följande uppgift och redovisa din lösning skriftligt. Ägna högst 15 minuter åt att lösa den. Notera förutsättningarna för landet Utopria.

Kalle Svensson är bl a skyldig finansbolaget Finexa 70 000 kr. Han ådrog sig skulden när han köpte en begagnad bil av märket SAAB av bolaget Bilkarlsson AB för priset 95 000 kr. Bilkarlsson sålde bilen med avtalsvillkoret att de skulle ha rätt att ta tillbaka bilen om Kalle inte betalade.

Eftersom Kalle har ont om pengar säljer han bilen till Eva Berglund för 50 000 kr. Hon betalar kontant och kör iväg med bilen.

*Uppgift:* Vad leder detta till för juridiska konsekvenser?

Kalle, Eva och bolaget Bilkarlsson AB finns i landet Utopria. Enligt Utopriansk rätt gäller bl a följande regler:

1 § Det är brottsligt att sälja egendom så länge det finns någon annan som har en rätt till egendomen. Straffet skall vara böter i normalfallet och fängelse i grova fall.

2 § Den som säljer egendom som någon annan har rättighetsanspråk på är skyldig att ersätta den som skadas av handlingen.

3 § Den som köpt egendom utan att känna till att någon annan än säljaren har rättighetsanspråk på egendomen får behålla egendomen om den som köper tar hand om egendomen och inte hade, med hänsyn till omständigheterna, anledning att känna till rättighetsanspråket.

4 § Den som inte kan betala sina skulder skall dömas till 30 rapp med piska.