

# Juridisk Publikation

STOCKHOLM - UPPSALA - LUND - GÖTEBORG - UMEÅ

Dennis Martinsson

Att undervisa om juridiska begrepp – pedagogiska utmaningar  
och tänkbara strategier

Särtryck ur häfte 2/2017

# ATT UNDERVISA OM JURIDISKA BEGREPP – PEDAGOGISKA UTMANINGAR OCH TÄNKBARA STRATEGIER

Av Dennis Martinsson<sup>1</sup>

*Ämnesdidaktiska frågor inom juristutbildningen har den senaste tiden tilldragit sig ett ökat intresse. I den här artikeln diskuterar jag en fråga som ständigt är aktuell för universitetslärare, nämligen den pedagogiska utmaningen i att undervisa om begrepp. Framställningen tar avstamp i en förhållandevis allmän-giltig pedagogisk teori (socialkonstruktionism). Utifrån denna teori diskuteras utmaningen att göra juridiska begrepp begripliga i undervisningssammanhang. För att göra diskussionen gripbar, utgår jag från det straffrättsliga begreppet gärningsculpa, som många juriststudenter stöter på under straffrättskursen. Detta kan naturligtvis bytas ut mot vilket juridiskt begrepp som helst, varför artikeln kan vara givande även för den som undervisar inom andra rättsområden. De tankar som kommer till uttryck i artikeln bygger såväl på rön i högskole-pedagogisk litteratur som på mina egna undervisningserfarenheter.*

## I. INLEDNING

Verkligheten är här och vi är i den, vi uppfattar den på vårt eget sätt men vi finns i den.  
Julio Cortázar, *Hoppa hage*, 1963

1. Det är inte alldeles ovanligt att vi på ett tidigt stadium på en kurs, uppmanar studenterna att göra ett visst rättsområde till sitt eget.<sup>2</sup> Men vad är det vi egentligen menar med detta och vad är det vi vill förmedla till studenterna? Dessa frågor kan givetvis ge upphov till en omfattande debatt, men för att avgränsa diskussionen kommer jag koncentrera mig på att reflektera över att undervisa om juridiska begrepp. Jag menar att detta är ett lämpligt tema för

<sup>1</sup> Jur. dr och tf. universitetslektor i straffrätt vid Stockholms universitet. Jag vill rikta ett varmt tack till Petter Asp, Emelie Kankaanpää Thell, Ivar Lavett, Claes Lernestedt och Annika Norée för värdefulla synpunkter på ett tidigare utkast till denna artikel.

<sup>2</sup> Detta budskap är knappast någon nyhet inom den högre utbildningen. För ungefär tvåhundra år sedan uppmanade t.ex. von Schelling studenter i allmänhet att "Lär blott för att själv kunna skapa!". von Schellings kunskapsideal fokuserade på den process som människor använder för att inhämta kunskap. Han menade att bildningsprocessen var högst personlig: det är studenten som själv styr sin bildningsprocess. Se vidare von Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, Daidalos, Göteborg, 1988, som gavs ut på tyska första gången år 1803. Citatet av von Schelling återfinns på s. 47.

en text som handlar om pedagogik i förhållande till undervisning i juridik. Inte minst eftersom juridik i allmänhet är en disciplin som laborerar med en flora av (teoretiska) begreppskonstruktioner som används för att symbolisera något som i praktiken är mycket mer komplicerat att förklara än om dessa begrepp inte existerade.

2. I den följande texten kommer jag att utgå från en teoribildning som kallas för *socialkonstruktionism*, vilken har använts inom en rad olika vetenskapsområden som en grund för att behandla såväl rent pedagogiska frågeställningar som forskningsinriktade framställningar. För att konkretisera mina tankar om att undervisa om juridiska begrepp, kommer jag använda det straffrättsliga begreppet *gärningsculpa*. Även om de teman som diskuteras i denna text utgår från ett straffrättsligt begrepp, är tanken att den mycket väl kan läsas av andra som har identifierat liknande pedagogiska utmaningar inom sina respektive ämnesfält – både inom den juridiska disciplinen och inom andra kunskapsområden. Texten bör därför *i första hand* betraktas som en diskussion om strategier för att få studenterna att skapa sin egen bild av studiematerialet och begreppet *gärningsculpa* används endast som en illustration för att kunna göra ett mer intresseväckande inlägg i den högskolepedagogiska debatten.

3. Den förevarande framställningen är författad utifrån ett perspektiv där den pedagogiska ambitionen är att studenterna bör göra studieobjektet till sitt eget – inte att tillämpa juridiken mekaniskt. Texten kan därför sägas vara inriktad på frågan om hur universitetslärare når denna ambition. Således är den pedagogiska målsättningen någorlunda tydlig. Syftet med den här texten är främst att undersöka vilka medel som kan användas för att nå hela vägen dit.

## 2. SOCIALKONSTRUKTIONISM OCH VARFÖR TEORIN ÄR LÄMPLIG FÖR JURIDISK UTBILDNING

1. Socialkonstruktionismen är en teori om lärandeprocesser och kunskapsutveckling som framför allt utvecklades under 1900-talet. Bland socialkonstruktionismens grundfäder hör den schweiziske filosofen och psykologen Piaget samt den ryske psykologen Vygotskij. Båda dessa utgick från barns kunskapsutveckling och teoretiserade barns lärandeprocesser. Gemensamt för deras teorier är att barnets aktivitet står i centrum för lärandet.<sup>3</sup> Även om de

---

3 Se framför allt Piaget, Jean, *Barnets själsliga utveckling*, 4 u., Studentlitteratur, Lund, 2013, som gavs ut på franska första gången år 1964; Piaget, Jean, *Språk och tanke hos barnet*, LiberFörlag, Malmö, 1984, som gavs ut på franska för första gången år 1923; Vygotskij, Lev S., *Tänkande och språk*, Daidalos, Göteborg, 2001, som gavs ut på ryska första gången år 1934; Vygotsky, Lev S., *Educational Psychology*, St. Lucie Press, Boca Raton, 1997, som gavs ut på ryska för första gången år 1926.

i vissa aspekter utgick från gemensamma utgångspunkter, kan skillnaden mellan dem beskrivas så att Vygotskij betonade vikten av samspelet mellan människor som en avgörande faktor för lärande (där han särskilt lyfte fram språkanvändningen), medan Piaget framhöll att lärandeprocessen gynnas av att barnet själv upptäcker omvärlden och att barnet själv ska upptäcka kunskap, vilket betyder att lärarens roll för barnets kunskapsutveckling hamnar något i bakgrunden.<sup>4</sup> Såväl Piagets som Vygotskijs insatser på det pedagogiska området har varit banbrytande och de har bl.a. haft stort inflytande över utformningen av den moderna undervisningen för barn i skolåldern.

2. Även om det saknas en enhetlig definition av socialkonstruktionism, är det möjligt att ange utgångspunkterna för denna teori. Enligt Burr kan ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt sägas utgå från fyra grundantaganden: (1) ett kritiskt förhållningssätt till vad som betraktas som självklar kunskap, (2) en förståelse av att kunskap är något som är historiskt och kulturellt präglad, (3) en förståelse av att det finns ett samband mellan kunskap och sociala processer, samt (4) en förståelse av att det finns ett samband mellan kunskap och social handling.<sup>5</sup>

3. Mot bakgrund av dessa grundantaganden, skulle det kunna beskrivas så att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär att företeelser i världen är ett resultat av en social process, där olika fenomen i samhället är konstruerade av oss människor. Vidare utgår teorin från att vår individuella uppfattning av världen omkring oss är ett resultat av en social interaktion med andra personer i vår omgivning och att vi människor därför samtidigt är iakttagare och konstruktörer. Genom att iaktta olika fenomen i världen kan vi som människor konstruera dem och genom samtal med andra människor kan vi därefter utveckla vår förståelse av ett fenomen, vilket leder till att vi gemensamt skapar en ny konstruktion. Det är alltså genom en interaktion mellan ett objekt och oss själva som vi grundar vår förståelse av världen och kunskapen (om något) utvecklas i takt med att vi bearbetar vår kunskap med andra. I denna sociala process spelar språket och språkkonstruktioner en betydelsefull roll för vår uppfattning av världen.<sup>6</sup>

4 Det finns ett otal internationella vetenskapliga publikationer som behandlar skillnaden mellan Piaget och Vygotskij och det finns inte här utrymme att ange ett representativt urval av dessa. Men för att hänvisa till någon publikation som ger en översiktlig bild av skillnaderna mellan Piaget och Vygotskij, se t.ex. Säljö, Roger, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, 3 u., Studentlitteratur, Lund, 2014, särskilt på s. 65–73.

5 Burr, Vivien, *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London, 1995, s. 3–5.

6 Se t.ex. Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Anchor Books, New York, 1967. För en översikt av socialkonstruktionism, se bl.a. Burr, Vivien, *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London, 1995,

4. Det bör dock understrykas att ett socialkonstruktionistiskt synsätt inte direkt sätter några begränsningar för användningen av dess grundtankar om lärande och lärandeprocesser. Detta synsätt kan användas som en grund för undervisning i vilket kunskapsfält som helst. Inom naturvetenskapen skulle exempelvis det periodiska systemet, DNA:s dubbelhelix och relativitetsteorin kunna sägas ha sin grund i ett socialkonstruktionistiskt tankesätt. Om vetenskapen (i bred bemärkelse) inte använde sig av dylika konstruktioner skulle det, minst sagt, vara utmanande att förklara hur exempelvis DNA är uppbyggt.

5. Jag menar att en socialkonstruktionistisk syn på lärande och kunskapsutveckling är särskilt passande när det gäller att undervisa i juridik, eftersom det är en disciplin som i allra högsta grad består av konstruerade begrepp.<sup>7</sup> Med hänsyn till att den juridiska begreppsapparaten är konstruerad av människor, är det essentiellt att skapa sig en förståelse av vad dessa konstruktioner innebär. För att förstå olika aspekter av juridiken, är det nödvändigt att *interagera* med juridiken såsom ett studieobjekt. Det innebär exempelvis att tolkning av en viss straffbestämmelse fordrar en förmåga att bearbeta den aktuella straffbestämmelsen på ett adekvat sätt. Detta förutsätter dels en förståelse av och en grundläggande kunskap om det materiella innehållet i den enskilda straffbestämmelsen, dels en förståelse av vilka metoder för lagtolkning som är aktuella i det enskilda fallet. Dessa metoder ger dock sällan ett entydigt svar på hur en viss situation ska lösas, vilket fordrar en förmåga att självständigt kunna utvärdera olika lösningar för att kunna bedöma vilken lösning som är lämplig. En god jurist(student) måste därför kunna tillgodogöra sig flera kunskapsnivåer av juridiken för att han eller hon också ska kunna göra kvalificerade och goda bedömningar i vitt skilda situationer.

6. En naturlig följdfråga blir hur man bör undervisa i juridik för att undervisningen ska kunna anses ha en socialkonstruktionistisk grund. För egen del

---

s. 1–16; Shunk, Dale H., *Learning Theories. An Educational Perspective*, 6 u., Pearson, Boston, 2012, s. 228–277; Antikainen, Ari m.fl. (red.), *Living in a Learning Society. Life-Histories, Identities and Education*, Falmer, London, 1996, s. 18–20; Pettersen, Roar C., *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 100–113; Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, *Universitetspedagogik*, 3 u., Studentlitteratur, Lund, 2016, s. 35.

<sup>7</sup> Se även Askeland, Bjarte, 'Rettsvitenskap og fagdidaktikk', i, Wilhelmsen, Lars Skjold & Strandbakken, Asbjørn (red.), *Juristutdanningens faglige og pedagogiske utfordring*, Gyldendal, Oslo, 2010, s. 13–28; Wilhelmsen, Lars Skjold, 'Læring', i, Wilhelmsen, Lars Skjold (red.), *Juridisk fagdidaktikk. Med vekt på studentenes læring*, Fagbokforlaget, Bergen, 2014, s. 39–66. Jag har även i andra sammanhang påpekat att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan vara givande när det gäller att förstå juridiska begrepp, se Martinsson, Dennis, *Om straffrättsvillfarelse*, Wolters Kluwer, Stockholm, 2016, s. 304–306.

menar jag att undervisningen bör ske på ett sådant sätt att universitetsläraren undviker att upprepa vad som står i kursmaterialet.<sup>8</sup> Universitetsläraren bör i stället försöka lyfta studenterna till att nå ytterligare kunskapsnivåer genom att föra ett samtal med studenterna. Det kan t.ex. handla om att universitetsläraren gör materialet till sitt eget och att han eller hon därigenom visar studenterna att det finns andra sätt att uppfatta det som anges i kursmaterialet.<sup>9</sup> På så vis synliggörs en annan struktur av det aktuella studieobjektet. Förhoppningen är att studenterna därmed får möjlighet att själva reflektera över hur olika juridiska problemkomplex kan hanteras. Jag menar att undervisning som bedrivs utifrån dessa grunder stärker studenternas egen lärandeprocess eftersom de tvingas ta ställning till ett annat sätt att betrakta studieobjektet, som förhoppningsvis ger upphov till nya diskussioner och tankar. I den bästa av världar leder en sådan undervisning även till att studenterna själva börjar konstruera materialet på sitt sätt.

7. I det följande kommer jag att försöka konkretisera hur ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt kan användas i undervisningssammanhang och jag kommer att använda mig av begreppet gärningsculpa för att illustrera detta. Innan jag återkommer till denna konkretisering, är det lämpligt att ge en översikt av begreppet.

### 3. GÄRNINGSCULPA I KORTHET

1. Konstruktionen av gärningsculpa har sin grund i tysk straffrättsteori och har för svensk straffrätts del introducerats av Jareborg. Därefter har konstruktionen av gärningsculpa vidareutvecklats – både av Jareborg och av andra författare.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Detta är för övrigt kännetecknande för en forskningsinriktad undervisning som utgår från problembaserad didaktik, där problemkomplex sätts i ett större sammanhang. Se också van der Sluijs, Jessika & Zamboni, Mauro, 'Från "att tänka som en jurist" till "att vara en jurist". Några förslag till reformering av juristprogrammet vid Stockholms universitet', *Juridisk Tidskrift*, 2012/13, nr 3, s. 569–571.

<sup>9</sup> Se även Säljö, Roger, *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*, Gleerup, Malmö, 2015, s. 137, som beskriver det så att den lärare som utgår från ett socialkonstruktionistiskt tankesätt bl.a. betraktar sig som en förmedlare av den kunskap som finns (inom ett visst ämne). En lärare som har ett sådant synsätt har således som ambition att slussa in studenterna i de kollektiva kunskaper som finns i forskarsamhället. Utifrån den undervisning som sker inom juridik på högskolenivå skulle detta kunna översättas till att studenterna härigenom introduceras till den rättsvetenskapliga gemenskapen.

<sup>10</sup> Se framför allt Jareborg, Nils, 'Två sorters culpa', *Nordisk tidsskrift för kriminalvetenskap*, 1977, s. 219–248; Jareborg, Nils, *Straffrättens ansvarslära*, lustus Förlag, Uppsala, 1994, s. 43–72; Jareborg, Nils, *Allmän kriminalrätt*, lustus Förlag, Uppsala, 2001, s. 203–236. Se även Asp, Petter, 'Plaidoyer för en objektiviserad gärningsculpa? Del I. Utgångspunkter och argumentation i ett svenskt perspektiv', i, Mohr, Tilmann & Nemitz, Jan Christoph (red.), *Strafrecht aus nordischer Perspektive: Festschrift für Karin Cornils zum 25-jährigen Jubiläum als Referentin am Max-Planck-Institut*,

I det följande utgår jag från den version av gärningsculpabedömningen som presenteras i den senaste upplagan av *Kriminalrättens grunder* (Asp m.fl.), som också utgör kurslitteratur på grundkursen i straffrätt vid flera svenska universitet.<sup>11</sup> I vissa delar kan det hända att jag avviker något från den bild av gärningsculpabedömningen som ges av Asp m.fl.

2. Funktionen med gärningsculpamodellen är att avskärma det straffrättsliga ansvaret genom att fråga sig om den aktuella gärningen tillhör den krets av orsakanden som bör kunna resultera i straffansvar.<sup>12</sup> En bedömning av gärningsculpa kan i det närmaste betraktas som en tolkning av huruvida brottsbeskrivningen i en viss straffbestämmelse över huvud taget är uppfylld och en sådan bedömning innefattar tre steg.<sup>13</sup> För det första ska det vara fråga om en *kontrollerad gärning*, för det andra ska det vara fråga om *ett otillåtet risktagande* och för det tredje ska den brottsbeskrivningens effekt ha inträtt på ett *relevant* sätt. Jag kommer att i korthet behandla dessa tre steg nedan. Innan jag närmare redogör för dessa tre steg, vill jag för egen del betona att frågan om gärningsculpa framför allt aktualiseras i förhållande till vissa brottstyper, nämligen sådana som kriminaliserar en effekt. Det betyder att gärningsculpa i praktiken får en ytterst begränsad betydelse vid s.k. handlingsbrott, eftersom det saknas en effekt till vilken frågan om

---

Shaker, Aachen, 2003, s. 5–24; Frände, Dan, 'Gärningsculpa och "objektive Zurechnung" – några jämförelser', i Asp, Petter; Herlitz, Carl Erik & Holmqvist, Lena (red.), *Flores juris et legum. Festskrift till Nils Jareborg*, lustus Förlag, Uppsala, 2002, s. 237–250; Frände, Dan, *Allmän straffrätt*, 4 u., Publikationer från Helsingfors universitet, Helsingfors, 2012, s. 90–106. Se också Ulväng, Magnus, *Culpa i trafiken. Reflektioner kring sex straffrättsliga fall*, lustus Förlag, Uppsala, 1998.

11 Asp, Petter, Ulväng, Magnus & Jareborg, Nils, *Kriminalrättens grunder. Svensk straffrätt I*, 2 u., lustus Förlag, Uppsala, 2013, s. 134–180. Det kan noteras att jag inte här kommer att diskutera den kritik som kan riktas mot gärningsculpa, se t.ex. Cavallin, Samuel, *Skuld*, 2 u., lustus Förlag, Uppsala, 1999, s. 517–565; Leijonhufvud, Madeleine, Wennberg, Suzanne & Ågren, Jack, *Straffansvar*, 9 u., Wolters Kluwer, Stockholm, 2015, s. 63–65.

12 Det kan inflikas att andra författare i stället skulle använda sig av adekvat kausalitet som ett sätt att avgränsa det straffrättsliga ansvaret till sådana orsakanden som är relevanta i förhållande till en effekt, se t.ex. Agge, Ivar, *Straffrättens allmänna del. Föreläsningar. Andra häftet*, P.A. Norstedt & Söners Förlag, Stockholm, 1961, s. 296–305; Agge, Ivar & Thornstedt, Hans, *Straffrättens allmänna del*, 4 u., Juristförlaget, Stockholm, 1984, s. 73–75; Leijonhufvud, Madeleine, Wennberg, Suzanne & Ågren, Jack, *Straffansvar*, 9 u., Wolters Kluwer, Stockholm, 2015, s. 60–61. Se också Thyrén, Johan C.W., *Principerna för en strafflagsreform II. Brottsbegreppets objektiva sida*, Gleerup, Lund, 1912, s. 3–5, 8–12. Ytterligare andra författare menar att det är överflödigt att laborera med en särskild lära om relevanta orsakanden, eftersom dessa frågor i regel kan lösas inom ramen för det allmänna skuldkravet, se t.ex. Strahl, Ivar, *Allmän straffrätt i vad angår brotten*, P.A. Norstedt & Söners Förlag, Stockholm, 1976, s. 72–74.

13 Se även Asp, Petter, *Straffansvar vid brottsprovokation*, Norstedts Juridik, Stockholm, 2001, s. 40, 46–47, som betonar att bedömningen av gärningsculpa måste betraktas som en integrerad del av tolkningen av om brottsbeskrivningen är uppfylld.

gärningsculpa kan prövas.<sup>14</sup> (Det går visserligen att tänka sig situationer där det skulle kunna bli aktuellt att problematisera gärningsculpabedömningen vid handlingsbrott, men de situationerna får sägas utgöra teoretiska tankeväндor.)

3. Med en kontrollerad gärning menas att gärningspersonen har sådan kontroll över vad som händer att han eller hon kan avbryta det skeende som har igångsatts av en viss gärning. Det bör därför understrykas att bedömningen av om det föreligger en kontrollerad gärning handlar om gärningspersonen hade förmåga att hejda en gärning som rymts inom ordalydelsen av en straffbestämmelse.<sup>15</sup>

4. Om det har konstaterats att gärningspersonen hade kontroll över hela händelseförloppet *eller* att gärningspersonen endast hade kontroll över en viss del av händelseförloppet *eller* att gärningspersonen på ett tidigare stadium haft kontroll över händelseförloppet, är nästa steg att bedöma huruvida det var fråga om ett otillåtet risktagande.<sup>16</sup> Denna del av gärningsculpabedömningen kan sägas handla om att avgöra huruvida gärningen som sådan var oaktsam, där det blir aktuellt att fråga sig om den kontrollerade gärningen innefattade en risk för att en (okontrollerad) effekt kunde inträffa samt om den aktuella risken var av sådan art att det fanns goda skäl att avstå från att företa gärningen. Det bör dock framhållas att bedömningen av huruvida det är fråga om ett otillåtet risktagande är en högst normativ prövning och till stöd för att genomföra denna bedömning kan en rad olika faktorer beaktas. Många gånger kan det t.ex. finnas standarder att utgå ifrån, såsom ordningsregler eller andra normer som anger hur någon bör agera. Det kan också finnas andra riktlinjer i form av spelregler för organiserat idrottsutövande eller lek. I avsaknad av uttryckliga regler eller normer, kokar bedömningen ned till att fråga sig hur en normalt aktsam person skulle bedöma de risker som en viss gärning kunde ge upphov till. Poängen med denna del av gärningsculpabedömningen

---

14 Även Frände framhåller att gärningsculpa endast blir aktuellt vid effektbrott och blir särskilt aktuellt vid brott mot liv och hälsa, se Frände, Dan, *Allmän straffrätt*, 4 u., Publikationer från Helsingfors universitet, Helsingfors, 2012, s. 92. Av tradition skiljer man mellan handlingsbrott och effektbrott i svensk straffrätt, se t.ex. Agge, Ivar, *Straffrättens allmänna del. Föreläsningar. Andra häftet*, P.A. Norstedt & Söners Förlag, Stockholm, 1961, s. 271–276. Det är dock inte alltid en enkel uppgift att skilja mellan handlingsbrott och effektbrott.

15 För egen del vill jag hävda att kravet på vad som kan utgöra en kontrollerad gärning är ett ytterst lågt ställt krav och – lite tillspetsat – kan man säga att bedömningen i princip mynnar ut i om gärningspersonen var vaken eller inte.

16 Det kan redan här nämnas att jag, till skillnad från Asp m.fl., menar att det vid fall där gärningspersonen hade kontroll över hela händelseförloppet, i regel är överflödigt att pröva om det var fråga om ett otillåtet risktagande. I den absoluta merparten av fall uppfyller gärningspersonen i sådana fall rekvisiten i den aktuella bestämmelsen, varför det inte fordras någon ytterligare prövning i gärningsculpamodellens trestegsbedömning.



är att skilja ut sådana risktaganden som får anses godtagbara i det vardagliga livet och som samtidigt är allmänt accepterade i samhället. Ett exempel är bilkörning, som innebär att föraren dels utsätter sig själv och andra för risker genom att ge sig ut i trafiken, dels ger upphov till buller och utsläpp av avgaser. Även om bilkörning kan ge upphov till vissa risker, är det en risk som samhället är villigt att godta.

5. Efter att ha konstaterat att det var ett otillåtet risktagande, återstår att bedöma om det otillåtna risktagandet var relevant i förhållande till (den okontrollerade) effekten. På ett generellt plan innebär relevanskravet att de faktorer som används för att fastslå att det otillåtna risktagandet var relevant i förhållande till (den okontrollerade) effekten, kommer att utgöra en återspeglning av de skäl som medförde att det fanns goda skäl att avstå från gärningen.

6. För att illustrera olika sätt att uppfylla kravet på gärningsculpa använder sig Asp m.fl. av tre typfall.<sup>17</sup> *Det första typfallet* tar sikte på situationer där gärningspersonen hade kontroll över delar av – men inte hela – det händelseförlopp som resulterade i en viss effekt. Detta typfall kan exemplifieras av en situation där gärningspersonen håller bensin utanför en byggnad, varefter han eller hon tänder en tändsticka. I denna situation anses gärningspersonen endast ha kontroll över gärningen fram till det att han eller hon släpper ned tändstickan, men vad som händer därefter (eldens spridning, vilka skador som kan uppstå o.s.v.) saknar gärningspersonen kontroll över. *Det andra typfallet* omfattar situationer där gärningspersonen har kontroll över hela gärningen fram till att effekten träder in *eller* fram till att brottsbeskrivningen uppfylls. Om gärningspersonen t.ex. dödar brottsoffret genom att ta ett strupgrepp med sina händer, har gärningspersonen kontroll fram till att effekten inträder (d.v.s. att brottsoffret dör). Här vill jag för egen del anföra en avvikande uppfattning i förhållande till hur Asp m.fl. menar att detta typfall bör hanteras. Jag menar att det över huvud taget inte blir relevant att diskutera gärningsculpa i relation till detta typfall – annat än att fråga sig om gärningspersonen hade erforderlig kontroll, men det förefaller vara utgångspunkten i dessa fall. I de situationer som faller inom det andra typfallet, är det enligt min mening klart att gärningspersonens gärning direkt kan inordnas under ordalydelsen av det relevanta straffbudet. I det ovan angivna exemplet med strupgreppet, är det en gärning som utan tvekan går att inläsa i de rekvisit som uttryckligen anges i bestämmelsen om mord (BrB 3 kap. 1 §). Eftersom gärningen på sedvanligt vis kan intolkas inom de rekvisit som anges i denna straffbestämmelse, saknas anledning att genomföra en (ordentlig) gärningsculpabedömning. *Det tredje typfallet* tar sikte på fall där

17 Asp, Petter, Ulväng, Magnus & Jareborg, Nils, *Kriminalrättens grunder. Svensk straffrätt 1*, 2 u., lustus Förlag, Uppsala, 2013, s. 141–145.

gärningspersonen saknade kontroll över gärningen vid gärningstillfället, men där gärningspersonen på ett tidigare stadium hade sådan kontroll över gärningen att den ändå anses vara gärningsculpös. Ett sådant fall kan vara för handen om en epileptiker, som märker att han eller hon har ett anfall på gång, går in i en butik och till följd av anfallet slår sönder varor i butiken (på ett sådant sätt att ansvar för skadegörelse, BrB 12 kap. 1 §, aktualiseras). I dylika fall är det möjligt att hävda att gärningspersonen hade kontroll över att han eller hon, med vetskap om vad som skulle hända, över huvud taget gick in i butiken.

#### 4. HUR KAN ETT SOCIALKONSTRUKTIONISTISKT PERSPEKTIV ANVÄNDAS VID UNDERVISNINGEN OM GÄRNINGSCULPA?

##### 4.1 VARI LIGGER DE PEDAGOGISKA UTMANINGARNA ATT UNDERVISA OM GÄRNINGSCULPA?

1. Gärningsculpa som ett sätt att avgränsa det straffrättsliga ansvaret genom att peka ut vilka orsakanden som är relevanta och inte kan, åtminstone vid en första anblick, förefalla erbjuda en enkel modell att utgå från. Utifrån ett lärandeperspektiv skulle det kunna framhållas att det finns någorlunda hållfasta punkter att ta fasta vid när man har att avgöra om kravet på gärningsculpa är uppfyllt i ett visst scenario. Emellertid är det inte fullt så enkelt att hantera frågor om gärningsculpa i undervisningssammanhang.

2. En av de pedagogiska utmaningarna när det gäller att undervisa om gärningsculpa ligger i att denna begreppskonstruktion utgör ett s.k. *tröskelbegrepp*. Med detta menas att gärningsculpa är ett begrepp som är särskilt viktigt att förstå för att kunna nå en fördjupad ämneskunskap, utifrån den kurslitteratur som används på grundkursen i straffrätt, och förståelsen av gärningsculpa är därför av stor betydelse för att kunna ta till sig kurslitteraturen på ett adekvat sätt.<sup>18</sup> Den student som förstår *varför* gärningsculpabedömningen – i vissa fall – är viktig och som förstår *vad* gärningsculpabedömningen avser att fånga in vid en straffrättslig prövning av ett konkret fall, kan sägas ha förstått en central del av den kurslitteratur som används vid undervisningen i straffrätt.

<sup>18</sup> Tanken om tröskelbegrepp (threshold concepts) introducerades av Meyer, Jan & Land, Ray, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*, Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses, ETL Project, Occasional Report 4, May 2003, University of Edinburgh, tillgänglig via: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf> (2017-10-23). Därefter har tröskelbegrepp, utifrån olika perspektiv, behandlats i flera antologier, böcker och artiklar. Ågren har tidigare anfört att gärningsculpa bör betraktas som ett tröskelbegrepp, se vidare Ågren, Jack, 'Läroboken som medel för lärande. Ett pedagogiskt perspektiv på straffrätten', i, Anderberg, Andreas (red.), *Festskrift till Josef Zila*, lustus Förlag, Uppsala, 2013, s. 242.

3. Om utgångspunkten är att det finns fog för att hävda att gärningsculpa är ett tröskelbegrepp, är det relevant att fråga sig *hur* studenterna tar till sig begreppet. Mina erfarenheter av att undervisa om gärningsculpa, som säkerligen delas av andra personer, är att det finns en tendens att studenterna *upprepar* den ovan beskrivna stegvisa bedömning som ska göras för att avgöra om den aktuella gärningen utgör ett relevant orsakande i förhållande till en viss effekt. Det är givetvis ett gott tecken att den stegvisa bedömningen verkar vara begriplig för studenterna, men utifrån ett pedagogiskt perspektiv får det sägas vara problematiskt att studenterna i så pass hög grad *upprepar* den stegvisa bedömningen utan att nödvändigtvis ha en djupförståelse av varför bedömningen över huvud taget görs. I anslutning till detta kan också noteras att ytterligare en pedagogisk utmaning är att det finns en tendens att studenterna uppfattar de ovan angivna tre typfallen som hårt dragna gränser, där typfallen framstår som klart distinkta från varandra. Tanken med typfallen är just att de utgör typfall och ingenting annat. Den identifierade pedagogiska utmaningen skulle, om än lite drastiskt uttryckt, kunna illustreras av det följande citatet av Vygotskij:

Den pedagogiska erfarenheten lär oss i minst lika hög grad som den teoretiska forskningen att en direkt inläring av begrepp alltid i praktiken visar sig vara omöjlig och pedagogiskt ofruktbar. Den lärare som försöker gå denna väg uppnår vanligen ingenting annat än ett tomt inlärande av ord, en naken verbalism som simulerar och imiterar en närvaro av dessa begrepp hos barnet men i själva verket bara döljer tomhet.<sup>19</sup>

4. Mot bakgrund av den identifierade pedagogiska utmaningen, är det relevant att reflektera över hur man kan överkomma ett tomt inlärande av ord till ett mer djuptänkande angreppssätt.<sup>20</sup> Jag menar att en väg framåt kan vara att använda sig av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och i det följande ska jag försöka utveckla hur ett sådant perspektiv skulle kunna bidra till att leda in studenterna till en annan inlärandeprocess.

19 Vygotskij, Lev S., *Tänkande och språk*, Daidalos, Göteborg, 2001, s. 256.

20 Angående ett djuptänkande angreppssätt inom högskolepedagogisk forskning, se t.ex. Entwistle, Noel, *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, 2009, s. 33–37; Biggs, John & Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, 4 u., Open University Press, Maidenhead, 2011, s. 26–27; Pettersen, Roar C., *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 127–151.

## 4.2 SÅ KAN ETT SOCIALKONSTRUKTIONISTISKT PERSPEKTIV ANVÄNDAS FÖR ATT MÖTA DE PEDAGOGISKA UTMANINGARNA

### 4.2.1 ATT BETRAKTA GÄRNINGSCULPABEDÖMNINGEN PÅ ANDRA SÄTT – ETT EXEMPEL

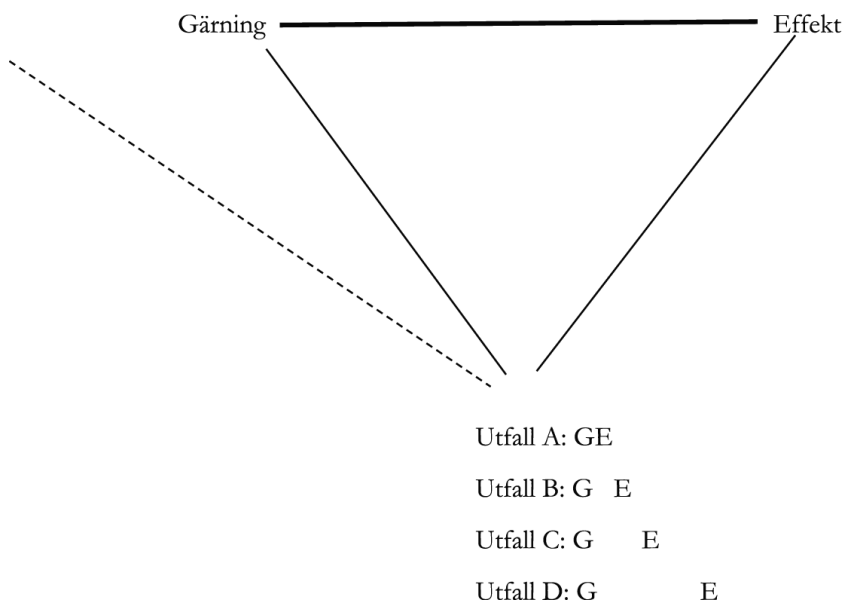
1. När det gäller frågan om hur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv skulle kunna användas vid undervisning om gärningsculpa, är det inledningsvis klokt att betona att gärningsculpa bör placeras i ljuset av den bredare bilden om kausalitet. I ett straffrättsligt sammanhang finns två slags orsaksbedömningar: dels en bedömning av om en viss gärning har orsakat en följd (kausalitet), dels en bedömning av om gärningen på ett relevant sätt har orsakat en viss följd (gärningsculpa – eller adekvat kausalitet). Det brukar i allmänhet framhållas att frågan om kausalitet sällan ställer till problem.<sup>21</sup> Inte heller torde gärningsculpa i den absoluta merparten av fall vålla några större tankevänder.<sup>22</sup> Däremot kan gärningsculpa bli intressant i vissa särskilda fall.

2. Även om det ligger nära till hands att anse att en bedömning av gärningsculpa blir brännande i vissa särpräglade fall, där det finns ett påtagligt avstånd mellan en gärning och en effekt, är det nödvändigt att man i undervisnings-sammanhang rör sig bort från en alltför rigid uppfattning av typfallen.

3. Ett sätt att överkomma den pedagogiska utmaningen med att studenterna tenderar att uppfatta typfallen såsom strikt skilda situationer, är att i någon mån frånga att vid undervisningen (både vid föreläsningar och vid seminarier) beskriva gärningsculpabedömningen på exakt samma sätt som görs av Asp m.fl. För att visa på nyansskillnaderna (mellan typfallen) är det centralt att använda andra sätt att prata om gärningsculpabedömningen. Ett möjligt sätt att illustrera gärningsculpamodellen är att föreställa sig att den kan liknas vid en tratt. I sådana fall skulle modellen kunna illustreras på följande sätt:

21 För en viss nyansering, se vidare Frände, Dan, *Allmän straffrätt*, 4 u., Publikationer från Helsingfors universitet, Helsingfors, 2012, s. 74–82; Grøning, Linda, Husabø, Erling Johannes & Jacobsen, Jørn, *Frihet, forbrytelse og straff. En systematisk fremstilling av norsk strafferett*, Fagbokforlaget, Bergen, 2016, s. 166–175.

22 Jämför Agge, Ivar, *Straffrättens allmänna del. Föreläsningar. Andra häftet*, P.A. Norstedt & Söners Förlag, Stockholm, 1961, s. 304–305, som behandlar adekvat kausalitet.



4. Det kan finnas skäl att understryka att den trattliknande modellen ovan i första hand bör betraktas som ett svar på att studenterna tenderar att haka upp sig på att det finns tydliga skillnader mellan de olika typfallen av gärningsculpa. Tanken är att den trattliknande modellen kan användas för att visa att det egentligen inte finns några naturliga avgränsningar mellan typfallen – det gäller särskilt skillnaden mellan *det första* och *det andra typfallet*.

5. Den huvudsakliga tanken med denna trattliknande modell är att illustrera att den väsentliga frågan att besvara handlar om *avståndet mellan gärningen* (G) och *effekten* (E). På ett allmänt plan handlar det om att över huvud taget hitta en koppling mellan G och E, vilket ovan illustreras av det tjockare strecket som är placerat mellan G och E. Beroende på vilket straffbud som är för handen och beroende på händelseförloppet i det enskilda fallet, kan avståndet mellan G och E *i ett konkret fall* vara större eller mindre. Detta illustreras av de tunnare strecken som löper nedåt utifrån G respektive E. Det betyder samtidigt att avståndet kan illustreras på olika sätt, vilket här representeras av utfallen A–D. Dessa fyra olika utfallen är tänkta att visa att ju närmare G och E befinner sig, desto mindre relevant blir det att undersöka om gärningsculpa är uppfyllt.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Det finns givetvis fler tänkbara utfall än dessa fyra, men för att få fram min poäng så använder jag endast dessa utfall.

Om situationen påminner om utfall A eller utfall B skulle det kunna hävdas att rekvisiten i en straffbestämmelse är uppfyllda och eventuella resonemang om gärningsculpa blir överflödiga. Detsamma skulle även kunna gälla för utfall C. Det är egentligen först i utfall D som det blir straffrättsligt intressant att dyka djupare i frågan om det finns ett tillräckligt starkt samband mellan G och E. I utfall D föreligger det ett förhållandevis stort avstånd mellan G och E, varför det är nödvändigt att företa en mer ingående analys av om det är fråga om ett sådant orsakande som bör aktualisera straffrättsligt ansvar.

6. Av den här skisserade trattmodellen framgår således att det straffrättsliga problemkomplexet inte handlar om utfall som hamnar i botten av tratten, utan de intressanta fallen återfinns – bildligt och på ett ungefär – i den övre tredjedelen av tratten (d.v.s. motsvarande utfall D). Detta beror helt enkelt på att det är först då det finns ett sådant avstånd mellan gärningen och effekten att det blir ett juridiskt svårt fall. I övrigt är det snarast överflödigt att göra en bedömning av om gärningsculpa föreligger.

7. Det bör även tilläggas att den streckade linjen som är placerad till vänster i den ovan skisserade trattmodellen avser att illustrera *det tredje typfallet*, d.v.s. situationer där det visserligen inte förelåg kontroll över gärningen vid gärningstillfället, men där gärningspersonen på ett tidigare stadium hade kontroll över gärningen. De helstreckade linjerna avser i stället att illustrera fall som både kan anses tillhöra *det första typfallet* och *det andra typfallet*. Även detta visar att de olika typfallen inte på ett strikt sätt kan särskiljas från varandra.

#### 4.2.2 ETT SOCIALKONSTRUKTIONISTISKT PERSPEKTIV I UNDERVISNINGSSITUATIONER M.M.

1. Den relevanta frågan att ställa sig nu är: Men vad har detta att göra med ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt på lärande och lärandeprocesser? I det följande ska jag försöka förklara varför jag menar att trattmodellen ovan bygger på ett socialkonstruktionistiskt tankesätt. Som jag skrev i avsnitt 1 (punkten 3), är min utgångspunkt att vi universitetslärare bör ha för ögonen att studenterna ska göra materialet till sitt eget. I det följande ska jag försöka skissera på några strategier som jag tror kan bidra till att uppnå detta. De medel som jag diskuterar nedan kan också med fördel läsas som exempel på hur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan användas i undervisningen – d.v.s. även om texten handlar om gärningsculpa är min förhoppning att den också kan appliceras vid undervisning med ett annat tema. Jag menar också att de medel som jag beskriver i det följande anknyter till vad som i högskolepedagogisk litteratur har lyfts fram som vägledande

pedagogiska principer för undervisning på universitetsnivå.<sup>24</sup> Vidare skulle jag hävda att det som diskuteras fortsättningsvis, också utgör exempel på hur man kan göra undervisningen mer forskningsbaserad.<sup>25</sup>

2. Som tidigare nämnts, utgår ett socialkonstruktivistiskt tankesätt från att det alltid är möjligt att göra en egen bild av vad man gör. Jag menar att en given strategi är att universitetsläraren bör gå före och visa att man kan skapa sin egen bild av juridiska begrepp, vilket bör få till effekt att studenterna ser att det finns andra sätt att uppfatta juridiska begrepp. Det som universitetsläraren s.a.s. skapar bör givetvis ha sin grund i läroböcker, forskning och i rättspraxis – men poängen är att universitetsläraren använder ett annat språk och ett annat sätt att tala om olika juridiska begrepp. Allt i syfte att vända och vrida på det som studenterna redan har stött på. Givetvis kan det finnas en fallgrop i att studenterna i stället applicerar de av universitetsläraren konstruerade bilderna på motsvarande sätt som de tidigare gjorde av hur begreppen beskrivs i kurslitteraturen. Därför är det viktigt att universitetsläraren betonar att den av honom eller henne konstruerade bilden endast är *ett exempel* på hur något skulle kunna uttryckas på ett annorlunda sätt och att det står studenterna fritt att välja hur *de*, exempelvis, konstruerar ett juridiskt begrepp.

3. Det är i den andan som jag har utformat trattmodellen ovan. Jag har konstruerat den i syfte att få studenterna att inte diskutera gärningsculpa på ett mekaniskt sätt och för att jag vill visa att det är förhållandevis öppet vilket typfall som är för handen. Ett annat centralt budskap med detta sätt att betrakta gärningsculpabedömningen är att det viktiga är att man dels har en förståelse för funktionen med gärningsculpa, dels har en förmåga att motivera huruvida kravet på gärningsculpa i ett enskilt fall är uppfyllt eller inte.

4. Det kan inte nog understrykas att trattmodellen är *ett (av flera tänkbara) sätt att bildligt föreställa sig* vad gärningsculpabedömningen egentligen handlar om. Även om detta är ett av mig föreslaget sätt att betrakta gärningsculpa, så är det ett slags internalisering av begreppets innebörd. Jag menar också att det skulle vara fruktbart att vid undervisningssammanhang använda en sådan

---

24 Se framför allt Pettersen, Roar C., *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 115–126.

25 För en diskussion om vad som menas med forskningsbaserad undervisning, se bl.a. van der Sluijs, Jessica & Zamboni, Mauro, 'Från "att tänka som en jurist" till "att vara en jurist"'. Några förslag till reformering av juristprogrammet vid Stockholms universitet', *Juridisk Tidskrift*, 2012/13, nr 3, s. 563–580; Hydén, Håkan, 'Teori och praktik. Vad innebär det att undervisningen skall vila på vetenskaplig grund?', i Sandgren, Claes (red.), *Juridikundervisningens pedagogik*, Juristförlaget, Stockholm, 1990, s. 34–50.

syn på gärningsculpabegreppet i stället för att rakt av upprepa vad som anges i kursmaterialet – inte minst eftersom det är en konkretisering av vad begreppet betyder och vilka frågeställningar som bedömningen kan sägas innefatta. (Därmed inte sagt att jag utesluter andra konstruktioner eller föreställningar om hur man kan tala om gärningsculpa i undervisningssammanhang.) Vidare är jag övertygad om att det, åtminstone för vissa studenter, kan underlätta förståelsen av gärningsculpabegreppet om det presenteras på det här sättet parallellt med att studenterna läser om begreppet i kurslitteraturen. Detta menar jag bidrar till en annan av socialkonstruktionismens grundförutsättningar, nämligen att det är genom en *social interaktion* mellan människor som individens förståelse och kunskapsutveckling frodas. Om jag som universitetslärare i undervisningssammanhang kan samtala med studenterna genom att illustrera gärningsculpabedömningen på mitt sätt, är min förhoppning att det kan leda till att studenterna själva reflekterar över begreppets innebörd och funktion. Ett sådant förhållningssätt bör, enligt min pedagogiska grundsyn, också leda till att studenterna hittar sitt eget sätt att konstruera juridiska begrepp såsom gärningsculpa. Ett sådant synsätt på lärande förstärker således studenternas förmåga att tänka självständigt.

5. Trattmodellen är ett sätt att visa gärningsculpabegreppet utifrån ett övergripande perspektiv, vilken kan behöva kompletteras med andra hjälpmedel i den socialkonstruktionistiska verktygslådan. En strategi som i allra högsta grad är användbar är att diskutera gärningsculpa utifrån verkliga rättsfall. Eftersom jag tidigare noterat att det finns en tendens att studenterna har ett mekaniskt förhållningssätt till gärningsculpa, kan det vara av särskild vikt att använda rättsfall som visar funktionen med gärningsculpa. Rättsfallen bör spegla det faktum att det ibland föreligger ett så långt avstånd mellan gärningen och effekten att det inte bör anses vara rimligt att aktualisera ett straffrättsligt ansvar.

6. Ett konkret exempel som skulle kunna användas som underlag för en diskussion om gärningsculpa är ett rättsfall med en jägare som – av misstag – sköt en skidåkare. Jägaren sköt en älg, men skottet gick igenom älgens kropp och på så vis fick kulan en annan riktning. Kulan färdades i stället mot en skidåkare, som träffades och avled. Händelseförloppet var oproblemiskt på så vis att det inte rädde någon tvekan om att jägarens kula orsakade att skidåkaren träffades av kulan och avled. Händelseförloppet sätter emellertid gärningsculpabedömningen på sin spets, särskilt vad gäller frågan om det var ett tillåtet risktagande eller inte: Var det inträffade händelseförloppet en effekt som jägaren hade



att räkna med.<sup>26</sup> Denna fråga blir helt avgörande för om det är ett händelseförlopp där ett straffrättsligt ansvar över huvud taget bör komma i fråga.

7. Ytterligare ett rättsfall som kan användas som utgångspunkt för en diskussion om gärningsculpa rörde en larmoperatör som hade underlåtit att skicka en ambulans till en man som ringt till SOS Alarm. Det visade sig senare att mannen var i ett sådant allvarligt tillstånd att han avled samt att även om en ambulans hade skickats, så skulle mannen inte kunnat räddas i tid.<sup>27</sup> Också detta händelseförlopp ger upphov till frågor som berör gärningsculpabedömningen: Är det över huvud taget fråga om en kontrollerad gärning? o.s.v. Genom att utgå från konkreta rättsfall vid undervisningen kan man synliggöra den tänkta funktionen bakom gärningsculpabegreppet och på så vis föra ett samtal med studenterna där de får tillfälle att diskutera samspelet mellan den teoretiska konstruktionen och den juridiska praktiken. Jag är medveten om att detta på intet sätt är något säreget för ett socialkonstruktivistiskt tankesätt, men rättsfall av det här slaget kan utgöra ett hjälpmedel i strävan att få studenterna att interagera med juridiken på ett djupare sätt.

8. Ett annat fruktbart medel är att använda sig av tankeväckande frågor (thought-encouraging questions).<sup>28</sup> Genom att universitetsläraren i undervisningssituationer ställer frågor som kunniga inom det aktuella området skulle ställa sig, leds studenterna in i ett ämnesdidaktiskt sammanhang. Denna undervisningsteknik kan sägas utgå från att det är centralt att synliggöra frågor som en jurist typiskt sett skulle ställa sig och på det viset få studenterna att internalisera sitt eget tänkande om en viss fråga eller ämne. Det kan handla om frågor såsom: Vad behöver en domare fundera över när han eller hon ska utreda om det finns ett tillräckligt starkt orsakssamband? Vilka frågor ställer en domare för att utröna om det finns en koppling mellan en gärning och en effekt? Vad skulle en åklagare använda för argument för att bevisa att ett

26 Göta hovrätts dom 2012-05-04 i mål nr B 563/12. Det bör emellertid noteras att kärnfrågan i rättsfallet handlade om huruvida jägaren kunde anses ha agerat oaktsamt, men jag menar att det aktuella händelseförloppet likväl kan diskuteras i termer av gärningsculpa.

27 Svea hovrätts dom 2013-04-11 i mål nr B 10810/11.

28 Se vidare Golding, Clinton, 'Educating for Critical Thinking: Thought-Encouraging Questions in a Community of Inquiry', *Higher Education Research & Development*, 30:3, 357–370. Se också Jons, Lotta, 'Råd för lyckade seminarier', i Jons, Lotta (red.), *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Studentlitteratur, Lund, 2015, s. 246–248. Utifrån ett meta-kognitivt perspektiv finns det givetvis också utrymme att ställa kritiska frågor i förhållande till det material som används och att uppmuntra studenterna att noga analysera olika argument, huruvida argumenten är rationella o.s.v. För en detaljerad framställning av ett sådant förhållnings-sätt i undervisningen, se t.ex. Browne, M. Neil & Keeley, M. Stuart, *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*, 11 u., Pearson, Boston, 2015.

orsakssamband föreligger? Hur skulle en försvarare argumentera mot åklagarens ståndpunkt? Men det kan också handla om att ställa mer utvärderande frågor, i stil med: Vilka saksåklaganden kan anföras för den ena eller den andra ståndpunkten? Vad behöver vi lägga i vågskålen för att kunna göra en adekvat bedömning? o.s.v. Dyliga frågor aktiverar studentens egen inre lärandeprocess, eftersom han eller hon tvingas att tänka efter på ett annat sätt. Frågorna bör vidare vara av sådant slag att de i regel är inriktade på sådant som studenten (förmodligen) inte har tänkt på inför ett undervisningstillfälle, eftersom denna strategi synliggör frågor som kräver eftertanke. Studenterna bör också få tillfälle att reflektera över frågorna – antingen två och två eller i mindre grupper. Detta förstärker den yttre lärandeprocessen, eftersom det uppmuntrar till dialog inte bara med läraren, utan studenter emellan. Ett sådant undervisningssätt kan sägas utgöra en stark form av socialkonstruktionism, eftersom studenterna interagerar med det kollektiva tankesätt som finns inom det aktuella rättsområdet. Detta bör leda dels till att studenterna stimuleras till att sträva efter ett djuptänkande, dels till att studenterna uppmuntras till – och förstärker sina förmågor – att tänka självständigt.

#### *4.2.3 ANDRA UNDERVISNINGSSÄTT OM GÄRNINGSCULPA SOM ÄR I LINJE MED ETT SOCIALKONSTRUKTIONISTISKT ANGREPPSSÄTT*

1. I det föregående avsnittet nämnde jag mer övergripande medel som kan användas för att nå målet att studenterna ska göra studiematerialet till sitt eget. Användningen av dessa medel har, enligt min mening, grund i en socialkonstruktionistisk syn på lärande och lärandeprocesser. Vid sidan av de ovan nämnda strategierna, kan även andra sätt brukas i undervisningssammanhang där gärningsculpa (eller andra begrepp) behandlas. De nedan angivna medlen som kan inkluderas i undervisningen kan alltså betraktas som något mer konkreta än de som diskuterades i det föregående avsnittet.

2. Av den ovan angivna översikten av gärningsculpa bör det ha framgått att begreppet är en teoretisk konstruktion som i första hand bör uppfattas som ett hjälpmedel för att avskärma de fall där det saknas ett sådant orsakssamband att straffrättsligt ansvar bör komma i fråga. Det kan därför vara intressant att komplettera den teoretiska bilden med hur frågan om orsakssamband hanteras i praktiken genom att analysera hur domstolarna resonerar i fall där detta aktualiseras. Ett seminarium skulle kunna ägnas åt att diskutera och analysera hur den praktiska verksamheten står sig i förhållande till det som anges i kurslitteraturen: Vilken begreppsapparat använder domstolarna när det handlar om orsakanden? Även om domstolarna inte nödvändigtvis använder begreppet gärningsculpa, hur skulle man kunna resonera kring gärningsculpa utifrån de sakförhållanden som var för handen i ett aktuellt mål? På så vis lyfts blicken

och studenterna behöver fundera över förhållandet mellan teori och praktik, både utifrån individuella fall och utifrån ett övergripande perspektiv. Med ett övergripande perspektiv menar jag att det t.ex. kan vara aktuellt att fundera över i vilken utsträckning som konstruerade begrepp används i den juridiska praktiken – eller om det finns andra synsätt som återfinns i den dömande verksamheten – och hur man som jurist(student) bör förhålla sig till detta. Detta sätt att använda sig av rättsfall skiljer sig delvis från vad jag skrev ovan i avsnitt 4.2.2, eftersom tanken är här att diskutera vilka begrepp som domstolen använder och jämföra domstolsresonemang med den teoretiska konstruktionen som framhålls i kurslitteraturen.

3. I undervisningen bör det också finnas ett visst utrymme att analysera gärningsculpabegreppet utifrån ett mer kritiskt perspektiv, där studenterna t.ex. får reflektera över varför gärningsculpabegreppet ges så pass stort utrymme i kurslitteraturen när det förefaller vara utformat för de verkligt svåra fallen. Ett utrymme för en dylik kritisk reflektion är helt i linje med ett socialkonstruktionistiskt synsätt, eftersom teoribildningen bl.a. bygger på att den kunskap och den begreppsbyggnad som är rådande inte får tas för given.

4. Med hänsyn till att det huvudsakligen finns två begreppskolor (gärningsculpa – adekvat kausalitet) för att hantera orsakssamband i straffrättsliga fall, kan det vara givande att i undervisningssammanhang fundera över om det i ett konkret fall blir någon skillnad beroende på vilken av dessa teoretiska utgångspunkter som faktiskt används.<sup>29</sup> Ett sådant angreppssätt innebär att det fordras en analys av likheter och skillnader mellan båda dessa sätt att framställa orsakssamband i straffrättsliga sammanhang, vilket bör resultera i att studenterna själva får reflektera över vilket sätt (gärningsculpa eller adekvat kausalitet) som de själva skulle föredra och varför.

5. Den undervisning som på ett mer konkret sätt knyter an till gärningsculpa bör också dra nytta av det faktum att studenterna tidigare på utbildningen redan har stött på andra former av orsakande-resonemang. Det bör t.ex. ligga nära till hands att i undervisningen inkludera en jämförelse mellan det straffrättsliga kravet på ett orsakssamband och det skadeståndsrättsliga kravet på ett orsakssamband. Genom att förankra undervisning om orsakssamband i ett straffrättsligt sammanhang till en begreppsapparat som studenterna redan är bekanta med, finns det pedagogiska fördelar med att peka på likheter och skillnader i den straffrättsliga respektive skadeståndsrättsliga tankestrukturen om orsakande. Därigenom kan studenterna interagera med

---

29 Angående adekvat kausalitet, se i första hand hänvisningarna i fotnot 12.

studieobjektet (här: orsakssambandet) genom att jämföra hur det används inom olika rättsområden. På så vis stärks studenternas generiska förmågor.

6. Utifrån ett generellt plan är det nödvändigt att ett socialkonstruktionistiskt perspektiv inte endast inkluderar ett samtal mellan studenter och universitetslärare – det är centralt att studenterna diskuterar sinsemellan. Ett förhållandevis enkelt sätt att genomföra detta är att dela in studenterna i basgrupper, om cirka 4–6 studenter, och klargöra att de förväntas förbereda sig i sina respektive basgrupper. Tanken är att studenterna inför föreläsningar och seminarier läser relevanta delar av kurslitteraturen – och annat relevant material – på egen hand, för att sedan träffas i basgrupperna och diskutera olika frågeställningar eller annat som ska förberedas inför ett undervisningstillfälle. Det finns många fördelar med ett sådant system. För det första aktiverar detta ett självreglerande förhållningssätt, där studenternas ansvar för sitt lärande framhålls. För det andra finns det en pedagogisk poäng att understryka att den huvudsakliga delen av lärandeprocessen faktiskt sker utanför schemalagda föreläsningar och seminarier.<sup>30</sup> För det tredje lär sig studenterna att samarbeta och de utvecklar – tillsammans med andra – en förmåga att *för varandra* resonera och förklara olika juridiska begrepp och lösningar. Både mina och andras erfarenheter av att, inom juristutbildningen, använda basgrupper (eller andra former av kollektiva lösningar där studenter samarbetar) är positiva.<sup>31</sup> För egen del har jag noterat att detta bl.a. har resulterat i att studenterna är betydligt mer förberedda inför ett undervisningstillfälle, vilket gör att den dyrbara seminarietiden kan ägnas åt att gå på djupet. Som universitetslärare kan man alltså utgå från att det finns ett visst mått av förförståelse, vilket gör att ambitionen med det kvalitativa innehållet under ett seminarium bör läggas förhållandevis högt.<sup>32</sup>

30 Följande citat av Biggs, John & Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, 4 u., Open University Press, Maidenhead, 2011, s. 74, är talande: "...we need to stop assuming that learning is only taking place when it is located inside a teacher-directed classroom. If you want your students to be lifelong learners (...) some learning should be taking place outside a formal teacher-directed environment (...) Indeed, more often than not, the learning activities relevant to achieving the most important learning outcomes are best situated *outside* the classroom, not inside."

31 Se också Klamberg, Mark, 'Changing Regulation Strategies and the Teaching-Learning Environment of the Law Programme at Stockholm University', *Juridisk Tidskrift*, 2013/14, nr 1, s. 215–216; Dimitrievski, Nick, 'Akademiska för nybörjare. Vågar till ett juridiskt skriftspråk i juristutbildningen', *Juridisk Tidskrift*, 2013/14, nr 4, s. 755–775.

32 Enligt min mening får det sägas vara självklart att seminarierna ska förses med ett kvalitativt innehåll, där studenterna ges tillfälle att resonera kring olika problemkomplex. Att seminarierna är kvalitativa är också en förutsättning för att tanken om konstruktiv länkning (constructive alignment) ska kunna upprätthållas, d.v.s. att det ska finnas en stark koppling mellan de förväntade studieresultaten, examinationen och undervisningen. Se vidare Jons, Lotta,

### 4.3 ÖVERGRIPANDE REFLEKTIONER: MEKANISM MOT FUNKTION

1. Jag har vid ett flertal tillfällen ovan nämnt att studenterna tenderar att tala om gärningsculpa på ett mekaniskt sätt, vilket innebär att dess funktion kommer i skymundan. Denna tematik tål att diskuteras utförligare. I någon mån får det sägas vara förståeligt att studenterna hanterar gärningsculpa på ett instrumentellt sätt, eftersom gärningsculpabedömningen erbjuder en tydlig tågordning över de frågor som behöver avgöras för att fastställa om det finns ett samband mellan en gärning och en effekt. Samtidigt är det just denna tågordning – samt typfallen – som resulterar i pedagogiska utmaningar.

2. Ett uppenbart pedagogiskt dilemma är att studenterna tenderar att i hög grad diskutera gärningsculpa i förhållande till (fiktiva) fall där denna fråga inte hör till den kärnproblematik som aktualiseras i det aktuella scenariot. För att dra det till sin spets, kan fokuseringen på detta begrepp sägas ha skapat en situation där studenterna delvis tappar förmågan att avgöra *när* det blir särskilt brännande att diskutera gärningsculpabedömningen. Studenterna ser helt enkelt inte skogen för alla träd. Därför finns det anledning att reflektera något självkritiskt över detta. En förklaring till att studenterna vanligen diskuterar gärningsculpa, när det inte direkt är tyngdpunkten i ett givet scenario, är att begreppet diskuteras vid hart när varje seminarium (som handlar om brott). Detta även när det inte är vad vi som undervisar nödvändigtvis vill att seminariet ska handla om. Jag frågar mig självkritiskt: Om gärningsculpa mer eller mindre tas upp vid varje seminarium – även när denna bedömning är oproblematiserad – hur kan vi förvänta oss att studenterna ska övergå från en mekanisk tillämpning till en förståelse av funktionen med gärningsculpa?

3. Denna självkritiska fråga låter sig dock inte besvaras på ett enkelt sätt. Om man liknar juridikstudier vid en form av språkinläring, måste man ha förståelse för att lärandeprocesser dels fordrar övning (både på egen hand och med andra), dels inte är linjära.<sup>33</sup> Med denna liknelse i bakhuvudet är det lätt

<sup>33</sup> 'Seminarier – "en föga enhetlig undervisningsstrategi" med stor pedagogisk potential', i: Jones, Lotta (red.), *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner*, Studentlitteratur, Lund, 2015, s. 9–28.

<sup>33</sup> Angående att lärandeprocesser inte är linjära, utan avancerade, se framför allt Hattie, John & Yates, Gregory, *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*, Natur & Kultur, Stockholm, 2014; Pettersen, Roar C., *Lärandets hur*, Studentlitteratur, Lund, 2010. Se även bl.a. Entwistle, Noel, *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, 2009; Biggs, John & Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, 4 u., Open University Press, Maidenhead, 2011; Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, *Universitetspedagogik*, 3 u., Studentlitteratur, Lund, 2016, s. 17–110. Se också Kahneman, Daniel,

att förstå att den student som börjar straffrättskursen inte hanterar språket fullständigt. Tvärtom skulle man kunna säga att studenten inte kan ”tala” det straffrättsliga språket, utan han eller hon behöver ”höra”, träna och utveckla sin straffrättsliga språkförståelse i ett socialt sammanhang. Här har universitetsläraren en viktig funktion att fylla och universitetsläraren bör agera som en *lots in* i den straffrättsliga språkvärlden. Utifrån ett sådant perspektiv är det därför rimligt att man – åtminstone till en början – får acceptera en viss mekanisk hantering av gärningsculpabedömningen från studenternas sida och att universitetsläraren hjälper studenterna att identifiera de delar av gärningsculpabedömningen som de behöver ägna mer eftertanke.<sup>34</sup> En viktig del i lärarrollen är således att visserligen introducera studenterna till begreppet (så att de s.a.s. kan prata samma språk med varandra och med universitetsläraren), men att undervisningen i allt väsentligt behöver utformas och genomföras på så vis att studenterna i slutändan förhåller sig självständigt till begreppet. I linje med den mer dagsaktuella högskolepedagogiska agendan skulle det kunna uttryckas så att det fordras en progression av studenternas förståelse – inte bara inom juristprogrammet som helhet – utan också *inom* en och samma kurs.<sup>35</sup>

4. För egen del tror jag att vägen framåt ligger i att, som universitetslärare, betona funktionen med begrepp snarare än att prata om dem på ett mekaniskt sätt. Om man har detta som ambition, föreställer jag mig att man också inkluderar de mer instrumentella delarna av olika begrepp. I ett större perspektiv handlar det också om att förmedla att juridiska bedömningar aldrig är maskinella, utan att tillämpningen av det juridiska regelverket fordrar en förståelse av funktionen i de olika bedömningar som behöver göras i ett enskilt fall. Det handlar om att betona *varför* den ena eller den andra bedömningen görs och *vad* den syftar till. Därvid spelar universitetslärarens inställning till frågan om mekanism och till – eller snarare *mot* – funktion en viktig roll för hur studenterna kommer att hantera inlärningen av begrepp.

---

*Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2011.

34 Resonemanget i detta stycke utgår, om än något fritt, från framför allt den s.k. proximalzonsteori, som utvecklades av Vygotskij, se framför allt Vygotsky, Lev S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978, s. 79–91.

35 Se också Falk, Per, 'Effektivitet, kreativitet och kritiskt tänkande i den juridiska utbildningen. En skiss till ett pedagogiskt utvecklingsprogram', i, Sandgren, Claes (red.), *Juridikundervisningens pedagogik*, Juristförlaget, Stockholm, 1990, s. 98–99.

## 5. AVSLUTANDE ORD

1. I den här texten har jag utgått från att ett socialkonstruktionistiskt synsätt på lärande är ett värdefullt tankegodis för den som undervisar inom juridik. Jag menar att detta synsätt är användbart utifrån såväl ett teoretiskt perspektiv (på vilka grunder baserar jag som universitetslärare min undervisning?) som ett konkret perspektiv (hur kan jag använda tanken bakom socialkonstruktionism i konkreta undervisningssituationer?). En socialkonstruktionistisk grundsyn på lärande är också betydelsefull eftersom den leder till att undervisningen drivs av en strävan att uppmuntra studenterna till djuplärande snarare än ytlärande. Denna grundsyn bygger på också på att studenterna är aktiva deltagare i sin kunskapsutveckling. Det sistnämnda kan knappast underskattas.

2. Avslutningsvis bör det inflikas att en och annan universitetslärare måhända kan uppleva att den här texten inte innehåller några revolutionerande tankegångar om universitetspedagogik. Det har inte heller varit min ambition. En av mina huvudsakliga poänger är att det trots allt är fascinerande att det finns allmänna (högskole)pedagogiska teorier som mycket väl passar in på den undervisning som vi universitetslärare bedriver. Jag menar att det finns ett värde att som universitetslärare veta att det jag gör i den praktiska undervisningen har stöd i högskolepedagogisk forskning. 🙌