

RAPPORT

Synneva Helland
(red.)

Erfaringar med den problembaserte læringsmodellen i lærarutdanninga



R nr 7/2007 AVDELING FOR LÆRARUTDANNING OG IDRETT

 HØGSKULEN I
SOGN OG FJORDANE



TITTEL		RAPPORTNR.	DATO
<i>Erfaringar med den problembaserte læringsmodellen i lærarutdanninga</i>		7/07	5/9-07
PROSJEKTITTEL		TILGJENGE	TAL SIDER
			119
FORFATTAR		PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG	
Synneva Helland (red.)		Synneva Helland	
OPPDRAGSGJEVAR		EMNEORD	
		Problembaset læring, pbl, lærarutdanning	
SAMANDRAG / SUMMARY			
<p>Temaet er problembasert læring (PBL) slik forfattarane har brukt læringsmodellen i lærarutdanningane ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Arbeidsmodellen vert beskriven gjennom vår arbeidsmåte og dei erfaringane vi har gjort i ulike samanhengar innan førskule- og allmennlærarutdanningane. Biblioteket har ein sentral plass i arbeidet.</p> <p>Heftet er også ein dokumentasjon på arbeidet dei seks forfattarane har gjort knytt til temaet.</p>			
PRIS	ISSN	ANSVARLEG SIGNATUR	
Kr 150,-	0806-1688	Rasmus Stokke	
	ISBN		
	978-82-466-0096-6		

Føreord

Temaet for dette heftet er problembasert læring slik forfattarane har brukt denne læringsmodellen i lærarutdanningane ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi har hatt behov for å samle erfaringar med arbeidsmåten slik at både vi sjølve og andre som arbeider med PBL kan ha nytte av det som har vore gjort. Arbeidet med dette heftet starta våren 2003, men av ulike grunnar har arbeidet teke lenger tid enn planlagt. Heftet er også ein dokumentasjon på arbeidet forfattarane har gjort knytt til temaet.

Sogndal, 27. juni 2007

Synneva Helland

(red.)

Innhold

INNLEIING	5
1. DEN PROBLEMBASERTE LÆRINGSMODELLEN.....	7
av Synneva Helland	
DEI ULIKE ELEMENTA I PBL-MODELLEN	8
Arbeidsmåten.....	8
Arbeids- og undervisningsformene	11
2. RETTLEIARROLLA OG STUDENTROLLA I PBL-LÆRINGSPROSESSEN	15
av Anne Lille-Homb	
MOTIVASJON.....	16
KLIMAET OG DYNAMIKKEN I GRUPPA.....	19
ROLLE- OG FORVENTNINGSAVKLARING	21
Vala som den enkelte rettleiar gjer.....	22
Rettleiar sine forventningar til gruppeklima og gruppedynamikk	23
Gruppa sine forventningar til kvarandre.....	23
Gruppa sine forventningar til rettleiar	24
Rolla som møteleiar/ordstyrar og skrivar	25
3. MED PBL GJENNOM EIT STUDIEFORLØP.....	29
av Kjersti Sandnes Haukedal	
INNFØRING AV PBL SOM ARBEIDSMÅTE FOR STUDENTANE.....	29
Ulike funksjonar i gruppa.....	30
ULIKE ROLLER I GRUPPA	32
PRESENTASJON AV PBL- ARBEIDET	33
Tverrfagleg samarbeid	35
Arbeidskrav knytt til PBL	36
DET SKAL LUKTE BARN AV FØRSKULELÆRARUTDANNINGA.....	36
4. UTGANGSPUNKT OG MÅLDOKUMENT	39
av Kjersti Sandnes Haukedal	
JAKTA PÅ DET GODE UTGANGSPUNKTET	39
Å "kna" utgangspunktet – idémyldring.....	42
MÅLDOKUMENT.....	45
Korleis formulere mål som fremmar læring?	47
TEMA OG MÅLDOKUMENT – EI EKSEMPELSAMLING.....	47
PBL-arbeid i første studieåret	48
Måldokument	48
PBL-arbeid i andre studieåret.....	50
Avslutning.....	50
5. RETTLEIING GJENNOM PBL-PROSESSEN	52
av Anne Lille-Homb	
ROLLE- OG FORVENTNINGSAVKLARING HEILT I STARTEN	52
Trinn 1 Utgangspunkt. Klargjere oppgåva og eventuelle omgrep	53
Trinn 2 Assosiere (idémyldring).....	54
Trinn 3 Systematisere og redigere.....	55

Trinn 4	<i>Avgrensing, problemformulering</i>	57
Trinn 5	<i>Presisere læringsbehov</i>	59
Trinn 6	<i>Hente inn kunnskap og informasjon</i>	61
Trinn 7	<i>Bearbeide og kaste lys over problemformuleringa</i>	62
AVSLUTTANDE KOMMENTARAR.....		65
6.	BIBLIOTEKET SI ROLLE I EI PBL-BASERT UTDANNING	67
av Bente Hatlevoll og Astrid Sandnes		
	FRÅ SERVICE OG KATALOGSKUFFER TIL STUDENTAKTIVE LÆRINGSFORMER OG INTERNETT	67
	KORLEIS KAN BIBLIOTEKARAR OG FAGTILSETTE SAMAN SKAPE GODE LÆRINGSARENAER?	69
	<i>Tverrfagleg prosjekt: Skogen</i>	70
	<i>Tema: Barns utvikling</i>	71
	PLANARBEID OG DRØFTING	72
	VIKTIGE FAKTORAR PÅ DET 6. TRINNET I PBL-PROSESSEN	75
	AVSLUTNING.....	78
7.	VURDERING OG EVALUERING I EIT PBL-BASERT NETTSTUDIUM.....	80
av Aud Marie Stundal		
	STUDENTANE SINE FORVENTNINGAR TIL PEDAGOGIKKFAGET	81
	PBL I LOKALGRUPPENE.....	82
	VURDERINGSORDNINGA.....	84
	ÅRSPRØVAR I SEMINARFORM	85
	KRITERIUM FOR TILBAKEMELDING/RESPONS	86
	KVA MEINER STUDENTANE OM PBL SOM METODE FOR ÅRSPRØVANE?	87
	<i>Første året: synspunkt og erfaringar frå nettsida</i>	88
	<i>Andre og tredje studieår:</i>	88
	STUDENTANE SINE ERFARINGAR OG REFLEKSJONAR	89
	LÆRARANE SINE ERFARINGAR OG REFLEKSJONAR	91
	PBL OG MAPPEVURDERING	93
	<i>Refleksjonar knytt til erfaringane med mappevurdering</i>	93
	VEGEN VIDARE.....	95
8.	VEDLEGG	98

Innleiing

Problembasert læring (PBL) er eit relativt nytt omgrep i det pedagogiske landskapet. Det kjem frå engelsk: *problembased learning*. Som pedagogisk modell handlar det om ein undervisningsstrategi tufta på ein idéologisk tanke om korleis læring best kan føregå i ei studentgruppe. PBL inneber eit syn på læring som tek utgangspunkt i tre sentrale element: studenten si interesse, studenten sin aktivitet og studenten sitt ansvar for læringa. PBL er såleis ein særleg måte å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og utdanning på.

PBL vart først kjent frå medisinstudier i Canada på 1960-talet. Idéen spreidde seg til USA, Nederland og Australia, og er seinare teke i bruk i mange land innan ulike typar utdanningar, t.d. juridiske fag, ingeniørfag, psykologiske og pedagogiske fag. I Skandinavia var Hälso-universitetet i Linköping tidleg ute. PBL finst i dag i mange ”variantar”, og på 90-talet tok fleire utdanningar i Noreg i bruk denne måten å tenkje undervisning på (Bjørke 2006, Pettersen 2005).

Stortinget vedtok i juni 2001 ei omfattande reform av høgre utdanning (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 2001) som vart gjeldande frå hausten 2003. Reforma fekk namnet ”Kvalitetsreforma” og innhaldsmessig handlar den om betre studiekvalitet for studentane og auka ansvar og fridom for lærestadene. Gjennom reforma oppmodar ein lærestadene til å ta i bruk meir studentaktive læringsformer og følgje dette opp med nye og varierte vurderingsformer. Problembasert læring er nettopp ei læringsform som stimulerer studentane til aktiv innsats.

Høgskulen i Sogn og Fjordane arbeider kontinuerleg med å betre samsvaret mellom nye arbeidsformer og vurderingsformer. PBL som arbeidsform har formelt vore ei arbeidsform frå 1997 i førskulelærerutdanninga, men også i allmennlærerutdanninga og den praktisk pedagogiske utdanninga har ein hatt innslag av arbeidsmåten. Det betyr at vi etter kvart har skaffa oss ein del erfaringar med undervisningsmodellen i ulike kontekstar, noko vi ynskjer å formidle gjennom dette heftet.

Dette heftet handlar både om det vi har gjort, men også om vegen vidare, og om det vi ”kunne ha gjort”. I heftet har kvar av forfattarane skrive om eit eller fleire tema relatert til den problembaserte læringsmodellen. Fire av forfattarane er tilsette i pedagogikkseksjonen ved Avd. for lærarutdanning og idrett. Forfattarane har gjennom ei årrekke arbeidd aktivt med PBL som læringsmodell i høve til utdanninga av førskule- og allmennlærarar. Dei to andre

forfattarane er bibliotekarar tilsette ved høgskulen sitt bibliotek. Biblioteket er ein svært sentral samarbeidspart i alt PBL-arbeid.

Heftet har til saman 7 kapittel. I det første kapitlet gir Synneva Helland ei kort innføring i arbeidsmodellen. I kapittel 2 skriv Anne Lille-Homb om overordna perspektiv på rettleiar- og studentrolla – rollar som i denne modellen skil seg noko frå rollene i tradisjonell undervisning. Kapitla 3-5 må sjåast i samanheng, og handlar i hovudsak om vår måte å utforme denne undervisningsmodellen på. Kjersti Sandnes Haukedal skriv i kapittel 3 om måten vi gjennomfører eit PBL-studieforløp på, og i kapittel 4 tek ho spesielt føre seg arbeidsreiskapane ”utgangspunkt” og ”måldokument”. I kapittel 5 skriv Anne Lille-Homb om rettleiingsprosessen gjennom eit PBL-arbeid. Bente Hatlevoll og Astrid Sandnes beskriv biblioteket sin måte å arbeide med PBL på, og gir eksempel på dette. I kapittel 7 har Aud Marie Stundal skrive om vurderings- og evalueringsarbeid knytt til PBL-arbeidsmåten. Hennar artikkel baserer seg på data frå PBL-arbeid knytt til pedagogikkfaget i ei delvis nettbasert allmennlærerutdanning. Samla sett prøver heftet å gi ei fyldig beskriving av våre arbeidsmåtar innan denne læringsmodellen.

Litteratur

Bjørke, G. (2006) *Aktive læringsformer. Handbok for studentar og lærarar i høgare utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (2001) *Gjør din plikt - krev din rett: Kvalitetsreform av høgere utdanning*. St.meld. nr. 27 (2000-2001) Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Petersen, R. C. (2005) *PBL for studenten. En introduksjon til PBL for studenter og lærere*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

1. Den problembaserte læringsmodellen

Når vi freistar å skaffe oss kunnskap i samanhengar som ikkje er knytt til ”skuleverda”, går vi ut frå dei spørsmåla vi har, dei problema vi vil løyse, eller vi freistar å stille nysgjerrigheita vår i forhold til noko vi lurar på. Vi vel sjølve både innhaldet og vegen til kunnskapen, kanskje også med hjelp frå nokon som har større erfaring. Vala skjer med utgangspunkt i dei førestellingane og erfaringane vi har, og ofte skjer det i samarbeid med andre. Å arbeide etter den problembaserte læringsmodellen er å forhalde seg til læring på tilsvarande måte. Det er eit mål å prøve å støtte og stimulere studenten sin læringsprosess, gi studenten trening i å samarbeide og også å vere kritisk til den kunnskapen han finn.

Problembasert læring er ikkje noko ny oppfinning, men har røter langt tilbake i den pedagogiske historia. Menneskesynet som ligg til grunn for PBL har stor tiltru til individet sine evner og vilje. Mennesket har ein fri vilje og evne til å gjere eigne val og ta ansvar for si eiga læring. Mennesket har ei grunnleggjande kraft som gjer at det vil søkje etter meining, og dette fører til at kvart menneske er aktivt skapande, og strevar mot utvikling, kunnskap og kompetanse. Disse tankane om læring finn vi att til dømes hos Dewey, Piaget og Bruner.

John Dewey (1858-1952) var amerikansk filosof, psykolog og pedagog. Han gjekk inn for aktivitet og problemløysing i undervisninga. ”Learning by doing” - læring gjennom erfaring - er eit pedagogisk slagord som lever etter han. Han utvikla ein undervisningsmetode eller læringsmetode som gjekk under namnet *problemmetoden*. Metoden innebar at elevane fekk eit problem som dei skulle løyse i gruppe (Imsen 2006).

Jean Piaget (1896-1980) var sveitsisk psykolog. Dei vitenskaplege arbeida hans handlar om utvikling av intelligens, språk, persepsjon og erkjenning. Sentralt er utvikling av tenking. Han meiner mennesket prøver å forstå ny informasjon og skape meining om sider ved verkelegheita ved å utvikle hypotesar som er baserte på tidlegare kunnskap som kan lette forståinga. Læring for barnet er meningsfulle aktivitetar knytt til aktiv handling. Det er ein kontinuerleg prosess, der ny læring må byggje på, og knytast til, dei erfaringane som personen alt har. Det betyr at læringsarbeidet må ta utgangspunkt i den lærande sine eigne erfaringar, og baserast på eigenaktivitet. (Illeris 1999, Jerlang 2000).

Jerome Bruner (1915-) er amerikansk psykolog. Til liks med Piaget legg han stor vekt på kva språket betyr for læring og tenking, men peikar også på kor viktig det er med indre motivasjon for læring. Mennesket er frå naturen si side nysgjerrig, det søker utfordringar og ynskjer å forstå. Mennesket strevar etter å oppnå kompetanse, og finn glede og tilfredstilling i det å kunne klare oppgåvene sine. Læring må vere sjølvregulert. Utrykket ”learning by discovery” - læring gjennom oppdaging - kjem frå Bruner (Hensvold 1997, Imsen 2005 og 2006).

Ein kan seie at problembasert læring kviler på eit læringssyn som ser kunnskap som noko kvalitativt - noko som den lærande sjølv konstruerer. Det handlar om å tileigne seg større og større grad av forståing av omverda og korleis ting heng i hop. Kunnskap er ikkje ”gitt” ein gong for alle - den er konstruert av menneska og endrar seg med tidsepokar og den kulturelle ståstaden kvar enkelt av oss har. Dette stiller andre krav til undervisning enn det ”tradisjonelle” synet som i stor grad har prega skule og utdanning tidlegare: at kunnskap er noko kvantitativ som skal reproduserast, enten har ein den, eller så har ein den ikkje.

Dei ulike elementa i PBL-modellen

Problembasert læring er ein studentsentrert og problemsentrert undervisningsmodell, bygt opp etter ein viss struktur som inneheld ulike element. I det følgjande skal vi sjå nærare på dei ulike elementa.

Arbeidsmåten

Barrows (1994) understrekar at fokus og sentrum i tilrettelegginga av undervisninga må vere praktiske, yrkesfaglege situasjonar, utfordringar og problem når han også kallar det ”practice-based learning”. Sjøelve drivkrafta i læringsmodellen er arbeidet med problemløysing i små arbeidsgrupper. Ein kan seie at gruppa utgjer basis for studenten si læring, og arbeidsgruppa har også fått namnet ”basisgruppe”. Sjølvstyrt læring byggjer på studenten sin eigen aktivitet og inneber at studenten sjølv har ansvar for si eiga læring.

Før ei basisgruppe tek til med arbeidet, skal studentane vere noko førebudde på det temaet det skal arbeidast med, til dømes gjennom førelesingar eller lesing av relevant litteratur.

Arbeidet i basisgruppa startar deretter med eit utgangspunkt. Det kan t.d. vere eit bilete eller ein tekst som gjennom samanhengen den vert presentert i, illustrerer noko som er sentralt i temaet. Utgangspunkta kan vere henta frå litteratur, kunst, TV, radio, aviser, reklame, tidskrift, eller frå studentane sin praksis. Det kan vere ein sekvens frå skjønn- eller faglitteratur, kasusbeskrivingar, ein påstand, eit dikt, ein ”videosnutt”, kunstuttrykk (bilete eller skulptur),

fotografi osv. Døme på utgangspunkt finst hos Haukedal i kap. 4. Eit utgangspunkt skal fange inn ulike aspekt av temaet og såleis kunne vere eit startpunkt for det faglege arbeidet.

Faglærarane har utarbeidd eit måldokument for arbeidet, som beskriv læringsmåla som er sette for dette temaet. Måldokumentet må studentane forhalde seg til og justere ”kursen” undervegs i arbeidet etter dei oppsette måla. Stundom vil måldokumentet også seie noko om korleis PBL-arbeidet skal presenterast eller avsluttast og vurderast (jf. Haukedal kap. 4)

Arbeidet i basisgruppa skil seg frå mange andre gruppearbeid ved kravet om systematikk og struktur. Gruppa har eit mål og ei ramme for arbeidet sitt. Det er visse læringsmål ein skal nå og studentane må arbeide aktivt med å velje deltema og innhald som er i samsvar med dei faglege målsettingane. Etter oppsett plan vil ein faglærer delta som rettleiar på basisgruppemøta når ein startar på eit nytt tema. Rettleiaren si oppgåve er å stimulere læreprosessen med ei målsetting om at kvar einskild student tek ansvar for si eiga læring. (jf. Lille-Homb kap. 2 og 5).

Arbeidsprosessen kan samanfattast i ein trinnvis modell for problemløysing, ofte omtala som ”sjutrinnsmodellen”. Modellen finst i fleire variantar. Ved vår høgskule har vi teke utgangspunkt i ein modell som vart nytta ved førskulelærerutdanninga på Høgskolan i Stockholm i 1996 (Hensvold 1997). Etter fleire års erfaring med modellen, har vi justert den slik at den høver til vår arbeidsmåte. Kapittel 3, 4 og 5 tek føre seg arbeidsprosessen meir utførleg.

ARBEIDSPROSESSEN I BASISGRUPPA HAR 7 TRINN:

- 1. Utgangspunkt. Klargjere oppgåva og eventuelle omgrep*
- 2. Assosiere (idémyldring)*
- 3. Systematisere og redigere*
- 4. Avgrensing, problemformulering*
- 5. Presisere læringsbehov*
- 6. Hente inn kunnskap og informasjon*
- 7. Bearbeide og kaste lys over problemformuleringa*

Basisgruppa er ein ressurs for kvar enkelt student gjennom heile arbeidsgangen. Her vert kunnskapsområdet og problemstillingar drøfta og spørsmål stilte og sorterte. Gruppa vel ut og formulerer kva kunnskap som er viktig/mindre viktig. Dette tyder at alle studentane må vere aktive på basisgruppemøta, dei må kunne lytte til kvarandre og samarbeide.

Studentane må også vere aktive i tida mellom basisgruppemøta og samle seg kunnskap som dei tek med tilbake til gruppa ved neste møte. Kva kunnskap som skal samlast, avtalar gruppemedlemene før dei avsluttar gruppemøtet. Ofte vil det skje gjennom litteraturstudiar, men det kan også vere studiebesøk, intervju o. l.

Den problembaserte arbeidsmåten stiller store krav til at kvar einskild person i basisgruppa deltek aktivt og konstruktivt i alle fasar av arbeidet, både når dei arbeider individuelt, fleire i lag eller alle i basisgruppa. Ansvar for at arbeidet lukkast kviler både på den einskilde, på basisgruppa og på rettleiar. Arbeidet i basisgruppa er eit obligatorisk arbeidskrav i utdanninga, og det vert ført dagbok/referat frå gruppemøta.

Basisgruppene arbeider konsentrert med eit tema gjennom ei eller fleire veker. Tidsramma vil variere noko etter kva temaet gjeld, og om ein arbeider med ein- eller fleirfagleg tema. Eit PBL-arbeid kan til dømes avsluttast med eit arbeidsseminar saman med dei andre basisgruppene i den seminargruppa ein tilhører. Målet med arbeidsseminaret er at basisgruppa skal få tilbakemelding på arbeidet sitt frå dei andre gruppene, at dei kan få syn for ulike måtar å arbeide med eit tema på, og også høve til å samanfatte inntrykka sine. Basisgruppene fortel korleis dei har arbeidd med fagstoffet, kva dei har tenkt undervegs i prosessen og korleis dei har kome fram til spørsmåla og "svara" sine.

Då alle gruppene har arbeidd med same temaområde, skal arbeidsseminaret ikkje vere ei opprømsing av grunnleggande fakta. Seminaret skal setje fokus på spørsmål som gruppene har funne interessante å kaste lys over gjennom arbeidet sitt, og gi rom for drøfting av desse. Seminaret skal gi studentane øving i å strukturere framstillinga si, øving i munnleg framstilling og øving i å stimulere og leie ein diskusjon med resten av seminargruppa. PBL-arbeidet kan også avsluttast på andre "munnlege" måtar, eller med ein skriftleg rapport, eventuelt ein skriftleg rapport på nettet.

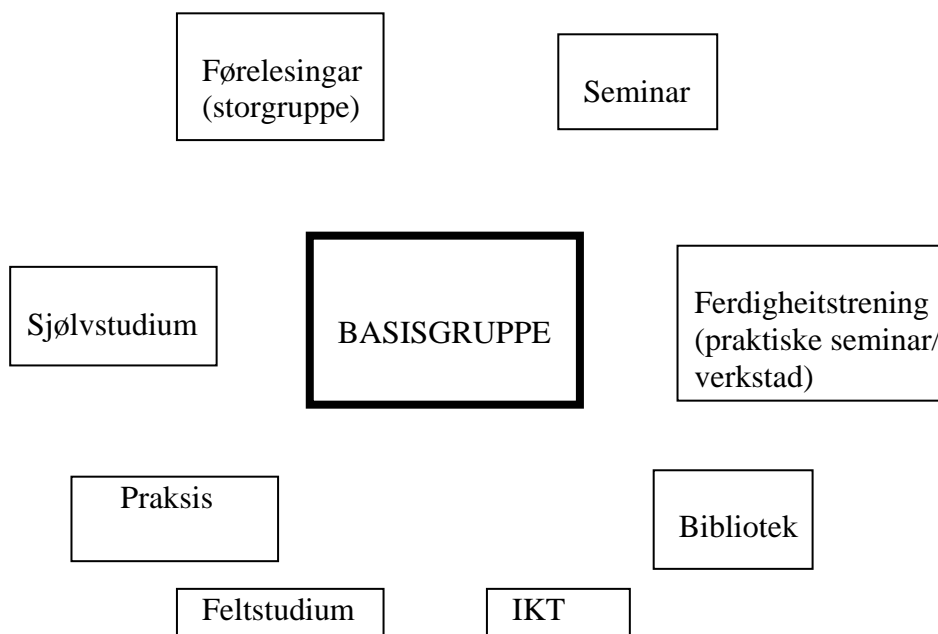
I tillegg til arbeidet i basis- og seminargrupper, nyttar ein også andre arbeids- og undervisningsformer. Eit oversyn over dei mest sentrale arbeidsformene følgjer nedanfor.

Arbeids- og undervisningsformene

Dei nye rammeplanane for lærarutdanningane peikar på kor viktig det er å legge til rette gode læringsarenaer for studentane. I felleskapitlet står det at studentane skal kunne analysere teoriar, erfaringar og innsikter på tvers av fag og læringsarenaer, og studiet skal oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som ein pedagogisk læringsverkstad.

Læring og utvikling skjer gjennom hele utdanningen, men det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003: 7).

Også planane for grunnskule og vidaregåande skule vektlegg no arbeidsformer som legg til rette for større grad av elevaktivitet, til dømes prosjektarbeid og samarbeidslæring, medan barnehagane lenge har vore prega av slike arbeidsformer. Det er difor viktig at vi i høgskulen legg til rette for at studentane i studietida kan få erfaring med slike arbeidsmåtar i sitt eige arbeid med lærestoffet. Det er viktig å få i gang tankeprosessar hos studenten, og sjå til at desse held seg verksame. PBL er ei læringsform som stimulerer studentane til aktiv innsats. Det er også viktig å sjå fag og fagområde i samanheng og legge til rette for varierte, studentaktive arbeidsformer med høg grad av tverrfagleg aktivitet:



Figuren illustrerer dei mest sentrale arbeids- og undervisningsformene i PBL-arbeidet

Basisgruppe. Ei basisgruppe vil til vanleg ha 5-8 studentar, og den vil vere fast over tid - minimum eit semester. Kvar basisgruppe har ein rettleiar (faglærer) knytt til seg. Grappa arbeider til faste, timeplanlagde tidspunkt, men må også rekne med at dei sjølve må organisere arbeidsøker utover den timeplanlagde tida. Rettleiaren deltek på ein del av dei timeplanlagde basisgruppemøta og har særlege arbeidsoppgåver. Basisgruppa skal fungere som støtte for kvar enkelt student, og vere eit forum der alle kan delta med sine meiningar og spørsmål i drøfting av faglege tema. Det er eit forum der ein raskt kan bli betre kjend med medstudentar, og kjenne tilhøyrigheit til ei lita gruppe, noko som også er viktig for ein god studiesituasjon. Å delta i basisgruppe er eit arbeidskrav i studiet, der alle studentar skal delta. Medlemene i basisgruppa vert sett saman på ein tilfeldig måte, og arbeider saman gjennom eit eller fleire semester. Dette sikrar at studentar med ulike erfaringar, kunnskapar, ferdigheiter og interesser får arbeide saman, når ein ser det i eit lenger tidsperspektiv.

Seminargruppe. Seminargruppa er til vanleg sett saman av fleire basisgrupper, men dette varierer med storleiken på årskulla. I seminarforma kan ein ta opp temaområde som høver godt for drøfting i mindre gruppe. Arbeidsseminar som er omtala tidlegare, er eit seminar der basisgruppene sjølve leier seminaret, og seminara kan vere obligatoriske som del av arbeidskrava i utdanninga. Andre former for seminararbeid er t.d. litteraturseminar, der ein gjennomgår litteratur saman, eller oppgåveseminar der studentgrupper har til oppgåve å vurdere kvarandre sine skriftlege gruppearbeid. Seminarforma vil også bli nytta i samband med etterarbeid og bearbeiding av praksiserfaringar. Seminarforma høver godt for dialog, og det er eit mål at alle i seminargruppa deltek i diskusjonane.

Førelisingar. Førelingsforma vert nytta i storgruppe og er felles for alle studentane på gjeldande studieår. Førelisingar er aktuelle som introduksjon til eit tema eller for å gi oversyn over sentrale temaområde. Førelingsforma kan også nyttast til ressursførelisingar innanfor eit tema studentane ynskjer å få meir kunnskap om. Det kan då vere aktuelt å invitere gjesteførelesarar som har særleg kunnskap og erfaring innan eit arbeidsfelt, og slike førelisingar kan også nyttast som avslutning på ein temaperiode. Kor stor ei storgruppe er varierer med årskulla, men di større gruppa er, di mindre eigna er den til drøfting og dialog.

Ferdigheitstrening. Innanfor dei praktiske og estetiske faga vert det stilt krav til studentane om å lære visse ferdigheiter. Som døme kan nemnast ulike arbeidsteknikkar i forming, musikk, drama eller fysisk fostring/kroppspøving. Treninga vert organisert av dei respektive faga, og er fagspesifikk.

Sjølvsstudium. Med PBL som arbeidsform er sjølvsstudium ein nødvendig og svært viktig del av studiet. Vekeplanane i ein temaperiode kan vere laga slik at dei gir rom for sjølvsstudium i form av heile/halve dagar utan timeplanfesta undervisning, men dette kan variere mellom utdanningane. Den enkelte student er sjølv ansvarleg for å nå læringsmåla for studiet.

Feltstudium. Når basisgruppa arbeider med ei problemstilling, kan det vere nyttig å gå ut i feltet og t.d. intervjuje personar, gjere observasjonar eller video-opptak. I slike feltstudiar vil ofte medlemene i basisgruppa fordele arbeidet seg imellom. Stundom er det berre nokre i gruppa som hentar inn denne typen data, stundom gjer alle det, men ein freistar då å få ulike typar data som kastar lys over problemstillinga på ulik måte.

Bibliotek. Biblioteket og deira tenester er svært sentrale for studentar i ein undervisningsmodell som vektlegg læring gjennom PBL som arbeidsform. Studentane får opplæring i bruk av ulike informasjonsverktøy og dei nyttar både det fysiske rom, samlingane og det elektronisk tilrettelegde bibliotek i eit PBL-arbeid (jf. Hatlevoll og Sandnes, kap. 6)

IKT. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi er viktige reiskapar i eit kvart studium. Studentane får som nemnt opplæring i bruk av databasar og internett for å finne fram til aktuell litteratur knytt til tema som dei arbeider med. Høgskulen nyttar i tillegg databaserte kommunikasjonsverktøy der studentar kan kommunisere med lærarar eller andre studentar, uavhengig av kvar dei er geografisk. Dei kan få rettleiing på skriftlege oppgåver, delta i drøftingsfora, halde seg orientert om beskjedar, finne vekeplanar, fagplanar o.s.b. Det er i hovudsak programmet Fronter som vert nytta ved HSF i tillegg til kommunikasjon via vanleg e-post.

Praksis. Lærarutdanningane har ulik organisering når det gjeld praksis, men å hente data frå praksisfeltet i samband med PBL-arbeid er aktuelt for alle.

Vurdering. Kvart PBL-arbeid skal munne ut i ein skriftleg og/eller munnleg presentasjon. Ein prøver å legge til rette for varierte presentasjonsformer som også vil innebere ei eller anna form for vurdering frå fagpersonale og/eller medstudentar. Korleis presentasjonen skal gjennomførast vil vere avtalt med studentane på førehand, og skissert i måldokumentet som vert levert ut (jf. Haukedal kap. 4).

Pettersen held fram at når PBL er på sitt beste, vil studentane møte læringssituasjonar med kjenneteikn som i engelsk litteratur vert omtala som dei fem C'ane. Desse er sentrale når det gjeld å skape eit motiverande læringsmiljø. *Choice* – når det finst element av valfridom og

moglegheit for å forfølgje egne interesser i læringsarbeidet. *Challenge* – når lærestoffet vert presentert i ei form som utfordrar studentane sine tidlegare erfaringar, kunnskapar og kompetanse. *Control* – når studentane får moglegheit til sjølv å ta ansvar for læringsarbeidet sitt - at det vert kravd høg grad av autonomi og sjølvstyring i studiet. *Collaboration* – når det er moglegheit for å samarbeide med andre i studiet om læringsoppgåver og læringsarbeid. *Curiosity* – når studiet vekker nyfikenheit og vilje til å finne ut av ting - at studiet vekker undring og fasit ikkje umiddelbart er gitt og forvalta av lærarane (Pettersen 2000: 153).

Lærarutdanningane ved vår høgskule har som mål at alle dei fem C'ane skal opplevast som sentrale for studentane i studiearbeidet.

I dette kapitlet har vi beskrive hovudelementa i den problembaserte læringsmodellen. I neste kapittel set Lille-Homb fokus på rettleiarrolla og studentrolla i PBL-prosessen, ei rolle som i denne modellen skil seg noko frå det vi kan kalle den tradisjonelle oppfatninga av desse rollane.

Litteratur

Barrows, H. S. (1988) *The Tutorial Process*. Illinois: Southern Illinois University School of Medicine

Barrows, H. (1994) *Practice-Based Learning. Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. Springfield Ill: Southern Illinois University School of Medicine.

Bjørke, G. (2001) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget

Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (2001) St.meld. nr. 27: *Gjør din plikt - krev din rett*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet

Hensvold, I. (1997) *Studieplan og diverse kursmateriell*. Stockholm: Lärarhögskolan

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Fastsatt 3. april 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Illeris, K. (2000) *Læring – aktuelle læringsteorier i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2006) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Jerlang, E. (red.) (2000) *Utviklingspsykologiske teorier*. København/Oslo: Gyldendal Akademisk

Pettersen, R. (2000) *Problembasert læring – for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget

2. Rettleiarrolla og studentrolla i PBL-læringsprosessen

Når vi skal arbeide etter ein problembasert læringsmodell vert lærarrolla og studentrolla endra. Dette gir utfordringar sidan tradisjonar og tenking knytt til begge rollane ber med seg førestillingar, erfaringar og forventningar. Frå det å stå framfor ein klasse og ha ”kontroll” over situasjonen, må ein som lærar gi frå seg makt og ansvar til studentane, og dermed gje slepp på noko som har vore velkjent og trygt. Sjølvbildet vårt som lærar er knytt til eigen fag- og undervisningskompetanse, og vi skal i den nye læringsmodellen også knyte andre kvalitetar til sjølvoppfatninga og yrkesrolla vår. Lærarrolla i PBL-modellen omfattar det å vere rettleiar og tilretteleggjar minst like mykje som det å vere formidlar, førelesar og leiar.

Den nye rolla inneber at vi må lære oss ”å gå” saman med studentane. Vi må la dei få lov til å finne vegen og arbeide seg framover frå sin eigen ståstad, og ta utgangspunkt i sine egne erfaringar. Aktuelle spørsmål er: Korleis og kor ofte er det vi som lærarar eller dei som studentar som skal definere mål og kriteriar for arbeidet? Korleis kan vi støtte og stimulere læringsprosessane? Korleis gje rom og tid for at studentane skal vere aktive, drøfte og løyse yrkesrelaterte problem? Kor viktig er det for oss å leggje til rette for at studentane utviklar metakognitiv dugleik som mellom anna inneber medvit om egne læringsprosessar og læringsstrategiar? Ønskjer vi studentar som kan reflektere over korleis dei lærer og tenkjer om kva som er viktig kunnskap for dei?

I ei yrkesretta utdanning knytt til lærar- og førskulelærarprofesjonen er det mange delkompetansar studentane ideelt sett skal utvikle. I følgje nasjonale rammeplanar for både allmenn- og førskulelærarutdanninga (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) skal studentane gjennom studiet utvikle fagleg-, didaktisk-, sosial-, endrings- og utviklings-, og yrkesetisk kompetanse. Slik vi ser det, vil rettleiing og oppfølging knytt til utvikling av fagleg kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og verdibasert medvit og innsikt innan desse kompetanseområda vere viktig å leggje vekt på gjennom heile utdanninga. Ideelt sett skal vi i utdanninga hjelpe studentane til å utvikle ein funksjonell yrkeskompetanse gjennom å integrere kompetanseområda slik at studentane på sikt kan utøve yrket på ein fagleg kyndig og dyktig måte. Studenten skal stadig utvikle sin praktiske yrkesteori som pedagog og leiar. Dette tilseier at vi i utdanninga har stort ansvar for å gje studentane reiskapar og erfaringar i høve til ulike prosessar som kan påverke læringa og utviklinga i denne retninga. Å utvikle refleksjons-

evna og kunne reflektere kritisk, er ein svært viktig kvalitet i utøvinga av pedagogyrket. Andre viktige mål for utdanninga er å gi studenten trening i å samarbeide. Denne evna er sjølvstendig viktig å utvikle generelt, men også med tanke på framtidige samarbeidsgrupper, teamarbeid, og leiaroppgåver.

I førskulelæruddanninga hos oss vert studentane delte inn i nye basisgrupper kvart av dei tre studieåra, og desse fungerer også som PBL-grupper. Studentane vil då oppleve kontinuitet i arbeidet i basisgruppene, og dersom ein også kan ha dei same rettleiarane over tid, kan ein etter kvart utvikle konstruktive gruppeklima. Tett oppfølging med ein entusiastisk rettleiar som lærer bort og implementerer metodar for utvikling av godt gruppeklima er avgjerande. Vi vil seinare vise til ulike døme på prosedyrar som kan hjelpe studentane i denne utviklinga. Det må setjast av ressursar og tid til oppgåver som fremjar motivasjon og engasjement både hos rettleiarar og studentar. Å få til ein start som engasjerer studentane er svært viktig for det som vil skje seinare også. Dessutan er tett oppfølging nødvendig. Hos oss er organiseringa av studiet m.a. knytt til nokre tverrfaglege temablokker, og PBL-arbeid i basisgrupper er ein av arbeidsmåtene gjennom studiet.

Det er mange utfordringar knytt til det å vere gode rettleiarar i studentane sine læringsprosessar. Vi vil trekkje fram ulike faktorar som vi meiner er viktige i prosessen. Til dei ulike punkta vil vi knyte våre refleksjonar og erfaringar. Når ein skal starte med PBL-arbeid første studieåret, er det særleg tre område vi vil rette fokus mot:

- motivasjon
- klimaet og dynamikken i gruppa
- rolle- og forventningsavklaring

Innan desse områda har vi som rettleiarar ein svært viktig funksjon.

Motivasjon

Når vi fokuserer på motivasjon knytt til rettleiing i PBL-gruppa, heng dei tre områda vi har nemnt tett saman. Studentar vert motiverte både av indre og ytre faktorar. Som rettleiarar er vi medansvarlege i høve til dette, og vi må vere medvitne om at ulike faktorar påverkar kvarandre i eit samspel. Rettleiar har ei viktig rolle både som motivator og inspirator. Hård af Segerstad m.fl. viser til Silén som seier at rettleiaren sine haldningar er grunnleggande. Det vert fokusert på rettleiaren sitt syn på kunnskap og menneskesyn, og ut frå denne forståinga

vert haldningar forstått slik: *"veilederen veileder ved å forholde seg til kunnskap og andre mennesker på en bestemt måte, snarere enn ved å bruke en spesiell teknikk eller metodikk"* (Hård af Segerstad m.fl.1999: 38). I følgje Silén handlar rettleiar sine haldningar om å kunne fungere på eit metakognitivt nivå, om å la gruppa ta ansvar, om å vise interesse for arbeidet, om å vise respekt for studentane, om å vise og vekkje tillit, om å ha eit profesjonelt tilhøve til studentane og kunne observere det som skjer og stimulere gruppa.

Desse dimensjonane utgjer grunnlaget for dei ansvarsområda rettleiar har i basisgruppa:

- å skape eit godt læringsklima
- å rettleie i problemløysingsprosessen
- å stimulere til sjølvstyrt læring, gruppearbeid, vurdering og oppfølging

Rettleiaren si sentrale rolle i høve til motivasjon og det som skjer i den enkelte gruppa vert også peika på av Lycke (2002). Rettleiaren vert sett på som den faktoren som tydelegast kan påverke det som skjer i gruppa. Hård af Segerstad m.fl. (1999) viser til undersøkingar knytt til rettleiarar og studentar sine oppfatningar og erfaringar i PBL-orienterte læringsprosessar. Det rettleiarane i undersøkingane trekkjer fram som det vanskelegaste ved rettleiarfunksjonen, er å handtere gruppeprosessen, å vite når ein skal intervenere, kva som ligg i problembasert læring, usikkerheit om saksinnhald, og å dempe sin eigen aktivitet som rettleiar.

Ein ser at dimensjonane som er nemnt av Silén knytt til haldningar, har stor relevans for både indre og ytre motivasjon. Tilbakemeldingar vi har fått frå studentar tyder på at dersom rettleiar viser lita interesse, t.d. ved nonverbale eller verbale signal, opplever studentar dette som lite motiverande. Slik rettleiaråtferd kan også gjere studentane usikre i høve til seg sjølve i læringsprosessen - om dei skal ha tru på at det arbeidet dei no held på med eigentleg er viktig, og om deira eigne innspel er relevante.

Handlingane våre som rettleiarar er i høgste grad ein viktig faktor i det å skape eit godt læringsklima, i rettleiinga i læringsprosessen, og stimuleringa av den sjølvstyrte aktiviteten for den einskilde studenten og gruppa. Ikkje minst i oppfølging og vurdering knytt til fase 7 i PBL-sirkelen (dei 7 trinna), og til den delen av oppfølginga som handlar om vurdering og evaluering av produkt og prosess, der også begge partar er involverte.

Eit krav vi må stille til oss sjølve som rettleiarar, er at vi viser interesse og engasjement generelt, og at vi deltek og involverer oss. Når vi gjer dette, vil vi ofte fungere som gode

rollemodellar for studentane slik at desse veremåtane også smittar over på dei. Vi må vise studentane at vi har tru på denne måten å arbeide på. Studentane gir uttrykk for at dei merkar skilnad på oss rettleiarar, korleis vi informerer, korleis vi stiller spørsmål og kjem med innspel. Om vi har, og kva type "driv" vi har, vert såleis registrert.

I den refererte undersøkinga til Hård af Segerstad m.fl. (1999), seier studentane at det viktigaste er at rettleiarar har sett seg inn i måla for utdanninga og er interessert i å vere rettleiarar. Studentane meiner at ein rettleiar som er passiv, uengasjert, kontrollerande og dømmmande, samt snakkar mykje sjølv, representerer ei hindring for arbeidet i basisgruppa. Dei ønskjer engasjerte og lyttande rettleiarar, men dei må heller ikkje gå inn og ta over gruppa sitt arbeid i for stor grad (ibid: 42-46).

Utfordringane ved rettleiarrolla er såleis mange. Vi erfarer stadig at det å vere rettleiar er både stimulerande og vanskeleg, då det handlar om fagleg og personleg sjølvoppfatning og veremåte. Det handlar om haldingar til seg sjølv, til læring, til studentar, om fagkompetanse og kompetanse i kommunikasjon.

Silén trekkjer fram to særleg interessante område som rettleiar har ansvar for. Det første er at rettleiarar treng ein viss kompetanse i rettleiarrolla. Denne kompetansen er knytt til kunnskapar om det aktuelle emnet, kunnskapar om og innstilling til studieforma og til oppfatningar av seg sjølv som person. Det andre området handlar om rettleiaren si haldning til basisgruppearbeidet, noko som inneber evne til å la gruppa ta ansvar, vise interesse for arbeidet og inngi tillit (Silén i Hård af Segerstad m.fl. 1999:44-45). Det sentrale i rettleiarfunksjonen er dermed på ulike måtar å stimulere studentane si eiga tenking og læring.

Studentmotivasjon og studentengasjement blir stimulert gjennom gruppeprosessar, gjennom å samhandle med andre, stille spørsmål og diskutere. Lycke (2002) samanliknar PBL-grupper med arbeidsgrupper der målet er å skape eit produkt, å utføre eit arbeid som fører til at den enkelte i gruppa får hjelp med si vidare læring og utvikling, og der ein skal tilgodesjå den enkelte sitt behov for både å meistre og å høyre til. Gruppa kan positivt påverke den enkelte studenten sin vilje til å arbeide med studiet, og gjennom å ta ansvar og førebu seg til arbeidsøkter, får ein også vilje til å meistre.

Kjensler knytte til læringsprosessen har ikkje fått like mykje merksemd som kognisjon, seier Boge m.fl. (2005: 18-19). Dei refererer m.a. til Gergen, som meiner at vi kan sjå på kjensler som meir enn individuelle biologiske prosessar som har effekt på sosiale relasjonar. Kjenslene vert skapt i - og utgjer - det sosiale livet vårt. Kjensler verkar inn på måten vi møter ut-

fordringar på, og gir motivasjon til å gå inn i læreprosessar, eller gjer at vi trekkjer oss ut. Tiltru til oss sjølve kan auke motivasjon og lærelyst, men det motsette kan vere eit hinder for læring. Kjensler kan også knytast til omgjevnaden, til dei som er til stades når vi skal lære, eller til staden vi skal lære på. Til dømes kan ein dårleg relasjon til ein lærar påverke interessa vår for eit fag. Opplevinga av at andre har tiltru til meg og forventningar til at eg skal klare det eg går i gang med, vil styrke sjølvbildet mitt.

Når vi som rettleiarar viser engasjement og ekte interesse, kan dette fungere som ytre motivasjon for studentane, og stimulere arbeidet til den einskilde student. Slik vil entusiastiske rettleiarar kunne påverke den indre motivasjonen hjå den einskilde og i gruppa. Engasjement viser seg i konkret handling.

Handling er også å hjelpe studentgrupper når dei slit med arbeidet, at ulike rettleiarar har fast kontaktansvar for visse grupper, timeplanleggjer tid til og leier gruppeprosessen slik at starten kan skje på ein systematisk, strukturert og fagleg forsvarleg måte. Handling er også å observere og få eit bilete av korleis den enkelte studenten ter seg og pregar gruppa si. Det kan også handle om å sjå, følgje opp og utfordre kvar enkelte student i ei gruppe. Dei stille og anonyme, som likevel kan ha mykje å bidra med, og dei styrande eller dominerande, der nokre er det på gode måtar og andre på dårlege måtar, dei som ikkje kan lytte o.l.

Det er viktig at vi rettleiarar også møtest ofte ved studiestart, slik at vi kan utveksle refleksjonar og erfaringar. Ein må følgje opp gruppene systematisk med utgangspunkt i ein felles fagleg plattform om utvikling av gruppe- og samarbeidsklima, samt metodar og strukturar som kan gje studentane konkret hjelp i desse prosessane. Det er viktig å utforme prosedyrar for avklaringar og tilbakemeldingar som PBL-gruppene kan nytte. Her må vi kombinere og integrere relevant stoff, hjelpemiddel og metodar som studentane likevel skal tileigne seg om kommunikasjonsteori, gruppeprosessar og leiing. Målet er å hjelpe studentane i deira utvikling av personleg og fagleg medvit om det å samarbeide og kommunisere. Vi utdjupar dette i dei to neste punkta. Vi viser til døme i vedlegg 1a og 1b.

Klimaet og dynamikken i gruppa

Læringsprosessane i basisgruppa er ein viktig del av yrkesutdanninga slik vi ser det. Helland er inne på dette i første kapittel når ho skriv: *"Medlemene i basisgruppa vert sett saman på ein tilfeldig måte, og arbeider saman gjennom eitt eller fleire semester. Dette sikrar at studentar med ulike erfaringar, kunnskap, ferdigheiter og interesser får arbeide saman, når ein ser det i eit lengre tidsperspektiv"* (Helland kap. 1).

At ein opplever seg trygg og godteken, er ein grunnleggande føresetnad for å bli motivert, lære, eksperimentere, utfordre, stille kritiske spørsmål, vere kreativ. Det er viktig å starte arbeidet med at studentane får fagleg innføring i gruppedynamikk og gruppeprosessar generelt, men også knytt til arbeid i basisgrupper med problembasert fokus.

Vi nyttar boka til Bjørke (2000:106-118) og kjem inn på sentrale utviklingsområde med tilhøyrande utfordringar som det er viktig å vere opptekne av. Bjørke gir gode innspel knytt til etablering av grupper og gruppeleing. Studentar i førskulelærarutdanninga har svært god nytte av å arbeide systematisk med gruppeprosessar, der dei også har fagleg og personleg fokus parallelt. Dette for å utvikle seg personleg på dette området, og vonleg gå gjennom ei konstruktiv kompetanseutvikling som framtidige leiarar og samarbeidspartar.

Som nemnt over, skal vi som rettleiarar leggje til rette for gode gruppeprosedyrar og vere medvitne om den rolla vi har som føredøme. Samtidig må vi sørge for at gruppa får etablere seg etter sine eigne ønskje og mål (vedlegg 4). Det siste er ein balanse mellom å gi gruppa klare og grunngevevne føringar for arbeidet, og gi dei kjensle av også å kunne leggje premissar sjølve. I enkelte grupper med personar som vel å gå sine eigne vegar når det gjeld utvikling av klimaet i gruppa, har vi sett at det kan utvikle seg kulturar som t.d. ikkje gir rom for at alle får delta. Tida i gruppa kan bli brukt lite konstruktivt, og dei som dominerer held fram med dette. I samtalar med studentane har det i ettertid kome fram at dei kunne ynskt seg meir styring utanfrå.

Gode grupperettleiarar maktar å skape eit tillitsfullt klima, og faktorar som er viktige i dette arbeidet er t.d. at ein må utvikle kjennskap til kvarandre sin bakgrunn, interesser og personlegdom, og gradvis lære å respektere og anerkjenne kvarandre. Lytte, prøve å forstå, stille respektfulle spørsmål, akseptere og også respektere andre sine standpunkt når ein ikkje er samde. Ein må gjere greie for eigne standpunkt og oppfatningar, og vere villig til å forandre standpunkt. Klargjering av forventningar og mål er viktig, og å kunne vere open og ærleg, kunne stole på kvarandre, halde avtalar og vere solidariske. Vidare må ein vise vilje til å bidra med det ein kan til beste for fellesskapet, og gje kvarandre konstruktive tilbakemeldingar. Ein må også våge å utfordre kvarandre, og fremje glede og humor i samværet (vedlegg 3a, 3b, 3c).

Det vi har fokusert på til no, kan samanfattast i at ansvarsoppgåvene vi har som rettleiarar i starten på studiet er å leggje til rette for utvikling av trygt, ope og konstruktivt læringsklima.

Dette gjeld sjølvsagt både for klassar, seminar og basisgrupper. Dette må ein bruke tid på, og enkelte grupper treng både meir tid, oppfølging og hjelp enn andre.

Rolle- og forventningsavklaring

Ein må arbeide systematisk med rolle- og forventningsavklaringar. I eitkvart samarbeid er det heilt grunnleggjande å klargjere premissar, drøfte og avklare kva som ligg i rollene, og kva dei ulike partane forventar av kvarandre, noko som ofte vert trekt fram i faglitteraturen (Pettersen 2000, Lauvås og Handal 2000, Lycke 2002, Boge m.fl. 2005). Inkludert i premissane ligg også kva dei ulike deltakarane oppfattar er målet for samarbeidet, kva dei ulike partane skal gjere, og korleis dei skal gjere det for å nå måla (Langslet 2002, Aukland 1995, Ekholm og Hedin 1996, Gotvassli 1999 og 2002).

Dette inneber at vi som rettleiarar må avklare med studentane kvifor vi skal bruke tid på dette, og vi må ta initiativ til dette tidleg i studiet. Forventningsavklaringar fremjar tryggleik både generelt og i det sosiale og faglege samspelet som relasjonen mellom dei som deltek krev. Overføringsverdien av å arbeide systematisk med dette meiner vi er stor. Sjølvsagt kan studentane lese om personalsamarbeid, om rettleiing, og om leiing i pensumbøker, men dei lærer meir når dei får erfare det sjølve i konkrete arbeids- og læringssituasjonar. Det er også nødvendig å ta opp slike avklaringar med jamne mellomrom i gruppa, gi kvarandre tilbakemeldingar og kontinuerleg evaluere arbeidet i høve til dei forventningane gruppa har (vedlegg 4, 5 og 6).

Det kan vere ulike område ein bør ha rolle- og forventningsavklaringar på. Nedanfor har vi sett opp fire område som vi meiner er viktige å utvikle medvit om.

- **Vala som den enkelte rettleiar gjer.** Presiseringar av kva eg som rettleiar vil leggje særleg vekt på og dei forventningar eg har til meg sjølv og arbeidet ut frå desse.
- **Rettleiar sine forventningar til gruppeklima og gruppedynamikk.** Presisering av kva eg som rettleiarar meiner er særleg viktig og forventningar eg har til den enkelte student og gruppa når det gjeld gruppeaktivitet og arbeidet som skal utførast, gruppedynamikk, klimaet i gruppa.
- **Kvar gruppe sine forventningar til kvarandre**
- **Kvar gruppe sine forventningar til rettleiar**

Vi vil utdjupe og kommentere desse fire punkta nedanfor.

Vala som den enkelte rettleiar gjer

Særlege ansvarsområde som ligg til rettleiarrolla er å skape eit godt læringsklima, rettleie under problemløysingsprosessen, stimulere til sjølvstyrt læring og gruppearbeid, vurdering og oppfølging. Døme på viktige moment vi nyttar som utgangspunkt for å klargjere kva vi særleg vil leggje vekt på - og kvifor - er: å kunne fungere på eit metakognitivt nivå, la gruppa ta ansvar, vise interesse for arbeidet, vise respekt for studentane, inngi tillit, ha eit profesjonelt forhold til studentane, observere det som skjer i gruppa og gje tilbakemelding, samt å stimulere arbeidsprosessen. Vi meiner det er viktig å utfordre kvar enkelt student til å reflektere over og "vurdere" veremåtar og roller knytt til prosessar i PBL-arbeidet.

Bevisstgjerjing og utvikling knytt til den enkelte som del av gruppa, og prosessar kring dette, er eit integrert og samansett arbeid som studentane må ha hjelp til å reflektere over og øve systematisk på. Vi må grunnngje arbeidsmåtane for å hjelpe dei til å sjå føremålet med dette. Vi viser her til vedlegg 1a, 1b som døme på kvalitetskriterium for samarbeid (jf. Haukedal kap. 3: *Ulike roller i gruppa*) og dei individuelle spørsmåla studentane skal "svare" på som førebuing til forventningsrunde i gruppa. Vedlegg 2 viser døme på korleis den enkelte bør reflektere over tidlegare erfaringar med gruppedeltaking før ein startar i andre/nye grupper. Sjølv om enkelte studentar har signalisert undring over å måtte gjere slikt refleksjons- og avklaringsarbeid, er dei fleste innforstått med at det hjelper dei i utviklinga av den personlege og sosiale kompetansen knytt til å vere samarbeidspart og framtidig pedagog og "leiar". Vi ser at unge, kvinnelege studentar lett kan gå gjennom studiet med ei altfor defensiv haldning når det gjeld å stille kritiske spørsmål, utfordre seg sjølv og andre, tore å vere sakleg usamde, problematisere kunnskap, og provosere for å fremje drøfting. Vi som rettleiarar bør ta fram sider ved nettopp dette alt i første periode i prosessen.

Lycke (2002) er oppteken av at dersom gruppedynamikken skal bli ei kreativ kraft for utviklinga til den enkelte og gruppa, er det nokre område som krev særleg merksemd:

- Så tidleg som mogleg må den enkelte i gruppa få ei kjensle av at det ho/han bidreg med, vert teke i bruk og fyller ein funksjon i det gruppa arbeider med. Meistring gir motivasjon til å gå vidare i utviklinga.
- Å gi tilbakemelding er ein viktig del av arbeidet i gruppa. Manglar dette vil det gå ut over gruppa si evne til å fungere.

- I grupper vert det utvikla mønster, roller og hierarki, nokre vil fungere positivt i nokre fasar, medan dei i andre kan verke hemmande. Utfordringa ligg i å oppdage, gjennom kontinuerleg refleksjon over måten gruppa fungerer på, kva mønster, roller og hierarki som er funksjonelle og støtte desse. Samtidig må ein oppdage og gå inn for å løyse opp dei som fungerer hemmande (ibid:153, mi omsetjing).

Vi trur at studentar i grupper på høgskulenivå vil kunne ha utbyte av å arbeide konstruktivt med desse prosessane ved hjelp av rettleiar.

Rettleiar sine forventningar til gruppeklima og gruppedynamikk

Her kan ein nytte mange hjelpemiddel i val av innfallsvinklar, vi har valt å bruke Pettersen (2000:76-79) sine ”10 bod for den gode gruppa” samt vedlegg 3a og 3b, og Pettersen si beskriving av dimensjonar i gruppekulturen og gruppeklimaet. Vi ber studentane lese gjennom punkta og reflektere sjølve i høve til dei. Etterpå går vi gjennom dei i fellesskap, og kommenterer kva vi særleg vil forvente i den aktuelle fasen av studiet der dei er no. Ein må gjere studentane merksame på kva som skal til frå den enkelte si side, for at ei gruppe skal bli god. Når det gjeld avklaringar om korleis rettleiar skal vurdere gruppedynamikk og gruppeklima, finn vi også god hjelp til dette i Hård af Segerstad m.fl. (1999).

Gruppa sine forventningar til kvarandre

Vi som er rettleiarar bør som nemnt ta ansvar for å hjelpe studentane med strukturar for å gjere avklaringar/dele forventningar om og arbeide systematisk med bevisstgjerung og utvikling av samarbeidet. Kvar gruppe kan også her bruke dei same referansane som er nytta over (vedlegg 3a, 3b). Vi har erfaring for at studentar har hatt godt utbyte av hjelpestrukturar for forventningsavklaringar i gruppe. Vedlegg 4, 5 og 6 viser ulike døme på slike.

Hård af Segerstad (2002: 147) føreslår at ein i ei nyoppretta gruppe kan bruke ein del påstandar som utgangspunkt for diskusjon, slik at ein kan forkorte og forenkle den ”usikre” fasen i gruppa sitt liv. Ho seier at kvart grupped medlem først skal ta stilling til påstandane kvar for seg, deretter skal gruppa diskutere og bli samde om eit felles standpunkt:

- Deltakarane i gruppa bør i fellesskap setje opp ordensreglar for gruppa om tidspunkt, frammøte, førebuingar osv.
- Dei som snakkar for mykje, bør lære å dempe seg, og dei som seier lite, bør bli meir aktive

- Deltakarane lærer best av kvarandre dersom kvar enkelt grunngir sine meiningar og sin måte å tenkje på i eit gitt spørsmål
- Det er betre å seie i frå om at ein ikkje forstår, enn å dette utanfor diskusjonen
- Kvart medlem i gruppa har ansvar for sitt eige utbyte, kva andre får ut av arbeidet, er deira eiga sak

Vi ser at slike rundar kan vere nyttige for bevisstgjerung av den enkelte og for arbeidet med gruppedynamikk og gruppeklima. Som rettleiarar må vi minne studentane om å skrive logg om eigne personlege refleksjonar og læringserfaringar knytt til utvikling innan gruppeprosessar, og det bør avklarast korleis desse kan brukast. Som rettleiarar har vi ansvar for at slike vurderingsrundar vert tidfesta og kven som skal ha ansvar for kva i dette arbeidet.

Gruppa sine forventningar til rettleiar

Her skriv studentane ned forventningane sine og deler dei med rettleiar som kommenterer, også i høve til i kva grad ho/han ser føre seg at rettleiar kan eller skal innfri forventningane. Rettleiar bør sjølv ta initiativ til å få tilbakemeldingar og handle i høve til desse etter kvar PBL-økt. Initiativet bør også innebere å vise døme på vurderingsmoment eller – skjema som dei kan nytte dersom dei ønskjer det. Eit slikt døme er vedlegg 9. Inkludert i desse avklaringane bør også vere kva vi som rettleiarar sjølve ønskjer spesifikk tilbakemelding på. For oss er det viktig å ”avdramatisere” det som har med studentane si vurdering av rettleiar å gjere, målet er også for rettleiar å utvikle seg og lære. Ein skal likevel ikkje underslå at dette vurderingsområdet byr på personlege utfordringar både for studentar og rettleiarar.

Grupper som har fått hjelp og oppfølging, seier dei ser at dette er viktig, lærerikt og motiverande. ”Eg får eit puff bak til å arbeide meir systematisk med meg sjølv og mi eiga rolle i gruppa”, har nokre uttrykt etter slike rundar. Ein student som var i praksis midt i andre studieåret, uttrykte nyleg:

”Eg har sett at det er slik ein skal jobbe ute i barnehagen - i team. Det er ikkje alle ein går like godt saman med, men ein må prøve å samarbeide godt likevel. Eg har ikkje før no sett kva vitsen er med å arbeide såpass mykje i basisgrupper på skulen... Eg ser at vi i gruppa mi må bli flinkare til å kommunisera og gi tydelegare tilbakemeldingar oss imellom. Og så ser eg vitsen med loggskriving - at ein kan bruke det for å dokumentere og evaluere arbeidet - og få med kva ein har tenkt om det som skjer.”

Ideelt sett skal prosedyrane vere slik utforma at dei kan brukast i ei kvar samarbeidsgruppe. Studentar i ei yrkesretta utdanning treng å få konkrete hjelpemiddel som dei også kan bruke som framtidige leiarar. Nokre av våre tidlegare studentar seier at dei har brukt desse hjelpemidlane som nyutdanna på eigen arbeidsplass, og har erfart at dei har vore til stor hjelp for å få til konstruktive samarbeidsprosessar.

Rolla som møteleiar/ordstyrar og skrivar

Gruppene treng også opplæring i kva som ligg i den funksjonen møteleiar/ordstyrar og sekretær/skrivar skal ha. Vår erfaring er at desse funksjonane tidlegast mogleg bør overlatast til studentane, slik at dei får trening og kan ta større ansvar for at gruppearbeidet fungerer godt. Møteleiinga skal gå på omgang i gruppa, slik at alle får prøvd ut og får erfaring med denne rolla. Møteleiar/ordstyrar sin funksjon er primært å fordele ordet slik at alle får kome med sine bidrag, å summere opp innimellom slik at gruppa blir halden ”på sporet”, å ivareta kvar enkelt sine synspunkt og meiningar, å styre gruppa gjennom økta innan ei gitt tidsramme og å samle trådane i forhold til det som kjem opp i gruppa.

I kva grad eit gruppemøte fungerer godt, er ofte avhengig av den ”driven” møteleiaren har. Det er viktig at retteleiar også bidreg med sitt ved oppsummeringa og evaluering av den gjennomførde økta. I byrjinga på eit studium må retteleiar vere tydeleg i at det vert sett av tid til oppsummering, tilbakemelding og evaluering både fagleg og i høve til gruppeaktiviteten. Ansvar for å leie denne delen av møtet vil liggje til ordstyrar/møteleiar, og vi ser det som viktig å utvikle slik kompetanse.

På første møtet er det retteleiar som fungerer som møteleiar, og vi vert såleis ”modellar”. Vi bør leggje oss i selen for å vere *gode* modellar, og også leggje opp til drøfting om vår eigen veremåte og leiaregenskapar.

Bjørke (2000: 110) refererer til Nissen som peikar på viktige eigenskapar for ein møteleiarar. Det handlar om å involvere seg, å ha ei open og akseptierende haldning, å lytte aktivt. Vi må unngå å kome med ferdige løysingar og forklaringar, men heller stimulere alle til å tenkje sjølve og finne fram til eigne løysingar. Ein kan fokusere på ulikskap og likskap i dei meiningane som blir sette fram, og dermed auke forståinga for alle og kvar enkelt si sjølvinnstikk, stimulere diskusjonen ved å spørje spesifikt, unngå generelle formuleringar, og samanfatte og lage resymè når det er nødvendig. Det er viktig å vere ikkje-dømmende og respektere deltakarane sine verdiar og stimulere til interaksjon mellom deltakarane. Den viktige delkomponenten i gruppearbeidet som handlar om oppsummering av gruppe-

diskusjonen er ein del av møteleiar sitt ansvarsområde og øvingsområde. Møteleiar skal t.d. oppsummere når diskusjonen held på å skifte retning. Oppsummeringa skal hjelpe til med å minne om kva ein har vore inne på, og hjelpe til å oppklare misoppfatningar.

Rettleiar må hjelpe gruppa til å bli klar over viktige leiaregenskapar som dei vil øve på generelt, men og spesifisere kva kvar deltakar meiner dei treng øving i. Desse kan setjast opp på ein plansje/hugselapp som alle får. Studentane kan lærast opp til å gje kvarandre tilbakemelding i høve til desse. Gruppa kan verte samde om å fokusere på fleire og fleire av desse ferdighetene. Vi prøver å leggje opp til ein naturleg progresjon i dette arbeidet, slik at både rettleiar og studentar forventar meir av ein tredjeårsstudent enn av ein førsteårsstudent, når det gjeld kvaliteten på utøvinga av leiarrolla. Rettleiar bør vere ein viktig motivator i lag med studentane. Å øve seg på å gje spesifikk støtte og konstruktiv tilbakemelding er viktig å prioritere i ei slik yrkesutdanning. Innafor ei ordinær PBL-økt med tidsramme på 90 minutt vil det likevel vere stressande alltid å skulle setje av nok tid til tilbakemelding/vurdering av gruppedynamikk og leiing. I staden kan rettleiar og studentar avklarar på førehand konkrete møte der ein brukar tid på denne delen, særleg i periodar der det fagleg er fokus på samarbeid, kommunikasjon, leiing.

Vår erfaring er at det lettar - men også kompliserar - rettleiarrolla å lære studentane til å bli gode møteleiarar/ordstyrarar. Når ein overlet leiinga til studentane, må ein verkeleg la dei få øve seg og gjere eigne refleksjonar og læringserfaringar. Vi må oppmuntre dei til å prøve ut konkrete møteleingsmåtar og til å praktisere teorien. Rettleiaren får i slike utprøvningsfasar ei utfordring i sjølv å teie stilt, så ein unngår at intervensjonar frå rettleiar fører til at ordstyraren føler seg diskvalifisert. På den andre sida bør rettleiar kunne metakommunisere om måten møteleiar er leiar på, gi råd osv.

Ansaret som ligg til skrivarfunksjonen er å notere ned det gruppedeltakarane kjem fram med på tavle eller flip-over undervegs. Dette for at det som vert sagt vert mest mogleg felleseige. Dette blir særleg viktig under analysedelen av arbeidet, for å få alle synspunkta med. Skrivar kan lærast opp til å fungere som ordstyrar/møteleiar sin medhjelpar, slik at det kan vere lettare å halde tråden, ha oversikt og kunne samle seg om framdrifta i gruppearbeidet. Rettleiar bør leggje til rette for at det blir ein god kommunikasjon mellom skrivaren og dei andre i gruppa. Til dømes ser vi det er viktig at det skrivaren noterer dekkjer så presist som råd det den enkelte har meint med formuleringane sine. Den som har kome med innspelet skal sjølv ”godkjenne” det som vert skrive. Likevel bør deltakarane bruke noko tid på å drøfte kva omgrep som er mest dekkjande for det som kjem fram frå deltakarane, vise respekt for det den

enkelte kjem med og samtidig stille oppklarande spørsmål. Det er viktig å få fram at det finst fleire måtar å oppfatte ting på, og at breidde er ein styrke.

I førskulelærautdanninga er det mange kvinnlege studentar, og vi meiner det er særleg viktig å øve inn gode møteleiingsmatar der møtelei- og skrivarrolla vert framheva. Når ”rundar” er ein del av arbeidsmåten vil kvar deltakar bli sett og utfordra heile tida. Vår erfaring er at det særleg i reine jentegrupper kan liggje mange utfordringar i høve til det å tore å bidra med sitt, utan at ein vert styrt av kva ein trur ”bestevenninna” eller ”ho” eller ”ho” tenkjer om det ein seier, eller kva andre som har utvikla ulike roller i klassemiljøet meiner om dette og hint. Difor er det viktig at vi i starten tydeleggjer ”runde-prinsippet”, der alle etter tur må kome med sine forslag. Det er ikkje lov å hengje på eit ”veit ’kje” etter det ein seier, men øve seg i å formulere seg så klart ein kan, og å vere konstruktiv og fagleg drøftande om det som kjem fram av innspel. Målet er å bli klokare saman, ikkje la nokon dominere med meiningar og tidsbruk, medan andre vert passiviserte. Samstundes må ein balansere dette kravet med at folk er ulike og har ulik personlegdom og legning. Det er også nyttig å reflektere saman rundt korleis t.d. ” stille” eller ”ordrike” personar påverkar samspelet i ei gruppe, og korleis ein sjølv deltek i dei ulike øktene. Å lære studentane til å observere roller og aktivitet hjå seg sjølve og andre, kan vere svært interessant og lærerikt. Difor kan det vere nyttig, særleg i starten, å setje nokon til å ha ei spesifikk observatørrolle, og la observatøren sjå etter og gje tilbakemelding på utvalde øvingsområde frå gong til gong.

Dersom studentane får opplæring og øving i spesifikke kommunikasjonsferdigheiter og møteleiing i basisgrupper tidleg i studiet, meiner vi at det legg eit godt grunnlag for generell kompetanseutvikling - også til bruk i seinare yrkessamanheng.

Tilbakemeldingar frå tidlegare studentar fortel at dei har knytt slik kompetanse til samarbeid generelt, t.d. foreldresamarbeid. Dei seier at det er nyttig å få erfaringar i studiet med å strukturere og organisere og evaluere basisgruppearbeid, og at dei spesifikke arbeidsmåtene og fasane i PBL, har gitt gode arbeidsreiskapar som har gjort dei tryggare i yrkesrolla. Dette gir oss tru på at å utvikle denne delen av utdanninga vidare er viktig for kvaliteten på yrkesutdanninga som vi tilbyr.

I dei tre neste kapitla vil vi sjå nærare på den konkrete utforminga av vår undervisning etter denne modellen, og også nytte eksempel frå denne. Det vert gitt eksempel på bruk av utgangspunkt og måldokument, og ein nøye gjennomgang av rettleiinga gjennom dei 7 trinna.

Litteratur

- Aukland, S. (1995) *Bedre barnehage. Håndbok i barnehagebasert vurdering*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bjørke, G. (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Boge, M., G. Markhus, R. Moe og E. E . Ødegaard (2005) *Læring gjennom veiledning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Ekholm, B. og A. Hedin (1996) *Sett ord på hverdagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gotvassli, K-Å. (1999) *Barnehager – organisasjon og ledelse*. (3.utgave) Oslo: Tano.Aschehoug.
- Gotvassli, K-Å. (2002) *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: HøyskoleForlaget
- Hård af Segerstad, H., M. Helgesson, M. Ringborg og L. Svedin (1999) *Problembasert læring: idéen, veilederen og gruppen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hård af Segerstad, H. (2002) Gruppetdynamikk og gruppeprosesser. I Lycke, K. H. (red) *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Langslet, G. J. (2002) *LØFT for ledere. Løsningsfokuset tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lycke, K. H. (red) (2002) *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Pettersen, R. C. (2000) *PBL. Problembasert læring for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Fastsatt 1. april 2003.

3. Med PBL gjennom eit studieforløp

I dette kapitlet vil vi prøve å gi eit bilete av korleis vi arbeider med PBL som arbeidsmåte gjennom tre år i førskolelærerutdanninga. Fokus vil vere på innføringa av metoden i byrjinga av studiet, og på oppfølginga undervegs. Intensjonen er at det skal vere progresjon både i bruk av metode og i rettleiarrolla gjennom dei tre åra i utdanninga.

Innføring av PBL som arbeidsmåte for studentane

Førsteklassestudentane har ulike forventningar til innhald og arbeidsmåtar når dei tek til på studiet. Nokre av studentane har erfaring med studentaktive læringsformer, men for dei fleste er dette ei ny måte å tenke læring på. Studentane treng ei grundig innføring i PBL som arbeidsform og i det synet på læring som ligg i modellen. Våre mål ved innføring av PBL er at dei skal:

- Få forståing for dei pedagogiske røtene til PBL
- Få innsikt i læringssynet som ligg til grunn for PBL
- Få øving i PBL som arbeidsmåte gjennom arbeidsprosessen i dei 7 stega
- Få auka informasjonskompetanse gjennom biblioteksopplæring

Vi har prøvd ulike metodar i arbeidsprosessen med innføring av PBL. Dei siste åra har studentane byrja studiet med eit gruppearbeid. Dette vert sett i gang utan innføring i PBL som arbeidsmåte, men i etterkant av arbeidet knyter vi trådar til den problemorienterte måten å nærme seg ei oppgåve på. Dette dannar så grunnlag for den vidare innføringa i PBL som metode. Studentane har gitt god tilbakemelding på ”å først gjere og så tenkje om det eg har gjort”, som ein student skreiv i evalueringa.

Andre veka i studiet har studentane starta det fyrste ”skikkelege” PBL-arbeidet. Før studentane har gått i basisgruppene har dei hatt ei innføringsøkt på om lag tre timar. Fokus har vore på læringssyn og undervisningsmodell. Studentane skal på førehand ha lese eit notat om PBL som arbeidsform (Helland 2004). Vi har gått igjennom ”sjutrinnsmodellen” ved at studentane har vore inndelt i grupper der dei har fått utgangspunkt og måldokument og hatt ei

rask idémyldring. Deretter har vi systematisert og redigert i plenum, og prøvd å sjå på relevante problemstillingar i trinn 1- 4 i modellen.

I denne innføringsøktta har vi også fokus på dei ulike funksjonane og rollane som deltakarane i gruppa har. Kvar gruppe skal velje ordstyrar og skrivar, og det er viktig å avklare kva som ligg i desse funksjonane. Vi har også gått igjennom kva som ligg i rolla til rettleiar.

Ulike funksjonar i gruppa

Før studentane tek til med arbeidet i gruppa har vi fokus på dei ulike funksjonane som må ivaretaast av gruppemedlemmane, jamfør skissa under:

<i>Rettleiar</i>	<i>Ordstyrar</i>	<i>Skrivar</i>	<i>Gruppemedlem</i>
Støtte ordstyrar i å gjere arbeidet sitt	Starte arbeidet	Støtte ordstyrar	Delta aktivt
Klargjere og utdjupe gjennom spørsmål	Fastsetje korleis dagens arbeid skal skje, t.d. bruk av runde	Skrive ned idéar, både dei individuelle og gruppa sine	Generere relevante idéar Vere kreativ
Retteleie på innhald ”Puffe på”	Sørgje for framdrift i arbeidet (dei 7 stega)	Ikkje sortere bort idéar	Lytte
Observerere innlæringsnivå og gruppeprosess. Kontrollere tida	Metakommunisere Spørje for å klargjere Samanfatte Kontrollere tida	Strukturere Lage modellar, skjema, bilde. Skrive ned det ein gjer avtalar om og er einige om	Samarbeide Stille spørsmål til andre medlemmar i gruppa Arbeide for eit positivt gruppeklima

Deretter har studentane arbeidd i basisgruppe med rettleiar i ei økt på 90 min og gjennomført sitt fyrste PBL-arbeid, der ein har brukt sjutrinnsmodellen i forhold til utgangspunkt og måldokument.

PBL-øktta byrjar med at basisgruppa vel ordstyrar og skrivar, og dersom studentane ikkje har mykje erfaring med metoden, kan det vere naudsynt å repetere oppgåvene som ligg i desse funksjonane. Vi oppmodar studentane til å bruke ”runde” som metode, dvs. at ordstyrar leiar

og styrer ordet slik at alle deltek. Studentane reagerer ulikt på å skulle organisere arbeidet på denne måten. I studentevalueringar kjem det fram ulike synspunkt:

Det blir ofte slik i gruppearbeid at nokon pratar mykje og andre seier nesten ingen ting. Dette blir betre når vi har ordstyrar og tar rundar der alle må kome med noko.

Det virker litt kunstig at vi liksom skal sitte å vente på hverandre, og at ein (ordstyrar) skal bestemme. Noen ganger blir det nesten flaut, og vi kommer ingen vei.

Sitata ovanfor seier noko om utfordringane i arbeidet, og om at PBL som arbeidsmåte må fylgjast opp over tid. Det kan sjå ut som innføring og oppfylgning av metoden går gjennom ulike fasar. I fyrste fase, som eg vil kalle innføringsfasen, tek studentane tak i dei sju trinna og bruker systematisk ordstyrar og skrivar i arbeidsprosessen. Etterkvart som studentane vert kjende med kvarandre kan dette i enkelte grupper føre til at PBL som metode "sklir ut". Studentane kan argumentere med at det "verkar kunstig" og difor ikkje treng desse rammene kring arbeidet. I denne fasen trur vi det er viktig at studentane får rettleiing slik at dei verkeleg får metoden "under huden" og ser verdien i den. Oppfølging er eit stikkord, og vi har erfart at innføring av ein arbeidsmåte krev systematisk arbeid over tid. I "modne" PBL-grupper kan ein sjå at studentane brukar metoden til å utvikle kunnskap, og metoden er ein reiskap i studentane sitt målretta læringsarbeid.

Rettleiarfunksjonen vil også endre seg undervegs i ein PBL-prosess. I det vi kan kalle innføringsperioden har vi erfaring med at rettleiaren har ein noko meir framtrekande funksjon enn når studentane kjenner metoden. I byrjinga vil rettleiaren både vere rettleiar på metoden og på det faglege innhaldet i PBL-arbeidet. Rettleiaren skal sikre at studentane arbeider etter sjutrinnsmodellen, fyrst og fremst gjennom å støtte ordstyrar i arbeidet. Det er difor svært viktig at rettleiarane har fått skulering og er trygge på metoden.

Vi ser at rettleiarfunksjonen kan være ulik gjennom dei ulike fasane, og at rettleiar kan veksle mellom å vere aktiv og meir tilbakehalden. Dette er ofte vurderingar ein som rettleiar må gjere undervegs i prosessen og som kjem an på fleire variablar, t.d. samspel i gruppa, fagleg kunnskap og motivasjon. Rettleiaren må difor vere ein reflektert praktiskar (jf. Schön i Wasserman 2001).

Rettleiar skal sikre at kvar basisgruppa arbeider seg igjennom alle PBL-fasane og at dei gjer det som gruppe og ikkje berre individuelt. Studentane våre har frå før erfaring med meir tradisjonelle gruppearbeid der dei har fordelt arbeidet seg imellom. Vi har sett ein tendens til

at studentane i stor grad har fordelt arbeidet mellom seg i gruppa i dei tre siste fasane (innhenting og bearbeiding av fagstoff), og at dei dermed berre har lært noko i forhold til ein liten del av læringsmåla for perioden. Det ligg i PBL-metoden at medlemmene i gruppa skal lære og undervise kvarandre slik at gruppa som heilskap har lært ilag. Det er viktig for studentane si læring at dette inngår i læreprosessen og at rettleiaren sikrar denne prosessen. Vi kjem tilbake til rettleiar si rolle i dei ulike PBL-fasane i kapittel 5.

Ulike roller i gruppa

Det har også vore nyttig å reflektere ilag med studentane om kva som ligg i rolleomgrepet generelt, og knyte dette saman med det å bli ein profesjonell pedagog. Allport har sett opp ein modell som syner korleis dei sosiale rollene våre vert utforma av individet (Askland 1994:37). I ei gruppe vil medlemmane ha visse forventningar til kvarandre. Desse forventningane vil kvar einskild møte ut frå sine føresetnadar og på den måten skape si rolle. Det kan likevel diskuterast kva fridom den einskilde har i utføringa av rolla, og dette er ein spennande diskusjon å ta med studentane. Det har vore viktig med ei bevisstgjerjing på at som medlemmer i ei gruppe går ein inn i rollar. Ein kan i større eller mindre grad oppleve seg komfortabel i rolla, og enkelte studentar har gitt uttrykk for at dei ikkje trivst i den rolla dei har fått.

Når vi arbeider med dette temaet utfordrar vi studentane til å tenkje igjennom si eiga rolle og funksjon i gruppa ut frå slike spørsmål:

Kva har prega/pregar mi rolle i basisgruppa?

- Stiller opne spørsmål/er drøftande?
- Viser engasjement og interesse?
- Snakkar for mykje?
- Er oftast stille/taus/anonym?
- Avbryt andre?
- Lyttrar og prøver å forstå?
- Er dominerande?
- Naturleg leiar og samlingspunkt
- Gjer det som er avtalt, ikkje noko meir?
- Jobbar grundig med stoffet?
- Er godt førebudd?
- Prøver å vere inspirerande og positiv?
- Bidrar med glede og humor?
- Er motvillig og negativ?
- Er kreativ?
- Vågar å gje tilbakemelding?

Vi diskuterer også med studentane om ei rolle er noko ein får eller noko ein tek. Dette har vore spennande diskusjonar som lyfter fram mange pedagogiske og filosofiske spørsmål t.d. korleis får vi og gir vi kvarandre roller og om kvar einskild kan påverke denne prosessen. Er dette noko som berre skjer, eller kan vi gjere noko med det? Ved å ha fokus på dette vert studentane først og fremst medvitne om si eiga rolle og funksjon i eit fellesskap. Å kunne kommunisere godt med andre er ein viktig del av kompetansen til ein førskulelærer, og PBL-arbeid i basisgruppe er ein god arena for denne læringa. Vi har gode erfaringar med å sette fokus på denne problematikken med jamne mellomrom i studiet. Vi har erfart at studentane bør ha noko erfaring frå basisgruppearbeid før dei går inn i analyse og refleksjon omkring eigen rolle.

Presentasjon av PBL- arbeidet

Eit PBL-arbeid kan munne ut i ein munnleg og/eller skriftleg presentasjon individuelt eller i gruppe. Presentasjonen kan vere eit arbeidskrav, vere del av ei mappeevaluering, vere ein årsprøve, eller ein eksamen.

Det mest vanlege hos oss er ei form for kombinasjon av munnleg og skriftleg gruppepresentasjon, og det er det vi vil ha fokus på her. Kvar basisgruppe presenterer, utdjuar og drøftar si problemstilling i seminargruppa, og leverer ein skriftleg rapport i tillegg. Målet for arbeidsprosessen og presentasjonen kan sjå slik ut:

- Kvar einskild skal gjere sitt beste for at gruppa skal få ein best mogeleg læringsprosess
- Kvar basisgruppe skal gje tilhøyrarane innsikt i problemstillinga si på ein engasjerande måte
- Kvar gruppe skal øve seg i å gje og få tilbakemelding (ris/ros) frå ei anna gruppe

Kvar gruppe får ca. 30. min til å greie ut om og kaste lys over si problemstilling. De skal prøve å engasjere tilhøyrarane og gje dei innsikt i temaet dykkar. Prøv å bruke ulike uttrykksmåtar i framføringa. Kvar gruppe skal og seie noko om prosessen i gruppa og evaluere resultatet.

Kvar gruppe skal vere vurderingsgruppe for ei anna gruppe og gje tilbakemelding på presentasjonen (sjå vurderingskriteria nedanfor). Kvar gruppe skal levere ein grupperapport (ca.6 sider).

Etterrettleiing

Gruppesamtale med rettleiar der ein vurderer og drøftar presentasjonen og arbeidsprosessen i gruppa.

Mange studentar gir tydeleg uttrykk for at dei lærer mykje av å skulle stå framfor ei forsamling og presentere fagstoff:

Eg var frykteleg nervøs, alle såg på meg, og stemma mi var heilt merkeleg. Men det gjekk betre etter kvart. Eg må jo øve meg på dette før eg skal stå framfor 40 foreldre om nokre år. Lærde også mykje av å skulle vurdere ei anna gruppe, då måtte eg samstundes tenkje på korleis eg sjølv skulle vere.

Denne studenten seier noko om læringsutbytte av å måtte snakke i ei forsamling, og mange vegrar seg for dette. Det er ein viktig del av førskulelærarkompetansen å meistre å stå framfor ei gruppe, og vi ser at studentane vert tryggare på dette gjennom studiet.

Som vi tidlegare var inne på skal kvar gruppe vurdere og gje tilbakemelding til ei anna gruppe, og også få tilbakemelding på sitt eige arbeid. Vi har arbeidd med å finne gode vurderingskriterium når studentane skal vurdere kvarandre sine presentasjonar. Det ligg mykje læring i å diskutere kva ein skal vurdere ut ifrå, og kople dette til mål og innhald i presentasjonen. Vi har også gode erfaringar med å knyte deira presentasjonar til didaktisk tenking, og ser at dette hjelper studentane til å utvide didaktikkforståinga deira.

Responsgruppa skal nytte kriteria som er lista opp nedanfor, og i tillegg kan gruppa supplere med andre kriterium som dei meiner er aktuelle.

FAGLEG NIVÅ

- kjeldebruk
- evne til å velje ut nokre få hovudspørsmål/område
- mottakarmedvit (treffer gruppa andre medstudentar sitt faglege nivå, lærer og forstår dei andre?)
- perspektiv (stort eller lite, få eller fleire, god eller mindre god tilnærming til problemstillinga eller temaet?)
- tverrfagleg tilnærming

KOMMUNIKATIV EVNE

Innhaldet i opplegget

Innleiinga

- fangar merksemda og vekker interesse for emnet hos tilhøyrarane
- presenterer emnet og hovudspørsmåla

Hovuddelen

- har ein tråd som hjelper tilhøyrarane å følgje med
- har ei god blanding av teori- og erfaringsbasert kunnskap
- har passeleg informasjonstettleik

Avslutninga

- oppsummerar hovudpunkta

Presentasjonen

- funksjonell bruk av t.d. IKT (Powerpoint, film, bilde osv.) tavle og AV-middel
- organisering av rommet
- arbeidsdeling i gruppa
- kroppsspråk
- stemmebruk
- kreativitet

Vurderingskriteria har fleire funksjonar. Studentane brukar dei når dei skal planlegge sin eigen presentasjon, og gjer dei medvitne om eigne val i høve til dette. Vidare er dei til hjelp når dei skal vurdere dei andre gruppene sitt arbeid. Vurderingskriteria har mellom anna fokus på fagleg nivå, og her har biblioteket ei sentral rolle. Studentane søker informasjon på den opne veven, og bruker også informasjonsressursar gjennom biblioteket sine tenester. På den måten vert fagbiblioteket "hjartet" i PBL- arbeidet.

Tverrfagleg samarbeid

Studentane har gjennomført tre tverrfaglege PBL-arbeid i fyrste klasse og eit arbeid med "innslag" av PBL (jf. Hatlevoll og Sandnes kap. 6).

I desse periodane har studentane arbeidd med eit tverrfagleg tema, t.d. leik og kultur. På timeplanen er det sett av tid til basisgruppearbeid og dei ulike faga har ”input” i form av ressursførelingar knytt til sitt fag. Studentane arbeider både tverrfagleg (kombinerer fag) og fleirfagleg (ulike fag som handlar om same tema) i desse periodane.

Samarbeidet mellom faga tek utgangspunkt i det som skal vere tema for PBL-arbeidet. Kvart fag seier noko om kva område innafor deira fag som er relevant i forhold til temaet, og dette vert formulert i eit måldokument. Måldokumentet inneheldt såleis måla for alle faga knytt til temaperioden.

PBL-periodane har ulik lengde - frå ein til tre veker. Studentane har gitt tilbakemelding på at tverrfagleg fordjuping krev tid, og at PBL-periodane med fordel kan vere over lengre tid (4-6 veker). Dette er noko vi som rettleiarar også ser, og det er heilt klart ei utfordring å bruke alle dei sju trinna i arbeidsprosessen.

Arbeidskrav knytt til PBL

Alle PBL-arbeid i fyrste klasse er arbeidskrav i alle involvert fag. Dette inneber at det er greidd/ikkje greidd på prosess og sluttprodukt. Prosessen er knytt til kvar einskild si deltaking undervegs og gruppa si samarbeidsform. Sluttprodukta kan vere munnleg eller skriftleg presentasjon.

Vi har god erfaring med at eit PBL-arbeid både er i gruppe og individuelt. Då byrjar studentane ein prosess i gruppa der ei følgjer dei tre fyrste trinna i PBL-metoden. Så arbeider dei vidare individuelt med dei fire siste fasane, og leverer ei individuell skriftleg oppgåve.

For nokre år sidan byrja vi med mappevurdering i pedagogisk teori og praksis, og eit av PBL-arbeida går inn i mappevurderinga i dette faget. Dette er ein grupperapport frå tverrfagleg PBL-arbeid der temaet er leik. Arbeidet kan, dersom det vert trekt ut i mappa, telje 15 % av sluttkarakteren. Vi ser at det er ei utfordring å evaluere eit PBL-produkt som skal karakter-setjast og vere teljande.

Det skal lukte barn av førskulelærarutdanninga

I fylgje kvalitetsreforma for høgare utdanning er det eit mål at studentane skal møte studentaktive læringsformer i dei ulike utdanningane. Vi meiner at PBL som metode ivaretek læringssynet som kjem til uttrykk i reforma. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) opererer med ulike område for kvalitet på utdanninga der m.a. relevans for yrket er eitt av kriteria:

”Det er ikke nok å spørre om en utdanning har kvalitet i og for seg, eller utfra abstrakte mål, men om de har de rette kvalitetene i forhold til den virksomhet den utdanner til og de behov samfunnet har” (Norgesnettrådet 1999: 36).

Då kan ein spørje om PBL som arbeidsmåte i varetek yrkesfeltet - i dette tilfellet barnehagen - sitt behov for kompetent arbeidskraft og kunnskapsutvikling innanfor sitt fagområde?

Helland peikar i kap. 1 på den læringa som ligg i å ha fokus på yrkesfaglege situasjonar, utfordringar og problem, og vi meiner at denne måten å arbeide på i varetek kravet om relevans i forhold til det yrket vi utdannar studentar til. Dei skal bli førskulelærarar og arbeide profesjonelt i forhold til barn, foreldre, personalet, eigar og samfunn. Dei skal i fylgje den nye rammeplanen for barnehagen og vere med å utvikle ein lærande kultur i barnehagen der endringskompetanse er sentralt (Kunnskapsdepartementet 2006). For å kunne verte profesjonelle personlegdommar må dei ha tatt i bruk heile sin personlegdom i utdanninga og knytt saman teoribasert, erfaringsbasert og haldningsbasert kunnskap (Aanderaa og Halvorsen 2001: 67).

Kvart år i juni arrangerar førskulelærarutdanninga ved HSF ”Eit-år-etter-treff” for dei studentane som gjekk ut året før. Dette har vore svært interessant i forhold til korleis studentane har opplevd utdanninga og når det gjeld relevans for det yrket dei skal ut i. Tilbakemeldingane frå studentane i forhold til PBL som arbeidsmåte i utdanninga har vore knytte til to synspunkt. For det fyrste har mange av dei brukt arbeidsmåten direkte i personal-samarbeidet. Dei har teke tak i PBL-sirkelen og brukt nokre element i arbeidet med utvikling av barnehagen. Fleire sa t.d. at dei brukte idémyldring og runde som metodar. For det andre gir mange uttrykk for at dei gjennom å arbeide med t.d. case og praksisforteljingar får sett teoretisk kunnskap i samheng med praktisk erfaring. Dei opplever også at gjennom å arbeide med relevante problemstillingar blir dei betre rusta til å møte utfordringane i førskulelæreryrket. For å nærme oss målet med relevans for yrket slik dette kjem til uttrykk i kvalitetsreforma, kan vi seie at det skal ”lukte barn og barnehage” av førskulelærar-utdanninga.

Litteratur

Aanderaa, B. og M. Halvorsen (2001) *Barnehage i en forandret verden: endring + kompetanse = kvalitet*. Oslo: Kommuneforlaget

Askland, L. (1994) *På veg mot førskulelæreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget

Askland, L. og S. O. Sataøen (2000) *Å høyre til. Utviklingspsykologisk syn på barns utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Helland, S. (2004) *PBL = ? Problembasert læring som arbeidsform i lærarutdanninga*. Notat nr.11, Avdeling for lærarutdanning og idrett. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane

Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*. F-4205 N

Lycke K. H., P. Lauvås og G. Handal (2004) *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Norgesnettrådet (1999) ”*Basert på det fremste...*”? *Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning. Vurdering og tilrådingar fra arbeidsgruppe nedsatt av norgesnettrådet*. Norgesnettrådets rapporter nr 2.

Wassermann, S. (2001) *Lekende læring. Lek på alvor i klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

4. Utgangspunkt og måldokument

Vi vil no sjå på dei ulike fasane i PBL-prosessen og ha fokus på studentane sine læreprosessar i dei ulike fasane. Kvar fase har sitt særpreg og legg vekt på ulike måtar å lære på. Ein rask repetisjon av prosessen slik Helland beskriv denne i kapittel 1:

1. *Utgangspunkt. Klargjere oppgåva og eventuelle omgrep*
2. *Assosiere (idémyldring)*
3. *Systematisere og redigere*
4. *Avgrensing, problemformulering*
5. *Presisere læringsbehov*
6. *Hente inn kunnskap og informasjon*
7. *Bearbeide og kaste lys over problemformuleringa*

Vi vil i hovudsak ha fokus på dei fyrste to fasane, for etter vår erfaring er det her noko av modellen sitt hovudpoeng og styrke ligg. Det er også i dei to første fasane at modellen skil seg frå andre læringsformer, som t.d. prosjektarbeid.

Jakta på det gode utgangspunktet

Eit utgangspunkt kan i prinsippet vere kva som helst. Målet er at utgangspunktet skal setje i gang prosessen, så å seie vere eit startskot inn i arbeidet. Eit utgangspunkt kan t.d. vere:

- ei situasjonsbeskriving
- eit kasus
- ein observasjon
- ei praksisforteljing
- eit bilete
- eit dikt
- eit video-opptak
- utdrag av ein tekst
- naturalia (t.d. leiker, naturmateriale)

Kva er eit godt utgangspunkt? Dette har vore eit hovudspørsmål i arbeidet med å lage utgangspunkt, og vi har lurt på om det går an å finne karakteristiske trekk ved utgangspunkt som fungerer godt. Då blir neste spørsmål; fungerer godt i forhold til kva? Dette kjem vi attende til seinare.

Det er eit mål at oppgåva eller utgangspunktet verkar motiverande på studentane. Det ser ut til at det å arbeide med visse tema og problem i seg sjølv er ein spire til engasjement. Oppgåvene bør opplevast relevante og medverke til yrkesrelevant fokusering. Bjørke seier:

På same måten som problemløysing er drivkrafta i den problembaserte læringsmodellen, er oppgåvene også eit drivhjul for arbeidsprosessen. Oppgåvene set fokus for arbeidet og dei skal stimulere kunnskapstørsten (Bjørke 1996: 98).

Eit utgangspunkt må i fyrste rekkje setje i gang noko, vekke noko hjå studentane og dette "noko" må vere knytt til kjensler og tankar. Som ein student sa "denne teksten kjende eg i magen". Kanskje ein kan gå vegen om eit "dårleg" utgangspunkt i jakta på det gode utgangspunktet? Studentane har nokon gonger sagt at utgangspunktet var "kjedeleg" og har forklart det med at det var likegyldig og uinteressant. Ved enkelte høve har det vore overveldande fleirtal på at eit utgangspunkt har vore "bra" eller "dårleg". Ein annan kategori som studentane brukar er om utgangspunktet var "lett" eller "vanskeleg". Dei som er for "lette" vert studentane fort ferdige med, dei gir lite nye tankar, mens dei som er for "vanskelege" gjer at diskusjonen går trått og få har noko å bidra med. Som rettleiarar kjenner vi igjen studentane sin karakteristikk.

Bjørke skisserer tre hovudkriterium for gode oppgåver:

- Oppgåvene skal stimulere læring
- Oppgåvene må innehalde problem som liknar det studentane vil møte seinare
- Oppgåvene må vere utforma slik at dei utfordrar tenking, gir grunn til diskusjon, og at det er mogleg å endre på eller utvide det ein veit frå før (Bjørke 1996: 98-99).

Innan desse hovudkriteria ligg i følgje Bjørke, fleire viktige delkriterium, desse går vi ikkje inngåande inn på her, men vi har sett at oppgåver som har ein grad av kompleksitet og som stimulerer problemløysande aktivitet er viktig for motivasjonen.

Nedanfor er eit eksempel på utgangspunkt som vart brukt til temaet ”Oppvekst, utvikling og kommunikasjon”. Dette er utdrag frå observasjon av ei samtale mellom eit barn og ein vaksen (Birkeland 1998: 102):

UTGANGSPUNKT

B = barn, I= intervjuar

I: og at du bestemmer selv om du vil spise frokost eller ikke?

B: Men jeg må sitte til bords; det må vi!

I: Ja, nettopp, hva synes du om det da?

B: Bra, for ellers er det bordskikk!

I: Bordskikk.....mmmm...

B: Ja,- det er ganske stygt

I: Er bordskikk ganske stygt?

B: Mmm,- for da kan vi ha beina på bordet for eksempel eller bøyer oss ned sånn (demonsterer ved å bøye seg)

I: Det er bordskikk...

B: Eller å sparke hverandre

Dette er eit utgangspunkt som studentane har vurdert som ”godt”. Dei utdjupa dette med at det fekk dei til å undre seg og at det sette i gang mange tankar hos dei. Dei fekk også lyst til å finne meir ut om dei problemstillingane som dei utforma i gruppa. Dette er noko av det Bjørke (1996) er inne på når ho seier at utgangspunktet må aktivisere problemløysande aktivitet.

Gjennom samtaler og evaluering saman med studentar og fagtilsette har det kome fram nokre karakteriske trekk ved eit godt utgangspunkt;

- Det må invitere til undring
- Det må vekke kjensler

- Det må setje i gang tankar
- Det må gje indre bilete
- Det må ha element av noko kjent og noko ukjent
- Det må ha karakter av å vere samansett
- Det må ikkje ha for mykje tekst

Dette samsvarer med og utdjupar punkta til Bjørke, og er saman med dei nyttige å ha i bakhovudet når ein arbeider med å lage utgangspunkt.

Å ”kna” utgangspunktet – idémyldring

PBL-tenkinga byggjer på ei tru på at dei kreative læreprosessane er viktige for å lære. Difor er dei fyrste fasane i PBL-sirkelen knytte til å få i gang assosiasjonar og idérikdom. Vi tek med eit døme der oppgåva var den før nemnde samtala mellom eit barn og ein vaksen omkring omgrepet bordskikk. Desse tankane kom fram under arbeidet til studentane:

- | | |
|--|---|
| - barns forståing | - barneperspektivet |
| - korleis lærer barn? | - lytte til barnet |
| - kor gammalt er dette barnet? | - aktiv lytting |
| - går dette barnet i barnehagen? | - samspelet mellom barnet og den vaksne |
| - språkutvikling | - korleis skal ein få barnet til å forstå omgrepet bordskikk? |
| - fantasi | - skal ein rette på barnet? |
| - sosialisering | - er dette ein gut eller ei jente? |
| - respekt for barnet | - er det skilnad på korleis gutar og jenter lærer? |
| - er det viktig at barn lærer bordskikk? | |

Dette er berre eit utdrag, og vi ser at stikkorda er prega av undring og interesse. Innspela og initiativa ”bølga” rundt mellom deltakarane, og studentane vart inspirerte av kvarandre.

Stikkorda er eit godt utgangspunkt for å gå vidare i den neste fasen der studentane skal systematisere og vurdere stikkorda. I denne fasen er det viktig for læringsprosessen at studentane tek tak i stikkorda sine, utdjuar dei og prøver å sjå stikkorda i samanheng med teoribasert kunnskap. I denne basisgruppa gjekk studentane inn på omgrep som sosialisering, barneperspektivet og kvalitet i samspelet mellom barn og vaksne. Dei var også opptekne av korleis barn tileignar seg språket og om dei vaksne skulle "rette" på dei. Dette vart ein spennande diskusjon som hadde mange pedagogiske perspektiv som gjekk utover sjølve problemstillinga.

Det kan vere interessant i denne samanhengen å sjå på nokre generelle særtrekk ved leiken og knyte dette til studentane sine læreprosessar. Læreprosessar har noko leikande over seg, og å lære noko er å tenke nytt. Kva er egentleg leik? Er leik typisk for barns åtferd eller kan også vaksne leike? Det største problemet med omgrepet leik er at det er vanskeleg å skilje frå annan type åtferd. Ein kan likevel slå fast at både barn og vaksne har mange røynsler med leik, og at dei veit kva leik er. Fleire filosofar har brukt omgrepet "homo ludens", det leikande mennesket, og seier med dette at mennesket heile livet er ein leikande skapning. Ein kan seie at å leike er eit eige livstema som ein ber med seg (Askland og Sataøen 2000).

Det er skrive mykje om refleksjon som beskriv korleis ulike yrkesutøvarar (til dømes lærarar og førskulelærarar) fungerer innafor sine områder. Wassermann (2001) viser til Schön som er ein av dei som har sett nærare på omgrepet. I følgje Schön skapar faglege problem vanskelege, usikre og samansette situasjonar som det ikkje fins enkle oppskriftsmessige løysingar på. For å kunne handtere slike komplekse og uryddige faglege problem på ein avansert måte, må yrkesutøveren klare å finne ein måte å gripe an problemstillinga på og finne nye innfallsvinklar til problemet. Denne prosessen er prega av eksperimentering, prøving og feiling og bruk av intuisjon, noko Schön kallar *refleksjon under handling*.

Å reflektere vil seie å sjå ei sak frå fleire sider og å ta ulike perspektiv, og dette er og eit av kjenneteikna på leik og humor. Kipsgaard refererer i ein artikkel til ei undersøking der leik har spelt ei vesentleg rolle i klassar på universitetsnivå (Kipsgaard og Wostryck 1999). Forsøket gjekk ut på å la ei gruppe som studerte tekniske fag lære gjennom leik og eksperimentering. Det viste seg at desse studentane fekk langt betre resultat enn kontrollgruppene som hadde same pensum, men som hadde hatt tradisjonell undervisning gjennom forelesningar. Kipsgaard peikar vidare på at leik ikkje forsvinn med alderen, men at det er ein måte å forske, arbeide og leve på som gir engasjement og motivasjon.

Leik og humor byggjer på evna til å sjå noko tvetydig, sjå den doble botnen, nyansar og vere open for det uforutsette. Dette er og kjernen i refleksjonsomgrepet, der det å kunne skifte perspektiv vert avgjerande for kvaliteten på læringa.

Det er ikkje automatikk i at idémyldringa i PBL-prosessen vert prega av kreativitet og tanke-sprang, og det kan vere interessant å sjå nærare på dei gruppene som verkeleg har fått det til ”å svinge”. Utifrå egne erfaringar ser vi at dei gruppene som har rike og kreative idémyldringar er dei gruppene som klarar å sleppe seg laus, og som klarar å stimulere kvarandre til å fabulere, undre seg og spinne vidare. I desse gruppene vert denne tankesprang-aktiviteten eit mål i seg sjølv. Då ser ein og at desse gruppene brukar element frå leik og humor. Dei klarar å vere i ein tilstand av ”flyt”, som er eit av kjenneteikna på leiken sitt vesen. Dette vert og ein lystbetont aktivitet for studentane, noko som kjenneteiknar leikande læring. Vi har og erfaring med grupper som strevar i idémyldringsfasen. Arbeidet vert då prega av lite initiativ og innspel, dei står fast, og energien i gruppa er liten. Det kan sjå ut som om det kan vere ei hindring for ei gruppe å vere for målretta i denne fasen. Det kan legge ein dempar på lysta til å bruke tid til å fabulere rundt utgangspunktet, og gruppa kan oppleve dette som meningslaust.

Vi har erfaring med at dei gruppene som får fram mykje i idémyldringsfasen også har mykje råstoff å arbeide vidare med i prosessen. Dette er difor eit viktig perspektiv når målet er å få best mulig læring i PBL-prosessen, og det er og avgjerande i forhold til rettleiing.

Fennefoss og Jansen (2004) har arbeidd med ulike fasar i ein arbeidsprosess knytt til praksisforteljing. Sjølv om denne modellen spesifikt er knytt til analyse av praksisforteljing, trur vi at dette kan vere ein metode å bruke i arbeidet med alle typar utgangspunkt. Fennefoss og Jansen beskriv tre fasar i analyseprosessen: *presentasjonsfasen*, *assosiasjonsfasen* og *tolkingsfasen*.

Vi meiner at desse fasane kan vere relevante i forhold til å prøve å nyansere og tydeleggjere det som skjer i fase ein og to i PBL-prosessen. Likevel er det kanskje i overgangen til fase tre at rettleiaren kan ha desse spørsmåla i bakhovudet. Dei set også opp ulike spørsmåls-kategoriar som dei knyter til dei ulike fasane. Beskriving av analysen av praksisforteljinga vert gjort gjennom ulike spørsmålskategoriar (Fennefoss og Jansen 2004: 28-30):

Kartleggingsspørsmål. Å kartlegge forteljinga sin kontekst (ramme, personar, handling) knyter deltakarane nærare forteljinga, og gir eit felles utgangspunkt for analysen.

Tolkings spørsmål. Her skal deltakarane prøve å få fram varierte perspektiv, ta ulike personperspektiv, og sjå ei sak frå fleire sider. Dei skal få fram vurdering av handling og skape debatt (t.d: Kva tenkjer den vaksne, kva opplever barna?).

Kunnskapsspørsmål. Her skal ein få fram den enkelte sin kunnskap og ei utdjuping av ulike teoretiske perspektiv. Kva fagfelt handlar dette om? Kva kunnskap sit ein inne med? Har vi noko om dette temaet på pensumlista?

Handlingsspørsmål. Kva skjer og korleis skal vi vurdere det som skjer? Kva er konsekvensen? Kvifor vurderer vi det slik? Kva kunne vore annleis? Kva er konsekvensane av andre måtar å handle på? Her gjer ein kritiske vurderingar av ulike handlingsframlegg.

Overførings spørsmål. Her trekkjer ein linjer frå det spesifikke i forteljinga til andre område i yrkesutøvinga. Ein freistar å sjå samanhengar til andre tema og problemstillingar der teori og praksis er integrert.

Vår erfaring er at det er avgjerande for læreprosessen å stille utløyssande spørsmål undervegs, og at rettleiaren må sikre at desse nøkkelspørsmåla vert sett fokus på. Gjennom denne måten å arbeide på vil ein kunne snu og vende på utgangspunktet og ”kna” det både med erfaringsbaserte, teoribaserte og verdibaserte kunnskapar, slik som er målet i denne PBL-fasen.

Måldokument

”Måldokument” er eit innarbeidd omgrep i PBL-tenkinga hos oss. Måldokumentet slik vi brukar det er knytt til ei temablokk og/eller eit konkret PBL-arbeid. Målformuleringane tek utgangspunkt i den overordna rammeplanen for utdanninga og fagplanane i dei enkelte faga.

Det fyrste ”store” PBL-arbeidet til studentane har tittelen ”Å vere eit eg”, og temaet er oppvekst, utvikling og kommunikasjon. Vi vil her nytte det som døme på eit måldokument. Dei overordna måla er knytte til det før refererte utgangspunktet om bordskikk:

Dei overordna måla er:

- å arbeide aktivt for å få innsikt i og kunnskap om barn i oppvekst, om utviklingstrekk hos barn og om språk og kommunikasjon
- å få kunnskap om og erfaring med problembasert læring (PBL)
- å utvikle ei positiv haldning til å samarbeide med medstudentar og lærarar

- å kunne søkje etter informasjon på bibliotek og ”nett”

Her ser ein at måla er retta både mot metoden PBL og mot fagleg kunnskap og innsikt. Vi har erfaring med at i det fyrste PBL arbeidet må ein gjennom heile arbeidsprosessen ha fokus på metoden og forståinga av denne hos studentane. Dersom ein gjer dette grundig i starten vil studentane få metoden ”innafor huda” slik at dei i seinare PBL-arbeid i større grad kan ha faglege fokus.

Når vi utarbeider måldokument tek vi utgangspunkt i at mål kan ordnast i tre kategoriar eller målområde: haldningsmål, kunnskapsmål og mål knytt til ferdigheit (Pettersen 2005:214). Dersom vi ser på måla ovanfor, ser vi at dei dekkjer alle kategoriane. Det fyrste og andre målet er kunnskapsmål som har med læring og skulering å gjere. Kunnskapen kan relaterast direkte til eit innhald og til erfaringslæring. Det tredje målet er i hovudsak eit haldningsmål, og har mykje med kjensler å gjere. Det fjerde målet er knytt til å kunne meistre noko heilt konkret og er difor eit ferdigheitsmål. I utforming av mål er det ofte slik at eit mål kan dekke fleire kategoriar. Poenget vårt er at i arbeidet med måldokument knytt til PBL-arbeid er det viktig å vere medviten om at måla har ei breidde og i stor grad dekkjer dei tre kategoriane. Då kan måldokumentet vere ein støtte for studentane i ein heilskapleg læreprosess.

Ein annan diskusjon når det gjeld måla er kor generelle eller konkrete dei skal vere. Dei overordna måla ovanfor viser generelle mål for perioden, og desse måla blir konkretiserte i måla for dei ulike faga som er med. Her er eit eksempel frå måla i pedagogikk:

Du skal:

- kunne gjere greie for syn på barn og barndom
- kunne gjere greie for sentrale omgrep i samband med barns utvikling og sosialisering
- bli bevisst opplevingar frå eigen barndom i forhold til haldningar og verdiar
- få innsikt i det yrket du skal inn i
- arbeide med eiga haldning til barn og forståing for barn

Dette er døme på at måla vert konkretiserte slik at studentane veit kva dei skal tileigne seg i perioden. Studentane seier at det er eit poeng at ”*måldokumentet kan brukast som ein disposisjon*” for det dei skal ha med seg av kunnskapar, haldningar og ferdigheitar. Ein kan sjølvstøtt likevel diskutere om måla kunne vore endå meir konkretiserte.

Korleis formulere mål som fremmar læring?

Det er skrive lite om måldokument og korleis desse kan brukast konkret i ein PBL-periode. Bjørke (2000:48) nyttar læringsmål som omgrep og peikar på fordelene ved å ha klare mål. Ho er oppteken av at måla skal vere eit ”kart” for studenten å arbeide etter, og at dei kan gjere det tydeleg for studentane kva som er siktemålet.

Vi har hatt ein diskusjon hos oss om kva tid i prosessen studentane skal få måldokumentet. Med utgangspunkt i det vi har skrive om verdien av leikande læreprosessar, har vi valt å vente med måldokumentet til fase tre. Dette er nettopp med tanke på at det er viktig å ”fly litt” før ein får ”kartet”. Det er ei utfordring å formulere mål som er til hjelp for studentane i læringsprosessen. Aktuelle spørsmål kan vere;

- kven skal formulere måla (lærarar, studentar)?
- skal det formulerast gruppemål og/eller individuelle mål?
- kor generelle/konkrete skal måla vere?
- korleis kan ein få med dimensjonane kunnskap, haldning og ferdigheit ?
- korleis kan måldokumentet vise korleis studenten kan nå målet?
- korleis skal studentane og vi som lærarar finne ut om målet er nådd?

Hos oss er det lærarane som i stor grad har utarbeidd måldokumenta. Vi ser at måldokumenta har hatt det Bjørke kallar ein kartfunksjon, men kartet har i for liten grad vore brukt i arbeidsprosessen til studentane. Det er ei utfordring å få studentane til å gjere måla til ”sine egne” og bruke dei til å navigere etter. For at måla skal verte aktiviserte må studentane i større grad vere med i prosessen med å setje opp mål både for basisgruppa og individuelt. Her ligg det eit stort utviklingspotensiale for studentane til å arbeide meir målretta med lærestoffet. For at denne prosessen skal verte best mogeleg er det avgjerande at rettleiar er med studentane i diskusjonane omkring læringsmåla. Rettleiar har eit ansvar for at måla er ”gode nok” i forhold til måla for dei ulike faga. Graden av valfridom/styring må vurderast og klargjerast for studentane.

Tema og måldokument – ei eksempelsamling

Til slutt i dette kapitlet vil vi gi nokre eksempel på tema i PBL-arbeid og måldokument som vi har brukt første og andre studieåret.

PBL-arbeid i første studieåret

Studentane gjennomfører fem PBL-periodar i første klasse med ulikt omfang og lengde og der ulike fag er inne. Fire av desse PBL-periodane er tverrfaglege og eit PBL-arbeid er einfagleg. Vi tek med fire eksempel på måldokument frå første klasse, og eitt eksempel frå andre klasse.

Måldokument

Eks. A:

Tittel: "Forteljinga om meg sjølv ..."

Tema: På veg mot førskulelæreryrket

Fag: Pedagogikk, norsk og musikk/drama/forming

Mål for perioden er at du skal:

- få kunnskap om rammeplan for utdanninga og rammeplan for barnehagen
- verte kjent med faga i utdanninga
- kunne søkje etter informasjon på biblioteket
- ta i bruk dine eigne skapande evner
- få kunnskap om og erfaring med problembasert læring (PBL)
- verte kjent med og samarbeide med medstudentar
- få innsikt i dine eigne føresetnader og forventningar til studiet
- kome i gang med å studere

Eks. B:

Tittel: "Kulturen som leikegrind"

Tema: Leik og kulturformidling.

Fag: Norsk, estetisk eining: musikk/drama/forming og pedagogikk

Mål for perioden er at du skal:

- bli medviten om di eiga rolle som kulturformidlar
- bli kjent med deg sjølv som eit leikande menneske

Estetisk eining (musikk/drama/forming). Du skal:

- utvikle skapande evner, auka ferdigheiter og verte trygg i eige musikalske uttrykk

- opparbeide dyktigheit og kyndigheit i å legge til rette eit stimulerande miljø for barn, slik at barna kan utløyse egne skapande evner
- sjå at det er samanheng mellom leik og drama, og prøve det ut konkret
- utvikle skapande fantasi og kreativ tenking og handling i høve til kunst

Norsk. Du skal:

- vita kva rolle den vaksne spelar for språkutviklinga hos barn
- få innsikt i desse typene litteratur for barn:
 - forteljingar frå den munnlege kulturen
 - barneforteljinga
 - rim, regler, songar og dikt

Pedagogikk. Du skal:

- få kunnskap om ulike syn på leik og ulike kjenneteikn på leik
- forstå samanhengen mellom leik og læring
- forstå leiken som samspel
- få kunnskap om korleis barna sin leik utviklar seg
- få kunnskap om leik og kjønnsroller
- få innsikt i leik som ein del av barnas eigen kultur
- reflektere kring di eiga rolle i leiken

Eks. C:

Tittel: "Å vere, oppleve og forstå"

Tema: Utvikling og samspel

Fag: pedagogikk

Mål for perioden er at du skal:

- kunne gjere greie for sentrale omgrep i samband med barns utvikling og sosialisering
- kunne gjere greie for sentrale utviklingstrekk i spedbarns, -småbarns- og førskulealder
- forstå samspel og kunne gjere greie for korleis barn utviklar seg i samspel med omgjevnadene med særleg vekt på dei vaksne si rolle
- kjenne til sentrale samspelsteoriar
- kunne gjere greie for ulike sider ved danning av kjønnsrolle og kjønnsidentitet

PBL-arbeid i andre studieåret

Dette studieåret gjennomførte studentane eit PBL-arbeid knytt til faga fysisk fostring, naturfag og pedagogikk. Det refererte PBL-arbeidet var knytt til grunnskulepraksisen.

Eks. D:

Tittel: ”Skogen er ein god stad å vera”

Mål for perioden er at du skal:

- få innsikt i korleis skogen/kulturlandskapet kan vere ein allsidig læringsarena for barn og vaksne i 1. klasse.

Delmål:

- få kunnskap om og innsikt i kva mangfald naturen kan gi av undring og oppleving for barn og vaksne
- sjå skogen/kulturlandskapet i skulen sitt nærmiljø som ein pedagogisk ressurs generelt
- bli medviten om at ulike pedagogiske retningar kan ha innverknad på tilrettelegging for lek/aktivitet/utforsking
- få grunnleggjande røymsler med og kunnskap om natur, økologi, miljøvern og samspillet i naturen gjennom friluftsliv og å overføre denne kompetansen til arbeid med barn
- utvikle evne til å planlegge, legge til rette for å evaluere ulike rørsle- og naturmiljø for barn
- bli i stand til å bruke biblioteket sine tenester og utvikle evne til å vurdere og velge ut aktuelt fagstoff

... slik at du kan inspirere til ulike former for sansing/oppleving/lek/aktivitet/utforsking i ulike utemiljø.

Dette er eksempel på korleis ein kan arbeide med målformuleringar i ulike PBL-arbeid. Målformuleringar er eit tema som alltid må diskuterast for at måla skal vere nyttige og som Bjørke seier ”eit kart” for studentane i læringsarbeidet.

Avslutning

Vi har ikkje teke mål av oss til å seie noko om alle dei 7 trinna i PBL-metoden i dette kapitlet, men har konsentrert oss om dei første trinna og hatt fokus på utgangspunkt og måldokument. Vi ser det slik at dei første fasane er noko av det som skil PBL-metoden frå andre måtar å arbeide i gruppe på. Vi vil likevel understreke at det er ei utfordring for studentar og rettleiarar å sikre at arbeidet i dei ulike fasane blir best mogeleg. Lille-Homb vil i neste kapittel ta føre seg temaet rettleiing knytt til arbeidsprosessen gjennom alle dei 7 trinna i PBL-sirkelen.

Litteratur

- Askland, L. og S. O. Sataøen (2000) *Å høyre til. Utviklingspsykologisk syn på barns utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Birkeland, L. (1998) *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bjørke, G. (1996) *Problembasert læring – en praksisnær modell*. Oslo: Tano Aschehoug
- Bjørke, G. (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fennefoss, A. T. og K. E. Jansen (2004) *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kipsgaard, S. og A. Wostryck (1999) *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug
- Pettersen, R. C. (2005) *Kvalitetslæring i høgare utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wassermann, S. (2001) *Lekende læring. Lek på alvor i klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

5. Rettleiing gjennom PBL-prosessen

Arbeidsprosessen i den problembaserte læringsmodellen er i grove trekk at studentane med utgangspunkt i den gitte oppgåva skal forklare, diskutere, handle og studere for å oppnå eit læringsresultat. Arbeidet vekslar mellom arbeid i smågrupper og individuelle studiar. Kva bør vi som rettleiarar leggje vekt på i dei ulike trinna i sjutrinnsmodellen? Ettersom vi no har fått mykje erfaring med PBL som arbeidsmåte, vil vi i dette kapittelet utdjupe rettleiarrolla knytt til modellen. Bjørke (1996 og 2000) og Pettersen (2000) omtalar relativt grundig dette temaet i sine bøker, og deira litteratur er svært sentral i arbeidet vårt. Vi understrekar difor at framstillinga i dette kapitlet er nært knytt til deira litteratur, men er likevel "vår variant". Vi nyttar i tillegg Helland (2004) sitt notat om temaet. Vi ynskjer å få fram våre erfaringar og vise korleis vi ved Høgskulen i Sogn og Fjordane heilt konkret arbeider oss gjennom sjutrinnsmodellen med studentane, og få fram utfordringar som ligg i dei ulike delane av prosessen.

I problemanalysefasen i 7-trinnsmodellen går trinna frå 1-5 ut på å arbeide med oppgåveforståing, problemdefinering, analyse, strukturering av forklaringar og strukturering av lærebehov. Her er det to hovudsiktemål:

- å øve opp evne til å resonnerer og utvikle kognitive ferdigheiter
- å identifisere eigne læringsbehov og dermed utvikle sjølvkontroll

Det er ei rettleiaroppgåve å oppmuntre studentane til å få fram alle dei idéar og tankar dei måtte ha, og utfordre kvarandre for å få fram mest mogeleg fakta, sikker kunnskap eller større forståing og refleksjon over eit fenomen.

I denne framstillinga vil vi formulere kortfatta moment forma som dot-punkt. Det gjer momenta oversiktlege slik at dei lettare kan nyttast som "hugseliste" i rettleiingsarbeidet på dei enkelte trinna i PBL-prosessen.

Rolle- og forventningsavklaring heilt i starten

Rettleiar skal ta initiativet til og gå gjennom ei konstruktiv forventningsavklaring når det gjeld ansvar og rolle som ligg til gruppa, til eiga rolle og eigne arbeidsmåtar generelt. Som vi har vore inne på i kapittel 2 har vi lagt ved døme på framgangsmåtar som kan nyttast som hjelpemiddel. Desse generelle avklaringane må gjerast i førekant av den første arbeidsøkta i

PBL (trinn 1). Møteleiar-, skivar- og rettleiarrolla som gjeld dei spesifikke trinna bør avklarast raskt i starten på det aktuelle trinnet. Vi vil no ta føre oss og kommentere alle trinna i PBL-sirkelen.

Trinn 1 Utgangspunkt. Klargjere oppgåva og eventuelle omgrep

Det viktigaste her er å klargjere utgangspunktet/oppgåva og forstå formuleringar og termar eller omgrep som er nytta. Gruppa må også diskutere korleis dei forstår oppgåva ut frå utgangspunktet og evt. måldokumentet. Det er viktig at dei kjem fram til ei felles forståing av kva oppgåva går ut på.

Eit utgangspunkt kan vere ei situasjonsbeskriving/kasus/observasjon/praksisforteljing, bilde, dikt, video eller filmsnutt, utdrag av ein tekst, rollespel, ”naturalia” eller andre konkretar.

Eit aktuelt hjelpespørsmål:

Er det ord eller uttrykk her som er ukjente eller uvante, og som vi treng å forklare før vi går vidare?

Som rettleiarar bør vi hjelpe studentane til å klargjere oppgåva og dei omgrepa som kan høyre til ved mellom anna å:

- støtte den enkelte i å kome med sine oppfatningar/forståingsmåtar
- sikre at gruppemedlemane brukar nok tid til å få fram kva den enkelte ser, og den enkelte si beskriving av inntrykk dei får, korleis ein oppfattar og forstår utgangspunktet og dei omgrepa som er brukt. Gruppa må ha ei rimeleg felles forståing av kva for eit problem, fenomen eller saksforhold vi står overfor her.
- vurdere om studentane treng hjelp i høve til faglege omgrep som er nytta
- kome med høvelege innspel ut frå det vi vurderer er naudsynt i situasjonen dersom gruppa misoppfattar eller på andre måtar går på sida av oppgåva eller oppgåveområdet

Døme på utfordringar for rettleiaren på dette trinnet kan vere å la studentane sjølve arbeide med å forstå utgangspunktet og oppgåva. Rettleiar må ikkje vere for rask med sine egne oppfatningar, synspunkt og føringar, og samstundes vise høveleg interesse og entusiasme, og støtte studentane på det dei gjer som viser at dei er på rett spor. Det er glidande overgang mellom trinn 1 og 2, og vi bør gjere studentane merksame på kvar dei er og kva dei ulike fasane inneber.

Trinn 2 **Assosiere (idémyldring)**

Studentane skal sensurfritt og utan motførestillingar frå dei andre gruppedeltakarane leggje fram sine tankar, førestillingar, idéar, oppfatningar, assosiasjonar, erfaringar, perspektiv, forklaringar og forslag til forklaringar, kva problemet eller fenomenet kan hengje saman med, kva dei veit om dette frå før og kva dei tenkjer eller trur om det. Alt dette vert skrive på tavla av skrivaren. Det er viktig å bruke god tid i denne delen av arbeidet, slik at det vert ei oppleving av felles ansvar for å bidra til å gjere dette rikt og spennande både no og i det vidare arbeidet. Det kan skape ein felles plattform og er ein viktig del av prosessen i høve til utforming av den problemformuleringa gruppa seinare vel å arbeide med. Gjennom arbeidet med trinn 2 vil det kunne kome fram ulike emneområde eller problemområde som det kan vere naturleg å sjå nærare på, utdjupe og forklare nærare.

Aktuelle hjelpespørsmål:

Kva handlar dette om?

Kva for eit problem, fenomen eller saksforhold er det vi står overfor her?

Korleis kan vi forstå eller forklare dette fenomenet eller saksforholdet?

Kva er vi sikre på, og korleis grunngir vi det?

Kva er vi usikre på, og kva har vi vanskar med å forklare?

Kan det vere slik at.....?

Som rettleiarar bør vi:

- stimulere og sjølv medverke til spontanitet og kreativitet, at økta vert open, fabulerande og leikande
- sikre at alle deltek. Nokre gongar vil det vere rett å utfordre kvar student ved at dei får tenkje "åleine" ei stund og så skrive ned alt dei tenkjer, og slik ta nokre systematiske rundar innimellom dei meir spontane
- unngå at studentane sanksjonerer kvarandre sine bidrag
- støtte skrivar i å formulere det som vert sagt så presist som mogleg
- hjelpe og støtte ordstyrar og skrivar i deira samarbeid
- få studentane til verkeleg å lytte, spørje, og kople seg på dei andre sine innspel

- sikre at studentane brukar nok tid

Døme på utfordringar for rettleiaren her kan vere å la studentane få tid og ”rom” til å assosiere fritt, og samtidig vurdere om eller når dei er på ”ville vegar” ut frå dei faglege fokus som vi som rettleiarar meiner dei etter kvart bør ha. Dersom assosiasjonane og idémyldringa stagnerer eller er ”fattig”, må vi som rettleiar vurdere om ein som rettleiar skal delta i ”runden” og kome med innspel som kan generere nye innspel og moment. Ein må vurdere om rundeprinsippet verkar rigid eller hindrar at energi og interesse får rom. Å spele på kvarandre sine idéar og innspel kan nokre gongar verta hindra i ein ”automatisert” struktur.

Det er naturleg her at gruppa fokuserer på målet med arbeidet. Dei vil gjerne ha ein idé om kvar ein skal, kva svaret kan bli, og etter kvart stille spørsmål i tråd med det. Ofte opplever vi at studentane ynskjer måldokumentet i denne fasen, men vår vurdering er at dette oftast bør vente til fase tre. Dette kan vere eit dilemma som ein må vurdere nøye.

Ei anna utfordring i denne fasen er å bruke høveleg med tid. Kor mykje skal vi som rettleiar styre dette? Er det lite som kjem frå studentane, må vi vurdere korleis vi kan hjelpe dei vidare. Viss det så byrjar ”å svinge”, kor lenge skal vi då la dei halde på, når vi veit at dei har mykje arbeid att innanfor dei nitti minutta som er til disposisjon? I grupper der det verkeleg ”myldrar”, har rettleiar den same utfordringa: Kor lang tid skal ein bruke, sett i høve til resten av det ein skal rekke? Som rettleiar må vi ta ansvar for å kontinuerleg vurdere korleis ein skal få ordstyrar og gruppa inn i vurderinga av dette. Vi har erfart at det verkar positivt å nemne desse utfordringane for gruppa i innleiinga av PBL-økta, men også i starten på trinn 2, og at ein vil metakommunisere kring desse vala undervegs.

Vi har sett at dersom rettleiar både legg til rette for det som er nemnt ovanfor, og samtidig gir rom for å ”vere leikande”, gjere tankesprang og bruke humor, kan det som skjer også verte meir fagleg rikt og gruppa kan nå lenger. Dersom vi som rettleiarar t.d. deler ut måldokumentet for tidleg, kan studentane bli for mykje styrte mot å kome med dei rette omgrepa i høve til dei definerte måla for PBL-arbeidet. Sider ved desse utfordringane er også omtala av Haukedal i kapittel 4.

Trinn 3 Systematisere og redigere

Etter at ein i fase 2 skulle få fram (generere) idéar og framlegg, skal gruppa no sortere, systematisere: Kva delar av materialet høyrer naturleg saman? Studentane drøftar korleis ulike forslag kan kategoriserast ved t.d. å gi dei eit fellesnamn, og slik kjem det fram fleire

kategoriar med grupper av "idéar" (t.d. "kommunikasjon"). Etterpå skal basisgruppa evaluere og sjå kritisk på det som er kome fram. Ein skal også summere opp og velje ut kven av dei førebelse kategoriane og forklaringane som er sikre eller grundige, kva som er usikkert eller for lite utdjupa, og vurdere om gruppa har grundige nok forklaringar på fenomenet, problemet eller temaet. Ei ekstra utfordring er å tilpasse grad av grundigheit til det nivået og klasse-trinnet studentane er på.

Aktuelle hjelpespørsmål:

Er det samanfall i fleire av assosiasjonane/forklaringane?

Er det noko som er meir gyldig enn noko anna?

Er det som har kome fram korrekt og fullstendig?

Er det noko av dette som er uaktuelt?

Kva står vi att med som hovudmoment/hovudforklaringar og som evt. vårt hovud-fokus/vår hovudproblemstilling?

Som rettleiarar bør vi

- la kvar student evt. utdjupe det dei har hatt av innspel som no står oppskrive på tavle eller flip-over.
- oppmuntre til at studentane kan "sjå" dei ulike nivåa som innspela eller momenta er på, kombinert med aktivering av den fagkunnskapen og erfaringsbaserte kunnskapen den enkelte har, innan dei tema eller problemområde som er aktuelle.
- sikre at alle studentane tek del i vurderingane av hovudmomenta og undermomenta. Oppfordre kvar student til å sjå med kritiske briller på det som er kome fram.
- metakommunisere om det som skjer, t.d.: "Bra! Det de gjer no er drøfting", "Flott at du tenkjer høgt omkring desse to omgrepa", "Positivt at du fortel om at du har andre erfaringar om dette enn dei som er kome fram til no."
- Som rettleiar må ein sjølv stille konstruktive, kritiske spørsmål og oppmuntre studentane til å gjere det same. "Kvar trur du at du har dette frå"? "Kan du finne grunnar til kvifor du meiner desse høyrer saman". Utfordre studentane fagleg som t.d.: "Eg ser de har skrive opp "sosialisering", men eg vil høyre kva de legg i dette og veit om dette no?" "Manglar de ikkje viktige dimensjonar ved dette fenomenet slik de har presentert det?" "Kvifor meiner du desse momenta er relevante?" "Eg har lese i

pensumet dykkar at det er fleire dimensjonar ved sosialisering enn det de har med her, mellom anna ...”

- når målformuleringar er utdelt, må vi hjelpe studentane til å finne koplingar mellom definerte mål og det dei sjølve har tenkt om temaet eller problemområdet, slik at det vert generert motivasjon til å gå vidare.
- oppmuntre den enkelte student til å tenkje: Kva er særleg relevant og interessant her og kva føler eg at eg kan og forstår rimeleg bra av dette? Kva av dette er eg mest usikker på. Kva har eg verkeleg behov, motivasjon eller interesse for å lære meir om for å forstå betre?

Særlege utfordringar for rettleiar her er til dømes å bruke kunnskap om intervensering og fremjing av metakognisjon på ein slik måte at studentane får sett ord på dei kunnskapane dei har så langt, og at det samtidig vert stilt konstruktive, kritiske spørsmål kring desse. Det må skje på ein slik måte at studentane opplever det skjerpande og interessant, og at det gir lyst til å lære meir om temaet. Ein må også vurdere korleis og kor mykje av desse rettleiingsmomenta som skal nyttast i trinn 3, og kor mykje vi heller bør leggje vekt på i trinn 4.

Trinn 4 Avgrensing, problemformulering

Gjennom trinn 3 har ein no lagt godt til rette for å sjå på problemfeltet frå ulike synsvinklar, og gruppa freistar ut frå dette å formulere fleire problemstillingar som er knytte til kategoriane. Ein får på denne måten etter kvart også oversyn over gruppa sine kunnskarar og erfaringar om emnet. Det er viktig at gruppa kritisk drøftar den kunnskapen som har kome fram og sorterar bort det som er irrelevant i samanhengen.

Gruppa bør først freiste å få fram meir om kva dei kan om dette til no. Kva har eg/vi lese om dette i pensumbøker? Kva har vi hatt i undervisninga? Kva har vi erfart i praksis? Kva har vi høyrte om gjennom media? Det vil no kome fram kva dei treng å finne ut meir om, kva lærebehov dei har innan temaet eller området.

Aktuelle hjelpespørsmål:

Kva er det de lurer på? Kva er det de ikkje er sikre på? Kva er det du/de veit om dette fenomenet? Korleis forklarar og forstår du dette?

Vurder din eigen kunnskap om dette: Kan du forklare det fullt og heilt? Veit du dette sikkert? Kvar har du i så fall det frå?

Korleis har du fått kunnskap om, eller innsikt i dette?

Sidan vi som rettleiarar skal utfordre studentane sin noverande kunnskap og hjelpe dei til å få utdjupa og avdekkja dei kunnskapane og den forståinga dei har, slik at dei kan erkjenne og formulere sine eigne lærebehov, refererer Pettersen til Brown og Atkins som meiner det er viktig at ein her nyttar utforskande spørsmål som:

Det du hevdar, gjeld det alltid?

På kva måte er dette relevant?

Kan du gi meg nokre døme?

Finst det nokre alternativ til synspunktet?

Kor påliteleg er grunnlaget for dei påstandane du framfører her?

Du seier at det dreier seg om "x" – kva spesiell form for "x" er det snakk om?

Kva er dei underliggjande prinsippa for det du snakkar om her?

Finst det situasjonar der prinsippet eller regelen ikkje er haldbar?

Kva skil i så fall desse tilfella frå kvarandre? (Pettersen 2000:132, mi omsetjing)

Som rettleiar bør vi:

- stille spørsmål som utfordrar og fremjar utforsking av temaet (jf. over).
- hjelpe den enkelte student og gruppa til å arbeide med svara på spørsmåla over, og å dele dette med kvarandre i rundar.
- motivere dei til utforming av konkrete læringsmål med utgangspunkt i dei definerte måla, slik at gruppa og den enkelte i det neste trinnet, trinn 5, kan presisere kva ein treng å lære for å få ei betre forståing av temaområdet, fenomenet eller saksfeltet.

I arbeidet med utforming av problemstillingar bør rettleiar:

- sikre at kvar student "eig" det dei meiner er interessant eller viktig å lære meir om innan temaet for å nå måla
- sikre at gruppa brukar nok tid på å utforme gode problemformuleringar, ved å oppfordre kvar student på ein positiv måte til å formulere skriftleg ei eller fleire problemstillingar som studenten tykkjer rommar best mogleg det som ein sjølv og gruppa har drøfta seg fram til.
- la møteleiar leie runden der den einskilde les opp det som er skrive, og motivere gruppa til å drøfte seg fram til kva problemstilling som har fått med det dei ønskjer ein skal ha fokus på, eller dei kombinerer element frå to eller fleire problemstillingar.

- sikre at kvar student får sjanse til å seie noko om kor vidt dei opplever ”å eige” eller ikkje ”eige” problemstillinga som gruppa har kome fram til
- sikre god fagleg standard
- hjelpe dei med å vurdere om problemstillinga er ok i forhold til målformuleringane
- ta tid til at kvar student får skrive ned den endelege formuleringa, og får gitt uttrykk for noko om sin eigen motivasjon og interesse for å arbeide vidare.
- stille avsluttande spørsmål som på dette trinnet kan vere: *kva treng du/de no å undersøkje nærare? Kva treng du/de å finne meir ut om for å kunne greie ut om/forklare det heile, eller svare på problemstillinga?*

Trinn 5 Presisere læringsbehov

Ut frå det ein har kome fram til, er det no tid for å presisere kva ein vil arbeide vidare med. Gruppa diskuterer seg fram til kva side ved fenomenet dei har mest interesse av å arbeide vidare med, og problemformuleringa skal fange opp dette.

Arbeidet på dette trinnet inneber for det første at basisgruppa formulerer læringsbehova sine, og ser desse i forhold til læringsmåla for temaet, som er beskrivne i måldokumentet. Gruppa skal etter kvart samle seg om eitt eller fleire læringsmål, eller ei eller fleire problemstillingar. Her er det nødvendig å prioritere. Kvar enkelt og gruppa må vere kritiske: Er desse måla og problemstillinga som vi no har formulert, det vi meiner er det aller viktigaste og mest relevante for oss å arbeide vidare med?

For det andre må gruppa ut frå problemformuleringa diskutere metodar for korleis dei skal nå læringsmåla. Korleis skal dei skaffe seg kunnskap og informasjon for å forstå eller løyse problemet? Gruppa legg planar for arbeidsprosessen både på individnivå og gruppenivå. Det vil seie å delegere oppgåver mellom seg, avtale nytt møte, og avtale kva kvar enkelt skal ha gjort før neste møte.

Studentane skal ut frå det dei har kome fram til, presisere kva den enkelte treng å arbeide vidare med. Kvar og ein, eller to og to, av deltakarane i gruppa skal ta stilling til kva for kjelder dei vil gå til, og avtale dette med gruppa på ein forpliktande måte. Det er svært nyttig og viktig at gruppa lagar ein plan for måten dei skal arbeide på framover.

Aktuelle hjelpespørsmål:

Kva for litteratur skal vi gripe fatt i? Kva for litteratur er pensum? Kvar er denne litteraturen tilgjengeleg?

Er det personar vi vil snakke med/få rettleiing av/be om ressursførelesing av?

Er det modellar eller andre hjelpemiddel vi vil arbeide med?

Kven gjer kva til neste møte - og kva tid er det?

Kva tidsomfang og tidsfristar gjeld totalt for arbeidet og korleis ser gruppa vår framdrifta i prosessen no?

På kva måte og kva tid skal rettleiaren møte oss/følgje oss opp?

Som rettleiarar bør vi oppmuntre og motivere både til arbeid individuelt, parvis og i gruppe:

- legge opp til at den einskilde og gruppa sine læringsbehov blir tydeleggjort
- klargjere skilje mellom mål og middel, produkt og prosess, innhald og metode
- oppmuntre til og minne om at alle aktiverer teori-, erfarings-, og verdibasert kunnskap og refleksjonar. Gje studentane hjelp til å studere på varierte måtar og innarbeide gode lesevanar. Lære studentane å skilje mellom ulike måtar å lese litteratur på (jf. Helland kap. 1, Bjørke 2000: 94)
- stimulere studentane (enkelt- og gruppevis) til å gå i djupna på kunnskap som dei treng i forhold til problemstillinga
- synleggjere kor viktig biblioteket er i denne fasen. Vise til informasjon og rettleiing som er gitt av biblioteket på eit tidlegare stadium i studiet. Opplyse om at biblioteket er informert om denne PBL-perioden, og at dei er i beredskap (jf. Hatlevoll og Sandnes kap. 6)
- leggje til rette for og gjere konkrete avtaler om tidspunkt for og arbeidsmåtar knytt til rettleiing og tilbakemelding undervegs i prosessen
- minne skrivaren om at gruppa her og no utformar ein oversiktleg plan for kven som gjer kva til kva tid, og at dei deretter distribuere planen til alle i gruppa
- oppfordre gruppa til å utforme ei lærekontrakt (jf. Pettersen 2000: 90-93 og 106) der ein m.a. set opp den enkelte sine læringsmål og behov med tilhøyrande kjelder og ressursar, korleis arbeidet er fordelt, rammer og tidsfristar, bruk av rettleiar undervegs, evt. ressursførelesingar med meir.

- hjelpe møteleiar, skrivar og dei andre deltakarane til å gje kvarandre tilbakemelding og å vurdere økta når det gjeld struktur og arbeidsmåtar, måten kvar enkelt har delteke på, kommunikasjon og roller, inkludert rettleiarrolla.

På dette stadiet i prosessen bør vi som rettleiar oppfordre gruppa til å reflektere over - og vurdere - gruppeprosessen før dei går vidare (vedlegg 7), gjerne saman med rettleiar.

Trinn 6 Hente inn kunnskap og informasjon

No er det tid for å gjennomføre planane i ein studie- og arbeidsfase. Biblioteket er sentralt i arbeidsprosessen, likeeins kan det vere aktuelt å gjere mindre feltstudiar, intervjuje sentrale personar og liknande. På dette trinnet kan det ofte skje ting som ikkje var planlagt, og av den grunn må gruppa kanskje revidere planane sine undervegs. Gruppemedlemene arbeider no både individuelt, fleire saman og i basisgruppa. Kvar enkelt har ansvar for si eiga læring, men ein har også medansvar for at gruppa som heilskap når læringsmåla. Det er viktig å møtast jamnleg og drøfte det ein til ei kvar tid har gjort og lært, dele erfaringar og prøve å sjå læringsarbeidet som ein heilskap. Gruppa må eventuelt også justere kursen for arbeidet.

Vi har erfart at studentar har behov for konkret hjelp før dei går i gang med arbeidet på dette trinnet. Hjelpa bør m.a. omfatta innspel og rettleiing omkring området sjølvstudium og studiestrategiar. Vi tykkjer det er best om dette skjer i eit eige opplegg tidlegare i prosessen, til dømes i starten på studiet, og i etterkant av fase 5 dei første gongene studentane er i ein PBL-arbeidsprosess.

Som rettleiarar bør vi følgje opp gruppene ut frå avtalar. Førsteårs-studentar har oftast meir behov for ein rettleiar som møter gruppa ofte. Etter kvart skal studentane arbeide meir og meir sjølvstendig, men som rettleiarar bør vi heile tida vurdere korleis vi nyttar ressursar i høve til den einskilde gruppa, det einskilde studentkullet og vanskegraden/nivået på utfordringar i arbeidsprosessane.

Som rettleiarar bør vi:

- motivere og eventuelt gi konkret hjelp til å finne fram til varierte og kvalitetsprega kjelder og anna relevant materiale. Her må ein tilpasse støtte og utfordringar i forhold til individuelle føresetnadar og klassesteg.
- gi hjelp til å utvikle gode studiestrategiar så dei kan finne fram til den kunnskapen det er bruk for

- oppfordre og evt. kome med innspel i høve til bruk av oversynsførelsingar og ressursførelsingar
- oppfordre den enkelte student til å skrive samandrag, spørsmål og drøftingsmoment når det gjeld det faglege innhaldet, og til å skrive logg når det gjeld eigen og gruppa sin arbeidsprosess

Trinn 7 Bearbeide og kaste lys over problemformuleringa

Gruppa freistar å finne svar på spørsmåla som problemstillinga reiser, og såleis få ei felles forståing av den kunnskapen dei har framskaffa. Gruppa må også kritisk vurdere dei kjeldene dei har skaffa informasjon og kunnskap frå. Vidare må basisgruppa bu seg på korleis kunnskapen skal presenterast for andre i tråd med måldokumentet. Perioden skal avsluttast med vurderingsarbeid knytt til fagleg læringsutbyte, til presentasjon av dette (t.d. i seminar), og til kvaliteten på den enkelte og gruppa sin aktivitet og læringsprosess.

Etter at kvar student har arbeidd med å hente inn kunnskap, skal gruppa samle seg for å få fram og dele med kvarandre den nye kunnskapen. Bjørke (2000: 85) kjem med forslag om korleis ein kan gjere dette på ulike måtar. Det første er å vurdere det fagstoffet og materialet som har vore tilgjengeleg, dvs. drive kjeldekritikk. Kva kjelder har vi brukt? Var kjeldene gode nok? Var litteraturen oppdatert? Fekk vi svar på spørsmåla våre? Kva var særleg interessant eller relevant med tanke på vårt fokus? Det andre er at kvar student refererer kva ho/han fann eller har gjort. Det tredje er på ein måte å prøve å starte prosessen på nytt: å gå gjennom på nytt det problemet gruppa starta med. Bjørke seier at no kan det vere mogeleg å sjå på heile problemet/fenomenet/saksforholdet med andre briller, ut frå ein annan ståstad enn tidlegare. Til dømes kan dei sjå på kva for andre tankar, idéar, moment, kunnskap dei kunne ha "tenkt på", og spørsmål dei kunne ha stilt første gongen. På denne måten ser studentane på det dei har lært i forhold til tidlegare tilsvarande problem og til eventuelt framtidige problem.

Hjelpespørsmål i denne delen av gruppa sitt arbeid kan vere:

Kva for forklaringar på fenomenet er no relevante?

Kva for slutningar kan vi no dra?

Pettersen seier om denne delen av prosessen at gruppa skal prøve å bruke og tilpasse den nye kunnskapen i forhold til utgangspunktet, ved å spørje korleis og i kva grad ny kunnskap og informasjon gir ei betre og meir fullstendig forståing. Deretter skal ein prøve å bli klar over korleis kunnskapar og ferdigheiter som ein har fått gjennom arbeidet med den konkrete

oppgåva, let seg overføre til andre og liknande problem og kontekstar. ”Det vil si at man vurderer kunnskapens, ferdighetenes og holdningenes generaliserbarhet og overføringsverdi” (Pettersen 2000: 111).

Det fjerde og siste i denne fasen som Bjørke nemner (2000: 95), er at gruppa evaluerer arbeidet og prosessen: Kvar student vurderer eigen innsats, eiga evne til problemløysing, den kunnskapen ho/han har tileigna seg, korleis den sjølvstyrte læringa har fungert, og i kva grad den enkelte har opplevd støtte frå gruppa.

Vi er sjølvstamme med Pettersen (2000) i at god evaluering er kjenneteikna av at den er sakleg, konstruktiv, open, kritisk og direkte. Kor god evalueringa blir, vil henge saman med gruppa si evne og mot til å gi og ta tilbakemeldingar (feedback). Det er forhold som både dei enkelte gruppemedlemmene og rettleiarar må jobbe aktivt med. Vi har hatt nytte av å bruke Pettersen sine døme på evalueringsspørsmål knytt til arbeidet i gruppa og individuell rolle og innsats (Pettersen 2000: 82-84). Vedlegg 8 har vi sjølv utforma som ein variant av dette. Denne evalueringa, inkludert sjølvevalueringa, blir så kommentert av dei andre gruppedeltakarane og rettleiarar. Heile dette vurderingsarbeidet må rettleiarar ta ansvar for at det vert sett av tid til. Vi må møte kvar gruppe i timeplanlagt tid, der studentane på førehand har fått informasjon om innhaldet i økta og har førebudd seg.

Materialet hos Bjørke (2000: 99-118) og Pettersen (2000: 111-113) gir nyttig hjelp, men ein kan også utvikle eigne tilbakemeldings- og vurderingsstrukturar, gjerne i samarbeid med studentane. Vår erfaring er at særleg i starten av studiet er det viktig at utdanninga ved rettleiarar utformar framlegg til strukturar og prosedyrar for slikt vurderingsarbeid (sjå vedlegg 8 og 9).

Bjørke (2000) meiner at ein slik evalueringssjette etter kvar oppgåve kan bli ein del av vurderinga etter kvar studieeining. Vi treng som rettleiarar å bruke ressursar i denne avslutningsfasen i PBL-perioden. Vi veit dette er viktig mellom anna for å sikre standard, for å gje den enkelte student og gruppa ei betre kjensle av å verte følgt opp, og til sjølv å samle trådane og setje ord på, reflektere over og vurdere dei ulike komponentane i arbeids- og læringsprosessen. Vi ser at dette har ein stor pedagogisk og læringsmessig effekt.

Som rettleiarar bør vi:

- møte basisgruppa for å følgje opp studentane sine læreprosessar no mot avslutninga av arbeidet

- sikre standard
- stimulere metakognisjon. Intervenere og stille spørsmål i høve til korleis dei lærer/har lært og kva dei tenkjer om det dei har funne/lært, kome med innspel og gi reiskapar slik at dei kan vere drøftande og konstruktivt kritiske og utfordre oss som rettleiarar og kvarandre fagleg.
- be studentane vurdere trong for t.d. ressursførelesingar no, for å nå måla for arbeidet
- dersom arbeidet skal leggjast fram i seminargruppe, må rettleiar stille høvelege krav og forventningar til at studentane førebur framlegginga på ein måte som engasjerer medstudentane fagleg, og at alle må vere aktive og delta på ulike måtar, dvs. vere tydeleg i forventningane om kvalitet i arbeidet. Tilby eventuell rettleiing til sjølve gjennomføringa.
- minne studentane om å prøve å tilpasse bearbeidinga og framlegget eller presentasjonen som skal skje i seminaret, til situasjonen/temaet/problemfokuset i ”utgangspunktet”, og til måla
- gi studentane vurderingskriterium som kan brukast i seminararbeidet (jf. Haukedal kap. 4). Dette kan godt leverast tidlegare i prosessen, til dømes når vi møter dei i fase 6.
- gi og be om tilbakemelding i høve til fagleg standard/kvalitet i arbeidet, til utvikling og læring knytt til individuelle prosessar og gruppeprosessar.
- leggje til rette for konstruktiv, kritisk tilbakemelding og vurdering av måten eg/vi som rettleiar/ar har delteke på gjennom trinna i prosessen (vedlegg 9)

Det siste punktet er avgjort vår oppgåve å arbeide systematisk med. Vi bør utforme ulike vurderingsmoment som studentane har fått på førehand slik at dei ikkje skal måtte ha ansvar for detaljar og tidsramme på dette aleine. Vi må også våge å gi oss sjølve - og få - kritiske kommentarar undervegs og i avslutninga av prosessen saman med studentane. Å vere gode modellar for god leiings-/rettleiingskompetanse på dette området er etter vår meining viktig sett i høve til studentane og ikkje minst vår eigen læringsprosess.

Ei særleg utfordring blir difor å bruke tid og tilpassa reiskapar til gjensidig vurdering av det totale arbeidet som har vore gjort både av enkeltstudenten, gruppa og av tilrettelegginga og rettleiinga i dei ulike fasane. Her er det heile tida eit stort utviklingspotensiale.

Avsluttande kommentarar

Ein kan seie at sjutrinnsmodellen i PBL-arbeidet gir ei sterk styring av arbeidsmåten både for studentar og rettleiarar. Pettersen (2000: 113) seier modellen hjelper oss til å overvake og styre tanke- og læreprosessar, og den har såleis ein metakognitiv støttedfunksjon. Dette er nødvendig fordi kvart trinn i seg sjølv hjelper oss til å ta viktige steg i læringa. Arbeidsmetoden sikrar og gir rom for:

- Å elaborere (utvide), utdjupe og utforske kunnskapsstoffet grundig
- Å aktivisere tidligare læring, kunnskapar og erfaringar
- Å arbeide med å gi ny læring og kunnskap personleg, fagleg og sosial gyldigheit der refleksjon, diskusjon og dialog er nøkkelord (Lycke i Pettersen 2000: 114)

For oss som rettleiarar meiner vi det blir viktig å bruke pedagogisk engasjement, innsikt og vurderingsevne gjennom dei ulike trinna, fordi dei i seg sjølv heng godt saman, dei har ein pedagogisk innebygd intensjon og progresjon. Dei er ei god støtte for oss som deltek. Metoden gir studentane hjelp til å teste ut og sjå kritisk på kor gyldige forklaringane dei har funne er, sjølve prosedyren sikrar dette. Som rettleiarar kan vi fungere som viktige inspiratorar og drøftingspartnarar og støtte studentane i arbeidet med dette.

Slik rettleiing krev mykje pedagogisk kompetanse. Sidan det vert lagt stor vekt på å arbeide og intervensere i høve til gruppeklima og gruppedynamikk, og personleg utvikling parallelt med fagleg utvikling, er det ikkje noko enkel sak. Men vi skal vel alle ha mål å strekkje oss mot?

Vi har i dette kapitlet fokusert på at å vere rettleiar handlar meir om å vere ein interessert og entusiastisk tilretteleggjar, støtte og forløysar, enn ein formidlar. Vi har vore opptekne av måtar dette kan gjerast på. Vi er sjølvstøtt på same tid rollemodellar og formidlarar, sjølv om formidlarrolla her kjem i andre rekke. Vi bør difor stadig vere opptekne av å utvikle oss innan alle desse ulike områda. Når læringa skjer i eit samspel, med kollegaer og med studentar, vil det alltid vere spennande ting som kan skje. Kompetanse som er i stadig utvikling vil passe godt inn på denne arenaen.

I neste kapittel vil Hatlevoll og Sandnes ta for seg biblioteket si rolle i ei PBL-basert utdanning – sett frå biblioteket sin synsstad.

Litteratur

- Bjørke, G. (1996) *Problembasert læring – ein praksisnær studiemodell*. Oslo: Tano Aschehoug
- Bjørke, G. (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Helland, S. (2004) *PBL = ? Problembasert læring som arbeidsform i lærarutdanninga*. Notat nr. 11, Avdeling for lærarutdanning og idrett. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Pettersen, R. C. (2000) *PBL. Problembasert læring for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget

6. Biblioteket si rolle i ei PBL-basert utdanning

Biblioteket har i mange år vore på leit etter faglitteratur som på ein praktisk måte framstiller biblioteket og bibliotekarane si rolle i PBL-undervisninga. Det er svært lite å finne om emnet frå eit didaktisk synspunkt. Fleire som skriv om PBL nemner biblioteket med få ord. Andre har skriva noko meir, m.a. Bjørke (2000). Vi vil i dette kapittelet gje praktiske døme på korleis vi har nærma oss arbeidet med undervisning i informasjonskompetanse integrert i eit PBL-arbeid, og peike på viktige faktorar som må vera til stades om ein skal lukkast med biblioteket sitt undervisningsarbeid.

Frå service og katalogskuffer til studentaktive læringsformer og internett

Bibliotek ved utdanningsinstitusjonar har hatt som mål å tilpassa verksemda si til dei institusjonane dei er knytte til. Samlingar og tenester har hatt klare faglege prioriteringar og brukarane har hovudsakleg vore tilsette og studentar. Heilt opp til midten av 90-talet har biblioteket vore samlingsorientert og fungert som rein serviceinstitusjon: Bibliotekarar var i stor grad serviceytarar og studentar og tilsette gjekk til bibliotekarane når dei skulle finne litteratur om eit emne. Det blei forventa av brukarane at bibliotekaren leita fram materialet og serverte det klart til bruk. Studentane fekk inga forståing for at dette var noko dei kunne lære og ha nytte av å gjera sjølve, også med tanke på å kunne oppdatere seg seinare i yrkeslivet. Det eksisterte lite eller ikkje fagleg samarbeid mellom bibliotekar og faglærer, ein fungerte som to satellittar som dreiv med kvar sitt, utan å tenkja samarbeid mot felles mål.

Basis for bibliotekararbeid har tradisjonelt vore medieeval, innkjøp, registrering, utlån, administrering og formidling av materiale i biblioteket. Det har kravd egne fysiske rom og lesesal har tradisjonelt vore nært knytt til biblioteket. Bibliotekarane hadde tidlegare monopol på å leita fram bøker og tidsskriftsartiklar. Hjelpemidlane var enkle: eigen kortkatalog, trykte årlege oversikter over tidsskriftartiklar og andre papirbaserte bibliografiske hjelpemiddel. Men det har skjedd store endringar i måten ein utfører basisarbeidet i biblioteket på. Frå midten av 80-talet registrerte fleire og fleire bibliotek dokument i elektroniske databasar i staden for på katalogkort, og etter kvart vart også innkjøp og utlån administrert via data-system. Bruk av elektroniske registreringssystem har gjeve høve til felles utnytting av ei nasjonal mediesamling på ein langt meir effektiv måte enn tidlegare. Dette har vore med på å endre biblioteket si rolle i utdanningane.

Ulike straumar i det pedagogiske landskapet og føringar i forskjellige dokument, som t.d. St. meld. 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 2001) har også medverka til at biblioteket har fått ei anna rolle i utdanninga. Det blir no lagt stor vekt på studenten som aktør i sin eigen læringsprosess, og det vert stilt større og større krav til at utdanningsinstitusjonen har eit godt og velutvikla bibliotek som fungerer som ein læringsverkstad. Sitatet under er henta frå NOU 2000:14 Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Noreg, som har ein lengre gjennomgang av universitets- og høgskulebiblioteka si rolle i utdanningsinstitusjonen:

Det synes også å være en voksende erkjennelse i eierinstitusjonene av at fag- og forskningsbibliotekene må bli en viktig og aktiv del av et fleksibelt og forskningsbasert læringsmiljø (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 2000: 362).

Det er ein føresetnad for eit vellukka PBL-arbeid at det er god tilgang til informasjonsressursar og eit personale som kan rettleie studenten i informasjonssøkeprosessen. Bergdahl m.fl. (1993) definerer fagbiblioteket som hjarta i PBL-arbeidet og som ein integrert del av den pedagogiske verksemda. I følgje Sætre (2002) har også biblioteka fått eit pedagogisk mandat. Ho viser til eksisterande lovverk og seier at alle typar bibliotek har mandat til å drive pedagogisk verksemd og bibliotekarane må kunne ta i bruk pedagogiske verkemiddel. Den bibliotekdidaktiske refleksjonen, dvs kunnskap om korleis læring kan skje i biblioteket, handlar om vurderingar og refleksjonar knytt til ulike typar læringsaktivitetar i eller med utgangspunkt i biblioteket.

I Utviklingsplan for bibliotektenesta ved HSF (2003-2006) står dette som hovudutfordring:

Brukarane sine behov skal styra biblioteket si tenesteutvikling. Biblioteket skal vera ein sentral lærings- og utviklingsarena for studentar og tilsette der både fysisk rom, samlingar, nettbaserte tenester, rettleiing og undervisning har læring og kunnskapsutvikling som mål (Sandnes 2003: 5).

Førskulelærerstudentane har behov for auka informasjonskompetanse i eit studie som skal vera praksisnært og basert på stor grad av eigenaktivitet og ansvar for eiga læring.

Studentane leitar etter informasjon på den opne veven og dei brukar informasjonsressursar som biblioteket rår over. I størst mogleg grad bør dei bli sjølvhjelpne og kritiske til ressursane dei finn. Dei må læra å utnytte den kvalitetsbaserte informasjonstilgangen og vite kva dei gjer når dei søker på det frie Internettet eller den opne veven.

Med kvalitetsbasert informasjonstilgang meiner vi det som den skjulte veven omfattar, dvs. vevbaserte ressursar som ikkje er synlege for robotane som samlar inn informasjon til dei store søkeindeksene som Google, AltaVista og andre.

Korleis kan bibliotekarar og fagtilsette saman skape gode læringsarenaer?

I det fylgjande vil vi drøfta biblioteket si tilnærming til undervisningsoppgåver og korleis dette etter vår meining kan integrerast i fagleg undervisning på ein god måte. Målet for undervisninga er å auke studentane sin informasjonskompetanse. Som fylgje av stor kunnskapsutvikling og informasjonsflaum innan dei fleste fagområde er det viktig å gjere seg i stand til å overvaka, søkja, sortera og tileigna seg ny informasjon ved hjelp av teknologiske hjelpemiddel (Fagerli 2000). Informasjon er tilgjengeleg via internett, enten ein finn fram i søkemotorar, i bibliografiske eller fulltekst informasjonsdatabasar eller via emnekatalogar. Det er viktig å utvikla evna til kritisk tenking og til sjølvrefleksjon i denne prosessen: Kva kan eg? Kva meir må eg læra? Kvar er det sannsynleg at eg kan finna det som vil tilføra meg ny kunnskap? Det er ikkje nok å ha ein solid kunnskapsbase. Like viktig er det å ha kjennskap til strategiar for å finne ny informasjon og tileigna seg ny kunnskap i samband med praktisk utøving av eit framtidig yrke som førskulelærer eller i vidare studiesamanheng.

Ei undersøking som er gjort ved fire Nord-amerikanske medisinstudium (Rankin 1992) viser at PBL-studenten er ein hyppigare bibliotekbrukar som tilegnar seg ferdigheiter i informasjonssøking på eit tidlegare stadium i utdanninga og viser større evne til å utnytte ressursane, enn dei studentane som vert undervist på tradisjonelt vis. Undersøkinga viser også at bibliotek ved undervisningsinstitusjonar der studiet er PBL-basert, opplever ein meir intens bruk av ressursane (Andrup 1995).

I fleire år har it-avdelinga og biblioteket saman gjeve alle nye studentar ved HSF ei introduksjonsforelesing i oppstartveka. Målet med forelesinga har vore å synleggjera biblioteket i utdanninga, og å presentere både kvantitet og kvalitet på tenestene. Læringseffekten veit vi er liten på dette tidspunktet, men tanken har vore at det i etterkant, i løpet av første studieår, skal fylgjast opp av tilrettelagt undervisning ved kvart studieprogram (jf. Haukedal kap. 4).

Over mange år har vi i fagmiljøet ved Avdeling for lærarutdanning og idrett, både i formelle og uformelle samanhengar, drøfta om undervisning i informasjonssøking bør vera ei prioritert oppgåve og ei oppgåve som ikkje biblioteket åleine skal ha ansvaret for. Ein føresetnad for å få det til har vore at lærarane ser nytteverdien og tek ansvar for den organisatoriske delen.

Etterkvart har det utvikla seg ei forståing for dette ved avdelinga, og bruk av biblioteket og informasjonstenestene er tekne inn som punkt i fagplanane. Det har mellom anna resultert i godt undervisningssamarbeid mellom bibliotek og fagansvarlege. Nedanfor vil vi skildra eit par døme på slikt samarbeid.

Tverrfagleg prosjekt: Skogen

Dette PBL-temaet vart gjennomført på førskulelærarstudiet det andre studieåret. Dei fagansvarlege ved utdanninga har utvikla eit godt samarbeid med biblioteket om undervisning for førsteårsstudentar. Studentane har fått tradisjonell undervisning i informasjonssinnhenting knytt til eit PBL-utgangspunkt. Det har føregått i biblioteksrommet i basisgrupper på åtte. Som eksempel vart det teke initiativ til eit samarbeid mellom biblioteket og teamet som hadde ansvar for 2. årskull. Eit delmål var å vidareutvikla studentane i høve bibliotekbruk og evne til å vurdera og velja ut aktuelt fagstoff. Ein valde i dette høvet å knyta samarbeidet til eit tverrfagleg PBL-prosjekt der faga fysisk fostring, naturfag og pedagogikk var involverte. Utgangspunktet studentane skulle jobba med, var skogen, og dei skulle også inkludera ein utedag med 1.klassingar ved ein barneskule i nærleiken. Som avslutning skulle gruppene levere ein rapport som også skulle innehalde informasjonsskjelder som var nytta, og korleis desse var henta inn.

Frå biblioteket si side vart det førebudd eit innlegg på møtet med det tverrfaglege teamet der vi presenterte vår forståing av PBL som arbeidsmetode, med vekt på trinn 6 i prosessen, den individuelle studiefasen: hente inn kunnskap og informasjon. Vi problematiserte denne studiefasen i høve til bibliotekarane som rettleiarar. Kva veit fagpersonalet om kvaliteten på dette arbeidet? Tek dei ansvar for oppfylging? Sjølvstendig informasjonssinnhenting kontra fastlagt pensum var også tema i innlegget.

Biblioteket tilbydde ei ressursforelesing i datalabben for dei studentane som ynskte det, der ein presenterte og jobba vidare med ulike informasjonssdatabasar. Tidsskriftsamlinga i biblioteket vart presentert, med vekt på det aktuelle emnet, og det vart laga ei utstilling av barnebøker som hadde skogen som tema.

Rapportane som studentane skreiv, fekk også bibliotekaren lese og vurdera. Verken bibliotekar eller fagansvarlege vart imponerte over bruken av litteratur og kjelder. Frå studentane si side vart praktiske vanskar helde fram som eit problem, m. a. hadde tida vore for knapp. Dei fagansvarlege såg også at for å få til eit aktivt forhold til informasjonssøking hos studentane, måtte det organiserast slik at det let seg gjere praktisk. På dette tidlege tidspunktet i studiet er

kanskje fokus på prosess og arbeidsmetodar vel så viktige som det ferdige resultatet, men vi oppnådde i alle fall å få sett fokus på at informasjonssøking tek tid!

Tema: Barns utvikling

Dette PBL-temaet vart gjennomført i ei klasse på den desentraliserte førskulelærerutdanninga (DNETTF) der biblioteket var ein aktiv deltakar. Undervisninga på dette studiet er basert på ein del fysiske samlingar, men er elles nettbasert. Vi har hatt orientering om biblioteket og dei nettbaserte tenestene på første samling. Det er eit mål å gje studentar ved nettbaserte utdanningstilbod tilnærma like gode bibliotektenester som dei som studerer ved campus. Men dette føreset at studentane kan nyttiggjera seg det elektroniske biblioteket fullt ut.

Rett over nyttår i andre semester fekk vi i stand ei meir grundig undervisning i informasjonssøking. Ei forlesingsrekke skulle føre studentane inn i eit arbeid om barns utvikling, og i løpet av sju veker skulle eit fagleg essay utarbeidast. Det vart kravd at studentane skulle gå ut over pensumlitteraturen og at oppgåva skulle ha ei litteraturliste. Bibliotekaren fylgde litt av den faglege forelesinga for å kunne klare å gripe fatt i emne, stikkord og problemstillingar i si forelesing om informasjonssøking.

I etterkant av undervisninga for desse studentane som sit spreidde over heile fylket, hadde vi stor pågang via bestillingsfunksjonen i Bibsys, via e-post og via telefon. Gjennom erfaring kom vi fram til at vi i større grad enn vi tidlegare hadde formidla, ynskte telefonkontakt, spesielt ved opne emnebestillingar. Då fekk vi høve til å ta studentane direkte med i søkjeprosessen, framstilla ulike måtar å tenkja på, rettleia dei og i større grad medverke til at dei neste gong kunne finne fram til relevant informasjon på eiga hand. Via den elektroniske læringsplattforma Fronter gav vi studentane melding om dette, samt at vi skreiv eit par orienteringar om søking og tinging av dokument frå biblioteket.

Vi har inntrykk av at opplegget fungerte tilfredsstillande for studentane. Det kom også fram i eit enkelt spørjeskjema som studentane fekk ved semesterslutt. Av 36 svara 27 (75%) at dei hadde hatt kontakt med biblioteket i samband med oppgåva. Dei fleste svara også at dei hadde opplevd kontakten med biblioteket som positiv, møtt hjelpsame bibliotekarar og fått rask levering av tinga dokument. Dei fleste av dei som ikkje hadde hatt kontakt med HSF-biblioteket, hadde hatt kontakt med det lokale folkebiblioteket, eller dei hadde skaffa seg litteratur på anna vis.

Planarbeid og drøfting

I etterkant av eit undervisningsarbeid har vi skrive oppsummeringar: kva fungerte godt og kva fungerte ikkje? Framfor neste samarbeidsprosjekt har det vore greitt å kunne gå attende til slike loggar for å reflektere over eiga undervisning, samt førearbeid og arbeid i etterkant.

Ei viktig erfaring er at ein ikkje er ferdig med undervisninga når timen er avslutta. Ein undervisningstime må alltid fylgjast opp av personleg rettleiing i etterkant, og ei slik rettleiing har mykje slektskap med meisterlæring, som Nielsen og Kvale (1999: 243) definerer slik: *”Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom.”*

Bibliotekaren må vise den som skal læra, korleis ein brukar PC'en som eit verktøyet for å utføre informasjonssøkinga. Vidare må bibliotekaren reflektere saman med studenten over ulike måtar å nærme seg problemstillingar på: Kva kan ho frå før om emnet, kva krokar finst å hengje ny kunnskap på, kva er eit emneord, korleis finne gode emneord, korleis kome seg frå skjermen til hylla og dokumentet? Er det sannsynleg å finne relevant informasjon i bokform, eller bør ein heller leite i tidsskriftartiklar eller avisartiklar? Kanskje er den opne veven rette staden i det gjevne tilfellet, eller kan det vera lurt å nytte ein emnekatalog? Slike spørsmålstillingar finst det mengder av, og erfaring til å stille dei rette spørsmåla har bibliotekaren. Dette har slektskap med det tradisjonelle referanseintervjuet, som har som mål å finne rett informasjon til brukaren. Forskjellen ligg i at i rettleiingssituasjonen er målet at studenten skal lære å finne fram til relevant informasjon sjølv og dra lærdom av det til seinare bruk. Bibliotekaren diskuterer med studenten, og prøver å få ho til å forstå korleis bibliotekaren sjølv ville ha gripe problemstillinga an. Det er viktig å ikkje overta arbeidet for studenten, ikkje falle for freistinga å vise kor mykje vi som bibliotekarar kan, men late studenten sjølv ha hand om tastatur, og finne fram på veven eller på hyllene sjølv. Vi skal heile tida rettleie og oppmuntre og ha som mål at studenten skal lære litt meir. I vårt møte med studenten skal vi ha ei rettleiande og pedagogisk tilnærming, samstundes som vi må ha respekt for og ta utgangspunkt i den kunnskapsbasen studenten sjølv har (Egeland 2004).

Ei anna viktig erfaring vi som bibliotekarar har gjort, er at det må vera samanfall i tidspunktet for undervisninga og behovet for informasjonstilfang. Å drive undervisning i informasjonssøking er nyttelaust viss det ikkje er kopla til behov og motivasjon for læring. Eit godt samarbeid med fagansvarleg er ein føresetnad for å få dette til. Planlegginga av PBL-arbeid vert vanlegvis gjort i god tid, og dersom informasjonskompetanse og bibliotekbruk skal

knyttast til arbeidet, må bibliotekarane involverast tidleg i planleggingsfasen. Undervisninga og bruk av biblioteket må initierast og organiserast frå fagleg hald og det må knyttast til eit fagleg emne eller eit konkret studentarbeid. Vidare er det avgjerande at læringa innan dei faglege emna er lausrive frå eit fastlagt pensum. Ein må gripa fatt i studentane sine reelle behov for informasjonstilfang, og ein må kunne tilpassa opplegget til kvar gruppe.

Bibliotekarane må reflektere over eige fagområde, diskutere seg imellom og med andre fagtilsette korleis undervisning og læringseffekt kan forbeistrast. Bibliotekarar har mykje å lære hjå fagpedagogar og gjennom eiga erfaring. Gjennom erfaring opplever også læraren bibliotekaren som ein støttespelar. Erfaringa vår tilseier at avstanden i tid mellom undervisning og reelle behov må vera kort for at læringseffekten for studenten skal vera god.

I ulike formelle og uformelle fora må bibliotekarane stadig presentere sitt syn på informasjonsinnhenting og den naturlege plassen dette har i undervisninga. Bibliotekarar må arbeide for at bibliotekbruk og sjølvstendig informasjonsinnhenting får plass i studieplanar og at ansvaret for slik aktivitet skal delast mellom dei som har ansvar for studentane sitt undervisningsopplegg og bibliotekarane. Informasjonskompetanse er bibliotekarane sitt fagområde, men ansvaret for at studenten har fått høve til å nå læringsmåla i studieplanen kviler på dei fagansvarlege. Vår erfaring er at samarbeidet med faglærar over tid har ført til stor endring i faglærarane sitt syn på biblioteket si rolle i utdanningssamanheng.

Undervisningsaktiviteten og rettleiinga frå biblioteket har som mål å utvikle kritiske og aktive studentar som kan utnytte dei ressursane som vert stilt til disposisjon.

Bibliotekarane må vera medvitne om at det pedagogiske arbeidet heile tida må vera i endring og utvikling, og at ein er avhengig av samspel med dei som har ansvar for den faglege utviklinga av studia. For å utvikle ein felles kunnskapsbase har biblioteket hatt eigne personaldagar med rettleiing som tema og fagpedagog som førelesarar. Dette har vore med på å fokusere og utvikle eit felles teoretisk og praktisk grunnlag for arbeidet.

Samarbeidet med førskulelærarutdanninga har gjeve verdifull erfaring som også har kome til nytte i undervisning for andre grupper. Det er viktig å merka seg at heilt frå planleggingsstadiet for innføring av PBL som studieform, har bibliotekarane ved lærautdanninga vore trekte aktivt med. Vi deltok på interne fagdagar med dette som tema, og vi orienterte oss i nasjonalt og internasjonalt biblioteklandskap. Kva erfaringar fanst tilgjengeleg om biblioteket si rolle i PBL-prosessar? Vi deltok på ein nordisk konferanse i Linköping allereie i 1996 der hovudtittel var "Informasjonskompetens och användarutbildning", og mykje av fokus her var

retta mot PBL som undervisningsform. Denne konferansen vart seinare ståande som eit paradigmeskifte i synet på brukaropplæringa i biblioteket for dei som deltok.

At bibliotek og fag har felles overordna mål er ein føresetnad for god undervisningsaktivitet frå biblioteket si side. Det er avgjerande at dei fagansvarlege ser på utvikling av informasjonskompetanse som eit læringsmål i studiet. Det er styrande for korleis studentane arbeider, og korleis dei nyttar biblioteket og informasjonsressursane.

Førebuinga til første semester startar seint på våren, etter at det er klart kva lærarar som skal ha dei nye 1.års studentane komande haust. Det blir planlagt eit tverrfagleg PBL-prosjekt, og ein bibliotekar blir med på eit av teammøta i denne perioden. Her vert det diskutert korleis ein skal få til eit tverrfagleg PBL-prosjekt og korleis ein i denne prosessen skal kunne gi dei nye studentane best mogleg kunnskap om korleis PBL fungerer og korleis dei best skal kunne gjera seg kjent med prosessar og metodar for informasjonsinnhenting. I planleggingsfasen er det faglærer/teamleiar/studieleiar som set premissene. Dei må være bevisste på kor viktig det er å inkludere bibliotekarane i prosessen. Vi meiner at det er avgjerande for å lukkast med PBL, at det frå starten vert jobba kontinuerlig med å få forståing for kor viktig det er å få informasjonskompetanse inn som eit læringsmål. Det ideelle er at det deltek ein bibliotekar på det førebuande møtet. Ein enklare variant kan være at faglærer, teamleiar eller studieleiar held bibliotekarane orienterte om det som blir bestemt på planleggingsmøtet, og at dei gjev bibliotekarane høve til å komme med innspel. Om ein gjer det på den eine eller den andre måten, kan avhenge av kor godt arbeidsmetoden er innarbeid, og ikkje minst kor mykje tid ein har til rådvelde. Det viktige og overordna er god kontakt mellom faglærarar og bibliotekarar. Den uformelle kontakten og at dei ulike personalgruppene interesserer seg for dei andre sitt ansvarsområde, er av stor verdi for å få dette til.

Å ha informasjonskompetanse forankra i institusjonen sine måldokument er ei god støtte for det samhandlingsarbeidet biblioteket er pådrivar i. Det er avgjerande for å få kontinuitet og utvikling på feltet. Dersom ein ikkje har høve til å dyrke ei felles forståing for kor viktig dette er, må ein kvart år starte eit motiveringsarbeidet frå grunnen av, noko som fører til utmatting og mykje bortkasta tid. Høgskulen i Sogn og Fjordane hadde tidlegare ein handlingsplan for studiekvalitet, der det var nedfelt krav om at opplæring i informasjonssøking skulle gjennomførast i løpet av det første studieåret. Handlingsplanen vart ikkje vidareført, og no er det på nytt eit mål for bibliotektenesta å få undervisning i informasjonssøking inn i alle studieplanar ved HSF. Eit nøkkeldokument no er *"Retningslinjer for arbeid med studieplanar ved*

Høgskulen i Sogn og Fjordane”. Her bør det liggje føringar som gjer at ein finn det naturleg å nedfelle informasjonskompetanse som mål i alle studieplanar.

Viktige faktorar på det 6. trinnet i PBL-prosessen

Med bakgrunn i erfaringane vi har gjort dei siste åra, vil vi trekke fram viktige faktorar som bør vera til stades i samarbeidet mellom bibliotekarar og faglærarar når det gjeld det 6. trinnet i PBL-prosessen.

1 Planlegging

Biblioteket må involverast i planleggingsarbeidet tidleg, helst våren før studiestart når undervisninga for komande år vert lagt. Det er fagansvarlege sitt ansvar å involvere biblioteket. Eit mål er å finne effektive tidspunkt for biblioteket sitt undervisningsarbeid. Det skal veljast ut eit PBL-arbeid i løpet av første semester, første studieår eller evt. kvart studieår, der ei tilrettelagt undervisning i informasjonssøking skal koma inn.

2 Case eller utgangspunkt

Det er ikkje likegyldig kva emne, case eller utgangspunkt ein vel å knyte bibliotekundervisninga til. Ein bør velje eit emne med breidde i litteraturtilfanget, og eit emne som kan gripast an frå mange vinklar. Det kan også gjerne vera tverrfagleg. Barnekultur er eksempel på eit slikt emne. Emnet bør ha aktualitet i seg, men ikkje vera så aktuelt at emnet i liten grad er handsama i bokform. Det er bra om ulike sider ved emnet er under debatt, og at det er mange meiningar og ulike svar knytt til problemstillingane. Det skal vera litteratur nok for heile studentgruppa i biblioteket og det er viktig at mange informasjonskjelder (monografi, artikkel, kronikk, film m.m.) kan nyttast. På grunnlag av informasjon og diskusjon skal studenten kunne gjera seg opp sjølvstendige meiningar og bygge opp sin eigen kunnskapsbase.

Måldokumentet for PBL-arbeidet må leverast biblioteket i god tid, slik at bibliotekarane kan bruka aktuelle eksempel i undervisninga.

3 Organisering

Tilrettelegging og timeplanmessig organisering av informasjonssøkinga må faglærer ta ansvar for. Faglæraren som har kontakt med studentgruppa og er kjent med timeplanen, må syte for at bibliotekaren si undervisning vert timeplanfesta.

4 *Tidspunkt*

Kva tid i løpet av første studieår er det teneleg at undervisninga vert lagt? Ikkje nødvendigvis først i første semester. Førskulelærerstudentane tek utdanninga si over 3 år, og det viktigaste er at dei lærer seg å søkja og finna litteratur når dei har behov og er motiverte for denne læringa. Den kunnskapen dei skaffar seg skal ha overføringsverdi til seinare PBL-arbeid, og må utviklast gjennom erfaring. I starten av første studieåret får studenten mange inntrykk, og kanskje er møtet med eit tilrettelagt pensum nok på eit så tidleg tidspunkt.

5 *Tid*

Det må setjast av rikeleg med tid til eiga informasjonssøking i etterkant av ei førellesning om informasjonskompetanse. Dette har vist seg å vera eit kritisk punkt. Studenten opplever at tida vert for knapp, og vel det første og beste dei finn. Kjeldekritikk vert det då ofte lite av. Både lærar og student må vera innforstått med at informasjonssøking tek tid.

6 *Form*

Ved oppstart av eit PBL-arbeid er det nyttig at ein bibliotekar får nokre minutt til å informera studentane om kvifor og korleis biblioteket har tenkt å gjennomføre si undervisning. På denne måten opptrer faglærar og bibliotekar som eit team med felles mål. Det må også takast stilling til om undervisning i informasjonssøking skal gjerast i storgruppe og datalabb eller i basisgrupper i biblioteksrommet. Skal undervisninga vera obligatorisk, eller berre for dei som sjølve vurderer det som nyttig? Uansett er det viktig at det finn stad ei integrering av teoretisk og praktisk undervisning. Vi har ofte valt ei førellesningsform som skifter mellom teori og vising via biblioteket sine heimesider, øvingar knytt til det konkrete prosjektet, og så at vi går ein runde i biblioteket for at studenten kan gjere seg kjend med hyllene og finne den framsøkte boka eller tidsskiftartikkelen.

7 *Innhald*

Studenten sin læringsprosess må vere i fokus når ein planlegg undervisninga. Vi har erfart at ei første førellesning i informasjonskompetanse bør skissere overordna prinsipp. Vi må presentere måtar å tenkje på, måtar å nærme seg ei problemstilling på, måtar å avdekke eit fagområde på. Kunnskapsorganisering må framstillast framfor bibliotektekniske detaljar og søkestrategiar. Vi nyttar biblioteket sin nettstad som utgangspunkt for førellesingar og synleggjer denne som eit verktøy og eit utgangspunkt for informasjonssøking. Det hadde vore idéelt å kunne tilby ei forelesingsrekke som gjekk gjennom heile studieløpet. Då kunne ein ha drege vekslar på erfaringslæring, og tilført nye emne i eit progressiv studieløp.

8 *Observatører*

Faglærarar kan med fordel inviterast som deltakar på undervisninga i informasjonssøking. Dei har ansvar for å vite kva ressursførelesningar studentane får og også behov for å utvikla eigen informasjonskompetanse. Dessutan er det nyttig for bibliotekarane som ikkje har pedagogikk som fag, å få konstruktiv kritikk på det arbeidet dei utfører. Like nyttig kan det vera at andre bibliotekarar deltek på forelesinga. Vi kan lære mykje av kvarandre gjennom konstruktiv kritikk og kollegaretleiing. Dette er eit felt som bør utviklast vidare.

9 *Krav til kjeldebruk*

Faglærer må presisere overfor studentane at dei skal nytte litteratur utover pensum. Lærarane må tore å sleppe studentane fri. Dei gjev ressursførelesingar som skal sikre grunnleggjande kunnskap og dei skal inspirere studenten til sjølv å lære meir. Korleis dei utviklar kunnskapsbasen sin, bør vera likegyldig for læraren. Dokumentasjon av kunnskapen som måldokumenta krev må vera det vesentlege. Studentane må oppleve at informasjonskompetanse er noko dei treng, og eit mål i dette høvet må vera at dei kan gjera seg bruk av fleire kunnskapskjelder, som bøker, artikkelstoff og videoar, for å oppnå kunnskapsauke.

10 *Krav til dokumentasjon*

Studentane må lage litteraturlister, og dei må i tillegg få i oppgåve å reflektere og vise kritisk haldning til eigne val. Korleis fann dei fram til informasjonen? Kvifor valde dei ut dette materialet framfor noko anna? Kva kjenneteiknar dei ulike kjeldene?

Denne delen av oppgåva burde følgjast opp av faglærar og bibliotekar i fellesskap. Til no er det ikkje utvikla effektive måtar å gjera dette på. Vi har gjort eit par forsøk, men frå bibliotekarane si side har det vorte for tidkrevjande.

11 *Evaluering*

I tillegg til evaluering av studentarbeidet, bør faglærarar, bibliotekarar og studentar evaluere undervisningssamarbeidet mellom fag og bibliotek. Dei må peike på det som ikkje fungerte og på det som gjekk bra. Slik dreg ein lærdom av kvarandre og kan utvikle noko som passar inn i ei god PBL-undervisninga.

12 *Rettleiing og progresjon*

Undervisninga er ikkje avslutta etter førelesninga, men berre starten på studenten sin læringsprosess. I eit kvart seinare møte med studenten (og faglæraren) skal bibliotekaren alltid ha ei rettleiande tilnærming. Det må vera samanheng mellom liv og lære. I biblioteket skal

brukarane lære å skaffe seg relevant informasjon og bibliotekarane skal opptre som rettleiarar. Å ha fokus på rettleiing som fag må i sterkare grad inn i bibliotekarkvardagen.

Studentane kan ikkje lære alt med ein gong. Når dei har hatt den første opplæringa i informasjonssøking, må ein gje dei tid til å fordøye og bruke det dei har lært. Ein kan tenkja seg at studentane andre året kunne fått ei ny økt med undervisning, ei undervisning som repeterer og bygger vidare på det studentane har lært første året.

Avslutning

Å klare av informasjonsflaumen i dagens samfunn er ei utfordring. Å ta til seg det ein treng og la resten sveve forbi er ein lærdom ein treng for å overleve i dagens arbeidsliv. Ved ein utdanningsinstitusjon vil fagansvarlege sine arbeidsmåtar fort avspegle seg i studentane sine tilnærmingar til studiet. Har fagansvarlege høg grad av informasjonskompetanse ser vi at dei ynskjer det same for studentane sine. Dersom fagansvarlege har positive relasjonar til biblioteket, er det lett å få i gang positivt samarbeid. Positive relasjonar og gjensidig respekt for kvarandre sin kompetanse og ansvarsområde i institusjonen er av uvurderleg verdi for å få til gode PBL-arbeidsprosessar i studiet for studentane.

I neste kapittel vil Stundal ta føre seg vurdering og evaluering i eit PBL-basert, og delvis nettbasert, allmennlærerstudium.

Litteratur

- Andrup, D. (1995) *Fagbibliotekets rolle i problembasert læring (PBL)*. Oslo: Riksbibliotek-tjenesten
- Bergdahl, B., U. Carlberg, K. Fridén, P. Höddelius og J. Toll (1993) Vilka resurser behövs? I: Kjellgren, K., J. Ahlner, L. O. Dahlgren og L. Haglund (red.) *Problembaserad inläring: erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur
- Bjørke, G. (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Egeland, L. (2004) *Det handler om læring*. Oslo: ABM-utvikling
- Fagerli, H. M. (2000) *En arena for læring og samarbeid*. HIO-rapport nr. 4. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (2000) *Frihet med ansvar: Om høgere utdanning og forskning i Norge*. NOU 2000:14. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (2001) *Gjør din plikt - krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. St. meld. nr. 27 (2000-2001) Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet
- Nielsen, K. og S. Kvale (red.) (1999) *Mesterlære*. Oslo: Ad notam, Gyldendal
- Rankin, J. A. (1992) Problem-based medical education: effect on library use? I: *Bulletin of the Medical Library Association*. Vol. 80, nr 1:36-43

Sandnes, A. (2003) *Utviklingsplan for bibliotektenesta i HSF 2003-2006* (Internett)
Tilgjengeleg frå http://www.hisf.no/w1/bibliotek/om_biblioteket/planar_og_dokument
(lest 12.10.06)

Sætre, T. P. (2002) *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog: et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekpedagogikk"*. Hovedfagsoppgave, Rapport 2002:3. Bergen: Norsk lærerakademi

7. Vurdering og evaluering i eit PBL-basert nettstudium

PBL er som ein har sett i dei tidlegare kapitla, ein arbeidsmåte som kan nyttast i eit studium. Det er samstundes uttrykk for ei haldning til korleis vi lærer eller tileignar oss kunnskap på ein god og motiverande måte. Dette synet på læring bør difor etter vår meining også få konsekvensar for korleis ein vurderer og evaluerer studentane sin kunnskap – både undervegs og til slutt i eit studium. Dette var bakgrunnen for å gjere eit FoU-arbeid med fokus på vurdering og evaluering i eit PBL-basert fag i eit almennlærarstudium. Prosjektet vart avgrensa til å gjelde pedagogikkfaget, og systematisk datainnsamling vart gjort undervegs i studiet. Med fokus på PBL-vil eg i det følgjande beskrive dei vurderings- og evaleringsformene som vart prøvde ut, og drøfte erfaringar som vi gjorde.

Studiet det gjeld var ei desentralisert og nettbasert allmennlærerutdanning der pedagogikkfaget var lagt til dei tre første åra i ei deltidsutdanning som gjekk over fire pluss eitt år. Utdanninga vart avslutta 2006. Pedagogikkfaget var fordelt med 7,5 poeng dei to første åra og 15 poeng tredje året.

Studiet var organisert slik: regionale to-dagars-samlingar med undervisning av lærar(ar) frå høgskulen ca. ein gong kvar månad, arbeid i lokale studiegrupper, arbeid på nettet og sjølvstudium. Kwart studieår hadde studentane ca. tre fag der faga vart avslutta etter eitt eller to år, med unntak av pedagogikkfaget.

Det var 38 studentar som fullførde studiet, to av dei var menn. Gjennomsnittsalderen til studentane var 35 år, med eit spenn frå 24 til 49 år. Nokre hadde berre vidaregåande skule, andre hadde teke enkeltfag ved høgskule/universitet, nokre hadde andre utdanningar og dei aller fleste hadde relativt mykje yrkeserfaring. Nokre få hadde fått opptak etter realkompetansevurdering.

Datagrunnlaget er henta frå studentevalueringar, undervisning, sensorvurderingar og drøftingar i lærarkollegiet. Studentevalueringane er loggar skrivne ved studiestart, skriftlege evalueringar knytt til munnlege årsprøvar og refleksjonsloggar som del av mappevurderinga. Studentkullet hadde ei prøveordning med mappevurdering som sluttvurdering.

Arbeidsplanen for pedagogikkfaget i den ordinære allmennlærerutdanninga danna grunnlaget for tema i faget, men ved studiestart var det ikkje utarbeidd ein samla arbeidsplan for alle dei tre åra i den desentraliserte utdanninga. Grunngevinga for dette var at ein ynskte at planen skulle ta omsyn til at PBL skulle vere ein gjennomgåande arbeidsmetode, at studentane skulle ta aktivt del i utforminga av undervisningsopplegget og at ein difor til ein viss grad, ville "la vegen bli til mens ein går." Gjennom fagutvalet kunne studentane ta del i faglege drøftingar og påverke vedtak om til dømes sluttvurderingsordninga.

Utviklinga av opplegget i pedagogikk var forankra i føringane i Kvalitetsreforma med større vekt på undervegsvurdering og mindre sluttvurdering, vurdering som viktig del av læreprosessen, vekt på tilbakemelding til studentane, eigenvurdering og medstudentvurdering, varierte vurderingsformer, m.a. mappevurdering og alternativ bruk av sensor (St.meld. nr. 27 2000-2001).

Studentane sine forventningar til pedagogikkfaget

Studiet starta med ei veker samling på høgskulen og studentane vart delte inn i lokale grupper, organiserte etter geografi. Pedagogikkundervisninga første veka inneheldt "bli-kjent-presentasjonar", fagøkt om gruppeprosessar og innføring i PBL-metoden.

Studentane skreiv også forventningslogg ut frå stikkorda: alder, utdanning utover vidaregåande skule, yrkeserfaringar, sterke sider, område som du treng utfordring i, forventningar til pedagogikkfaget og "eventuelt".

Når det gjeld forventningar til pedagogikkfaget, kan det oppsummerast slik: Mange forventar at faget skal lære dei å bli ein god lærar/pedagog ved m.a. å lære gode undervisningsmetodar, å vere inspirator for elevane og bli ein god modell for elevane. Ein del av studentane har forventningar utover det å lære seg metodar. Nokre skriv om å lære meir om barn og unge. Dei vil ha hjelp til "å forstå barns tenkemåte", lære om empati og om læring generelt.

Nokre håpar at pedagogikkfaget skal lære dei å bli flinke til å studera. Dei nemner m.a. studieteknikk, å forstå faguttrykk, lære djupnestrategiar og takle arbeidspresstet som sikkert vil kome. Nokre skriv at dei håpar å få hjelp til å ta ordet i forsamlingar og tore å dumme seg ut. "Verta meir sikker på meg sjølv – stå for egne meiningar og leggja desse fram på ein konstruktiv og grei måte." Det vert og nemnt at dei ynskjer å bli betre på samarbeid. Fleire av studentane er inne på dette med evaluering/vurdering. Dei treng å bli evaluert i under

visningssituasjonen. Andre skriv om å bli flinkare til å lytta, dei treng å trene på å godta at ting tar tid og at problemløysing er ein lang prosess.

Ein del studentar skriv at dei veit ikkje noko om pedagogikk og at det difor er vanskeleg å vera konkret når det gjeld forventningar til faget. *"Eg har høyrte om pedagogikk i alle år, men eg veit ikkje heilt kva det går ut på. Det vil eg gjerne vite,"* er noko som går att hjå fleire. *"Er redd det skal gå litt over hovudet på meg, men eg håpar at det skal vere matnyttig"*, skriv ein annan.

Studentane sine forventningsloggar gav viktig og nødvendig informasjon til oss lærarane. Loggane viste at det var stor skilnad mellom studentane både i alder, erfaringsbakgrunn og forventningar til studiet. Opplysningane samsvara godt med det som kjem fram i rapporten til Norgesuniversitetet om fleksible studietilbod for vaksne. Dei fleste studentane i denne type studietilbod er kvinner i alderen 30 - 49, men det er variasjon både i alder og yrkeserfaring (Wilhelmsen 2004, Rekkedal 2004). Resultata som blir vist til i rapporten samsvarar heilt med det me drøfta i lærargruppa: at me ikkje måtte falle i "grøfta" med omsyn til å møte studentane med forventningar bygd på mytar om at t.d. alle desentraliserte studentar har lang yrkeserfaring.

Eg trur me lukkast rimeleg godt i å gje studentane innsikt og kunnskap om læring og ulike utfordringar knytt til lærarrolla. Me prøvde å fokusere på at dei ulike studentane sine erfaringar var viktig kompetanse som kunne nyttast i drøftingar i lokalgruppene, i skriftlege oppgavesvar og ikkje minst i praksis.

PBL i lokalgruppene

Lokalgruppene vart sett saman ut frå kvar studentane budde, med tre – seks studentar i kvar gruppe. Kvar lokalgruppe fekk tildelt ein kontaktlærer, men vedkomande møtte ikkje studentane før langt ut i vårsemesteret. Kontaktlærer sin funksjon var retta mot enkeltstudenten og hadde ikkje, i utgangspunktet, fokus mot gruppa og gruppeprosessen.

I pedagogikk skulle studentane, på eiga hand, gå gjennom kap. 3 i Pettersen (2000) si bok om grunnprinsippa i problembasert læring samtidig med at dei fekk dei første skriftlege oppgåvene både i pedagogikk og norsk. Første oppgåva i pedagogikk var ei PBL-oppgåve der studentane skulle leggje fram for gruppa "ei oppleving frå eigen skulegang der du lærte mykje". På bakgrunn av det som kom fram skulle så gruppa arbeide med temaet: "Kva

faktorar fremjar og kva hemmar læring”. Det var ei stor utfordring for studentane både å ha fokus på eigne gruppeprosessar, på oppgåveskriving og det å vere nettstudentar.

I refleksjonsnotata, som var ein del av mappevurderinga, skreiv dei fleste studentane noko om erfaringar og opplevingar frå første semester. Dei såg, i ettertid, kor godt teorien stemde med utfordringane og problema dei møtte då dei skulle få samarbeidet i gruppa til å fungere. Det handla mellom anna om det å bli trygg, både på seg sjølv og medstudentane, om kor mykje tid kvar av studentane var villige til å bruke på gruppeoppgåvene og om kven som heile tida bestemte korleis oppgåvene skulle løysast og om kven som nådde fram med synspunkt og argument (Bjørke 2000, Pettersen 2000).

I nokre få av gruppene oppstod det tidleg konflikthar, men det gjekk relativt lang tid før lærarane og studieleiar vart klar over problema. Noko av årsaka låg i at desse studentane hadde ei oppfatning av at samarbeidsproblem i lokalgruppa var ”deira” utfordring og noko dei ikkje burde belaste lærarane med. Studentane hadde fleire fag, men det var berre pedagogikk som hadde fokus på gruppeprosessar. Me var altfor forsiktige med å drøfte generelle problemstillingar knytt til korleis dei greidde å skape ein god læringskultur i gruppene sine. Dette burde vore drøfta grundig i lærarteamet der og studieleiar deltok, og så kunne ein avklart kva som var kontaktlærar si oppgåve og kva dei ulike faga skulle ha ansvar for. Desse erfaringane samsvarar godt med det som har komme fram i evalueringane til NOKUT, der svært mange studentar kritiserer at faglærarane i for liten grad samarbeider og at allmennlærerutdanninga opplevest for fragmentert (NOKUT 2006).

Eit stort fleirtal av studentane hadde positive erfaringar frå gruppene sine. Dei opplevde at ved å lære om korleis medlemmane i ei gruppe bør arbeide, fekk dei utvikle eit godt samarbeidsklima. Dette førte til at dei lærde mykje av drøftingane i gruppene. Fleire nemnde heilt spesifikt korleis PBL-metoden hadde påverka arbeidet i lokalgruppa: *”Diskusjonane i samband med PBL-oppgåvene er noko som har gitt meg ein utruleg styrke og sikkerheit i det å stole på meg sjølv når eg seier noko. Den prosessen som vi gjekk gjennom i gruppa trur eg me kom svært styrka ut av”*. PBL vart ikkje sett på som ein enkel måte å arbeide på. For nokre skapte denne arbeidsforma både uro og konflikt i gruppa, men dei fleste skreiv at dei hadde komme styrka ut ved at dei m.a. hadde fått eit meir nyansert syn på diskusjonstema.

Det er ingen tvil om at klimaet i lokalgruppa har vore svært avgjerande for studentane sin trivsel og læringsutbytte. Det kan sjå ut til at dei studentane som greidde å ha fokus på gruppeprosessen og som prioriterte å setje av tid til drøfting om korleis få gruppa til å fungere,

har komme mest positivt ut. Dette samsvarar heilt med faglitteraturen som studentane nytta (m.a. Bjørke 2000, Pettersen 2000). I desentralisert utdanning der så mykje av studiearbeidet skal gjennomførast i lokalgruppene, er det særst viktig at studentane greier å utvikle eit godt læringsklima i lokalgruppene. Dette er godt dokumentert hjå fleire av forfattarane i Norgesuniversitetet sin rapport om studentane i fleksible studietilbod (Bergersen m.fl. 2004). I første del av studiet, må høgskulen ta eit tydeleg ansvar for å sikre at alle gruppene får ein god plattform for arbeidet i gruppa. Det kan t.d. gjerast ved å gje kontaktlærar eit tydeleg ansvar for oppfølging både av enkeltstudenten, men og for heile gruppa. I tillegg er det viktig at alle faglærarane i teamet drøftar og støttar gruppene i deira arbeid med å utvikle eit godt klima i lokalgruppene.

Våre erfaringar er at systematikken i PBL-metoden kan vere ei god støtte og hjelp, ikkje minst for dei gruppene som slit med mykje konfliktrar. Eit studentsitat frå årsprøveførebuinga underbyggjer dette: *"Den beste gjennomføringa etter PBL som eg har vore med på. Med god starthjelp frå lærar greidde me å følgje metoden på ein bevisst og god måte. Dette gjorde at me ikkje fekk konfliktrar sjølv om gruppa var stor. Me greidde heile tida å korrigere kursen etter behov."* For oss lærarane var det overraskande kor positive studentane var til PBL-metoden. Me var uroa over at det kunne bli for store utfordringar for studentane sidan det berre var pedagogikkfaget som arbeidde etter PBL-tenkinga. I Fossøy si doktorgradsavhandling er denne problemstillinga belyst, og resultatet viser tydeleg at skal studentane verkeleg få "tak på" PBL-metoden, bør den vere ein gjennomgåande arbeidsmetode for heile studiet og ikkje berre i enkeltfag (Fossøy 2005). Ein av grunnane til at studentane var så positive til PBL trur me er at dei sjølve nytta PBL-tenkinga i lokalgruppene også når dei arbeidde med andre fag enn pedagogikk. Ein av studentane uttrykte det slik: *"Å sette seg inn i PBL-metoden var en utfordring. Men etter hvert ble det en metode vi brukte helt målbevisst i vår gruppe"*. For arbeidet i lokalgruppene var svært sjølvstendig arbeid og difor var det heilt opp til studentane korleis dei organiserte det faglege arbeidet i gruppene.

Vurderingsordninga

I utgangspunktet skulle den desentraliserte allmennlærerutdanninga ha same fagplan og same vurderingsordning som den ordinære utdanninga i Sogndal, med skriftleg individuell eksamen og munnleg gruppeeksamen knytt til PU-arbeid (pedagogisk utviklingsarbeid). Lærarane som underviste i pedagogikk i denne desentraliserte utdanninga var opptekne av det same som kjem fram hjå Ramsdens, slik det blir referert hjå Taasen m.fl.:

Hensikten med å endre vurderingssystemet er at du som student skal få mulighet til å lære mer og lykkes i studiene. Vi følger den australske forskeren Paul Ramsdens (1999) idè om at vurdering er den gode undervisnings tjener dersom en først og fremst knytter vurdering sammen med læring. Han sier at fokus i første omgang må være på hva som skal læres, i andre rekke på å oppmuntre til innsats (altså legge opp til hvordan en kan lære), og først i tredje omgang på resultatvurdering og karaktersetting (Taasen, Havnes og Lauvås 2004).

Studentane var aktivt med i drøftinga av å søkje om ei alternativ vurderingsordning. Dei visste at i dei andre faga var det tradisjonelle eksamensordningar og dei var difor ivrige etter å få prøve ut ei ordning med mappevurdering som sluttvurdering i pedagogikkfaget. Nokre av studentane argumenterte og med at mappevurdering var på full fart inn i grunnskulen og at det ville vere positiv å komme ut i skulen med eiga erfaring knytt til mappevurdering. I tillegg var Kvalitetsreforma innført med klåre pålegg om å gje studentane hyppigare tilbakemeldingar på presentasjonane sine gjennom semesteret, og større bruk av alternative evalueringsformer som mappevurdering, heimeeksamen m.v. (St.meld. nr. 27 2000-2001). Avdelingsstyret vedtok at gjeldande studium skulle få ei prøveordning med mappevurdering som sluttvurdering (vedlegg 10). Det vart og bestemt at det kvart studieår skulle vere eit arbeidskrav med ein avsluttande årsprøve i pedagogikk som skulle vurderast til greidd/ikkje greidd (vedlegg 11).

Årsprøvar i seminarform

Med to dagar undervisning kvar fjerde veke (fordelt på tre fag), der det meste av tida vart nytta til førelesingar, fekk studentane lite trening i munnleg framlegging. Lærarane i pedagogikk bestemte difor tidleg at årsprøven første året skulle arrangerast som munnleg prøve i gruppe og fagutvalet gav full støtte til opplegget for årsprøven. Studentane skulle jobbe etter PBL-metoden i lokalgruppene. Oppgåvene vart lagt ut på nettet 10 dagar på førehand. Ut i frå tildelte ressursar til undervisning og tal lokalgrupper, var det uråd å leggje opp til PBL-start med lærar som rettleiar. Gruppene måtte såleis arbeide heilt på eiga hand.

På sjølve årsprøvedagen vart kullet delt i to seminargrupper med ein pedagogikklærar på kvart seminar. Kvar gruppe hadde 30-40 minutt til disposisjon for munnleg framlegging. Etter framlegginga, fekk gruppa gjere ei eigenvurdering før dei fekk tilbakemelding frå ei av dei andre gruppene som var responsgruppe. Studentane og lærarane hadde i fellesskap utarbeidd vurderingskriterium som både responsgruppa og lærar skulle ta omsyn til.

Studentane var svært godt nøgde med utbytte av årsprøven første året, både det dei lærde under førebuinga og sjølvne årsprøvedagen. Det vart difor i samråd med fagutvalet, bestemt at ein også andre og tredje året skulle ha munnleg årsprøve i gruppe etter same malen som første året, men med strengare krav når det gjaldt krav til fagleg innhald og kvalitet på tilbake-meldingane frå medstudentane (vedlegg 11). Lærarane var opptekne av at studentane burde få erfaring med PBL-start med rettleiar tilstades, noko me fekk til andre året ved å slå saman grupper. På siste regionsamling før årsprøven, vart det sett av 90 min. til start i PBL-gruppa med lærar som rettleiar.

Tredje året, starta årsprøvearbeidet utan at gruppene hadde rettleiar. Årsaka var den same som første året: mangel på ressursar og for mange grupper. Lærarane meinte likevel at no hadde studentane tilegna seg så mykje kompetanse om PBL og arbeid i grupper, at det var greitt at studentane starta PBL-arbeidet med tanke på årsprøven, utan lærar til stades.

Kriterium for tilbakemelding/respons

Eit viktig element knytt til årsprøven var at studentane skulle få trening i å gje og ta i mot respons. Studentane diskuterte og kom med framlegg til kriterium for tilbakemelding/respons på årsprøven første året. Lærarane gjorde berre nokre mindre justeringar.

Kriterium 1. året var:

Viser gruppa

- at gruppe-medlemmene kan samarbeide?
- at framføringa er godt planlagd?
- at det faglege innhaldet er gjennomarbeidd?
- at den meistrar presentasjonen?
- at den greier å engasjere forsamlinga?
- at den kan bruke eit enkelt språk og kan framstille innhaldet på ein enkel måte?
- at den har fokus i høve til problemstillinga?
- at problemstillinga kjem tydeleg fram?
- at den kan halde diskusjonen i gang?
- at oppgåvene er fordelte på gruppedeltakarane?
- at den meistrar å trekkje konklusjonar eller avrunde diskusjonen?
- refleksjon og eigenvurdering?
- at den har "full kontroll"?
- at den gir grunngevingar?
- at den held tidsramma?
-

NB! Ved tilbakemelding skal det rettast fokus på det positive, det som fungerer. Ikkje leit etter feil, men gi konstruktiv kritikk. Til slutt, eller kanskje først: Er gruppene opne for å gi og ta i mot tilbakemelding?

Til årsprøvene andre og tredje studieår, vart studentane tekne med i drøftingane om korleis sikre god progresjon når det gjaldt faglege utfordringar dei ulike åra. Me vart også einige om at det med fordel kunne vere færre kriterium dette året.

Kriterium 2. året vart følgjande:

<p>Presentasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid i gruppa • Deltek alle • Planlegging • Engasjement • Korleis innleie/inspirere, styre og avslutte diskusjonen • Held gruppa tidsramma 	<p>Fagleg innhald:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydeleg/klar problemstilling • Fokusert problemstilling • Lett forståeleg framstilling • Fagleg-teoretisk forankra • Faglege grunngjevingar • Viser refleksjon og evne til eigenvurdering
---	---

Kriterium 3. året.

No hadde studentane fått så mykje erfaring med det å gje respons at me valde å forenkla lista slik:

<p><i>Presentasjon:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Samarbeidet i gruppa • Deltek alle • Engasjement • Legg gruppa til rette for studentmedverknad 	<p>Fagleg innhald:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er problemstillinga tydeleg/klar og fokusert • Er innhaldet fagleg-teoretisk forankra • Viser gruppa refleksjon og evne til eigenvurdering
---	---

Endeleg vurdering greidd/ikkje greidd vart gjeven etter at alle gruppene var ferdige og lærarane for dei to seminargruppene hadde samsnakka. Det er ei stor utfordring å få studentane til å gje fagleg gode og kritiske tilbakemeldingar, noko eg kjem tilbake til seinare i kapitlet (sjå også Haukedal kap. 4).

Kva meiner studentane om PBL som metode for årsprøvene?

Første året vart det gjort ei kort munnleg evaluering i samla gruppe årsprøvedagen, men med oppmoding til studentane om å leggje inn synspunkt på debattsidene på nettet. Andre og tredje året vart det gjort ei systematisk evaluering av årsprøven på slutten av årsprøvedagen.

Studentane skulle først skrive ein logg der dei sjølve avgjorde kva dei ville ta med. Etterpå skulle dei svare på eit spørjeskjema (vedlegg 12). Mange av studentane nemner og årsprøvene i refleksjonsnotata som følgde mappene i sluttvurderinga.

Første året: synspunkt og erfaringar frå nettsida

Studentane var svært godt nøgde med prøveforma og dei tillitsvalde spør på debattsida om dei skal føreslå for fagutvalet ein liknande årsprøve neste år. Det kom ingen negative innspel. Følgjande studentsitat er dekkande for alle innlegga:

Dette var kjekt, spennande og lærerikt. Flott med så mange varierte måtar å løyse oppgåvene på og flott med alle dei lærerike diskusjonane og idé-utvekslingane vi måtte ha på førehand for å førebu oss. Vi har lært veldig mykje av dette, ikkje minst å måtte forma teoriane med eigne ord.

Det at det berre kom fram positive synspunkt treng ikkje bety at alle var like godt nøgde. Svakheita når evalueringa vart gjort munnleg i samla klasse og på nettet, er at det er vanskeleg å komme med andre meiningar enn fleirtalet. Det var difor særskilt viktig at det andre og tredje året vart gjennomført skriftlege individuelle evalueringar.

Me lærarane var nok ikkje klar over kor nervøse ein del av studentane var før årsprøven og kor mykje det kosta for nokre av dei å leggje fram fagstoff for studentgruppa. Me var godt nøgde med det faglege resultatet. Studentane var dyktige i å gje positiv respons, men det kom omtrent ingen meir kritiske kommentarar.

Andre og tredje studieår:

I spørjeskjemaet var eitt av spørsmåla: Korleis høver PBL (problembasert læring) som metode for denne type årsprøve? Svaralternativa var på ein skala frå 1-7, der 1 var dårleg og 7 stod for svært godt. Av dei 38 studentane var det ingen som gav 1, 2 eller 7. Andre året var fordelinga slik: 10 % gav 3, 16 % gav 4, 35% gav 5 og 39 % gav 6. Tredje året var fordelinga: 5% gav 3, 12% gav 4, 27% gav 5 og 56% gav 6. Det er tydeleg at studentane var meir nøgde med prøveforma siste året, noko som truleg kan tolkast som at etter kvart som studentane fekk meir erfaring med PBL knytt til denne type årsprøve, så blei dei og meir nøgde med metoden.

Me har fått taket på PBL som metode, noko som viser seg er ei svært effektiv læringsform. Alle i gruppa har jobba etter PBL-prinsippet. For å finne svar på problemstillinga har me måtta utforske fagstoff, me har samarbeidd og vidareformidla ny kunnskap.

Fleire tok fram kor bra det var at studentane kunne velje kva fagleg fokus dei ville ha. *”Det er utfordrande å finne problemstilling, men det gir oss sjanse til å finne det me synest er interessant å arbeide vidare med”*. Dei erfarte at det med utgangspunkt i same tema, kunne utformast ulike problemstillingar og at årsprøveforma gjorde at dei fekk kasta lys over eit tema frå ulike vinklingar.

Andre året, der prøven starta med arbeid i basisgruppe med rettleiar tilstades, var det mange som sa at no forstod dei verkeleg kva PBL-metoden er. Dei gav uttrykk for at det at arbeidet starta med rettleiar tilstades, var til stor hjelp. I ei desentralisert utdanning, organisert med få samlingar, er det ei stor utfordring å få PBL til å fungere, ikkje minst fordi det er så vanskeleg å få tid til gruppearbeid med rettleiar tilstades. Det er difor interessant å merke seg at studentane opplevde at berre det å ha rettleiar tilstades ved oppstart ved årsprøven gav positivt utslag.

Dei som har gitt relativ låg skåre på evalueringsskjemaet (skåre 4) seier m.a.: *”Greitt, men ikkje noko meir”*. Ein annan student skriv: *”Vanskeleg fordi me fekk ei oppgåve, og me hadde ein liten tekst å gå ut i frå – mykje diskusjon kring dette – i grunnen unødvendig for ei gruppe som har funne sin arbeidsmåte og stil”*

Nokre grupper var usikre og redde for at dei ikkje tolka oppgåva ”rett”. Det kom innspel både før og under årsprøven om at oppgåveteksten ikkje var presis nok. *”Det er viktig at oppgåveteksten er tydeleg og at det er rom for diskusjon av den før oppgåvearbeidet startar. Samstundes er det vel ein del av PBL-prosessen.”* Her kjem det tydeleg fram kor vanskeleg det var for nokre av studentane å akseptere at det ikkje fanst rette svar på oppgåvene og at dei sjølve i stor grad skulle bestemme kva dei ville velje å ha fokus på. Under heile studiet var dette eit tilbakevendande spørsmål, både på samlingane og på debattsidene på nettet. Det viser m.a. kor vanskeleg det er å endre tidlegare skulekode der oppfatninga er at alle oppgåver har eit rett svar og at det er læraren som har fasiten. Me prøvde å grunngje val av oppgåver og arbeidsmetode, men i ettertid ser me at det med fordel kunne vore sett av meir tid til drøftingar av PBL som arbeidsmetode i lys av generell teori om læring, noko som er heilt i samsvar med det Pettersen skriv om ”studenters læring i høgre utdanning” (Pettersen: 2005: 21-30).

Studentane sine erfaringar og refleksjonar

Materialet viser tydeleg at det krev både tid og modning når studentar skal venje seg til å bruke PBL som arbeidsmetode. *”PBL-metoden er ein arbeidsmåte eg får meir og meir sans*

for” skreiv ein av studentane. Den er utfordrande og gjev stort læringsutbytte. Det vert og brukt uttrykk som ”heilt glimrande”.

Nokre av studentane fokuserer også på korleis PBL har vore til hjelp i gruppeprosessen, ikkje minst i høve til det at alle får delta og alle vert høyrde. ”Eg synest at PBL-prosessen som vi fylgde var ein fordel for at alle skulle komma til ordet. Eg føler at gruppemedlemene tok vare på og har respekt for andre sine meiningar.” Dei kjem og inn på korleis PBL-metoden kan føre til motivasjon. ”Når gruppa sjølv kan velje kvar vegen skal gå, blir det lettare å vere genuint interessert.” Mange legg vekt på at dei har erfart kor god metoden er når dei er mange i gruppene. Dei har følgd metoden og hatt ordstyrar og skrivar på kvart møte. Det vert og nemnt at det er bra at dei vert utfordra til sjølve å leite etter aktuell litteratur:

Etter å ha lært PBL-prosessen, og ikkje minst lært å jobba etter den, er eg ikkje i tvil om at den skal ha æra for at gruppearbeid er ein god måte å læra på. Det har me fått erfart gjennom studiet, og eg vil spesielt nemna årsprøven i 2003, der me var 8 personar i gruppa. For oss verka det voldsomt. Men me fylgde slavisk PBL-prosessen, og gjekk ut med eit resultat me var svært nøgde med. Det kunne lett vorte eit kaos med så mange, men med å gjera slik me hadde lært, gjekk det strålande.

Nokre skriv og korleis dei etter kvart utvikla sin eigen måte å gjennomføre PBL på. I starten var dei svært opptekne av å gjere det rett. Etter ei tid greidde dei å frigjere seg frå sirkelen og følgde ikkje stega slavisk, men fann meir sin eigen måte.

Det er interessant å merke seg at fleire av studentane ser korleis erfaringane dei har gjort kan overførast til arbeid i skulen. ”Kjempemåte å læra på. Skal og vil prøva å læra elevane ”mine” den metoden når eg kjem ut i skulen,” skriv ein av studentane. ”PBL bør vi absolutt benytte i grunnskulen – i sær på ungdomstrinnet,” skriv ein annan. I forventningsloggane ved starten av studiet var mange opptekne av å lære metodar som dei kunne bruke i skulen.

Dysthe og Engelsen (2003: 31) skriv at i lærarutdanninga blir det lagt vekt på den eksemplariske funksjonen, dette at komande lærarar treng førstehands erfaring med lærings- og vurderingsformer som er aktuelle i skulen. I tillegg blir mapper sett på som ein reiskap for å skape samanheng mellom teori og praksisdimensjonen i utdanninga så vel som mellom fag og fagdidaktikk og pedagogikk. Studentane våre såg heilt klart overføringsverdien, at PBL i studiet gav idéar og erfaring som kan overførast til bruk i skulen.

Lærarane sine erfaringar og refleksjonar

Det var tre pedagogikk-lærarar som var involverte i dei tre årsprøvene. Ein var med på årsprøvene 1. og 3. året, ein annan på årsprøven andre året og underteikna var med på alle tre årsprøvene. Me var svært nøgde med engasjementet til studentane og tykte at gruppene jamt over la fram gode faglege "svar". Studentane fordelte arbeidet godt seg i mellom når det gjaldt sjølve framlegginga og det verka som dei hadde arbeidd godt under førebuinga. Studentane var heilt innforstått med at det var læringa som hadde hovudfokus, både i planleggingsfasen, og ikkje minst på sjølve årsprøvedagen der alle gruppene deltok på alle framleggingane i si seminargruppe. Me vart overraska over at så mange av studentane var tydeleg nervøse under framlegginga, og konstanterte at mange trengde denne treninga i å stå framfor studentgruppa.

Me lærarane drøfta erfaringane me gjorde og såg etter kva mulegheit me hadde til å vidareutvikla prøveforma. For det første dette med å gje respons. Korleis kan ein jobbe med studentane og førebu dei på at i det å gje respons ligg også konstruktiv kritikk. Me hadde definert at det var studentane som skulle ha hovudansvaret for tilbakemeldinga, og me lærarane skulle vurdere framføringa til greidd/ikkje greidd. Første året gav me berre tilbakemelding i samla forum, dei to neste åra kalla me gruppene inn slik at kvar gruppe fekk ei kort tilbakemelding. Men det vart eit stort dilemma for oss at det berre var lærarane som stilte kritiske spørsmål.

I ettertid ser me at me skulle arbeidd meir grundig med det å gje studentrespons både på den munnlege årsprøven, men og i høve til dei skriftelege oppgåvene. I den desentraliserte modellen var det lite tid til undervisning og det var vanskeleg å prioritere den type tematikk. I tillegg tok nok ikkje me lærarane heilt inn over oss skulekulturen med læraren som "den som veit best". Allern viser til Bruner som kallar dette for "undervisning i en enveiskjørt gate." Det er alltid læraren som veit best, og det skal mykje til før studentane får like stor tillit til medstudentar som rettleiarar og responsgivarar. Ho skriv og at ofte har og læraren vanskeleg for å tru noko anna. Konsekvensen kan bli for liten innsats for å få studentarbeidet og medstudentvurderinga til å fungere (Allern 2003: 252).

I 2002 vart det ved NTNU gjennomført eit prosjekt i samband med Kvalitetsreforma. Eit av formåla var å prøve ut mapper som lærings- og vurderingsform basert på studentsamarbeid i responsgrupper (Hoel og Haugaløkken 2004). Hoel og Haugaløkken kjem med mange interessante refleksjonar og eg har spesiell stor tru på idéen om å arrangere eige seminar der

ein jobbar med det å gje både skriftleg og munnleg respons. Eg trur og det vil vere bra å gje ei grundig innføring i den teoretiske forankringa i syn på kunnskap og læring. At læring skjer gjennom handlingar og aktivitetar som er vovne inn i ein samansett kulturell, sosial, institusjonell og materiell kontekst (Hoel og Haugaløkken 2004).

Det er liten tvil om at studentane gjerne ville hatt ei tydelegare tilbakemelding frå lærar. Me prøvde å imøtekomme det med at me 2. og 3. året kalla gruppene inn til ein kort samtale/tilbakemelding etter at alle gruppene hadde hatt sine framleggingar. Men dette var korte sekvensar. Me lærarane opplevde ynskje frå studentane om grundige lærartilbakemeldingar som eit dilemma i høve til vårt mål om at studentane skulle øve seg i å gje og ta i mot studentrespons. Ville me ved å bruke meir tid på lærartilbakemeldingane/vurderingane ”underkjenne” studentane sine tilbakemeldingar.

Eit anna viktig spørsmål i vurderingssamanheng, er kvar lista for greidd eventuelt ikkje greidd skal liggje. Alle gruppene fekk greidd på årsprøvene. Me gjekk ut frå 4.0/F som ikkje greidd, og det var ingen av gruppene som var i nærleiken av det nivået. Dersom ei gruppe strauk, så måtte alle i gruppa ta opp att årsprøven. Her kan det diskuterast om det burde vore individuell vurdering slik at t.d. enkeltstudentar kunne prøvast individuelt etter den samla framføringa. Eg trur det vil kunne føre til eit høgt stressnivå, særleg første året, og eg er usikker på om det ville vore hensiktsmessig. Me hadde mest fokus på årsprøvene som gode læringsarenaer både under førebuinga og på sjølve årsprøvedagen, noko me meiner me lukkast godt med. Spørsmåla vert då: Er det tilfredsstillande at me kanskje ikkje greier å plukke ut eventuelle svake studentar med denne prøveforma? Kan me finne andre måtar å gjere det på under vegs i studiet?

Me såg og eit stort forbettringspotensiale knytt til kravet om å ha ei framføring som er fagleg-teoretisk forankra. Her handla det m.a. om oppgåvetype og utfordringar som samsvarar med erfaringar gjort ved tre institutt ved Universitetet i Oslo. Wittek oppsummerer slik: *Læringsverdien avhenger av oppgåvetype. (...). Det etterlyses større krav til teoretisk forankring. Dette knyttes for det ene til at det er for lite tid til å lese pensum, for det andre at oppgåvene er litt for lite teoriorienterte* (Wittek 2003:137). Me sakna tydeleg fokus på vurdering av faglitteratur og ikkje minst evne til å vere kritisk til det dei hadde lese. Det er ei stor utfordring å øve studentane i å vurdere litteratur. Kanskje ein måte å gjere det på er å arrangere eigne litteraturseminar, gjerne i samarbeid med ein bibliotekar, noko som ikkje vart gjort i pedagogikk for dette studentkullet. Bjørke (2000) skriv m.a. om opplæring til kjeldevariasjon og kjeldekritikk, og eg trur det vil vere ei kvalitetssikring om ein får til eit godt

samarbeid mellom faglærarane og biblioteket slik Bjørke føreslår (jf. Hatlevoll og Sandnes, kap. 6)

Eit anna spørsmål me lærarane stilte oss var korleis ein kan få sterkare fokus på dei siste stega i PBL-sirkelen. Dette er ei generell problemstilling knytt til PBL som arbeidsmetode, men den kom særleg godt fram knytt til årsprøvene der det var så tydeleg fokus på framføringa/framlegginga. Studentane hadde fokus på korleis dei skulle utforma ei god problemstilling og finne "gode" svar og det vart difor truleg brukt mindre tid på punkt 5, 6 og 7 i PBL-sirkelen: analyse av gruppa sine læringsbehov, innhenting av kunnskap og informasjon, og bearbeiding som kunne kaste lys over problemformuleringa. Ein mogeleg måte å gjere det på, er å be gruppene presentere kva læringsbehov gruppa hadde og korleis dei jobba med innhenting av kunnskap i høve til problemformuleringa.

PBL og mappevurdering

Både studentane og lærarane var opptekne av at arbeidsmåtane i studiet skulle samsvare med vurderingsforma. Me såg på PBL som ein arbeidsmåte, men og som ei haldning til korleis me lærer og ynskte difor ei vurderingsform bygd på dei same grunnprinsippa.

Refleksjonar knytt til erfaringane med mappevurdering

I refleksjonsnotata til studentane kom det fram mange interessante vurderingar av mappe som vurderingsform. Alle var positive til vurderingsordninga. Dei likte å få presentere tre års arbeid som ein heilskap til avsluttande vurdering og mange opplevde at ved denne ordninga fekk dei vist meir av kva dei hadde lært enn det som ville ha kome fram på ein skriftleg eksamen. Dei meinte at ordninga hadde motivert og inspirert dei til å arbeide godt med stoffet. Fleire nemnde at dei trudde at kunnskapen dei hadde tilegna seg ville "sitje betre" enn om dei hadde "ni lese" til eksamen. Dette samsvarar med undersøkinga om mappevurdering frå Universitetet i Oslo der det kom fram at "*studentene jobber jevnt og trutt gjennom hele studiet, og i forhold til en tradisjonell eksamen er det mindre "skippertaksorientert"*" (Wittek 2003: 138).

Ved å skulle skrive eit refleksjonsnotat ved slutten av fagstudiet, opplevde mange at dei hadde lært mykje om eigen læringsprosess, om pedagogikkfaget og om seg sjølve som framtidige lærarar. "*Eg har fått meir innblikk i meg sjølv og kva slag lærar eg ønskjer å bli. Eg har vore nøydd til å kjenna etter og reflektera over kven eg er og kva eg står for.*" Fleire skreiv at dei hadde likt typen oppgåver som dei hadde hatt i pedagogikkfaget. I sær meinte dei at det hadde vore bra at dei måtte finne fram til litteratur sjølve og ikkje minst det å lese bøker meir kritisk

var lærerikt. Nokre fokuserte på kor bra det hadde vore å skulle gjennomføre eit pedagogisk utviklingsarbeid. Dei hadde fått positiv tilbakemelding frå oppvekstsenteret som dei hadde samarbeidt med, og dei meinte at det var godt at dei som studentar hadde kunna gjennomføre noko kommunen hadde nytte av.

Studentane tok og fram kor lærerikt det hadde vore å kommentere andre sine oppgåver/arbeid og ikkje minst få tilbakemeldingar på oppgåvene slik at dei kunne gjere forbetringar. Fleire hadde problem med å skrive og nesten angst for at andre, både lærarar og medstudentar skulle lese det dei skreiv. For desse var det ein krevjande prosess å tilpasse seg ordninga med å skrive så mange tekstar og skulle gje og få tilbakemelding. I refleksjonsnotata vert desse prosessane stort sett omtala som positive og lærerike, men nokre få studentar skriv at dei godt kunne tenkt seg tydlegare tilbakemeldingar, i sær frå lærarane.

Biblioteket ved HSF får udelt positiv omtale. *”Dei er alltid imøtekommande og ikkje minst raske”*. Studentane er einige om at biblioteket har eit høgt servicenivå og dei vurderer at bibliotekarane er fagleg dyktige og ikkje minst villige til å gje råd og hjelp.

Ordninga med mappevurdering støttar godt opp om grunnlagstenkinga i PBL. Det er studentane sjølve som i stor grad skal ta ansvar for kva dei vil fordjupa seg i. Det er studentane si læring som har fokus og vurderinga er fundamentert på at den enkelte student skal vise kva vedkomande meiner ho/han har lært og korleis vedkomande har utvikla seg gjennom dei tre studieåra. Fleire av studentane legg vekt på kor god støtte dei har fått i lokalgruppa og korleis PBL-strukturen har vore til god hjelp når det gjeld å strukturera arbeidet i gruppa.

I lærarane si vurdering av ordninga, kom det fram at me opplevde at dei jobba jamt med dei ulike oppgåvene og trur at dei hadde eit stort læringsutbytte sett frå pedagogikkfaget. Det er udelt positivt at desse studentane slapp ordinært eksamensstress i dette faget. Det handlar mellom anna om at det var berre pedagogikk som gjekk over tre år og alle dei andre faga hadde meir tradisjonelle eksamenar som resulterte i eksamenar om lag kvart semester. Både studentane og me lærarane oppfatta at mappevurderingsordninga samsvara godt med lærings-syn og arbeidsmåte i PBL. Våre studentevalueringar samsvarar heilt med det som kjem fram av erfaringar hjå Dysthe og Engelsen (2004). I deira bok vert det lagt fram erfaringar frå ulike måtar å bruke mappevurdering på, og studentevalueringane er relativt klare på at alle desse ordningane er meir rettferdige og meir meningsfulle enn tradisjonelle eksamensformer.

I sluttvurderinga låg karakternivået jamt høgare enn i den ordinære utdanninga. Det var ingen stryk, 2 A, 17 B og 19 C. Aktuelle spørsmål å stille er: Kva kan grunnen vere til at resultata vart så bra? Var desse studentane "flinkare" enn ordinære allmennlærarkull? Er det mappevurderinga som ordning som skil mindre enn ordinære skuleeksamenar? Me kan ikkje dokumentere inntakskvaliteten i dette studentkullet samanlikna med andre studentkull og det er heilt sikkert mange faktorar som spelar inn i høvet til avsluttande karakterar i faget pedagogikk. Det handlar mellom anna om kor motiverte studentane har vore, kor mykje arbeidsinnsats dei har lagt ned, kva erfaringsbakgrunn dei har og ikkje minst korleis undervisninga har vore lagt til rette. Eg trur at mappevurdering som ordning var særst positiv for denne type studentar og medverka til eit positivt resultat. Sensorane var einige om at denne type sluttvurdering er utfordrande. Mellom anna skulle eit refleksjonsnotat vurderast. Notatet fungerte godt som bevisstgjerings- og sjølvrefleksjon for studenten, men det var i mindre grad eigna til å bli karaktervurdert. Her møtte me det store dilemmaet med å kombinere formativ og summativ vurdering.

Dysthe og Engelsen (2004) reiser fleire interessante spørsmål knytt til mappevurdering når dei skriv:

Innføring av mapper betyr på mange vis ei omlegging av heile læringskulturen og endra student- og lærarroller. Men i tida framover vil sentrale diskusjonstema kring bruk av mapper som vurderingsform nettopp dreie seg om balansen mellom formativ og summativ vurdering, til dømes korleis læraren kombinerer rolla som rettleiar og sensor, og korleis ein garderer seg mot at den summative vurderinga invaderer heile læringsprosessen (Dysthe og Engelsen 2004: 33).

Dette sitatet meiner eg gir eit godt bilete av kva utfordringar me står overfor når det gjeld å få mappevurdering til å fungere best mogeleg.

Vegen vidare

Både studentane og lærarane opplevde godt samsvar mellom læringssynet i PBL og mappe som vurderingsordning. Studentane var motiverte og dei aller fleste arbeidde mykje med dei ulike oppgåvene i pedagogikkfaget og fekk såleis eit godt læringsutbytte. Studentane gav uttrykk for at PBL var ein god arbeidsmåte som m.a. gav ein god struktur for arbeidet i lokalgruppene. I denne type desentraliserte studium der mykje av arbeidet skal gjennomførast i lokale studiegrupper, er ein heilt avhengig av å få lokalgruppearbeidet til å fungere. I allmennlærerutdanninga er det mange fag og eksamenar, og pedagogikk var det einaste faget

som ikkje hadde ordinær skriftleg eksamen. Studentane gav uttrykk for at det var positivt for dei å kunne gjere erfaringar også med mappe som sluttvurdering.

Me gjorde mange nyttige og stort sett positive erfaringar som me har teke med vidare i arbeidet med å vidareutvikle pedagogikkfaget i desentraliserte studium. Når me ser framover, er det ein del område som peikar seg ut som aktuelle å vidareutvikle når det gjeld PBL som arbeidsform og mappe som vurderingsordning. For det første vil det vere interessant å arbeide meir med kva type oppgåver som høver best for skriftlege mappetekstar og kva som gir den ”beste” læringa når ein har munnlege årsprøvar i gruppe. Vidare er det ei utfordring å arbeide meir målretta med å trene studentane i å gje god studentrespons, både i høve skriftlege og munnlege oppgåver. Eit lærarteam som ynskjer å støtte studentane i læringsarbeidet, må heile tida føre kontinuerlege diskusjonar knytt til rettleiarrolla. Anten det gjeld PBL som arbeidsmåte eller mappe som vurderingsordning, så er det truleg heilt avgjerande for studentane sitt læringsutbytte at ein har dyktige lærarar som er endrings- og utviklingsorienterte.

Litteratur

- Allern, M. (2003) Med èn fot i det gamle? Hvilke konsekvenser får mappevurdering for lærer og studentrollen? I: Dysthe, O. og K. S. Engelsen (red.) *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringar*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bergersen, A., K. S. Haukedal, og A. Øydvin (2004) Vi er sterke saman.... Om ”kombinasjonsstudenten”, didaktikken og rasjonaliteten i gruppa. I: Støkken, A. M og J. Wilhelmsen (red.) *Jeg har en motor inni meg som driver meg sjølv- : livet som voksen fleksibel student*. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 2/2004, Tromsø: Norgesuniversitetet
- Bjørke, G. (2000) *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. og K. S. Engelsen (2003) *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringar*. Oslo: Abstrakt forlag
- Fossøy, I. (2006) *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst. Avhandling for graden dr. polit.* Oslo: Det utdanningsviteskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Hoel, T. L og O. K. Haugaløkken (2004) Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I: Dysthe, O. og K. S. Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringar*. Oslo: Abstrakt forlag
- NOKUT (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Noreg 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo
- Pettersen R. C. (2000) *Problembasert læring – for studenten. En grunnbok i PBL*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pettersen R. C. (2005) *Kvalitetslæring i høgre utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rekkedal, T. (2004) Fjernstudenten – hvem er det? I: Støkken, A. M og J. Wilhelmsen (red.) *Jeg har en motor inni meg som driver meg sjølv- : livet som voksen fleksibel student*. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 2/2004, Tromsø: Norgesuniversitetet

St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Taasen, I., A. Havnes og P. Lauvås (2004) *Mappevurdering – av og for læring*. Oslo Gyldendal Norsk Forlag

Wittek, L. (2003) *Mapper som lærings- og vurderingsform*. Oslo: Unipub forlag

Wilhelmsen, J. (2004) *Tilbakeblikk og veien fremover ... I: Støkken, A. M. og J. Wilhelmsen (red.) Jeg har en motor inni meg som driver meg sjølv- : livet som voksen fleksibel student*. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 2/2004, Tromsø: Norgesuniversitetet

8. Vedlegg

- 1a Å vere deltakar i gruppe
- 1b Korleis vurderer eg mi evne til samarbeid og interaktiv læring i gruppe?
- 2 Førearbeid til forventningsavklaringa i basisgrupper
- 3a Nokre faktorar som er viktige for utviklinga av eit tillitsfullt klima
- 3b Korleis vurderer eg med sjølv i høve til faktorar som er viktige for å utvikle eit tillitsfullt klima
- 3c Nokre dimensjonar i gruppekulturen - gruppeklimaet
- 4 Utvikling av konstruktivt samarbeid i gruppe - I
- 5 Utvikling av konstruktivt samarbeid i gruppe - II
- 6 Bevisstgjerjing og forventningsavklaring: den enkelte og gruppa
- 7 Refleksjonspause i gruppeprosessen
- 8 Evaluering av arbeidet og utbytet i PBL-perioden
- 9 Tilbakemelding til rettleiar
- 10 Rammer for vurderingsordninga
- 11 Årsprøve i pedagogikk
- 12 Evaluering av årsprøve i pedagogikk
- 13 Skisse over "Sjutrinnsmodellen"

Å VERE DELTAKAR I GRUPPE

(Etter Lycke, K. H., P. Lauvås og G. Handal (2004): Kollegaveiledning i skolen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.)

Korleis kan eg sjølv delta på ein konstruktiv måte?

Eg deltek med leiarskap

Sjølv om ikkje gruppa har ein formell leiar, har eg ansvar for å seie frå om at vi ikkje held oss til saka, at nokon i gruppa vert oversett, at vi ikkje brukar tida fornuftig og liknande.

Eg avgjer sjølv kva eg vil dele med dei andre av mine private erfaringar, opplevingar og synspunkt, og let meg ikkje presse til å vere med på meir enn eg vil og har godt av. Når eg reserverer meg, seier eg frå om det slik at andre slepp å gjette.

Eg deltek til felles beste

Vi er alle avhengige av at gruppa fungerer bra, og eg deltek ikkje berre ut frå egne interesser, men også ut frå kva eg trur vi i fellesskap har mest nytte av.

Det er best om vi samlar oss om ein bestemt måte å arbeide på og prøve å gjennomføre den. Dersom eg tykkjer vi burde prøve noko anna, seier eg frå om dette og har framlegg til endringar.

Eg held meg til det vi er blitt samde om

Balansen mellom eg, vi og det (dvs. saka, stoffet vi arbeider med) skal vi ivareta. Mitt eige behov for klargjering, for å dele med andre det eg er oppteken, er stort, - men ikkje større enn dei andre sine behov.

Eg snakkar personleg

Eg snakkar ut frå meg sjølv og unngår å bruke ein, man og du. Like lite som eg sjølv likar å bli tillagt meiningar og oppfatningar, like lite vil eg tillegge andre noko dei ikkje sjølv seier.

Eg er ikkje redd usemje

Når det vert usemje i gruppa, vil eg velje å sjå det som interessant. Vi kan verte klokare av usemje, dersom vi berre nyttar sjansen.

Eg lyttar

Det er vanskeleg og difor viktig å trene på: Eg skal vere oppteken av å lytte til dei andre i gruppa og prøve å forstå kva den enkelte tenkjer og prøver å formidle, som å formulere kva eg sjølv meiner.

KORLEIS VURDERER EG MI EVNE TIL SAMARBEID OG INTERAKTIV LÆRING I GRUPPE?

(Def. "Gruppe": Personar som påverkar kvarandre gjennom kommunikasjon og samspel og som arbeider med ei felles oppgåve mot eit felles mål).

- 1) Korleis vurderer eg mi evne til å etablere personleg kontakt?
 - Kva er mine sterke sider her?
 - Korleis vil eg utvikle desse vidare?
 - Kva er mine mindre sterke sider/kva bør eg bli betre til?
 - Korleis vil eg arbeide med dette?

- 2) Korleis vurderer eg mi evne til å kommunisere og samspele?
 - Kva er mine sterke sider her?
 - Korleis vil eg utvikle desse vidare?
 - Kva er mine mindre sterke sider/kva bør eg bli betre til?
 - Korleis vil eg arbeide med dette?

- 3) Korleis er mi evne til å arbeide målretta/løyse oppgåver saman med andre?
 - Kva er mine sterke sider her?
 - Korleis vil eg utvikle desse?
 - Kva er mine mindre sterke sider/kva bør eg bli betre til?
 - Korleis vil eg arbeide med dette?

- 4) Korleis er mi evne til å ta opp vanskelege tilhøve, - evt. å løyse konflikhtar?
 - Kva er mine sterke sider her?
 - Korleis vil eg utvikle desse?
 - Kva er mine mindre sterke sider/kva bør eg bli betre til?
 - Korleis vil eg arbeide med dette?

FØREARBEID TIL FORVENTNINGS-AVKLARINGA I BASISGRUPPER

Spørsmål som kvar student skal reflektere over og svare på før gruppene har forventningsavklaringar.

Tema: Utvikling av konstruktivt samarbeid i gruppe.

Problemstilling: Korleis kan eg bidra til å utvikle samarbeidet i gruppa?

Kvar av dykk skal prøve å reflektere over og svare på desse spørsmåla:

1 Kva refleksjonar og erfaringar har eg med meg frå tidlegare samarbeid i gruppe eller frå basisgruppa siste studieåret i høve til arbeidsmåtar, samarbeidsklima og eiga rolle og utvikling:

A. Kva var eg nøgd med og kva refleksjonar gjer eg om

- arbeidsmåtar:

- samarbeidsklima:

- eiga rolle og evt. eiga utvikling:

B. Kva var eg ikkje nøgd med og kva refleksjonar gjer eg om

- arbeidsmåtar:

- samarbeidsklima:

- eiga rolle og evt. eiga utvikling:

2 Kva forventningar har eg til arbeidet i basisgruppa dette studieåret?

- arbeidsmåtar:

- samarbeidsklima:

- eiga rolle og evt. eiga utvikling:

OBS! Dette førearbeidet (som du har gjort for din eigen del) skal hjelpe deg til å bidra konstruktivt i forventningsavklaringa i den nye gruppa.

NOKRE FAKTORAR SOM ER VIKTIGE FOR UTVIKLING AV EIT TILLITS-FULLT KLIMA:

- Utvikle kjennskap til kvarandre sin bakgrunn, interesser, verdier/ståstad, personlegdom/sterke og svake sider osv.
- Lytte, prøve å forstå
- Stille respektfulle spørsmål
- Akseptere og respektere andre sine erfaringar og standpunkt
- Gjere greie for eigne standpunkt og oppfatningar, og vere villig til å endre standpunkt
- Klargjere forventningar og mål
- Vere open og ærleg
- Stole på andre, vise tillit
- Halde avtalar
- Vere solidarisk
- Vise vilje til å bidra med det ein kan
- Gi kvarandre konstruktiv tilbakemelding
- Våge å utfordre
- Fremje glede og humor

KORLEIS VURDERER EG MEG SJØLV I HØVE TIL FAKTORAR SOM ER VIKTIGE FOR Å UTVIKLE EIT TILLITSFULLT KLIMA

(Døme på korleis førebu seg til start i ny gruppe)

- *Kjennskap til kvarandre sin bakgrunn, interesser, verdier/ståstad, personlegdom/sterke og svake sider:*

- Bakgrunn: Kva er min bakgrunn? Kva av dette vil eg dele i gruppa?

- Interesser: Kva er mine interesser? Kva av dette vil eg dele i gruppa?

- Verdier/"ståstad"

Kva er viktig for meg? Rett? Gale?, Godt? Vondt? Stygt? Pent? Passande? Ikkje passande? Kva menneskesyn, barnesyn, samfunnssyn, pedagogisk grunnsyn har eg? Osb.

(Element og heilskap når det gjeld verdispørsmål er det komplisert å svare enkelt og greitt på. Bevisstgjeringa aukar kan hende etter kvart som den teoribaserte og erfaringsbaserte kunnskapen utviklast gjennom utdanninga. Det er likevel spennande og viktig å dele synspunkt, ståstadar og refleksjonar om verdispørsmål gjennom heile den tida gruppa samarbeider).

- Personlegdom (ferdigheiter, "anlegg", kjensler, eigenskapar, motiv motivasjon:

Kva er "typisk meg"?

Kva er mine sterke sider?

Kva er mine svake sider?

Kva av dette vil eg dele i gruppa?

- *Vise respekt for og anerkjenning av andre: (evne til å kommunisere, lytte, prøve å forstå, stille respektfulle spørsmål, akseptere og respektere andre sine utgangspunkt og standpunkt*

- Evne til å kommunisere: t.d. lytte aktivt:

Korleis vurderer eg mi evne til dette?

Kva meistrar eg bra?

Kva er utviklingspotensialet mitt?

- Evne til å vise at eg forstår og aksepterer andre: Korleis vurderer eg mi evne til dette?

Kva meistrar eg bra?

Kva er utviklingspotensialet mitt?

- Evne til å vise at eg respekterer og anerkjenner andre: Korleis vurderer eg mi evne til dette?

Kva vil eg øve meg på/utvikle vidare av alt dette?

Kva vil eg dele i gruppa av alt dette?

- ***Gjere greie for eigne standpunkt og oppfatningar, og vere villig til å endre standpunkt:***
 - Korleis vurderer eg mi eiga evne til dette?
 - Kva meistarar eg bra?
 - Kva ser eg at eg treng å utvikle/endre/bli betre til?
 - Kva vil eg dele med gruppa om dette?

- ***Klargjere forventningar og mål:***
 - Kva generelle forventningar har eg til samarbeidet i gruppa?/
 - Kva generelle mål ønskjer eg at vi skal ha/meiner eg er viktige for samarbeidet?
 - Kva generelle forventningar har eg til meg sjølv og eigen aktivitet og deltaking i denne gruppa?

- ***Vere open og ærleg, stole på kvarandre, halde avtalar, vere solidariske:***
 - Korleis vurderer eg mi eiga evne til dette?
 - Kva meistarar eg bra?
 - Kva vil eg bli betre på og øve meg på?
 - Kva vil eg dele med gruppa om dette?

- ***Vise vilje til å bidra med det ein kan, til beste for fellesskapen:***
 - Kva refleksjonar og forventningar og innspel har eg kring dette?
 - Kva føler eg at eg sjølv kan bidra med her?

- ***Gje kvarandre konstruktiv tilbakemelding og våge å utfordre:***
 - Kva refleksjonar og forventningar og innspel har eg kring dette?
 - Kva sterke sider har eg her?
 - Kva er mine utfordringar her?

- ***Fremje glede og humor:***
 - Kva refleksjonar og forventningar og innspel har eg kring dette?
 - Kva sterke sider har eg her?
 - Kva utfordringar har eg her?

Framlegg til måte å arbeide med dette på:

1. Kvar student arbeider med faktorane og spørsmåla heime.
2. Gruppa møtast: "Rundar" der den enkelte deler det ein tykkjer er naturleg. Gruppa har valt ordstyrar og skrivar som noterer viktige moment. Gruppa har felles refleksjon og oppsummering:
 - Kva har denne økta gitt meg/oss?
 - Kva vil vi ha spesielt fokus på i gruppa vår i næraste framtid?
 - Korleis ønskjer vi å vurdere klimaet i gruppa etter kvart og ved avslutninga av ein arbeidsperiode?

NOKRE DIMENSJONAR I GRUPPEKULTUREN – GRUPPEKLIMAET

(Etter Ekvall (1990) ref. i Pettersen 2000: 78-79, mi omsetjing)

- 1 **Utfordringar** Graden av engasjement, motivasjon og innsatsvilje blant medlema

- 2 **Fridom** Graden av sjølvstende blant gruppedlema: Legg dei opp arbeidet på eiga hand, tek dei initiativ?

- 3 **Idéstøtte** Graden av lytting og støtte til idéar som vert lagt fram. Eller er det ei utbreidd ”nei-stemming” der idéar vert møtt med kritikk og mot argument.

- 4 **Tillit** Graden av tryggleik i gruppa: Medlema kjenner seg trygge, kommunikasjonen er open og rett fram, ein arbeider med konflikhtar på ein open måte.

- 5 **Dynamikk** Driv, fart, liv og aktivitetsnivå i gruppa.

- 6 **Humor** Lett stemming, folk er glade, har det moro. Påfunn, kvikke replikkar og morosame historier blandar seg med alvor i gruppa.

- 7 **Debatt** Gruppa er eit debatterande ”system” der mange synspunkt vert høyrte og diskutert.

- 8 **Konflikhtar** Graden av konflikhtar, personmotsetningar, intriger og maktkampar, krancling og baksnakking.

- 9 **Risikotaking** I kor stor grad vert nye ting prøvd ut – utan altfor lange førebuingar og overlegningar.

- 10 **Idé-tid** Kor mykje tid vert brukt på utarbeiding og ”lufting” av nye idéar.

UTVIKLING AV KONSTRUKTIVT SAMARBEID I GRUPPE - I

Problemstillinga som gruppa skal arbeide med er:

Kva meiner eg/vi er viktige føresetnader for reelt samarbeid?

I denne økta skal gruppa ha ordstyrar og skrivar. Ordstyrar skal passe tida slik at gruppa arbeider med alle punkta, og skal leie drøftinga. Gruppa er likevel medansvarleg for å få til konstruktiv aktivitet. Skrivar skal notere i loggboka: A) Kven som er til stades, B) Svar på punkt 4, C) Oppsummering av pkt 7.

Denne avklaringsøkta inneber individuelt arbeid, deling, drøfting og avklaringar i gruppa.

- 1) Kvar deltakar reflekterer over og skriv ned tankar om/svar i høve til:
Kva meiner eg er viktige føresetnader for eit konstruktivt samarbeid
(Skriv eigne stikkord. Tidsbruk 5 min)
- 2) Runde der deltakarane etter tur deler det ein har tenkt/notert.
Dei andre lyttar. (Bruk prinsipp i aktiv lytting. Tidsbruk 3-4 min pr. deltakar)
- 3) Felles refleksjon:
 - Kva tankar får eg/vi etter desse innspela?
 - Kva er felles/lik? Kva er ulikt?(Tidsbruk: Ca. 10-12 min.)
- 4) Finne felles moment:
Hjelp kvarandre til å finne fram til fem punkt/føresetnader som går att hos dei fleste og som gruppa meiner er dei viktigaste. (Her kan ein gjerne drøfte. Ordstyrar leier. Alle skriv ned det ein vert samde om. Skrivar noterer dei utvalde punkta/føresetnadene i gruppeloggboka. (Tidsbruk: Maks. 15 min.)
- 5) Individuell refleksjon og vurdering:
 - Kva føresetnader av desse fem meistrar eg tilfredsstillande?
 - Kva føresetnader ønskjer eg å utvikle?/treng eg å arbeide særleg med/øve på?
 - Korleis vil eg arbeide med dette?(Tidsbruk: Ca. 10 min.)
- 6) Runde der ein deler det kvar deltakar har reflektert over. Dei andre lyttar aktivt.
(Tidsbruk: Maks. 3 min på kvar)
- 7) Drøfting og val i gruppa:
Kva er vi i vår gruppe motivert for å leggje vekt på og øve oss på framover?
(Her kan gruppa velje ut 2-3 av punkta/føresetnadene. Kvar deltakar argumenterer for dei ein meiner er særleg viktige. Ordstyrar leier drøftinga. Skrivar noterer i loggboka dei 2-3 punkta gruppa blir samde om å arbeide aktivt med.
(Tidsbruk: Ca. 15 min?)

NB! *I gruppearbeidet framover skal de gi kvarandre tilbakemelding i høve til:
A) Individuelle læringsmål knytt til samarbeid, B) Gruppa sine læringsmål. Lukke til!*

UTVIKLING AV KONSTRUKTIVT SAMARBEID I GRUPPE - II

Denne strukturen er utarbeidd av Anne Lille-Homb med utgangspunkt i LØFT-prinsipp utforma av Langslet 2002.

Forventningsavklaring (som inneber individuelt arbeid, deling og drøfting i gruppa)

Gruppa har ein ordstyrar og ein skrivar. Ordstyrar: Skal passe tida slik at gruppa arbeider med alle punkta, og leie drøftinga. Gruppa er med ansvarleg for at ein arbeider ope og konsentrert. Skrivar: Noterer i gruppe-loggboka det som kjem fram som gjeld det gruppa meiner er viktig.

Førearbeid: Kvar gruppedeltakar les gjennom materialet "Å vere deltakar i gruppe" og noterer noko ein har lagt særleg merke til og nokre eigne refleksjonar kring det ein har merka seg.

1. Individuelt: Mine forventningar til arbeidet i denne gruppa:

Kva ønskjer eg at vi skal få til? Kva av desse ønskjemåla vil eg prioritere? (eitt/fleire?)
 Kva kjenneteikn vil det vere på at målet/måla er nådd?
 Kva har eg å vinne på at målet/måla er nådd?
 Korleis vil eg bidra til at målet/måla vert nådd?

2. Runde: Del forventningar/ønskjemål med kvarandre etter tur. Dei andre lyttar, men kan evt. stille spørsmål for å oppklara/utdjupa noko

3. Felles refleksjon:

Kva tankar får eg/vi etter desse innspela?
 Kva er felles/lik? Kva er ulikt?

4. Felles drøfting og avklaring:

Vi hjelper kvarandre til å velje ut/prioritere eitt/nokre realistiske ønskjemål.
 Dei vi vel ut, "går vi for".

5. Drøfting i gruppa:

Kva kan hindre at vi får til det vi har sett oss som mål/kvifor vert det kanskje ikkje lett å gjennomføre det vi har vorte samde om?
 Kva teikn på framsteg/steg mot målet ønskjer vi å sjå, etter neste samarbeidsøkt?

6. Felles avtale om oppfølging: evaluering av/tilbakemelding på prosessen:

Neste gong vi møtast i gruppa avsluttar vi med å oppsummere ved at kvar av oss seier noko om
 - kva opplever eg vi har fått til i dag av det vi var samde om
 - kva opplever eg den enkelte i gruppa har delteke med i dette

Hugs at vi deler æra for det vi har fått til! Dette er viktig for humør, helse og arbeidsglede for kvar av oss. Det er "limet" i det å skape eit energisk og samansveisa team. Men framgang og tilbakegang går hand i hand, så det er viktig å vere klar over teikn på at ting fell tilbake i gamle, uønska spor. Difor drøftar vi kva kloke grep vi kan ta i bruk når nedturane kjem. Då er vi godt førebudde.

BEVISSTGJERING OG FORVENTNINGS-AVKLARING: DEN ENKELTE OG GRUPPA

- 1 Presenter deg sjølv ved å dele (i runde)
 - ei positiv oppleving du har hatt i det siste (I ferien? I studiet? På jobb?)
 - noko om kva du likar å gjere, interesse osv.
 - noko om kva du meiner er ei sterk side/ein kvalitet ved deg sjølv og
 - noko du ønskjer å utvikle, bli betre til (relatert til studium, jobb)

- 2 Kvar deltakar gir uttrykk for noko positivt om personen som sit på kvar side av seg. (Ver konkret. Lytt, ta i mot og la det som vert sagt gå inn... Runde)

- 3 Kvar og ein tenkjer på/reflekterer over og deler: kva kvalitet(ar) eller veremåtar meiner eg ein god samarbeidspart/gruppedeltakar har:
ein leiar har:
(Noter i loggboka)

- 4 Kvar og ein kommenterer det som er kome fram:
 - Kva meiner eg at eg meistarar rimeleg bra av det som er nemt
 - Kva vil eg øve meg på/bli betre til i den næraste tida i denne gruppa og korleis kan eg øve meg?
 - Dei andre i gruppa spør korleis dei kan hjelpe/støtte i denne prosessen(Noter i loggboka)

- 5 Avslutt med å prøve å verte samde om noko gruppa ønskjer å arbeide særleg med framover for å utvikle seg/bli enda betre i samarbeid/kommunikasjon (og leiing). Gjer avtale om kva tid de skal "sjå tilbake", gi tilbakemelding og vurdere prosessen, og setje mål for den enkelte og for gruppa.
(Noter i loggboka)

Tidsbruken er sjølvstakt ulik ut frå storleik på gruppa og behov i gruppa.

REFLEKSJONSPAUSE i GRUPPEPROSESSEN

Ei ope form for tilbakemelding og evaluering knytt til gruppe, utan faste svaralternativ. *Punkta nedanfor er henta frå Roar Pettersen 2000: 81. Det er mi omsetjing, samt mine utfyllande kommentarar*

- 1 Er du nøgd med gruppa sin måte å arbeide på?
 - Dersom du er nøgd, - kvifor?
 - Dersom du ikkje er so nøgd, - kvifor?

- 2 Kjem alle til orde i gruppa – bidreg alle?
 - Kva tilbakemeldingar og vurderingar vil du gi generelt og til enkeltmedlem? (Ver konkret og konstruktiv på tilbakemelding og endringstiltak kva fungerer godt? Kva bør justerast/endrast?)

- 3 Spontan og pålagd leiing i gruppa:
Er det nokon/nokre du meiner fungerer som leiarar? (Utanom dei som evt. har avtalt leiarrolle frå gong til gong)
 - Kva synspunkt har du på/og korleis vurderer du ”den spontane leiinga”?
 - Kva synspunkt har du på/og korleis vurderer du den pålagde ”leiarrollefunksjonen” i basisgruppearbeidet og korleis den vert utført?
 - Kva framlegg til justeringar/endringar har du når det gjeld desse punkta? (Ver konkret og konstruktiv)

- 4 Kva meiner du at gruppa bør tenkje på/fokusere på, slik at det kan bli utvikling og at arbeidet kan bli (enda) betre i gruppa?
 - (a) ...
 - (b) ...
 - (c) ...

EVALUERING AV ARBEIDET OG UTBYTET I PBL-PERIODEN

Kvar deltakar svarar på spørsmåla først. Med utgangspunkt i kvar deltakar sine vurderingar, samlar gruppa si vurdering på dette arket:

1 Erfaringar med og synspunkt på arbeidsforma PBL, etter denne perioden

Døme på mål med PBL-prosessen: - vere støtte i læringsprosessen, - gi trening i samarbeid, lære studentane til å vere kritiske til den kunnskapen dei finn.

A) Kva har fungert godt med PBL? - og kva kunne vore annleis?

Når det gjeld å vere støtte i læringsprosessen:

Når det gjeld trening i samarbeid:

Når det gjeld å vere kritisk til den kunnskapen ein finn:

B) Kva har vi erfart/lært?

(Område som gruppa bør inn på: Sjølve metoden og målet med den, bruk og funksjon når det gjeld ordstyrar/leiarrolla, skrivarrolla, rettleiarrolla, den enkelte si deltaking/aktivitetsnivå, basisgruppe som arena for læring, utbyttet av å arbeide med sjølvvald problemstilling, framlegging i seminar osv.)

2 Erfaringar med/synspunkt på arbeidet med samarbeid/klima i vår gruppe:

A) Kva har gruppa vår jobba spesielt med? (jf. måla vi vart samde om, forventningar m.m.)

B) Kva har vi fått til/kva har vore positivt?

C) Kva kunne vore annleis?

D) Kva vil vi utvikle vidare/gjere betre/evt. endre - og korleis kan vi arbeide med dette?

E) Vår rettleiar si deltaking i gruppeprosessen: (Utfyllande tilbakemelding til rettleiar, sjå vedlegg 9)

- Kva var positivt?

- Kva kunne vore annleis? Framlegg til endringar:

Tilbakemelding til rettleiar

Vurdering av rettleiinga, rettleiaren sin funksjonsmåte:

1) Rettleiar sin måte å motivere, vise interesse og engasjement

Viser liten evne til dette 1 2 3 4 5 6 Viser stor evne til dette

Kva er positivt?

Kva ønskjer eg rettleiar skal gjere meir av?

Kva ønskjer eg skal bli betre?

Andre kommentarar:

2) Rettleiaren sin måte å gjennomføre rolle- og forventningsavklaringar på:

Viser manglande evne til dette 1 2 3 4 5 6 Gjer dette svært systematisk

Kva er positivt?

Kva ønskjer eg rettleiar skal gjere meir av?

Kva ønskjer eg skal bli betre?

Andre kommentarar:

3) Rettleiaren sin måte å intervenere og engasjere seg i høve til gruppeklima/utvikling av samarbeidet i gruppa:

Viser manglande interesse for og evne til dette 1 2 3 4 5 6 Viser stor interesse for og evne til dette

Kva er positivt ?

Kva ønskjer eg rettleiar skal gjere meir av?

Kva ønskjer eg skal bli betre? Framlegg til endring:

Andre kommentarar:

4) Rettleiaren sin måte å intervenere og bidra med faglege innspel (skjerpande kommentarar og spørsmål/utfordringar/perspektivutviding, fagleg formidling osv.)

Viser manglande interesse for og evne til dette 1 2 3 4 5 6 Viser stor interesse for og evne til dette

Kva er positivt?

Kva ønskjer skal bli betre? Framlegg til endring:

5) Rettleiaren sin måte å vere tilbaketrekt på

Kva er positivt?

Kva ønskjer eg skal bli betre? Framlegg til endring:

6) Rettleiaren sin måte å støtte, utfordre og følgje opp gruppeprosessen

Viser manglande interesse for
og evne til dette

1 2 3 4 5 6

Viser stor interesse for og
evne til dette

Støtte:

Kva er positivt?

Kva kan gjerast annleis? Framlegg til endring:

Utfordre:

Kva var positivt?

Kva kan gjerast annleis? Framlegg til endring:

Følgje opp:

Kva var positivt?

Kva kan gjerast annleis? Framlegg til endring:

7) Rettleiaren sin måte å vurdere/tilbakemelde/gi respons/oppsummere på:

Viser manglande interesse for
og evne til dette

1 2 3 4 5 6

Viser stor interesse for og
evne til dette

Kva var positivt?

Kva kan gjerast annleis? Framlegg til endring:

8) Andre kommentarar når det gjeld rettleiinga, og/eller rettleiar sin måte å samspele/vere på:

Kva fungerer godt?

Kva kan gjerast annleis? Framlegg til endring:

Rammer for vurderingsordninga

Etter vedtak i avdelingsstyret.

MAPPEVURDERING

EKSAMEN

PE 300 00X Individuell presentasjonsmappe, våren 3. studieår

Vekting: 100 %

Mappa skal innehalde desse arbeida:

- eit arbeid frå 1. studieår
- to sjølvvalde arbeid frå 2. studieår
- to sjølvvalde arbeid frå 3. studieår
- eit refleksjonsnotat

Mappa blir vurdert av intern og ekstern sensor

Dette inneber at presentasjonsmappa skal innehalda i alt seks skriftlege arbeid. Desse arbeida kan vere både individuelle og gruppearbeid. I tillegg til refleksjonsnotatet skal det blant desse seks arbeida vere minst to individuelle arbeid.

Mappa skal leverast eller sendast i papirformat i 2 eksemplar til Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett (ALI) innan tysdag 4. mai 2004. Postsendinga må vere datostempla seinast 04.05.04.

Ved vurdering av mappeinnhaldet vil det for kvart arbeid bli lagt følgjande kriterium til grunn:

- Er tittel og problemstilling i tråd med oppgåveteksten?
- Har oppgåvesvaret ei tydeleg inndeling med ei innleiing, hovuddrøftingar og ei avrunding?
- Gir innleiinga eit godt (og kort) bilete av kva oppgåvesvaret vil handla om?
- Er hovuddrøftingane fagleg gode?
- Omfattar framstillinga både egne erfaringar, meiningar, påstandar og blir desse teoretisk underbygde?
- Er referansebruken god?
- Er det samanheng mellom oppgåvetekst, problemstilling, drøfting og avrunding (raud tråd?)
- Er det god balanse mellom det konkrete og det prinsipielle?
- Er det ei god avrunding, oppsummering og/eller konklusjonar?
- Er referanse/litteratur- lista korrekt?
- Er framstillinga ("lay-out") tiltalande?

Refleksjonsnotatet skal omfatte:

- Ei eigenvurdering av studieprosessen din
Korleis du vurderer din eigen studieinnsats og di eiga læring gjennom desse tre studieåra
Kva som har vore utfordrande for deg
Kva du ser at du vil arbeida vidare med i di eiga lærarrolle
- Ei grunngjeving av val og ei eigenvurdering av dei arbeida du legg fram:
Kva er det du ønskjer å dokumentere i kvart av desse arbeida
Kva er sterke og svake sider ved det du legg fram
Kva er det desse arbeida illustrerer i forhold til aktuell litteratur

Siktemålet med refleksjonsnotatet er at du sjølv skal gjere greie for din eigen studieprosess, slik du ser på den og vurderer den. Refleksjonsnotatet er såleis ei sjølvvurdering av eigen innsats, av kva du har lært og korleis denne læreprosessen har vore. Du får altså ei aktiv og argumenterande rolle her, i motsetnad til den passivitet som ofte finst ved tradisjonelle eksamenar, der andre vurderer ditt arbeid, utan at di eiga stemme får komme fram. Den samla vurderinga av mappa, vil såleis skje i lys av dine egne sjølvvurderingar.

Refleksjonsnotatet bør ikkje overstige 18000 teikn utan mellomrom.

Du har høve til å rette opp dei arbeida du legg fram, men i så fall må du gjere greie for kva du har endra på og kvifor du har gjort det. Gruppearbeida kan endrast individuelt eller av fleire i gruppa. Om du ikkje endrar på arbeida, kan du gi ei sjølvvurdering av dei, og dermed gje eit tilbakeblikk på den studieprogresjonen eller læreprosessen du meiner at du har gjennomgått.

Heile mappa blir vurdert under eitt. Mappedvurderinga har ein summativ funksjon og gir grunnlag for den karakteren som skal på vitnemålet (uttrykt ved A-F).

I tillegg til mappedvurderinga, blir det også ved avslutninga av det tredje studieåret, fredag 14. mai, ei gruppevis framlegging av lærestoff som har vore sentralt dette året. Denne framlegginga er av formativ karakter, men har ein summativ funksjon ved at "godkjent" framlegg gir uttelling i studiepoeng.

Årsprøve i pedagogikk

Organisering:

Torsdag 6.mai:	Oppstart PBL-arbeid i gruppe
6. – 12. mai:	Arbeid individuelt, nettbasert og minimum eit fysisk møte i gruppa
Torsdag 13. mai:	Gruppa møtest og arbeider saman heile dagen
Fredag 14. mai:	Årsprøve i tidsrommet 09.00 – 15.40 (inkludert skriftleg evaluering)

Tema:

Utfordringar for læraren på ungdomssteget
Læringskulturar på ungdomssteget
Læringskulturar på barnesteget
Elevvurdering på ungdomssteget – utfordringar
Elevvurdering på barnesteget - utfordringar

Med utgangspunkt i tema skal de utforma ei problemstilling som de gir eit fagleg forankra ”svar på”. Det er eit krav at de skal nytte både fagbøker, St. meld. nr. 30 og bransjeartikkelstoff (fagartiklar).

De skal utforme ein disposisjon som vert utdelt til medstudentane og lærar før den munnlege framføringa. Vurder nøye korleis ein slik disposisjon kan utformast for å gje medstudentar og lærar best mogeleg informasjon og fungere som førebuing til framføringa.

Den munnlege framføringa:

Kvar gruppe har 30-40 min. til disposisjon. De vel presentasjonsform sjølve.

- De skal gjere greie for prosessen i gruppa. Gje og ei teoretisk forankra grunngjeving.
- De skal gjere greie for fagstoffet de har nytta.
- De skal leggje til rette for studentmedverknad.

Etter framføringa får gruppa tid til å gjere ei eigenvurdering, medan responsgruppa førebur si vurdering.

Vurderingskriterium:

Presentasjon:

- Samarbeidet i gruppa
- Deltok alle
- Engasjement
- La gruppa til rette for studentmedverknad

Fagleg innhald:

- Var problemstillinga tydeleg/klar og fokusert
- Var innhaldet fagleg-teoretisk forankra
- Viste gruppa refleksjon og evne til eigenvurdering

Endeleg vurdering greidd/ikkje greidd vert gjeven etter at alle gruppene er ferdige og lærarane har samsnakka.

Responsgruppa

Har 10 min. til disposisjon. Skal gje tilbakemelding med utgangspunkt i vurderingskriteria. Gje konstruktiv kritikk.

Evaluering av årsprøve i pedagogikk

Del A: Skriv ein logg (ca. ½ side) om di oppfatning av årsprøven – både førebuinga og gjennomføringa.

Del B: *Fagleg læringsutbytte:*

1 I kor stor grad har du hatt fagleg læringsutbytte av årsprøvedagen?

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

2 I kor stor grad har du hatt fagleg læringsutbytte av førebuingssvekeane?

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Gje eventuell utfyllande kommentar til spørsmål 1 og 2:

Samarbeid:

3 Korleis har samarbeidet i gruppa fungert i dag under sjølve årsprøven?

Dårleg 1 2 3 4 5 6 7 Svært godt

4 Korleis har samarbeidet i gruppa fungert i førebuinga til årsprøven?

Dårleg 1 2 3 4 5 6 7 Svært godt

Gje eventuell utfyllande kommentar til spørsmål 3 og 4:

PBL som metode for årsprøven:

Korleis høver PBL (problembasert læring) som metode for denne type årsprøve

Dårleg 1 2 3 4 5 6 7 Svært godt

Gje eventuell utfyllande kommentar:

Vurdering av eigen innsats:

Gje ei vurdering av eigen innsats under førebuinga til årsprøven.

Gje ei vurdering av eigen innsats under framlegginga i dag.

Gje ei vurdering av eigen innsats under dei andre gruppene sine drøftingsrundar i dag.

Progresjon:

I kor høg grad har me i år lukkast i å få til progresjon i fagleg utfordring samanlikna med årsprøven i fjor?

I liten grad 1 2 3 4 5 6 7 I svært stor grad

Gje eventuell utfyllande kommentar:

Vurderingsordninga:

Er du einig i at årsprøven skal vurderast til greidd/ ikkje greidd?

Heilt ueinig 1 2 3 4 5 6 7 Heilt einig

Gje eventuell utfyllande kommentar:

Skisse over "sjutrinnsmodellen"

