

PBL i PED-ALU

**”Problembasert læring” (PBL)
i pedagogikkundervisningen
ved allmennlærerutdanningen**

ET FOU-ARBEID

utført av:

Anne Grete Danielsen
Eva Isachsen
Laila Aarvold
Per Jørgen Larsen

HØGSKOLEN I BERGEN

2000

FORORD

Denne rapporten dokumenterer anvendelsen av læringsmodellen ”Problembasert læring” (PBL) i pedagogikkundervisningen ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen studieåret 1999-2000.

PBL har vært anvendt i medisiner- og helsefagutdanninger flere steder de siste tre tiår, men har ikke kommet inn i lærerutdanningsmiljøene før i de aller siste årene. Inneværende studieår var første gang pedagogikkseksjonen ALU ved HiB praktiserte denne modellen.

Siden dette arbeidet var noe vi utførte for første gang, hadde det preg av reelt utviklingsarbeid – med mye tid brukt til planlegging, faglige diskusjoner og grundig vurdering. Vi fire pedagogikklærere som har stått for opplegget, definerte arbeidet vårt som et formelt FoU-arbeid – og denne rapporten er vår FoU-rapport.

Rapporten inneholder en fremstilling av oppstarten, planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av hele opplegget. Til slutt har vi en konklusjon med synspunkter på revisjoner o.l. ved fremtidige PBL-opplegg – basert på våre erfaringer fra dette opplegget.

Følgende pedagogikklærere er ansvarlig for dette FoU-arbeidet og rapporten:

Anne Grete Danielsen
Eva Isachsen
Laila Aarvold
Per Jørgen Larsen

Bergen, juni 2000

INNHold

Kap. 1 Pedagogikk som fag i en profesjonsutdanning: Allmennlærerutdanning	s. 3
Kap. 2 Opptakten til PBL ved Ped-ALU, HiB	s. 4
Kap. 3 Opplegg og problemstilling for FoU-arbeidet	s. 6
Kap. 4 Om ”Problembasert læring” (PBL)	s. 7
Kap. 5 Planlegging av PBL-opplegget	s. 13
Kap. 6 Gjennomføring av PBL-opplegget	s. 15
Kap. 7 Vurdering av PBL-opplegget	s. 19
Kap. 8 Veien videre	s. 26
Litteratur	s. 27
Vedlegg	s. 28

1. PEDAGOGIKK SOM FAG I EN PROFESJONSUTDANNING: ALLMENNLERERUTDANNING

Pedagogikkfaget har en sentral plass i allmennlærerutdanningen. Noe forenklet kan en si at faget har hovedansvar for å utvikle den profesjonskompetanse studentene trenger utover fagkompetansen relatert til skolefagene.

”Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning” fremhever det nære forholdet mellom pedagogikkfaget og praksis (s. 45).

Relasjonen **teori – praksis** har vært det sentrale og samtidig det mest utfordrende aspekt ved pedagogikkundervisningen i alle år.

På den ene side er det ønskelig at ulike aspekter/situasjoner ved den praktiske hverdagen i skolen inngår i undervisningen. På den annen side ønsker man å gi studentene innsikt i pedagogikkfagets grunnleggende ideer, teoribase og systematikk.

Den ønskede balanse og ”både–og”-preg er relativt uproblematisk å uttrykke i målformuleringer, valg av lærestoff o.l – men desto mer vanskelig å klare å realisere i praktisk undervisning.

Hovedkritikken mot pedagogikkundervisningen gjennom flere generasjoner av læreplaner har vært at den har vært for teoretisk og for lite praksisorientert.

Etter hvert er det blitt klart at utvalg av det ”rette” lærestoffet til pedagogikkundervisningen alene ikke er nok – det trengs også en helhetlig didaktisk strategi med velegnede arbeidsmåter for å kunne realisere idealet om sammenheng teori - praksis.

Flere ulike arbeidsmåter o.l har blitt utviklet og anvendt i pedagogikkundervisningen de siste tiår (gruppearbeid, prosjektarbeid m.m.) – med varierende grad av suksess.

I løpet av det siste tiåret har en læringsmodell betegnet **Problembasert læring (PBL)** blitt utviklet og brukt i medisin- og helsefagutdanning og senere også ved noen lærerutdanninger. Ett av særpregene ved PBL er å forankre teoriundervisningen i praksis.

Vil PBL fungere i pedagogikkundervisningen ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen?

Dette spørsmålet er grunnlaget for resten av denne rapporten.

2. OPPTAKTEN TIL PBL VED PED-ALU, HiB

Her følger en kort redegjørelse for oppstarten til det hele – hvordan ideen om bruk av PBL i pedagogikkundervisningen vokste frem.

2.1. Kurs ved Gerd Bjørke HiB 1996

Interessen for å prøve ut problembasert læring (PBL) i pedagogikkundervisningen i allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB) ble vekket da Gerd Bjørke holdt et internt kurs for de ansatte ved HiB om PBL i 1996. En av lærerne i prosjektgruppen prøvde ut en variant av PBL med studentene i en klasse etter å ha deltatt på kurset og lest Gerd Bjørkes bok "Problembasert læring". Denne klassen arbeidet en periode i vårsemesteret 1997 i grupper med ett tema pr. undervisningsdag, etter å ha fått en første innføring i PBL-metoden, og læreren fungerte som veileder.

2.2. Føringer i retning av PBL fra flere hold

På bakgrunn av uformelle samtaler om temaet i seksjonen i løpet av 1997 og 1998, ble flere lærere i pedagogikkseksjonen ved allmennlærerutdanningen (PED-ALU) stadig mer interesserte i å prøve ut PBL i undervisningen.

Styret ved HiB vedtok i sak 25/99 Utfordringer innfor hovudarbeidsområda til høgskolen (Styremøte 1999/3) følgende: "Styret ber studiekvalitetsutvalget, avdelingene og Læringscenteret prioritere arbeidet med nye læringsformer."

I Håndbok for studiekvalitet (HiB 1999) framheves "studentaktive læringsformer" (s.7), "problemstillinger som integrerer teori og praksis" (s. 9) og "problembasert læring" (s.15). Studentrepresentanter i fagutvalget i pedagogikk ga uttrykk for at de ønsket en undervisning som var mer praksisrelatert og studentaktiv, slik at PBL i PED-ALU også er inspirert av arbeidet i fagutvalget 1998/99.

2.3. Konkret forslag til vedtak i seksjonen, desember 1998.

I desember 1998 ble det fremmet et konkret forslag om å starte med PBL i seksjon PED-ALU (vedlegg 1).

2.4. PBL-seminar sammen med kolleger fra Høgskolen Stord/Haugesund februar 1999

Pedagogikkseksjonen ved allmennlærerutdanningen, Høgskolen Stord/Haugesund (HSH), startet med PBL i undervisningen høsten 1998. To av høgskolelektorene i pedagogikk ved HSH, Tor Mæling og Egil Eide, delte sine erfaringer med PED-ALU på et seminar i februar 1999 ved Scandic Hotel Bergen.

2.5. Beslutning om å starte med PBL i PED-ALU

Ved slutten av vårsemesteret 1999 vokste det gradvis frem i PED-ALU en avgjørelse om å starte med PBL.

3. OPPLEGG OG PROBLEMSTILLING FOR FOU-ARBEIDET

I januar 2000 besluttet de fire pedagogikklærerne som hadde ansvar for grunnutdanningen, å definere vårt første opplegg med PBL i pedagogikkundervisningen som et felles fou-arbeid (jfr. kap. 5.2).

Vi besluttet i første omgang å prøve ut PBL i 2.klassene og la ett av årets to hovedtema bli gjennomført etter denne modellen.

Den primære årsaken til at vi definerte dette opplegget som et fou-arbeid, var at det var et reelt utviklingsarbeid – vi prøvde ut noe som for oss var nytt og uprøvd. I tillegg ville et fou-arbeid kreve at vi ble mer systematiske i vurderingen av arbeidet og tok dokumentasjonsarbeidet mer seriøst. Utviklingsarbeid forstås her som et systematisk og planlagt arbeid for å endre læringsbetingelsene i en skole for bedre å møte de mål som er satt.

Vurdering av PBL-opplegget ble foretatt etter at opplegget var gjennomført – både av studentene klassevis og av lærergruppen, der den enkelte ga uttrykk for positive og negative vurderinger basert på egne forventninger og opplevelse av tilfredshet under arbeidet. Det ble ikke lagt opp til et formalisert opplegg med utarbeidelse av et sett av felles presiserte vurderingskriterier, jfr. kap. 7.

Problemstillingen for PBL-opplegget som fou-arbeid:

Hvordan fungerer PBL som didaktisk strategi for pedagogikkundervisningen ved PED-ALU – basert på studenters og læreres vurdering?

Problemstillingen krever en grundig vurdering av PBL-opplegget etter at det er gjennomført.

Teoretisk basis for PBL-opplegget

Den teoretiske basis for vår forståelse og vårt arbeid med PBL i dette prosjektet er fremstillingene hos:

Bjørke, Gerd *Problembasert læring – ein praksisnær studiemodell*. Oslo: Tano Aschehoug 1996

Hård af Segerstad, Helene m.fl. *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999

Pettersen, Roar C. *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug 1997

4. OM ”PROBLEMBASERT LÆRING” (PBL)

4.1. Hva er PBL?

Problembasert læring (PBL) har blitt utviklet innen medisin- og helsefagutdanning i løpet av 1980- og 90-årene - med den første ”spire” i Canada for ca 30 år siden. De seneste årene har ideen også blitt trukket inn i andre profesjonsutdanninger på høgskole- og universitetsnivå.

Det er mer korrekt å betegne PBL som en overordnet **didaktisk strategi**, en **modell for læring** eller et **pedagogisk konsept** enn en konkret pedagogisk metode/arbeidsmåte. En kan bl.a. variere de konkrete metodiske faktorene/momentene innen det overordnede pedagogiske og didaktiske teorikonseptet som utgjør PBL.

Noe forenklet kan en beskrive PBL som en helhet som er sammensatt av flere elementer/komponenter. Helheten er en pedagogisk nyskapning, men flere av de enkelte elementer er velkjent pedagogisk og psykologisk tankegodt.

Disse komponentene er til dels av ulik art, bl. a. grunnleggende **ideer/syn på læring, kunnskap, menneske** (student) o.l.; **psykologisk teori** (primært lærings-, motivasjons- og sosial-/gruppepsykologi) samt **didaktisk teori** (ulike arbeidsmåter, utvalg og organisering av lærestoff samt pedagogiske prinsipper).

Noe forenklet kan en si at PBL er sterkt påvirket av ideer fra **reformpedagogikken** og **kognitiv teori**.

Noen av PBL-komponentene har en klar logisk sammenheng på den måten at noen komponenter er logiske konsekvenser av, eller underordnede elementer i, andre komponenter. PBL består imidlertid også av komponenter som ikke har en **nødvendig** logisk relasjon til de andre komponentene, men de er blitt en del av PBL fordi de passer inn i PBL-konseptets ”ånd”.

Beskrivelsen av PBL kan variere noe i ulike fremstillinger, men det er likevel en del sentrale faktorer som er felles for de ulike fremstillingene, og som vi oppfatter som kjernen i PBL. I det følgende presenterer vi kortfattet innholdet i PBL – i form av dens mest sentrale karakteristika. Vi vil prøve å få frem helheten og sammenhengen mellom de ulike komponenter samtidig som vi refererer til bakenforliggende teorigrunnlag.

Fremstillingen bygger på Bjørke (1996), Pettersen (1997) og Hård af Segerstad m.fl. (1999) samlet - uten at det for hvert moment blir henvist eksplisitt til noen av kildene.

4.2. PBLs karakteristika og teorigrunnlag

Opptakten til PBL var misnøye og kritikk av den ”tradisjonelle” undervisningen i medisinutdanningen (i Canada). Sterkt forenklet kunne denne undervisningen karakteriseres som følger: studentene mottok (passivt) ferdig formulert og strukturert teoristoff fra sine lærere – ofte via enveiskommuniserte forelesninger. Lærestoffet var organisert i ulike fag/disipliner basert på teorifagenes egne strukturer. Etter noen semestre med teoriundervisning, fikk studentene praksisopplæring. Det var ingen organisert sammenheng mellom teori- og praksisstudiet. Kritikerne opplevde at studentene hadde store problemer med å klare å anvende sine teoretiske kunnskaper i deres praktiske yrkessituasjon (praksis).

Dette mente de skyldtes det faktum at studentenes teorikunnskap var organisert og innlært i teorifagenes form og struktur, og at denne samsvarte dårlig med kravet til kunnskap som de ulike praktiske situasjonene krevde. Videre var kunnskapen innlært i en ”ferdiglaget” form – slik den ble presentert av lærerne. Dessuten var en del av kunnskapen glemt, fordi den lå et stykke tilbake i tid, og innlæringen hadde skjedd ved stormlesing like før en eksamen. På bakgrunn av denne kritiske vurderingen av eksisterende undervisningsopplegg, gikk man i gang med å utvikle en ny didaktisk modell – som etter hvert ble kjent som PBL. Formålet var å utvikle en profesjonskompetanse hos studentene som var bedre tilpasset til de utfordringer og oppgaver de møtte i sin fremtidige (praktiske) yrkessituasjon.

La oss nå se på tenkingen som lå bak utviklingen av PBL – i lys av kritikken ovenfor. PBL har flere sentrale karakteristika. Det mest overordnede er trolig at det skal være **sammenheng mellom teori og praksis** i studiet. Dette henger sammen med at man i PBL ser på profesjonell kompetanse i stor grad som **handlingskompetanse** – det at man mestrer de situasjoner og problemer som møter en i den virkelige yrkessituasjonen. Vi ser her en klar forankring i et **pragmatisk kunnskapssyn** (jfr. **John Dewey**). Pettersen (1997) fremstiller handlingskompetanse som bestående av **lærings-, metode-, fag- og sosial kompetanse** (jfr. nærmere beskrivelse senere i kapitlet).

”PBL-gründerne” ønsket ikke å legge all undervisning til praksissituasjonen etter en klassisk håndverk/læregutt-modell. Man ville fortsatt ha et organisatorisk skille mellom teoriundervisning og praksisopplæring – bl.a. av praktiske/organisatoriske årsaker. (Hele PBL er primært relatert til den såkalte teoriundervisningen – praksisopplæring skulle fortsatt foregå i prinsippet som før: På en relevant arbeidsplass, f.eks et sykehus for legestudenter.) Man ville imidlertid trekke inn den relevante praksissituasjonen i teoriopplæringen og la situasjoner, problemer etc. derfra styre organiseringen av teoristudiets innhold og arbeidsmåter. En slik læreplantenkning betegnes ofte som **en kompetansebasert studiemodell**. Læringen av teoristoffet skulle foregå innen en ramme av og i en sammenheng som tilsvarte den virkelige ”profesjonssituasjonen”. I korthet: Mest mulig likhet mellom teori(læring) og praksis(situasjon). Dette betegnes som prinsippet om **isomorfisme, kongruens eller kontekstuell læring**.

Denne **praksisbaserte** læringsmodellen har sterkt preg av den pedagogiske ide om **erfaringslæring** – og vi ser igjen påvirkningen fra Deweys tenkning. Prinsippet om praksisbasert studieorganisering ble videreført og konkretisert via det didaktiske prinsippet om **problembasering** som bl.a. var inspirert av **Deweys problemløsningsmetode**.

Kjernen i den problembaserte læringsmodellen (i PBL) er at man velger en rekke sentrale og reelle ”problemer” fra studentenes yrkesvirksomhet og lar disse, ett etter ett, være utgangspunkt for studentenes teoristudier. Forenklet sagt består studentenes teoriarbeid i å tilegne seg relevant teoristoff slik at de klarer å ”løse” de fremlagte problemene. Vi ser her at det er det praksisbaserte ”problemet” som styrer og organiserer teoristoffet – ikke fagenes/disiplinens egne strukturer og begreper o.l.

Problembaseringen er et svært sentralt element i PBL, og hele metodikken for studentenes studiearbeid er basert på dette – i form av **PBLs 7-trinns arbeidsmetode** (jfr. kap. 4.4). Dette er en **problemløsningsmetodikk** - en formalisert utgave av **erfaringslæring**, slik som Boud & Feletti (1991) svært dekkende beskriver denne: ”... the way in which learning took place before the advent of classrooms and curricula” (Pettersen 1997, s. 20).

7-trinnsmetoden går i korthet ut på at studentene i starten blir presentert en oppgave – utarbeidet av lærerne - i form av et ”problem” hentet fra den virkelige yrkessituasjonen. Dette problemet skal være relativt kortfattet og kan ha ulike utforminger som f.eks. en case, en situasjonsbeskrivelse, et bilde o.l. Studentene skal gruppevis analysere problemet og presisere hva som er dets sentrale problemstilling, drøfte hvilke relevante kunnskaper de allerede har om emnet, presisere hvilke kunnskaper de mangler om emnet og deretter finne frem til og studere det nye teoristoffet som de trengte å lære.

Problemet er ”løst” når de kan forstå, beskrive, forklare, eventuelt angi tiltak i det presenterte problemet - ut fra en adekvat teoretisk innsikt. Lærerne er veiledere og eventuelt faglige ressurspersoner i prosessen. Tradisjonell lærerstyrt undervisning har ingen stor plass i modellen.

Denne form for problemløsningen stiller krav både til **induktiv** og **deduktiv tenking**, samt **divergent** og **konvergent tenking**.

Utviklingen av studentenes evne til problemløsning – som er helt grunnleggende i PBL - er primært knyttet til de to aspektene ved handlingskompetansen som betegnes

læringskompetanse (= evne til å løse nye problemer) og **metodekompetanse** (= evne til å utføre yrkesspesifikke handlinger og tiltak – bl.a. basert på problemløsning).

Læringskompetanse kan relateres til begreper som **lære å lære** og **livslang læring**.

Metodekompetanse har bl.a. sine røtter i **arbeidsskoletanken**. Begge kompetansebegrepene kan relateres til **Stenhouse`s** ide om **læreren som forsker**.

Vektleggingen av problemløsning i læreprosessen indikerer at det grunnleggende **synet på læring (og kunnskap) i PBL er forankret i kognitiv teori**. Flere elementer i PBL er forankret i og begrunnet ut fra denne teoritradisjonen:

Vi ser et **konstruktivistisk** syn (jfr. **Piaget**) i forbindelse med vektleggingen av at studentene selv skal utvikle ny kunnskap på bakgrunn av deres eksisterende kunnskap som del av problemløsningen.

Vi ser også tydelig påvirkning fra **Bruners** teori om **learning by discovery** (som en grunntanke i hele PBL-metodikken) og **spirallprinsippet** (når studentene skal arbeide med samme emne i flere ”omganger” – først ut fra eksisterende, senere ut fra nytilegnet kunnskap). **Gestalt-teoriens** vekt på **helhetlig forståelse og mening** kan relateres til studiets forankring i meningsfylte realistiske (yrkes)problemstillinger.

Forskning viser at **kontekstuell læring** har generelt positiv effekt både på studentenes **motivasjon** (meningsfylte og virkelighetsnære oppgaver) og **varigheten av læringsresultater** over tid. Det sistnevnte forklares med at kunnskapen kan fremkalles

lettere i den reelle yrkessituasjonen senere når den er innlært i tilsvarende situasjon. Denne isomorfe innlæringen påvirker måten kunnskapen lagres på i minnet.

PBLs generelle karakter av **aktiv læring** har også en generell positiv virkning på studentenes motivasjon og kvalitet på læringsresultatene.

Da lærerrollen i PBL primært er definert som tilrettelegger og veileder, får modellen et sterkt **studentsentrert** preg. Studentene får i stor grad **ansvar for egen læring**. Til grunn for dette ligger et grunnleggende **syn på studenten** som nysgjerrig, kreativ, aktiv og ansvarlig m.m. (jfr. det **humanistiske menneskesyn**).

Vi har så langt sagt at PBL vektlegger lærings- og metodekompetanse som del av den profesjonelle handlingskompetansen.

Didaktiske modeller som vektlegger metode- og prosessaspektet i læringen så sterkt som PBL gjør, vil ofte være motsvarende lett i vektleggingen av lærestoffets innhold. Dette er en

”skjevhet” som **Eisner** betegner som **formalisme** og som har røtter i **formale** danningsteorier. PBL har imidlertid ikke en slik ”skjevhet”. I PBLs totale profesjonelle kompetanse er **fagkompetanse** (i form av teoretisk kunnskap) også sterkt vektlagt. Det er viktig å presisere at PBL legger vekt på at **studentene skal tilegne seg sentral yrkesspesifikk teoretisk kunnskap**. Dette anses som et nødvendig grunnlag for en profesjonell problemløsning.

Den praksisbaserte problemorienteringen påvirker med andre ord organiseringen – ikke samlet utvalg og vektlegging av teoristoffet.

Organiseringen av studiet omkring utvalgte problemer medfører imidlertid at PBL har mer karakter av **fordypning** enn breddeorientering av lærestoffet. Det er derfor naturlig å basere bredden av studentenes fagkompetanse på **det eksemplariske prinsipp**.

Så langt har vår omtale av kompetanse innen PBL vært individorientert. PBL tar imidlertid høyde for at en viktig del av profesjonskompetansen (for mange yrker) er **sosial kompetanse** (= evne til kollegasamarbeid og adekvat sosial omgang med andre mennesker).

PBL-metodikken legger derfor en vesentlig del av studentenes studietid til formelle (basis)grupper – som kontinuerlig skifter sammensetning. Et eksplisitt mål for studentenes læring er altså **samarbeidslæring** o.l. **Gruppepsykologisk innsikt** o.l. er her nødvendig både for å utvikle og vurdere egen og andres kompetanse på dette området.

Vi vil også påpeke at PBL også har som formål å **løfte fram profesjonsutdanningens ”skjulte læreplan”**. Gjennom PBL er det større mulighet enn i et tradisjonelt studieopplegg å sette et kritisk søkelys på uheldige faglige og sosiale holdninger og verdier, samt endre disse i positiv retning.

Avslutningsvis skal vi fremheve et sentralt moment, som ikke eksplisitt fremgår av vår teoripresentasjon. PBL kan karakteriseres som studentsentrert og med stor grad av studentstyring. Denne beskrivelsen er primært forankret i arbeidsmetoden.

Utvalget av fagstoffet som inngår i studiet og som ligger bak situasjonsbeskrivelsene er et lærer/institusjonsansvar. Dermed er PBL også lærerstyrt.

4.3. PBLs karakteristika og mål - oppsummert

4.3.1. Karakteristika

PBL er:

- **Kompetansebasert** (i motsetning til kunnskapsbasert)
- **Problemsentrert** (i motsetning til fag-/disiplinsentrert))
- **Studentsentrert** (i motsetning til lærersentrert)
- **Oppdagende** (i motsetning til formidlende)
- **Eksemplarisk** (i motsetning til ”heldekkende”)

Noen flere kjennetegn:

- nærhet til praksis-/yrkessituasjonen i læringen
- erfaringslæring
- utvikling av profesjonell handlingskompetanse – inkludert problemløsningsferdigheter
- konstruktivistisk læringssyn (rekonstruere tidligere og konstruere ny kunnskap)

- aktiv læring (aktivt arbeid med lærestoffet og aktiv kunnskapssøking)
- arbeidet er forankret i basisgrupper – kombinert med individuelt arbeid
- studentene har ansvar for egen læring
- lærer er primært veileder – men er også ressursperson og (i mindre grad) foreleser
- velegnet til tverrfaglige og tverrdisiplinære opplegg

Kjernen/hovedideen i det metodiske opplegget:

studentens arbeid med (det presenterte) ”problemet” har primært til hensikt at studenten selv klargjør den kunnskap de trenger for å ”løse” problemet (eget lærebehov) og deretter tilegner seg denne kunnskapen.

4.3.2. Sentrale mål med PBL-opplegget generelt

- studentene skal bygge opp en relevant og anvendelig kunnskapsbase
- studentene skal utvikle problemløsende metoder og strategier samt analytiske ferdigheter
- studentene skal utvikle ansvar for egen læring
- studentene skal utvikle samarbeidskompetanse

4.4. PBLs 7-trinns arbeidsmetode

Metoden er en variant av ”problemløsningsmetoden”.

Trinn 1: Å se/oppdage ”problemet” i den presenterte situasjonsbeskrivelsen

- å erkjenne at det eksisterer et problem - ”grovt” klargjort: Hva dreier dette seg om?
- evt. definere sentrale og ukjente begreper m.m

Trinn 2: Avgrense og definere problemet

- klargjøre hvilke problemområder/typer problemer inngår?
- hvilken sammenheng inngår problemet i?
- er det ett eller flere problemer – hva er det mest sentrale/overordnede?
- **gruppen velger/formulerer den mest sentrale problemstillingen = utgangspunkt for videre arbeid**

Trinn 3: Analyse av problemet

- produsere mulige forklaringer, sammenhenger, årsaker, løsninger etc. på problemet definert på trinn 2
- brainstorming – ikke kritisk vurdering av forslagene

Trinn 4: Systematisk vurdering og strukturering av momentene fra trinn 3

- sorter bort det irrelevante og få frem gruppens kunnskap om problemet

Trinn 5: Planlegging av studiearbeid

- vurdering av hvorvidt gruppen har tilstrekkelig kunnskap til å ”løse” problemet
- hvis svaret er Nei:
- gruppen og enkeltmedlemmene klargjør sine ”lærebehov” (for kunnskap o.l)
- ut fra ”lærebehov” formuleres konkrete ”læringsmål”
- plan for arbeidet videre: hvem, hva, når, hvordan, aktuelle kilder o.l.

(Nå går arbeidet over i individuelt selvstyrte studier)

Trinn 6: Kunnskaps- og informasjonsinnhenting

- planen fra trinn 5 gjennomføres (som ikke **må** vær individuell)

Trinn 7: Oppsummering og vurdering

- gruppen samles – hvert gruppemedlem **skal** bidra her
- medlemmene utveksler kunnskap/info og vurderer kritisk deler og helhet
- forholde seg til ”problemet” på nytt – ut fra ny kunnskap (fra trinn 1)
- arbeidet sammenfattes med tanke på muntlig eller skriftlig presentasjon for medstudenter

NB! Trinnene bør følges slik de er presentert.

7-trinnsmetoden utgjør også en velegnet tenke/arbeidsmetode for yrkeslivet.

4.5. PBL og allmennlærerutdanning

Vi ser av fremstillingen ovenfor at PBL er utviklet innen medisin- og helsefagutdanning.

Utgangspunktet var kritikk og misnøye med den tradisjonelle undervisning, som ble opplevd som for lite praksistilpasset m.m. Det nye (= PBL) var en modell som hadde profesjonell handlingskompetanse som sitt overordnede mål – og studieopplegg tilpasset dette.

Vi opplever at storparten av dette kan overføres til allmennlærerutdanningen – både kritikken av den tradisjonelle undervisningen og ønsket om å la studiet være forankret i lærerens profesjonelle handlingskompetanse.

5. PLANLEGGING AV PBL-OPPLEGGET

5.1 Høsten 1999

PED-ALU hadde arbeidsmøter utover høsten 1999 der vi skolerte oss selv i PBL.

11 møter i PED-ALU ble brukt til dette arbeidet. En stor del av studiearbeidet ble organisert i tråd med de syv hovedtrinnene i PBL-metoden (jfr. kap. 4.4).

De fire lærerne som underviste i grunnutdanningen dette studieåret, ble naturlig nok hovedansvarlige for dette arbeidet.

De samme lærerne fikk også, fra dette tidspunkt, ansvaret for det videre arbeidet med PBL.

5.2. Oppretting av egen prosjektgruppe

I januar 2000 dannet de fire lærerne som underviste i grunnutdanningen, formelt en egen prosjektgruppe for PBL. Gruppen bestemte seg for å la arbeidet bli et FoU-arbeid som skulle kunne ut i en FoU-rapport. Gruppen fikk opprettet en egen mappe på fil-systemet i Word, der ulike dokumenter ble lagret etter hvert som de ble utarbeidet.

Prosjektgruppen hadde 6 møter i januar 2000. Planleggingen medførte en del kvelds- og helgearbeid i denne perioden på grunn av generelt tett arbeidsprogram bl.a. med praksisbesøk i grunnskolen.

5.3. Seminar med Roar C. Pettersen.

I februar 2000 inviterte PED-ALU Roar C. Pettersen, forfatteren av boken "Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi" (1997), til seminar på Scandic Hotel Bergen. Pettersen, som er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, har lang erfaring med PBL i helsefagutdanningen.

Våre to tidligere nevnte kolleger ved Høgskolen Stord/Haugesund ble invitert til dette seminaret, og denne gangen ble også våre kolleger ved PED-FØU (førskolelærerutdanningen) invitert. To lærere fra Stord, fire lærere fra PED-FØU og åtte lærere fra PED-ALU deltok på seminaret. Deltakerne sendte på forhånd inn problemstillinger som vi ønsket at Pettersen skulle ta opp i seminaret, og seminaret ble preget av dialog om sentrale sider ved PBL i profesjonsutdanningene.

5.4. Utarbeiding av semesterplaner

Vi besluttet å gjøre bruk av PBL i alle 2. klassene ved PED-ALU våren 2000, syv klasser i alt.

Med utgangspunkt i rammeplanen ble innholdet for vårsemesteret 2000 samlet under det overordnede temaet: **"Den inkluderende skole – fellesskap og tilpasning."** Dette ble igjen inndelt i to hovedtema:

- I. **"Identitet og tilhørighet i vår tid"**
- II. **"Sosialt samspill".**

Hovedtema I skulle gjennomføres som et ”tradisjonelt opplegg” og hovedtema II skulle gjennomføres som PBL. Hovedtema II omfattet 5 (under)emner.

Semesterplanene for lærere og studenter var noe ulikt utformet.

I lærernes planer for hovedtema II (PBL-opplegget) førte vi opp de fem emnene innen hovedtemaet. Det ble utarbeidet målformuleringer tilknyttet hvert emne. På lærernes semesterplaner ble det også ført opp kjernelitteratur spesifisert for hvert emne. Til hvert emne utarbeidet vi en **situasjonsbeskrivelse** som utgangspunkt for studentenes arbeidsprosess.

På studentenes semesterplaner (vedlegg 2) var det for uke 9-18 ført opp ett hovedtema (II), men ingen (under)emner. Målformuleringene, som på lærernes semesterplaner var angitt for hvert emne, var ført opp som samlede mål for hovedtemaet. Litteraturen ble oppgitt samlet for hele semesteret (vedlegg 3), og ikke i tilknytning til den enkelte situasjonsbeskrivelse. Tankegangen var at studentene selv skulle få øvelse i å finne frem til emneområde, problemstilling og emnerelevant litteratur m.v. på bakgrunn av situasjonsbeskrivelsene.

5.5. Litteraturlisten

Studentene fikk utlevert litteraturlisten i begynnelsen av semesteret. Litteraturlisten var delt inn i et kjernepensum og et anbefalt pensum (vedlegg 3). Prosjektgruppen samlet en del av litteraturen i to kompendier. Hovedtyngden av litteraturen hadde ikke tidligere vært pensum i PED-ALU.

5.6. PBL-skriv beregnet på studentene.

For å lette innføringen i PBL ble det utarbeidet en skriftlig veiledning til studentene: ”Innføring i PBL” (vedlegg 4). Skrivet gir uttrykk for den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn for PBL, og de syv metodetrinnene i PBL er beskrevet. Det å lære PBL-prosessen var et mål i seg selv for semesteret, ved siden av de faglige målene.

6. GJENNOMFØRINGEN AV PBL-OPPLEGGET

6.1. Innføring i og forberedelse til PBL (uke 5-8)

6.1.1. Semesterstart og den første innføring i PBL

Vi møtte studentene i uke 5 våren 2000. Det var da et kalenderår siden de sist hadde hatt undervisning i pedagogikk (ut fra høgskolens modell). Vi brukte den første undervisningsdagen til å repetere noe av pensum fra 1. klasse, til innføring i vårens overordnede tema og til en første innføring i PBL. Studenten fikk utlevert skrevet "Innføring i PBL" (vedlegg 4). Lærerne gjennomgikk den pedagogiske grunnlagstenkningen for PBL, og det var meningen at studenten skulle få en basisforståelse for metoden, før de selv skulle praktisere denne.

Rammene for undervisningen var en klasse og en lærer som hadde fem timers sammenhengende undervisning pr. uke.

6.1.2. Gjennomføring av hovedtema I og videre opplæring i PBL.

Hovedtema I "Identitet og tilhørighet i vår tid" med sine (under)emner ble gjennomgått i de følgende 3 uker (uke 6-8). Parallelt med dette ble det avsatt tid til videre opplæring i PBL-metodikk: Inndeling i basisgrupper, utdyping av PBL som læringsmodell og metode og trening på bruk av PBLs 7 metodetrinn ut fra en situasjonsbeskrivelse.

6.1.3. Trekning av basisgrupper

I PBL arbeider studentene i faste basisgrupper. Utgangspunktet for størrelsen på basisgruppene var bl.a. at hver klasse skulle deles inn i fem grupper (av hensyn til tilstrekkelig tid til veiledning pr. gruppe mm), slik at det ble fem-seks studenter i hver basisgruppe.

(I praksis ble det to klasser med fem basisgrupper i hver, mens de øvrige klassene ble delt inn i fire basisgrupper, pga lavt antall studenter i disse klassene dette studieåret.)

Gruppene ble trukket, fordi vi ønsket at studentene skulle bli utfordret til å arbeide sammen med medstudenter de ikke hadde valgt personlig. Studentene aksepterte trekning som en grei fremgangsmåte, og trekningen fant sted i klassene i begynnelsen av semesteret.

6.1.4. Den første situasjonsbeskrivelsen

I forbindelse med innføringen i PBL utarbeidet vi følgende situasjonsbeskrivelse som alle klassene -og alle lærerne!- fikk "tørrtrene" på:

SITUASJONSBESKRIVELSE (UTGANGSPUNKT FOR PBL-OPPLEGG):

En 10. klasse i en norsk storby er (kortfattet) karakterisert som følger:

Et mindretall av elevene hadde stabile hjemmeforhold. Et stort antall av jentene fremsto som "dum og deilig". Den flinkeste av jentene eksponerte seg aldri av redsel for å falle utenfor. Det var to grupperinger av gutter. Den minste gruppen besto av en skoleflink elev og noen "medløpere". Resten av guttene var drop-outs og likegyldige/passive i forhold skolen.

Studentene arbeidet med denne situasjonsbeskrivelsen i basisgruppene for deretter å oppsummere arbeidet i plenum. Lærerne prøvde å strukturere og veilede prosessen ifølge trinnene i PBL-metoden. De fleste klassene kom på denne måten gjennom trinn 1, 2 og 3 i metoden.

Hver klasse brukte opp til 10 undervisningstimer på innføringen i PBL. Et eksempel på resultatet av dette arbeidet vedlegges (vedlegg 5).

6.2. Arbeid med PBL i tilknytning til hovedtema II (uke 9-18)

6.2.1. Generelt

Studentene fikk en presisert semesterplan for uke 9-18 i forbindelse med gjennomføring av PBL (vedlegg 6) som vedlegg til e-post. Studentene fikk også andre dokumenter som er vedlagt denne FoU-rapporten, i elektronisk utgave.

Ukene 10, 11, 16 gikk ut på grunn av studieuke, tverrfaglig opplegg for alle 2. klassene og påske. Noen av de fire involverte lærerne mistet enda en uke grunnet studiereise og annen kursvirksomhet.

6.2.2. Situasjonsbeskrivelsene

På bakgrunn av hovedtemaets mål og (under)emner (jfr. punkt 5.4.) formulerte lærerne følgende fem situasjonsbeskrivelser – en til hvert emne:

Nr.1

Klasse 6A har holdt på med temaarbeid i ca en uke. Arbeidet er organisert som gruppearbeid. Tre av gruppene fungerer helhetlig sett bra, mens to av gruppene har merkbare problemer. Begge disse gruppene er sammensatt av elever som er middels eller over middels skoleflinke. De har dessuten fått velge et emne som alle var interessert i. Ved første øyekast synes det som om misforståelser og ulike samarbeidsproblemer preger de to sistnevnte gruppens arbeid.

Nr.2

Prosjektarbeidet i 8A startet for flere dager siden. De fleste grupper synes å være godt i gang med arbeidet sitt, men gruppe 1 har store problemer. Det synes særlig å være motsetningene mellom Truls og Trine som preger gruppens virksomhet. Disse to elevene – som er blant de mest skoleflinke i klassen – er etter hvert blitt åpent aggressive overfor hverandre. Det er ikke første gangen at dette skjer...

Nr. 3

En elev i 5. klasse kommer fra et stabilt hjem og har positive relasjoner til foreldrene. Eleven kan virke ukonsentrert i timene. Når eleven deltar i ballspill, sender flere i klassen så dårlige pasninger til eleven at denne ikke får tak i ballen. Mange klager høyløst over feil eleven gjør. En bestemt person i klassen forteller stadig negative ting om eleven til de andre, og denne personen skriver elevens navn på skolens boss-container og andre steder. En dag spør eleven om å få lov til å gå hjem 10 minutter før de andre i klassen.

Nr. 4

En 6. klasse i en norsk storby.
Klassen er sammensatt av elever med ulik bakgrunn. I det siste har politiet dukket opp på skolen og det er tydelig at noen av elevene er innblandet i ulike kriminelle aktiviteter: barneran, gjengslagsmål, stoffproblematikk, butikktyverier osv. Klassestyrer har problemer med å gjennomføre undervisning, delvis pga. skulking, men også pga. mye bråk i klassen. Mangelfull kommunikasjon med hjemmene er en del av hverdagen.

Nr. 5

En 3. klasse i en norsk småby.
Klassen består av barn fra såkalt ”trygge hjem”, miljøet er oversiktlig og ”alle kjenner alle”. I dag har skolen flagget på halv stang. Morten har mistet sin eldre bror under tragiske omstendigheter. Han ble drept av huseieren da han og flere andre ungdommer prøvde å trenge inn i et hus. Morten er sterkt preget av hendelsen.

6.2.3. Arbeidet med Trinn 1-7

Lærerne avtalte veiledningstid med en basisgruppe om gangen i uke 9. Målet for den første veiledningen var å gjennomføre trinn 1-5 i PBL-metoden så langt tiden tillot.

Veiledningstiden for hver basisgruppe varierte noe fra klasse til klasse. 80 minutter var den lengste tidsperioden som var satt av til veiledning i hver enkelt basisgruppene for trinn 1-5.

Basisgruppene trakk en situasjonsbeskrivelse hver etterhvert som de møtte frem til veiledning, slik at hver gruppe i klassen fikk ulike situasjonsbeskrivelser. Det var dermed tilfeldig hvilke situasjonsbeskrivelser gruppene tok utgangspunkt i.

Studentene arbeidet selvstendig, enten individuelt eller i grupper, på trinn 6. I denne perioden var lærerne tilgjengelig for studentene som ressurspersoner. Få studenter tok kontakt med lærerne i denne perioden.

På trinn 7 møtte basisgruppene igjen til veiledning med lærer (i noen av klassene).

6.2.4. Gruppe-mappen - en forprøve

Som dokumentasjon, både for det felles arbeidet i basisgruppen og for arbeidet til den enkelte student, ble det krevet at hver basisgruppe skulle utarbeide en felles gruppemappe.

Dokumentasjonen av arbeidet ble regnet som et obligatorisk arbeidskrav, og innholdet i mappen ble vurdert som en forprøve. Denne form for vurdering understreker at vi regner prosessen i PBL som svært sentral. Mappen skulle inneholde følgende (vedlegg 7 a, b og c konkretiserer innholdet i mappen ytterligere):

<p><u>GRUPPEMAPPEN</u> skal være 1 ringperm for hver gruppe og inneholde:</p>
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Skilleark og innholdsfortegnelse - Gruppenavn - Navn på gruppe medlemmene (evt. adresse og tlf. nr.) - Gruppekontrakt - Situasjonsbeskrivelse - Problemstilling - Arbeidsdokument/notater - kunnskapsinnhenting (navngitt, se skjema) - Referat fra basisgruppemøtene - innhold og gruppeprosess - Disposisjon til presentasjon av gruppens arbeid - Egenvurdering av seminarfremlegget - En oppsummering fra gruppen og fra hvert gruppe medlem - Litteraturliste |
|---|

6.2.5. Seminar

Som avslutning på PBL-arbeidet la alle basisgruppene frem sitt arbeid for klassen i løpet av to seminardager, som tilsvarte to undervisningsdager a fem timer. Det ble utarbeidet bestemte vurderingskriterier for seminar-fremleggene (vedlegg 8).

Både lærer og resten av klassen vurderte hver gruppes fremlegg ”spontant”.

6.2.6. Vurdering

I utgangspunktet ble det i planleggingen satt av en undervisningsdag til vurdering av vårsemesteret i hver klasse – med vekt på PBL-opplegget.

To av klassene gjennomførte denne vurderingen etter planen – de to andre klassene foretok vurderingen i forlengelse av siste seminardag.

6.2.7. Muntlig forprøve

Semesteret ble avsluttet med en muntlig forprøve i basisgruppene i uke 18. Rammene for forprøven var hele vårens pensum. Basisgruppene fikk en oppgave fra eget fordypningstema og to oppgaver fra andre deler av pensum, inkludert de andre gruppenes fordypningstema. Noen klasser benyttet trekning av oppgaver, andre fikk utlevert oppgavene. Alle basisgruppene fikk en times forberedelse, og den muntlige forprøven varte i underkant av en time for hver gruppe.

7. VURDERING AV PBL-OPPLEGGET

7.1. Vurdering av planleggingsfasen

7.1.1. Høsten 1999

Det viste seg i løpet av høstens fellesmøter i PED-ALU at seksjonsmedlemmene ikke var godt nok forberedt til å kunne planlegge oppstarten av PBL, og vi brukte mye tid på å diskutere forhold som var lite relevant. Noen av diskusjonene ble til dels preget av at ikke alle seksjonsmedlemmene hadde hatt anledning til å lese litteraturen og sette seg inn i PBL grundig nok. Av ulike grunner ble prosessen forsinket, og vi vurderer møtene som til tider lite effektive.

Motivasjonen var noe ulik blant seksjonens medlemmer for å starte med PBL, men noen ble pådrivere. Man hadde ulikt syn på PBL i utgangspunktet. Medlemmene varierte fra å være entusiastiske til mer faglig kritiske, og noen fremmet motforestillinger mot å sette i gang med PBL. Vi hadde problemer med å finne frem til en enhetlig forståelse av kjernen i PBL.

7.1.2. Januar/februar 2000

Prosjektgruppen erfarte at planleggingen av PBL tok lengre tid og var mer arbeidskrevende enn vi forestilte oss før vi gikk i gang. Gruppen hadde ulike forståelse av samarbeid. En vesentlig årsak til dette var generelt hardt arbeidspress i denne perioden. Særlig ble januar måned en tett og tøff arbeidsperiode med en del kvelds- og helgejobbing i forbindelse med planleggingsarbeidet. Prosjektgruppen vurderer dette arbeidet som viktig, nyttig og nødvendig.

7.2. Vurdering av gjennomføringsfasen

7.2.1. Studentenes vurderinger

Studentevaluering av PBL-opplegget ble foretatt i samtlige 7 andreklasser. Alle studentene skrev individuelle vurderinger som et av kravene til gruppemappen. Faglærerne stod ellers fritt til å organisere evaluering ut over dette. 2 faglærere benyttet et evalueringsskjema med avkrysning og begrunnelser/utfyllende kommentarer, i tillegg hadde den ene klassen også en muntlig evaluering i klassen. 2 faglærere brukte en hel undervisningsdag på evaluering, både av semesteret som helhet og av PBL spesielt. Studentene diskuterte både gruppevis og i plenum.

Oppsummert viste studentevalueringen følgende:

A. Lærestoff / litteratur.

- Lærestoff / litteratur ble generelt oppfattet som interessant og relevant. Noen pekte imidlertid på at artikkelen av Ziehe: *Ambivalenser og mangfoldighet* var svært krevende, andre derimot mente at nettopp denne artikkelen ga nye perspektiv og ny forståelse av begrepet identitet.
- Det var positivt at artikler i tilknytning til hovedemnene var samlet i to kompendier, men samtidig påpekte flere at den tekniske standarden kunne forbedres.
- Noen grupper opplevde det problematisk å finne relevant litteratur utenom kjernepensum til sitt tema.

B. Organisering av PBL-opplegget.

- Kombinasjonen vanlig undervisning – PBL ble positivt vurdert.
- PBL-opplegget løp over 7 (6) uker. Mange mente det var uheldig med til sammen 3 (4) ukers avbrekk (studieuke, tverrfaglig uke, lærere på kurs/studietur, påske) og ønsket opplegget mer komprimert.

C. Situasjonsbeskrivelsene.

- I hovedsak positivt vurdert, spesielt ble aktualitet og praksistilknytningen framhevet.

D. Dybde / bredde.

- Positivt med anledning til fordypning, men flere uttrykte engstelse for at det ble for liten tid til å studere det øvrige pensum.

E. Veiledning.

- Ikke grundig vurdert. Flere studenter gir imidlertid uttrykk for at den innledende veiledningen (trinn I – V) var nyttig og nødvendig.

F. Seminarene.

- De fleste gruppene opplevde at en til to timer til framføring ble for knapt.
- Resten av klassen ble for lite involvert og aktivisert spesielt i diskusjonsøkten.
- Studentene ga uttrykk for at de fikk for liten tid til å forberede seg til andre gruppers tema – og derved ha den nødvendige bakgrunn for en faglig diskusjon.

G. Gruppeprosess / -arbeid.

- I hovedsak svært positivt.

H. Læringsutbytte.

- Lærte mye om eget tema, mindre utbytte av andres presentasjoner.

I. PBL-metodikken.

- Positivt med trening på PBL-metodikken i forkant
- Mye positivt til PBL som helhet:
 - situasjonsbeskrivelsene var praksisnære
 - ga nyttig utfordring til selvstendig tenkning
 - utfordret til selvstendig søking og innhenting av relevant kunnskap innenfor og evt. utenfor kjernepensum
 - nyttig og strukturert med PBLs trinnvise arbeidsmåte
 - flere savnet forelesninger, ønsket et både – og.

7.2.2 Lærervurderinger

7.2.2.1. Innføringsfasen (uke 5-8)

Innføring i PBL tok ganske mye av undervisningstiden de fire første ukene (opp til 10 undervisningstimer av 20 undervisningstimer til sammen). Vårens første hovedtema fikk dermed kortere undervisningstid enn temaet normalt får, og særlig emnet spesialundervisning fikk mindre tid til gjennomgang enn det vi vurderer som ønskelig. En faglærer fant det nødvendig å bruke intranettet for å presentere noe av dette stoffet for studentene. Likevel vurderer vi det slik at det var nødvendig å bruke lang tid på innføringen i PBL, for å gjøre det mulig å gjennomføre PBL-prosessen i basisgruppene på en tilfredsstillende måte senere i semesteret.

7.2.2.2. Gjennomføringsfasen (uke 9-18)

1. Positive vurderinger

A. Studentenes innsats og læringsutbytte

I all hovedsak la studentene for dagen stor aktivitet i arbeidet med PBL-opplegget – særlig ved gruppearbeidet etter at problemstillingen var klar.

Studentenes presentasjoner av gruppens arbeid (i seminarene) var også av bra kvalitet helhetlig sett.

Prestasjonene ved den muntlige forprøven i gruppe viste også at studentenes kunnskaper var tilfredsstillende – både innen fordypningstemaene og det øvrige kjernepensum for studieåret.

B. Lærestoff og litteratur

Lærestoffet som var avsatt til PBL-opplegget, var helhetlig sett velegnet. Det samme gjelder litteraturen som var definert som kjernelitteratur. Kompendiene som ble utarbeidet fungerte i all hovedsak hensiktsmessig.

C. Forprøven

Forprøven etter PBL-opplegget fungerte i all hovedsak bra. Formen (muntlig i basisgruppene) var i samsvar med arbeidsmåten under selve PBL-opplegget.

Tidspunktet for forprøven var kanskje noe uheldig. Den ble lagt til uke 18 – svært tett opp til avslutningen av PBL-opplegget og i samme uke som innlevering av en større oppgave i KRL-faget. Alternativet hadde vært et tidspunkt i slutten av juni – noe vi forkastet på grunn av for sen informasjon.

2. Kritiske momenter

A. For lite forelesning og veiledning

PBL har stor grad av studentstyring og studentaktivitet som særtrekk. Samtidig er veiledning fra lærer og tilbud som faglig ressurs fra lærer (eventuelt andre ressurspersoner) sentrale komponenter i et vanlig PBL-opplegg.

Idealet i PBL er altså en balanse mellom lærer- og studentstyring.

I vårt opplegg ble lærerne for lite brukt som faglig ressurs, ut over den obligatoriske veiledningen ved starten av arbeidet (trinn 1-5).

Studentene oppsøkte ikke lærerne i den avsatte ”ressurs-tiden”, og det var heller ikke lagt inn noen form for forelesning/undervisning i opplegget. Denne begrensede læreraktiviteten medførte blant annet at studentene ikke fikk bearbeidet lærestoffet så godt som ønskelig.

B. For sterk lærerstyring i veiledningen

Veiledningen fra lærer var, som nevnt ovenfor, avgrenset for de fleste klasser til arbeidets startfase. To av lærerne vurderer i ettertid at denne veiledningen ble for sterkt lærerstyrt – med den følge at studentenes utfordringer og ansvar for selvstendige analyser og tenking (i trinn 1-5) ble redusert. De samme lærerne følte et sterkt tidspress under veiledningen – da de ønsket at gruppen skulle klare å formulere relevant problemstilling og læringsmål (trinn 1-5) i løpet av den oppsatte veiledningstiden.

En av de andre lærerne var mindre styrende i den samme veiledningsfasen – og opplevde at hennes studentgrupper utviklet problemstillinger som var mer omfattende, mer like hverandre og mindre rettet mot de temaområdene som var oppsatt på forhånd.

C. Dybde på bekostning av bredde

Storparten av tiden i PBL-opplegget brukte studentene til arbeid med sitt fordypningstema. Dette medførte at arbeidet med det øvrige pensum ble tilsvarende ”avkortet”. (De fleste studentene var f. eks. ikke forberedt i de andre gruppens tema på seminarpresentasjonene, og det reduserte mulighetene for en god faglig diskusjon og vurdering i etterkant av presentasjonene.)

Denne mangelfulle ”bredde-orienteringen” kan kanskje delvis tilskrives studentenes mangelfulle organisering av eget arbeid/tid, men opplegget fra vår side var heller ikke godt nok gjennomtenkt på dette punktet.

D. Seminarene var for ”kompakte”

Studentenes presentasjoner var preget av at tiden som var avsatt til presentasjonene (ca 1 time til presentasjon og tilsvarende til diskusjon og vurdering etterpå), var for knapp. Det hele ble noe preget av tidspress med tilsvarende følger for den faglige fremføringen.

To gruppers presentasjoner etter hverandre på 5 timer ble også for mye. Studentene (som tilhørere) klarte ikke å forholde seg aktivt til så mye presentert stoff på så kort tid.

E. For lite presise krav til studentenes faglige ”produkt”

Studentenes faglige presentasjoner var av noe varierende kvalitet – men i hovedsak tilfredsstillende. De fleste presentasjoner burde ha vært bearbeidet bedre til en veldisponert helhet.

Vi hadde på forhånd gitt for dårlige ”føringer” angående krav til ”studentproduktene” form og innhold. Dette gjelder også krav til kvalitet på innholdet i **mappen**.

F. Situasjonsbeskrivelsene var for ulike

Situasjonsbeskrivelsene til de ulike gruppene var for ulike i sin form. Noen var relativt generelle og relatert til et vidt og omfattende emneområde; 1-2 var relatert til et ”snevert” emne. Dette medførte at gruppene ble utsatt for stor ulikhet angående utfordringer i tolkning/analyse og arbeid med sitt faglige ”produkt”.

G. Uklar bruk av målformuleringer

Lærerne utformet læringsmål til hvert av emnene under studieårets hovedtema (både for den ordinære undervisning i hovedtema I og for PBL-opplegget i hovedtema II).

Disse målene ble for lite utnyttet i gjennomføringen av opplegget. De ble ikke fremhevet overfor studentene i forkant av deres arbeid og de ble heller ikke vektlagt systematisk ved vurderingen i etterkant. Noe forenklet kan en si at målene spilte en for uklar og ”passiv” rolle etter at de var formulert.

H. Uklarheter relatert til arbeidsmetoden (trinn 1-7)

Vi vil påpeke tre problem som oppsto i flere grupper og som skyldtes uklar forståelse av 7-trinnsmetoden.

Utgangspunktet for studentenes arbeid er en tilnærmet **konkret** beskrivelse av en ”praksissituasjon” (situasjonsbeskrivelsen). Hovedideen i arbeidsmetoden er at man fra dette konkrete utgangspunkt - allerede fra trinn 2 - skal finne frem til de **generelle** faglige problemstillinger, analyser, kunnskaper o.l. som situasjonsbeskrivelsen er et konkret eksempel på.

Noen studenter holdt fast ved det konkrete eksempelet langt inn i arbeidsprosessen. Dette medførte at de ga seg inn på gjetninger og fri fantasi for å videreutvikle den konkrete situasjonsbeskrivelsen langt ut over det som var faglig holdbart og interessant.

Noen grupper synes det var vanskelig å formulere en faglig holdbar problemstilling allerede på trinn 2 – før de hadde tilegnet seg den nye relevante kunnskapen. Det er viktig å klargjøre for dem at meningen er at de skal gjøre det, men de skal også se på problemstillingen på nytt (på trinn 7) etter at de har tilegnet seg ny kunnskap.

Noen grupper tolket ”oppgaveløsning” som å finne fram til konkrete tiltak o.l. mot de konkrete problemer som situasjonsbeskrivelsen fremstilte. En situasjonsbeskrivelse **kan** være laget slik at dette ville være relevant. Generelt sett må imidlertid studentene tolke ”oppgave-/problemløsning” vidt – slik at det til vanlig vil bety beskrive, forklare o.l. de generelle faglige

momenter som situasjonsbeskrivelsen eksemplifiserer.

I. Opplegget for studentenes vurderinger var for lite systematisk

Opplegget for studentenes vurderinger burde vært bedre planlagt og presisert. Opplegget var bl.a. ulikt i de enkelte klassene. Vurderingskriteriene var også for lite presise.

J. Presentasjonen av pensumlitteraturen var noe uheldig

Den oppsatte kjernepensumlitteraturen til PBL-opplegget ble samlet presentert for studentene til hovedtema II (PBL-opplegget). Vi presenterte ikke litteraturen til hvert (under)emne (som var utgangspunkt for den enkelte situasjonsbeskrivelse). Den samlede litteraturen til PBL-opplegget var imidlertid så pass avgrenset og oversiktlig, at studentene enkelt kunne finne ut hvilken litteratur som hørte til de ulike situasjonsbeskrivelsene i utgangspunktet. Dette forhold kunne medføre at studentene altfor tidlig i arbeidsprosessen studerte ”sin” litteratur, og dermed tok for lett på problemløsingen (trinn 1-5 i PBL-metoden), som skal være grunnlag for å finne frem til relevant litteratur.

Vi burde heller gjort ”PBL-litteraturen” mindre synlig ved å presentere den i en større litteraturliste, som omfattet begge hovedtemaene.

7.3. PBL i allmennlærerutdanningen – noen erfaringsbaserte refleksjoner

Tidligere i dette kapitlet har vi presentert studentenes og lærernes vurderinger av PBL-opplegget vi gjennomførte ved PED-ALU, HiB våren 2000. Disse vurderingene er sentrert om avgrensede faktorer ved opplegget. Her vil vi presentere noen refleksjoner over PBL i allmennlærerutdanning - av mer ”helhetlig” karakter.

PBL som ide og modell – med vekt på praksisbasert, problemorientert og studentsentrert didaktikk – er i utgangspunktet velegnet i allmennlærerutdanningen etter vårt syn. Modellen har mulighetene i seg til å takle den største utfordring lærerutdanningen har hatt til alle tider: Sammenhengen mellom teoristudiet og praksissituasjonen. Utfordringene og tankekorsene vil være knyttet til den konkrete anvendelsen av PBL i allmennlærerutdanningen – innen de rammefaktorer som finnes der.

I de fleste fremstillinger av PBL er de konkrete eksemplene hentet fra medisiner- og helsefagutdanning, da modellen er utviklet og hittil mest brukt i disse miljøene. Oppleggene herfra er ofte helt tverrfaglige og hele studiet er organisert etter PBL-modellen. Fra pedagogikkseksjonens ståsted er vi skeptiske til et slikt ”total-opplegg” med PBL i ALU. Selv om vi hadde klart å overvinne motstand og samarbeidsproblemer ved institusjonen, ville et slikt opplegg trolig fått et altfor sterkt (fag)didaktisk preg. De fleste fag ved ALU har sin virksomhet rettet mot studentenes (didaktiske) skolefagkompetanse. Pedagogikk skiller seg ut her med sine mer varierte kompetansemål. Faren er altså at pedagogikkfaget kunne ”drukne” i et totalt tverrfaglig opplegg.

Situasjonen ville – i prinsippet – vært den samme om pedagogikkfaget inngikk i et totalt tverrfaglig arbeid med noen få av de andre fagene ved ALU.

Slik vi ser det i dag, ville de beste organisatoriske løsningene for et PBL-opplegg i ALU være tverrfaglige opplegg omkring velegnede tema som deler av den totale studietiden eller PBL avgrenset til pedagogikkfaget alene (tilsvarende opplegget som beskrives i denne rapporten). Vi avgrenser videre refleksjoner til pedagogikkfaget alene.

En avgjørende faktor i PBL-opplegg er valg og utforming av oppgaver/situasjonsbeskrivelser. Disse utgjør en sterk styringsfaktor for hele studiets innhold og studentenes læring. Så langt vi kjenner til medisiner- og helsefagutdanninger, har de fleste av disse teoristoff som i langt større grad er preget av ”eksakt kunnskap” o.l. – sammenlignet med pedagogikkfaget. Dette kan innebære at det er noe enklere å gjennomføre et gjennomført studentstyrt studium basert på utvalgte problemer i disse fagene enn i vårt fag. Pedagogikkfagets innhold er en blanding av empirisk kunnskap, ulike og ofte motstridende teorier, holdnings- og verdibaserte ideer og ulike faglige perspektiv på flere nivå. Å tilegne seg solid fagkompetanse i pedagogikk utelukkende basert på studentenes eget arbeid kan synes problematisk – i alle fall innen et relativt kort tidsrom. Vi ser det som hensiktsmessig (og kanskje nødvendig) at PBL-opplegg utfylles med noe lærerstyrt undervisning på noen områder. Vi er med andre ord skeptiske til et studium i pedagogikk som totalt er gjennomført etter PBL-modellen.

Pedagogikkstudiet i ALU er, pr. i dag, lagt parallelt med andre fag alle tre studieårene. Dette medfører bl.a. at rammene for studentenes arbeid med pedagogikk er trange – de må også bruke tid og ressurser på de andre fagene.

Dette stiller også ekstra krav til et PBL-opplegg. Vi kan ikke disponere tiden i en totalt ”nedbrutt timeplan”, slik eksemplene i PBL-litteraturen ofte gjør. Vi må gjennomføre alt innen svært trange rammer.

Pedagogikkstudiet i ALU er i dag på 10 vekttall – dette er i seg selv svært trange totalrammer. Dette krever at pedagogikkstudiet generelt må anvende effektive undervisnings- og arbeidsformer. Vårt PBL-opplegg gikk over 5-6 uker – i tråd med generelle anbefalinger i PBL-litteraturen. Når hvert semester har 10-12 uker med effektiv undervisningstid, viser enkel hoderegning at det gir rom for to PBL-opplegg (med en problemstilling pr. opplegg) pr. semester. Selv om PBL er ment å fungere eksemplarisk, vil et slikt opplegg gi store problemer når det gjelder å ”dekke” hele fagfeltet.

Slik vi ser det i dag, blir det svært problematisk å gjøre all pedagogikkundervisning PBL-basert. Selv om vi kun anvender PBL til enkelte tema – ved siden av mer tradisjonelle opplegg – må PBL-oppleggene gjøres mer effektive enn 5-6 uker pr. problemstilling. Effektiviseringen kan gjøres på flere måter – men den detaljerte diskusjonen faller utenfor dette kapitlets rammer. Vi vil likevel nevne et kritisk spørsmål: Er det nødvendig med seminarene ved avslutningen av PBL-opplegget – og hva innebærer det å utelate det?

Det er et generelt ideal i didaktikken at det skal være samsvar mellom studieopplegg og vurdering av studentene. Dette gir oss viktige utfordringer. Vurderingsoppleggene i allmennlærerutdanningen er generelt sett ikke tilpasset PBL. Hvordan ser det ideelle vurderingsopplegget ut i pedagogikkstudiet når det skal samsvare med PBL?

8. VEIEN VIDERE

Gjennomføringen av det omtalte PBL-opplegget har gitt både studenter og involverte lærere mersmak. Lærerne, som har hatt ansvar for opplegget, har fått styrket sin oppfatning av at **PBL er en velegnet didaktisk strategi for pedagogikkundervisningen ved PED-ALU.**

Vi, sammen med andre lærere i pedagogikkseksjonen, skal gjøre bruk av PBL neste studieår. I første omgang vil vi arbeide med PBL innen pedagogikkundervisningen – og høste ytterlige erfaringer med denne modellen i praksis. Senere vil vi vurdere om vi vil ta initiativ til tverrfaglige PBL-opplegg sammen med en eller flere andre seksjoner. Et eventuelt spørsmål om PBL innen en ramme av total tverrfaglighet ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen, har vi ikke tatt stilling til pr. i dag.

Neste studieår vil vi anvende PBL både i 2. og 3. klassene. Konkrete planer er ikke ferdige på nåværende tidspunkt, men i denne omgang vil PBL bli brukt ved siden av ”tradisjonell” undervisning – med en fordeling som vi finner hensiktsmessig.

De konkrete planene for PBL-oppleggene vil bli utformet med basis i erfaringene fra opplegget som denne rapporten omhandler – der både studentenes og lærernes vurderinger (jfr. kap. 7) vil bli vektlagt.

Denne rapporten vil bli tilgjengelig for kolleger både i papirversjon og lagt ut på internett.

LITTERATUR

- Bjørke, Gerd 1996: *Problembasert læring – ein praksisnær studiemodell*. Tano Aschehoug.
- Høgskolen i Bergen 1996: *Håndbok i studiekvalitet*
- Høgskolen i Bergen 1999: *Styremøte 1999/3 (18.-19.05.1999)*
<http://www.hib.no/Administrasjonen/Hogskoleraad/Motebok>
- Hård af Segerstad, Helene m.fl. 1999: *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Ad Notam Gyldendal.
- KUF *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*
<http://odin.dep.no/kuf/>
- Pettersen, Roar C. 1997: *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Tano Aschehoug.

VEDLEGG

Vedlegg 1:	Initiativ til PBL
Vedlegg 2a og 2b:	Studentenes semesterplan
Vedlegg 3a, 3b og 3c:	PLB-litteratur, 2.kl. 2000
Vedlegg 4a og 4b:	Innføring i PBL
Vedlegg 5:	Eksempel, trinn 2
Vedlegg 6:	PBL-plan for uke 9-18
Vedlegg 7a:	Gruppekonspekt
Vedlegg 7b:	Referatmal
Vedlegg 7c:	Lærekonspekt
Vedlegg 8:	Kriterier for bedømmelse av innhold og framførelse på seminarene

Vedlegg 1**Emne: Sak om PBL til neste alu-seksjonsmøte**

Hei.

Det hadde vært spennende å prøve ut problembasert læring, PBL, etter Gerd Bjørkes modell i grunnutdanningen på ALU, som "noen av oss har snakket sammen" om.

Jeg foreslår derfor at vi tar dette opp som en sak på neste alu-seksjonsmøte.

For å komme i gang, foreslår jeg at vi vedtar at vi begynner med PBL for 2. klasse våren 2000.

Jeg tror at 1. klasse kanskje har for lite (praksis-)erfaring og kompetanse til den noe krevende PBL-formen. Jeg tror kanskje at mange av de ferske studentene trenger å bli ledet og samlet og få en felles innføring i pedagogikk i en klassesituasjon (?).

2. klasse vil ha ca. 9 (12) ukers øvingsskolepraksis og 30 vekttall bak seg når vi får dem. PBL kan være en passelig utfordring midt i studiet.

3. klasse behøver vi ikke å avgjøre i vår. Men jeg tror PBL gir en fin trening til evt. større prosjektarbeid i 3. klasse.

Hvis vi bestemmer oss for å prøve ut PBL, må vi få det timeplanlagt og inn i studiekatalogen. PBL er ingen heksekunst (for oss!), men jeg tror det må ordnes timeplanteknisk for å la seg gjennomføre.

En måte å organisere PBL på, kan være å dele inn hver klasse i fire faste grupper. Læreren skal fungere som veileder i gruppens (selvsagt obligatoriske) arbeidsprosess. Så vidt jeg kan forstå, må de fire gruppene skaffes rom på ulike tidspunkt, men i samme uke.

I tillegg kan vi jo ha en fellesforelesning som innledning til hvert tema. Hvis vi f.eks. bruker 2 uker på hvert tema, får vi friggitt tid til veiledning i gruppene.

På grunnlag av den problemstillingen gruppen velger innenfor temaet, skal hver enkelt student innhente informasjon. Hvordan skal vi forholde oss til begrepet "pensum"? Skal vi knytte temaene til pensumbøker som nå, forelesninger/studiebrev presentert på IKT (med adgangskontroll), anbefalte internett-adresser, kompendier, videoer etc?

Her kan vi prøve ut mye gøy! Vi snakkes.

Hilsen (-en av lærerne i prosjektgruppen)

Datert 12.12.98

Sendt som e.post til seksjonleder med kopi til de andre lærerne i grunnutdanningen PED-ALU

**DEN INKLUDERENDE SKOLE - FELLESKAP OG TILPASNING
ALU, kl. 2A , VÅR 2000**

Vedlegg 2a

Uke	Dato	Organi- sering	Hoved- tema	Emner	Litteratur	Mål for hvert emne
5	1.2	Vanlig undervisning	I. IDENTITET OG TILHØRIGHET I VÅR TID.	Tilbakeblikk – pedagogikkstudiet i første studieår Innføring i PBL	Litteratur fra 1. studieår (repetisjon)	Studentene skal:
6	8.2			1. Identitet og oppvekstmiljø Innføring i PBL	Gullestad, M.: <i>Hverdagsfilosofier</i> . Kap. 1. Universitetsforlaget. 1996. Frønes, I.: <i>Et sted å lære</i> . Kap. 2. Cappelen Akademiske Forlag. 1997 Ziehe, T.: <i>Ambivalenser og mangfoldighet</i> . Kap. 1989	* ha innsikt i dagens samfunn og de utfordringer barn og ungdommer møter i sin identitetsutvikling
7	15.2			2. Prososial utvikling / sosial kompetanse gjennom deltakelse og medansvar Innføring i PBL	Johnson m.fl.: <i>Samarbeid i skolen</i> . Kap. 6. Pedagogisk psykologisk Forlag. 1996 Raundalen, M.: <i>Det viktigste i barneoppdragelsen</i> . Kap. B og C. Pedagogisk Forum. 1996	* kunne kommunisere med ungdom om deres situasjon * utvikle kompetanse for utvikling av elevdeltakelse i læringsmiljøet * vise innsikt i hvordan en kan arbeide med barns sosiale utvikling
8	22.2			3. Elever med spesielle behov Innføring i PBL	Dalen, M.: <i>Så langt det er mulig og faglig forsvarlig</i> . Kap. 1. Universitetsforlaget 1994 Eckhoff, N.: <i>Elever med spesielle behov</i> . Kap. 1. Ad Notam Gyldendal. 1997 Rakvaag, G.: <i>Små skritt - store steg : innføring i spesialpedagogikk</i> . Kap. 6. Tano. 1993 Asmervik, S. i Asmervik m.fl (red.): <i>Innføring i spesialpedagogikk</i> . Kap. 5. Universitetsforlaget 1999	* gjenkjenne ulike former for lærevansker, identifisere behov og kunne iverksette tiltak for elever med særskilte opplæringsbehov

Uke	Dato	Organisering	Hovedtema	Emner	Litteratur	Samlete læringsmål for hovedtema II
9	29.2	PBL Arbeid i basisgrupper	II. SOSIALT SAMSPILL	<p>Studentene skal formulere problemstillinger ut fra utleverte kasus, situasjonsbeskrivelser / PBL- oppgaver</p>	<p>Asmervik, S. m fl. (red.): <i>Innføring i spesialpedagogikk</i>. Kap. 3. Universitetsforlaget 1999</p> <p><i>Elevsamtale</i>. Senter for atferdsforskning 1997</p> <p>Gjøvsund, P. & Huseby, R.: <i>To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi</i>. Kap-2 – 7 NKS-Forlaget 1998</p> <p>Limstrand, K.: <i>Elevsamtalen</i>. Kap. 1, 3, 4. Praxis forlag 1996.</p> <p>Roland, E. & Vaaland, G.: <i>Mobbing i skolen – en lærerveiledning</i>. KUF 1996</p> <p>Ropstad, H. & Tønnessen, L.K.: <i>Elever i vanskelige livssituasjoner</i>. Høyskoleforlaget 1998</p> <p><i>Temahefte om skolemekling</i>. Skolepsykologi nr.2 1999</p> <p>Wahlstrøm, G. O.: <i>Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger</i>. Kap. 7. Ad Notam Gyldendal 1996</p>	<p>Studentene skal</p> <ul style="list-style-type: none"> * utvikle kommunikativ kompetanse, kunne beskrive forutsetninger for å utvikle gode relasjoner mellom individ og gruppe og legge til rette for gruppeprosesser som er viktige både for oppdragelse og opplæring * utvikle kompetanse i å analysere og håndtere konflikter * vise innsikt i hvordan mobbing kan forebygges og takles * vise innsikt i ulike måter å forebygge og takle samspills- og atferdsproblemer * vise innsikt i hvordan de kan bistå elever som for kortere eller lengre tid lever i en vanskelig livssituasjon
10	Studieuke					
11	Tverrfaglig uke FORTELLINGEN Aktuell litteratur vil bli oppgitt senere					
12	21.3	SOSIALT SAMSPILL		PBL - Arbeid i basisgrupper		
13	28.3	SOSIALT SAMSPILL		PBL - Arbeid i basisgrupper		
14	4.4	Seminar				
15	11.4	Seminar				
16	Påskeferie					
17	25.4	Evaluerings				
18		<p>Muntlig forprøve</p> <p>Mappevurdering</p>	<p>Muntlig gruppeprøve baserer seg på problemstillinger basisgruppene har arbeidet med i semesteret; både arbeid i egen gruppe og spørsmål/problemstillinger som er hentet ut fra pensumlitteraturen. I tillegg vil problemstillinger som er hentet fra innholdet i seminar timene være aktuelle å drøfte i den muntlige gruppeprøven.</p> <p>Oppgavene trekkes. 1 times forberedelse. Vurderes til godkjent/ikke godkjent. Generelt gies det muligheter for to forsøk.</p> <p>Gruppemappen skal inneholde;</p> <ul style="list-style-type: none"> • referat fra basisgruppemøtene • arbeidsdokument / notater den enkelte har gjort i sin kunnskapssøking med hensyn til emne og problemstilling • disposisjon til presentasjon på seminarer. • litteraturliste som viser den litteraturen som gruppen har nyttet i sitt arbeid 			

Tilstedeværelsen på basisgruppemøtene og seminarer er obligatorisk.

Vedlegg 3a**Kjernelitteratur.**

NB. Litteratur som er samlet i kompendier, er merket *
(2 i alt som kan kjøpes på Studia.)

- * Asmervik, S: Psykisk utviklingshemning. I Asmervik, S. m.fl. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget 1999. Kap. 5.
- * Dalen, M.: Integrering i pedagogisk sammenheng. I *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget 1989. Kap. 1.
- * Eckhoff, N. Elever med generelle lærevansker. I *Elever med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1997. Kap. 1.
- * *Elevsamtale*. Senter for atferdsforskning: 1997
- * Frønes, I.: Oppvekst i det moderne. I *Et sted å lære*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag 1997. Kap. 1
- Gjøsund, P. & Huseby, R.: *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. NKS-Forlaget 1998. Kap-2 – 7
- * Gullestad, M.: Hvorfor studere selvbiografier? I *Hverdagsfilosofer*. Oslo: Universitetsforlaget 1996. Kap. 1.
- * Johnson, D. m.fl. Utvikling av sosial kompetanse. I *Samarbeid i skolen*. Namsos: Pedagogisk psykologisk Forlag 1996. Kap. 6.
- Limstrand, K.: Elevsamtalen, Teoretisk grunnlag for samtaleforløpet og Metode. I *Elevsamtalen*. Praxis forlag 1996. Kap. 1, 3, 4.
- * Ogden, T: Sosiale og emosjonelle vansker. I Asmervik, S. m.fl. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget 1999. Kap. 3.
- * Rakvaag, G.; Hvorfor får noen lærevansker? I *Små skritt - store steg : innføring i spesialpedagogikk* Oslo: Tano 1990. Kap. 6.
- * Raundalen, M.: Viktige faktorer og prosesser for utvikling av empati og Empatiens opprinnelse og forløp. I *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Oslo: Pedagogisk Forum 1996. Kap. B og C.
- Roland, E. & Vaaland, G.: *Mobbing i skolen – en lærerveiledning*. KUF 1996
- Ropstad, H. & Tønnessen, L.K.: *Elever i vanskelige livs-situasjoner*. Høgskoleforlaget 1998

Vedlegg 3b

- * *Temahefte om skolemekling*. Skolepsykologi nr.2 1999
- * Wahlstrøm, G. O.: Å håndtere konflikter – en metode i fire trinn. I *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger*. Ad Notam Gyldendal 1996. Kap. 7
- * Ziehe, T.: Ungdom. De unges livsprosjekter i spenningsfeltet mellom postmodernisme og nykonservatisme. I *Ambivalenser og mangfoldighet*. København: Politisk Revy 1989, s. 11-25.

Anbefalt litteratur.

Endrerud, T.: *Ansvarslæring*. Universitetsforlaget AS 1990.

Goleman, D.: *Emosjonell intelligens – å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal 1997

KREPS – et program for kreativ problemløsning

<http://www.norsk-larerlag.no/publikasjoner/norsk-skoleblad/hoved.990323.104146.html>

<http://www.ks-eikelund.no/krepinnh.html>

Olweus, D. : *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget . 1992

Raundalen, M.: *Det viktigste i barneoppdragelsen 1-2. Video*. Oslo: Pedagogisk Forum 1998

Roland, E.: *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag. 1998

Seljelid, T.: *Konflikter: kan de løses?* Hamar: Kapere Forlag. 1998

Skolemekling:

Conflict Resolution / Peer Mediation Research Project

<http://www.coe.ufl.edu/CRPM/CRPMhome.html>

Her finner du informasjon om: forskningsresultater, treningsprogram, hvordan og hva spørsmål & svar dersom man planlegger å arbeide med skolemekling, og linker til andre nettsteder.

Elever kan selv. Norsk Senter for barneforskning. Rapport nr. 50.

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/skolemegling/index.html>

Lær å lytte; skolemekling. Video utviklet av Riska skole og Konfliktrådet i Sandnes, Rogaland. (13 min)

«Vi sloss, men hadde mest lyst til å være venner»

http://www.vartland.no/nyheter_b/arkiv/prm1999.05.25.09.23.05.html

Vedlegg 3c

Årlig konferanse om mekling. University of Wisconsin, USA:
<http://www.dcs.wisc.edu/pda/hhi/mediate.htm>

Solli, K.-A.: *Elever i konflikt : samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen* Oslo : Universitetsforlaget 1993

Aasen, P.: *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse*. Oslo : Cappelen 1987

Tikkanen, M.: *Sofias egen bok*. Oslo: Gyldendal 1983

Ås, M.: *Mor bare diller : om et hyperaktivt MBD-barn*. Oslo: Cappelen 1993

Hver gruppe må skrive en litteraturliste over det gruppen har brukt i sitt arbeid med PBL-oppgaven. Denne skal legges inn i gruppemappen.

Vedlegg 4a**Pedagogikkseksjonen ALU****PROBLEMBASERT LÆRING (PBL)**

- en kort veiledning

Problembasert læring (PBL) ble utviklet innen medisin- og helsefagutdanning for ca 30 år siden. Etter hvert har ideen nådd andre utdanninger på universitets- og høyskolenivå.

Det er mer korrekt å betegne PBL som en overordnet **didaktisk strategi** eller en **modell for læring** enn en konkret pedagogisk metode eller arbeidsmåte. En kan bl.a. variere de mer konkrete metodiske momentene/metodene innen den overordnede pedagogiske og didaktiske tenkingen som utgjør PBL.

Sentrale karakteristika og prinsipper ved PBL

- kompetansebasert mer enn en kunnskapsbasert utdanningsmodell
- nærhet til praksis-/yrkessituasjonen i læringen
- konstruktivistisk læringssyn (rekonstruere tidligere og konstruere ny kunnskap)
- aktivt arbeid med lærestoffet og aktiv kunnskapssøking
- arbeidet er forankret i basisgrupper – kombinert med individuelt arbeid
- lærer er primært veileder – men er også ressursperson og (i mindre grad) foreleser

PBL er:

- **Problemsentrert** (i motsetning til fag-/disiplinsentrert))
- **Studentsentrert** (i motsetning til lærersentrert)
- **Gruppebasert** (i motsetning til individsentrert)
- **Oppdagende** (i motsetning til formidlende)
- **Eksemplarisk** (i motsetning til ”heldekkende”)

PBL skiller seg ut fra andre problemorienterte tilnæringer.

Begrepet **problembasering** representerer kjernen/hovedideen i opplegget: **studentens arbeid med (det presenterte) ”problemet” har primært til hensikt at studenten selv klargjør den kunnskap de trenger for å ”løse” problemet (eget lærebehov) og deretter tilegner seg denne kunnskapen.**

Sentrale mål med PBL-opplegget generelt

- studentene skal bygge opp en relevant og anvendelig kunnskapsbase
- studentene skal utvikle problemløsende metoder og strategier og analytiske ferdigheter
- studentene skal utvikle ansvar for egen læring
- studentene skal utvikle samarbeidskompetanse

PBLs 7-TRINNS ARBEIDSMETODE

Vedlegg 4b

Metoden er en variant av ”problemløsningsmetoden”

Trinn 1: Å se/oppdage ”problemet” i den presenterte situasjonsbeskrivelsen

- å erkjenne at det eksisterer et problem - ”grovt” klargjort: hva dreier dette seg om?
- ev. definere sentrale og ukjente begreper m.m

Trinn 2: Avgrense og definere problemet

- klargjøre hvilke problemområder/typer problemer inngår?
- hvilken sammenheng inngår problemet i?
- er det ett eller flere problemer – hva er det mest sentrale/overordnede?
- **gruppen velger/formulerer den mest sentrale problemstillingen = utgangspunkt for videre arbeid**

Trinn 3: Analyse av problemet

- produsere mulige forklaringer, sammenhenger, årsaker, løsninger etc. på problemet definert på trinn 2
- brainstorming – ikke kritisk vurdering av forslagene

Trinn 4: Systematisk vurdering og strukturering av momentene fra trinn 3

- sorter bort det irrelevante og få frem gruppens kunnskap om problemet

Trinn 5: Planlegging av studiearbeid

- vurdering av hvorvidt gruppen har tilstrekkelig kunnskap til å ”løse” problemet
- hvis svaret er Nei:
- gruppen og enkeltmedlemmene klargjør sine ”lærebehov” (for kunnskap o.l)
- ut fra ”lærebehov” formuleres konkrete ”læringsmål”
- plan for arbeidet videre: hvem, hva, når, hvordan, aktuelle kilder o.l.
-

(Nå går arbeidet over i individuelt selvstyrte studier)

Trinn 6: Kunnskaps- og informasjonsinnhenting

- planen fra trinn 5 gjennomføres (som ikke **må** vær individuell)

Trinn 7: Oppsummering og vurdering

- gruppen samles – hvert gruppemedlem **skal** bidra her
- medlemmene utveksler kunnskap/info og vurderer kritisk deler og helhet
- evt. forslag til løsning/tiltak utarbeides
- arbeidet sammenfattes med tanke på muntlig eller skriftlig presentasjon for medstudenter

NB! Trinnene bør følges slik de er presentert.

7-trinnsmetoden utgjør også en velegnet tenke/arbeidsmetode for yrkeslivet.

- Nøkkelord
- Sentrale begreper

Yrkesfaglige utfordringer og problemsituasjoner

Studentene skal

- ha innsikt i dagens samfunn de utfordringer barn og ungdommer møter i sin identitetsutvikling
- kunne kommunisere med ungdom om deres situasjon
- utvikle kompetanse for utvikling av elevdeltakelse i læringsmiljøet
- vise innsikt i hvordan en kan arbeide med barns sosiale utvikling

Kva faktorar er viktige for å skape positiv /negativ identitet?

På kva måte spelar identitetsutvikling / identitetsetablering inn på klassemiljøet?

Hva er identitet og hvordan kan den skapes?

På kva måte spelar klassemiljøet inn på identitetsutvikling / identitetsetablering?

En 10. klasse i en norsk storby er (kortfattet) karakterisert som følger:

Et mindretall av elevene hadde stabile hjemmeforhold. Et stort antall av jentene fremsto som "dum og deilig". Den flinkeste av jentene eksponerte seg aldri av redsel for å falle utenfor. Det var to grupperinger av gutter. Den minste gruppen besto av en skoleflink elev og noen "medløpere". Resten av guttene var drop-outs og likegyldige/passive i forhold til skolen.

På hvilken måte kan identitetsproblem hindre prososial atferd?

Korleis påverkar påtvungne og sjølvalgte roller vår identitetsskapning?

På hvilken måte kan utvikling av prososial atferd hindre identitetsproblem ?

- Hvilke læringsmål fanger den enkelte problemstilling opp?
- Vurder problemstillingene ut fra om den er generell dvs. kan være av interesse i mange situasjoner eller om den er spesielt yrkesfaglig interessant for en lærer.

IDENTITET OG TILHØRIGHET I VÅR TID

1. Identitet og oppvekstmiljø
2. Prososial utvikling / sosial kompetanse gjennom deltakelse og medansvar

PBL. Klasse 2alu, våren 2000

Fast møtetid torsdager mellom 8.30 – 13.00, rom E104. Ellers etter avtale.

Uke/ dato	Veiledning/ Undervisning/ Seminar	Innhold	Veilederrollen	Annet
9 / 2.3	Basisgruppemøter m/veiledning: Gr.a: 8.30-9.40 Gr.b: 9.40-10.50 Gr.c: 11.10- 12.20 Gr. d: 12.20-13.30 møtes på C032	Problemsituasjonen trekkes Trinn 1 – 5 eller så langt vi kommer.	Veileders rolle i basisgruppene er å konsentrere seg om studentenes metodebruk, problemhåndtering og samspill	Alle gruppene skal innen den 3.3 <ul style="list-style-type: none"> • Skrive gruppekontrakt • Skaffe seg gruppemappe og ordne denne • Sette seg godt inn i hva arbeidet omfatter • Skrive referat fra gruppemøte
10 / 9.3	Studieuke Basisgruppene avtaler evt. møter hver for seg	Videre arbeid på bakgrunn av 7.trinnsmetoden	Utenom veiledningen i basisgruppene om torsdagene kan gruppene eller studenter hver for seg ta kontakt med faglærer som da vil fungere som ressursperson i faglige spørsmål eller som veileder i mer personlige spørsmål.	Alle møtene i basisgruppene m/veiledning og seminarene er obligatorisk. Det samme gjelder i prinsippet for avtalte møter i den enkelte basisgruppe. Gruppene er pliktig til å melde fra til faglærer dersom en eller flere ikke møter etter avtale.
11 / 16.3	Tverrfaglig uke Workshop	Tema: Fortellingen		NB. Husk <ul style="list-style-type: none"> • referat fra alle gruppemøtene • notater fra det den enkelte leser/ undersøker. Kunnskaps- innhenting / arbeidsdokument
12 / 23.3	Basisgruppemøter uten veileder	Videre arbeid på bakgrunn av 7.trinnsmetoden		
13 / 30.3	Basisgruppemøter m/veiledning Gr.d: 8.30-9.40 Gr.b: 9.40-10.50 Gr.a: 11.10-12.20 Gr.c: 12.20-13.30	Trinn 7 Basisgruppene begynner å for- berede seminarene. Gjennomgang av kriterier for framførelse	Veileders rolle i basisgruppene er å konsentrere seg om studentenes metodebruk, problemhåndtering og samspill	NB. Husk <ul style="list-style-type: none"> • referat fra alle gruppemøtene notater fra det den enkelte leser/ undersøker. Kunnskaps- innhenting / arbeidsdokument
14 / 6.4	Seminar Gr. a Gr. b	Gruppene legger fram sitt arbeid innenfor følgende tidsramme: Gruppe a: 8.30 – 10.30, inkludert pause 10.30 – 10.45: Pause Gruppe b: 10.45 – 12.45, inkludert pause Tiden disponeres i tråd med kriteriene for vurdering. Gruppene må sette av tid til presentasjon, diskusjon, spørsmål og vurdering		Dersom en student uteblir til obligatorisk veiledning eller på seminarene, må studenten gå opp til individuell muntlig prøve. Studenten må kunne dokumentere både metode- og fagkunnskap.
15 / 13.4	Seminar Gr. c Gr. d	Gruppene legger fram sitt arbeid innenfor følgende tidsramme: Gruppe c: 8.30 – 10.30, inkludert pause 10.30 – 10.45: Pause Gruppe d: 10.45 – 12.45, inkludert pause Tiden disponeres i tråd med kriteriene for vurdering. Gruppene må sette av tid til presentasjon, diskusjon, spørsmål og vurdering		
16 /	PÅSKEFERIE			
17 / 27.4	Vurdering	Vurdering av vårsemesteret m.v.		
18 /	Muntlig forprøve	Se semesterplanen		

GRUPPEKONTRAKT**Gruppenavn:****Gruppedeltakernes navn:****Kjøreregler for arbeid og samvær i gruppen**

Vedlegg 7b.**REFERAT FRA ARBEIDET I BASISGRUPPEN****Dato:****Tilstede (navn):**

- 1. Problemstillinger som ble diskutert**
- 2. Prosessbeskrivelse**
- 3. Konklusjoner og vedtak.**
- 4. Annet**

Vedlegg 7c.**INDIVIDUELLE LÆREBEHOV OG MÅL FOR EGET ARBEID
(trinn V)****Dato:****Navn:**

Vedlegg 8**Kriterier for bedømmelse av innhold og framførelse på seminarene.**

Seminar	I høy grad	I middels grad	I liten grad	Merknader
Framførelse:				
At gruppen har et mål for hva framførelsen skal føre til				
At gruppen legger til rette for at tilhørerne skal lære noe				
Om deltakerne involveres				
At gruppen viser kreativitet				
At gruppen viser engasjement og formidlingsevne				
At alle i gruppen er med – fordeling				
Hvordan gruppemedlemmene bruker hverandre				
Faglighet:				
Innholdets faglige standard - teoretisk og praktisk tilknytning				
Innholdets relevans i forhold til problemstillingen				
Problemstillingens relevans sett i en større sammenheng				
Didaktisk gjennomtenkning (om sammenhengen mellom mål - innhold - arbeidsmåter - rammer - deltakerforutsetninger - vurdering)				
At målene i semesterplanen er ivaretatt				
At tidsrammen overholdes				