



Problem Basert Læring PBL – kort innføring

for studenter ved Videreutdanning i Operasjonssykepleie

Kull 2007 - 2009

Problembasert læring (PBL)

Den følgende innføring er basert på Bjørke, Gerd (2000): Problembasert læring. En innføring for profesjonsutdanningene og Pettersen, Roar (2000): PBL. Problembasert læring for studenten.

Som en reaksjon på de tradisjonelle formidlingsformene i akademiske studier ble Problembasert læring (PBL) som studiemodell utviklet på slutten av 60-tallet. Arbeidsformen ble først tatt i bruk på medisinerstudiet ved McMaster University, Hamilton i Canada. Senere er modellen innført i store deler av verden, med sentrale utdanningssteder som Universitetet i Limburg / Maastricht (Nederland), Hälsouniversitetet i Linköping (Sverige) og Harvard University (USA) i spissen. I Norge har medisinerstudiene i Tromsø, Trondheim og Oslo benyttet PBL som arbeidsform i mange år, og flere høyskoler benytter PBL i de treårige helsefagutdanningene.

PBL-modellen var inspirert av casestudier som ble mye benyttet i medisinerutdanningen, samt observasjonen av nyutdannede legers ”praksissjokk”. Studiet skulle bli så likt yrkesutøvelsen som mulig. Problemløsning var (og er) sentralt i helseprofesjonenes yrkesutøvelse, og må følgelig få plass, også i videreutdanning i operasjonssykepleie.

Intensjonene som ble lagt til grunn da Harvard Medical School ble omorganisert til en problembasert tankegang på begynnelsen av 80-tallet:

- lik vekt på tilegnelse og utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger
- nær kontakt mellom lærere og studenter i små grupper, der partene samarbeider om læringsarbeidet og tilegnelsen av kunnskaper
- fokus på integrering og sammenveving av ulike kunnskapsformer: klinisk praksis, klinisk vitenskap og grunnvitenskaper – gjennom hele studiet
- bruk av aktive lærings- og arbeidsmetoder – med utgangspunkt i strategier for problembearbeiding, problemløsning og informasjonsbearbeiding
- en stor del av studietiden avsettes til selvvalgte læringsoppgaver, slik at studentene kan gå i dybden og får anledning til å arbeide individuelt med lære- og fagstoffet
- vektlegging av studie- og læringsstrategier som bidrar til at studentene utvikler motivasjon og interesse for så vel fagene som yrket, og sine evner til livslang læring

PBL som læringsform bærer i seg forutsetninger for å kunne ha en undersøkende, undrende og kritisk holdning til både det teoretiske og praktiske lærestoffet. Gjennom arbeid med oppgaver må studenten stille spørsmål, arbeide fram forståelse og forklaringer alene og sammen med andre. Slik bidrar PBL til at studenten ikke bare lærer faget, men også det å lære å lære, lære å forholde seg til lærestoffet, og ikke minst lære å forholde seg til de en samarbeider med.

Knowles 1985 (i Pettersen 2000) karakteriserer PBL konseptet som karakterisert av følgende forhold:

- Aktiv læring: Den lærende tar aktivt del ved å formulere og stille egne spørsmål og søke svar med utgangspunkt i disse problemformuleringene

- Egenerfaring: Den lærende får anledning til å knytte lærestoffet til egne erfaringer og opplevelser
- Integrert læring: Den lærende blir satt i og møter læringssituasjoner hvor det er muligheter for å søke kunnskap innenfor flere emner og fagområder, og der læringssituasjoner og kontekster bør være mest mulig lik framtidige situasjoner hvor kunnskapen skal anvendes
- Kumulativ læring: Den lærende går gjennom en sekvens med læringssituasjoner som er relevante i forhold til læringsmålet Læringssituasjonene handler om de samme temaer og utfordringer, men blir gradvis mer utfordrende og komplekse
- Læring med sikte på innsikt og forståelse: Den lærende får anledning til å reflektere over egne læringserfaringer med tilgang til kontinuerlig feedback og veiledning, samtidig som den lærende gis muligheter til å praktisere det som er lært så raskt som mulig

Arbeid med PBL-oppgaver tar utgangspunkt i og bygger på tidligere erfaringer, kunnskap og kompetanse. Læringsmodellen er grunnlagt i pedagogiske prinsipper og intensjoner som nærhet og likhet mellom læringssituasjon og arbeidssituasjon / praksis. PBL er et pedagogisk konsept som egner seg godt til å imøtekomme videreutdanningens mål om mest mulig samsvar mellom læringsformer og de arbeidsformer og krav spesialsykepleiere møter i sin yrkesutøvelse.

Arbeid i smågrupper

Det å arbeide i små basisgrupper på ca. 5-8 medlemmer danner grunnlaget for PBL som arbeidsmetode. Dette skal bidra til at studentene utvikler større ansvar for egne læringsprosesser, og at de får en praktisk og erfaringsbasert samarbeidslæring. Interaksjonen i basisgruppene effektiviserer læreprosessen ved at studentene gir hverandre kritiske tilbakemeldinger. For mange vil det å arbeide i små grupper være motiverende. Det å få andres synspunkter og oppfatninger av lærestoffet kan virke både oppklarende og utfyllende. Det at en selv kan bidra med noe inn i gruppen vil kunne stimulere engasjementet og virke bekræftende på en selv som student, person og fagmenneske. Men arbeidet byr også på en del utfordringer, spesielt der gruppens medlemmer synes å ha svært ulike mål med arbeidet sitt.

Operasjonsutdanningen har funnet det best å sette sammen basisgruppene ut fra hvilken type erfaring den enkelte sykepleier har fra før slik at gruppene vil bestå av medlemmer med ulik erfaringsbakgrunn. Derfor må studenten være forberedt på at deltakerne i gruppen har forskjellig ståsted, både når det gjelder faglig og personlig kompetanse. Alle må være innstilt på at en i gruppen deler sine kunnskaper og tidligere erfaringer med de andre. Ideelt skal dette gå på rundgang.

Deltakelse i basisgruppens arbeid er obligatorisk.

Gruppeetablering

Det første møtet i gruppen vil alltid være preget av en viss usikkerhet. Den enkelte student vil ha tanker og spørsmål som dreier seg om hvordan skal jeg oppføre meg, hvilken rolle skal jeg ha og hva vil bli forventet av meg? Videre tanker vil naturlig dreie seg om hvordan vil denne gruppen oppfylle mine behov, og i hvilken grad vil vi jobbe mot de samme målene?

Gruppen etablerer seg ved samtale om hvordan de vil arbeide sammen og hva de forventer av hverandre og veileder. I løpet av det første PBL arbeidet bør gruppen bli enig om en skriftliggjøring av normer og regler for arbeidet i gruppen i form av en gruppekontrakt. Innhold her kan dreie seg om hvordan man ønsker å jobbe sammen, plikt til frammøte, plikt til forberedelse, håndtering av mangel på frammøte og forberedelse og hvordan avgjørelser skal tas. Slik kan gruppen etablere regler for samarbeid og for oppførsel. Kontrakten kan endres etter hvert som arbeidet i gruppen finner nye former eller problemer oppstår som ikke dekkes av kontrakten.

For hvert PBL arbeid må det fordeles hvem som skal være sekretær og leder. Både leder og sekretær funksjon skal gå på omgang blant gruppemedlemmene, slik at alle får trening i begge rollene.

Gruppeledelse

For at samarbeidet skal bli bra i gruppen er det nødvendig at en leder har ansvar for framdriften. Møteledelsen skal gå på omgang blant gruppemedlemmene, dette styrker ansvaret for læringsprosessen, og gir generell trening i det å lede en gruppe. Denne vekslingen mellom forskjellige møteledere kan også hindre at gruppen låser seg i et fast mønster, hvor noen dominerer og andre ikke griper ordet.

Alle deltakerne har ansvar for å ivareta en viss progresjon i gruppens arbeid samtidig som alle deltakerne får tid og rom til å bidra med sitt. Møteleder skal bidra til dette ved å stille spørsmål, ta opp igjen eller understreke noe som er sagt, og ved å oppsummere diskusjonen med jevne mellomrom. Slik får alle komme med sine bidrag i en atmosfære hvor det lyttes til alt som blir sagt. Lederen skal også sørge for at tidsrammen holdes.

Møtelederen skal samle trådene og styre gruppen. Ofte er møtelederens driv bestemmende for om gruppemøtet er vellykket. At møtelederfunksjonen går på omgang bidrar også til bedre disiplin og effektivitet i gruppen.

Gruppesekretær

Gruppesekretæren skal ikke være møtereferent, men skrive på tavle, flip- over eller lysark det gruppedeltakerne kommer fram med underveis i diskusjonen. Dette har gjerne form som stikkord. Når stikkordene er synlige for alle, er de lettere å komme tilbake til. I tillegg er det sekretærens funksjon å hjelpe møtelederen med å holde tråden, oppsummere underveis og bidra til framdriften i gruppen.

Gjennom oppsummering underveis i arbeidet vil deltakerne få en ny sjanse til å tenke igjennom det som blir diskutert. Oppsummeringen bidrar til å motivere og engasjere deltakerne, til å strukturere diskusjonen ved presisering av diskusjonens ulike elementer og til å oppklare uklarheter som kan ha oppstått underveis. En god oppsummering kjennetegnes ved at den er kort, alle vesentlige elementer er kommet med, de ulike meninger er ivaretatt, og de tanker og fakta deltakerne har kommet med fremstilles uten at meningsinnholdet endres.

PBL - oppgaver

I basisgruppene skal det arbeides med oppgaver. I PBL er hensikten med oppgavene at de skal inneholde elementer som gjør at studentene stiller seg spørsmål og undrer seg over noe. Ut fra eget initiativ og en naturlig nysgjerrighet blir studentenes læring en aktiv prosess. I yrkesrettede utdanninger gir PBL mulighet for å lage oppgaver som gjenspeiler typiske

eksempler på utfordringer studentene vil stilles overfor som yrkesutøvere. Bjørke nevner tre viktige oppgavevarianter: Problem- eller forklaringsoppgaver, diskusjonsoppgaver og handlingsrettede oppgaver.

Vesentlig for alle typer oppgaver i PBL er at det ikke følger med ferdige spørsmål. Det er studentene som skal formulere spørsmålene. Hovedpoenget er å søke forklaringer, finne sammenhenger og beskrive prinsipper som er virksomme i den situasjonen det gjelder. Problem eller forklaringsoppgaver kan ha form som situasjonsbeskrivelser, kasuistikker eller observasjoner fra reelle situasjoner. Slike oppgaver kan også være bare et bilde.

Eksempler på oppgaver :

Situasjonsbeskrivelse

Etter å ha vært på tivoli og kjørt karuseller hele dagen blir du uvel og svimmel og må gå hjem

Kasuistikk:

En datter forteller at hennes mor, som er 68 år, i den siste tiden har blitt merkbart lite interessert i omgivelsene. Hukommelsen svikter. De siste seks månedene har hun gått rart og stivt og de siste tre ukene har hun også blitt inkontinent for urin og avføring.

Et bilde:



(Foto: Ingvil Øien)

Handlar dette om ei norsk jente på sydenferie – eller om barnearbeid i eit utviklingsland?

(Eksempler og ill. er hentet fra Bjørke 2000)

Felles for alle oppgavene er at de i større eller mindre grad trigger mange forskjellige assosiasjoner som vil være forskjellige fra person til person, og det kan utarbeides problemstillinger fra samme oppgave som blir forskjellig fra gruppe til gruppe.

Vår erfaring er at de ulike oppgavetyper vanskelig kan skilles. Der hensikten med arbeidet er utvikling av holdninger og diskusjon, vil det være både innholdet i oppgavetekst/bilde og målene i det tema gruppen arbeider med, som vil avgjøre hva gruppen vil arbeide med. Når oppgaven tydelig berører problemstillinger som hovedsakelig dreier seg om verdispørsmål og normative og etiske overveielser, vil gruppen bruke tid på diskusjon hvor målet er utvikling av selvinnsett, innsikt i etiske problemfelt og forståelse for andre. Slike oppgaver kan kalles diskusjonsoppgaver.

Planleggingsoppgaver vil utarbeides i forhold til praktiske situasjoner hvor studentene blir bedt om å tenke gjennom hvordan de vil handle om de kommer opp i gitte situasjoner. Et eksempel på dette er: Tenk at du var den første som kom til ved en bilulykke. Hva ville du gjøre? En planleggingsoppgave kan utvides med rollespill.

PBL-prosessen

PBL-metoden er utviklet fra problemløsning i kliniske situasjoner og skal være en parallell til klinisk resonnering. Fremgangsmåten ved arbeidet i basisgruppen er lagt opp i tråd med dette. Arbeidet startes med problemet først og dette defineres. Man velger metode for å arbeide med problemet og går så til litteratur eller andre informasjonskanaler. Denne arbeidsprosessen kan også kjennes igjen fra forskningsfeltet og kan sammenlignes med forskningsprosessen.

Tema → Problemstilling → Metodevalg → Datainnsamling → Vurdering → Konklusjon

Det er utarbeidet ulike modeller for strukturering av arbeidsprosessen i PBL. Grunnleggende er at de alle bærer i seg den beskrevne form av en kreativ problemløsningsprosess hvor arbeidet veksler mellom arbeid i smågrupper og individuelle studier.

Faser i PBL-arbeidet

Modellene kan karakteriseres ved en inndeling i tre hovedfaser og syv trinn. Vi vil her presentere de tre fasene og hvor de syv trinnene befinner seg.

<i>Fase 1</i>	Problemanalyse
<i>Fase 2</i>	Informasjonsinnhenting
<i>Fase 3</i>	Syntetisering av kunnskap

Fase 1 Problemanalyse

Denne første fasen har følgende hovedmål:
Studenten skal

- Oppøve evnen til å resonnerer
- Identifisere egne læringsbehov.
- Utvikle samarbeidsevne og relasjonell kompetanse

Deltakerne i gruppen må først bli enige om hva oppgaven handler om. De identifiserer problemer og bestemmer hvilket problem (er) de vil arbeide med. Rundt problemområdet har de en "brain-storm" hvor kunnskap og assosiasjoner de har om problemet fra før kommer frem. Så skal de prøve å forklare sammenhenger og måter problemet kan forstås på. Ut fra dette vil de finne hva de kan om dette fra før, og hva de må utvikle mer kunnskap om, for å

forklare fenomenet / besvare sine spørsmål. De avdekker slik sine læringsbehov og formulerer dette i spørsmål som de trenger å finne svar på for å forklare fenomenet. Gruppedeltakerne må bli enige om hvilke kilder de vil bruke for å finne den kunnskapen de trenger.

Fase 2 Informasjonsinnhenting – individuelt arbeid

Deltakerne i gruppen arbeider på egen hånd for å finne den kunnskapen de trenger. Kilder kan være bøker, artikler, søk på internett, modeller, ressurspersoner, video m.m.

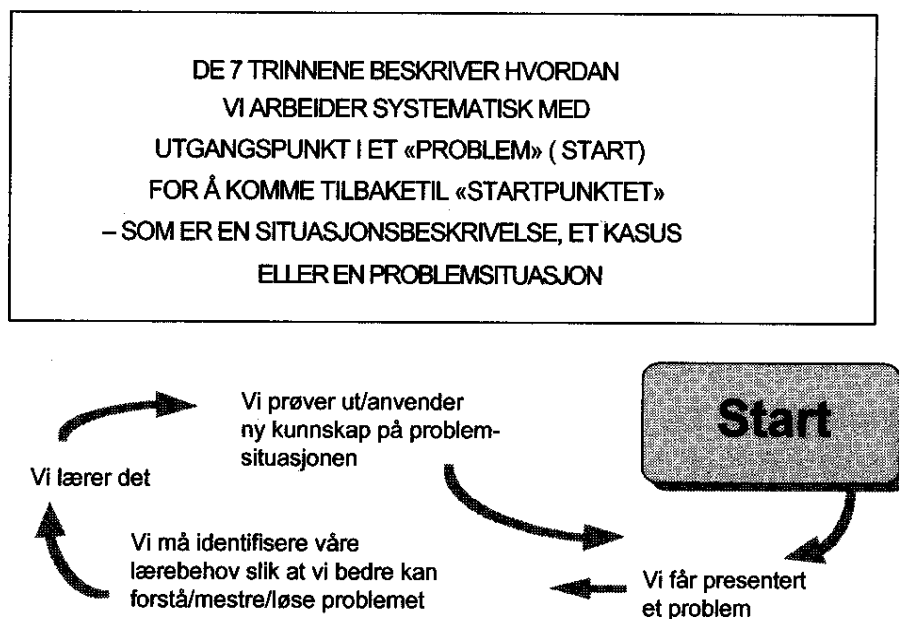
Fase 3 Syntetisering - gruppesamarbeid

Den individuelt innhentede kunnskapen deles og anvendes. Gruppen skal på grunnlag av innhentet informasjon utarbeide et svar på problemstillingen.

De tre fasene beskrives vanligvis ved en prosess inndelt i 7 trinn.

PBL prosessens 7 trinn

Vanlig for de fleste modeller innen PBL er en arbeidsprosess i form av 7 trinn.



(Ill. fra Pettersen, 2000, s.86)

Trinn 1 Oppgaveforståelse

I det første trinnet skal gruppen finne en felles forståelse for oppgaveteksten. Er det ord eller uttrykk som må forklares? Alle i gruppen oppfordres til å stille spørsmål om eventuelle uklarheter slik at det sikres at gruppa sitter igjen med en felles forståelse av oppgaven. Dette som utgangspunkt for en felles tolkning og et felles utgangspunkt for det videre arbeidet.

Trinn 2 Problemdefinering

Neste trinn blir å avklare hvilket eller hvilke problem / fenomen oppgaven omhandler. Gruppedeltakerne skal assosiere fritt over utgangspunktet og prøve å definere det

problematiske i situasjonen; om det er et eller flere problemer og hvilke vil de velge å konsentrere seg om. Hva er hovedsaken i oppgaven slik gruppen oppfatter det: Oppgaven kan inneholde flere problemfelt. Hvilke? Og hvilke/t velger de å jobbe med?

Trinn 3 Analyse

I dette trinnet skal gruppedeltakerne komme med forslag til forklaringer på problemet. Dette skal være en fase av "brain-storming" hvor alt sensurfritt kan komme frem. Alle mulige årsaksforhold, sammenhenger, forslag til forklaringer og forestillinger og ideer rundt problemet bør komme frem. En hovedregel er at det som kommer fram gjennom "brain-stormingen" ikke skal diskuteres kritisk. Det kan være svært forskjellig hva de enkelte deltakerne vet om problemet / fenomenet fra før, men i denne fasen er det viktig at det hver enkelt deltaker vet om problemet fra før kommer frem.

Det vil være en fordel å skrive opp alle forslag på tavle, flip-over eller hva som er tilgjengelig. Alt – så mye som mulig – noteres. Dette blir sekretærens oppgave.

Trinn 4 Strukturering av forklaringer

I Trinn 4 skal gruppen skape en systematisk oversikt over og sammenheng i, gruppens kunnskap om problemet/fenomenet, slik at gruppens læringsbehov kommer fram. Struktureringen av materialet fra trinn 3, bør også foregå på tavla for å gjøre det mer oversiktlig for alle deltakerne i gruppen. Forklaringer på fenomenet som gruppen mener ikke er relevant som forklaring på fenomenet, forkastes. Struktureringen vil avdekke hva gruppen ikke kan om problemet. Dette danner grunnlag for en problemformulering

Trinn 5 Identifisering av lærebehov

I denne fasen skal gruppen finne læringsbehov for å kunne besvare problemstillingen Målene som er beskrevet i det tema som oppgaven hører innunder, er avgjørende for valg av læringsmål. Læringsmål skrives ned både enkeltvis og i gruppe. Den enkelte kan gjerne ha sine egne læringsmål i tillegg. Plan for innhenting av informasjon og kunnskap skrives også ned med ansvarsfordeling og tidsplan. Hva som skal gjøres og av hvem, er viktig å få med, likeså hvordan informasjonen skal skaffes; bruk av litteratur, søk på internett osv. Oppgaver må fordeles med hensyn til innlevering av skriftlig produkt fra arbeidet og hvis det skal være presentasjon av fremlegg som avslutning på oppgaven.

Trinn 6 Selvstudium

I denne fasen skal gruppemedlemmene innhente informasjon og kunnskap fra ulike kilder med utgangspunkt i lærebehov og kontrakt. Dette kan godt gjøres individuelt og aktuelle kilder kan være litteratur fra pensumbøker og ressurslister, fagartikler, informasjon fra internett og bruk av ressurspersoner.

Trinn 7 Utdeling og oppsummering av ny kunnskap

Målet med dette trinnet er en gjensidig informasjons- og kunnskapsutveksling, samt kritisk evaluering av de kunnskapskilder som er brukt. Deltakerne må først vurdere de aktuelle kildene, om kildene er gode nok og om litteraturen er oppdatert.

Erfaringer fra selvstudiet utveksles. En god måte å gjøre dette på er å starte med oppgaven på nytt og drøfte det slik som første gang, men med et annet kunnskapsgrunnlag. Innhentet kunnskap bearbeides og systematiseres. Kanskje vil den nye kunnskapen gi grunnlag for nye spørsmål som må utdypes.

Arbeidet sammenfattes og bearbeides med henblikk på muntlig og/eller skriftlig framstilling for andre studenter/grupper og lærere.

Prosessen avsluttes med evaluering av arbeidet som innebærer en vurdering av faglig innhold, læringsprosess og gruppeprosess.

Student og lærerrolle

Både det å være lærer og student endres med PBL som arbeidsform. Den tradisjonelle lærer/formidlerrollen endres til å få mer karakter av veileder. Samtidig blir det knyttet større krav til studentaktivitet i denne modellen, noe som medfører endringer for studentene. En annen type forberedthet kreves både hos lærerne og studentene.

Lærerrollen

Den tradisjonelle lærerrollen har hatt formidling av kunnskap som det viktigste fokus. PBL medfører at læreren må skifte fokus fra undervisning / forelesning til veiledning. Den tradisjonelle lærerrollens mer kontrollerende funksjon blir mindre ved bruk av PBL som arbeidsform. Selve kunnskapsformidlingen er ikke lenger lærerens hovedoppgave. Fokus for læreren som veileder blir å støtte progresjonen i studentenes læring, veiledning i forhold til det faglige innholdet og medvirke i de sosiale forutsetningene for læring. Lærerens rolle blir innen PBL metoden å være veileder i basisgruppene.

Erfaring har vist at veileders rolle er svært viktig i den første fasen av PBL- arbeidet. Veilederen har i denne oppstartsfasen en viktig oppgave i å være tilstede og veilede i gruppeprosessen, støtte studenten i den første famlende fasen. Det er her grunnlaget for et godt gruppesamarbeid blir lagt. Veileder må sørge for at gruppen kommer i gang med arbeidet, og at studentenes læringsmål er i fokus.

Et viktig punkt er å avklare rolleforventninger mellom gruppen og veilederen. Skal veileder være aktivt med i gruppens arbeid eller mer tilbaketrukket? Dette bør avklares på forhånd og heller justeres underveis slik at både veileder og student vet hvordan de skal forholde seg til hverandre. Erfaringen på videreutdanningen er at det er behov for tilstedeværelse og mer aktivitet fra veileder i de første arbeidene. Dette endres i løpet av utdanningen. Etter hvert finner gruppene sin form på PBL – arbeidet og blir selvdevisne. På operasjonsutdanningen kan hver veileder ha to grupper å ivareta, dermed vil veileder ikke alltid være tilstede i hele fase 1 og fase 3.

For at arbeidet i gruppen skal bli konstruktivt og preget av godt samarbeid, må eventuelle konflikter synliggjøres og løses så fort som mulig. Mye tid og krefter kan være spart dersom konflikter blir tatt opp når de viser seg. Veileder kan her bidra til å løse konflikter som studentene ikke klarer å løse selv.

Veiledningen i gruppen skal ha som mål å stimulere læreprosessen ved aktiv støttende holdning og oppmuntring, være hjelpelig med strukturering av læreprosess, stille relevante spørsmål, ha kunnskap om den enkelte students bakgrunn og interesser og være en faglig ressursperson. Det er videre et mål for veileder å stimulere til samarbeid i gruppen ved å bidra til at alle studentene deltar aktivt i arbeidet. Etter hvert som gruppen får erfaring i å jobbe sammen, vil studentene selv ivareta dette. Ved å granske, etterprøve og undersøke hva studentene har kunnskap om, bidrar veileder til å sikre en viss standard. Dette ivaretar

veileder ved å stille gode spørsmål. Veileder observerer og vurderer aktiviteten i gruppen og hvordan prosessen utvikler seg.

Studentrollen

Studentrollen i en PBL-modell har mange likhetstrekk med den framtidige yrkesrollen. Gjennom arbeidet med oppgaver, ofte hentet fra studentenes framtidige arbeidsområde, blir studentene utfordret til å gå inn i en situasjon, og resonnere som om hun/han skulle løse et problem i den reelle arbeidssituasjonen. Læringskonteksten blir en treningssituasjon som likner den framtidige yrkesutøvelsen. Slik utvikles den kliniske kompetanse også i teoristudiet ved bruk av PBL.

PBL – metoden har som utgangspunkt at studenten tar ansvar for egen læring. Læringsprosessen anses som et arbeid som må utføres av den som skal lære, og fokus er studentenes egen aktivitet og læringsarbeid, - ikke lærerens evne til å lære fra seg. Overgangen til en PBL- basert læringsmodell vil ofte føre til rollekonflikt for studentene. Det kan oppleves behagelig for mange å være student i den tradisjonelle undervisningsformen uten de store krav til studentdeltakelse som ved en studiemodell basert på PBL. Her kreves stor aktivitet fra studentene. I tillegg til ansvar for egen læring har studenten også forpliktelser ovenfor basisgruppen.

En eventuell frustrasjonsfase vil bli mindre hvis studenten evner å se verdien av den kunnskap som kan utvikles ved personlig engasjement og sosial deltakelse i en gruppe. Undersøkelser viser at studenter lærer minst ved at lærestoffet foreleses. Ved denne undervisningsformen er det læreren som lærer. Studenter lærer mer ved diverse former for samarbeidslæring. Aller mest læres i praksisstudiene. Slike fakta kan virke motiverende på studentene nå de med skepsis tilnærme seg den form for læring som PBL representerer.

Målet er at studentene arbeider med egen innlæring i forhold til både kunnskaper, ferdigheter og holdninger ut fra erkjennelsen om at man trenger kunnskap for å forstå virkeligheten.

PBL som pedagogisk konsept bygger på at studenten har med seg kunnskaper og erfaringer fra før inn i studiesituasjonen. Teorier om læring påpeker at all læring bygger på tidligere kunnskap. Utgangspunktet for PBL arbeidet på videreutdanninger i sykepleie ligger i den personlige og faglige erfaring studenten har med seg fra tidligere studier eller yrkesliv.

En god strategi for å lære, kan være ved å formulere sine tanker i ord i interaksjon med andres ord og tanker i basisgrupper. Gruppeprosesser, samhandling med andre, det å stille spørsmål og diskutere stimulerer engasjementet og læring.

Studenten ses som et nysgjerrig menneske i stadig vekst og utvikling hvor skole og lærer skal tilrettelegge for læring ved å gi studentene den nødvendige næring slik at den enkeltes vekstmuligheter blir best mulig.

Vurdering av PBL arbeidet

En vurdering av PBL - arbeidet er en del av metodens 7. trinn ved en muntlig prosessvurdering. Studenter og veileder i basisgruppen vurderer sin egen og gruppens læringsprosess. Utgangspunktet for denne vurderingen er utdanningens og basisgruppens læringsmål for de ulike temaene i utdanningen.

Følgende punkter vil være sentrale i prosessvurderingen:

- Gruppekontrakten
- Arbeidsprosessene i problembasert læring. Hvordan forløp arbeidet med de ulike trinnene? Ble det satt fokus på de mest hensiktsmessige læringsbehov sett i forhold til temaets mål og / eller gruppens behov / de enkelte deltakernes behov? Fikk gruppen tilegnet seg den nødvendige kunnskap?
- Læringsmiljø, aktivitet, interesse og forberedthet i gruppen. Hvordan fungerte det å være møteleder og sekretær? Hvordan fungerte gruppens deltakere i forhold til hverandre?

Muntlig framlegg

For enkelte tema vil muntlig framlegg være arbeidskrav. Her kan hele tema eller deler av tema legges fram. For grupper som ikke deltar i framlegget, vil det være aktuelt å fungere som opponentgruppe overfor gruppen som legger fram resultatet av PBL - arbeidet. Konstruktive og kritiske spørsmål kan stilles for å få utdypet tema ytterligere. Lærerne vil være til stede og delta i vurderingen av arbeidet som er utført. Gruppeprosess, arbeidsprosess og læringsprosess i forbindelse med PBL- arbeidet kan også være gjenstand for vurderingen.

Referanser

Bjørke, Gerd (2000). *Problembasert læring. En innføring for profesjonsutdanningene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, Roar (2000). *Problembasert læring - for studenten: en grunnbok i PBL*. Oslo: Universitetsforlaget.