



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Handledarens roll i Problembaserat lärande

Malin Borg och Anna-Malin Magnusson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Staffan Stukat

Examinator: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT08-2611-096



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:Handledarens roll i Problembaserat lärande

Författare: Malin Borg och Anna-Malin Magnusson

Termin och år: HT -2008

Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)

Handledare: Staffan Stukat

Examinator: Maj Arvidsson

Rapportnummer: HT08-2611-096

Nyckelord: PBL, Problembaserat lärande, handledare. Syn på lärande

SYFTE:

Syftet med denna studie är att belysa handledarens roll i Problembaserat lärande med utgångspunkt i den svenska skolverksamheten. Denna studie ska klargöra handledarrollens skillnader mot den "traditionella" lärarrollen med förtydligande av dess funktioner.

HUVUDFRÅGA:

Vad har handledaren för roll i Problembaserat lärande och finns det likheter och skillnader mellan den "traditionella" lärarrollen och handledaren i Problembaserat lärande?

METOD:

Vi har valt i huvudsak att utföra en litteraturstudie och till viss del kvalitativ studie. Grunden till vår studie var inläsning på litteratur. Med hjälp av enkätfrågor via mejl fick vi samlat data med hjälp av erfarna inom Problembaserat lärande.

RESULTAT:

I resultatet har vi i denna studie kommit fram till att finns olikheter mellan handledarrollen och den "traditionella" lärarrollen. Begreppet handledare innebär inte att vara ledare för en grupp utan stödjer gruppen i dess arbete till skillnad från den "traditionella" läraren som leder gruppen. Läroplanen visar på att den "traditionella" undervisningen inte befinner sig långt ifrån Problembaserat lärande som förhållningssätt. Läroplanen påvisar vikten av den enskilde individen, dess ansvarstagande och utveckling vilket är grundkomponenter för Problembaserat lärande.

BETYDELSE FÖR LÄRARYRKET:

Denna studie bygger på lärarperspektivet ur handledarrollen. Genom Problembaserat lärande får den "traditionella" lärarrollen en helt ny betydelse och sammanhang. Problembaserat lärande hjälper pedagoger och skolverksamhet i ett föränderligt samhälle.

FÖRORD

Vi vill tacka Rolf Appelkvist, Leg psykolog, Universitetsadjunkt och prefekt på Borås Högskola för samarbete och den ständiga viljan att hjälpa. Vi vill även tacka Magnus Hallberg, lärare vid gymnasiet Fryshuset i Stockholm. Vidare vill vi tacka Staffan Stukát som handlett oss genom studien. Stödet från våra familjer har varit outhärligt vid skrivande stunder.

Malin Borg och Anna-Malin Magnusson

Innehållsförteckning

INLEDNING	4
Bakgrund	4
Syfte och frågeställning	5
Avgränsningar	5
Begrepp	5
METOD	6
Genomförande av litteratur	6
Genomförande av intervju	6
Svagheter med studien	7
Studien presenterar	8
BAKGRUND OCH HISTORISK ANKNYTNING	8
Problembaserat lärande i svenska skolan	9
Syn på inläring	9
Pedagogiskt förhållningssätt	10
PROBLEMBASERAT LÄRANDE - PROCESSEN	11
De sju stegen	11
Gruppdynamik – att föra gruppen vidare	13
HANDLEDAREN	14
Lärohandledning	16
Lärofunktioner i Problembaserat lärande	16
Skillnad i betygsättning och bedömning	19
Svårigheter med handledarrollen	20
Handledarkompetens	21
Den ”traditionella” lärorollen	21
LITTERATURGENOMGÅNG	23
Meningsfullhet	25
Livslångt lärande	26
Autodidaktik	27
Läroplanens riktlinjer	27
RESULTAT AV LITTERATURGENOMGÅNG	30
DISKUSSION	31
FÖRSLAG TILL FORTSATTA STUDIER	36
REFERENSER	37
Bilaga	39
Intervju 1	39
Bilaga	41
Intervju 2	41

INLEDNING

Bakgrund

Enligt vår erfarenhet så är lärarrollen idag svårdefinierad. Det finns ingen renodlad metod för professionen. Det vi vet är att samhället är föränderligt och därför bör också lärarrollen vara detta. Lärarrollen måste möta de behov som samhället kräver. I Problembaserat lärande möter vi en ny lärarroll som mer eller mindre är en verklighet även utanför det Problembaserade lärandet. En erkänd professor i pedagogik och docent i beteendevetenskap, Helen Hård av Segerstad menar att det idag finns en ambition att utveckla lärarens roll. Den utvecklas i en riktning som i högre grad tillåter de lärande att bli mer aktiva och ta ansvar. Som pedagog måste man fråga sig om man vill implementera kunskap hos de lärande utan att de lärande törstar efter den specifika kunskapen. Enligt Ference Marton, professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet, omfattar lärarnas arbete idag att leda och organisera de lärandes inlärningsprocessen. Det kan innefatta att ge instruktioner för uppgifters genomförande i vägen till kunskapsinhämtning. Detta är en vanlig bild av hur interaktionen mellan lärare och lärande ser ut idag. Det krävs en ansträngning i att få de lärande ständigt motiverade och få dem engagerade i sin utbildning. De lärande är egentänkande varelser som har strävan och nyfikenhet efter utveckling och kunskap.

Läroplanen påvisar vikten av att skolan ska lära elever att:

”kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Läroboken, s.14 2005).

Då vi står i slutfasen av vår lärarutbildning ligger det i vårt intresse att vi som pedagoger bistår i verksamheten med en vilja att kunna se att lärarrollen inte är statiskt utan i ständig förändring. Vi ser inte att vår kommande yrkesroll, som Marton menar kan innefatta, inte enbart ge instruktioner och uppgifter till våra lärande. I vår kommande profession står det klart att vi inte endast har som uppdrag att överföra ämneskunskap. Det är vårt uppdrag att även främja individutveckling och ansvarstagande hos de lärande på bästa sätt. Problembaserat lärande fängade vårt intresse då vi uppfattar att handledarrollen tycks te sig annorlunda ifrån den ”traditionella” lärarrollen i sitt yrkesutövande. Vi grundar vår uppfattning på erfarenhet genom tidigare observation av handledarskap. Vi ser att en studie av denna sort kan hjälpa klargöra handledarens roll i Problembaserat lärande. Hur fungerar detta förhållningssätt i att uppnå de kunskapsmål som finns och den individuella utveckling som läroplanerna 94 pekar mot. Studien kan även belysa likheter och skillnader mellan handledarrollen och den ”traditionella” lärarrollen. Denna studie kan slutligen påvisa att den ”traditionella” lärarrollen allt mer tillämpar en handledarroll för att möta samhällets krav på förändring. Vårt resultat grundar sig på andras forskning då denna studie till största del består av en litteraturgenomgång.

Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att genom litteratur samt intervjuer belysa handledarens roll i Problembaserat lärande med utgångspunkt i den svenska skolverksamheten. Vår främsta frågeställning i studien är: Främjar handledarrollen i Problembaserat lärande de lärande i sina inlärningsprocesser? För att komma fram till huruvida det är sanning eller inte tar vi i studien hjälp av läroplanen för den frivilliga skolan samt läroplanen för den obligatoriska skolan. För att få svar på frågan ställer vi också handledarrollen emot den ”traditionella” lärarrollen.

Avgränsningar

I denna studie väljer vi att inte göra skillnad på Problembaserat lärande som förhållningssätt och Problembaserat lärande som arbetsform eller metod.

Vi väljer att använda begreppet Problembaserat lärande- PBL och inte problembaserad inläring PBI. Vi anser att begreppet inläring är laddat med fokus på inställningen att handledaren överför kunskap till sin lärande. Det är vår ståndpunkt att ordet lärande i Problembaserat lärande står för att kunskapen bör erövas av den enskilde lärande.

Vi väljer att inte göra skillnad på begreppet handledare och basgruppshandledare. För denna studie har de bägge samma funktion.

Som författare till denna studie väljer vi att belysa handledarens funktion i grupp och inte de ytterligare olika handledarroller som kan förekomma inom Problembaserat lärande.

Begrepp

PBL

Problembaserat lärande. Pedagogiskt förhållningssätt.

Hermeneutik

Hermeneutiken är en forskningsmetod. En forskare inom hermeneutiken försöker i sin forskning besvara på frågan: ” Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det?”.

Vad är hermeneutisk cirkel

Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen syftar på tolkningen som växer fram i en cirkulär rörelse mellan den lärandes förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer. Detta leder till ny förståelse som i sin tur blir förförståelse i kommande tolkning.

Vad är en ”traditionell” lärarroll

Med begreppet ”traditionell” lärarroll menar vi är lärare som undervisar i hel klass utan växlande undervisning. Lärare som undervisar vid enskilt bänkarbete och hjälper dem som räcker upp en hand. Vi har intervjuat Rolf Appelkvist, Leg psykolog, Universitetsadjunkt och prefekt har arbetat på Borås högskola och var en av de som var drivande i starten av försöken till Problembaserat lärande. Rolf Appelkvist har drivit försöksverksamhet med Problembaserat lärande i tre år samt utbildat i Problembaserat lärande. Han har arbetat som handledare i 4 år.

Rolf Appelkvist beskriver den traditionella läraren:

”Den bortser från att eleven själv är medskapare/medkonstruktör till sin kunskap och att varje individ lär sitt innehåll, förstår det på sitt sätt och relaterar till detta på sitt sätt” (Rolf Appelkvist, 2008).

De lärande

Vi som författare väljer att benämna studenter och elever som de lärande. Vi utgår ifrån detta begrepp då vi inte sätter någon åldersnivå på de som lär.

METOD

För att kunna besvara vårt syfte samt frågeställning så har vi valt att genomföra delvis en litteraturstudie och delvis en intervjustudie.

Genomförande av litteratur

Den litteratur vi valt för att genomföra denna studie bygger på en sökning vi gjort via Göteborgs Universitets biblioteksguide, GUNDA. Den huvudsakliga litteraturen om Problembaserat lärande vänder sig mot vårdutbildning och vårdforskning. Det finns olikheter i litteraturen vilket lett oss till textanalys. Vi har därför selektivt plockat ut den litteratur och de forskare som berör Problembaserat lärande i svensk skolverksamhet som förhållningssätt. Den litteratur vi valt att lägga tyngst fokus vid för att grunda vår studie är; *Problembaserat lärande – Idén, handledaren och gruppen* av Helen Hård af Segerstad. Denna bok används som lärarhandledning vid utbildning inom Problembaserat lärande. Hård af Segerstad är erkänd professor i Pedagogik Linköpings Hälsouniversitet. Vidare väsentlig litteratur för oss i studien är samlade verk av Charlotte Silén, universitetslektor inom medicins pedagogik. Silén beskriver bland annat Problembaserat inläring – en beskrivning av ideologisk och pedagogisk referensram. Ference Marton och Ingrid Carlgrens bok; *Lärare för imorgon* har varit avgörande litteratur för vår studie. Både Marton och Carlgren är erkända forskare och professorer i pedagogik vid Göteborgs Universitet. För att redogöra i studien om processens tillvägagångssätt så har vi tagit del av boken; *Problembaserat lärande - en introduktion för lärare och lärande*. Skriven av Henry Egidius, psykolog och lektor i pedagogik vid Malmö Lärarhögskola. För att ytterligare fördjupa oss historiskt i Problembaserat lärande och värdegrundsfrågor i skolan har vi tagit del av Matts Dalkwists bok; *Att arbeta med skolans värdegrundsfrågor – Idéer för problembaserat arbete*. Matts Dahlkwist är universitetsadjunkt vid Uppsala Universitet i pedagogik. En av de mest avgörande dokumenten för studien har varit läroplanen för den obligatoriska skolan och för den frivilliga 94.

Det som fick oss att välja just de texter vi valt grundar sig i att texterna berör vårt syfte och frågeställning. För att få en djupare förståelse för handledarrollens funktioner har vi tagit hänsyn till Problembaserat lärande som helhet. Genom att fokusera på idén Problembaserat lärande, gruppen och den ”traditionella” lärarrollen i litteraturen har vi tydliggjort handledarens funktioner. Vi har granskat litteraturen kritiskt genom att ställa litteraturen mot varandra.

Genomförande av intervju

Enkätfrågorna vi sammanställt berör handledarens roll i Problembaserat lärande. Frågorna berör även vad de intervjuade har för erfarenheter gällande likheter och skillnader mellan handledarens roll samt den ”traditionella” lärarrollen. Syftet är att få en djupare insikt i det praktiska arbetet kring Problembaserat lärande med hjälp av de intervjuades erfarenheter samt

att genom detta komma fram till en mer välgrundad slutsats. Vi valde att begränsa oss till fyra enkätfrågor. Vi valde så få frågor på grund utav att frågorna var öppna och lämnade utrymme för respondenterna att fritt skriva efter reflektion. Vi har intervjuat 2 personer men hade från början en lista av 5 respondenter. De 3 respondenter som uteblivit svarade till en början på de mejl vi skickade men uteblev sedan på grund utav att de inte fortsatte vår korrespondens. Valet av respondenter grundar sig i den yrkesprofessionen de innehar. Alla de 5 som vi från början valde att intervjua var samtliga handledare inom Problembaserat Lärande. Anledningen till att vi valde att intervjua fler personer var från början få en mer nyanserad tolkning av svar. För att analysera svar av intervjuerna har vi ställt svaren emot den lästa litteratur vi tagit del av. Vi har tolkat, likställt och jämfört intervjuerna med den lästa litteraturen. Vi ville genom intervjuerna lyfta olika aspekter genom de olika svaren. De respondenter som svarade och tillät sig intervjuas var; Rolf Appelkvist, Leg psykolog, Universitetsadjunkt och prefekt som arbetat på Borås högskola och var en av dem som var drivande i starten av försök till Problembaserat lärande. Rolf Appelkvist har drivit försöksverksamhet med PBL i tre år samt utbildat i PBL särskilt som handledare i 4 år. Magnus Hallberg, lärare på Fryshusets gymnasium i Stockholm. Magnus har varit verksam inom Problembaserat lärande i 10 år. Specialisering inom historia och svenska.

Svagheter med studien

Svagheter med arbetet enligt oss som författare är att den inte bygger på observationer vilket hade stärkt arbetets resultat och även givit större utrymme för diskussion. Andra svagheter med studien är att av 5 respondenter så har endast 2 svarat på enkäten vi skickat dem då de utlovat oss hjälp med respons. Dessa svar hade kunnat bidra till att studien hade fått en ett djupare resultat och större tillförlitlighet. En svaghet med studien gällande intervjuerna är att de är intervjuer som inte sker ansikte mot ansikte. Respondenten skriver möjligen inte ett oväntat svar. Svaret är ofta genomtänkt och inte spontant. Det ger oss intervjuare inte möjlighet att följa upp direkt en tråd som respondenten skulle råka hamna i.

Validitet och reabilitet

Validitet åsyftar att vi undersöker det vi faktiskt avser att undersöka och reabilitet att vi gör det på ett pålitligt sätt. Vi har valt att använda oss utav väsentlig litteratur för vår studie vi har även valt att granska litteratur och forskning av författare och forskare som er erkända inom ämnet pedagogik. Författare hänvisar till varandra i litteraturen och mycket av resultaten i litteraturen går att återfinna i både rapporter och uppsatser. En upprepning av sammanställd forskning är genomgående i all litteratur.

Gällande Intervjuerna så valde vi att göra intervjuerna via e-post med skäl till att det fanns ett stort geografiskt avstånd mellan oss som författare och de som blev intervjuade. Det var ett sätt för de intervjuade att i lugn och ro kunna reflektera och besvara de frågeställningar de fått. Enkätfrågorna byggde på öppna frågor vilket gav respondenterna utrymme för reflektion. En fördel var att de intervjuade kunde svara när de hade tid och att det gav en smidig inmatningsprocess. Positivt för oss som författare var att det sparade tid och att det gick snabbt att sprida enkäten. Det var lätt att hålla reda på vem som svarat samt att det för båda parter var ett smidigt sätt att kommunicera snabbt. För oss som författare samlades informationen i färdiga dokument vilket gjorde det lätt att gå tillbaka och finna informationen.

Studien presenterar

Studien börjar med att ge en historisk översikt om Problembaserat lärande även övergripligt om förhållningssätt och synsätt. Vidare diskuteras processen av inläring med fördjupning i gruppdynamik. I studien belyses senare handledare, handledarens förhållningssätt och funktioner. Under kapitlet handledare studeras även den ”traditionella” lärarrollen samt likheter och skillnader i bedömning. Efter följer litteraturgenomgång samt resultat och diskussionsdel.

BAKGRUND OCH HISTORISK ANKNYTNING

Problembaserat lärande har sin tradition i Nordamerika. På 1960- talet uppkom intresset för den vuxnes lärande. Aktuell diskussion kring ansvar, frihet hos individen och tankar om livslångt lärande blev en aktualitet. Detta blev en naturlig följd och nödvändighet i det föränderliga samhället (Silen, s. 8, 2001).

Problembaserat lärande uppkom som arbetssätt under 1960-talet på medicinska fakultet och universitet vid Mc Master i Hamilton, Canada, och Limburguniversitetet i Maastricht i Holland . Det var vid läkarutbildningen det ansågs att de studerande behövde bli mer praktiskt kunniga (Christina Nilsson, s.8 1995). Det som var gemensamt för de respektive medicinska fakulteter var att de var relativt nyetablerade skolor och dessa hade krav på sig att skapa något obeprövat. De skulle visa sig gent emot de äldre fakulteterna. I processen om förnyelse fanns även politiska krav. Det handlade om att man ville se en satsning mot primärvård och förebyggande vård. Det talades om värden och att det fanns en önskan att gå ifrån en högteknologisk sjukvård till en mer ökad allmänvård (Silén, Hård af Segerstad, 2001).

Problembaserat lärande bygger på demokratiska grunder (Egidius, s.14 1999). Utbildning som helt grundar sig i detta lärande skiljer sig ifrån all annan utbildning. När man läser Problembaserat lärande utgår man ifrån saker som kan väcka nyfikenhet hos de lärande vilket gör att det sedan finns en naturlig vilja att lösa problemen eller situationerna som är helt tagna ur verkligheten. I ”traditionell” utbildning till skillnad ifrån Problembaserat lärande läser man texter för att sedan bli förhörd (Egidius, 1999). Idén är att de lärande själva ska öva sig på att med eget ansvar påverka sin inläring. De lärande ska informationssöka, de ska genom diskussioner i grupp vänja sig vid att respektera andra lärandes åsikter, värderingar och kunskaper. Genom processen lär de lärande sig att själva både tänka självkritiskt och kritiskt inför yttranden eller lästa texter (Egidius s, 14 1999).

Enligt Mats Dahlkvist, s.41 (2006) är Problembaserat lärande inte någon helgjuten metod utan mer ett förhållningssätt till läroprocess och lärande. Likt så menar Magnus Hallberg att det är ”*Av ytterst stor vikt är att PBL är just ett förhållningssätt och inte är en metod.* Synen bakom Problembaserat lärande är att människan själv har ett naturligt behov av att söka kunskap och lära själv (Dahlkvist, 2006).

Enligt Silén, s.22 (1993) bygger Problembaserat lärande på det som hör människans natur till. Det handlar om kunskap och inläring och detta ska följa som en röd tråd. Meningen med Problembaserat lärande och dess grundstenar är att det ska stödja och stimulera den lärandes inlärningsprocess. De beståndsdelar som urskiljer sig enligt Silén, (1993) och är de mest betydande är:

- *Problemlösning* *Problemlösning är det som bildar fundamentet i den lärandes inläring.*
- *Självstyrd inläring* *De lärande ska själva ta ansvar för inläringen*
- *Arbete i grupp.* *Det centrala för inlärningsprocessen*

Varje beståndsdel ska samverka och spöras av handledaren.

Problembaserat lärande i svenska skolan

När Hälsouniversitetet i Östergötland startade 1986 introducerades Problembaserat lärande i Sverige. Det skapade ett nytt pedagogiskt tänkande (Silén, Hård af Segerstad, 2001). Problembaserat lärande mottogs med blandad förtjusning. Vissa vårdutbildningar välkomnade idén medan vissa medicinska fakulteter höll sig avvaktande och var till stor del kritiskt inställda.

Under 80- och 90-talet har Problembaserat lärande spridit sig i Sverige, i alla fall som retorik inom högre utbildningar, men Problembaserat lärande kan ses idag användas inte bara inom fakulteter och högre utbildningar. Problembaserat lärande kan hittas inom utbildningar som teknik, juridik, arkitektur, psykologi, naturvetenskap och även förskoleläroutbildning. Nyligen har man även sett Problembaserat lärande tillämpas på gymnasieutbildningar. Utvecklingen som sker ser man inte bara i Sverige utan även internationellt (Silén, Hård af Segerstad, 2001).

Syn på inläring

Enligt Egidius s,14, (1999) kan Problembaserat lärande ses som en typ av ”radikal” filosofi. Banbrytarna inom Problembaserat lärande använde sig av parollen ”*No ex cathedra education*” som betyder ingen katederundervisning. Problembaserat lärande i sig är inte något banbrytande med tanke på att de pedagogiska grundtankarna bottnar i Sokrates som redan på 400-talet f.Kr ansåg att alla hade en medfödd kunskap, det gällde endast att locka fram den. Metoden han använde var att ställa rätt frågor som ledde in personen på rätt spår i tankarna. Även Michel de Montaigne som var en erkänd tänkare på senare delen av 1500- talet skrev i en av sina Essäer:

”Bina plundrar en blomma här, en annan där. Av bytet gör de sedan honungen, som är helt deras eget verk och varken timjan eller mejram. Så är det också med det som barnet lånar ifrån andra. Det ska omforma och smälta det för att skapa en produkt av det, som är helt dess egen, nämligen en omdömesförmåga. Uppfostran, arbetet och studierna har inget annat mål än att utveckla denna. Det finns ingenting som går upp emot att egga begäret efter vetande och väcka kärlek till kunskap. I motsatt fall skapar man inget annat än åsnor med bokbördor på ryggen.”

Enligt Egidius s,14 (1999) är det som Michel de Montaigne beskriver. Det är frågan om att ta till sig kunskap och göra den till sin egen som är en grundsten i Problembaserat lärande.

Förhållningssättet Problembaserat lärande med dess syn på inläring har sin förankring i det synsätt som lägger fokus på elevens intellektuella och mentala processer. Två processer ligger till grund för inläringen. Individens känslor, värderingar och tankar är betydande för inläringen samt att eleven lär genom samspel med omgivningen (Silén, s.12 1988).

Problembaserad inläring grundar sin syn på att den lärandes eget deltagande och ansvar står i centrum. Förhållningssätten utgår då ifrån att stimulera de lärande och stödja för motivation. Enligt Silén, (1988) kan detta sammanfattas. att:

- *Uppmuntra den okonstlade viljan att lära, genom att låta den lärande ta eget ansvar och att som handledare via tillit till den lärandes kapacitet.*
- *Ge den lärande inspirationer som gör att nyfikenheten väcks och att skapa en vilja att förstå.*
- *Skapa chanser för den lärande att förstå helhet såväl som sammanhang.*
- *Ge verktyg till att skapa en förståelse för vikten av val av profession och vad den har för vikt i samhället.*
- *Knyta an verkligheten till utbildningen*
- *Skapa utrymme för att bearbeta alla beståndsdelar av inlärningsprocessen. Känsломässigt, förståndsmässigt, socialt och handling.*
- *Ha en fortlöpande utvärdering som är ömsesidig och ge den lärande möjlighet att se att den har växt och lärt sig i processen*

Ett humanistisk synsätt präglar Problembaserad inläring. Förhållningssättet och sätt att se på inläring kan härledas till filosofer och pedagoger så som Jean Piaget, John Dewey och Sokrates med sin Majvetiska¹ pedagogik (Christina Nilsson, s.7 1995).

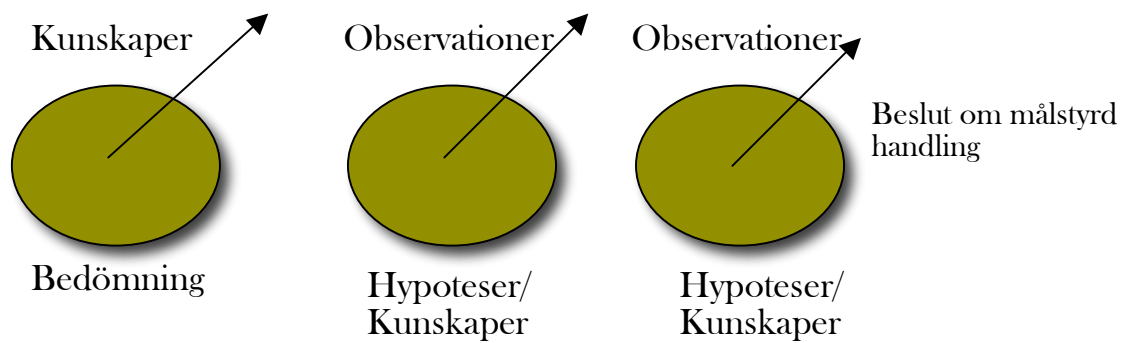
Pedagogiskt förhållningssätt

Jean Piaget, utvecklingspsykolog och pedagog, beskriver inlärningsprocessen med hjälp av begreppen assimilation och ackommodation. Genom de mentala strukturer och förståelse som redan finns tar individen intryck från omgivningen. Individen söker alternativa sätt genom att välja bort beprövade. När individen har ackommoderat sig kunskap så har individen ett kvalitativt sätt att se omvärlden (Silén, s.12 1988). Assimilationen och att de lärande ackommoderar kunskapen är dynamiska processer som sker enligt Silén (1988) i samspel med omgivningen. Piaget ser tänkandet som en typ av handling och genom handling och prövande i experimenterandet så ackommoderar den lärande sig kunskap (Silén, 1999). John Dewey amerikansk filosof, psykolog och pedagog är fader till slagorden ”learning by doing”. Genom att pröva sig fram och handla uppnås en lyckad inläring (Silén, 1999), Dewey blev under början av 1900-talet en avgörande gestalt med sin nya pedagogiska metod ”problemmetod”. Dewey menade i sin tes ”att den enda sanningen vi kan få, det är den vi får genom att göra något med verkligheten” (Egidius, s.35 1999). Enligt Egidius (1999) så formaliserade Dewey ett vetenskapligt inspirerat schema för att uppnå lyckad inläring.

Schemat består av fem steg;

- *Ett problem eller svårighet ska mötas*
- *Fakta ska insamlas som hjälp för att lösa problemet*
- *Det ska ställas hypoteser om problemets lösning*
- *En teori ska skissas*
- *Hypotesen och teorin ska testas i handling.*

¹ Majvetik eller Mairutik betyder förlossningskonst och är ett begrepp som Sokrates använde sig utav gällande kunskapsteori. Ett bra sätt att locka fram kunskapen är att läraren stimulerar tänkandet istället för att ge svaret.



Figur 2
Enligt Egidius (1999).

Modellen visar på Erfarenhetsbaserat lärande ("experimental learning") Spiralrörelse (Egidius, s.35 1999). Enligt Silén, s.14 (1993) så menar Dewey att det är viktigt med verklighetsanknytning. Den lärande behöver se användbarheten och nyttan av det den lär.

Kurt Lewin, 1880-1946, var sin tids pionjär och framstående social- och grupp psykolog (Egidius, s.37 1999). Lewin hade genom forskning kommit fram till att tankar och känslor i vårt psyke går att jämföra vid ett kraftfält. Enskilda individer i grupp skapar en helhet med samspel mellan hinder och krafter. Lewins tankar går att härleda till Problembaserat lärande på det sätt genom en modell där Lewin beskriver det som ett erfarenhetsbaserat lärande. I modellen betonar Lewin samspelet mellan:

1. *Konkret erfarenhet/upplevelse*
2. *Observationer och reflektioner utifrån det erfarna och det upplevda*
3. *Begreppsbildning*
4. *Aktivt experimenterande*

PROBLEMBASERAT LÄRANDE - PROCESSEN

De sju stegen

För att få grepp om och förståelse för, hur handledarrollen ser ut i Problembaserat lärande krävs det en insikt i arbetsprocessen. Därför väljer vi att kort gå igenom hur ett projektarbete kan se ut från ett gruppspektiv och hur handledaren stöttar under arbetsprocessen.

De sju stegen är utarbetad av Rijksuniversiteit i Limburg, Maastricht, Holland samt Hälsouniversitetet i Linköping (Pettersson, s.10 1992). Metoden är framtagen för vårdutbildningar och har senare anammats till pedagogiska utbildningar. En basgrupp består av 5-9 studerande och en handledare. Basgruppen ses som en resurs för den enskilde studerande (Pettersson, s.9 1992). Gruppen träffas under schemalagd tid. Hur lång tid ett projekt tar är individuellt för hur handledaren väljer att lägga upp tidsperspektivet.

När basgruppen ställts inför ett problem eller frågeställning diskuteras kunskapsområdet kring det som ska lösas, handledaren bidrar med stöd under denna diskussion. Frågan eller problemet bildar underlag för det kommande undersökande arbetet inom basgruppen. För att de studerande senare på ett lättare sätt ska kunna strukturera sina träffar i basgruppen används

De sju stegen (The Seven Jumps) som stöd. Dessa fungerar som ett schema under arbetet kring ett fall.

Handledaren måste redan från start i Problembaserat lärande se till att de studerande blir förtrogna med ett sådant schema (Egidius, s. 8 1999). Man kan se detta schema som en sorts dagordning eller checklista för varje problem som behandlas. Genom att använda sig av *De sju stegen* kan de lärande styra arbetet på ett konstruktivt sätt utan att det blir problem.

1. *Gruppen bekantar sig med situationen eller problemet genom att läsa fallet högt i gruppen. Sedan diskuteras och begrundas fallet. Gruppen klargör sin uppfattning kring det de läst och klargör termer och begreppen i texten. Det är viktigt att gruppen har samma förståelse så att inga missförstånd uppstår. Fakta noteras på skrivtavla under sin kolumn.*

2. *Gruppen definierar problemen/ problemet i fallet eller situationen och avgränsar dessa. Frågor som gruppen kan ta till hjälp är vad är det som sker? Vad behöver förklaras? Hur kan vi lösa det och vad behövs för att lösa det? (Petersson, s.10 1992). Det är viktigt att gruppen är enig över vilka problemfrågor som ska behandlas.*

3. *Problemet analyseras och bearbetas. Gruppen diskuterar olika föreställningar och idéer som framkommit genom framkomna frågeställningar. Vidare listar gruppen hypoteser för problemet utifrån nuvarande kunskap och ger förslag till åtgärder över hur det ska handskas.*

4. *Gruppen granskar kritiskt det som hit framkommit. De hypoteser och problemställningar samt föreställningar som ställts struktureras och bearbetas. Det som förefaller irrelevant sorteras bort.*

5. *Gruppen sammanställer nu den kunskap de redan besitter samt hur de ska gå vidare. Gruppen ser även över inlärningsbehovet, vad som behövs göras för att utveckla lösningar, vägen dit och vilken information som finns.*

6. *Gruppmedlemmarna arbetar nu enskilt genom att planera och genomföra sina egna uppgifter. Utefter eget inlärningsbehov bestämmer varje gruppmedlem vilka metoder och resurser den behöver för att tillgodogöra sig de kunskaper som behövs.*

7. *Gruppen träffas igen och problemet analyseras på nytt. Detta men hjälp av att tillämpa den nyförvärvade kunskapen. Använda metoder och resurser gruppen hittills har använts sig av granskas kritiskt och eventuellt har nya problemformuleringar upptäckts. Om nu problemformuleringar har uppstått arbetar gruppen vidare med dessa genom att se över vilket inlärningsbehov som finns.*

Innan man i basgruppen sätter igång med steg 1 krävs en inledning till detta. Gruppen samlas vid ett bord där de kan ta hjälp av en skrivtavla eller ett stort blädderblock. Är det första mötet, bekantar sig gruppen och handledaren med varandra. En allmän pratstund innan arbetet gör att det uppstår ett bra diskussionsklimat inom gruppen (Egidius, s.9 1999). Handledaren ställer sedan gruppen inför ett fall. Detta kan presenteras i en text, på film eller genom en bild. Formuleringen av fallet, frågorna eller problemet bildar underlag för det undersökande arbetet som gruppen vidare ska arbeta med. Alla i gruppen bearbetar hela arbetsuppgiften. Hur gruppen ska gå till väga för att lösa sitt fall är något som de själva bestämmer.

Arbetsprocessen fram till att lösa problemet kan bestå av att de studerande tar del av litteratur, gör studiebesök, intervjuer och föreläsningar. När gruppen fått fallet diskuterar de kort hur man uppfattat situationen. Handledaren kontrollerar sen om det är något missförstånd kring det som beskrivits. Om det är något som är oklart kring situationen som gruppen ställts inför ber handledaren någon i gruppen att gå igenom den igen.

Handledaren kan låta gruppen ta hjälp av ett lexikon eller en ordbok för att reda ut begrepp. När handledaren uppfattar att alla i gruppen är införstådda lämnar hon över till den som blivit tilldelad rollen som ordförande för gruppen. Ordföranderollen är roterande och alla i gruppen agerar ordförande under något tillfälle under arbetet. Samma princip gäller för sekreterarskapet (Egidius, s.9 1999). Sekreteraren har som uppgift att dokumentera det gruppen kommer fram till. Genom att rita upp fyra kolumner med rubrikerna; Fakta i texten, Problem, Hypoteser om sammanband och Frågor att besvara (Egidius, 1999) struktureras fakta. Beroende på hur fallet ser ut kan det förekomma fler kolumner att fylla i. Vidare fylls kolumnerna i allteftersom att gruppen går igenom de olika stegen fram till steg 5.

Ordföranden håller hela tiden arbetet igång och i struktur. Ordföranden har också i sin uppgift att se till att hela gruppen är med och diskuterar fallet. Handledaren har det övergripande ansvaret men under arbetsprocessen har handledaren dock en passiv roll men med ett aktivt öra. Handledaren träder endast in i samtalet för att konstatera när gruppen kommit fram till något. Detta för att synliggöra gruppens konstateranden. Handledaren kan också gå in och ge gruppen förslag och ställa frågor på ett sätt som leder arbetet framåt. Efter att gruppen har genomfört alla stegen fram till steg 5 skiljs de åt och arbetar enskilt med steg 6. I slutet av varje basgruppsträff gör handledaren en utvärdering över hur mötet har gått. Syftet med denna är att gruppen ska få reflektera samt tydliggöra hur de kan arbeta vidare och tänka till nästa träff. Utvärderingen har också som syfte att ge handledaren ett underlag för kommande bedömning. Handledaren tittar på hur basgruppsmedlemmarna aktivt deltagit under arbetet. Hur gruppen arbetar med problemställningar, hur de arbetar tillsammans och hur de bemöter varandra så att arbetet drivs framåt.

Den kunskap som gruppen blivit förtrogen med utvärderas, samt handledarens insats (Petersson, s.11 1992). Gruppen träffas sedan efter en tid enligt schema och följer upp och arbetar vidare med steg 7. Eventuellt kan handledaren ha förberett ytterligare fakta kring fallet som gruppen kan arbeta vidare med. I ett sådant fall låter handledaren gruppen arbeta vidare enskilt för att sedan mötas upp igen för det sista steget i processen. Gruppen arbetar då med att lösa de problemformuleringar som framkommit vid första sammankomsten. Detta med hjälp av vad de lärt sig enskilt och i grupp under sina studier. Avslutandet av ett fall eller en kurs kan ske på olika sätt. Redovisning av fallet eller ett avslutande prov kan ligga till grund för examinationen.

Gruppdynamik – att föra gruppen vidare

När en grupp arbetar i Problembaserat lärande pågår flera processer samtidigt. Inläring, problemlösning samt gruppens dynamik (Silén s. 34 1993). En viktig komponent i Problembaserat lärande är arbetet i basgrupperna (Silén, 1993). Enligt Magnus Hallberg (Intervju, 2008) så ger Problembaserat lärande sociala färdigheter. Hallberg menar att det är viktigt att understryka att basgruppen är mest betydelsefull inte som grupparbete utan som diskussionsgrupp. Vidare påpekar Hallberg ”att forskning har visat att elever lär sig bäst då de för andra formulerar vad de kan”.

Den lärande har kravet att i denna metod kunna hantera och ta ansvar för sin egen inläring. Det krävs också en öppenhet och att kritiskt kunna granska sitt lärande (Silén, 1993). För att som individ kunna utvecklas på detta sätt krävs att den lärande ges en möjlighet att referera och relatera till sig själv och intellektuellt samt känslomässigt till andra (Silén). Vidare menar Silén att den lärande måste känna trygghet i gruppen för att våga delge av sig själv. Detta vad det gäller känslor, förmåga och brist i kunskap, kunna ge och ta kritik att resonera åsikter samt klara av att delge av sitt eget kunnande. Det är i gruppen som handledaren har sin viktigaste funktion, det är här handledaren leder de lärande i de processer som sker i gruppen (Silén).

Hård af Segerstad s.88 (1997) menar att det är på den gruppdynamiska nivån som den ovane handledaren blir osäker. En del handledare väljer i detta läge att stoppa huvudet i sanden, andra menar Hård af Segerstad (1997) väljer att se mellan fingrarna och antar att de studerande själva tar ansvar att ordna det för sig. En del handledare vill inte ingripa i gruppdynamiken för att det känns för personligt att ingripa i andras angelägenheter (Hård af Segerstad). En risk med detta blir att handledaren ingriper för sent och när gruppdynamiken redan har tagit skada. En annan hantering kan vara att handledaren blir för entusiastisk över att gruppdynamiken både kan diskuteras och observeras. Handledare kan glömma att det huvudsakliga syftet i gruppen är läroprocessen (Hård av Segerstad).

Handledaren måste känna en sådan trygghet i sin roll och reservera ingripanden till de tillfällen där det behövs. Enligt Hård af Segerstad kan handledaren välja två vägar för gruppdynamik. Handledaren kan välja att invertera när situationer kräver eller efter avslutande gruppträffar utvärdera konstruktivt samspelet i gruppen. Handledaren måste vara tydlig i att basgruppsträffarna handlar om att vara en studiegrupp (Hård af Segerstad).

Handledarens roll inom gruppen har som uppgift att spegla iakttagen interaktion. Handledaren ska ge utrymme för diskussion och det ligger på gruppdeltagarnas ansvar att hantera uppkomna svårigheter (Hård af Segerstad). I gruppen finns det alltid en form av arbetsfördelning vilket innebär att det finns en hierarki. Det är handledarens uppgift att kontrollera så att gruppen kan hantera det. I en grupp som fungerar bra ska det alltid kunna finnas tillfälliga hierarkier (Hård af Segerstad). En annan av handledarens funktioner är att ständigt se över kommunikationsprocessen i gruppen. Handledarens uppgift kan bland annat vara att få den som pratar mest att tala mindre och den som talar mindre att tala mer (Hård af Segerstad).

HANDLEDAREN

Enligt Nilsson, s.22 (1995) menar Barrows att den viktigaste uppgiften en handledare har är att träna de lärande i att *tänka om att tänka*. Det Barrows talar om är metakognitivt tänkande.

”En vis ledare ingriper inte i onödan. Gruppen känner ledaren, men ofta sköter den sig själv...Ledarens personliga medvetande skapar ett öppet klimat...Ledare som vet när de ska lyssna, när de ska handla och när de ska dra sig undan, arbetar bra med nästan alla...Att veta hur andra människor beter sig kräver intelligens, men att känna sig själv kräver vishet...Till att börja med blir människor förbryllade när de ser hur lite en skicklig ledare egentligen gör och hur mycket som ändå blir gjort...sträva efter en uppriktig, öppen grupp.”

Tao Te Ching (Taoistisk österländs filosofi)

Grundtanken med Problembaserat lärande som filosofi är att handledaren ska ha en helt nyodlad roll. Det är av vikt att handledaren ska vara just handledare och inte undervisare. I

traditionell undervisning med föreläsningar menar Egidius, s.14 (1999) att de lärande får svar på frågor de själva inte ställt. De lärande ska själva i Problembaserat lärande skaffa sig kunskaper de behöver för att göra kunskapen till sin egen med de färdigheter och förhållningssätt de besitter (Egidius, 1999).

Enligt Gröndahl, s. 21 (1993) menar Margareta Hammarlund Udenaes och Margareta Koch att det i traditionell undervisning är läraren som förmedlar sina kunskaper medan handledaren i Problembaserat lärande är utformaren och de lärande de som självständigt ska arbeta med det utformande.

I ett handledarperspektiv är det viktigt att man har förtroende för sina lärande och deras egna kunskaper. Handledaren ska vara till stöd för att de lärande själva tar ansvar för sitt eget lärande. De lärande ska sedan inneha ett metakognitivt förhållningssätt vilket innebär att de fortlöpande ska ställa sig frågorna; Vad håller jag på med? Hur ska jag gå vidare? Hur går det? (Hård af Segerstad, s.115 2006). Handledarens uppgift är att koncentrera sig på att lägga fokus på denna metakognitiva nivå genom att uppmärksamma de lärandes sätt att tänka. Genom att handledaren ständigt registrerar de lärandes sätt att tänka blir följden att de lärande utvecklas dels i en allmän vetenskaplig riktning, dels i riktlinjer för tänkande när det gäller ämnesområdet som de lärande övas i (Hård af Segerstad, 2006).

Magnus Hallberg menar att:

”Vad som skiljer en god handledare från en mindre god är uppmärksamheten. Det är viktigt att alltid ha de fyra uppmärksamhetsnivåerna i huvudet. (Metod, Innehåll, Grupprocess, Metakognition) och se till att det verkligen blir en diskussion i gruppen samt att kunna ge individuell feedback. En bra handledare förmår bygga vidare på elevernas nyfikenhet eller ointresse som vänds till intresse. En bra handledare nöjer sig aldrig med svaret ”bra” som följd av frågan ”Hur går det?” utan frågar vidare: ”Vad är det som går bra?” eller ”Hur har du tänkt?”. Just att ge eleverna redskap till sitt eget tänkande är viktigt både för att skapa självförtroende och att utveckla deras förmåga till reflektion. Att berömma och att sporra ifrågasättande är alltså viktiga handledarfunktioner.”

Silén s.41 (1993) skriver för hur handledaren ska verka och bete sig i basgruppen följer ingen entydig given mall. Handledarrollen måste utvecklas och dansas utifrån vars och ens karaktär och i samspel med de lärande. I detta avseende blir alla basgruppträffar bra som mindre bra eminenta inläringstillfällen. Vidare menar Silén (1993) att en förutsättning för kunskapsinhämtning är att handledarens funktion reflekteras i basgruppen. En annan viktig del menar Silén (1993), är att handledaren ges möjlighet till att ventileras och bearbeta sin funktion i ett lärarlag.

Trots att handledaren till viss del utformar sin egen funktion finns vissa elementära kriterier för vad handledning inom Problembaserat lärande syftar till (Silén, s.41 1993). Dessa kriterier bygger på den pedagogiska grundsyn och de komponenter som Problembaserat lärande utgår från. Grundsynen är att den lärandes egen delaktighet och dess ansvar står i centrum. Handledningen har som mening att stödja de lärande och vägleda dem i strävan att uppnå detta ansvar och denna delaktighet i läroprocessen (Silén 1993).

Lärohandledning

Enligt Egidius, s.88 (1999) finns det tre olika grundsyner vad gäller genomförande och upplägg av utbildning.

1. *De lärande ska dedicera sig kunskapsinnehåll som finns i läromedel eller av lärare på föreläsningar eller lektioner.*
2. *De lärande ska genom att sammanfatta, sammanställa eller kunna tolka eller förklara specifika situationer eller problem och genom det nå bestämda mål.*
3. *De lärande ska med hjälp av handledare eller lärare få hjälp och möjlighet att utveckla sin duglighet inom ett område.*

Filosofi 1 och 2 är snarlika varandra. 1 utgår ifrån att handledarna måste ha någon typ av lärarmanual och i sig detaljerad plan över inläringen. Läromedlen ska användas i samband med problemsökandet och det är upp till handledaren att se till att stoffet i läroböckerna blir täckta. Filosofi 2 är målstyrd undervisning till skillnad ifrån 1 där det handlar om innehållsbaserad undervisning. För filosofi 3 bör det i lärohandledningen avsedd för handledare i Problembaserat lärande finnas uppgifter om vad det är för typ av behörighet som krävs för att föra grupperna vidare. Enligt Egidius, s.89 (1999) kan en sådan handledning inte skrivas förrän problemet utvecklas av handledaren. Det är en process som växer fram av erfarenheter som handledare.

Lärofunktioner i Problembaserat lärande

I Problembaserat lärande ska olika ämnesområden bilda en helhet och ett sammanhang för de lärande. Man arbetar inte med enskilda ämnen som svenska och historia utan alla ämnena är integrerade i tematiska helheter (Hård af Segerstad, s.22 1997). Detta arbetssätt kan kännas främmande för de pedagoger som är vana vid att planera tillsammans med kollegor från det egna ämnesområdet. Det kan bidra till rika möjligheter för handledaren att arbeta med sina ämnesfärdigheter på ett varierat sätt och se hur dessa kan komma till användning i större sammanhang (Hård af Segerstad, 1997). Att arbeta efter förhållningssättet. Problembaserat lärande ställer också krav och förväntningar mellan kollegorna. Tillsammans krävs att man har samma mål och arbetssätt samt att man som pedagog är klar och tydlig är en god förutsättning för arbetet (Gavin & Holmdahl, s.33 2006).

Vidare beskriver Hård af Segerstad, s.23 (1997) de olika lärofunktionerna i Problembaserat lärande. Det första momentet för handledarna är *planering*. I planeringen klargörs mål, utgångspunkter och resurser för den aktuella kursen. Vidare kommer själva *genomförandet*. I genomförandet beskrivs handledare, föreläsare och resursperson i genomförandet av den aktuella kursen. Slutligen kommer *uppföljning*. I uppföljning sker utvärdering och bedömning av den aktuella kursen.



Figur 3

Enligt Hård av Segerstad (1997).

Planering

Genom att de olika handledarna från olika ämnesområden gemensamt planerar den kurs som ska genomföras kan varje lärares expertis tas tillvara. De olika handledarnas ämneskunskaper integreras till en gemensam kurs där ett fall ska lösas. För att handledaren ska kunna lotsa de lärande är det viktigt att handledaren är insatt i de övergripande målen för den aktuella kursen (Silén, s.6 2004). För att de lärande ska kunna ta det ansvar för den egna läroprocessen som krävs i Problembaserat lärande måste kursmålen vara klart formulerade i relation till det aktuella kunskapsområdet.

Målen

Målen ska kunna tolkas och fungera som ett aktivt stöd för de studerande under hela läroprocessen (Hård af Segerstad, s.24 1997). Vilka kompetenser den lärande ska uppnå samt vilka förmågor och färdigheter som förväntas av lärandesituationen är av vikt utifrån beskrivning av målen. För den lärande kan det vara nödvändigt att se hur problembearbetningen i basgruppen hänger ihop med kursens mål och detta i sin tur kan skapa trygghet för den lärande (Hård af Segerstad, 1997).

Utgångspunkterna/ fallbeskrivning

Utgångspunkterna utformas utifrån de kursplaner som finns för kursen. De ska vara relevanta och stimulerande för den lärande och basgruppen då dessa fungerar som startpunkt för arbetet. Utgångspunkterna erbjuder också de lärande en görlighet till att kontinuerligt se sammanhang för den kunskap som behövs (Hård af Segerstad, s.24 1997). En utgångspunkt kan exempelvis bestå av en artikel eller en bild. Utgångspunkterna behöver ändras under arbetets gång för att behålla sin aktualitet. För att de utgångspunkter/ fallbeskrivningar som väljs ska inspirera till kunskapssökande bör de spegla verkligheten som den lärande kan känna igen och identifiera sig med (Hård af Segerstad, 1997).

Resurser

Resurser för de studerandes lärande bör vara variationsrik så att alla får chans att nå målen för kursen. Resurserna fungerar som stöd för både basgruppen och den enskilde studerande under arbetets gång. De resurser som använd kan vara material och utrustning. Vilka resurser som ska erbjudas bör planeras så att alla individers behov tillgodoses (Hård af Segerstad, s.25 1997).

Genomförande

Genom att samma handledare har varierande uppgifter i genomförandet av lärandesituationen/ kursen kan kompetenser tas tillvara. Som handledare kan uppgiften att genomföra föreläsningar eller lektioner samt agera resursperson eller basgruppshandledare förekomma under samma lärandesituation. Det kan också vara så att man som handledare inte har alla dessa funktioner under samma tema för samma grupp lärande utan att man fyller de olika funktionerna för olika grupper lärande i samma tema (Hård af Segerstad, s.25 1997).

Handledare

Enligt Hård af Segerstad s, 27 (1997) befinner sig alltid handledaren och basgruppen i en kontext. Hur handledarens roll ser ut i utbildningsidén kan skilja sig från olika utbildningar

och variera utifrån kontext. Organisatoriskt arbetar handledaren tillsammans med andra handledare i likartade basgrupper i teman eller över en termin (Hård af Segerstad, 1997). För att genomföra arbete över en termin enligt inlärningsidén Problembaserat lärande krävs en ledningsfunktion (Hård af Segerstad, 1997). En terminsansvarig kan fylla detta åliggande. Genom att en ledningsfunktion finns behålls och utvecklas det helhetstänk som är betydelsefullt för utbildningsidén (Hård af Segerstad, 1997). Den terminsansvarige ser över och samordnar kring organisatoriska, praktiska och pedagogiska frågor angående terminen. Det ligger också ansvar i att se till att handledarna har ett forum där de kan diskutera angelägna frågor och tankar (Hård af Segerstad, 1997).

Resursperson / Föreläsare

Frågor som de studerande finner mer komplicerade kan belysas under resurstillfällen. Den som fungerar som en resursperson har en expertis för det ämnet som berörs (Petersson, s.13 1992). Resurspersonen kan vara en av verksamhetens lärare eller en expert utifrån. Resurstillfällena kan vara obligatoriska eller hållas vid behov efter vad basgrupperna behöver (Petersson, 1992).

Uppföljning

Handledaren har ett ansvar att etablera utvärdering som en del i arbetet för basgruppen. Genom att utvärderingen som arbetsmetod blir ett aktivt instrument för gruppen kan de lättare se och utvärdera sig själva. Värdningen inkluderar hur gruppens arbete fortskrider när det gäller förmåga att lösa problem, hur gruppen arbetar tillsammans och hur man själv ser på sitt arbete. Handledaren bedömer senare den lärandes utveckling till självstyrt lärande. Basgruppen ska även under utvärderingstillfällena bedöma handledaren. Detta i syfte för att handledarens funktion kontinuerligt bör utvecklas (Hård af Segerstad, s.25-26 1997).

Utvärdering

Utvärdering är en relevant del i Problembaserat lärande. Att den lärande klarar att bedöma sig själv, bli bedömd av andra samt bedöma andra utgör en viktig del i inlärningsprocessen. Problembaserat lärande har som mål i utbildningen att den lärande ska klara att kunna utvärdera sig själv och andra (Silén s.48 1993). Träningen med att ständigt utvärdera under läroprocessen är menad att leda till en ökad självkänedom för den lärande. Handledaren har som ansvar att de lärande utvecklar metoder, instrument och redskap för att utvärdera. De lärande ska besitta en utvecklad förmåga att utvärdera vilket är ett mål i utbildningen. Genom att den lärande ges ansvar för sin egen och studiekamraters bedömningar tränar de denna förmåga. En grundläggande handledarfunktion innebär att stödja den lärande i att utvärdera och bedöma sig själv och andra (Silén, 1993).

Bedömning

I Problembaserat lärande arbetar man med olika bedömningssituationer exempelvis skriftliga examinationer, muntliga eller utvärdering i grupp. Dessa bedömningssituationer är nödvändiga medel för att stimulera och stötta den lärandes inlärningsprocess (Silén s.49 1993). Genom att handledaren motiverar den studerande till att få pröva och tillämpa samt få återkoppling på det som lärts stimuleras till utveckling. Genom bedömningar ges den lärande också uppfattning om vilka brister som finns och utmanar till vad som ytterligare kan utvecklas (Silén s.49 1993). Bedömningarna innebär också en avstämning enligt den ”traditionella” funktionen bedömning. De ger underlag för handledaren och den lärande att avgöra om den lärande utvecklats i riktning för kursmålen (Silén, 1993). Olika bedömningssituationer ger handledaren underlag till att konkretisera svar för hur den lärande klarat bedömningarna.

Silén ger vidare förslag till bedömningsfrågor för handledaren.

- *Kan den lärande nyttja det som studerats?*
- *Vad kan den lärande utveckla vidare och vad kan den?*
- *Hur ska den lärande utveckla si inläring och arbeta vidare med att utveckla sig själv?*
- *Uppfyller den lärande de uppställda kraven som finns i de olika skedena för utbildningen?*

Skillnad i betygsättning och bedömning

Enligt Egidius, s.96 (1999) fungerar inte den ”gamla” sorten av tentamina och prov på en Problembaserad disponerad utbildning om den följer metod för process- och utvecklingspedagogik. I Problembaserat lärande är det inte handledaren som ska agera domare och inte heller vara en auktoritet som bestämmer hur mycket eller lite de lärande ska lära in. Egidius fortsätter att det är de lärande som är i behov av sina handledare i form av att få hjälp med bedömning av om de lärande har nått tillfredställande insikt och skicklighet på rådande område. Enligt Hård af Segerstad, s.25 (1997) har alla lärare vare sig de är ”traditionella” lärare² eller handledare i Problembaserat lärande en skyldighet att både utvärdera och bedöma. Hård af Segerstad tillägger att när det gäller utvärdering i Problembaserat lärande så är det något som ska vara en naturlig del av processen. Det är ett led i tänkandet om att utveckla det självstyrda tänkandet. I utvärderingen ligger det också på gruppen att utvärdera handledarens funktion så den ständigt kan förbättras. Bedömningen skiljer sig inte heller ifrån ”traditionell” bedömning mer än att det kan ses svårare med tanke på att kunskapssynen betonar förmåga till kritiskt tänkande och problemlösning. Enligt Hård af Segerstad, s.26 (1997) så måste examinationsformerna vara en del anpassade efter kunskapssynen.

Egidius, s 96 (1999) påvisar exempel på hur bedömning kan se ut i processbaserade och utvecklingsinriktade studier med förord för handledaren.

1. *Lägg märke till hur de lärande genomför de uppgifter hon eller han ska lära sig behandla.*
2. *Tala om vad som fungerade kontra det som fungerade mindre bra. Låt den lärande börja och sedan gör egna kommentarer.*
3. *Tala om för den lärande vad som fungerade lite sämre. Tillåt den lärande att själv kommentera och sedan gör anteckningar.*
4. *Tillåt den lärande att själv uttrycka vad han eller hon vill förbättra.*
5. *Tala om för den lärande vad du anser att den lärande behöver förbättra eller vilka kunskaper den lärande behöver vara förtrogen med.*
6. *Ta ett gemensamt beslut med den lärande om mål denna eller denne ska klara inför nästa bedömningstillfälle.*
7. *Ägna en tanke tillsammans åt vid varje bedömningstillfälle om vad som har åstadkommit. Tillåt den lärande att själv skriva ner vilka framsteg han eller hon gjort.*

² Med begreppet traditionell lärare menar vi lärare som undervisar i hel klass utan växlande undervisning. Lärare som undervisar vid enskilt bänkarbete och hjälper de som räcker upp en hand.

Enligt Petterson, s.13 (1992) är bedömning och utvärdering utifrån handledarens perspektiv på gruppen graden av aktivitet och kvalitet i arbetets olika faser. De olika faserna definierar Petterson som: Problemformuleringen, kunskapsinhämtandet och redovisning. Förmågan att samarbeta med andra, förmåga att kunna ge och ta kritik till andra i gruppen och att också vara självkritisk. Den totala kvaliteten i insatserna bedöms.

Svårigheter med handledarrollen

Enligt Silén, s.43 (1999) är handledarrollen i Problembaserat lärande komplicerad men inte mindre intressant. Det kan uppkomma svårigheter i arbetet som handledare med en grupp och som Silén (1999) beskriver att svårigheterna kan bestå av:

- *Att hitta en balans i sin roll utåt mot gruppen så att gruppen agerar självständigt i ett inlärningskontext*
- *Att gruppdynamiken, problemlösning och inläring sker på samma gång och påverkar varandra – När och hur ska handledaren stimulera och stötta alla förlopp?*
- *Alla lärande i gruppen är alla med olika behov – Hur ska handledaren parera att finnas till för och se både gruppens och individens behov?*
- *Handledaren har med sig in i projektet och gruppen egna föreställningar, förväntningar och känslor – När och hur är detta ett hinder respektive tillgång?*
- *Projektet kan påverkas av mänskliga faktorer så som trauman, tillgång till resurser eller till och med examinationer – Hur ska man hantera det i gruppen?*

Det finns fler svårigheter och Hård af Segerstad s,43 (2001) nämner svårigheten i att lägga problemet eller projektet på rätt nivå. Är projektet för komplext så kan gruppen uppleva frustration och uppleva att projektet är ogreppbart. Är problemet eller projektet för enkelt så kan gruppen uppleva bristande nyfikenhet och tappa lusten att lära. Hård af Segerstad (2001) diskuterar vidare och menar på att om en handledare är för artig så kan det ibland stå i vägen för ett bra handledarskap. Handledaren kan välja att inte möta varje lärande med ögonen för att undvika att bli för central och skapa beroende för en enskild gruppmedlem. Enligt Hård af Segerstad (2001) bör den kloka handledaren variera sin blick mellan alla gruppmedlemmar. Handledaren bör även inte heller avbryta någon som talar i gruppen men bör ändå vara så pass medveten att den när som helst får avbryta om den ser det nödvändigt.

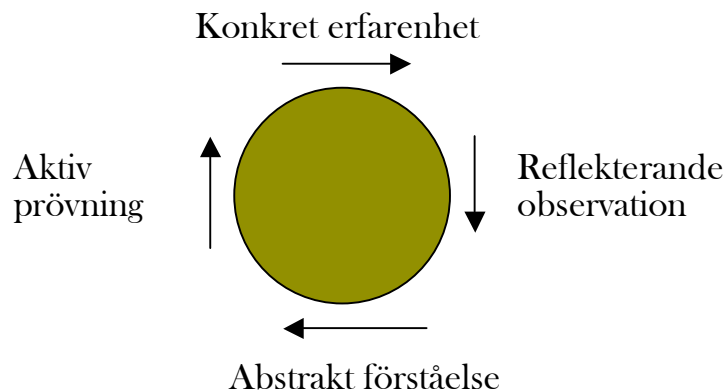
En annan svårighet som handledaren kan stöta på är att den i mycket ska agera passivt vilket kan påverka gruppen. Handledaren ska vara passiv men samtidigt aktiv i sin roll. Är en handledare passiv så är det enligt Hård af Segerstad, s.144 (2001) ett tecken på att handledaren inte har förstått pedagogiken inom Problembaserat lärande.

Christina Nilsson s, 14 (1995) skriver i sin uppsats om handledaren att hon personligen menar att handledaren ska stå utanför gruppen. Handledaren ska stå utanför gruppen för att inte lockas att ge sig in i ämnesinnehållet. Målet för gruppen ska vara att den egna inläringen och handledarens mål ska vara gruppen. Enligt Gröndahl, s19 (1993) menar Margareta Hammarlund Udenaes och Margareta Koch att en av de största utmaningarna är att handledaren i huvudsak inte ska ha en kunskapsförmedlande roll i gruppen. Det förutsätter att handledaren istället ska ha insikt i hur det är att arbeta med gruppdynamik, det är enligt Gröndahl (1993) något som många lärare upplever som det svåraste med Problembaserat lärande.

Handledarkompetens

Detta stycke beskriver exempel på handledarutbildning i Problembaserat lärande. Ett sätt är att pedagogen får uppleva seminarier och övergripande föreläsningar. De får bevittna en studiegrupp i pågående projekt. De får själva erfara att arbeta i basgrupp där studerande inom Problembaserat lärande fungerar som handledare. Kurserna utvecklas ständigt och testas på flera svenska universitet bland annat på Linköpings Universitet.

Utformning av handledarkurser kan omfattas av två arbetsdagar och styrs av en pedagog och två så kallade metahandledare. De som har rollen som metahandledare har bland annat en psykoterapeutisk utbildning och även handledarutbildning. Enligt Hård af Segerstad s.127 (1997) är det ultimata deltagandet av lärande ca åtta personer.



Figur 4

Kursens gång och upplägg är hämtat från Kolbs cirkulära inlärningsresonemang.

Gruppen får i rollspel sedan pröva modellen konkret. Upplevelsen avslutas med att handledaren tillsammans med gruppen reflekterar och diskuterar vad som har gått bra kontra vad som har gått mindre bra. Gruppmedlemmarna får var och en uppleva gruppen och diskussionen tillsammans med metahandledaren utanför gruppen samt att observationen diskuteras. Genom att delta i de olika rollerna inom modellen får varje medlem känna på gruppdynamiken och de starka krafter som råder.

Den ”traditionella” lärarrollen

Carlgren och Marton beskriver s.71 (2002) att det ofta verkar som om läraren står ”mot” de lärande i det ”traditionella” klassrummet. Pedagogen har som avsikt att få de lärande att arbeta medan flera av de lärande inte har detta som intention. Samtidigt som de undviker inläring så lyckas de även undergräva resten av gruppen. Detta kan till stor del vara en anledning till att pedagoger håller ett högt tempo, för att som Carlgren och Marton menar inte tappa tempot eller slippa onödiga svackor. Carlgren et al (2002) påstår att något som är unisont mellan alla pedagoger är att det är de som ska leda och organisera de lärandes aktiviteter. Hård af Segerstad (1997) menar på att pedagogen i Problembaserat lärande mer ska arbeta som en handledare i form av att guida de lärande genom läroprocessen. Hård af Segerstad, (1997) menar att denna förändring också betyder att pedagogen måste lita på att de lärande själva tar ansvar för sin inläring.

Magnus Hallberg (Intervju, 2008) menar att den ”traditionella” lärarrollen existerar och den bygger på en obefintlig eller distanserad mentorskap. Hallberg menar vidare att elevkontakten är nedtonad och att den ”traditionella” lärarrollen bygger på ett förhållningssätt där kunskapsförmedling och val av kunskapsmängd prioriteras av läraren.

Magnus Hallberg säger angående den ”traditionella” lärarrollen att *”Det finns alltså något förutbestämt och färdigpaketerat i denna roll.”*

Med tanke på den samhälliga utvecklingen och förändringen så förändras även relationer mellan lärare och elever i skolan. Detta är något som Carlgren och Marton, s.82 (2002) menar påverkar den ”traditionella” lärarrollen. Medan den pedagogiska aktionen som fanns i ett ”traditionellt” klassrum baserades på en rak relation mellan pedagog och den lärande så försöker dagens pedagoger mer och mer utveckla pedagogiken tillsammans med de lärande (Carlgren et al 2002).

Enligt Rolf Appelkvist:

”så har de flesta en uppfattning om att läraren är den som vet bäst och mest och att det är hans/hennes kunskap som ska överföras till eleven/studenten. Jag tycker själv att lärare ska veta mest och bäst men den kritik mot den traditionella lärarrollen som ligger inbäddat i begreppet riktar sig främst mot tanken om förmedling. Den bortser från att eleven själv är medskapare/medkonstruktör till sin kunskap och att varje individ lär sitt innehåll, förstår det på sitt sätt och relaterar till detta på sitt sätt. Om individen ska relatera till en del av världen omkring sig kan inte det ske utifrån någon annans mall. Man kan ju försöka övertyga eller tvinga eleven till att beskriva sin relation till omvärlden på någon annans sätt (riskerar leda till ytlinärning) men det är inte detsamma som att han/hon faktiskt relaterar så” (Rolf Appelkvist,2008).

Enligt Silén, s.94 (1993) har handledaren i Problembaserat lärande en särskild uppgift i gruppen. Handledaren är inte den som givet är ledaren och är inte heller den som alltid ”vet bäst”. Handledaren ska vägleda de lärande i inlärningsprocessen och i utvecklingen av att de lär sig lära (Silén, 1993).

”Den ideale läraren vägleder sina elever, men drar dem inte, förmår dem att gå framåt, men trycker inte ner dem, visar dem var vägen finns, men tar dem inte till stället i fråga.”

Konfucius, kinesisk vishetslärare och statsman 551-479 f.kr.

Enligt Carlgren och Marton, s.104 (2002) behöver den ”traditionella” lärarrollen en utveckling där man bland annat kan beskriva det som:

1. *Att pedagoger inte arbetar och undervisar endast inom vedertagna ramar utan också reflekterar och modifierar dessa.*
2. *Att tjänsten som pedagog inkluderar de lärande i både utvärdering och planering.*
3. *Att uppgiften som pedagog förändras från att pedagogen överför kunskap till att pedagogerna utvecklas egenskaper hos de lärande.*

Enligt Rolf Appelkvist (Intervju, 2008)) så finns det skillnader mellan den ”traditionella” läraren och handledaren i Problembaserat lärande. Rolf Appelkvist menar att :

”den avgörande faktorn att handledaren i Problembaserat lärande ska facilitera gruppens bearbetning av de olika stoff de tagit del av, inte som expert på innehållet utan som expert på hur relaterandet till innehåll/stoff/omvärld går till, både på det individuella planet och i grupparbetet. Den nedärvda bilden av den traditionella lärarrollen möter inte handledarrollen. Men det är många som korrupperar basgruppshandledarrollen och agerar som ämnesexperter, ungefär som en traditionell uppsatshandledare. Det förekommer också många exempel på, som jag

märkte när jag höll på i den branschen, hela upplägg där man faktiskt konstruerat handledarrollen som en mer traditionell ämneshandledare, och inte bara det utan också kontrollant, det vill säga bedömare och betygssättare att basgruppsdeltagarnas framsteg. Vilket alltså riskerar att innebära att man främjar ytinlärnings-approach hos studenterna istället för djup-inlärningsapproach som ju ska vara syftet med PBL som arrangemang.” (Intervju 2008, se bilaga 1)

LITTERATURGENOMGÅNG

Ference Marton beskriver att man kan se hur lärarrollen genomgår en uppenbar förändring. Förändringen innebär att man går ifrån att läraren förväntas veta hur den gör till att veta vad den vill åstadkomma. Professionen bör menar Marton, ligga i att läraren vet vad det innebär att veta något och i att ha kapaciteten att assistera andra i att förstå vad läraren redan själv vet. Marton menar att det är viktigt att eleverna utvecklas för att kunna se nya situationer och i det kunna tänka och handla på flera olika sätt. Just därför är det viktigt att eleverna möter olika typer av variation i sitt lärande i skolan. Marton menar att den skicklige läraren ska kunna påverka den lärande att rikta sin uppmärksamhet mot det som den lärande lägger märke till i inläringen.

Enligt Matts Dahlkvist s.26 (2006) menar John Dewey som var en postgestalt för 1900-talets pedagogiska reformsträvanden att kommunikationen är en grundsten i demokratin. Förmågor som människan besitter är bland annat att kommunicera, förstå varandra och att kunna fatta gemensamma beslut. En svensk skolforskare, Lennart Grossin, understryker vikten av personliga möten i skolan. Enligt Dahlkvist (2006) så anser Grossin att undervisningen måste byggas på gemensam respekt och tillit i personliga relationer mellan elever och lärare. Mellan klassen, läraren och gruppen. Det finns en risk att man nöjer sig med samtal och kommunikation snarare än att förtydliga de värderingar som skolan bör stå för och sprida.

Enligt Rolf Appelkvist :

”så främjar Problembaserat lärande djupinläring. Det respekterar att individen faktiskt själv skapar sin relation till kunskapsinnehållet eller den eller de fenomen i omvärlden som kunskapen rör. Problembaserat lärande främjar även problemlösningsförmåga och kritiskt självständigt tänkande. Det respekterar att vi faktiskt alltid situerar allt kunnande, utgångspunkten handlar ju alltid (ska i alla fall) om verkligheten.”

Precis som Rolf Appelkvist tidigare nämner om Problembaserat lärande så återfinns det i Lpo94:

”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.” (Lärboken, s,14 2005)

Vidare finns mål att sträva mot enligt Lpo 94, s,18 (2005):

- *lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att*
- *formulera och pröva antaganden och lösa problem,*

-
- *reflektera över erfarenheter och*
 - *kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden,*

Enligt Carlgren och Marton s, 119 (2002) uttryckte Carl Tham (utbildningsminister 1998) på en konferens till dekaner inom naturvetenskapliga fakulteter att Problembaserat lärande är ett föredöme framför andra. Det diskuterades om meningsfullhet gällande hemuppgifter / läxor och att mer av mindre meningsfulla läxor kan vara katastrofalt för lärandet. Enligt Hammarlund Udenaes,³ s.17 (1993) har inlärningsforskningen pekat på att det är lättare att komma ihåg detaljer om det man lär om man innan har en förförståelse om helheten. När den lärande har en förståelse om helheten kan detaljer bearbetas. Carlgren och Marton s.121 (2002) säger att det ständigt ställs frågor som: *Är ett individualiserat arbetssätt bättre än den "traditionella" klassrumsundervisningen och är projektorganiserade studier bättre än andra?* Enligt Carlgren et al (2002) är dessa frågor omöjliga att besvara. Vad som fungerar eller inte är alltid beroende på situationer.

Carlgren och Marton (2000) menar att:

”det är kanske inte så svårt att inse att det är skillnad mellan att kunna något och att kunna lära andra det man kan. Men den gängse uppfattningen har (under de senaste 500 åren) varit att denna skillnad består i att veta hur man lär andra den aktuella förmågan. Vi säger i stället att den grundläggande skillnaden är den mellan att kunna något och att veta vad det innebär att kunna något.”

Enligt Silén, s.25 (2001) menar Bridges och Hallinger som är företrädare för ledarskapsutbildningen att det finns brister i den ”gamla utbildningen”. De menar enligt Silén och Hård af Segerstad, s. 25 (2001) att studenterna i traditionell utbildning får lära sig ledarskap på ett abstrakt sätt:

“They learn almost nothing about the types of problem they will encounter as leaders; they do not learn to apply knowledge to these problems; they do not develop skill in running meetings and writing effective memos, and they acquire little insight into the emotional aspects of leadership. ... In traditional leadership programs, students occupy a passive, individualistic, subordinate role rather than an active, interdependent, superordinate role.”

Summering

Efter sammanställningar gjorda av Silén och Hård af Segerstad (2001) har tagit hänsyn till motiveringar gjorda bland annat av Howard Barrows som var grundare till Problembaserat lärande vid Mc Master universitet i Canada. Silén et al (2001) har genom sammanställningen kommit fram till att det finns två sammanlänkade perspektiv till Problembaserat lärande. Det samhälls- och arbetslivsinriktade och det pedagogiska. Den samhälls- och arbetslivsinriktade perspektivet på utbildningen ska leda fram till:

- *Att det ska finnas en nytta med kunskapen*
- *Att i praktiken eller verkligheten ska kunskapen kunna tillämpas*

³ *Margareta Hammarlund- Udenaes³ professor i farmakokinetik och farmakodynamik verksam vid institutionen för farmaceutisk biovetenskap.*

- *Att det ska ske en utveckling av de lärandes problemlösningsförmåga och att man i det ska kunna använda sig av olika ämnen eller intresseområden*
- *Att utveckla kapaciteten till det självständiga arbetet. Värdera kunskap, kunna söka och bemästra informationskällor. Kunna lära på egen hand*
- *Att den lärande ska utvecklas i tal och skrift. Den lärande ska utveckla sin förmåga att överföra budskap och kunna samarbeta*
- *Att den lärande utvecklar sin egna person och med det initiativförmågan, kreativiteten och sitt ansvarstagande*

Ur det andra perspektivet, som handlar om den pedagogiska biten, talas det om ”verkligheten” och hur vi lär:

- *Undervisningen ska inte vara lärarstyrd utan utgå ifrån den lärande (I verkligheten kommer självstyrt lärande gälla).*
- *Reella problemsituationer gör att den lärande kommer att komma ihåg och kunna hantera kunskapen i verkligheten.*
- *Verklighetsanknytningen aktiverar den lärandes förkunskaper, den ger möjlighet att behandla den inhämtade kunskapen och den ger även motivation till att lära.*
- *Kommunikation, problemlösning och samarbete tränas för att sedan kunna appliceras på kommande verkliga omständigheter.*

Både det samhällsbefattade perspektivet och det pedagogiska menar Silén och Hård af Segerstad (2001) går hand i hand med varandra. Förhållningssättet ska likna vid det man senare kommer möta i verkligheten.

Meningsfullhet

Människan har en drivkraft som ligger naturlig i viljan att lära. För att kunna hantera och få förståelse för nya situationer har människan en strävan efter att behärska och förstå dessa. Denna ansats kan fogas samman med viljan att lära (Hård af Segerstad, s.10 1997). För att få bekräftelse av vår förståelse i lärandesituationer måste vi få delge dessa med andra. Det är i mötet med andra vi synliggör och grundar det vi lärt. Enligt Claesson⁴ s.32 (2002) så menar Roger Säljö professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs Universitet, att i det sociokulturella perspektivet, som grundades av Lev Vygotskij, ses lärande som en social handling. Vi lär i samspel med andra och i mötet med andra kan vi grunda våra tankar och få förståelse för det vi lärt samt vidareutveckla det utifrån andras tankar. Vidare menar Säljö (Claesson s.32 2002) att allt vi lär grundas i ett historiskt sammanhang, vi bygger ny kunskap på gammal kunskap. Det sociokulturella perspektivet har som en av grundtankar att lärandet handlar om att det vi gör har en mening och blir betydelsefullt (Claesson s.32 2002).

Genom att den lärande ställs i centrum ges ett utrymme för denna naturliga drivkraft till lärande. Det som ska läras måste ses som meningsfullt för den lärande samt att det blir begripligt och relevant och hamnar i ett sammanhang (Hård af Segerstad s.11 1997). I förhållningssättet Problembaserat lärande arbetar den lärande i samspel med andra i en basgrupp. Genom det sociala mötet får den lärande tillfälle att formulera sin kunskap i utbyte med andras.Handledarens roll enligt Problembaserat lärande utformar ett sådant studieklimat där den studerande uppmuntras till detta. Handledaren har inte som uppgift att förmedla

⁴ *Silwa Claesson är fil.dr i pedagogik och lektor i didaktik vid enheten för lärande och undervisning, institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet.*

kunskap till de lärande utan ska handleda dem till att finna kunskapen i ett samarbete (Hård af Segerstad 1997).

Livslångt lärande

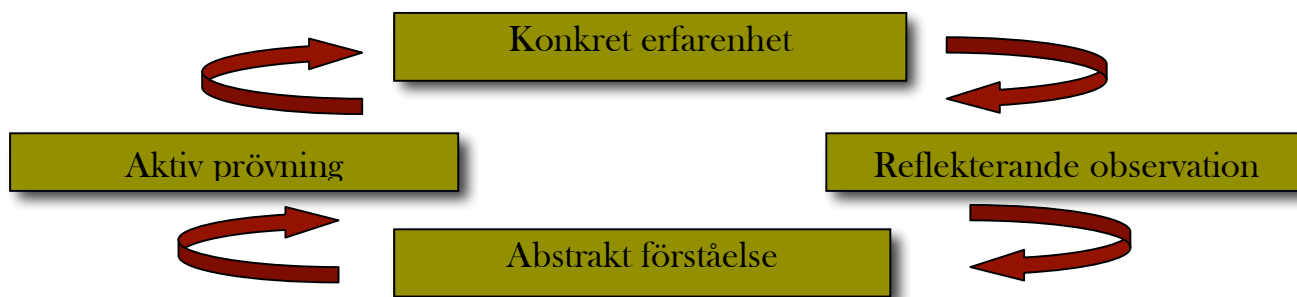
Enligt Hård af Segerstad, s.13 (1997) är det genom att använda problem som bas för inläringen som en uppmuntran till livslångt lärande uppstår. På 70- talet började man uppmärksamma att vår tid kännetecknas av en allt mer tilltagande kunskapsmängd och att den även snabbt byts ut mot ny kunskap. Vikten av livslångt lärande tog form (Hård af Segerstad, 1997). För att människor ska kunna hålla sig ständigt uppdaterade med den nya kunskapen är det viktigt att den lär inte bara för stunden utan för livet. Med det perspektivet för grund så är det viktigt att varje enskild individ kan styra sitt eget lärande (Hård af Segerstad, 1997). I dagen samhälle har vi en snabb kunskapsutveckling som snabbt också blir föråldrad. För att hinna med i denna snabba kunskapsutveckling krävs att skolans lärande inte blir avgränsat. Lärandet måste ses som ett livslångt lärande som är i ständig utveckling. För att ett sådant lärande ska kunna ske krävs att varje individ besitter en förmåga att styra sitt eget lärande och kunna ta ansvar över det. Att individen ser en meningsfullhet med sitt lärande bidrar till denna utveckling (Hård af Segerstad) . I Lpo94, s.14 (2005) står att;

”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang.
Eleverna ska få möjligheter att ta initiativ och ansvar.”

Med detta uppdrag som skolan har krävs att de lärande tränas till att bli självständiga i sitt lärande. Att kunna styra lärandeprocessen och ha förmåga att identifiera vad som är centralt att lära. De lärande måste tränas i förmåga att bearbeta information och utveckla förmågan att utvärdera sitt lärande (Hård af Segerstad, s.10 1997).

Den hermeneutiska spiralen

I Problembaserat lärande använder man sig av problem eller situationer tagna ifrån verkligheten. Den hermeneutiska spiralen är en cirkulär rörelse mellan de lärandes förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer. Detta leder till en ny förståelse som i sin tur blir nyförvärvad kunskap och förförståelse i kommande problem eller situationer. Den hermeneutiska cirkeln visar på sambanden i det den lärande ska tolka, dennes förförståelse och det sammanhang som det ska tolkas (Gilje & Grimen⁵, s.190 1992).



Figur 1

⁵ Nils Gilje, Norsk professor i filosofi och kulturvetenskap verksam vid institutionen för kulturhistoria och konsthistoria vid Universitetet i Bergen. Harald Grimen, norsk filosof, Fil., Dr i filosofi verksam vid Universitetet i Bergen.

Enligt Silén, s.13 (1995) så beskrivs en modell av (Kolb, Rubin & McIntyre) om individens ”lärcykel”.

Autodidaktik

Silén, s.8 (2001) skriver om intresset att "se" den läranden väcktes genom att den lärandes lärarprojekt observerats. Det är två arbeten inom vuxenpedagogik som ligger till grund för skedet om lärande i fokus. Houles ”The inquiring mind” som skrevs 1961, och Tough, som byggde vidare på Houle i ”The adult’s learning projects” som skrevs 1971. Dessa arbeten bygger på intresset kring den vuxnes egna lärprojekt. Arbetena avser att individen utifrån eget intresse och på eget initiativ väljer vad som ska läras och hur (Silén, 2001). Till skillnad från vad som ingår i formell utbildning rör det sig här om informellt lärande. En central utgångspunkt är att val för lärsituationen görs av den lärande, man arbetar enligt projektform.

Enligt Silén s.8 (2001) menar Houle (1961) och Tough (1971) att en viktig punkt för fortsatt utveckling är att individen vill lära och tar ansvar för sitt lärande. Den lärande lär på eget initiativ och har kapacitet till att själv driva sitt arbete framåt. Att individen besitter dessa förmågor eftersträvas i ett demokratiskt samhälle, där delaktighet och individens rättigheter betonas (Silén, 2001). Tankarna kring självstyrkt lärande har således sitt ursprung från studier av människans lärande utanför normativ utbildning. Inom pedagogisk litteratur benämns detta lärande autodidaktiskt. Begreppet autodidaktik kan också benämnas som självstudier eller självundervisning (Silén).

Läroplanens riktlinjer

Silén s.16 (1993) menar att det som bildar basen för Problembaserat lärande är att processen ständigt är i rörelse och aldrig är stillastående. Kunskap är i många avseenden ett vitt begrepp på grund utav att det står för många olika betydelser. Enligt Silén (1993) kan det exempelvis baseras på enskild fakta och skildring av en inre process som bedöms genom på hur den lärande hanterar verkligheten.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.” (Lärarytelsen, s.15 2005)

Enligt Dahlkvist s.41 (2006) ingår Problembaserat lärande i alla de aspekter som normalt ingår i utbildningsprocessen. Det har som arbetsprocess; planering, genomförande, bedömning och utvärdering. Dahlkvist (2006) menar vidare att Problembaserat lärande snarare är ett förhållningssätt till lärande än en enhetlig metod. Grundsynen i Problembaserat lärande är att individen är aktiv och har ett behov av att söka kunskap och lära själv (Dahlkvist). En grundtanke inom Problembaserat lärande är att den som ska lära alltid placeras i centrum. Det är den lärandes förståelse och kunskap som utgör utgångsläget för det fortsatta lärandet (Hård af Segerstad s.9 (1997)).

Rolf Appelkvist (Intervju, 2008) skriver att ett av de viktigaste argumenten för att arbeta med Problembaserat lärande är att:

”Det främjar djupinläring. Det respekterar att individen faktiskt själv skapar sin relation till kunskapsinnehållet eller den eller de fenomen i omvärlden som kunskapen rör.”

Enligt Lpo 94, s.14 (2005) har skolan som uppdrag:

”Att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.”

Hård af Segerstad s.5 (1997) skriver att det idag finns en strävan att reformera lärarens roll med tendens som i högre utsträckning tillåter studerande till att bli mer aktiva och ta ett större ansvar. Egidius s.7 (1999) menar att Problembaserat lärande får en annorlunda utformning av lärar- och elevrollerna om man tar den på allvar. Egidius (1997) menar att lärarna då blir handledare och eleverna blir studerande med ett eget ansvar för arbetsprocessen. Silén s.28 (1993) skriver att en viktig komponent när det gäller Problembaserat lärande är att den lärande har förmåga att själv kunna styra, ta ansvar och granska sin inläring. Att man inom Problembaserat lärande arbetar med problemlösning är ett viktigt led och utgör en grund i den självstyrda inlärningsprocessen (Silén, 1993). Vidare menar Silén (1993) att problembearbetningen ledsagar den lärandes förståelse om inlärningsbehov. Rolf Appelkvist (Intervju, 2008) menar att arbeta med Problembaserat lärande främjar problemlösning förmåga.

Enligt Lpo 94, s.14 (2005) har skolan som viktigt uppgift att;

”Att ge överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.”

I Lpf 94, s.52 (2005) står om elev ansvar och inflytande att:

”De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar ska omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former ska vara viktiga principer i utbildningen.”

Skolan ska enligt Lpf 94, s.52 (2005) sträva mot att varje elev:

- Tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö
- Aktivt utövar inflytande över sin utbildning

I Problembaserat lärande härleder man slutsatser från erfarenheter i utgångspunkt från ett specifikt verklighetsnära fall eller problem. De lärande tränas i att själva ta ansvar för sitt eget lärande och till att söka verklighetsbaserad kunskap. Grundsynen för handledaren måste därav vara att eleverna klarar ett sådant ansvarstagande och att handledaren har förtroende för eleverna (Dahlkwist, s.41 2006).

I Lpo 94, s.22 (2005) står som riktlinjer att alla som arbetar inom skolan ska;

”Utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan.”

Enligt Rolf Appelkvist (2008): ”respekterar Problembaserat lärande att vi faktiskt alltid situerar allt kunnande, utgångspunkten handlar ju alltid (ska i alla fall) om verkligheten”.

Vidare menar Dahlkvist s.41 (2006) att träning där eleven aktivt söker kunskap i praktiken är viktig ur den synpunkten att vårt samhälle har en lavinartad ökning av information. Hård af Segerstad s.13 (1997) skriver att med denna snabbt accelererande kunskapsutveckling blir det betydelsefullt att varje individ besitter en förmåga att styra sitt lärande. Rolf Appelkvist (2008) menar att Problembaserat lärande främjar kritiskt självständigt tänkande hos den lärande.

Enligt Lpo 94, s.14 (2005) har skolan som uppdrag att:

”Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder. Att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.”

RESULTAT AV LITTERATURGENOMGÅNG

Det har i vår studie framkommit att handledaren i Problembaserat lärande har en aktiv roll i sitt agerande mot de lärande. Det är en roll som innefattar att pedagogen inte aktivt överför kunskap utan finns för de lärande som resurs i inlärningsprocessen. Handledaren i Problembaserat lärande ska aktivt i sin pedagogiska roll se till att varje lärande själv bidrar och påverkar sin egen utveckling i bildandet.

Huruvida handledaren i Problembaserat lärande ska vara kunskapsbesittande eller inte råder det skilda meningar i forskningen om. Även resultat av Rolf Appelkvists intervju skildrar detta. Silén menar att handledaren nödvändigtvis inte ska vara den som besitter ämneskunskap. Hon menar på att handledaren och den lärande kan vara likställda kunskapsmässigt. Handledaren ska vara lyhörd för de lärandes förkunskap. Hård af Segerstad anser att handledaren ska besitta ämneskunskap men inte uttala den. Hård af Segerstad menar även att handledaren trots sin tysta ämneskunskap kan vara lyhörd mot de lärande. Huruvida det finns skilda meningar i studien om pedagogen ska besitta ämneskunskapen eller inte har även visats. Detta har i studien även framkommit som tydlig svårighet i agerandet som handledare i Problembaserat lärande.

Det är påvisat i studien att det finns många likheter mellan handledare i Problembaserat lärande och den ”traditionella” lärarrollen. Läroplanen ska följas av alla pedagoger oberoende metodik. Skillnaden som är avgörande mellan rollerna är att handledaren enligt Problembaserat lärande uppfattas som passiv medan den ”traditionella” läraren anses aktiv. Bägge har en förmedlande roll men handledaren förmedlar när den lärande kräver. Till handledarrollens fördel tar Problembaserat lärande hänsyn till att den lärande själv är med konstruktör till sin kunskap.

De grundkomponenter som Problembaserat lärande står för möter de krav och riktlinjer som läroplanen 94 påpekar. Läroplanen 94 ska följa samhällets krav och förändring. Silén menar att basen för Problembaserat lärande är att processen ständigt är i rörelse och aldrig stillastående. Detta gör att Problembaserat lärande aldrig är statiskt och alltid mottagligt för förändring. Precis som läroplanen så ska skolan främja djupinläring vilket enligt forskning framstår tydligt att om de lärande förstår delar innan helhet så bidrar det till djupinläring. Läroplanen precis som Problembaserat lärande menar att skolan ska främja lärande där individen stimuleras till att inhämta kunskap. Läroplanen för frivilliga skolan lägger tyngd på precis som Problembaserat lärande lägger tyngd på att de lärande ska ta personligt ansvar för sina studier och arbetsmiljö; aktivt utöva inflytande över sin utbildning.

DISKUSSION

Genom studiens gång har det framkommit att handledarens roll inom Problembaserat lärande är en aktiv roll. Handledaren uttalar inte kunskap utan vägleder de lärande på vägen till kunskapssökandet. Problembaserat lärande handlar om att sätta den lärande i centrum och att ständigt vägleda och möta den lärande. Vi hade i början av vår studie en tanke om att handledarrollen i Problembaserat lärande var relativt passiv och att undervisningen bygger på mycket elevstyrning. Efter avslutad studie och efter att ha tagit del av litteratur och forskning kan vi se att allt lärande som involverar de lärande även involverar handledaren. Handledare och lärande påverkas alltid av och i samspel med varandra. Handledaren tar den roll som en ”traditionell” lärare gör i den benämningen i att man som lärare håller i de röda trådarna. Skillnaden är i Problembaserat lärande att handledaren inte visar vad de lärande ska finna för ämneskunskaper och vägen dit, utan aktivt stöttar och vägleder. Det som vi ser och som framkommit i studien lyfter individen som lärande och möter läroplanens riktlinjer till utveckling på individnivå och i ämneskunskap.

Handledarrollen handlar enligt en av grundarna till Problembaserat lärande Howard Barrows, om att handledarna ska träna de lärande i att tänka om att tänka. Vi diskuterar att det metakognitiva tänkandet spelar en stor roll i Problembaserat lärande. Genom att handledaren bidrar till gruppen med stöd om hur de tänker, hur det kommit fram till hypoteser och så vidare så ökar också de lärandes tillgång till varandras kreativitet och tankegång. När de lärande är förtroga med att arbeta kognitivt och självständigt och själva ställer sig frågor hur arbetet fortlöper så hamnar de lärande inte i en situation där de själva blir passiva. Skulle de hamna i en passiv situation så skulle det också efterlikna den ”traditionella” pedagogiken där läraren tar över. Resultatet blir naturligt så att de lärande tillslut ”gissar” vad fröken tänker för att få rätt svar.

Något som även framkommit av vår studie och som vi vill lyfta är den röda tråden av utvärdering och bedömning som ständigt återkommer i Problembaserat lärande. Både gällande för de lärande såväl som för handledaren. Denna utvärdering kan vi tycka bidrar mycket positivt till det som skolan har som uppgift och mål att lyckas med, att varje individ vill och kan ta ansvar för sina studier samt att skolan ständigt utvecklas. Vi resonerar att utvärdering synliggör lärandet och bidrar i allra högsta grad till ansvarstagande elever. Genom utvärdering får den lärande chansen att kunna påverka sitt lärande och detta menar vi skapar intresse och meningsfullhet. Vi resonerar att detta i sin tur kan leda till ett större deltagande i studier där ansvarstagandet blir en del av elevens vardag. Ur handledarens perspektiv så skiljer sig inte tillvägagångssättet så mycket ifrån det ”traditionella” mer än att den kan ses svårare med tanke på att förhållningssättet betonar

Övergripande så finns det olika syn på hur en handhandledare ska agera men det finns tydliga riktlinjer på hur man som handledare i Problembaserat lärande som förhållningssätt ska följas. Likt den ”traditionella” lärarrollen så utövas handledarrollen mycket utefter vad pedagogen har för grundsyn i lärandet. De tre grundsynerna som speglar handledarens roll i Problembaserat lärande skapar till viss del utrymme för handledaren att agera med variation. Vi håller med Henry Egidius, om pedagogen använder sig av klara mål så är det motsägelsefullt med tanke på att målen inte kan ställas förrän projektet är färdigställt. Med tanke på de övergripande kursmålen så ska dessa existera före projekt men med tanke på att varje projekt är varandra olika så bör en annan typ av utvärdering och bedömning fastställas efter att handledaren färdigställt projektet.

Hård af Segerstad (1997) menar att det inte skiljer sig så mycket mellan bedömning i Problembaserat lärande och ”traditionell” bedömning. Problembaserad bedömning kan ses svårare menar Segerstad med tanke på att synen på kunskap i Problembaserat lärande lägger vikten vid den lärandes förmåga till kritiskt tänkande och problemlösning. Vi instämmer med Segerstad men diskuterar vidare att bedömningar i de olika förhållningssätten skiljer sig eftersom de baseras på två skilda grunder. I problembaserat lärande baseras en bedömning av den lärande på ständiga utvärderingar. I dessa utvärderingar har inte bara handledaren utvärderat den lärande utan den lärande har också utvärderat sig själv. Det är i handledarens roll att genom samtal med den lärande bedöma om den lärande uppfyllt de krav och mål enligt kursen. Bedömningen handlar inte bara om att den lärande har tagit till sig den nya ämneskunskapen utan bygger också på utveckling och kritiskt granskande av sig själv som individ. I den ”traditionella” bedömningen bedömer pedagogen huruvida eleven har lyckats med ämnesmålen. Vi kan även se att det ”traditionella” sättet att se på bedömning av elever inte bara handlar om rätt eller fel på prov utan i allt mer utsträckning bedöms processen och utvecklingen av eleven.

Vid en annan grundsyn enligt Egidius så ska de lärande tillägna sig kunskap genom läromedel för informationssökning. Redan här anser vi att man som handledare i Problembaserat lärande begränsar och hämmar de lärande i sin informationssökning. Det är väsentligt att man som pedagog ser till de lärandes behov och ska därför tillsammans med de lärande komma fram till vilket form som är den bästa sökningen för att komma fram till det bästa kunskapsinnehållet. Är de lärande förtrogna vid exempelvis verktyget dator så är det troligtvis det som är det bästa medlet för kunskapsinhämtning för den gruppen. Problematiken är att med tanke på att Internet är obegränsat så måste pedagogen redan innan vara medveten om och selektiv med vilka ramar som bör finnas för de lärande. De lärande arbetar inte bara i grupp utan även individuellt vilket skapar ytterligare en spridning på hur den lärande själv väljer att söka kunskapen.

Det är vår uppfattning att rollen för hur en handledare ska agera inte kan vara ensidig. Med tanke på att behovet aldrig kommer se lika ut för alla skolor så bör också det finnas utrymme för handledaren i Problembaserat lärande att vara föränderligt. Handledarrollen bör ständigt kunna utvecklas efter behov. En och samma linje går inte att tillämpa på alla utbildningar. Med tanke på att bedömning och utvärdering ständigt sker i Problembaserat lärande när det gäller handledarens roll så är den inte statisk. Genom att de lärande är med och utvärderar handledarrollen ser vi det väsentligt så som framkommit i litteraturen att handledarna har möjlighet till forum. Genom att handledarna får ventilerat och utvärdera resultatet av bedömningarna har de möjlighet att delge varandra kunskap om rollen och i sammanhanget vidare utvecklas. Enligt det sociokulturella perspektivet på inläring så sker det bäst i samspel med andra, detta speglar inte endast de lärande utan även handledarna i deras utveckling.

Vi diskuterar, ska en pedagog uppfylla den roll som handledare i Problembaserat lärande så innebär det att det krävs en trygghet i yrkesrollen. Som handledare måste man känna sig säker, kompetent och trygg i sin roll. Detta ser vi är av vikt då man som handledare ska kunna skapa en god gruppdynamik som lyfter de lärandes kunskapsutveckling och självkänsla. Ser handledaren var en diskussion i gruppen leder så är det handledarens roll att till viss del styra men genom frågeställningar till den gruppmedlem som möjligen är inne på rätt svar. Ett positivt tillvägagångssätt med tanke på att det bidra till att låta alla i gruppen bli hörda. Enligt läst litteratur så ska problematiken med gruppdynamiken vara något som ses som det svåra med handledarrollen. Vi anser att det visst kan vara känsligt att gå in i en grupp och att det

alltid finns chans att vi något tillfälle inte vara alla till lags.Handledaren i Problembaserat lärande ska kunna finnas utan att störa dynamiken och utan att olämpligt råka skada någons integritet. Handledaren ska även ha ett professionellt förhållningssätt till både gruppen och till sin egna funktion som handledare.

Det finns gemensamma nämnare mellan de båda rollerna och att det även finns delar som skiljer dem åt. I huvudsak så är det en handledares uppgift att underlätta och stötta bearbetningen som gruppen hanterar med hjälp av informationen gruppen funnit i Problembaserat lärande. Handledaren ska inte agera expert eller allvetande. Den "traditionella" lärarrollens uppgift är att agera ämnesexpert. Det är vår mening att man som pedagog inte kan gå in i någon verksamhet utan att besitta ämneskunskap. Besitter vi som pedagoger inte ämneskunskapen så kan vi inte veta sig det handlar om Problembaserat lärande eller något annat förhållningssätt finnas som stöd för våra lärande. Genom att besitta kunskap så tillägnar vi oss auktoritet och detta i sin tur vinner förtroende hos de lärande. Förtroende i form av trygghet. Pedagogerna ska kunna med sin kunskap, lyfta och driva såväl projekt som lärande inte bara auktoritärt utan även genom tyst ledarskap.

Det är detta som i huvudsak engagerar oss som författare då bristen på auktoritär ledare saknas inom det Problembaserade lärandet. De lärande ska själva vara de som besitter kunskapen och vara experter på projekten. Det är enligt vår uppfattning som författare att om utbildningen i Problembaserat lärande ligger på en högre nivå med vuxna lärande så existerar en annan vilja att genomföra studier då studierna är självvalda. Med livserfarenhet och vilja så finns en kunskapsnivå som möjligen inte existerar i lägre åldrar. En ledare av auktoritär natur upplevs därför onekligen som ett måste när det talas om Problembaserat lärande på grundskolan.

Ur ett förmedlingsperspektiv så ter sig handledarrollen och den "traditionella" lärarrollen till viss del lika. Den "traditionella" lärarrollen utgår ifrån att förmedla kunskap, det är inte handledarens roll i Problembaserat lärande att direkt förmedla men används inom Problembaserat lärande i form av erbjudanden för de lärande. Likheter mellan de båda rollerna är även den svenska läroplanen som alla pedagoger ska följa enligt svensk skollag. Det är omdiskuterat i både litteratur och forskning huruvida handledarrollen är en aktiv eller passiv roll till skillnad från den "traditionella" lärarrollen som vedertaget är i hög grad är aktiv. Framkommit genom studien är att handledarrollen är en aktiv roll. Handledarens roll är att få de lärande att själva reflektera över sin kunskapsinhämtning och ge dem verktyg för att utveckla sitt arbete. Det sker genom ständiga frågor i processen. Handledaren i Problembaserat lärande ska ha förtroende för de lärandes egna kapacitet och gradvis lämna över ansvaret i processen. Den "traditionella" lärarrollen kan liknas mer ett föräldrars ansvar för de lärandes utveckling och process.

Efter fått erfara och tagit del av Problembaserat lärande under vår utbildnings gång så har vi som författare till denna kandidatexamen fattat intresse för handledarens roll i Problembaserat lärande. Det som är fascinerande är hur vi som snart nyutexaminerade från lärarhögskolan upplever att Göteborgs Universitet idag utbildar framtidens lärare i mångt och mycket en Problembaserad anda. Problembaserat lärande har som grundsyn att den lärande sätt i fokus och att individen ska utvecklas och vara delaktig i sin egen inlärningsprocess. Läroplanen stödjer detta och påvisar vikten av dessa centrala delar i Problembaserat lärande.

Läroplanen talar inte om en specifik lärarfunktion utan påvisar riktlinjer för hur den pedagogiska verksamheten ska drivas och uppfyllas. En handledarroll enligt Problembaserat

lärande möter läroplanens anspråk likt den ”traditionella” lärarrollen. Efter avslutad studie står det klart att handledarrollen möter om möjligt läroplanen på ett högre plan. En ny lärarroll följer krav på samhällets utveckling och det står tydligt att Problembaserat lärande ständigt är i utveckling. I ett samhälle som ställer högre krav och som är till stor del ett informations samhälle ter det sig inte annorlunda än att skolan måste förändras och möta de lärandes verklighet.

Genom att arbeta projektinriktat så möter skolan de lärandes verklighet vilket i sin tur påvisas i studien leder till meningsfullhet. Även här lämnar läroplanen sitt spår då verksamheten kan dra nytta av de lärandes förkunskaper genom att arbeta i projekt som är verklighetsanknyta. Genom detta skapar sig de lärande själv en relation till kunskapsinnehållet och läroprocessen blir meningsfull.

I studien har det framkommit delade meningar om huruvida handledaren i Problembaserat lärande ska vara den som alltid vet mest och bäst, vara den som besitter kunskapen. Vi resonerar kring omständigheterna. En handledare som verkar för de olika funktioner som finns inom Problembaserat lärande bör besitta ämneskunskap för att kunna leda de lärande i sin läroprocess. Även den handledare som bara brukar handledarfunktionen ser vi likt Hård af Segerstad bör ha ämneskunskap. Vi diskuterar att en skicklig handledare som härleder sina elever till att själva finna kunskap bör uppfylla den ämneskunskap som kursmålen säger. Detta för att man som handledare ska känna tryggheten i att veta att eleverna är på rätt väg i sitt kunskapsökande.

I Problembaserat lärande krävs att handledaren vågar ge tillit till sina lärande att de vill och kan ta eget ansvar för sin läroprocess. Även i läroplanen betonas som riktlinjer att pedagogen ska utgå ifrån att de lärande kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Vi resonerar att det finns en problematik i att låta de lärande ta ansvar och tar verksamheten i så fall hänsyn till att många elever inte tidigt har implementerat eget ansvar.

Vidare diskussion

Handledarrollen i Problembaserat lärande är synnerligen intressant. Den liknar mycket den moderna pedagog som lärarhögskolan vid Göteborgs Universitet idag utbildar. Det handlar om den lärandes egna ansvar över sin inläring. Den lärandes medverkan till upplägg av studier och att ständigt delas upp i grupper för diskussion och reflektion. Efter avslutad studie så står det klart för oss att en ny lärarroll håller på att växa fram och att den gamla ”katederstyrda” lärarrollen håller på att försvinna. Samhället utvecklas och eleverna i skolan lika så vilket ställer krav på att skolverksamheten förändras i takt med att det skapas nya behov. Vi som författare är variationsteoretiker vilket innebär att vi plockar ifrån olika teorier hur vi ska bedriva undervisning. Det är enligt oss troligt att det är där lärarkåren måste hamna innan en helt ny lärarfunktion gör sig gällande. Det är enligt oss tydligt att handledarrollen i Problembaserat lärande ställer högre krav på en som pedagog än den ”traditionella” läraren. Det gäller inte för en handledare att förmedla kunskap utan någonstans besitta den och lita på och se till att dina lärande når målet utan direktförmedling. I Problembaserat lärande är det processen som är vid störst vikt och inte målet vilket gör att kraften måste konstant läggas på att eleverna själva bedömer och utvärderar.

Det oroar oss dock att det finns en avsaknad av auktoritär ledare. Beroende på yttre omständigheter så är det vår uppfattning att inte alla lärande har samma förutsättningar vilket innebär att vissa är mer beroende av auktoritär styrning än andra.

Sviker vuxenvärlden i så fall våra lärande genom avsaknad av auktoritet och viss makt. Makt är ett laddat ord och när vi talar om makt i detta avseende så handlar det om kunskapsmakt. Ett humanistiskt förhållningssätt präglar pedagogiken i allt större utsträckning. Humanism handlar om människans värde och vikten av bildning. Vi lär de lärande om självständigt och kritiskt tänkande, hur de ständigt kan påverka sin bildning. Vi övergår till en inlärningsprocess som präglas av elevens egna ansvar. Läroplanen vilar på en traditionsenligt kristen grund vilket i sig är motsägelsefullt till utvecklingen av den svenska skolan.

”Humanism handlar inte om att konstant behöva be om förlåtelse för att man är mänsklig. Humanism handlar om att leva ett skuldfrött liv som individ. Det är Harmageddon, eftersom den kristna övertygelsen går ut på att världen går under när man överger Gud och istället börjar tro på sig själv (Brian Warner, s.297 1998).

FÖRSLAG TILL FORTSATTA STUDIER

I Problembaserat lärande finns mycket att fortsätta studera.Handledarrollen har många riktlinjer men hur ser det ut med kompetensen? Det finns skilda meningar huruvida en handledare i Problembaserat lärande ska vara ämneskunnig eller inte vilket är utmärkt exempel på vidare studier.

Varför verkar forskare och författare se olika på om handledaren i Problembaserat lärande ska vara ämneskunskapsbesittande eller inte?

Vidare skulle en studie om de lärandes anpassning in i Problembaserat lärande vara intressant och följaktligen nytta för andra studier om exempelvis Problembaserat lärande tillämpas olika på vuxen nivå kontra på grundskolenivå.

En annan studie om hur Problembaserat lärande möjligen redan tillämpas som en variationsteori i den ”traditionella” skolan eller inte är en intressant vidareutveckling.

Problembaserat lärande har funnits i Sverige sedan sent 80-tal. Varför har den inte fått större genomslagskraft som förhållningssätt i den svenska skolan?

REFERENSER

- Carle, J & Svensson, L (2007) *Att genomföra examensarbete*. Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen. Göteborg
- Carlgren, I. & Marton F, (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000). Läraren har nyckeln till framtiden. Hämtad 9 december, 2008, från
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: studentlitteratur.
- Dahlkwist, M. (2006). *Att arbeta med skolans värdegrundsfrågor – idéer för problembaserat arbete*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Egidius, H. (1999). *Problembaserat lärande – En introduktion för lärare och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gavin, E., & Holmdahl, A (2006). Handledning inom PBL – En studie på turismgymnasiet i Göteborg. (HT06-2611-206). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gilje, G. & Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos.
- Gröndahl, CH. & Nygaard, O. (1993). *Pekpinnens död – Om problembaserad inläring*. Uppsala: Scandbook AB.
- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M. & Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande - Idén handledaren och gruppen*. Falköping: Författarna och Liber.
- Johansson, B & Svedner (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget. 100 s.
- Lärarnas Riksförbund (2005) *Läraryboken – Läroplaner, skollagen, policydokument*. Modin tryckoffset.
- Manson, M. & Strauss, N. (1998). *Den långa vägen ur helvetet*. Sverige: 08 Tryck.
- Nilsson, C (1995). En litteraturgenomgång- Handledaren i problembaserad Inläring – Aktiv eller passiv? (Pedagogiskt utvecklingsarbete nr22). Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet, Enheten för pedagogiskt utvecklingsarbete.
- Pettersson, A. (1992/nr3). Problembaserad inläring (PBI) i lärarutbildningen. (Rapporter om bildning 3/1992). Lund: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, utvecklingsavdelningen.
- Schmidt, H.G. (1983) ”Problem-based learning: rationale and description.” *Medical education*, 17, 11-16.

Silen, C. & Normann, S. & Sanden, I. (1993). *Problembaserad inläring - en beskrivning ideologi och pedagogisk referensram*. Linköping: Hälsouniversitetet.

Silén, C. & Hård af Segerstad, H. (2001). Tester om PBL – Teori, praktik, reflektioner. (CUL-rapporter nr 1). Linköping: Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande.

Silén, C. (2004). Problembaserat lärande - pedagogiskt arbete och metod. Linköping: Hälsouniversitetet, Pedagogiska enheten.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Nationellt centrum för flexibelt lärande. (2000). Läraren har nyckeln till framtiden. Hämtad: 9december, 2008. från <http://pedagogik.cfl.se//default.asp?sid=1602>

Utbildningsdepartementet. (1994). Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförerna. Lpo 94 och Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilaga

Intervju 1

Rolf Appelkvist, Leg psykolog, Universitetsadjunkt och prefekt har arbetat på Borås högskola och var en av de som var drivande i starten av försökt till Problembaserat lärande. Rolf Appelkvist har drivit försöksverksamhet med PBL i tre år samt utbildat i PBL samt särskilt handledare i 4 år.

1. Det har diskuterats mycket om begreppet den traditionella lärarrollen. Vad är er uppfattning? Finns den traditionella lärarrollen och hur i så fall ser den ut?

Svar: Det tycker jag nog. Både faktiskt och mentalt. De flesta har en uppfattning om att läraren är den som vet bäst och mest och att det är hans/hennes kunskap som ska överföras till eleven/studenten. Jag tycker själv att lärare ska veta mest och bäst men den kritik mot den traditionella lärarrollen som ligger inbäddat i begreppet riktar sig främst mot tanken om förmedling. Den bortser från att eleven själv är medskapare/medkonstruktör till sin kunskap och att varje individ lär sitt innehåll, förstår det på sitt sätt och relaterar till detta på sitt sätt. Om individen ska relatera till en del av världen omkring sig kan inte det ske utifrån någon annans mall. Man kan ju försöka övertyga eller tvinga eleven till att beskriva sin relation till omvärlden på någon annans sätt (riskerar leda till ytinläring) men det är inte detsamma som att han/hon faktiskt relaterar så. Om vi tar exempel från min egen praktik i den högre utbildningen så är det ganska vanligt att lärare spontant utgår ifrån ett förmedlingsperspektiv. Jag tycker nog att jag märker det hos många lärare i barn- och ungdomsskolan också, liksom hos vissa ministrar. Förmedling kan vara mycket bra och används mycket i PBL i form av erbjudanden men sedan är ju faktiskt PBL ett arrangemang (inte en metod, se t.ex. en artikel av Marton om PBL som arrangemang inte metod, jag har tappat referensen men jag har för mig att det var en svensk artikel) för att underlätta elevens/studentens egna konstruktion av hur han/hon relaterar till **sin** omvärld.

2. Handledarrollen i PBL skiljer sig ifrån den traditionella lärarrollen, vilka är de avgörande faktorerna mellan de bägge och hur möts de?

Den avgörande faktorn är att handledaren ska facilitera gruppens bearbetning av de olika stoff de tagit del av, inte som expert på innehållet utan som expert på hur relaterandet till innehåll/stoff/omvärld går till, både på det individuella planet och i grupparbetet. Den nedärvda bilden av den traditionella lärarrollen möter inte handledarrollen. Men det är många som korrupperar basgruppshandleddarrollen och agerar som ämnesexperter, ungefär som en traditionell uppsatshandleddare. Det förekommer också många exempel på, som jag märkte när jag höll på i den branschen, hela upplägg där man faktiskt konstruerat handledarrollen som en mer traditionell ämnesshandleddare, och inte bara det utan också kontrollant, det vill säga bedömare och betygssättare att basgruppsdeltagarnas framsteg. Vilket alltså riskerar att innebära att man främjar ytinlärnings-approach hos studenterna istället för djupinlärningsapproach som ju ska vara syftet med PBL som arrangemang. Jag hörde också om någon läromedelsförfattare som skrivit en bok om PBL (i gymnasieskola) som föreskriver ett sådant förhållningssätt. Den personen arbetade också som konsult till skolor som skulle införa PBL och resultatet blev följaktligen en förvriden variant som jag inte vill kalla PBL.

3. Vilka är de viktigaste argumenten till att arbeta med Problembaserat lärande?

Svar: Det främjar djupinläring Det respekterar att individen faktiskt själv skapar sin relation till kunskapsinnehållet eller den eller de fenomen i omvärlden som kunskapen rör. Det främjar problemlösningsförmåga. Det främjar kritiskt självständigt tänkande. Det respekterar att vi faktiskt alltid situerar allt kunnande, utgångspunkten handlar ju alltid (ska i alla fall) om verkligheten.

4. När det gäller handledarens roll vilka är dom viktigaste komponenterna och vilket förhållningssätt bör handledaren ha?

Det är en mycket stor fördel om handledaren inte är ämnesexpert. Att handledaren inte är ansvarig för bedömning/betygsättning. Att handledaren ser sig som facilitator vad gäller individens och gruppens sätt/försök att närma sig, relatera till ämnesinnehållet. Att handledaren har kunskap om hur människor lär och hur arbetsgrupper fungerar. Att handledaren kan disciplinera sig själv vad gäller behovet att själv framstå som duktig.

Jag försökte införa PBL på min institution, men det gick inte. Vi fick nöja oss med en experimentkurs. I den högskolepedagogiska utbildningen använde vi PBL under några år men det är svårt att hålla det vid liv och renodlat när övriga omgivningen inte präglas i handling av samma synsätt. Det blir kulturkrock helt enkelt, ständigt. Så vi gav upp. Nu undervisar vi om det (förmedlar), så tragiskt, eller hur.

Bilaga

Intervju 2

Magnus Hallberg, lärare på fryshusets gymnasium i Stockholm. Magnus varit verksam inom Problembaserat lärande i 10 år. Specialisering inom historia och svenska.

1. Det har diskuterats mycket om begreppet den traditionella lärarrollen. Vad är er uppfattning? Finns den traditionella lärarrollen och hur i så fall ser den ut?

Den traditionella lärarrollen finns och är en lärarroll som mycket bygger på ett obefintligt eller distanserat mentorskap. Elevkontakten är nedtonad. En traditionell lärarroll bygger ofta på ett förhållningssätt att läraren förmedlar kunskapen och bestämmer hur den givna kunskapsmängden portioneras ut till eleverna. Det finns alltså något förutbestämt och färdigpaketerat i denna roll.

2. Handledarrollen i PBL skiljer sig ifrån den traditionella lärarrollen, vilka är de avgörande faktorerna mellan de bägge och hur möts de?

Skillnaden ligger i förhållningssättet att kunskapsinhämtning sker i en process som får ta tid och ska utgå från att motivera eleven. Lärares roll är att lära eleven hur man lär och att vara mycket alert med att ställa frågor.

3. Vilka är de viktigaste argumenten till att arbeta med Problembaserat lärande?

De viktigaste argumenten är att skapa sammanhang och helhetsförståelse samt att lära eleven att lära. Dessutom ska PBL skapa självständiga elever som kan överföra en tankemodell eller strategi till en obekant situation i verkligheten. Man vill inte skapa elever som bara levererar det läraren vill ha

4. När det gäller handledarens roll vilka är dom viktigaste komponenterna och vilket förhållningssätt bör handledaren ha?

Handledarens viktigaste komponenter är tålmodighet och att lita på att eleverna kommer dit de ska utan att stressa på dem med färdigpaketerade svar.

Respondentens vidare diskussion.

Vad som skiljer en god handledare från en mindre god är uppmärksamheten. Det är viktigt att alltid ha de fyra uppmärksamhetsnivåerna i huvudet. (Metod, Innehåll, Grupprocess, Metakognition) och se till att det verkligen blir en diskussion i gruppen samt att kunna ge individuell feedback. En bra handledare förmår bygga vidare på elevernas nyfikenhet eller intresse som vänds till intresse. En bra handledare nöjer sig aldrig med svaret "bra" som följd av frågan "Hur går det?" utan frågar vidare: "Vad är det som går bra?" eller "Hur har du tänkt?". Just att ge eleverna redskap till sitt eget tänkande är viktigt både för att skapa självförtroende och att utveckla deras förmåga till reflektion.

Att berömma och att sporra ifrågasättande är alltså viktiga handledarfunktioner.

PBL ger sociala färdigheter, men det är viktigt att betona att basgruppen är mest värdefull som diskussionsgrupp och inte som grupparbete. Forskning har visat att elever lär sig bäst då de för andra formulerar vad de kan.

Det handlar om att få undervisningen mer autentisk och att få eleverna mer självständiga. För att skapa självständigheten måste man som lärare/ handledare ha en mycket medveten struktur och ge tydliga ramar först för att sedan kunna göra det mer och mer fritt.

Av ytterst stor vikt är att PBL är just ett förhållningssätt och inte en metod.

