

# **Pedagogisk utviklingsarbeid ved Hemil-senteret; studenter og faglæreres erfaringer med Problembasert læring våren 2004**

Elisabeth Fosse og Ingrid Holsen

HEMIL-senteret, Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet

E-post: [elisabeth.fosse@psyhp.uib.no](mailto:elisabeth.fosse@psyhp.uib.no) og [ingrid.holsen@psyhp.uib.no](mailto:ingrid.holsen@psyhp.uib.no)

## **Innledning**

I tråd med kvalitetsreformen for høyere utdanning og erfaring med mer tradisjonelle undervisningsformer, har HEMIL-senteret (Forskningssenter for helsefremmende arbeid, miljø og livsstil) ved Universitetet i Bergen innført en mer læringsorientert undervisnings- og evalueringsform som forutsetter et gjensidig forpliktende forhold mellom institusjon og student. Våren 2003 ble Problembasert læring (PBL) tatt i bruk for første gang ved våre to masterstudier, og vi er nå inne i en utprøvningsfase når det gjelder Problembasert læring som læringsform. De respektive masterstudiene er henholdsvis Masterstudium i helsefag, studieretning helsefremmende arbeid/helsepsykologi og et internasjonalt masterstudium i helsefremmende arbeid (Master of Philosophy in Health Promotion). I denne oppgaven vil vi fokusere på hvordan denne type læringsform fungerer hos oss. For å svare på oppgaven gjennomførte vi våren/sommeren 2004 intervjuer både blant studenter og faglærere om deres erfaringer med problembasert læring.

## **De to masterstudiene**

Begge masterstudiene ved HEMIL-senteret er tverrfakultære. Masterstudium i helsefag er et samarbeid mellom Det psykologiske fakultet og Det medisinske fakultet. Det består av 6 ulike studieretninger der HEMIL-senteret har ansvar for studieretningen helsefremmende arbeid/helsepsykologi. Det internasjonale masterstudiet i helse-

fremmende arbeid er administrativt plassert ved Det psykologiske fakultet, men også Det medisinske fakultet ved Senter for internasjonal helse er involvert i undervisningen. I dette arbeidet har vi intervjuet studentene ved det norske Master i helsefag og vil derfor i det følgende presentere denne studieretningen nærmere.

I tillegg til en fellesdel på 30 studiepoeng består hver studieretning ved masterstudium i helsefag av en fagspesifikk del som utgjør 30 studiepoeng. Studenten må også skrive en fagspesifikk hovedoppgave på 60 studiepoeng. Studieretning helsefremmende arbeid/helsepsykologi består av 7 moduler. Temaene for disse er helsefremmende arbeid, stress og mestring, livsstil, evaluering, offentlig politikk, prosjektarbeid og sosial ulikhet.

### **Forberedelser i arbeidet med Problembasert læring**

Tre medlemmer av staben deltok våren 2002 på et 3-dagers kurs i Problembasert læring ved Universitetet i Maastricht. Dette universitetet har lang erfaring i bruk av PBL og har gode kursholdere. Videre var de høsten 2002 på studietur til Universitetet i Linköping, som også har lang erfaring med PBL, og metoden brukes blant annet i undervisningen i Folkehelsevitenskap. Det har også vært avholdt en rekke arbeidsmøter og seminarer ved HEMIL-senteret (Leganger, 2004). Staben har utarbeidet en ny studieplan og ny studieveiledning til de ulike modulene, samt veiledningshefte til faglærerne i de ulike basisgruppene. Studentene får utdelt en egen "ressursliste" med forslag til litteratur. De kan låne bøker ved HEMIL-senteret, men etter hvert har også biblioteket kjøpt inn en god del av de foreslåtte bøkene.

Våren 2003 ble noen av modulene gjennomført etter den nye undervisningsplanen. Våren 2004 hadde Kvalitetsreformen trådt i kraft, og alle modulene ble tilpasset dette. PBL ble brukt i fem av de sju modulene studentene arbeidet med dette semesteret.

### **Hva er Problembasert læring?**

PBL tar utgangspunkt i en situasjon som reiser en eller flere problemstillinger, og spørsmål. Problemstillingen aktualiserer den kunnskapen og forståelsen studentene allerede har om situasjonen. Det er den som lærer som styrer læringsprosessen, den gode diskusjonen i en basisgruppe er vesentlig for den enkeltes læringsutbytte.

PBL er en læringsform som stimulerer evne til problemløsning, selvstendighet, evne til å finne og bruke relevante kilder, refleksjon og kritisk tenkning, evne til å arbeide i team og evne til å presentere kunnskap. Det er en utviklingsorientert undervisningsform hvor studentenes læringsprosess er i sentrum.

Såkalte *vignetter*<sup>1</sup> fungerer som utgangspunktet for læringsaktiviteten. I vignetten presenteres temaet. Vignetter kan for eksempel være et møtereferat, en avisartikkel, utdrag fra forskningsrapporter eller artikler, eller fotografier. Under temaet sosial ulikhet i helse fikk for eksempel studentene et fotografi som viste bildet av en luksuriøs villa og en høyblokk. Under temaet livsstil ble det gitt et utdrag fra en forskningsrapport som blant annet viste tabeller over ungdoms røykevaner.

Oppgaven løses i en kombinasjon av diskusjon i basisgrupper, egenstudier og forelesninger. Forelesningene fungerer som en første introduksjon og fokusering av temaet. Det er en forutsetning at studentene har tilgang til litteratur, internett og bibliotek. Det kreves aktivitet fra studentenes side, og lærerne, som fungerer som veiledere, må gå aktivt inn i denne rollen.

Basisgruppen består av 5-8 studenter og 1-2 veiledere. For hver vignett velger gruppen en sekretær og en ordstyrer. Gruppen møtes med veilederen to ganger i uken, 1 ½ time hver gang. I tillegg må gruppene møtes på egen hånd.

PBL har åtte trinn eller faser (Hård af Segerstad et al. 1999) :

#### 1. Vignetten

Vignetten leses nøye flere ganger. Uklarheter og ukjente ord og begreper identifiseres og forklares.

#### 2. Idédugnad

Studentene assosierer fritt omkring ord, idéer og tanker de knytter til vignetten. Gruppens sekretær noterer på tavle eller flip-over. I denne fasen er alle idéer gode, og det er ingen sensur.

#### 3. Systematisere

Begreper og idéer som kom fram gjennom idédugnaden, kategoriseres og studeres i forhold til vignetten. Gruppens forhåndskunnskaper innenfor temaet/temaene vurderes.

---

<sup>1</sup> Disse kalles også ”cases” eller ”problemer” i litteraturen.

#### 4. Definere problemstillinger

De formulerte læringsmålene for temaet studeres. På bakgrunn av disse og det gruppen har kommet fram til, formuleres det en eller to problemstillinger gruppen skal arbeide videre med.

#### 5. Identifisere lærebehov

På grunnlag av trinn fire fokuseres det på hva gruppen må vite mer om for å kunne belyse problemstillingene. Gruppen identifiserer hva hver enkelt skal arbeide med til neste møte og fordeler oppgaver.

#### 6. Hente inn kunnskap

Det arbeides individuelt eller to og to. Man bruker tilgjengelige kilder for å finne relevant fagstoff, vurderer og systematiserer kunnskapen. Rapportering til basisgruppen forberedes.

#### 7. Diskutere og vurdere innsamlet kunnskap

Hver student rapporterer til basisgruppen hva de har lest og hvor de har funnet informasjonen. Gruppen vurderer informasjonen og informasjonskildene. Deretter bearbeides og belyses problemstillingene ved hjelp av den innsamlede kunnskapen og det vurderes om det er behov for å hente inn mer kunnskap.

#### 8. Presentere resultatene

Resultatene fra basisgruppens arbeid presenteres for medstudenter og lærere. Presentasjonsformen blir definert for studentene og kan være forelesning, poster eller seminar.

Studentene har ansvar for å være til stede på gruppemøtene, være aktive på møtene og mellom møtene, passe på at prosessen går framover og utfordre hverandre når det gjelder argumentasjon og begrunnelser

Veilederne har ansvar for at arbeidet følger trinnene i PBL prosessen. Videre skal han/hun bidra til å identifisere læringsmål og formulere gode problemstillinger. Veileder skal også bidra til at studentene har en realistisk oppfatning av læringsbehovene. Veileder bør stille spørsmål slik at studentene går i dybden i arbeidet med problemstillingen(e). Veileder har også ansvar for å bidra til å løse eventuelle konflikter i gruppen.

Både veileder og studenter har samme ansvar for at gruppen fungerer. Det er et felles ansvar å etablere en åpen og aksepterende atmosfære, og tilbakemelding og

evaluering skal gå begge veier. Det første møtet bør begynne med en avklaring av gjensidige forventninger.

Hvert basisgruppemøte bør avsluttes med en 10-15 minutters evaluering der både arbeidet i gruppen, gruppeprosessen og veileders funksjon evalueres. Fokus bør være på de overordnede læringsmålene som er definert for vignetten.

Det bør også være en oppsummerende evaluering til slutt der vignetten gjøres til gjenstand for vurdering sammen med resultatet av arbeidet i gruppen. Egen og andre gruppemedlemmers innsats vurderes også, enten muntlig eller med utgangspunkt i et evalueringsskjema

## **Metode**

Ved hjelp av delvis strukturerte intervjuguider gjennomførte vi et gruppeintervju med 10 heltidsstudenter. 6 faglærere ble intervjuet hver for seg.

Det ble foretatt et gruppeintervju med en av basisgruppene. Denne gruppen hadde fungert fra semesterstart, og intervjuet ble foretatt i slutten av mars. Gruppen besto av 9 personer, alle var kvinner.<sup>2</sup> Alle var heltidsstudenter. Det ble brukt en delvis strukturert intervjuguide, og følgende tema ble fokusert på: Tidligere erfaring med PBL, hvordan de opplevde læringsprosessen, hvordan gruppeprosessene fungerte og veiledernes rolle.

Intervjuguiden til faglærerne inneholdt spørsmål om lærernes forventninger til oppstart av basisgruppene denne våren. Lærerne ble spurt om hvilket utbytte de erfarte at studentene hadde av å jobbe med PBL, både faglig utbytte og utbytte av å jobbe så intensivt i en gruppe, hvilken rolle og hva slags betydning de som veiledere har, hva de hadde erfart at fungerte mindre bra med PBL og hva som kan gjøres bedre. Underveis stilte vi en del oppfølgingsspørsmål der vesentlig ny informasjon vedrørende vurderingen av PBL kom fram.

## **Resultater av studentundersøkelsen**

Tre av studentene hadde erfaring med PBL fra tidligere, to av dem hadde dårlige erfaringer, og de mente at metoden ikke fungerte for dem. Den tredje studenten hadde

---

<sup>2</sup> [Av 30 studenter på denne studieretningen, er det en mann.](#)

gode erfaringer med PBL, hun følte seg dermed trygg på at det ville fungere også i denne sammenhengen. Alle studentene mente at de hadde stort utbytte av å jobbe med PBL. Et moment i dette var at de jobber med stoffet hele tiden, og ikke bare leser før eksamen:

”Gruppearbeidet er hektisk mens det står på, men jeg vet ikke om jeg hadde klart å strukturere meg om jeg hadde lest selv. Det fungerer veldig bra, vi får innblikk i hvordan et tema kan belyses på flere måter, og hvordan en oppgave kan løses på forskjellige måter.”

”Jeg har likt godt å lese på egen hånd og ha et langsiktig mål. Men her må en holde seg til tema, jeg kjente etter hvert at det var en bra omveltning. Jeg har lært en studieteknikk som kan tas med videre. Får innblikk i andres perspektiver og hvordan andre tenker. Selv om jeg får lest mindre, blir utbyttet større.”

”En må ha tillit til at veien blir til mens en går. Vi utvikler et faglig og personlig mot: Må tørre å ta standpunkt til litteraturen.”

De negative sidene som ble framhevet var at det kunne være veldig hektisk i de periodene gruppene arbeidet med en vignett, og at de i denne perioden bare fokuserte på problemstillingen denne vignetten dreide seg om uten å se helheten:

”Det faglige utbyttet er stort, men det er kort tid på hver vignett, så det er vanskelig å få oversikten, skulle hatt bedre tid på hver vignett.”

Et annet poeng som ble framhevet var at PBL først og fremst er en prosess:

”Det var kaotisk i begynnelsen, men det er lettere å se konturene nå. PBL gjør det lettere å favne kunnskapen.”

Studentene mente at det hadde vært en fin balanse mellom forelesninger og gruppearbeid, men at det kunne ha skiftet noe mer mellom gruppearbeid og individuelt arbeid. Et poeng de framhevet var at PBL er krevende, også sosialt, og at denne undervisningsformen kanskje ikke passer for alle:

”PBL har mange gode sider, men noen kan falle ut. Det kan være bra for de sosiale, kanskje de som er mer innadvendte kan velge å lese på egen hånd.”

”PBL er en utfordring og avhengig av personlighet. Vi burde også kunne få tilbud om andre undervisningsformer.”

Det ble også framhevet at det var vanskelig med fravær, for eksempel ved egen eller barns sykdom, siden de følte at de hadde et ansvar overfor gruppen.

Innen PBL fokuseres det både på det faglige innholdet og selve gruppeprosessen. Det er viktig at alle deltar for at gruppene skal fungere. Problemer som kan oppstå er at noen er ”gratispassasjerer” og lar de andre gjøre jobben. Et annet problem kan være at noen dominerer gruppen for mye, eller at noen er for passive.

Det er ulike måter å organisere gruppene på. Noen ganger kan gruppesammensetningen endres hver gang det skal arbeides med en ny vignett. Ved dette masterprogrammet har man valgt å la de samme gruppene være i virksomhet gjennom alle vignettene. Dette var studentene som ble intervjuet svært fornøyd med:

”Når vi har de samme gruppene over tid, får vi en forpliktelse overfor de andre, vi blir som en liten familie.”

”Jeg føler jeg har fått mange nye venner, det er nesten rørende. Vi har en presset arbeidssituasjon, men vi klarer å holde en god tone. Vi har gode, faglige, morsomme diskusjoner.”

I denne gruppen har de også lagt til rette for at det skal fungere, ved at studentene har laget regler for hvordan man skal kommunisere. Alle må gi tegn til ordstyreren om de ønsker innlegg eller replikk, og de har tilegnet reglene fra det politiske liv når det gjelder hvilken rekkefølge innlegg og replikker skal følge:

”Vi har klare regler i gruppen, og alle tar hensyn til dette.”

Veilederne er sentrale i PBL. Det er en krevende oppgave å være veileder. En skal for det første vite hvilke innspill man skal komme med til hvilken tid. En skal ikke tre aksepterte faglige ”sannheter” nedover hodet på studentene. Rollen er å hjelpe dem i læringsprosessen og akseptere at det man selv synes er det viktigste ikke nødvendigvis er det for studentene. På den andre siden er man lærer og ikke student og har også til oppgave å føre studentene på rett vei i forhold til de oppsatte læringsmålene for vignetten. Dette kan være en krevende balansegang.

For det andre skal veilederne også bidra til å styre gruppeprosessen, slik at gruppen fungerer på en god måte. Det vil kreve at en for eksempel griper inn i konflikter, påpeker når noen er for dominerende og prøver å få de passive til å bli mer framtrepende. Dette er en ny rolle i forhold til den tradisjonelle foreleser-rollen på

universitetet, der lærerne i hovedsak forholder seg til det faglige stoffet. For å bli en god PBL veileder, kreves det motivasjon, kompetanse og erfaring.

Veilederne ved dette masterprogrammet består både av erfarne og uerfarne veiledere, og det er også en viss variasjon i hvor motiverte veilederne er for å jobbe med PBL.

”Det har vært en del uerfarne veiledere, det var ikke helt bra. Vi er her for å lære, og hvis veilederen er helt tilbaketrukket, gjør vi ikke det. Jeg synes de kan vise at de er eksperter når de er det. Det må være dialog mellom gruppen og veilederen.”

”Noen veiledere har gjort oss usikre, men andre har gitt oss selvtillit.”

”Noen viser profesjonell tilbakeholdenhet og er flinke til å stille spørsmål for at vi skal komme videre. De kunne det, var trygg i rollen sin. Det er måten det gjøres på.”

Studentene mente at det var viktig at det var forskjellige veiledere til de ulike vignettene:

”Det er masse læring også i at veilederne er forskjellige. Vi skal læres opp til undervisning og forskning. Ved at ulike personer deltar som veiledere, kan vi få innspill til ulike måter å betrakte faget på.”

Etter at gruppene har jobbet med en vignett, skal de lage en presentasjon for de andre gruppene og veilederne. Presentasjonene har hatt ulik form, det mest vanlige har vært at gruppen har laget en muntlig presentasjon støttet av power-point. Men det har også vært poster-presentasjon og seminar. Studentene mente at det var viktig med presentasjonene, og at alle måtte delta:

”Framleggene er bra, vi får se hvordan andre har løst vignetten. Vi får en helhetsforståelse av vignetten gjennom dette. Det er bra at vi blir presset til å stå fram og presentere, det må vi jo gjøre i de fleste jobber.”

## **Resultater av lærerundersøkelsen**

Av de 6 faglærerne som ble intervjuet, har 3 hatt opplæring og arbeidet med PBL i flere år, 3 er relativt uerfarne men har i forberedelsen til å være basisgruppeveiledere deltatt som observatører i ulike grupper.

Når det gjaldt forventningene til oppstart våren 2004, var det stort sprik mellom de svarene lærerne ga. De relativt ferske faglærerne følte seg usikre på sin egen rolle



som basisgruppeveiledere, noe skeptiske til PBL, men nysgjerrige etter å finne ut hvordan det fungerte. De som hadde erfaring med PBL fra året før, hadde stort sett høye forventninger. En av faglærerne uttrykte noe skepsis, da et av de norske kullene i fjor hadde vært skeptiske til å jobbe med PBL. Studentene hadde da erfart at det medførte mye gruppevirksomhet, mer arbeid og mindre fleksibilitet enn om man studerte på egen hånd. Faglæreren uttrykte samtidig tanker om at kvalitetsreformen nå var mer kjent, og at det da ville være lettere å få aksept for utstrakt obligatorisk gruppevirksomhet.

Da lærerne ble spurt om sine erfaringer denne våren med hvordan gruppene fungerte og gruppenes faglige utbytte med PBL, var alle stort sett positive. Ovennevnte faglærer hadde revurdert sine oppfatninger fullstendig:

”Studentene denne gang har vært motiverte, strukturerte, flinke, jobbet mye, og de lærte seg raskt akademisk tankegang. - Jeg har ikke sett maken til det som har skjedd dette semesteret og har stor tro på denne måten å jobbe på.”

Andre kommentarer fra faglærerne:

”Studentene får et helt annet forhold til stoffet nå enn tidligere, de kommer raskt inn i fagstoffet, ikke sånn rett før eksamen. De blir tvunget til å jobbe jevnt, får større forståelse, og blir mer reflektert. De blir også utfordret av de andre studentene og faglærerne, og nødt til å innta en mer drøftende holdning til problemstillingene.”

”Studentene er aktive til læringsstoffet hele tiden og nødt til å gå inn i diskusjoner, - de er på høyden med stoffet veldig tidlig i prosessen. Jeg opplever at de har en jevn progresjon - og trykk.”

To av faglærerne var i tvil om det faglige utbytte studentene fikk var godt nok:

”Jeg er ikke sikker på om all tiden studentene bruker forsvarer utbytte, forferdelig mye fomling i starten, mange runder rundt grøten før en kommer til poenget. Selve assosiasjonsprosessen virker noe kunstig og kommer i konflikt med de konkrete læringsmålene som jo allerede står der, - disse kan igjen lett omformuleres til problemstillinger.”

”Det er vanskelig å si om de får større faglig utbytte, blir kun en liten del av et større tema, kan ikke forvente at de får oversikt på to uker, som forsker har jeg selv strevet lenge med å få oversikt over et bestemt tema, men de lærer mange andre ting!”

Faglærerne ga uttrykk for at gruppene var veldig forskjellige, men at studentene lærte mye ved å jobbe i gruppe. De fikk et sosialt fellesskap, de lærte seg å samarbeide, de fikk ulike roller, de hørte på hverandre og var aktive i å styre prosessen selv.

”De kommuniserer på kryss og tvers, også når de ikke møtes. De blir i det hele tatt gode til å kommunisere, også det å legge fram for andre.”

Studentene var i samme gruppe under alle vignettene, og dette virket som om det fungerte bra:

”De slipper på denne måten en ny tilpasningsprosess hver gang, de blir trygge på hverandre og kommer lett inn i jobbingen.”

Lærerne erfarte også at samarbeidet i gruppen fungerte dårligst under første vignett.

”De jobber bedre og bedre for hver vignett de får utdelt, også presentasjonene blir bedre.”

Når det gjelder faglærers rolle og betydning, var det enighet om at en faglig flink lærer er helt vesentlig, særlig til 1. vignett:

”Vi må formidle god faglig kunnskap, uten å tre over hodet på studentene.”

”Det er viktig å markere at vi ikke er et gruppemedlem, men en veileder.”

”Vi er som en slags ’fødselshjelper’, størst betydning tidlig i prosessen, men også mot slutten. De er mot slutten av vignettarbeidet veldig opptatt av å få konkret tilbakemelding på det de har fått til.”

Noen utrykte usikkerhet til rollen:

”Noe utydelig hva rollen vår egentlig er, gruppene er også veldig forskjellige, prøver å være tilbakeholden, ikke styrende. Tilbakemeldingen vi får fra studentene er viktig, kan da revurdere oss selv underveis.”

Det virket som det var noe ulik praksis og erfaring med hensyn til hvor mye en som faglærer skulle involvere seg i gruppen. Enkelte grupper var også veldig selvstyrte:

”Jeg synes det er mer spennende å gå inn i gruppen, deltar gjerne i diskusjoner.”

”Jeg legger vekt på å ha en ikke-styrende rolle, - deltar ved å stille spørsmål som kan hjelpe til avklaring. Flyter de ut, stiller jeg spørsmål som kan hente

de inn igjen. Hovedbidraget mitt ligger i selve evalueringsrunden, da er jeg mer aktiv og utfordrer studentene.”

”Jeg ble bedt om å rekke opp hånden i gruppen når jeg hadde noe å si.”

”Har følt meg passiv, da gruppen har vært så aktiv!”

Når det gjelder hva som fungerte mindre bra ved opplegget, og hva som kunne gjøres bedre, anså faglærerne det som viktig at det ble en balanse mellom forelesninger og gruppearbeid, spesielt at hvert tema ble introdusert med en eller flere forelesninger.

”Det kan være lett for studentene å gå seg vill hvis de ikke har en introduksjon til tema.”

”Selv nå kan de komme på et sidespor, ikke treffe kjernen, viktig at veileder er tydelig når det gjelder avgrensning av tema, og at dette skjer ved 1. møte.”

Enkelte av faglærerne påpekte også at PBL legger opp til svært intensivt arbeid over kort tid:

”De jobber som bare det, presser sitronen til siste dråpe, blir de utbrente av dette?”

En av faglærerne ønsket færre vignetter og mer tid til hver vignett. De la også vekt på at alle som skal være basisveiledere framover må få opplæring i PBL, og evt. også erfaring med hvordan det gjøres andre steder.

Det ble også nevnt at det er viktig framover å satse på kurs i skrivetrening og notatskriving tidlig i semesteret. I tillegg bør studentene før oppstart av basisgruppene få en innføring i å utforme problemstillinger.

Det kollegiale arbeidet ble framhevet som positivt:

”Som kollegaer så jobber vi mye mer og tettere sammen. Dette er svært stimulerende.”

Generelt sett var de fleste faglærerne positive og likte godt å jobbe med PBL:

”Jeg synes det er kjekt og gleder meg til hver gruppe.”

”Det er utfordrende, kjekt og gir også unike muligheter til selvutvikling, får konkrete tilbakemeldinger etter hvert møte.”

”Jeg liker det godt, men det må noen justeringer til. Jeg kan ikke jobbe med PBL hele tiden.”

En av faglærerne opplevde det frustrerende, altfor tidkrevende og lite effektivt å jobbe med PBL.

## **Diskusjon og konklusjon**

Generelt sett er det godt samsvar mellom vurderingene av PBL som kommer fra studentene og lærerne. De fleste er svært positive. Lærerne legger vekt på at studentene får et godt faglig utbytte med denne metoden, de kommer inn i faget på et tidligere tidspunkt enn før og utvikler en drøftende stil og dypere forståelse av tema. Det holder ikke lenger å sprengelese til eksamen, studentene må jobbe aktivt hele semesteret. Studentene mener også at de får en økt forståelse ved å arbeide med PBL.

Foruten den faglige utviklingen legger både studenter og lærere vekt på at studentene også utvikler andre positive egenskaper ved denne læringsformen. Blant disse er; utviklingen av et sosialt fellesskap, evne til å arbeide i gruppe, evne til å kommunisere, og framfor alt evne til å stå fram og presentere i forsamlinger.

Både studentene og de fleste av lærerne har utviklet et positivt syn på PBL som læringsform i løpet av semesteret de har arbeidet med det. Det er likevel enighet om at undervisningsformene også bør varieres. Det er tidkrevende og kan til tider virke altopplukende å jobbe med PBL. En ensidig satsing på PBL blir for slitsomt, og bør varieres med forelesninger og individuelt arbeid. Dette gjøres også på denne studieretningen, spørsmålet er om det kan gjøres i ennå større grad enn nå. Alternativt kan en vurdere å periodevis jobbe med problembasert læring eller annen mer prosjektbasert læring.

Både lærere med mye og lite erfaring i PBL har deltatt som gruppeledere. Studentene gir klare vurderinger av at de uerfarne gjorde en dårligere jobb enn de erfarne. Det viser at det er viktig å satse på å bygge opp kompetansen til de som skal være veiledere. Innen PBL-litteraturen legges det vekt på at gruppelederne bør ha høy kompetanse (REF). Minst førstekompetanse og helst professorkompetanse blir framhevet som ønskelig. PBL bygger på et system og en ideologi rundt læring, og det er nødvendig med kunnskap og forståelse for å kunne fungere godt som veileder. Gjennom kunnskap og erfaring kan mange oppnå å bli gode PBL veiledere. Her gjenstår det ennå noe ved studieretning helsefremmende arbeid/helsepsykologi.

Et annet bekymringsmoment som også ble nevnt både av lærerne og studentene var at denne type læringsform er sosialt krevende og passer muligens ikke for alle. Ledelsen ved studiet bør jobbe for å kvalitetssikre studiet så ingen faller utenom og alle får et tilbud som gir mulighet for en avgangskarakter.

På HEMIL-senteret har PBL blitt innført som en del av kvalitetsreformen. Målsetningene var at studentene skulle få et bedre pedagogisk tilbud og bedre oppfølging. En mer langsiktig målsetning er at dette i sin tur skal gi bedre resultater, også i form av bedre karakterer, og at flere av studentene skal bli ferdige med masterstudiet til normert tid. De langsiktige målsetningene er det ikke mulig å fange opp i denne undersøkelsen. Vi rapporterer bare fra det første semesteret der PBL har blitt integrert som en del av undervisningen ved masterstudiet i helsefag. På dette stadiet kan vi dermed bare si noe om hvordan studenter og lærere opplever denne undervisningsformen. Det er selvsagt svært interessant å se i hvilken grad PBL også får konsekvenser for de langsiktige målene. Dette er det imidlertid for tidlig å si noe om ennå, og det ligger dermed utenfor temaet for denne oppgaven.

## Litteratur

Hård af Segerstad, H., M. Helgesson, M. Ringborg og L. Svedin (1999): *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*. Ad Notam Gyldendal, Oslo

Leganger, A. (2004): Innføring av Kvalitetsreformen ved Helsefag hovedfag, studieretning Helsefremmende arbeid, helsepsykologi. *UPED\_skrift nr. 1/2004*. Program for Læringsforskning, Universitetet i Bergen