

Lärande för juridikens praktik

20 år med PBL vid juridiska institutionen,
Umeå universitet

Redaktörer:

Lena Landström &
Ola Lindberg

© Författarna

Ansvarig utgivare: Juridiska institutionen, Umeå universitet
901 87 Umeå

Tryckt av Print & Media, 2013

Omslagsbild: Skulptur Norra Skenet av Ernst Nordin

Foto: Sofia Strömgren, Bildredigering: Markus Naarttijärvi

ISBN 978-91-7459-765-3

Innehållsförteckning

Förord	5
Om författarna	7
20 år med PBL vid juridiska institutionen <i>Lena Landström & Ola Lindberg</i>	11
DEL I – OM PBL SOM METOD	
Om PBL – en modern medelålders metod <i>Ola Lindberg</i>	21
PBL-baserad undervisning – utmaningar och utvecklingsmöjligheter <i>Johan Holm</i>	37
PBL och Casemetodik – två exempel på fördjupningskurser i straffprocessrätt <i>Mattias Hjertstedt & Anders Stening</i>	49
Engaging Hypotheticals: PBL Pedagogy in Umeå from an American Perspective <i>Elizabeth Perry</i>	65
DEL II – RÖSTER OM PBL	
Tankar från en försökskanin <i>Malin Brännström</i>	79

Vad tycker våra före detta juriststudenter om den utbildning de fått? <i>Ulf Israelsson</i>	83
PBL och möten i akademien <i>Ruth Mannelqvist</i>	101
PBL på export – Laosprojektet <i>Ulf Vannebäck</i>	109
DEL III – PBL I PRAKTIKEN	
Lärarens roll vid PBL <i>Lena Landström</i>	123
Mikrosocialt samspel vid PBL-seminarier <i>Maria Eklund</i>	131
Om seminarier <i>Lina Grundin</i>	147
Att introducera juridik och juridisk metod på andra utbildningar <i>Signe Lagerkvist</i>	155
PBL inom polisutbildningen <i>Kajsa Henning-Mäki</i>	161
Att undervisa yrkesverksamma studenter <i>Nina Nilsson</i>	169

Om PBL – en modern medelålders metod

Ola Lindberg

Problembaserat lärande (PBL) är inte längre en helt ny metod. Trots det in-
nehar metoden på många håll rollen som utmanare till en traditionell under-
visning, och utbildningar som använder PBL utgör undantag snarare än re-
gel. Det finns förstås olika tidshorisonter och olika måttstockar för att av-
göra om ett fenomen kan betraktas som nytt eller föråldrat, modernt eller
passé. En mobiltelefon är knappast ny om den är ett år gammal, medan en
politisk filosofi kan ses som ny trots att den uppkom för över hundra år se-
dan. För pedagogiska teorier och metoder verkar det också förhålla sig så
att en metod kan ha ganska många år på nacken men ändå betraktas som en
nymodighet. Skolor, högskolor och universitet är, som vi har sett genom
otaliga politiska reformer på området, tröga institutioner som är svåra att
förändra. Trots att PBL som metod är närmare 40 år gammal och trots att vi
med denna bok firar att metoden använts i 20 år vid juridiska institutionen i
Umeå, ses PBL fortfarande som en ny eller modern pedagogik. Inte heller
sällan som något hotfullt eller ”flummigt”.

I detta kapitel har jag valt att presentera tre nyheter beträffande PBL
vilka jag uppfattar som avgörande för att förstå och ta till sig idén med pro-
blembaserat lärande. Jag kommer därmed att beskriva PBL i första hand ut-
ifrån några centrala föreställningar och förutsättningar inom PBL som bry-
ter med vad som oftast benämns traditionell pedagogik. Vad som egentligen
menas med traditionell pedagogik kan vara värt att ifrågasätta, men för ar-
gumentationen jag för fram räcker det att tänka på traditionell pedagogik
som en pedagogik vilken utgår från läraren. En pedagogik där läraren *lärt ut*
ett bestämt innehåll och sedan genom examination kontrollerar att studenten
lärt sig detta innehåll.

I det följande ska jag beskriva på vilka sätt PBL skiljer sig från denna traditionella pedagogik. För den som vill läsa mer om metodens grunder rekommenderas den utmärkta uppställning som gjorts av Roar Pettersen i boken ”Kvalitetslärande i högre utbildning” eller boken ”Problembaserat lärande” av Henry Egidius.⁵ Förutom dessa texter och en del av den stora mängd forskning som bedrivits på området relaterar jag också till de intryck av juristprogrammet i Umeå som jag fått under mitt arbete som pedagogisk konsult vid institutionen.

Problembaserat lärande i korthet

PBL utvecklades från början vid McMasteruniversitetets läkarutbildning och uppkom delvis som en följd av en kritik av den alltför faktainriktade utbildningen och delvis som en följd av landvinningar inom kognitiv psykologi.⁶ Den närbesläktade Case-metodiken har dock funnits sedan 1900-talets början och användes i utbildningar inom ekonomi och juridik. Faktum är att denna uppdelning i metod efter ämne och fakultet har varit bestående och att PBL inom ett ämne som juridik är något av en udda fågel i ett internationellt perspektiv. Så pass udda, verkar det, att Maria Tzannes skriver följande:

Apart from the University of Limburg at Maastricht there is no significant example of the use of PBL in academic legal education.⁷

Om detta förbiseende av exempelvis Umeås och Uppsalas juristutbildningar ska lastas författaren eller marknadsföringen av de svenska programmen låter jag vara osagt. Klart är dock att PBL i mycket hög grad har haft sin utbredning främst inom de medicinska och tekniska ämnena.

Vi ska dock inte ledas att tro att PBL är alltigenom omhuldat inom dessa ämnen. Också här ser många lärare och studenter på PBL med misstänksamhet.⁸ Inte heller ger den stora mängd forskning som bedrivits något tvärsäkert svar på vilken metod som är ”bäst” – PBL, Casemetodik, traditionell pedagogik eller någon annan form, vilket jag ska återkomma till.

Som vi ser i exempelvis Ruth Mannelqvists kapitel i denna bok, där hon beskriver sina erfarenheter av att föreläsa om juristutbildningens pedagogik på andra håll, finns det också många som är av den åsikten att PBL som

⁵ Egidius, 2011, Pettersen, 2008.

⁶ Pettersen, 2008.

⁷ Tzannes, 2010, s. 189.

⁸ Se till exempel Tärnvik, 2007.

metod ska bedrivas på ett visst sätt för att få kallas PBL. Debatten om detta ämne – vad är PBL och vad är annat? – har fortgått över decennierna. Vissa försök till definierande karakteristika har gjorts, främst för att möjliggöra forskning om PBL:s effektivitet kontra andra metoder.⁹ En av de mest citerade är en metastudie som slår fast sex centrala kännetecken för en PBL-utbildning och som författarna menar inte är ”förhandlingsbara” om en utbildning ska få kallas PBL:¹⁰

- Lärandet är studentcentrerat
- Lärandet sker i små studentgrupper
- Läraren är facilitator eller handledare istället för att lära ut
- Studenterna arbetar med autentiska problem
- Problemen som presenteras används som redskap för att uppnå de kunskaper och färdigheter som krävs för att i sinom tid kunna lösa problemet på egen hand
- Ny information förvärvas genom självstyrt lärande

Vidare brukar PBL också beskrivas som en modell som består av en fast arbetsgång bestående av sju steg.¹¹ Denna 7-stegsmodell är egentligen en utveckling av McMastermodellen från universitetet i Maastricht som fått stort inflytande, bland annat i svenska varianter av PBL. De sju stegen innebär kortfattat en arbetsgång under vilken studenterna tar sig an det presenterade problemet. Följande lista på PBLs sju steg finns i lite olika varianter beroende på vilken version av PBL som beskrivs, men beståndsdelarna är ungefär desamma. Under arbetet ska studenterna:

1. Första mötet: Skaffa en uppfattning om situationen
2. Identifiera och avgränsa problem (huvudtema)
3. Föreslå möjliga förklaringar, orsaker, samband och hypoteser (brainstorming)
4. Diskutera och förhandla om förklaringar och samband
5. Formulera behov för vidare lärande och kunskapsinhämtning
6. Studera individuellt, inhämta ny kunskap

⁹ I mitt tycke är det viktigt att göra denna åtskillnad; vad är föreskrivande för hur vi ska arbeta och vad är föreskrivande för att forska på/jämföra pedagogiska modeller?

¹⁰ Dochy et al., 2003.

¹¹ Pettersen, 2008.

7. I det andra mötet om uppgiften: sammanfatta, integrera och applicera nyförvärvad kunskap.

I hela denna process sitter läraren med i rollen som handledare, ställer frågor och återför diskussionen till processens steg.

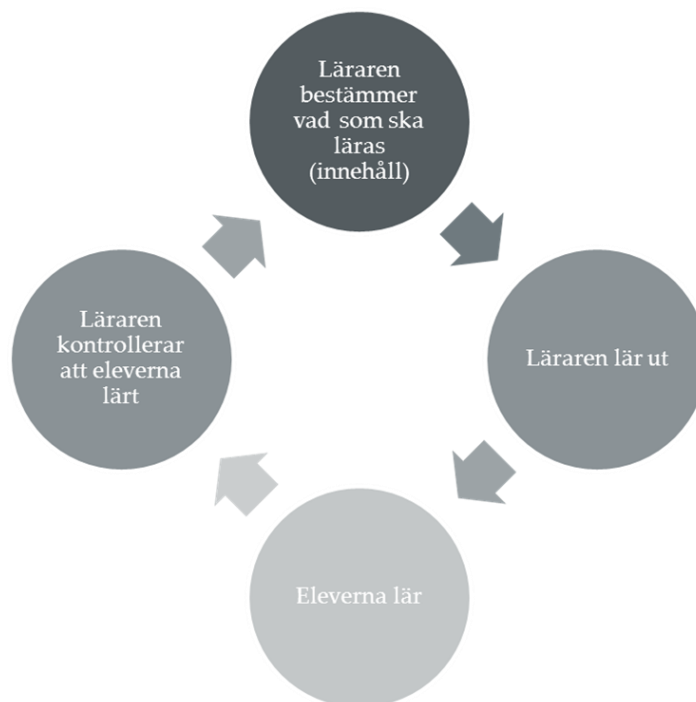
Under mitt arbete med juristprogrammet har jag med tiden kommit till den slutsatsen att dessa sju steg har inkorporerats i vad lärare och forskare vid institutionen benämner träning i ”juridisk metod”. Denna metod kan således med fördel användas även i arbetet som jurist, vilket beskrivs utförligare i Malin Brännströms kapitel i denna bok, där hon berättar om erfarenheterna av att ha varit student i en av de första årskullarna där PBL användes.

Huruvida alla dessa sex karaktäristika och sju steg gäller för kurser inom juristprogrammet vid Umeå universitet kan jag inte uttala mig om. Förmodligen gäller de för vissa kurser men långt ifrån alla. I likhet med många PBL-utbildningar har juristprogrammet i Umeå valt att inte definiera sig som utövare av en ”stark” form av PBL. Juridiska institutionen vid Umeå universitet har istället valt att använda en sorts hybrid. I utbildningsplanen för programmet står att utbildningen ”... bygger på ett problembaserat lärande, där den enskilde studentens egna aktiviteter och arbetet i mindre grupper utgör basen för lärandet”. Avsteg från, och egna varianter av, en mer renlärig PBL är således tillåtet inom Umeås juristutbildning. Det jag har sett av Umeås juristutbildning talar för att institutionen praktiserar en svagare variant av PBL, ibland i litteraturen omnämnt som ”pbl” med små bokstäver. De starka varianterna, som då skrivs ”PBL”, utgår i stor utsträckning från antingen McMasters originalmodell eller Maastrichtmodellen. I nästa kapitel utvecklar Johan Holm diskussionen om skillnader mellan att *vara* en PBL-utbildning respektive vara en utbildning som *bygger* på PBL.

Vad är då det särskiljande och det nya med PBL? Varför uppfattas metoden fortfarande som något radikalt annorlunda än vår vardagliga uppfattning om hur undervisning ska bedrivas och lärande ske? I det följande redogör jag för tre nyheter som jag menar utgör det revolutionerande med PBL i förhållande till traditionell undervisning. Det är också i dessa tre punkter som det verkar svårast att förena en vardaglig syn på vad undervisning ska vara med filosofin bakom PBL. Dessa nyheter ska förstås som paradigmatiska skiften från en traditionell undervisning till en problembaserad. Att förstå och praktisera dessa tre nyheter är vidare nyckeln till att få ut så mycket som möjligt av metoden, för både studenter och lärare.

En ny startpunkt för lärande

Den första nyheten med PBL handlar om vilken utgångspunkt lärandeprocessen ska ha. Förenklat skulle en traditionell pedagogik kunna beskrivas utifrån följande figur.

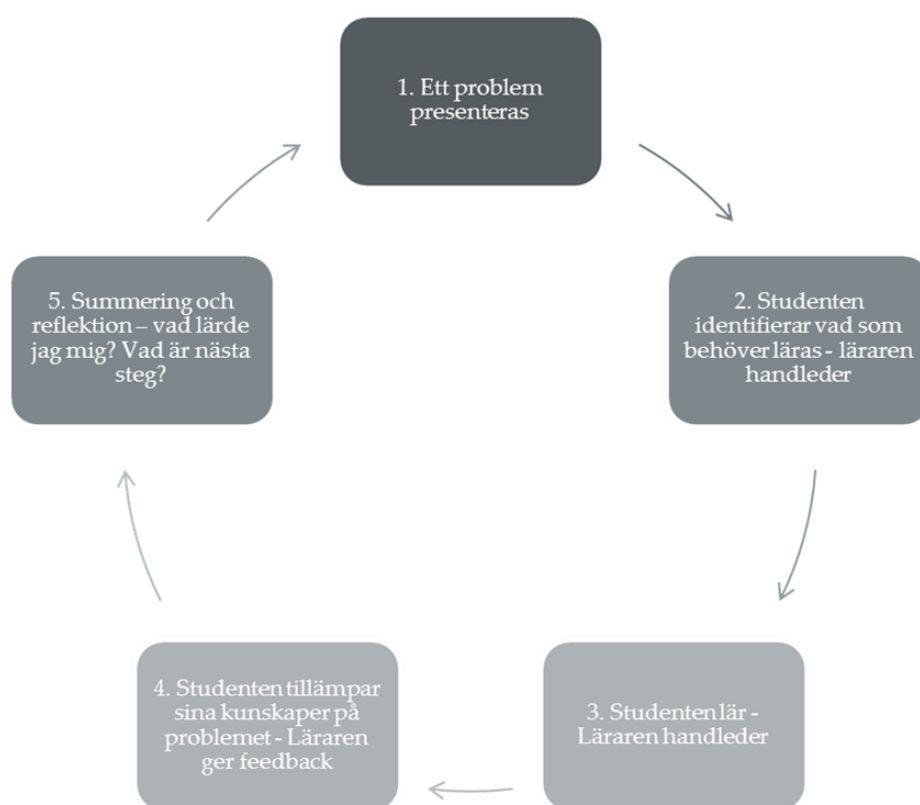


Figur 1 Lärandeprocess i traditionell pedagogik (förmedlingspedagogik).

I en förmedlingspedagogisk process utgår lärandet från ett antal kunskaper, färdigheter eller förhållningssätt som studenter eller elever ska tillägna sig. Själva pedagogiken ligger i lärarens förmåga att lära ut, att förklara, levandegöra och begripliggöra materialet på ett sådant sätt att studenterna förstår och tillägnar sig de önskvärda kunskaperna. Till detta synsätt kan exempelvis uttryck som att ”vara pedagogisk” härledas, vilket fortfarande i högsta grad lever kvar som en grundföreställning om hur en lärare ska vara. En bra lärare likställs i mångt och mycket med en duktig föreläsare. Studenterna lär genom att lyssna, läsa och studera det material som presenterats, och sedan kontrollerar läraren att studenterna lärt genom någon form av prov eller examination. Denna examination ges utifrån det föreskrivna innehållet och stäms av mot detta. En grundföreställning i förmedlingspedagogisk tradition

är att teori kommer före praktik. Först ges en teoretisk genomgång och sedan får studenter öva genom att applicera teorin i praktiska exempel. Många känner säkert igen sig i exempel från genomgången skolgång där läraren först föreläser och sedan får eleverna en praktisk uppgift eller ett problem att lösa.

Ett av de mest radikala förslagen när PBL kom till var att lärandet inte längre skulle ha sin startpunkt i en föreskriven lista av kunskaper och färdigheter. Istället skulle undervisningen börja i situationer som liknade de studenterna senare skulle möta i arbetslivet. PBL, åtminstone i sina ”starka” varianter, sätter istället problemet som startpunkten för lärandeprocessen. Därefter bestämmer studenterna i samråd med lärare eller handledare vad som ska läras.



Figur 2 Problembaserad lärandeprocess.

Studenterna presenteras för en situation som är autentisk, i den meningen att det är en situation som de kan förväntas möta i praktiskt arbete. Det kan vara ett möte, en arbetsuppgift eller en kritisk händelse av något slag. Inom medicinsk utbildning har *simulerade patienter*, alltså skådespelare som låtsas vara vårdsökande patienter, länge använts för att uppnå autenticitet utan att äventyra patientsäkerheten. Vidare ska problemet vara på rätt nivå för att både väcka nyfikenhet, vara utmanande och samtidigt inte för svårt eller oöverstigligt i relation till studentens kunskapsnivå.¹²

Nathanson för ett resonemang kring hur ett problem bäst ska beskrivas.¹³ Han menar att för att vi ska ha ett problem överhuvudtaget behövs två komponenter: För det första behöver vi ett mål som vi vill uppnå. För det andra behöver vi någon typ av hinder på vägen för att uppnå målet. Utan hinder – inget problem. Hindret eller svårigheterna för att nå vårt mål är det som utgör kärnan i alla typer av problem.

Kännetecknande för PBL som metod är dock att börja processen innan ett strukturerat problem är etablerat. Vardagen som professionell presenterar sig inte som färdiga problem där vi genast förstår både målet (vad vill jag uppnå) och hindret (vad står i min väg för att uppnå målet). Istället presenterar sig vardagens situationer på sin höjd som gåtfulla eller otillfredsställande, och där min första uppgift blir att sortera information och intryck till ett problem som jag kan gripa mig an.¹⁴ Denna uppställning och sortering av problemet ska sedan styra vad jag behöver lära mig för att lösa problemet.

För att ta ett exempel, hämtat från en tentamen i familjerätt (från en annan utbildningsort):

Anna och Adam är sambor. Plötsligt avlider Adam. Anna har två barn sedan ett tidigare äktenskap och Adam har två barn, Anders och Agda, med en tidigare sambo. Den egendom som finns är (...) Anna äger inget. Fördela egendomen med anledning av dödsfallet.

Förespråkare för PBL skulle hävda att ovanstående problem inte presenteras i den form som förespråkas inom metoden. Istället är det snarare en praktisk övning där problemet redan är givet. Problemet är därmed inte autentiskt, på det sättet att problem i arbetet som exempelvis familjerättsadvokat inte presenterar sig i denna form.

¹² Se till exempel Hmelo-Silver 2004, s. 244.

¹³ Nathanson, 1989.

¹⁴ Här finns också en av de mest uppenbara skillnaderna mellan en undervisning som bygger på Casemetodik, där problemet oftast är givet av läraren och där undervisningen i huvudsak centreras kring att diskutera lösningar på detta problem.

Ett autentiskt problem skulle snarare presentera sig så att det är en gråtande Anna som just blivit änka som familjerättsadvokaten har framför sig. Advokaten behöver ställa frågor till Anna, sortera ut väsentlig information och skaffa sig ett första intryck om vad som behöver göras. Här är tanken att studenterna ska tillåtas använda sin egen kunskapsförstärkning för att lära sig vad de behöver kunna. Kanske är det någon som efterfrågar färdigheter att intervjua, att ge ett korrekt bemötande och att ge svåra besked. Andra kanske dyker direkt på rättsregler och lagrum, medan ytterligare andra ser kunskaper i att räkna ut hur egendomen ska fördelas som första prioritet. Ett studentstyrt lärande, vilket är grunden i PBL, är just att utgå från vad som upptar studenterna i den situation som presenteras för dem. Att verkligen låta problemet vara startpunkten för lärande är en av huvudnycklarna i att förstå filosofin bakom PBL.

I övergången från en traditionell pedagogik till ett problembaserat lärande finns uppenbara svårigheter att byta startpunkt från lärarens föreskrivna lista till ett praktiskt problem. För det första bryter de problembaserade idéerna med många grundföreställningar om vad utbildning är – föreställningar som finns hos både studenter och lärare. Oro uppstår över huruvida studenter verkligen tillägnar sig allt det som den ”gamla” pedagogiken avsåg att ge. Ämnesexperter oroar sig över att djup och bredd går förlorade. Vidare är det svårt för både lärare och studenter att tänka sig att angripa ett problem utan att först ha en teoretisk genomgång, och att genom denna genomgång ge några grundläggande verktyg för att ta sig an problemet. För det andra finns den traditionella pedagogiken högst påtagligt inkorporerad i själva utbildningsorganisationen, i form av regelverk för examination, kursplaner med kunskapsmål, lokaler (föreläsningssalar), och inte minst, i hur resurser fördelas.

Med dessa svårigheter i beaktande är det lätt hänt att PBL istället för att genomsyra en utbildning används enbart som en metod för undervisning som ersätter traditionella föreläsningar och seminarier. Om PBL enbart ersätter punkt 2 och 3 i en i övrigt traditionell utbildningsprocess (figur 1), finns en stor risk att PBL som metod misslyckas med att infria förväntningarna. Då finns fortfarande en föreställning om ett innehåll som läraren bestämmer och en examination i förhållande till detta innehåll, medan själva undervisningen egentligen handlar om något annat. Krasst är det så att förmedlingspedagogiken är betydligt bättre på att uppnå resultat utifrån ett på förhand bestämt kunskapsmaterial som ska läras in än vad PBL är. Det är faktiskt så att PBL har visat sig vara en sämre metod för att lära sig kunskaper än traditionell pedagogik överhuvudtaget, vilket blir utgångspunkten för nästa avsnitt.

Ett nytt mål för lärande

Den andra nyheten med PBL handlar om vilket mål lärandet bör ha och vilket resultat som är eftersträvansvärt. Missnöjet med det rådande sättet att undervisa inom amerikansk läkarutbildning under 1970-talet rörde i hög grad studenter som kom ut som praktiserande läkare, sprängfyllda med fak-takunskap men utan förmåga att koppla denna kunskap till situationer de mötte i praktiken.

Det har forskats väldigt mycket om PBLs effektivitet som lärandemetod. Många av studierna är direkta jämförelser mellan en traditionell pedagogik (i huvudsak baserad på föreläsningar) och en problembaserad utbildning. Viktigt att komma ihåg är dock att denna uppsjö av studier främst är genomförda inom medicinutbildningar, där PBL är betydligt vanligare. Möjli-gen ska forskningsresultat som rör PBL som metod tolkas med viss försik-tighet när vi applicerar dem på utbildningar i juridik.

Studierna som jämför PBL med traditionell pedagogik samlas med jämna mellanrum i så kallade metastudier, där resultaten av de individuella studi-erna vägs ihop. Strobel och van Barneveld publicerade 2009 en artikel där metastudierna i sin tur vägts ihop för att ge den hittills mest kompletta bil-den av PBLs effektivitet vid bedömning av olika kunskaps- och färdighets-mått.¹⁵ Tabell 1 visar en översikt av resultatet.

Studien rapporterar om PBLs effektivitet när det gäller test av studenter-nas kunskap på både kort och lång sikt. Med kort sikt menas test i nära an-slutning till att kunskaperna inhämtats och med lång sikt menas test efter att en längre tid passerat. I tester jämförs kunskaper och färdigheter hos stu-denter som har genomgått utbildning baserad på PBL med kunskaper och färdigheter hos studenter som genomgått traditionell utbildning. Vidare jämförs tester av färdigheter, så som att analysera ett fall samt observation av studenten under arbete. Under rubriken ”blandad kunskap och färdighet” testas sådant som kräver både kunskap och färdighet i kombination, såsom muntliga presentationer. Slutligen testas också sådant som kategoriserats som varken kunskap eller färdighet, i detta fall hur nöjda studenterna upp-lever sig vara med utbildningen samt hur anställningsbara studenterna är.

¹⁵ Strobel och Barneveld, 2009.

Tabell 1. Sammanvägning av åtta metastudier som jämför traditionell pedagogik med PBL

Typ av tester		Sammanvägd trend	Best practice
Kunskap	Kort sikt	Trad.	Traditionell pedagogik
	Lång sikt	PBL	
Färdighet	Analys av fall	PBL	PBL
	Observation	PBL	
Blandad kunskap och färdighet	(t.ex. muntlig presentation)	PBL	PBL
Varken kunskap eller färdighet	Lärarnöjdhet	PBL	PBL
	Studentnöjdhet	PBL	
	Anställningsbarhet	PBL	

I nästan alla fall där kunskaper testas i tentamina och prov i högskolan är det kunskap i det korta perspektivet vi talar om. Kunskap i det korta perspektivet är också det som testats mest i studierna som sammanvägts i tabell 1 (endast tre av studierna uttalade sig om kunskap i det långa perspektivet varav två utföll med fördel PBL).

Tabellen ger oss en hel del att fundera på. När det gäller att lära sig kunskaper är alltså traditionell pedagogik bättre än PBL. Vi kan alltså inte hävda att det vi gör inom Umeås juristutbildning är ett bättre sätt att förmedla eller lära in kunskap i ämnet juridik. Däremot är PBL ett bättre sätt att lära sig färdigheter, bidrar (generellt sett) till nöjdare studenter och lärare och bidrar också till högre grad av anställningsbarhet hos de studenter som genomgått utbildningen. Vi måste därmed förstå det som att vi genom PBL har ett nytt huvudmål för lärande. Skiftet i målsättning skulle kunna ställas upp som följer:

- Är målet att lära sig kunskaper i juridik *genom PBL*?

eller:

- Är målet att lära sig arbeta som jurist *genom kunskaper i juridik*?

Ska vi tro forskningen om PBLs effektivitet gör vi således mest rätt om vi överger det förra av dessa mål till förmån för det senare. Vi som lärare i högre utbildning gör helt enkelt bäst i att inte tro att PBL är ett bättre sätt att lära sig det som en traditionell pedagogik tillhandahöll. Då riskerar vi att bli grundligt besvikna. Istället bör vi se valet att använda PBL som en mer genomgripande förändring av utbildningen, där huvudmålet för lärandet skiftat från kunskap till handling.

En ny relation mellan lärare och student

Den tredje och sista nyheten som presenteras rör relationen mellan lärare och studenter. Det som för lärare ofta upplevs som den stora nyheten är den förändrade lärarroll som följer av en pedagogik som bygger på PBL. Plötsligt ska läraren inte vara en auktoritet längre. Läraren ska inte längre ge utförliga och raka svar på frågor som studenterna ställer och ska inte heller berätta eller föreläsa om ett ämne som denne behärskar väl. Många lärare upplever frustration över denna ordning och inte sällan motvilja. Är mitt yrke och min kunskap plötsligt värdelösa? Är studenternas trevande försök till resonemang lika goda som mina, som backas upp av år av forskning och förkovran? Många nya PBL-lärare jag har träffat vittnar om en osäkerhet kring rollen. Får jag svara på frågor? Får jag ställa frågor? Får jag leda dem rätt när de har gått bort sig? Det verkar i förstone som att min roll som kunskapsförmedlare har ersatts av en som lägger schemat, sitter passivt under det att studenterna diskuterar och som sedan examinerar, alltmedan allt egentligt lärande görs av studenterna själva.

Inget kunde dock vara mer osant än att säga att läraren i en PBL-utbildning skulle vara reducerad till en passiv administratör av studenters egna lärande. Faktum är att en av PBL-metodens anförare anser att handledningen under problemlösningens gång betecknas som nyckelelementet i det problembaserade lärandet.¹⁶ Barrows uttrycker också att det är mer rimligt att tala om lärares och studenters medansvar för lärprocessen än att det är fråga om enbart ett studentansvar.

Läraren i en PBL-utbildning måste på ett annat sätt än i rollen som ämnesexpert och föreläsare ta ett steg tillbaka och låta studenternas röster höras. Detta innebär dock inte att läraren måste vara passiv. Genom frågor och förslag kan läraren guida studenterna effektivt utan att i varje stund omedelbart tillhandahålla ”rätt svar”. I många PBL-varianter är läraren även i

¹⁶ Barrows, 1985.

rollen som expert på ett ämne en värdefull kunskapskälla genom att studenterna kan rikta sina frågor till denne.

Rollen som administratör av lärande är dessutom inte begränsad till att lägga schema. Det krävs mycket av ett problem för att det ska fungera inspirerande och ge studenter chans att själva utveckla sina kunskaper i ett ämne. Vidare är arbetet med att ge feedback, examinera och utvärdera processen helt nödvändigt för att PBL ska lyckas. I ett helhetsperspektiv innebär lärarrollen i PBL en rad olika saker som kräver stora kunskaper och mycket erfarenhet:

When one considers the time required to develop a problem, oversee and assist students throughout the project, encourage students to be more independent, and assess and evaluate the success of the problem as well as students' performance, it is clear that the teacher's role is vital for the effectiveness of this learning experience. In fact, many teachers think the PBL process requires more work than traditional lecturing, although it also offers greater rewards in exchange.¹⁷

Steget från att vara en expert som lär ut till att vara en handledare som guidar är för många lärare en lättnad och glädje och innebär en närmare kontakt och bättre insyn i studenternas liv och sätt att resonera. För andra är övergången mellan rollerna inte lika enkel, särskilt om den kombineras med en oro för bristande kunskaper inom dennes expertområde. Det kan hos lärare också finnas en stark och svårstoppbar vilja att styra studenterna rätt och att tala om för dem vad de borde göra istället för att göra på det sätt studentgruppen valt. Viktigt då är att komma ihåg en av grundidéerna med PBL: lärande sker genom att handla och ta ansvar för konsekvenserna. Som lärare finns du där som resurs, som guide och för att ge feedback på studenternas förslag till lösningar. Det ger betydligt mer i lärandesynpunkt att misslyckas på egen hand än att någon annan visar hur någonting ska göras. Detta så klart så länge ”misslyckandet” tas om hand på rätt sätt, analyseras och diskuteras med en skicklig och lyhörd handledare.

Motstånd i lärarkåren har rapporterats från många lärosäten vid övergången till PBL.¹⁸ Det rapporteras också om motstånd från studenthåll. PBL innebär för dem ofta ett radikalt annorlunda arbetssätt mot tidigare sätt att studera.¹⁹ Studenter kan bli frustrerade över att läraren inte förser dem med kunskap och verktyg och att de därigenom tvingas göra allt arbete själva. Arbetsbördan upplevs öka med ett arbetssätt som bygger på PBL. Vidare är

¹⁷ Delisle, 1997, s. 14.

¹⁸ Boud och Feletti, 1998.

¹⁹ Winsor, 1991.

det vanligt att studenter känner att det stora arbete de lägger på PBL inte i motsvarande grad "belönas" i form av högre betyg.

Både lärare och studenter behöver därmed tid och stöd för att lära om till lärare och studenter i en utbildning som bygger på PBL. Inte sällan är det månader av arbete som krävs. För att PBL ska lyckas behöver denna tid för omställning bli en integrerad del av arbetet, både för studenter och för nya lärare. Klart är dock att de allra flesta, både studenter och lärare, är huvudsakligen nöjda med att gå igenom denna förändrade relation under programmets gång. Det visar forskningen, lärares och studenters egna erfarenheter, och inte minst de resultat av programutvärderingen som Ulf Israelsson presenterar i sitt kapitel i denna bok.

Arbetet fortsätter...

Arbetet att utveckla pedagogiken vid juridiska institutionen fortsätter. De tre nyheter som en PBL-utbildning kräver fortsätter att utgöra en utmaning för lärare och studenter. I spänningsfältet mellan våra traditionella föreställningar om hur utbildning ska bedrivas och det "nya" som PBL innebär händer mycket spännande för varje ny årskull studenter som kommer till institutionen. Vidare finns många intressanta grepp och infallsvinklar från andra pedagogiska teorier och metoder som kan vitalisera och utveckla undervisningen, utan att vi för den skull behöver lämna det paraply av praktiker som problembaserat lärande utgör.

Även om det inte är den starka versionen av PBL som praktiseras vid juridiska institutionen är det min uppfattning att de tre nyheterna som beskrivits i detta kapitel i stort sett har införlivats i den undervisning som bedrivs vid institutionen. Lärare grundar sin undervisning i problemsituationer där studenterna guidas till att hitta det juridiska problemet och föreslå lösningar. Det talas mindre om stoff, material och fasta kunskaper när målet med utbildningen diskuteras, och desto mer om färdigheter och förmåga att hantera den juridiska metoden i olika sammanhang. De flesta lärare jag träffat tycker också att rollen som handledare snarare än kunskapsförmedlare är givande. Även om lärare alltid kan utvecklas i sin roll och i sina färdigheter som facilitator upplever jag att de flesta känner sig trygga i den rollen och vill fortsätta med den.

Givetvis finns det mycket som fortfarande går att utveckla med pedagogiken inom juridik. Det vi just nu arbetar mest med handlar om att låta förändringarna även genomsyra examinationen. Det är en svår utmaning, inte enbart för att en examination som rimmar med PBL stundtals krockar med föreställningar om examination i traditionell pedagogik. Också i regelverk

och praxis kring tentamina och prov finns flera hinder för en examination som bättre speglar PBL. En examination som dessutom ger studenterna bättre betalt för det arbete de lägger i basgrupperna.

I bokens resterande kapitel får vi se lärare vid institutionen berätta om hur de förhåller sig till PBL och de nyheter som här beskrivits. Särskilt i bokens del III – PBL i praktiken, delar lärarna med sig av konkreta erfarenheter av, och tankar kring, hur de gör PBL i deras undervisningspraktik.

Referenser

Barrows, Howard S, How to design a problem-based curriculum for the preclinical years, New York: Springer, 1985.

Boud, David & Feletti, Grahame (Red.), The Challenge of Problem-Based Learning, London: Kogan Page, 1998.

Douchy, Filip, Segers, Mien, Van den Bossche, Piet, och Gijbels, David, "Effects of problem-based learning: a meta-analysis", Learning and instruction 13, (2003): 533-568.

Delisle, Robert, How to use problem-based learning in the classroom, Alexandria (US): Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Egidius, Henry, Problembaserat lärande, Lund: Studentlitteratur, 2011.

Hmelo-Silver, Cindy E., "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" Educational Psychology Review 16, nr. 3 (2004): 235–266.

Nathanson, Stephan, "Problem-solving in professional legal education", Journal of Professional Legal Education 7, nr. 2 (1989):121-140.

Pettersen, Roar C, Kvalitetslärande i högre utbildning, Lund: Studentlitteratur, 2008.

Strobel, Johannes, och van Barneveld, Angela, "When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to

Conventional Classrooms”, *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 3, nr. 1 (2009).

Tzannes, Maria, ”Problem based learning in legal education: Intentionally overlooked or merely misunderstood”, *The Law Teacher* 31, nr. 2 (2010): 180-197.

Tärnvik, Arne, ”Revival of the case method: a way to retain student-centred learning in a post-PBL era”, *Medical teacher* 29, nr. 1 (2007): 32–36.

Winsor, Keith, “Toe in the Bathwater: Testing the Temperature with Problem-Based Learning”, *Journal of Professional Legal Education* 7, nr. 1 (1991): 1-21.