

Fra: Professor Erik Magnus Boe
11. februar 2011

PBL-guide for undervisning ved Det juridiske fakultet

1. Hva PBL-undervisning er

Undervisning innrettet mot problembasert læring (PBL) kan arte seg forskjellig fra et universitetsfag til et annet, for eksempel fra medisin til juss. Noe er imidlertid felles. PBL tar sikte på å identifisere, beskrive og analysere *problemer* snarere enn å konsentrere seg om løsningen på problemene.

I denne guiden skal jeg si hvordan PBL-undervisning ble satt ut i livet ved fakultetet på 1990-tallet på en måte som skiller undervisningsformen fra andre kurs- og undervisningsformer. Pionerene var Jon T. Jonsen, Erik Røsæg og meg. Selv hadde jeg nært samarbeid med professor i pedagogikk Karen Jensen ved Utdanningsfakultetet. Hun var med på de første PBL-kursene som jeg hadde, og hun kom med meget nyttig tilbakemelding til meg om hva jeg gjorde godt, og ha jeg kunne forbedre.

I det følgende skal jeg klargjøre både det særegne formålet til PBL og de spesielle virkemidlene som Karen Jensen fikk meg til å sette ut i livet. Dette opplegget har jeg fulgt senere. Andre PBL-lærere til 2. avdelingsundervisning, spesielt i alminnelig forvaltningsrett, er blitt 'briefet' i opplegget. I tillegg har jeg holdt foredrag om PBL på fakultetskonferanser.

Nå gjentar jeg i skriftlig form hovedpoengene.

2. PBL-undervisningens spesielle formål

Den evnen som først og fremst oppøves gjennom *ordinær* kursundervisning og gjennom å skrive fakultetsoppgaver, er evnen til å drøfte og løse forstandig rettslige spørsmål. Vel og merke rettsspørsmål som blir lagt opp i hendene på studentene; fakultets- og kursoppgaver oppgir både hvilke rettslige krav som partene setter frem i en sak, og hvilke rettslige grunnlag (anførsler og innsigelser) som partene støtter sine krav på. Utfordringene for studentene blir stilt overfor med den slags oppgaver, er å kunne argumentere overbevisende om spørsmål som de er blitt presentert for. Naturligvis er evnen til å kunne argumentere forstandig innenfor gjeldende rett nødvendig for enhver jurist. Det er bare *ikke den eneste evnen som trengs for å bli en god jurist!* I tiår etter tiår har studenter fått praktiske oppgaver på kurs, der oppgaven identifiserte partenes krav, og der partenes ulike rettslige grunnlag ble servert for studentene 'på søvfat' gjennom oppgaveteksten. Etter hvert ble det tydeligere og tydeligere for meg at denne kursformen har viktige begrensninger.

Ulempen er for det første at tradisjonelle undervisningsformen ikke oppmuntrer nok til å arbeide med selve kravene (påstandene). Partenes krav blir gitt i oppgaven, og disse skal legges til grunn uten videre. Det gjør at studenter får for liten trening i:

- Å formulere mulige og fornuftige krav
- Å stille kravene til partene *opp mot hverandre* på en oversiktlig og korrekt måte
- Å ta ulike krav *etter hverandre*, uten å blande drøftelsene sammen
- Å oppdage *sammenhengene mellom hvert enkelt krav og hvilke anførsler* (grunnlag/innsigelser) som kan støtte kravet eller svekke motpartens krav.

For det annet – og enda viktigere - duser ikke tradisjonell kursundervisning til å øve opp egenskaper som er nødvendige for å klare å komme fra dette ”stadium nr 1 i rettslig tenkemåte og problemløsning” – som altså dreier seg om å formulere og om å stille opp kravene, rekkefølgen til kravene og sammenhengene mellom krav og anførsler – og over til ”stadium nr 2” – som handler om:

- Å *identifisere* alle rettsspørsmålene som en sak reiser
- Å *ordne* alle rettsspørsmålene som en sak reiser

Aller viktigst er det første – evnen til å *oppdage* rettsspørsmål. Skal studenter bli i stand til å identifisere rettsspørsmål, må oppgavene som de får seg forelagt, og undervisningens innhold legge opp til å øve opp og utvikle den juridiske oppfinnsomheten. Foruten evnen til å drøfte forstandig og til å løse rettsspørsmål på ovebevisende måte – som vanlig kursundervisning tar sikte på – er det et hovedformål i PBL-undervisningen:

- Å utvikle evnen til å kunne stille relevante rettslige spørsmål som *ikke* er tydeliggjort i oppgaveteksten, men som med vilje er mer eller mindre godt skjult i oppgaveteksten.

Også evnen til å *ordne* rettsstoffet på en ryddig og oversiktlig måte er en sentral egenskap for en god jurist. Det betyr å trene opp evnen til:

- Å kunne skille mellom rettsspørsmål som ved første øyekast virker like, men som viser seg å være forskjellige
- Å kunne gjenkjenne samme rettsspørsmål, slik at en unngår dobbeltdrøftelse – en fallgrube som det er lett å gå i hvis en kommer i skade for å uttrykke samme realitet med en litt annen terminologi
- Å kunne behandle rettsspørsmål oversiktlig og i en rekkefølge som virker logisk og forståelig

Verken evnen til å oppdage rettsspørsmål eller evnen til å ordne rettsspørsmålene er egenskaper som kommer av seg selv. De må trenes opp. PBL-kurs handler om nettopp det. PBL-kurs forbereder studentene på utfordringer som møter dem både til eksamen og i virket som ferdig utdannet jurist. Ingen kommer til til en jurist og spør: ”Nå skal du høre hva jeg lurar på. Gjelder denne saken min et enkeltvedtak? Er jeg part? Kan jeg kreve innsyn i dokumenter som departementet hentet inn fra et underordnet direktorat?” Folk spør heller ikke saksbehandlingsfeil nødvendigvis gjør ugyldig pålegget som de fikk, eller om de kan kreve erstatning bare fordi lovtolkningen ble feil og rammet dem. Knappt nok en dommer kan vente å få seg forelagt ferdig tygd presentasjon av problemstillingene. Folk trenger faglig hjelp til å få stilt sine rettslige spørsmål, og til å få sortert rettsproblemer sine.

Evnen til å se og til å behandle ryddig rettsproblemer er ikke bare nødvendig i arbeidet som de aller fleste jurister blir stilt overfor i sitt yrke, disse egenskapene kommer også godt med også til eksamen. Til 1. avdeling stiller vi riktignok svært konkrete spørsmål i praktikumsoppgaven, men kandidatene må ofte grave dypere for å finne ut hvilke underspørsmål som må diskuteres for å kunne gi svar på de oppgitte spørsmålene. Til 2. avdeling blir det enda mer oppdagelses- og identifiseringsarbeid som studentene må gi seg inn på for å kunne svare på forholdsvis grovt tilskårne spørsmål til eksamen. Far og med 3. avdeling øker behovet for å kunne selv finne, stille og ordne rettsspørsmålene ytterligere. Formen ”Drøft og avgjør de prinsipale og subsidiære rettsspørsmål som oppgaven reiser” er skoleeksemplet på hvor mye det betyr til eksamen å ha trent i undervisningen på å *oppdage* problemstillinger og til å få problemstillingene *sortert* og *håndtert* på en logisk forståelig, lettfattelig og oversiktlig måte.

For å oppsummere, består det særegne formålet til PBL i jusstudiet i å:

1. Oppøve evne til å *finne* rettslige problemstillinger i et bestemt angitt faktum
2. Oppøve evnen til å *stille* problemene på en juridisk korrekt og presis måte
3. Oppøve evne til å *skille* problemer som ligner hverandre, men som er forskjellig
4. Oppøve evne til å *splitte opp* problemer i nødvendige underspørsmål
5. Oppøve evne til å *behandle i logisk rekkefølge* problemer som oppgaven reiser

Alt sammen uten nødvendigvis å drøfte og løse rettsproblemene som oppgavene reiser.

Før jeg startet PBL-undervisningen, hadde jeg tenkt at vi også ville få tid til å drøfte litt og å løse rettsspørsmålene som oppgavene reiste ("stadium nr 3" i rettslig tenkemåte og problemløsning). Allerede første gang oppdaget jeg at studentene hadde mer enn nok med "stadium nr 1 og 2". Det ble helt enkelt ikke tid til å drøfte og løse rettsspørsmålene. Det er ikke så farlig, for drøfting og løsning av rettsspørsmål skjer i tilstrekkelig grad i de andre læringsformene – spesielt gjennom kursundervisning, kollokvier og gjennom å skrive praktikumsoppgaver.

3. Spesielle virkemidler i PBL-undervisning

Kontrakten med studentene

PBL som undervisningsform stiller spesielle krav til så vel studentene som til lærerne, så formålet bør derfor gjøres ekstra tydelig for studentene på forhånd. Dersom PBL-guiden blir liggende tilgjengelig på fakultetets hjemmeside fra semester til semester, vil det hjelpe mye. Det beste er imidlertid at studenter og lærere forpliktes gjennom muntlig PBL-kontrakt.

Første gangen jeg hadde undervisningen, sendte jeg brev til hver enkelt deltaker, der formålet ble presisert, og der det ble gjort oppmerksom på at aktiv innsats fra hver enkelt av dem var en forutsetning for å få delta. I tillegg ble vi enige første gang – rett nok muntlig – der jeg forpliktet meg til å lage oppgaver og til å hjelpe dem til å bli i stand til å oppdage "skjelettet" til oppgavene, mens studentene på sin side forpliktet seg til å møte opp til hver time, og til å være forberedt til den delen av undervisningen som skal være forberedt. (Ikke all PBL-undervisning skal være forberedt undervisning; det lærte jeg av Karen Jensen. Mer om det nedenfor.) Både brevet og den muntlige kontrakten var med på å gjøre at PBL-undervisningen ble svært godt mottatt.

Klargjøring av formålet i starten av første time

Etttersom PBL-formålet er annerledes enn formålet med annen undervisning som studentene er fortrolige med, må aller første PBL-time startes med å klargjøre hva vi skal gjøre, og hva som er forskjellig i PBL-opplegget fra vanlige kursopplegg. 5-10 minutter av 1. time går med til det.

Spesielle oppgaver må lages til PBL-kurset, men disse må ikke må deles ut på forhånd!

Til hver gang med PBL-timer må det bli lagd egne PBL-oppgaver. Disse bør være forholdsvis korte, slik at de kan brukes der og da, uten forberedelser. Karen Jensen understrekte med rette denne viktige forutsetningen, jamfør nedenfor om dette viktige særtrekket ved PBL-undervisning. Etter at kontrakten er blitt etablert, deles første oppgave ut. Vel og merke *bare den*.

Oppgaven må bestå av faktum og av litt skjulte anførsler og innsigelser. Helst bør oppgaven også være uten krav, slik at studenten selv får finne ut hvilke krav som skal reises.

Oppgave nr 1 deles ut til første time, oppgave nr 2 deles ut til *tredje* time, oppgave nr 3 deles ut til *femte* time, og oppgave nr 4 deles ut til *sjuende* time. Beskrivelsen nedenfor vil vise hvorfor oppgavene må deles ut slik.

Oppgavene må for all del ikke deles ut under ett i starten av PBL-kurset.

Tid og ro til å arbeide på egen hånd med oppgaven i kurslokalet

Hver enkelt får 15 minutter til å lese gjennom oppgaven, til å tenke ut hvilke krav som må reises, og til – så langt en rekker det – også å prøve å identifisere hvilke rettsspørsmål som må stilles når en går ”under” kravene og ser på hvilke rettsgrunnlag som må diskuteres.

Etter at leseprosessen er over, følger en fase som er *helt egenartet for PBL-undervisning*, og som Karen Jensen fortalte meg inngår i all PBL-trening, uansett universitetsfag. Studentene blir øvd i *spontant* å komme med hva de har funnet ut (etter 20-25 minutter) når det gjelder å identifisere og ordne kravene, og hvordan de ha begynt å stille rettsspørsmålene som oppgaven reiser.

Bruk flip-over!

En flip-over er helt nødvendig på dette stadiet, sa Karen Jensen. Jeg skjønnte fort hvorfor. Én fra gruppen kom frem til flip-over'en. (Vi kastet ikke bort tid med å spørre. Jeg sa kort og godt: ”Kan du ta denne pennen og skrive opp på flip-over'en det som du og de andre har tenkt” – henholdsvis om kravene (flip-over nr 1) og om grunnlagene/rettsspørsmålene (flip-over nr 2).

Denne etappen voldt aldri problemer, siden den blir ren ”brain-storming”. Ingen kan vente mye da. Lite presitsje blir involvert, og den som står ved flip-over'en, er *talerør for hele gruppen*.

Alle må komme med innspill! (Alle gjør det, så sant gruppen er liten nok.)

Ikke sensurer tankene på dette stadiet!

Skal studentene få prøvd seg spontant, gjelder det at *ingen* sensurerer dem på dette stadiet. Vel og merke på *dette* stadiet i undervisningen. (Ryddeprosessen kommer i omgang nr to. Mer om denne nedenfor.) Verken lederen eller medstudenter må si: ”Nei, det der har ikke noe med saken å gjøre”, ”Hva mener du med det?”, ”Det har vi alt skrevet opp” osv. PBL-lederen skal være mentor, som på *dette* stadiet utelukkende skal fungere som en *katalysator* som får satt i sving studentenes tanker. PBL-lederen må si til studenten som står ved flip-over'en: ”Skriv opp på flip-over'en alt som blir sagt! Ikke bry deg med å få til noen rekkefølge på krav og rettsspørsmål! La denne sesjonen bli ren ”brain-storming”! Vi kommer til ryddeprosessen senere.”

Når denne prosessen er viktig, er det fordi umiddelbare assosiasjoner lett går i glemmeboken dersom de ikke blir skrevet ned med en gang. Kanskje viser flere av assosiasjonene seg å være malplasserte eller gale. Det gjør ikke noe, for tilstrekkelig selvkritikk kommer til å dukke etter hvert som vi arbeider med et faglig spørsmål. Verre er det å *overse* rettsspørsmål fordi vi er så kritiske mot oss selv alt i starten at vi ikke våger å lite noe på våre umiddelbare assosiasjoner. Alle mennesker får assosiasjoner når de leser en tekst. *I første omgang gjelder det ikke å sensurere seg selv eller andre!* Skal vi klare å få fatt i mylderet av problemstillinger som en oppgave reiser, må vi la være å bli for kritisk mot oss selv eller andre i starten. Ellers mister vi lett assosiasjonen. Fremfor å risikere at den skal gå i glemmeboken, er det mye bedre å la tankene få strømme, og så sørge for å få skrevet dem ned mens de ennå er der, sa Karen.

Først i neste omgang – etter timen og under den påfølgende timen – skal hver enkelt utøve den nødvendige kritikk, og spørre seg selv: ”Hadde dette egentlig med oppgaven å gjøre?” ”Var spørsmålet behandlet før?” Burde spørsmålet ha blitt tatt på et senere trinn i besvarelsen?” ”Var rekkefølgen for rettsspørsmålene ikke spesielt god?” osv.

Skal dette opplegget fungere, må PBL-lederen *si uttrykkelig til gruppen* at alt skal med på flip-over'en, uansett hvor fornuftig eller ufornuftig et innspill måtte vise seg å være når vi går gjennom disse i ettertid.

Min PBL-erfaring viste at fremgangsmåten var særdeles nyttig – av to grunner. For det første fordi oppfinnsomheten blomstret, slik at langt flere spørsmål ble oppdaget der og da enn tilfellet ville ha vært (uten lærerens hjelp) i ordinær kursundervisning. Faktisk blomstret oppfinnsomheten så mye at studentene til og med oppdaget spørsmål som jeg som PBL-leder ikke hadde tenkt på. Det får en se på som ”added value”. For det annet var fremgangsmåten verdifull fordi den gjorde studenten trygg når han eller hun kom frem til flip-over'en: Dette var ”brain-storming”, og det hadde de sans for. Da er det jo ikke så farlig om en bommer, for ”kjære - hvor mye kan en vente etter bare 15 minutters arbeid?”

Timen avsluttes når assosiasjonene er uttømt. Da river PBL-lederen av flip-over'ne, og tar dem med neste gang.

Når første PBL-gang bare er på 1 time, er det fordi første gang ulekkende skal være en ”brain-storming”-sesjon. Etter at timen er over, skal studentene få tid og ro til å arbeide med *samme* oppgave på egen hånd, med tanke på å få raffinert problemstrukturen i neste time.

På denne måten blir hver oppgave tatt to ganger – første gang spontant, neste gang forberedt.

PBL-lederens oppgave den første timen

Oppsummeres PBL-lederens oppgave den første timen, består denne i å støtte (”nikke”), uansett om en anførsel blir formet klønete eller ikke. Og fremfor alt: Under denne assosiasjonsfasen må PBL-lederen for all del ikke ta over og å hjelpe studentene for mye på vei. Det er et hovedpoeng at studentene selv får venne seg til å måtte streve med ”skjelettet”, og til å ta ansvar for at dette blir så godt som mulig allede første timen. Det kommer dem til nytte når vi igjen tar fatt på ”skjelettet” i annen time.

Fremfor alt er PBL-lederens rolle den første timen å sørge for at studenten som står ved flip-over'en *skriver ned alt* som blir sagt fra, uten at noen sier ”Nei, det der er vel ikke riktig”, og uten at det foreløpig blir tenkt på om et spørsmål alt er blitt skrevet opp i en annen språklig drakt eller en annen form på flip-over'en, om rekkefølgen er fornuftig, osv.

PBL-gang nr 2

PBL-gang nr 2 deles inn i to sekvenser.

Den første timen går ut på å rydde, supplere og raffinere tankene som studentene kom med første gang. For at ikke denne felles ryddeprosessen skal bli effektiv, må det ikke gå for lang tid mellom PBL-gang nr 1 og nr 2. En dag imellom ideelt. Da er stoffet ennå ferskt i minnet, og da er studentene ennå spente på hvorvidt og hvor langt de har klart å rydde, raffinere og supplere på egen hånd i tiden mellom gangene.

På *dette* stadiet – når fremleggelsen er forberdt fra studentene – skal PBL-lederen spille en langt mer aktiv rolle enn når oppgavene blir tatt spontant. En PBL-lærer misforstår sin rolle dersom han eller hun lar studentene få drive undervisningen fullstendig, sa Karen Jensen. Fortsatt er det studentene som skal lede an når plansjene fra gang nr 1 skal forbedres. Men nå skal PBL-lederen ikke nøle med å si klart fra hvis en student er på villspor og ingen av de andre studentene korrigerer. Vennlig holdning må ikke forveksles med utydighet i læringsprosessenn, sa Karen Jensen. Balansegangen mellom å la studentene få hovedansvaret for læringen og å være en tilstrekkelig tydelig faglig leder, er ikke helt lett. Rollen krever både faglig teft og sosial intuisjon. Et godt stikkord er å huske på hva en mentor er – en som både lytter og oppmuntrer, og en som ikke nøler med å si fra når den annen kommer på ville veier.

a) Også i time nr 2 skal en student frem til flip-over'en. Det faller ikke like lett, for nå er det ikke lenger tale om brain-storming. Lederen får ta styringen, og si (til en annen en første gang): "Kan du ta flip-over'en i dag?" Stort sett går det greit. Enda greiere går det i 3. time og enda senere når studentene ser at flip-over-rollen går på omgang.

Før vi startet time nr 2, valgte jeg å henge opp flip-over'ne fra forrige gang. På den måten fikk alle se klart og tydelig hvor mye forbedret de reviderte flip-over'ne ble.

b) La studenten som står ved flip-over'en, starte med å spørre seg selv og gruppen: Hva er kravene (påstandene)? Han eller hun må sørge for å få presisert kravene, hvem som krever hva, og få skrevet kravene ned på flip-over nr 1. Dette er som regel lett, så med det blir det en god start på time nr 2. Går det betenkelig trått, får PBL-ledere være med på å formulere kravene.

c) Etterpå kommer det vanskeligste: Å stille, skille og rydde alle rettsspørsmålene, og å få satt dem opp i en logisk forstandig rekkefølge. Denne felles ryddeprosessen kan gjøres på to måter. Én måte – som jeg benyttet de første gangene med gruppen for å skape god atmosfære – var å la være å gripe mye inn med spørsmål som: "Ja, men skal nå det spørsmålet tas før det?", og "Har du ikke alt skrevet opp det spørsmålet?", "Må du ikke splitte opp det spørsmålet i to underspørsmål?", osv. Jeg valgte i stedet å la studentene få presisere og utdype rettsspørsmålene, slik som *de* hadde funnet det ut på egen hånd, eller som *de* fant ut i fellesskap der og da. *Først når studentene var ferdige med sin ryddeprosess*, gikk jeg i gang med å stille spørsmålene ovenfor. *Da* fikk vi etter hvert et mer fullkomment bilde, men slett ikke alltid et perfekt bilde.

I utgangspunktet er nok er dette den beste måten for å få til en tillitsfull atmosfære. I allfall et stykke på vei bør studentene selv få bestemme hvor de vil starte å drøfte alle de rettslige grunnlagene som må drøftes. Men hvis det blir foreslått problemstillinger som innebærer å hoppe fra det ene til det annet, og så tilbake igjen, må PBL-lederen si tydelig fra at den rekkefølgen er ikke slett ikke anbefalelsesverdig, og begrunne hvorfor en skal holde seg til én ting av gangen og gjøre seg ferdig med denne før en tar opp noe nytt.

Den andre metoden brukte jeg først når gruppen var litt skikkelig 'varm i trøya', fra og med gang nr 3. Da ble jeg mer aktiv med å få studentene til straks å se at "Nei, det kan da ikke være lurt å starte med det nå", osv. På den måten ble det progresjon i læringen.

Uansett om PBL-læreren velger den første eller den andre metoden, skal PBL-lederen være med å ordne stoffet sammen med studentene, men aldri lede an eller slå an tonen. Litt tålmodighet er nødvendig for å få gruppen til å fungere som PBL-gruppe.

d) Etter at ryddeprosessen var avsluttet, tok jeg opp *hva vi hadde lært av ryddeprosessen*. Ikke bare, ja, ikke engang først og fremst, hva vi hadde lært rent faglig, men hva vi hadde lært av selve prosessen – *generelle* ting som kan hjelpe studentene til å bli bedre neste gang.

Kun én av dobbelttimene gang nr 2 bør bli brukt på denne ryddeprosessen. (Jeg følger meg sikker på at enhver PBL-leder fra tid til annen kan bli fristet til å bruke mer enn en av dobbelttimen på ryddeprosessen. I spesielle tilfeller kan det forsvares. Men husk at det i så fall går ut over utbyttet av time nr 2 annen gang.)

Hva skal så gjøres i time nr 2 annen gang? Det samme som i den aller første timen, bare at nå skal det deles ut en ny oppgave, som studentene skal lese, arbeide med på egen hånd, og "brain-storme" rundt med en ny student frem til flip-over'en, osv.

PBL-gang nr 3 osv

Slik fortsetter undervisningen frem til siste time. Når denne bare er på 1 time, er det fordi time nr 8 blir *andre* gang studentene skal arbeide med oppgave nr 4.