

OLA KRONKVIST

Om examination i en PBL-kurs - Utvärdering av en processinriktad examinationsform på polisutbildningen

Om examination i en PBL-kurs

Utvärdering av en processinriktad examinationsform på polisutbildningen.

Ola Kronkvist
Polisutbildningen, Växjö universitet

Abstract

I föreliggande studie beskrivs och analyseras hur examinationsformen ”mappexamination” utvecklats under fem terminer i PBL-kursen Ordning & Trygghet på Polisutbildningen vid Växjö universitet. Examinationsformens syfte har varit att stödja mer förståelseinriktade och sociala lärandeprocesser än vad som normalt uppnås med traditionella tentamina. Utvärderingen av de respektive terminerna visar på en rad fallgropar som på olika sätt påverkar studenternas lärstrategier negativt, samt ger tips på hur dessa fallgropar kan undvikas. Utvärderingen har skett genom avstämningssamtal med studenterna, liknande fokusgruppsintervjuer, samt intervjuer med lärare som varit verksamma i kursen. Grundantaganden för studien har varit att effektiva lärandeprocesser förutsätter en hög grad av motivation, välbefinnande och aktivitet samt att lärande i sociala professionsyrken bäst sker i huvudsak i sociala sammanhang snarare än genom individuella studier. Resultaten diskuteras och förslag ges på framtida forskningsteman.

Key words: PBL, Problembaserat lärande, Examination, Case, Förståelseinriktad, Processinriktad, Polisutbildning, Vuxenpedagogik

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Syfte och problemformulering	5
PBL i professionsutbildning.....	5
Motiv till PBL	5
Problem med PBL ur studentperspektiv	7
Polisutbildningen, definition av PBL.....	8
Examinationens betydelse.....	9
Metod	11
Mappexaminationen.....	11
Avstämningssamtalen, en slags fokusgrupp	11
Ostrukturerad intervju	12
Analysmetod	13
Felkällor och metodproblem	13
Resultat.....	14
Första kursen	14
Andra kursen	17
Tredje kursen.....	18
Fjärde kursen.....	19
Femte kursen	20
Sammanfattning resultat	20
Analys, och diskussion	21
Diskussion.....	23
Framtida forskning.....	25
Referenser.....	26

Inledning

När studenter börjar arbeta med problembaserat lärande (PBL) är risken stor att de upplever förvirring och frustration över sin studiesituation. Jobbar de med rätt saker? Kommer de att få tillräckliga kunskaper? Kommer de att klara examinationerna? Denna frustration kan leda till att motivationen till studierna sjunker med lägre aktivitet och sämre studieresultat som följd (se t.ex. Kjellgren, Ahlner, Dahlgren & Haglund, 1993; Walldal, 1995). Det kan då tyckas paradoxalt att målen med PBL bland annat är att öka studenternas inre motivation och främja deras egna aktiviteter i lärandet, så kallade SDL-färdigheter (Self Directed Learning) (Hmelo-Silver, 2004). Ett stort antal utvärderingar av PBL-kurser talar för att själva kursplaneringen är en avgörande faktor för hur väl man lyckas. Kursupplägget måste anpassas efter den disciplin inom vilken studierna skall bedrivas (Savin-Baden, 2004), kurserna och handledningsspassen måste vara väl förberedda och fallen (problemen) måste väljas med omsorg (Pawson, Fournier, Haigh, Muniz, Trafford & Vajoczki, 2006). I den noggranna förberedelsen ingår att planera för varje enskild lärandesituation och ge specifika utbildningsmål för att främja den övergripande läroprocessen (Creedy & Hand, 1995). Man behöver också anpassa stödet till studenterna individuellt, något som visat sig särskilt viktigt vid till exempel distansutbildning (se t.ex. Dunér, 2006).

PBL är ett laborativt lärande som organiseras kring uppgiften att i grupp undersöka, förklara och lösa olika problem. Problemen skall vara meningsfulla och ligga nära verkliga situationer i vilka kunskaperna senare skall kunna komma till användning (se t.ex. Barrows, 2000; Torp & Sage, 2002). PBL utvecklades till en början för medicinsk utbildning, men har sedan visat sig lämplig att använda i en mängd olika professionsutbildningar (Hmelo, Holton & Kolodner, 2000).

Föreliggande studie bygger på en utveckling av kursen Ordning & Trygghet som ingår i polisutbildningen vid Växjö universitet. Utvecklingen av kursen syftade framförallt till att komma tillrätta med den frustration och bristande välbefinnande som många studenter känner då de börjar arbeta med PBL. Ett grundantagande för studien har varit att en effektiv problembaserad lärandeprocess förutsätter såväl motivation som välbefinnande och aktivitet, och att detta skall ske i varierade sociala sammanhang. Det empiriska materialet består av anteckningar från basgruppsvisa avstämningssamtal under de sju terminer kursutvecklingen pågick.

Mappexaminationen innebär i korthet att studenterna som examinationsuppgift sammanställer ett kompendium över hela kursinnehållet. Kompendiet skall innehålla vissa fördjupningar. Arbetet med kompendiet pågår under hela kursen. Uppgiften är delvis individuell. Men förutsätter långtgående samarbete med övriga kurskamrater. Examinationsformen och hur den utvecklats beskrivs under metod och resultatredovisning.

Syfte och problemformulering

Osäkerhet och frustration är både ett hinder för, och en naturlig del av läroprocessen. När studenter först börjar arbeta med PBL tenderar frustrationsnivån att öka vilket är associerat till lägre välbefinnande och motivation. Detta kan bero på att det inträder en osäkerhet om kunskapsmålen och examinatorns förväntningar. Samtidigt kommer traditionella examinationsformer, om sådana väljs, att styra studentens läroprocess bort från det eftersträlvade kvalitativa kunskapssökandet och det sociala arbetet i basgruppen till förmån för en mer kvantitativ individuell inlärningsstrategi.

Kan frustrationen med oklara kunskapsmål och problemen med alltför kvantitativa individuella inlärningsstrategier lösas med en anpassad examinationsform, som förväntas gynna processinriktning, samarbete och förståelsekunskap? Som kursansvarig i polisutbildningen i Växjö's delkurs "Ordning & Trygghet" har jag under fem terminer utvecklat examinationsformen "Mappexamination", och föreliggande studie syftar till att få mer kunskap om denna examinationsform, vilka effekter den har haft utifrån hur den uppfattats av lärare och studenter.

PBL i professionsutbildning

Motiv till PBL

När det gäller professionsutbildningar för framtiden finns det en del mycket väl grundade argument för att arbeta problembaserat och studentaktivt. *Det postmoderna samhället* har några utmärkande drag. Det är snabbt föränderligt, det är osäkert och det är rikt på snabba informationskällor av varierande kvalitet. Detta ställer andra krav på individen än tidigare (Hargreaves, 1994), särskilt om hon valt att arbeta inom ett professionsyrke. Den stora och ständigt växande kunskapsmassan gör det omöjligt att driva en professionsutbildning mot utbildningsmål med målet "komplett faktakunskap". Därtill finns det inte tid. Kunskapernas snabba förändring gör det dessutom meningslöst. Ett rimligare mål är att ge studenterna en bra grundförståelse och giltiga grundkunskaper tillsammans

med effektiva verktyg och en känsla av ansvar för det egna fortsatta lärandet. En traditionell förmedlande pedagogisk metod med kvantitativ kunskapssyn bygger på att all kunskap skall förmedlas. Det klarar man inte och om man försöker kan man, enligt Walldal (1995) och Kjellgren et al (1993) istället få en passiviserande effekt på studenterna. Detta, tillsammans med traditionella kvantitativa examinationer som syftar till att reproducera den förmedlade kunskapen lurar eleverna till ett ytligt, förståelsemässigt sämre och därmed ineffektivt lärande (se t.ex. Marton et al., 1977). Utöver denna brist går man miste om elevernas möjligheter att träna och utveckla sina sociala färdigheter. Detta är enligt Hargreaves (1994) också viktigt för det postmoderna samhället.

I Dochy, Segers, Van den Bossche och Gijbels (2003) visade en metaanalys av 43 artiklar om PBL-arbete att PBL-eleverna fått bättre färdigheter, men något sämre faktakunskaper än elever som läst traditionellt. Detta kan tyckas tala emot PBL, men Morales-Mann & Kaitell, (2000) menar att eftersom PBL-studenten har fått bättre verktyg att söka nya kunskaper, har en bättre kommunikativ förmåga och är mer effektiv i sin problemlösning. Därför kommer slutresultatet så småningom ändå att bli bättre för PBL-eleven, även vad gäller kvantitativa faktakunskaper.

Hmelo-Silver (2004) beskriver *fem huvudsakliga motiv för PBL*. Målen är att hjälpa studenten utveckla 1. flexibel kunskap 2. effektiva problemlösande färdigheter 3. SDL-färdigheter (self directed learning) 4. effektiva färdigheter i samarbete och 5. inneboende motivation. Hmelo-Silver menar vidare att det finns mycket forskning som stöder att PBL har en positiv effekt på de tre första målen, men för lite på de två sista.

PBL-studenternas inneboende motivation har ansetts öka, eftersom man i PBL utgår från mer eller mindre verkliga problem, något som hjälper studenterna att ta sig an ganska abstrakta kunskapsområden som behöver bemästras för att kunna lösa problemen. Detta förutsatt att läraren kan hjälpa studenten att navigera undan motsägelser som frustrerar och blockerar studentens lärande (se t.ex. Walldal, 1995). Den inre motivationen har i sin tur ansetts leda till både bättre hälsa, ökat lärande och ökad motivation (se t.ex. Frey, 1997). Motivationsteorier har dessutom i flera fall vara tillämpliga direkt på lärandet (se t.ex. Pintrich & Schunk, 2002).

Även *den yttre motivationen* har ansetts öka genom de sociala banden som uppstår i studiegruppen. Studenten har en önskan att hävda sig i gruppen och göra sitt bästa samtidigt som gruppen ger individen en viss trygghet (Walldal, 1995; Kjellgren et al., 1993; Håård af Segerstad, Helgesson, Ringborg & Svedin 1997). Motivation i sig är svårfångat och definieras i litteraturen på en mängd olika sätt (Ahl, 2004). En för ändamålet lämplig definition av motivationsskapande kan vi hämta från Gellerman (1992), han beskriver motivation som ”konsten att skapa betingelser

som tillåter var och en, med alla sina fel och brister, att utföra sitt arbete på toppen av sin förmåga”.

Studenter är att betrakta som vuxna och det har antagits att det för vuxna gäller en generellt mer *pragmatisk kunskapssyn*. Medan de yngre eleverna lär sig för att läraren sagt att de måste, kommer de äldre studenterna ofta att analysera den praktiska nyttan av kunskapen innan lärandeprocessen tillåts börja (se t.ex. Knowles, 1989). Med mer livserfarenhet kommer också förmågan (och viljan) att relatera nya kunskaper till händelser i det egna livet och till de nya kunskapernas möjlighet att lösa potentiella problem. Den vuxne kommer följaktligen att styras mer av inre motivation, medan ett barn styrs mer av yttre motivation av typen belöningar och befarade sanktioner (ibid.). Det är troligt att detta är än mer giltigt i en utpräglad professionsutbildning som polisutbildningen.

Problem med PBL ur studentperspektiv

Omställningar till ett mer problembaserat lärande i professionsutbildningar har inte varit problemfria. Fördelarna är uppenbara, men en del problem har varit lika uppenbara och gjort att såväl studenter som lärare emellanåt tvivlat på metoden. För studenternas del förefaller frustrationen över att inte ha tydliga förväntningar och anvisade källor för kunskapen vara svårast. Denna frustration kan i sin tur påverka motivationen negativt (se t.ex. Walldal, 1995; Kjellgren et al., 1993). Ahl (2004) exemplifierar fyra viktiga hinder för motivation på den personliga nivån, ett av hindren är dåligt förtroende för den egna förmågan att klara studierna. Med andra ord, frustration med oklara mål och krav kan sänka självförtroendet och därmed motivationen. Den tyske pedagogen Thomas Ziehe (1992) menar att markerade former för undervisningen är nödvändiga, annars kommer studenterna att lämnas i ett utsatt och sårbart läge. Den naturliga reaktionen för att skydda sin självkänsla och för att gardera sig mot kränkningar blir då att isolera sig och undvika att engagera sig i det offentliga samtalet.

PBL-processen tar längre tid än traditionell undervisning och innan studenter och lärare har bekantat sig med metoden kan metodfrågor komma att dominera kurserna på bekostnad av innehållet (se t.ex. Walldal, 1995; Bredänge, 1991).

Det finns motstridiga uppgifter om vilka elever som egentligen gynnas bäst av PBL. Enligt Johnson & Jonson (1995) och Danserau (1985) gynnas främst de redan duktiga eleverna när den intellektuella aktiviteten ökar i en studiegrupp. Det är nämligen dessa som är mest aktiva och förklarar olika förhållanden för sina kamrater. Enligt Doppelt (2003) däremot gynnas istället tidigare lågpresterande elever genom att deras motivation och självbild förbättras.

Olika typer av kunskap förefaller gynnas olika väl av PBL. PBL-studenter presterar visserligen bättre i flera avseenden, men flera utvärderingar pekar på brister. Thomas (1997) konstaterade att PBL-studenter i medicin visserligen presterade bättre i kliniska examinationer, men att de presterade sämre i mer grundläggande vetenskapliga experiment. Thomas föreslår i sin rapport en rad förbättringar. Han vill införa nationella kursplaner, validerade utvärderingsmetoder, attitydförändra hos lärare och elever mot en mer samarbetsinriktad inställning, och sist men inte minst, tidigt ge lärare och elever grundläggande kunskaper om grupprocesser med diagnostisk inriktning.

Polisutbildningen, definition av PBL

Polishögskolan i Sörentorp, Stockholm har bedrivit sin undervisning problembaserat enligt casemetoden sedan 1998, även om den casemetod som använts inte kunnat beskrivas som "renlärig" (Borgh, 2007). År 2000 och 2001 startade polisutbildningar integrerade i universitetsmiljöerna i Umeå och Växjö. Dessa är uppdragsutbildningar från Rikspolisstyrelsen, och i uppdraget är det tydligt formulerat att undervisningen på de nya orterna också skall bedrivas med PBL enligt casemetoden. Som huvudmotiv för problembaserat arbetssätt anges:

- Den stora och föränderliga kunskapsmassan som ställer krav på att poliser själva eller i grupp skall kunna söka aktuella kunskaper i sitt arbete.
- Den bättre hågkomsten av kunskaper man uppnår då polisstudenterna själva sökt fram och reflekterat över det de lärt.
- Den sociala kompetens som utvecklas i basgruppsarbetet är viktig i den polisiära yrkesrollen.
- Ett forskande inlärningsätt harmonierar väl med det problemorienterade arbetssätt man försökt implementera inom svensk polis sedan början av 90-talet.

Benämningen casemetodik används frekvent på alla de tre utbildningsorterna, men det finns ingen tydlig gemensam definition av vad casemetodik egentligen är. På de tre utbildningsorterna används benämningen case ibland för att benämna en delkurs, ibland för en utgångspunkt och ibland för att benämna en övning eller en instuderingsuppgift. Egidius (1999) försökte definiera skillnaderna mellan case och PBL och kom fram till att casemetod mer syftar till att hitta olika handlingsalternativ medan PBL syftar till att söka förklaringar, bakgrund och sammanhang. Vidare menar Egidius att fallen i PBL vanligtvis är kortare, sällan mer än en sida, medan case är längre, vanligen 10-30 sidor. Ytterligare några mindre skillnader presenteras. Det framgår däremot inte i Egidius bok varför skillnaderna behöver belysas och vad som händer om en PBL-student söker handlingsalternativ eller om en casestudent koncentrerar sig på bakgrund och sammanhang.

En annan viktig fråga som hade tålt en tydlig genomlysning är gruppstorlek, rollfördelning i studiegrupperna och hur detta påverkar lärandeprocessen beroende på vilka uppgifter studenterna ställs inför. I en pedagogisk rapport från Polishögskolans (PHS, Stockholm) centrum för pedagogik och case-baserat lärande framförs en viss frustration över att PBL och casemetod blandas utan någon vidare eftertanke (Borgh, 2007). Konsekvenserna av detta kan vara svåra att överblicka. Eftersom denna uppsats inte är en inlägg i debatten om skillnaden mellan case och PBL och huruvida metoderna kan blandas, och inte heller har som ambition att göra en egen definition av casemetod, kommer benämningen PBL att användas konsekvent. Uppsatsens definition av PBL är också en minsta gemensam nämnare av casemetod och PBL. PBL definieras för uppsatsen därför som; *Ett i hög grad självstyrkt lärande som bedrivs med studentaktiva arbetsformer i en social miljö och med utgångspunkter i verkliga eller verklighetsbaserade problemställningar.*

Examinationens betydelse

Det är inte bara kursernas innehåll och upplägg som påverkar slutresultatet. Examinationsformerna har visat sig ha en avgörande effekt på elevernas inlärningsstrategier. Eleverna kommer att gå väldigt långt för att klara examinationerna med så bra resultat som möjligt. Eftersom betygen sätts individuellt finns det en stor risk att studenter prioriterar examinationerna och därmed ofta en kvantitativ inlärningsstrategi. Detta istället för att prioritera arbetet i basgruppen med en förståelseinriktad kvalitativ inlärningsstrategi, åtminstone om de uppfattar att individuellt arbete lönar sig bättre vid examinationen och examinationen premierar kvantitativa kunskaper. En del elever ägnar mycket tid och kraft åt att försöka lista ut vilka kunskapskrav som kommer att ställas vid examina (se t.ex. Miller & Parlett, 1974). Examinationerna är den enskilt starkaste påverkansfaktorn på elevernas inlärningsstrategier (se även Becker, Geer & Hughes 1968; Snyder, 1968; Marton et al., 1977 om examinationernas betydelse för inlärningsstrategi).

Detta kan verka vara ett stort problem, men det är faktiskt också en möjlighet. Kjellgren et al, 1993 menar att eftersom examinationsformen styr inläringen i alla utbildningar oavsett studieform måste man utveckla examinationsformer som harmoniserar med, och understödjer det problembaserade lärandet och styr studenterna mot djupinläring. De menar att konventionella examinationsformer har i huvudsak en inriktning mot att reproducera kvantitativa faktakunskaper. De är därför oförenliga med problembaserat lärande. Ett första mål kan vara att åstadkomma en examinationsform med dimensioner som förmår mäta kvaliteten på studentens deltagande i den sociala delen av läroprocessen. Olga Dythe (2001) kallar detta för en sociokulturell examination. En sådan examination måste vara integrerad i själva lärprocessen, och får under inga omständigheter komma som en isolerad företeelse efter att själva lärandet förväntas vara

avslutat. I en kanadensisk studie över fyra år (Delva, Woodhouse, Hains, Birtwhistle, Knapper & Kirby, 2000) följdes resultaten hos PBL-studenter på en medicinsk fakultet. Examinatorerna kunde konstatera att PBL-studenterna presterade bättre än kontrollgruppen när de ställdes inför frågor med praktisk anknytning som ställde krav på analytisk problemlösning, medan de presterade sämre på multiple-choice frågor. Det finns fler resultat i samma riktning, att förståelsekunskap och förmågan att föra diskuterande resonemang förbättras (se t.ex. Hmelo, Gotterer & Bransford, 1997).

Mot bakgrund av detta framstår examinationsformen som ett kraftfullt verktyg för att styra över studenterna från ytliga kvantitativa inlärningsstrategier till mer kvalitativa förståelseinriktade strategier. Om examinatorn är tydlig med att examinationen kommer att premiera förståelsekunskaper kommer studenterna också att prioritera sina studier åt ett förståelseinriktat håll. Eftersom aktiviteterna i studiegruppen är ett av fundamenten i PBL kan även detta arbete gynnas om det på något sätt kan examineras. Ett av problemen med att examinera grupparbetet är att läraren ofta saknar insyn i detta arbete.

Metod

Mappexaminationen

I ett första steg har delkursen Ordning och Trygghet under polisutbildningen planerats för att på olika sätt gynna ett problembaserat lärande. En anpassad examinationsform har utarbetats, den så kallade mappexaminationen. Den ursprungliga mappexaminationsuppgiften beskrivs utförligt nedan i resultatredovisningen under rubriken ”Tredje kursen”. Kursen har genomförts med mig som ansvarig under 7 terminer. Efter varje termin har justeringar i kursupplägg och examination gjorts. Förändringarna har gjorts utifrån utvärderingar och avstämningssamtal. Dessa redovisas nedan under resultatredovisningen för respektive kurs i ordningsföljd.

Systemet med examinationsmapp innebär en slags utvecklad portfolio-examination. Studenterna skall under kursen arbeta fram ett kompendium som kallas examinationsmapp, som sedan bedöms och betygssätts. Mappen skall innefatta allt det väsentliga i kursen och får innehålla inkopierat material så länge som källorna tydligt anges. Studenten skall sedan kunna använda sin mapp som en egenproducerad uppslagsbok. I mappuppgiften ligger även att intervju yrkesverksamma professionella om hur de ser på de olika problemområden som examineras.

Avstämningssamtalen, en slags fokusgrupp

Efter varje kurs har ett avstämningssamtal genomförts i varje basgrupp (6 studenter/grupp). Sju kurser har genomförts varav de fem sista med mappexamination. De tre första terminerna kursen kördes med mappexamination hade den 96 studenter, de två sista gångerna hade den 144 studenter. Detta gör totalt 95 basgruppssamtal som utvärderar mappexaminationen med sammanlagt ca 570 polisstudenter, varav jag själv hållit drygt hälften av samtalen. Under de första två terminerna höll jag alla samtalen själv, under de följande två höll jag hälften av samtalen och under den sista terminen höll jag fyra samtal.

Samtalen har haft karaktären av en fokusgrupp. Fokusgruppernas styrka är framför allt att de ger en bred bild av ett nytt problemområde där en deltagares svar ger de andra deltagarna möjlighet att besvara samma fråga utifrån sina egna erfarenheter och därmed väcka nya frågor till gruppen

(Wilkinson, 2003). Ordet har varit fritt och samtalet har dessutom varit ett slags utvärderingssamtal för hela den innevarande terminen, men specifika frågor har ställts till respektive grupp om hur studenterna upplevt kursen "Ordning & Trygghet" i allmänhet och hur de upplevt examinationen i synnerhet. Varje gruppsamtal har pågått under ca 45-60 minuter. Drygt hälften av samtalens utfall (de jag själv hållit) har dokumenterats i konceptanteckningar.

Fokusgruppformen är särskilt gynnsam eftersom det i gruppen sker en aktiv tolkningsutveckling. Deltagarna sätter ord på sina upplevelser och formulerar sina åsikter, men måste också vara beredda att försvara dem gentemot den övriga gruppen (Jacobsen, 2007). Deltagarnas åsikter ändras inte i någon större utsträckning under fokusgruppen, men metoden är överlägsen när det gäller att få fram orsakerna till en viss åsikt (Morgan, 1993).

Intervjuareffekten för den här typen av intervjuer bör beaktas. I de flesta intervjuer har studenterna mött sin kursansvarige lärare. Eftersom kursen bedrivits i nära relation mellan studenter och lärare kan detta upplägg ha hämmat studenternas benägenhet att kritisera kursen. I något enstaka fall har dessutom basgrupper intervjuats innan de betygssatts för kursen, något som ytterligare kan ha minskat deras benägenhet att kritisera kursen. Studenterna har i sammanhanget inte heller kunnat uttala sig anonymt. Det generella intrycket från intervjuerna har dock varit att studenterna uttalat sig påfallande frimodigt. De anonyma utvärderingar som gjorts har korresponderat väl med resultaten från avstämningssamtalen, vilket indikerar att intervjuareffekten inte varit så reliabilitetssänkande som kunde befaras.

Intervjuerna har genomförts i universitetets ordinarie grupprum, i samma kontext som kursens handledningspass. Därför borde kontexteffekten haft ganska ringa genomslag. Onaturliga miljöer kan annars rendera i onaturliga svar från informanten (Nevin, 1974).

Ostrukturerad intervju

Utöver de egna anteckningarna har ostrukturerade intervjuer genomförts med de två polislärare som varit verksamma i kursen. Den ene var verksam under de fyra sista terminerna och den andre under den sista terminen. Dessa två lärare har själva hållit avstämningssamtal. I inledningen av intervjun har informanten fått läsa den sammanställning jag gjort över kursens utveckling (en slags råversion av det som utgör studiens resultatredovisning). De har sedan ombetts att fritt berätta hur de själva sett på hur examinationsformen har utvecklats. Intervjusvaren har nedtecknats i konceptform. Det totala materialet har sammanställts och beskrivs under respektive rubrik för förändringar i kursen (se avsnittet resultat).

Analysmetod

Konceptanteckningarna från avstämningssamtalen efter respektive kurs har gått igenom. Innehållet har kategoriserats efter uttalanden som rör motivation, aktivitet, välbefinnande och samarbete. Dessa har sedan kategoriserats i positivt eller negativt.

Intervjuerna med lärarna har analyserats narrativt genom att innehållet i svaren har sorterats in för resultaten under respektive kurs och generella uttalanden har sorterats in under den sammanfattande resultatredovisningen eller hänskjutits till diskussionsavsnittet.

Felkällor och metodproblem

Det ligger ett inbyggt problem i att utvärdera ett arbete man själv varit involverad i och ansvarig för. Det empiriska materialets kvalitativa ursprung genom intervjuer och kvalitativa natur som anteckningar i konceptform har i såväl insamlingsfasen som analysfasen varit föremål för min egen påverkan och tolkning. Jag har försökt se de sju terminerna som utvärderats som en utvecklingslinje som skall beskrivas och värderas, istället för som en serie individuella prestationer. Detta har i viss mån hjälpt mig att ta fram såväl positiva som negativa aspekter av mitt eget arbete med kursen. Jag har dessutom haft hjälp av intervjuerna med de två kollegorna som varit aktiva i kursen. Deras synpunkter på vad som varit positiva respektive negativa effekter av examinationsformen har varit värdefull för min egen möjlighet att inta ett åskådarperspektiv.

Avstämningssamtalen har inte audiobandats, detta eftersom samtalen har haft ett annat huvudsyfte än att utvärdera mappexaminationen. Huvudsyftet med de terminsvisa avstämningssamtalen har varit att ge studenterna en möjlighet att fritt reflektera över den gångna terminens alla för- och nackdelar. Ibland har samtalen kommit att handla om känsliga problem i respektive basgrupp och/eller studenternas personliga reflektioner över och åsikter om andra lärare och kurser. Att spela in samtalen vore därmed etiskt tveksamt och hade dessutom kunnat vara hämmande för huvudsyftet med samtalen.

Intervjuerna med de bägge lärarkollegorna har ytterligare ett problem, eftersom de genomfördes ca 18 månader efter att den sista kursen i studien avslutats. De intervjuade kan svårigen komma ihåg alla detaljer, särskilt från de tidigaste kurserna. Detta innebär en ökad risk för felaktigheter på grund av sammanblandningar och efterkonstruktioner. Då jag själv arbetat i lag med den ene av dessa två lärare har tidigare diskussioner dessutom kunnat påverka denne lärares intervjusvar.

Resultat

Första kursen

Den första mappexaminationen var en individuell uppgift. Studenterna uppmanades att arbeta med tre case i sin basgrupp och parallellt sätta samman varsin mapp. Studenterna fick följande skriftliga instruktion:

I den första delkursen i termin 2, Ordning och Trygghet, kommer jag att testa en ny examinationsform. Jag kallar den för *mappexamination* och uppgiften är egentligen att skriva ett paper över kursinnehållet. Det som skiljer mappexaminationen från ett vanligt paper är att ni dessutom skall beskriva lite hur ni fått de kunskaper ni redovisar. Vilka vägar har varit framkomliga för vilken typ av information och vilka har inte funkat? De delar som minst skall ingå i mappen är de som beskrivs för juridik och beteendevetenskap för kursen, i den terminsöversikt ni fått ut vid terminsstarten. Mappen behöver (bör) inte enbart innehålla era egna ord. Den kan mycket väl innehålla tidningsklipp, utskrifter av lagtextkommentarer med understrykningar och marginalanteckningar, JO-utlåtanden etc. Ni kan alltså börja skriva på er tenta redan idag. Inlämning sker senast på måndagen efter kursens övning.

Syfte och mål definierades tydligt i kursplanen och litteraturlistan delades i två delar, en liten obligatorisk del omfattande två titlar och en betydligt längre så kallad resursdel, en slags litteraturtips för att kunna klara fördjupningskraven omfattande ett 30-tal titlar. Det framgick också att studenterna själva förväntades välja ca 1000 sidor ur resurslitteraturen. All resurslitteratur köptes in som referenslitteratur till biblioteket. Alla handledningsspass, totalt fyra stycken per basgrupp, hölls sedan i grupprum på biblioteket.

Den första versionen av mappexaminationens krav var att sammanställa ett kompendium över hela kursinnehållet. Kompendiet skulle innehålla tre fördjupningar med både beskrivningar om hur de fördjupade lagparagraferna växt fram, grundtankarna med respektive paragraf och beskrivningar av hur den skulle tillämpas, både i teori och i praktik. Mappen skulle ha referenser både till lagarnas förarbeten, till rättsfall och till praktisk tillämpning. Studenterna fick också i uppgift att leta upp och inkludera tidningsartiklar som anknöt till någon eller några av paragrafer som

fördjupades och diskutera dessa. Studenterna fick fritt fördela sina fördjupningar inom gruppen och komplettera sina mappar med fördjupningar från studenter utanför respektive basgrupp.

Kursen låg först i terminen och inleddes med en uppstartsday. Kursupplägg och examinationskrav tydliggjordes. Ett övningscase hade konstruerats i syfte att ge basgrupperna möjligheten att under några timmar prova på en caseinventering. Kursen kom sedan att inledas med tre fall som spelades upp för studenterna som små teaterscener i utbildningens övningsmiljöer. Fallen var en ordningsstörning i en butik, en berusad man i en pub och ett handräckningsärende till psykiatri där polisernas dåliga bemötande och taktiska agerande ledde fram till att de tvingades använda sina vapen och skjuta den person de skulle hjälpa. I de två första fallen spelade lärare de inblandade och två studenter kallades ned från åskådarläktaren för att agera poliser och lösa situationen. Klasskamraterna på läktaren fick ropa tips till sina kamrater. I det sista fallet agerade bara lärare. Detta utgjorde den så kallade casestarten. Studenterna fick sedan basgruppsvis inventera fallen utifrån vilka kunskaper man behöver som polis för att kunna lösa dem på ett bra sätt. Vid en träff några dagar efter casestarten inventerades casen i 24-grupper, sedan gjordes en gemensam prioritering som synkroniserades med kursplanen. Därefter hade varje basgrupp ett handledningspass i veckan i grupprum i biblioteket. I tillägg bokades två resurstillfällen för hela gruppen om drygt 90 studenter och en kurshemsida för information och nätmedierad handledning konstruerades.

Kursen avslutades med en så kallad lightövning, en övning där studenterna själva, basgruppsvis konstruerade fall. De turades sedan om att vara övningsledare/figuranter och att öva som polispatruller. Övningen genomfördes i närvaro av en handledare, som kvalitetssäkrade såväl övning som den feedback studenterna gav till varandra. Efter övningen genomfördes en så kallad kunskapsplattform, en uppföljning av övningen i aulan med samtliga studenter. Mapparna lämnades in vid detta tillfälle och examinerades sedan.

Tidigare utvärderingar av PBL har visat att många studenter känner negativ frustration då de börjar arbeta problembaserat. Detta problem försökte jag förebygga med den grundliga genomgången av metoden vid kursstarten. Trots detta kom det upp frågor kring metod, krav och förväntningar vid i stort sett varje handledningspass. Studenterna i ordning och trygghetskursen erfor en kraftig tidspress, och när de i den skriftliga utvärderingen bedömde kursens krav angav i stort sett samtliga 4 eller 5 på en femgradig skala (4=höga krav, 5=mycket höga krav).

Mappexaminationen fungerade som det var tänkt. Studenterna arbetade intensivt och producerade stora textmassor med generellt högkvalitativa fördjupningsarbeten. Den stora textmassan innebar besvär för examinationsprocessen. Efter den första mappexaminerade kursen lämnade de

drygt 90 studenterna in cirka 8 500 sidor för examination. Eftersom uppgiften var att producera en kvalitativt bra mapp bestod studenternas mappar i huvudsak av texter de lånat in från kurskamrater och ren författningstext (lagtext) som antingen var avskriven eller kopierad från en rättsdatabas. De hade producerat i genomsnitt ca 20 sidor själva varav ungefär hälften utgjordes av fördjupningar i någon av polislagens paragrafer. I fördjupningsuppgiften ingick att skriva en omarbetad kommentartext utifrån olika juridiska källor med hänvisningar till förarbeten och rättsfall, samt att redovisa mer förståelsebaserade kunskaper om olika lagars förhållande och påverkan på varandra (t.ex. Polislagen 8§, Regeringsformen och Europakonventionen för de mänskliga rättigheterna). Fördjupningsuppgiften innebar också att skriva en mer praktisk text utifrån en intervju med en yrkesverksam polis. Mapparna bedömdes i två steg. Först bedömdes helheten, om mappen var komplett, hade en genomtänkt struktur och saknade direkta felaktigheter. I det andra steget bedömdes studentens individuella fördjupningar. De huvudsakliga bedömningskriterierna var antal och kvalitet på referenser, hur komplett problemområdet hade penetrerats, praktisk giltighet och hur begriplig och välstrukturerad texten var.

Det visade sig i flera fall vara svårt att avgöra vilka delar av texten som studenterna hade producerat själva och vilka som lånats av andra studenter eller av författare av juridisk litteratur. Studenterna hade fått instruktionen att markera i texten med kontinuerliga källhänvisningar, men det var uppenbart att denna instruktion behövde göras tydligare inför nästa kurs. Studenterna hade fritt fått välja layout och disposition på mappen. Detta komplicerade också examinationsarbetet något. En lösning på detta senare problem skulle kunna vara att bestämma en disposition som alla skulle använda sig av, eventuellt i form av en digital fil med färdig rubrikformatering och samtliga författningstexter. Detta övervägdes noga, men jag bedömde att detta skulle begränsa studenternas frihet för mycket, deras möjlighet att göra mappen till sin egen. Jag ansåg att det fanns en poäng i att studenterna själva sökte nätbaserade rättskällor, om än bara för att hitta författningstext att klistra in i sitt dokument. Mappens fria struktur fick därför leva vidare.

Kunskapsmässigt påtalade flera studenter att de främst lärt sig de områden de själva fördjupat sig i. De hade så att säga spillt allt sitt krut på att göra bra fördjupningar, då de insett att dessa var betygsgrundande. Detta hade inneburit att de inte tagit sig tid att sätta sig in i helheten på ett effektivt sätt. Examinationen i kombination med betygssystemet verkade, trots den ändrade formen, ha lagt hinder i vägen för studenternas lärande.

Andra kursen

Erfarenheterna från föregående kurs ledde till en del förändringar i kursupplägg och i kraven för examinationsmappen. Även i denna kurs skrevs mapparna individuellt, men studenterna fick tydliga muntliga instruktioner om att noggrant markera de textstycken de inte producerat själva. De informerades om att examinatorn skulle läsa deras egenproducerade text noga, men att övrig text skulle bedömas utifrån om de lyckats sätta ihop en komplett mapp utan felaktigheter. Vikten av att lära sig hela kursinnehållet, och inte bara de egna fördjupningarna betonades.

Kursintroduktionen fick ytterligare ett moment, en kortare föreläsning om och motiven för PBL. Detta för att ytterligare öka förståelsen för hur läroprocessen var tänkt att fungera. Tanken med detta var att studenterna bättre skulle förstå och därmed kunna mobilisera personliga resurser att hantera de känslor av frustration de trots allt kunde komma att känna inför det nya arbetssättet.

Casestarten och caseinventeringarna behölls, trots att casens roll i kursen var begränsad. Problemet studenterna sattes att jobba med var snarast att sammanställa det nödvändiga kunskapsinnehållet för hela kursen, mappen. Casen ansågs trots allt ha en värdefull funktion. De skulle ge mycket konkreta målbilder i kursens inledning och vara betydelsefulla som referenser för såväl tolkning av lagtext som för praktiska diskussioner. I inledningen av kursen fick studenterna tre föreläsningar kring centrala teman i kursen, polislagen, LOB (1976 års lag om omhändertagande av berusade personer) och straffrihetsgrunderna i BrB 24 kap. Föreläsningarna lades in för att ytterligare förtydliga vilka problemområden studenterna förväntades fördjupa sig inom samt för att ge samtliga studenter en kunskapsbas om ett antal väsentliga utgångspunkter i arbetet. Casestarten och föreläsningarna fick mycket beröm i avstämningssamtalen.

Det första handledningspasset inleddes med en rundvandring på biblioteket för att fysiskt kunna peka på de källor studenterna förväntas använda i arbetet. Handledningspassen på biblioteket var mycket uppskattade av studenterna. Det första handledningspasset gick nästan helt åt till att gå igenom metodfrågor, hur själva mappen var tänkt att konstrueras och hur arbetsuppgifterna i basgruppen skulle fördelas i basgruppen. Som handledare fick vi möjlighet att hjälpa studenterna att se naturliga kopplingar mellan olika delar av kunskapsområdet. Till exempel är det lämpligt att samma student som skriver om polislagens 10:e paragraf (som reglerar polisens användning av våld) också skriver om ansvarsfrihetsgrunderna i Brottsbalkens 24:e kapitel, medan den som skriver om PL 19§ (kroppsvissitation) också skriver om närbesläktade tvångsmedel i PL 20-21§ (husrannsakan). Vid varje handledningspass fanns ett antal gemensamma frågor som tog tid från den egentliga handledningen.

Studenterna var generellt sett mycket nöjda med kursen. De lämnade in mappar som i omfattning och kvalitet svarade ungefär mot dem som lämnats in föregående termin, frånsett att mapparna nu hade tydligare referenser. Det var lättare att läsa ut vilka delar studenten producerat själv vilket underlättade examinationen. Flertalet basgrupper påtalade återigen att de framförallt lärt sig sina egna fördjupningar. Eftersom fördjupningarna var det som i första hand kunde ge betyget VG menade flera att en del studenter övergett basgruppen och koncentrerat sig helt på den individuella fördjupningen. En handfull studenter föreföll ha åkt snålskjuts på sina kamrater vilket ledde till att ett 10-tal mappar återremitterades för komplettering. Flertalet basgrupper påtalade att de känt en viss frustration i början av kursen, innan de förstått hur kraven på examinationsmappen såg ut. De hade svårt att se sig själva producera 70-80 sidor text under den begränsade tiden (5 veckor). Efterhand hade arbetet gått lättare. Speciell osäkerhet hade de känt inför var betygsgränserna skulle dras. De som från början bestämt sig för att aspirera på betyget VG hade i de flesta fall överarbetat sina mappar för att "vara på den säkra sidan". Återigen bedömde studenterna generellt sin egen arbetsinsats under kursen som 4 eller 5 på en femgradig skala. Ett vanligt omdöme var att de lärt sig jättemycket, men att de aldrig arbetat så hårt med studier förut.

Tredje kursen

Handledningspassen förändrades så att de inleddes med en kortare gemensam genomgång i halvklass, detta effektiviserade förmedlandet av den nödvändiga informationen och besvarandet av gemensamma frågor. Få så sätt gavs mer tid över till själva handledningen.

Mappexaminationen hade fram till denna termin kunnat ge betygen G eller VG. I denna kurs ändrades examinationen såtillvida att varje student gjorde varsin fördjupning i mappen och sedan tilläts klistra in fördjupningar från studiekamraterna i basgruppen. Dessutom kunde mappen nu endast ge betyget G. Ett tillfälle schemalades för basgrupperna i slutet av kursen för att studenterna skulle få tillfälle att redovisa sina respektive fördjupningar för varandra. En frivillig salstenta infördes också. Förutsättningarna för salstentan var att studenter som fått godkänt betyg på sin mapp kunde på VG om de skrev ett väl godkänt resultat på tentan. Betyget VG förutsatte dock en sammanvägning av aktiviteten i basgruppen, prestationen på övningen och poängen på tentan. Inga delar i mappen fick längre vara inkopierade från andra basgrupper vilket innebar att all text antingen skall produceras i basgruppen eller hämtas från juridiska databaser. Dessa ändringar kom till för att minska studenternas upplevda arbetsbörda, främja arbetet i basgruppen och minska studenternas frustration genom att göra kraven tydligare.

Tentan konstruerades så att den hade två delar. Del 1 innehöll ett längre skriftligt fall. Studenterna skulle analysera fallet och besvara ett antal frågor kring olika svårigheter i detta. Del 2 innehöll ett tiotal kortare fall med mer specifika frågeställningar. Varje del omfattade ungefär hälften av de möjliga poängen. Tanken med konstruktionen var att ge tentan en delvis caseliknande uppbyggnad och därmed premiera mer av förståelsekunskaper i ett polisiärt sammanhang än en traditionell tenta. Det påtalades för studenterna att förståelsekunskap och potentiell färdighet att tillämpa kunskapsområdet skulle premieras framför kvantitativa utantillkunskaper. I det inledande längre fallet i tentan ingick vissa felbeteenden från polispatrullen. Studenterna ombads utvärdera polisernas agerande och komma med förslag på alternativa ageranden. Några enstaka utantillkunskaper pekades dock ut för studenterna som betydelsefulla.

Den justerade mappexaminationen togs mycket väl emot av studenterna. Ingen student gav uttryck för störande frustration under kursen och samarbetet i basgrupperna föreföll ha förbättrats avsevärt. Cirka två tredjedelar av studenterna skrev den frivilliga tentan och ungefär hälften av dessa fick VG i slutbetyg. Ett tiotal av dessa hade legat någon eller några poäng under gränsen för VG på tentan, men fick ändå VG på grund av sina insatser i mapparbete och på övningen. En student fick betyget G trots att han skrivit VG med någon poängs marginal på tentan, detta på grund av ett underkänt fördjupningsarbete i mappen. Fortfarande påtalades det att många studenter prioriterade det individuella arbetet framför basgruppsarbetet. Tentans konstruktion fick beröm av studenterna. De hade generellt upplevt frågorna som relevanta och bedömningen av dem som rättvis.

Mapparna i denna kurs höll, jämfört med de tidigare kurserna, mycket hög kvalitet. De hade minskat i omfattning till att istället vara på ca 40 sidor. Flera basgrupper berättade att de läst på inför tentan tillsammans i gruppen och då använt mapparna som studiematerial.

Fjärde kursen

En förändring gjordes i examinationen inför denna kurs. Istället för individuella fördjupningar och mappar instruerades studenterna att göra sina fördjupningar parvis och endast producera en mapp i basgruppen, detta för att ytterligare främja samarbetet i basgrupperna. Studenterna fick från och med denna kurs inte heller välja sina fördjupningar fritt. De instruerades att göra sina fördjupningar i PL 10§, PL 13§ och PL 19§. Basgruppen skulle dessutom göra en gemensam fördjupning i PL 8§. Som stöd för studenternas inläsning konstruerades instuderingsfrågor i form av kortfattade fallbeskrivningar.

I avstämningssamtalen påtalades egentligen inga brister med upplägget. Mapparna som lämnades in var av ungefär samma omfattning och kvalitet som föregående termin.

Femte kursen

Inga förändringar gjordes inför denna kurs. I avstämningssamtalen påtalade några studenter att de misstänkte fusk från andra basgrupper. Genom de terminer mappexaminationen använts har en ”bank” av färdiga mappar blivit tillgänglig. Dessa mappar har cirkulerat bland studenterna och varit en värdefull källa för att förstå upplägg och få inspiration till fördjupningsarbetena. Eventuellt har gamla mappar dock helt eller delvis skrivits av. Den stora mängden text som producerats i den totala mängden mappar hade gjort det omöjligt att kontrollera denna typ av fusk. Gränsen mellan vad som var tillåten inhämtning av inspiration och vad som var plagiat var inte heller knivskarp. Eftersom ungefär samma juridiska källor använts och juridiska formuleringar ofta är mycket snarlika, var inte digital kontroll av mapparna varit möjlig. En provkörning av digitalt inlämnade mappar gjordes i GenuineText™ men gav inte ge några meningsfulla resultat.

Sammanfattning resultat

Mappexaminationen har utifrån studenternas avstämningssamtal och utvärderingar kommit att utvecklas från en individuell till en kollektiv (basgruppsvis) uppgift. Betyget VG på mappen har tagits bort eftersom det styrde studenterna bort från basgruppsarbetet. En skriftlig tentamen som ansågs gynna förståelsekunskap infördes istället för de studenter som aspirerade på betyget VG. Fördjupningsuppgifterna har undan för undan kommit att ta mindre plats i studenternas arbeten, till att bli en parvis uppgift styrd till vissa specifika paragrafer i kursinnehållet.

Studenter och lärare är i stort sett nöjda med examinationsformen så som den kommit att utvecklas. Det finns dock vissa problem med att avslöja otillåtna plagiat i studenternas arbeten.

Konstruktionen av mappexaminationen har tagit fasta på fyra målsättningar som har ansetts vara särskilt viktiga för att gynna en effektiv läroprocess. Det är a) Studenternas aktivitet, b) studenternas välbefinnande, c) studenternas motivation och c) studenternas samarbete i kunskapsinhämtningen. Dessa fyra målsättningar förefaller ha gynnats genom den form mappexaminationen kommit att ta.

Analys, och diskussion

Trots att vi som lärare upplevt att vi varit tydliga och ibland övertydliga i kursens inledning, har det regelmässigt kommit upp *frågor kring metod, krav och förväntningar* på handledningspassen. Efter de första kurserna i studien har också studenter beskrivit att de känt *frustration* över vad de upplevt som oklara krav och förväntningar.

Det är väl känt att en stor grupp studenter (elever) aktivt prioriterar examinationerna och söker ledtrådar till hur de skall nå bästa resultat på dem, eftersom detta är det enda synliga resultatet av deras studieansträngningar och följaktligen deras biljett till nästa steg i utbildningen och så småningom yrke och karriär. Miller och Parlett (1974) har kallat denna grupp cue-seekers. Även den grupp som vill prioritera lärandet för sin egen skull kommer att tvingas ta till sig ledtrådar till hur de skall klara examinationerna, för att inte hindras i sin fortsatta karriär. De är medvetna om att detta är nödvändigt och har kallats cue-conscious. En betydligt mindre grupp verkar vara döva för, eller ointresserade av lärarens ledtrådar och därmed eventuellt även immun mot examinationernas påverkan på de egna lärstrategierna. Denna grupp, så kallade cue-deafs, betraktas sällan som särskilt framgångsrika studenter (ibid.). En för studenterna ny undervisningsform som PBL, i kombination med en annorlunda examinationsform torde spåda på osäkerheten hos många studenter och därmed riskera göra studenter i gruppen cue-conscious till mer aktiva cue-seekers. Detta kan också vara en delförklaring till att handledningspassen uppfattats som mycket positiva. Cue-seekers har nämligen fått allt stöd de kan önska sig under dessa pass. Andra förklaringar till att handledningspassen uppskattats i så hög grad kan vara att de hjälpt studenterna att dels se naturliga kopplingar mellan olika kunskapsområden, men också i processen att omsätta teori till praktik.

Studenterna har, framför allt efter de inledande kurserna, angett en *hög arbetsbelastning* och klagat på tidspress. Det är också i de inledande kurserna som studenterna överarbetat sina mappar och lämnat in extremt omfattande arbeten. Flera faktorer kan ha varit betydelsefulla för detta: En sådan kan vara osäkerhet med kraven som genererat stress som i sin tur har hanterats med överkompensation. Problem med tidspress finns dokumenterad i flera utvärderingar av och litteratur om PBL. Tidspress har också visat sig minska engagemanget i basgrupperna (se t.ex. Kjellgren et al, 1993; Håård af Segerstad et al, 1997).

En annan tänkbar faktor är den osäkerhet det innebär att tvingas söka och sammanställa sin kunskap själv. Söker jag efter rätt saker? Kommer jag att hitta allt viktigt? Kommer jag att förstå vad som är viktigt och inte? Denna osäkerhet är ständigt närvarande vid informationssökning och har beskrivits utförligt av Louise Limberg (2001) i hennes avhandling i informationsvetenskap.

Ytterligare en faktor är att det problembaserade arbetssättet förutsätter en hög grad av reflektion under det att fakta söks fram, värderas och sätts i sitt sammanhang. Det har visat sig problematiskt att finna tid för denna reflektion i PBL-utbildningar, och polisutbildningen i Växjö är tydligen inget undantag. Detta indikeras också av att studenterna i de tidigare kurserna i studien påtalat att de främst lärt sig de områden de själva fördjupat sig i. Fördjupningsuppgiften har från början varit kopplad till ett individuellt ansvar och därför rimlig att prioritera. Då studenterna drabbats av tidsnöd är det logiskt att den prioriterade uppgiften, den individuella, fått störst utrymme och därför varit föremål för mest effektiv inläring. Kritik framkom också under de tidigare kurserna för att studenter övergett sin basgrupp för att satsa på de individuella uppgifterna. Detta förhållande kan inte enbart förklaras av att man eftersträvat höga betyg, utan också av att man gjort en högst rimlig prioritering då man hamnat i tidsnöd.

Casestarten ansågs generellt ha varit mycket positiv trots att arbetet med mappen ersatt casen som problem under kursen. Casestarten har istället tjänat som målbilder för studenterna och gett dem en tydlig bild av vilken typ av problem som de förväntas kunna hantera efter kursen. I den aktuella kursen har till exempel relativt komplicerade juridiska förhållanden mellan grundlag och speciallag behandlats, något som gjort tydliga målbilder extra viktiga. PBL-studenter har visat sig ha högre grad av målorientering än studenter i traditionell utbildning (Sungur & Tekkaya, 2006), varför man kan förmoda att tydliga målbilder är extra viktiga i PBL.

Den problembaserade tentan har fått mycket beröm av studenterna. Detta bör huvudsakligen bero på att den legat i linje med hur studenterna förberett sig, att de inte känt sig lurade. Eftersom tentan haft en påtagligt praktisk inriktning kan man därför sluta sig till att studenterna, som de instruerats att göra, inriktat sina studier på att omsätta kursens teoretiska innehåll i ett praktiskt sammanhang. Införandet av en frivillig salstenta var från början en önskad kompromiss utifrån utvärderingsresultaten, då det visade sig svårt att rättssäkert sätta graderade betyg utifrån de individuella insatserna i mapparbetet. Vid konstruktionen av salstentan utgick vi från att den skulle understödja (läs premiera) en problembaserad lärostil och inte en mer kvantitativt inriktad reproduktiv lärostil. Inspirationen till detta hämtades främst från den omfattande utvärderingen från Hälsouniversitetet i Linköping (Kjellgren et al, 1993), i vilken examinationsfrågan får relativt stort utrymme. Resultaten i föreliggande studie ligger i linje med erfarenheterna från Linköping.

Att sammanfatta ett teoretiskt material och behandla det i textform har visat sig effektivt för lärandet (se t.ex. Jacobsson, 2001). Studenten gör materialet till sitt eget och assimileringen av de nya kunskaperna underlättas. Basgruppens sammanställning av mappen har varit ett viktigt led i denna process och slutprodukten, mappen, har visat sig användbar för studenterna som ett egenproducerat instuderingsmaterial inför övning och examination.

Diskussion

Mappexaminationen kan ses som problematisk utifrån kravet att arbeta med casemetod. Casen i inledningen av kursen med den påföljande caseinventeringen tjänar mer som en slags målbild för studenterna. Det verkliga problemet för studenterna att lösa är inte särskilt yrkesnära, det är snarast akademiskt, att sätta samman mappen. I detta akademiska arbete kommer det dock hela tiden upp verkliga eller verklighetsnära fall, antingen genom de rättsfall som studeras, genom instuderingsfallen eller genom att studenterna själva konstruerar exempel för att bättre förstå förarbeten, lagstiftning och praxis. Det har varit en styrka i kursen att studenterna så tydligt tvingats studera både förarbeten och rättsfall. Rättsfallen är, som sagt, fall i sig, men även förarbetena innehåller en del tänkbara exempel som ofta väl speglar hur lagstiftaren tänkt sig att lagen skall tillämpas. Detta förefaller ha konkretiserat studenternas förståelse för en del svåra juridiska principer, bland annat den annars abstrakta ändamålsprincipen.

Uppföljningen av casen i kursens inledning har skett genom den så kallade lightövningen. Studenterna har då själva konstruerat övningsfall som de spelat upp för sina kurskamrater. De har också själva stått för feedback. Flertalet övningsfall har varit snarlika fallen från casestarten med vissa mindre förändringar. Man har till exempel valt att byta miljö för den berusade personen, från en allmän plats till en bostad vilket förändrar och försvårar lagstiftningens praktiska tillämpning. En personlig reflektion är att detta är helt optimalt för att befästa förståelse- och tillämpningskunskaper. De efterföljande diskussionerna har obehindrat kunnat beröra såväl juridik som etik, taktik och bemötande. Studenterna har dessutom så gott som mangrant beskrivit lightövningen som det tillfälle då ”polletten ramlade ned”. Lightövningen var däremot problematisk som en del av examinationen. Studenterna agerade två och två, med delvis skilda uppgifter och i vitt skilda situationer med kurskamrater som figuranter, bedömningsunderlaget för respektive student har därför varierat kraftigt.

Examinationsmappen, som den kommit att utvecklas, har fungerat mycket väl för att främja arbetet i basgruppen och ändå vara användbar som examinationsinstrument.Handledningspassen har ofta tydligt visat vilka

studenter som varit mest aktiva, något som också blivit ytterligare belyst i de respektive fördjupningsuppgifterna. Borttagandet av de graderade betygen för mappen har ytterligare främjat samarbetet i gruppen. Ett problem är fortfarande att en del grupper i för stor utsträckning väljer att dela upp arbetet istället för att samarbeta. Dysfunktionella grupper kan klara mapparbetet relativt bra genom att göra detaljerade uppdelningar.

Kunskapsmålen i kursen har inte varit särskilt svåra att nå. Detta kan bero på att kursinnehållet på ett mycket påtagligt sätt anknyter direkt till polisrollen. Ingen student kan tro att man inte behöver lära sig polislagen (PL), lagen om omhändertagande av berusade personer (LOB) och ansvarsfrihetsgrunderna (BrB 24 kap). Den inneboende motivationen hos studenterna har därför varit mycket hög från början. Mappexamination lämpar sig därför antagligen bäst i kurser med stort faktainnehåll som måste kopplas till såväl förståelse som praktisk tillämpning i yrkesrollen. Det kan ifrågasättas hur lämplig motsvarande examinationsform varit om kursinnehållet varit mer abstrakt och svårtillgängligt utan dessa tydliga och direkta kopplingar till yrkesrollen som polis.

Den skriftliga tentans förståelse- och tillämpningsinriktade form har uppskattats av studenterna. Eftersom kursen är en grundkurs brottas man som examinator med ett klassiskt problem. Kursinnehållet är relativt enkelt och alla studenter bör lära sig det mesta. Detta har gjort det svårt att göra distinktioner mellan G och VG på tentan. Hur många felsvar kan man egentligen acceptera för att sätta betyget VG? Vilken typ av felsvar kan man acceptera? På en salstenta räknar man i regel poäng och sätter en gräns för respektive betyg, så har vi också gjort i denna tenta. En variant vore att man ytterligare delar in de olika frågeställningarna i en progressiv svårighetsgrad med olika acceptans för felsvar på olika delar av tentan. Detta hade gett ett skarpare verktyg för betygssättningen men eventuellt försvårat konstruktionen av en förståelse- och tillämpningsinriktad tenta.

Problemen med misstänkt fusk i form av plagiat är ständigt närvarande när studenter får inlämningsuppgifter. Det finns IT-baserade hjälpmedel som GenuineText™ för att avslöja plagiat av webbpublicerat material, men detta har inte varit användbart för mapparna då dessa i hög grad skall innehålla korrekta juridiska formuleringar som skall sättas i rätt sammanhang och problematiseras. En provkörning av några digitalt inlämnade mappar gav alltför många textträffar och vi har därför tvingats använda traditionella metoder för att spåra plagiat. Detta arbete har med tiden blivit i stort sett ogörligt eftersom den stora totala mängden producerad text hela tiden ökar. En artikel i en mapp kan vara delvis plagierad från en annan mapp från en tidigare termin, detta är något som bara uppdagats vid något enstaka tillfälle och då på tips från andra studenter. Vi har därför ingen uppfattning om hur stort problemet egentligen är. Det är dock tyd-

ligt att det förekommit plagiat som inte uppdagats och att detta riskerar sänka trovärdigheten i examinationsformen.

Framtida forskning

Då allt fler professionsutbildningar tar plats i högskolesystemet kommer behoven att öka av rättssäkra examinationsformer som på ett tillförlitligt sätt förmår mäta kvalitativa kunskaper och färdigheter. Framtida examinationsformer behöver dessutom på olika sätt stödja samarbete och helst dessutom fungera som ett lärtillfälle. Framtida studier bör fokusera på hur dessa mål bäst kan uppnås i olika sammanhang, för studenter med olika lärstilar och i kurser med olika innehåll.

Diskussionen kring distinktionerna mellan casemetod och PBL är viktig och kräver både kunskaper och en öppen pedagogisk debatt. Vad innebär egentligen ”renlärig” casemetod, och vilka kompromisser tvingas lärare och studenter göra? Vem skall ha tolkningsföreträde? Vilka risker finns med basgruppsarbetet om det innebär en uppdelning av arbetsuppgifter snarare än samarbete? Kan bristen på enhetlig definition av den case-metoden göra studenter och lärare onödigt förvirrade och frustrerade? Kan detta i sin tur komma att drabba studenternas välbefinnande och motivation och därmed också deras aktivitet och i förlängningen lärandet? Hur kan handledningens roll se ut för att motverka dessa potentiella problem?

Universitetslärare har sällan någon längre pedagogisk skolning. De kommer in i universitetsvärlden meriterade i huvudsak på sina respektive ämneskunskaper. Därför kommer deras referenser i pedagogiskt arbete framförallt att hänföra sig till den egna studietiden (vilka sällan bedrivits med PBL). Hur skall dessa nya kollegor bäst stöttas när de skall börja arbeta med och examinera i PBL?

Referenser

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande – En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Liber (Myndigheten för skolutveckling).
- Barrows, H. S. (2000). *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. Southern Illinois University Press: Springfield.
- Becker, H., Geer, B. & Hughes, E. (1968). *Making the Grade*. New York: Wiley
- Borgh, P. (2007) *Pedagogisk rapport mars 2007*. Stockholm: Polishögskolans Centrum för pedagogik och case-baserat lärande (CCL).
- Bredänge, G. (1991). *Hälsouniversitetet från vårdhögskolehorisont*. Linköping: Hälsouniversitetet
- Creedy, D. & Hand, B. (1995). Determining changing pedagogy in PBL. I Chen, S. E., Cowdroy, R., Kingsland, A. & Ostwald, M. (red.), *Reflections on Problem based Learning*. Australian PBL Network, Sydney, s 141-156
- Danserau, D. F. (1985). Learning strategy research. I J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser, *Thinking and learning skills vol. 1, Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Delva, M. D., Woodhouse, R. A., Hains, S., Birtwhistle, R. V., Knapper, C. & Kirby, J. R. (2000). Does PBL Matter? Relations Between Instructional Context, Learning Strategies, and Learning Outcomes. *Advances in Health Sciences Education*, 5, s 167-177
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-Based Learning: a Meta-Analysis. *Learning and Instruction*, 13, s 533-568
- Doppelt, Y. (2003). Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. *International Journal of Technology and Design Education*. 13, s 255-272.
- Dunér, L. (2006). *Studenters uppfattningar om stödet från högskolebiblioteken vid studieformen Problembaserat lärande i distansstudier*. Magisteruppsats Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap, Bibliotekshögskolan i Borås.
- Dysthe, O. (Ed.)(2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, H. (1999). *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur
- Frey, B. S. (1997). *Not just for the money: An economic theory of personal motivation*. Cheltenham: Edward Elgar
- Gellerman, S. W. (1992). *Att motivera till ökad insats*. Malmö: Richters
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hmelo, C. E., Gotterer, G. S. & Bransford, J. D. (1997). A Theory-Driven Approach to Assessing the Cognitive Effects of PBL. *Instructional Science*, 25, s 387-408
- Hmelo, C. E., Holton, D. & Kolodner, J. L. (2000). Designing to learn about complex systems. *Journal of the Learning Sciences*, 9: s 247-298.

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. Vol. 16, No. 3, Sept., s 235-266.
- Håård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M. & Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande – Idén, handledaren och gruppen*. Stockholm: Liber
- Jacobsen, D. I. (2007). *Förståelse, beskrivning och förklaring – Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, A. (2001). *Elevens interaktiva lärande vid problemlösning i grupp – En processtudie*. Doktorsavhandling i pedagogik, Malmö Högskola.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. i R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (red) *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Kjellgren, K., Ahlner, J., Dahlgren, L. O. & Haglund, L. (red.) (1993). *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Limberg, L. (2001). *Att söka information för att lära*. Doktorsavhandling i biblioteks- och informationsvetenskap. Göteborgs Universitet
- Marton, F., Dahlgren, O. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977) *Inläring och omvärldsuppfattning*, Stockholm: Prisma
- Miller, C. & Parlett, M. (1974). *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. London: SRHE
- Morales-Mann, E. T. & Kaitell, C. A. (2000). Problem-based learning in a new Canadian curriculum. *Journal of Advanced Nursing*. 33(1), s 13-19.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful Focus Groups*. Newbury Park: Sage
- Nevin, J. R. (1974). Laboratory Experiments for Estimating Consumer Demand: A Validation Study. *Journal of Marketing Research*, Aug. s 261-268.
- Pawson, E., Fournier, E., Haigh, M., Muniz, O., Trafford, J. & Vajoczki, S. (2006). Problem-based Learning in Geography: Towards a Critical Assessment of its Purposes, Benefits and Risks. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol 30 No. 1, s 103-16.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation and education: Theory, research and applications* (2:a upplagan). Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Savin-Baden, M. (2004). Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 41, No. 2, May
- Snyder, B. (1968). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf
- Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. *The Journal of Educational Research*. May/June Vol. 99, No. 5, pp 307-317.
- Thomas, R. E. (1997). Problem-based learning: measurable outcomes. *Medical Education*, Vol. 31, No. 5, s 320-329.
- Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education*, (2:a upplagan). ASCD: Alexandria Virginia
- Walldal, E. (1995). *Problembaserad inläring – ett utvärderingsexempel*. Lund: Studentlitteratur

- Wilkinson, S. (2003). Focus Groups I Smith, J. A. (red.), *Qualitative Psychology. s 184-204*, Thousand Oaks: Sage
- Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser. Ungdom, Utbildning, Modernitet*. Eslöv: Symposium