

## Problembaseret læring og forumspil som motiverende læringsmetoder og fælles samarbejdsform i interprofessionel undervisning

Bodil Winther Hansen\* og Camusa Hatt  
*Metropolitan University College, København*

I denne artikel fremlægger vi en undersøgelse af effekten af at bruge PBL med forumspil i interprofessionelle læringsforløb og vi diskuterer hvorfor disse metoder støtter studerendes og underviseres motivation for at indgå i et interprofessionelt læringsforløb. Undersøgelsen blev foretaget via tilrettelæggelse og gennemførelse af et konkret, interprofessionelt undervisningsforløb for to klasser omkring temaet ”konflikthåndtering” ud fra en PBL-ramme. Der blev foretaget dataindsamling via spørgeskema- og interviewundersøgelse, samt supplerende kvalitative dataindsamlingsmetoder, for at opnå indsigt i både kvantitative og kvalitative aspekter af studerendes og underviseres vurdering af forløbet og metoderne. Undersøgelsen peger på at PBL-metoden kan give et fælles og udviklende afsæt for underviserne og danne basis for meningsfuldt gruppearbejde for de studerende. De studerendes aktive deltagelse stimuleres og den personlige feedback til de studerende, der arbejdes med i vejledningerne, er stærkt motiverende og engagerende. Samtidig opnår de studerende at tilegne sig en ny, og, for de fleste studerende, anderledes studielæringsmetode. Forumspillet anvendes som en del af et PBL-baseret undervisningsforløb. De studerende oplever denne læringsform som meget motiverende, specielt fordi den kobler teori og praksis. Forumspillet kombinerer teorien med mere personlige og følelsesmæssige aspekter, det skaber bevidsthed om egne følelser og opmærksomhed på betydningen af en anerkendende tilgang. Resultaterne viser at PBL med forumspil kan være relevante metoder at anvende i interprofessionelle undervisningsforløb hvor manglende motivation og ringe deltagelse blandt studerende er fremherskende.

*Keywords: problembaseret læring, interprofessionel læring og samarbejde, motivation, læringsprocesser, forumspil*

### INTRODUKTION

Der har i de seneste år været et stærkt politisk fokus på interprofessionelt samarbejde - IPC (Gilbert, Yan, & Hoffman, 2010) – i det danske sundhedsvæsen. IPC fremstår ofte som en idealpraksis, hvor de sundhedsprofessionelle, der har de rette interprofessionelle kompetencer, bedst kan agere i og udvikle et sundhedsvæsen, der er under forandring, og hvor traditionelle servicebegreber og opgaveløsning trænges af demografiske og økonomiske forhold. Her står uddannelsesinstitutionerne som centrale aktører, hvor fremtidens sundhedsfaglige personale rustes til deres kommende praksis. Uddannelsesinstitutionerne forventes i stadig stigende omfang at tilbyde interprofessionelle forløb -IPE (Gilbert, Yan, & Hoffman, 2010) IPE bliver hermed betragtet som et middel til at opnå efterspurgte kompetencer hos de kommende sundhedsprofessionelle - især kompetencer indenfor samarbejde og kommunikation (KL, 2012; KL, 2014).

---

\* Författarkontakt: [bwha@phmetropol.dk](mailto:bwha@phmetropol.dk)

Kravet om øget udbud af IPE stiller samtidig uddannelsesinstitutionerne overfor en række udfordringer, der omhandler mange forskellige forhold - lige fra optimal organisering af IPE, til samarbejdskrav til undervisere som er vant til monoprofessionelle forløb med en egen pædagogisk didaktisk logik, og til studerende som ikke kan se meningen med at skulle bruge studietid på at samarbejde med andre studerende fra andre fag. IPE, hvor der skal etableres forløb på tværs af professioner, er en særdeles udfordrende didaktisk opgave. Det er en uafsluttet teoretisk diskussion og praktisk udfordring, hvor i et uddannelsesforløb f.eks. interprofessionelle uddannelseselementer optimalt placeres (Curran, Sharpe, Flynn, & Button, 2010; Derbyshire, 2011; Oandasan & Reeves, 2005), hvilke uddannelser, der har udbytte af at studere sammen, hvilke metoder og læringskontekster, der bedst kan bringes i anvendelse i interprofessionel undervisning (Jakobsen, Hansen, & Eika, 2011) og hvilke effekter IPE overhovedet har (Curran et al., 2010; Derbyshire, 2011).

Nærværende undersøgelse afspejler behovet for undersøgelse af pædagogiske og didaktiske forhold af betydning for specifikt det interprofessionelle felt, med afsæt i spørgsmålet: Hvad er hensigtsmæssige metoder i IPE med henblik på at motivere og engagere de studerende i aktiv deltagelse, herunder understøtte samarbejde og videndeling blandt undervisere?

Undersøgelsen tilstræber specifikt at øge indsigten i hvordan og hvorfor dybdelæringsperspektivet, læring i grupper, og metoden forumspil, i et interprofessionelt PBL-forløb, kan bidrage til motivation og højt læringsudbytte for de studerende. Argumenter for at anvende PBL i IPE er fremhævet af bl.a. Dahlgren og Thompson (Dahlgren, 2009; Thompson, 2010), hvorfor artiklens fokus ikke er at argumentere for selve koblingen, men at uddybe hvordan metoderne understøtter motivation og deltagelse. Koblingsmuligheder mellem forumspillet og IPE er mindre velbeskrevet.

Professionshøjskolen Metropol har haft studerende i interprofessionelle undervisningsforløb på tværs af op til 10 professioner siden efteråret 2009. Det interprofessionelle forløb ”3 uger tværgående undervisningsforløb” danner afsæt for det pædagogiske projekt og undersøgelse, der beskrives i det følgende. Fra første gang dette undervisningsforløb blev afviklet, blev det klart at det var en massiv udfordring at etablere forløb, der gav mening på tværs af uddannelserne, kunne samle underviserne omkring tilrettelæggelsen, motivere de studerende og engagere dem i aktiv deltagelse.

Ud af disse erfaringer udsprang et ønske hos flere undervisere om fordybelse og kompetenceudvikling indenfor pædagogiske metoder, der kunne samle og motivere de studerende. Problembaseret læring (PBL) med inddragelse af forumspil blev udvalgt af nogle undervisere som den metode der var særlig interesse for at arbejde med.

Samtidig muliggjorde PH Metropols deltagelse i Det erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium<sup>1</sup> igangsættelse af projektet ”PBL med inddragelse af forumspil som motiverende og samlende læringsform i tværgående undervisning”.

Ud fra behovet for at undersøge relevante læringsformer i IPE udsprang følgende hypotese for projektet og undersøgelsen:

*”PBL med inddragelse af forumspil som læringsform skaber motivation og aktiv deltagelse blandt studerende i tværgående undervisningsforløb. Udvikling af underviserens arbejdsformer og praksis på baggrund af konkrete undervisningsmetoder baseret på PBL vil skabe et attraktivt og dynamisk studiemiljø hvor de studerendes tværprofessionelle kompetencer styrkes”.*

1 “Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium”/ Udd. X: Et forandringsprojekt, hvis vigtigste mission er at udfordre og nytænke måden uddannelsesinstitutioner i Region Hovedstaden tænker og udvikler uddannelse på, januar 2012 – oktober 2014, finansieret af Region Hovedstaden og Den europæiske socialfond.

På et 3-ugersforløb omkring temaet "Konflikthåndtering", afholdt i september 2013 med deltagelse af 8 professioner, afprøvedes følgende konkrete PBL koncept:

- Underviserne fik sparring af intern PBL-konsulent i at tilrettelægge og gennemføre et PBL-baseret forløb
- Forløbet var tilrettelagt med PBL-gruppearbejde og færdighedsøvelser
- Der blev anvendt forumspil som en del af et PBL-baseret læringsforløb.

#### TEORETISKE RAMMER FOR OG UNDERVISNINGSFORLØBET MED PBL OG FORUMSPIL

PBL og forumspil er aktive eksperimentale læringstilgange hvor undervisningsprincipperne først og fremmest er handlingsorienterede. Det betyder at de studerende arbejder i en eksperimenterende og reflekteret undervisning og at de derved lærer gennem egne oplevelser, vidensøgning og formidling.

PBL er en studentercenteret pædagogik, hvor studerende lærer om et emne gennem oplevelsen af problemløsning. Målene for PBL er at hjælpe studerende med at udvikle en omfattende og fleksibel vidensbase, effektive problemløsningsfærdigheder, selvstyrende læringsfærdigheder, effektive samarbejdsevner og indre lærings motivation.(H. Barrows & Kelson, 1995; Hmelo-Silver, 2004).

PBL er designet for at hjælpe de studerende med:

- udvikling af klinisk ræsonering,
- selvstyrede læringsfærdigheder,
- videnskabelig arbejdsmetode,
- udvikling af en sikker vidensbase,
- evner til livslang læring,
- samarbejdsevner,
- strukturering af viden til senere brug i den kliniske kontekst,
- ansvar for fremskridt hos sig selv og det omgivende samfund,
- udvikle studerendes evne til refleksion, selvvurdering, og realistisk målsætning.

(H. S. Barrows, 1988)

I en problembaseret læringstilrettelæggelse udfordres den studerende gennem et problem/ situationsbeskrivelse til at finde mulige forklaringer på problemet, og den studerendes læring har større fokus end underviserens formidling.

Gruppearbejdet i PBL er karakteriseret ved samarbejde, deltagerstyring, vidensudveksling, refleksion og gensidig feedback og på at arbejde med autentiske problematikker.

Arbejdet i PBL-gruppen adskiller sig fra traditionelt gruppearbejde ved at arbejdsformen imellem møderne i grupperne er selvstudium, og gruppen fungerer som forum for dialog og diskussioner, der udvikler den enkelte studerende, såvel personligt som fagligt.

Problem-baseret læring kan siges at være en pædagogisk samlebetegnelse for et læringssyn, der især fokuserer på to aspekter: at problemer er udgangspunkt for læringen, og at studerende selvstændigt varetager løsningen af disse problemer. PBL kombinerer problemorientering og deltagerstyring og dette udfoldes ideelt i gruppebaserede læringsforløb. Et problemområde er således udgangspunktet for PBL-forløb, en udfordring, der vækker undren og pirrer nysgerrigheden eller kalder på forklaringer. Sådanne "problemer" rejser spørgsmål og appellerer til at finde bagvedliggende forklaringer eller strukturer og muliggør udforskning, fordybelse og analyse.

I PBL anvendes begrebet professionsrelaterede problemer for at tydeliggøre, at "problemerne" hentes ind fra virkelige og arbejdsforbundne sammenhænge. Når man arbejder med problemet, vil man tilegne sig erhvervsrelevante kundskaber, ligesom man vil udvikle problemløsningsstrategier og -kompetencer, som er direkte relateret til den professionelle handlingskompetence.

Når studerende arbejder med problembaseret læring udvikler de dybdelærings strategier- de lærer på et dybdelæringsniveau (Marton & Säljö, 1976; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

Læringsteoretisk kan der skelnes mellem et overflade- og et dybdelæringsniveau. Den dybe læring dækker over evnen til at tænke kritisk og udvikle personlig indsigt og forståelse for emnet, mens den overfladiske læring i højere grad består af reproduktion af viden, der kan anvendes til et bestemt formål, men som ikke for alvor sætter den lærende i stand til forstå stoffet og selv tage stilling (Marton & Säljö, 1976; Trigwell et al., 1999). Dybdelæring udvikles ved at den studerende selv tilegner sig stof på en sådan måde at den studerende kan formidle det til andre og får en dybere forståelse for emnet ved at diskutere denne viden med andre. Azer, Guerrero, & Walsh (Azer, Guerrero, & Walsh, 2013) mener, at studerende skal udvikle forskellige kognitive og ikke-kognitive færdigheder for at opnå dybere læring. F.eks. skal de lære, hvordan de stiller gode spørgsmål, udvikle kritisk tænkning, refleksion osv.

PBL er både en pædagogisk fremgangsmåde og en curriculum design metode, og kan dermed spænde over forskellige læringselementer som f.eks. projektarbejder, forumspil, feltarbejde, formidlinger og en række andre former, helt afhængig af formålet og de til rådighed værende midler, og omfanget af de problemfelter der arbejdes med.

I dette beskrevne PBL forløb blev der anvendt *forumspil*. Det er et spil eller små scenarier, hvis emne lægger sig tæt op ad virkeligheden. Det opbygges og udføres af personer i en gruppe. Det udspilles indenfor fem minutter, og spillet skal ende med en uløst situation – det skal slutte "dårligt". Det første spil kaldes for grundspillet. Dernæst ser man det samme spil igen, og anden gang spillet vises, skal publikum – forummet – ændre spillets handling. Det er et spil eller en sag, der afspejler studerendes daglige liv og erfaring, og det udføres – spilles – af studerende. Spillet giver de studerende et forum hvor der kan arbejdes interaktivt med problemstillingen. Underviser fungerer som katalysator og rammesætter af processen. Idéen er at kunne arbejde med en konkret situation i et fælles forum, hvor der kan læres, grines og eksperimenteres, mens der arbejdes med løsninger.

Praksis i Danmark er i høj grad inspireret af Katrin Byréus. Byréus er en svensk dramapædagog og ifølge Byréus er formålet med forumspil, at tilskueren transformeres fra passiv beskuer til aktiv deltager. Forumspil giver mulighed for at træne til virkeligheden på en ufarlig måde (Byréus, 2001). I dag anvendes forumteater og forumspil i uddannelser og organisationer til at folk kan øve sig i at handle (anderledes). Forumspil bidrager til et fælles referencegrundlag, og skaber et forum, hvor der kan reflekteres i fællesskab.

Der er ikke så mange studier, der specifikt omhandler forumspil, men mange uddannelser bruger rollespil for at indbygge aktiv læring. Der er en del studier der rapporterer at rollespil virker positivt for studerendes læring, at det er en metode som giver mulighed for at få en dybere forståelse af et problem og stimulerer yderligere interesse for emnet (Rao & Stupans, 2012; Ruhanen, 2006). I nærværende undersøgelse er der arbejdet ud fra en forståelse af forumspillet som havende mange lighedspunkter med rollespillet, som f.eks.: fælles synligt læringsrum, "her-og-nu" refleksioner og et udgangspunkt i "som om" situationer, hvorfor undersøgelser omkring rollespil inddrages. Rollespil fremhæver dilemmaer og værdier, som ellers kan være svære at belyse og forstå. Normalt nævnes rollespil som en pædagogisk metode, der øger bevidstheden om virkninger og konsekvenser. Bevidstheden om, hvordan vi handler og kommunikerer i

social interaktion, øges, og metoden bruges derfor ofte i situationer, hvor værdier, holdninger og følelser er i fokus. Disse er i langt højere grad synlige gennem både verbalt og kropsligt sprog og kan fortolkes gennem en sproglig bearbejdning i konteksten (Alkin, 2002).

*PBL forløbet var udformet på følgende måde:*

Hver gruppe arbejdede med en virkelighedsnær situationsbeskrivelse som omhandlede en konfliktsituation inden for deres professionsfelter. Denne situationsbeskrivelse blev suppleret og udbygget i løbet af forløbet. Grupperne arbejdede med 5 skemalagte PBL- vejledninger. Disse blev suppleret af forelæsninger, færdighedsøvelser og forumspil på det samlede hold.

*PBL forløbene var bygget op over følgende processer:*

- Præsentation af problem/ situationsbeskrivelse
  - Identifikation af facts
  - Generering af hypoteser
  - Definere læringsområder og læringsbehov
  - Studier på egen hånd
  - Diskussion ud fra ny viden fra litteratur og praksis
  - Formidling. Opsamling på hvordan læring relaterer sig til problemet
  - Personlig og faglig evaluering/ vurdering, af den enkelte og af gruppen
- (inspireret af (Hmelo-Silver, 2004))

Forumspil var placeret som en heldagsundervisning sidst i 3 ugers forløbet. Temaet var konflikt-håndtering og målet for dagen var, at de studerende opøvede kompetencer i konflikt-håndtering og i at finde og afprøve løsningsmuligheder i vanskelige situationer. Emnerne der blev arbejdet med, valgte de studerende selv ud fra oplevede situationer fra deres praktikker.

Forumspillet bestod af fem forskellige procestrin: Introduktion, opvarmning, emneudvælgelse, gruppearbejde og selve forumspilscenariet.

Der blev spillet et scenarie igennem ad gangen. Når et scenarie var spillet, blev gruppen med studerende på scenen. Tilskuerne talte nu om, hvad de havde set. Der var ofte forskellige perspektiver på det spillede scenarie. Herefter blev den person identificeret, der så ud til at have det sværest. Scenariet blev afspillet forfra, og blev stoppet når nogen syntes at hovedpersonen burde gøre noget anderledes. Når scenariet blev stoppet spurgte facilitatoren ind til den konkrete situation: Hvad var der på spil? Hvad kunne hovedpersonen gøre? Ud fra dette blev en ny handling gennemspillet, hvorefter tilskuerne evaluerede det nye scenarie og kom med ændringsforslag. Spillet blev gentaget flere gange med andre handlinger. Til sidst afrundede facilitator og tilskuere i fællesskab scenariet gennem en drøftelse af hvilke nye perspektiver på handlinger, spillet havde bibragt.

## DESIGN, METODE OG MATERIALE

PBL-teknikkerne beskrevet ovenfor blev afprøvet i 2 "forsøgsklasser" af hver ca. 30 studerende.

I 6 "sammenligningsklasser" gennemførtes undervisningsforløb omkring det samme tema, men hvor underviserne planlagde forløbet uden PBL-ramme, uden forumspil som fast element, uden fælles tilrettelæggelse og uden sparring ved konsulent. Alle 8 hold var administrativt sammensat, efter hensyntagen til mest mulig jævn repræsentation af deltagende professioner. Andre faktorer, som f.eks. køn og alder, spillede ikke ind i sammensætning af holdene og er ikke inddraget i analyse af data.

I de 8 interprofessionelle klasser deltog studerende fra følgende professioner:

| Uddannelse:         | Antal studerende, samlet på alle 8 hold: |
|---------------------|------------------------------------------|
| Ernæring og sundhed | 20                                       |
| Fysioterapeut       | 24                                       |
| Ergoterapeut        | 13                                       |
| Bioanalytiker       | 18                                       |
| Radiograf           | 8                                        |
| Jordemoder          | 6                                        |
| Sygeplejerske       | 88                                       |
| Folkeskolelærer     | 72                                       |

Figur 1: Deltagende professioner i forløbet 3 uger tværgående, tema: Konfliktåndter, efteråret 2013

De deltagende undervisere i forsøgsklasser foretog fælles planlægning af undervisningsforløbet på en fastlagt møderække. Underviserne fik i forberedelsen sparring fra den interne PBL-konsulent, som medvirkede til at udarbejde undervisningsplanerne og sikre deres PBL-basering. Den interne PBL-konsulent medvirkede til materialeudarbejdelse (herunder cases og teknikker), og underviserne modtog, undervejs i undervisningen, supervision fra PBL-konsulenten.

Underviserne modtog herudover undervisning i gennemførelse af forumspil ved ekstern konsulent på en workshop over to dage med tid imellem til at afprøve metoden.

Dataindsamlingen i eksperimentet var både kvalitativ og kvantitativ. Dette blev valgt for at få den bredest mulige dataindsamling, og for at få flest mulige perspektiver og nuancer med i vurderingen af indsatsen.

Der blev indsamlet data om de studerendes oplevelse af forløbet via spørgeskemaundersøgelse for at få mulighed for at få feedback fra den samlede studentergruppe og for at kunne sammenligne grupper af studerendes vurdering af en række fælles spørgsmål.

I alt 256 studerende modtog spørgeskema til slutevaluering af 3 ugers forløbet den sidste dag i forløbet. Alle 8 klasser modtog samme spørgeskema, hvor de blev bedt om give en samlet vurdering af forløb, fagligt udbytte, sammenhæng i forløb og relevans for egen uddannelse<sup>2</sup>. Den samlede svarprocent (RR) var på 48%, hvilket vurderes tilfredsstillende. Efterfølgende blev der genereret rapport over spørgeskemaundersøgelse, hvor resultater fra de to forsøgsklasser lagt sammen blev sammenholdt med resultater fra de seks sammenligningsklasser lagt sammen.

For at opnå uddybende indsigt i de studerendes og undervisernes oplevelse af forløbet arbejdedes der yderligere med følgende kvalitative dataindsamlingsmetoder:

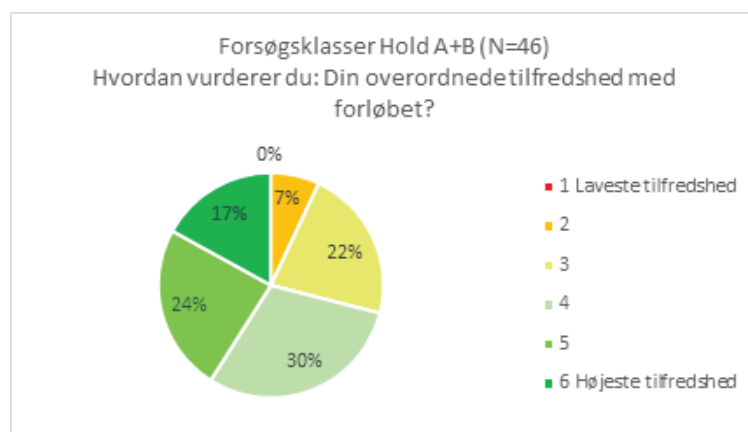
- Undervisere førte logbog i forløbet
- Der blev afholdt mundtlig dialog i de to forsøgsklasser efter fremlæggelser på forløbets sidste dag
- Der blev, efter forløbet, foretaget kvalitative, semistrukturerede interviews med de undervisere, der havde haft forsøgsklasser.

<sup>2</sup> Spørgeskema bestod af i alt 14 spørgsmål til forløbet. De studerende blev bedt om at besvare spørgsmålene ved at angive en talværdi mellem 1 og 6, hvor 6 var udtryk for den højeste tilfredshed.

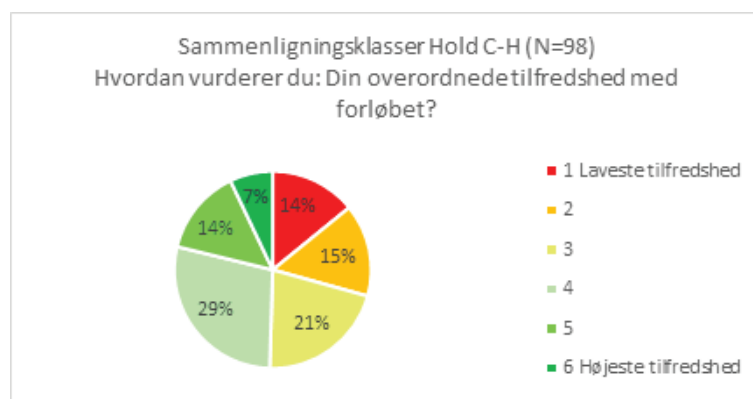
De kvalitative data blev bearbejdet efter aktuelle hermeneutiske/fænomenologiske metoder (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). Interviews med undervisere i forsøgsklasser blev optaget, hvorefter der blev foretaget ordret transskription. Artiklens forfattere gennemlæste transskriptioner uafhængigt af hinanden og foretog en første tematisering. Til analysen af de kvalitative individuelle interviews benyttedes meningskondensering og tematisk kodning (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). Ligeledes blev de studerendes skriftlige udsagn fra slutevaluering af forløbet gennemlæst uafhængigt af forfatterne, for et første uddrag af meningsbærende elementer. Herefter blev tematiseringer diskuteret og den endelig samskrivning og analyse blev udført ud fra Kvales 3 fortolkningskontekster; selvforståelse, kritisk common-sense-forståelse og teoretisk forståelse (Kvale, 2002; Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009).

## RESULTATER

Det viste sig, at de to forsøgsklassers vurdering af tilfredshed, fagligt udbytte, sammenhæng og relevans af forløbet, samlet set var markant mere positiv end vurderingen i de seks sammenligningsklasser. Figur 2-5 viser de studerendes respons omkring overordnet tilfredshed og fagligt indhold.

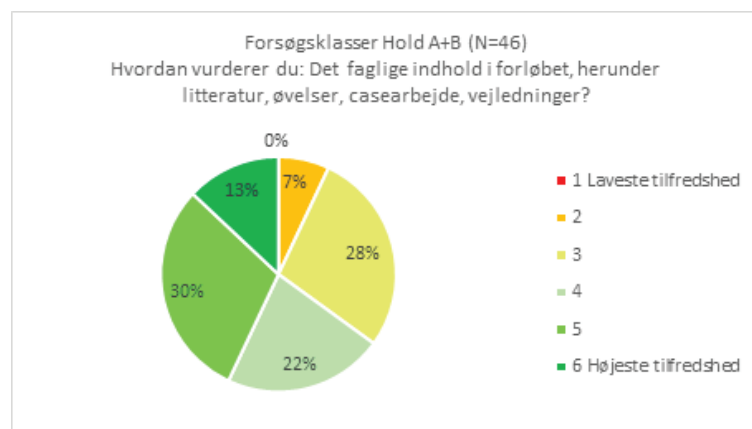


Figur 2

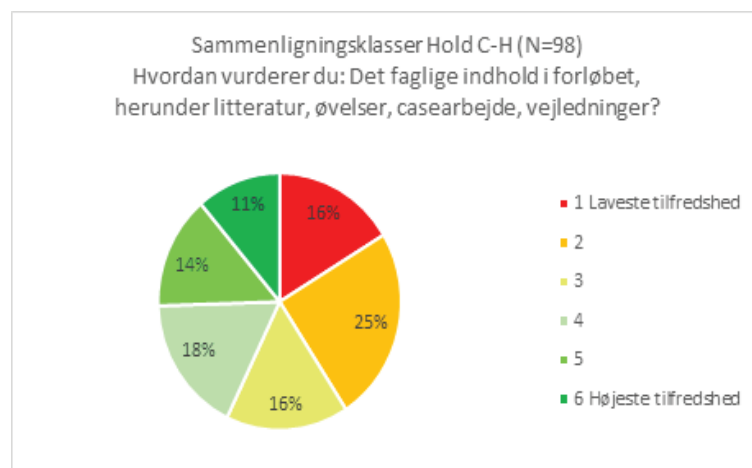


Figur 3





Figur 4



Figur 5

De kvalitative data, der blev indsamlet både fra studerende og undervisere, understøttede og uddybede fundene fra spørgeskemaundersøgelsen. Ud fra de kvalitative data kan der både trækkes resultater ud vedrørende PBL og forumspil som metoder i interprofessionel undervisning.

Ved en tematisering af de studerendes kvalitative vurdering af forløbet<sup>3</sup> udskiller tre overordnede temaer sig i forhold til PBL som arbejdsmetode, som havende særlig betydning for de studerendes positive vurdering af forløbet:

- Motivation og samarbejde i grupperne.

De fleste studerende havde ikke mødt PBL før i deres studie og der er mange kommentarer, der viser at de var interesserede i metoden og positive overfor dens anvendelse i det tværgående undervisningsforløb. Uddybende beskriver de at læringsmetoden skabte motivation, ansvar for læring og at PBL understøttede det gode samarbejde i grupperne og sammenholdet mellem de studerende.

<sup>3</sup> Data fra afsluttende dialog på holdene samt kommentarer i spørgeskemaet.



*"PBL giver ansvar for egen læring, skaber godt sammenhold i gruppen, giver ansvar i forhold til gruppen. Det øger motivationen, at de andre er afhængige af mig."*

- At lære at lære.

De studerende beskriver hvordan de lærte at lære. De udtaler bl.a. at det var engagerende at arbejde ud fra hypoteser og at det, at skulle forholde sig kildekritisk til den litteratur de fandt, gav træning i at finde andet brugbart materiale. De beskriver også at de lærte ved at skulle undervise og diskutere i PBL gruppen og at "videns opsamlings" gav dem indblik i hvad de manglede at lære.

Metoden vurderes af flere til at give et godt fagligt udbytte, skabe gode muligheder for videndeling i gruppen og skabe særlig opmærksomhed på egen indsats:

*"Vejledningstimerne - det er helt klart her jeg har fået mest fagligt ud af det, da man her selv skulle "undervise" de andre i gruppen, og formulere det man havde læst og forberedt hjemme. Derudover fik vi nogle gode diskussioner ud af det".*

*"Vejledningstimerne har været rigtig gode, godt at være en lille gruppe og sidde og arbejde med en vejleder. Til forskel fra en undervisningssituation hvor man er meget mere passiv"*

- Mulighed for differentieret læring.

De studerende i forløbet kom dels fra meget forskellige uddannelser med vidt forskellige faglige interesseområder og udgangspunkter, dels var de studerende heller ikke i lige grad vant til selv at skulle være aktive, opsøgende og kritiske i undervisningsforløb.

PBL oplevedes som en mulighed for den enkelte for at arbejde på sit eget niveau og udvikle sin faglige forståelse derudfra:

*"PBL - rart at få lov til at vælge hvad man vil fokusere på og også rart at kunne vælge litteratur selv -giver mulighed for differentiering".*

#### *Udfordringer*

De kvalitative data viser samtidig, at de studerende også oplevede udfordringer i mødet med en ny læringsopfattelse og metode. Omkring PBL fremhæves af nogle, at det stillede højere krav til læsning og at et 3 ugers forløb er kort tid til at lære metoden at kende.

Metoden oplevedes også udfordrende i forhold til den grad af selvstændighed, der fordres:

*"Det er svært selv at skulle finde viden, det kræver selvdisciplin".*

De deltagende underviseres vurdering af forløbet supplerer de studerendes udsagn i betydningen af at arbejde med PBL. I interviewdata træder følgende temaer klart frem:

- PBL motiverede de studerende til aktiv deltagelse.

*"Fantastisk god måde at arbejde på – nærværende og engagerende studerende".*

De studerende beskrives af underviserne som velforbredte og engagerede i at dele og diskutere deres erhvervede viden. Og næsten alle studerende kom ifølge underviserne til PBL-vejledningerne og formidlingerne.

De studerende udviklede personligt engagement i processen og gruppesamarbejdet. De tilegnede sig en studiemetode, og det at give hinanden feedback til PBL-vejledningerne fremhæves som at have en særlig stor betydning for læring, motivation og deltagelse. Underviserens feedback til den enkelte og til gruppen var også helt central for de studerende.

- Stimulerende læringsmiljø.

PBL vurderes af underviserne til at være en særdeles brugbar metode i det tværgående undervisningsforløb. Metoden beskrives som *"effektiv, produktiv og relevant"*

De studerende engageredes kontinuerligt og tog ansvar for gruppearbejdet og egen læring. *"De bliver selv til små undervisere"*. Underviserne vurderer, at der udvikledes et stimulerende læringsmiljø, hvor de studerende selv var aktive i vidensproduktion.

#### *Udfordringer.*

Underviserne oplever samtidig, ligesom de studerende selv, at metoden også rummede udfordringer. De peger på, at hos nogle studerende skabte metoden modstand – nogle studerende beskrives som vant til *"at få det serveret"*. De blev usikre overfor krav om at skulle tage ansvar og være aktive selv.

De studerendes vurdering af forumspil som metode havde følgende temaer:

- Forumspil motiverer.

Data viser stor tilfredshed med metoden og der er mange udsagn, der entydigt peger mod metodens anvendelighed i undervisningsforløbet.

*"Undværligt. Godt at øvelserne tager udgangspunkt i vores egen situation"*

- Praksisnærhed.

Data viser, at forumspillet udmærkede sig ved at udgøre en særlig mulighed for teori- og praksiskobling, hvor teorien blev *særligt meningsfuld for de studerende*, idet den kunne "ses" og afprøves i en praksisnær situation. De studerende oplevede at få mulighed for at "øve sig".

*"Det har været rigtig givtigt at arbejde konkret med cases i praksis, som f.eks. praksis-øvelser og forumspil. Det har været godt at få brugt sin teori viden i praksis for at se hvor meget der har hængt fast af teorien"*.

*"Forumspil er en perfekt måde at få indsigt i konflikters struktur og opbygning, så man kan arbejde konstruktivt med dem"*.

- Kropsligt og erfaringsbaseret.

Forumspillet som metode blev vedkommende for de studerende idet den trak på deres egne, personlig og private erfaringer. Den studerende fik mulighed for at deltage i aktiviteten med flere facetter af sin personlighed end den akademiske hvorved både engagement og nuancering af læringsudbytte opnåedes.

*”Forum spillet er en god måde at afprøve på- kropsligt!”*

*”Indsigt ved at mærke konfliktens natur ”på egen krop” ved at spille/lege konflikter.”*

Tematisering af underviseres vurdering af forumspillet som metode støtter op om dette:

- Betydning for de studerende.

De lærte om anerkendelse, sprog, sprogbrug og kropsholdning. Forumspil motiverede og skabte nærhed mellem de studerende. De studerende kunne bruge deres egne erfaringer. De studerende lærte at tage udgangspunkt i egne oplevelser og lærte at arbejde med direkte analyser af spillede dilemmaer.

- Hvorfor virkede det?

Forumspillet beskrives som en intuitiv, god måde at lære på. De studerende kunne mærke hvordan de reagerede følelsesmæssigt og kropsligt. Det var motiverende, fordi det var konkret og tog udgangspunkt i studerendes egne dilemmaer.

#### *Udfordringer.*

Underviserens vurdering kaster her lys over nye aspekter ved anvendelse af forumspillet som metode, idet de studerende ikke selv formulerer nogen kritik af metoden. Underviserens bemærkninger viser imidlertid, at der også ved denne metode var udfordringer og aspekter, der må reflekteres over: Metoden oplevedes som grænseoverskridende for nogen studerende, det krævede at de havde mod og lyst til at gå ind og deltage og ”lege” med rollespil. Underviserne diskuterer, at studerende som har dårlige erfaringer med rollespil måske falder fra eller holder sig udenfor, hvilket underviserne også mener kunne ses på fremmødet de dage, hvor aktiviteten var planlagt.

#### *Opsamling af resultater.*

PBL og forumspil kan være relevante metoder at anvende i interprofessionelle undervisningsforløb hvor manglende motivation og ringe deltagelse blandt studerende er fremherskende. PBL-metoden kan give et fælles afsæt for underviserne og giver mulighed for meningsfuldt samarbejde. Den personlige feedback til de studerende er stærkt motiverende og engagerende og de studerendes aktive deltagelse stimuleres. Samtidig opnår de studerende at tilegne sig en studie og læringsmetode.

Forumspillet kan meget relevant kobles til PBL-tilgangen, de studerende oplever at det kobler teori og praksis, og oplever metoden som meget motiverende. Forumspillet skaber bevidsthed om egne følelser og omkring betydningen af en anerkendende tilgang og at medvirke til at skabe et godt og trygt læringsmiljø. Det kombinerer teorien med personlige og følelsesmæssige aspekter.

De studerende og underviserne oplever samtidig nogle udfordringer ved at arbejde med metoderne. I forhold til PBL handler de væsentligste udfordringer om usikkerhed i mødet med nye metoder, tid som en betydende faktor, og vanskeligheder med at håndtere forskelligheder i arbejdsgrupperne.

Forumspillet kan virke afskrækkende på nogle studerende og frafald kan opstå, når dette skemalægges. Også for underviserne er det udfordrende metoder at arbejde med, de kræver træning, tryk og overblik, samt rammer, der understøtter aktiviteterne.

## DISKUSSION

Baggrunden for undersøgelsen var udfordringer omkring motivation og deltagelse i interprofessionelle undervisningsforløb i den lokale kontekst af Metropols tværgående undervisningsforløb. Det beskrevne undervisningsforløb viste sig at være velfungerende for både studerende og undervisere. Det er interessant at beskæftige sig med hvorfor dette var tilfældet. Der kan søges forklaringer på dette på forskellige niveauer: Tilrettelæggelses-, aktør- (studerende, underviser) og rammeniveau.

På tilrettelæggelsesniveau var de beskrevne undervisningsprincipper først og fremmest handlingsorienterede. Afsættet var, at de studerende lærer bedst gennem at være aktive. Undervisningen var tilrettelagt helhedsorienteret, brugerinvolverende samt målrettet og produktorienteret. Det betød at de studerende arbejdede med en eksperimenterende og reflekteret undervisning og at de lærte gennem egne oplevelser, videns søgning og formidling.

Undervisningen var tilrettelagt med henblik på læring, motivation og kompetenceudvikling og tog udgangspunkt i virkelighedsnære situationer som den studerende kunne relatere sig til og møde i egen professionspraksis. Læringen tog i nogle situationer udgangspunkt i overskridende former for læring. Læringsmetoderne udgjorde en mulighed for at de studerende arbejdede med og blev udfordret på deres for forståelse. De studerende blev opmærksomme på eventuelle uoverensstemmelser mellem deres eksisterende for forståelse og de nye sammenhænge der fremtrådte i læringskonteksten.

(Hmelo-Silver, 2004) fremhæver, at det endelige mål med PBL er at hjælpe studerende med at få en iboende motivation. En iboende motivation opstår, når studerende arbejder med opgaver som er motiveret af deres egne udfordringer og/eller følelse af tilfredshed.

Undervisningsformen byggede på "teamsamarbejde", herigennem havde den enkelte mulighed for at udvikle interprofessionelle samarbejdskompetencer. Disse tiltag understøttede i høj grad det motiverende og meningsfulde element i undervisningen. En gruppes funktion er ifølge Schmidt & Moust (Schmidt & Moust, 2000) en meget afgørende faktor for lærings udbytte og iboende motivation. Den lærende kunne tilegne sig forståelses- og fortolkningsorienteret kompetence. I læreprocesserne var samspillet mellem individ og omgivelser i fokus.

På aktørniveauet, blev der opnået et givende samspil mellem studerende og vejleder i PBL-forløbet, idet vejleder, ud fra metoden, forholdt sig til både individets og gruppens proces, det faglige niveau, og selve det at være i en læreproces. Der skete en delagtiggørelse - og ansvarliggørelse - af de studerende i deres eget læringsforløb. Den studerende kunne få en ny oplevelse af egen og undervisers rolle.

Udgangspunktet var at de studerende skulle opgive ideen om, at man lærer ved at nogen serverer tingene for en og lade den erstatte af en erkendelse af, at man i stedet er afhængig af sin egen indsats. Der blev insisteret på deres aktive deltagelse, de skulle anvende deres viden, diskutere den og give samt få feedback på den. I forhold til forumspillet opnåedes ligeledes nogle særlige resultater idet det var en situation der løsnede op for de vante roller - alle kom ud over egen "comfort-zone" og der opstod en nærhed, sensibilitet og omsorg for hinanden, som påskønnedes af både studerende og undervisere.

Underviserne fik (ressource- og tidsmæssigt) mulighed for at udvikle og tilegne sig en ny læringstilgang og metode og i samarbejde derudfra udarbejde et fælles nyt undervisningsforløb som gjorde at de flyttede sig fra vanlige pædagogiske og faglige måder at "gøre" undervisning på. Lære- og udviklingsprocesser handler ikke kun om at lære noget nyt, men også i høj grad at aflære sin vanlige praksis og forståelse. For at kunne udvikle sig, må man, som Pernille Bottrup udtrykker det: "... 'vikle sig ud' af den måde man plejer at tænke og gøre tingene på" (Bottrup, 2001). PBL

og forumspil blev en fælles samarbejdsform som dannede udgangspunkt i det interprofessionelle samarbejde. Den fælles samarbejdsform betød at de hævdede sig op over faggrænser, egne faglige kæpheste, de blev optagede af ny metode og blev mere parate til at indgå faglige kompromiser. Det medførte et styrket samarbejdet på tværs af professionerne omkring undervisningen og at der blev åbnet op for et kollegialt læringsrum hvor der var mulighed for udveksling og supervision.

Rammemæssigt blev underviserne støttet i at samarbejde på tværs idet de fik væsentligt øgede tidsmæssige ressourcer og mulighed for at ændre i fastlagte ramme omkring forløbet.

Underviserne blev støttet via samarbejds møder med tilkobling af intern PBL-konsulent i forløbet som kunne bistå i den pædagogiske udvikling og bl.a. supervisere den enkelte og være "mester" ved at vise den konkrete vejledning. Facilitering af IPL forløb beskrives i undersøgelse af Lindqvist & Reeves (Lindqvist & Reeves, 2007) som en kompleks og krævende aktivitet som bedst understøttes af regelmæssige debriefing møder.

Denne undersøgelse har specifikt beskæftiget sig med anvendelsen af PBL og forumspil som læringsmetoder i interprofessionel undervisning og som samarbejdsform for såvel studerende som undervisere. Koblingsmuligheden mellem PBL og IPE er velunderbygget (Barr, Koppel, Reeves, Hammick, & Freeth, 2008; Dolmans, De Grave, Wolfhagen, & Van Der Vleuten, 2005). Forum spil er som før omtalt meget lidt beskrevet, dette perspektiv forekommer relevant at undersøge videre.

Studier omkring en kombination af PBL og IPE peger på positiv effekt i forhold til at udvikle interprofessionelle kompetencer, herunder indsigt i og tillid til egen profession, teamsamarbejds-kompetencer, f.eks. Kommunikation og indsigt i andre professioners kompetencer og færdigheder (Eccott, 2012; Furber C, 2004). Men selve motivationaspektet i forhold til at lære i IPE forløb via PBL og forumspil er ikke specielt belyst eller analyseret.

Metodisk kunne det være spændende at gentage projektet og lade forsøget udvikle sig og se om den positive effekt ville holde. De positive resultater er måske prægede af nyhedens interesse og energi for de studerende og underviserne. Ikke mindst kunne det være spændende at have mere fokus på hvordan man klæder nye undervisere på til at håndtere rollen som PBL undervisere samt hvordan forskellige professioner forholder sig til PBL.

#### PERSPEKTIVERING OG IMPLIKATIONER

De tendenser, fund og mønstre som fremstår i denne undersøgelse kunne pege på at uddannelsesinstitutioner i arbejdet med interprofessionelle forløb med fordel kunne prioritere at udvikle et samlende, pædagogisk didaktisk grundlag som fremmer en mere inddragende, handlingsorienteret og udviklende pædagogisk kultur og praksis.

Forløbet viser, at hvis en institution har ønske om at arbejde med at udvikle underviseres praksis, er det vigtigt at være opmærksom på underviseres egne læringsforståelser. Selvom underviserne i dette udviklingsarbejde var motiverede for ændringer i deres praksis kræver det tid og et stort refleksionsarbejde at arbejde med en udvikling af læringsforståelsen hos undervisere. Selv om deltagerne var motiverede for ændringer var det alligevel vores erfaring at gamle vaner og måder at undervise på dukker op igen og er svære at slippe. Det "private rum", som en undervisers praksis på nogle måder kan karakteriseres, har en vis karakter af urørlighed. Supervision er dermed ikke altid hverken virksomt eller ønsket (Illeris, 2006).

Samtidig træder underviseres behov for mesterlærer/makkertræning tydeligt frem i undersøgelsen. Undersøgelsen peger også på, at det kræver tid, ressourcer og øvelse, når undervisere skal arbejde med nye metoder. Dette er nødvendigt for at underviserne kan tilegne sig og blive trygge ved de nye metoder. Åbne læringsrum for undervisere kan med fordel opdyrkes og understøttes.

# REFERENCES

- Alkin, M. (2002). The use of role-play in teaching evaluation. *The American Journal of Evaluation*, 23(2), 209.
- Azer, S., Guerrero, A. P. S., & Walsh, A. (2013). Enhancing learning approaches: Practical tips for students and teachers. *Medical Teacher*, 35(6), 433-43. doi:10.3109/0142159X.2013.775413
- Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M., & Freeth, D. S. (2008). *Effective interprofessional education: Argument, assumption and evidence (promoting partnership for health)* John Wiley & Sons.
- Barrows, H., & Kelson, A. (1995). *Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institutet ( monograph 1)*. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute.
- Barrows, H. S. (1988). *The tutorial process* Southern Illinois Univ.
- Bottrup, P. (2001). *Læringsrum i arbejdslivet : Et kritisk blik på den lærende organisation*. Frederiksberg: Sociologi.
- Byréus, K. (2001). *Du har huvudrollen i ditt liv: Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring* Liber.
- Curran, V. R., Sharpe, D., Flynn, K., & Button, P. (2010). A longitudinal study of the effect of an interprofessional education curriculum on student satisfaction and attitudes towards interprofessional teamwork and education. *Journal of Interprofessional Care*, 24(1), 41-52. doi:10.3109/13561820903011927
- Dahlgren, L. O. (2009). Interprofessional and problem-based learning: A marriage made in heaven? *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 448-454.
- Derbyshire, J. (2011). Learning to work collaboratively: Nurses' views of their pre-registration interprofessional education and its impact on practice. *Nurse Education in Practice*, 11(4), 239.
- Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732-741.
- Eccott, L. (2012). Evaluating students' perceptions of an interprofessional problem-based pilot learning project. *Journal of Allied Health*, 41(4), 185.
- Furber C. (2004). Interprofessional education in a midwifery curriculum: The learning through the exploration of the professional task project (LEAPT). *Midwifery*, 20(4), 358.
- Gilbert, J. H., Yan, J., & Hoffman, S. J. (2010). A WHO report: Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. *Journal of Allied Health*, 39(Supplement 1), 196-197.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Illeris, K. (2006). *Læring*, 2. reviderede udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Jakobsen, F., Hansen, T., & Eika, B. (2011). 'Knowing more about the other professions clarified my own profession'. *Journal of Interprofessional Care*, 25(6), 441-446. doi:10.3109/13561820.2011.595849
- KL.- Kommunernes landsforening (2012). *Det nære sundhedsvæsen*. Kbh.: KL.
- KL. - Kommunernes landsforening (2014). *Next practice : Udvikling af det nære sundhedsvæsen gennem bedre sundhedsuddannelser*. Kbh.: KL.
- Kvale, S. (2002). *InterView-en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (hans reitzels forlag).
- Kvale, S. (1997). *Interview : En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lindqvist, S. M., & Reeves, S. (2007). Facilitators' perceptions of delivering interprofessional education: A qualitative study. *Medical Teacher*, 29(4), 403-405.
- Malterud, K. (2011). Analyse av kvalitative data. *Kvalitative Metoder i Medisinsk Forskingen Innføring*, 2, 93-113.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process\*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Oandasan, I., & Reeves, S. (2005). Key elements for interprofessional education. part 1: The learner, the educator and the learning context. *Journal of Interprofessional Care*, 19, 21-38.
- Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427-436.

- Ruhanen, L. (2006). Bridging the divide between theory and practice: Experiential learning approaches for tourism and hospitality management education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(4), 33-51.
- Schmidt, H., & Moust, J. (2000). Factors affecting small- group tutorial learning: A review of research. In D. H. Evensen, C. E. Hmelo & C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 19-51) Routledge.
- Thompson, C. (2010). Curriculum: Do interprofessional education and problem-based learning work together? *The Clinical Teacher*, 7(3), 197-201.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.