

Innføring av problembasert læring ved sykepleierutdanningen

**Evalueringsutvalget
Kirsti Lauvli Andersen
Ingrid Femdal
Christin Ingebrigtsen
Ann Christin Johannessen
Inger Tjøstolsen**

**Høgskolen i Østfold
Arbeidsrapport 2003:1**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(e-post: post.fa@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Arbeidsrapport 2003:1

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 82-7825-103-7

ISSN: 1503-6677

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING.....	1
2.0 GRUPPEINTERVJUER.....	2
2.1 Gruppeintervju som datainnsamlingsmetode.....	2
2.2 Gjennomføring av intervjuene.....	2
2.3 Konsekvenser av et PBL- organisert studietilbud.....	4
3.0 STUDENTENES ERFARINGER MED PBL.....	6
3.1 Blokkoppgaver og arbeidskrav.....	6
3.2 Egenskaper hos veileder.....	10
3.3 Egenskaper som er viktige hos studenter som arbeider i basisgrupper.....	11
3.4 Hvordan organisere gode seminarer hvor studentene opplever at de lærer mye ?.....	12
3.5 Enig eller uenig - forslag til forbedringer på PBL opplegget.....	14
3.5.1 Blokkoppgavene.....	14
3.5.2 Arbeidet i basisgrupper.....	15
3.5.3 Seminar.....	16
3.6 Andre synspunkter/ erfaringer med PBL.....	17
4.0 LÆRERNES ERFARINGER MED PBL.....	18
4.1 Blokkoppgaver.....	18
4.2 Arbeidskrav.....	18
4.3 Egenskaper hos veileder.....	19
4.4 Lærerens veiledning i basisgruppen.....	20
4.5 Egenskaper som er viktig hos studenter som arbeider i basisgrupper.....	21
4.6 Hvordan organisere gode seminarer hvor studentene opplever at de lærer mye ?.....	21
5.0 OPPSUMMERING AV DATAMATERIALET.....	22
5.1 Datamaterialet.....	22
5.2 Noen metodiske betraktninger.....	23
5.3 Avsluttende kommentar.....	24
6.0 LITTERATURLISTE.....	25

Vedlegg

1. Invitasjon om deltakelse i gruppeintervju - studenter
2. Invitasjon om deltakelse i gruppeintervju - lærere
3. Samtykkeerklæring - studenter
4. Samtykkeerklæring - lærere
5. Skjema for forberedelse til intervju - studenter
6. Skjema for forberedelse til intervju - lærere
7. Struktur over blokkene
8. Blokkoppgavene for 1. studieår

1.0 INNLEDNING

Det kan se ut til at forelesning som tradisjonell formidlingsmåte i liten grad utvikler studentenes evne til å ta ansvar for egen læring. At studentene tar ansvar for egen læring er avgjørende for å utvikle evnen til å være utforskende, analyserende og kritiske til lærestoffet. Dagens samfunn setter krav til god kommunikasjonsevne, effektivitet gjennom tverrfaglig samarbeid og evne til problemløsning. Skal disse kravene tilfredsstilles, bør undervisningsmetodene endres.

I Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) fremholder Mjøsutvalget at det er behov for "...full gjennomgang og fornyelse av studienes oppbygging og innhold" (s. 28) og at "målet med gjennomgangen skal være å videreføre og utvikle kvaliteten og bedre studieintensiteten" (s. 28).

I "Rammeplan og forskrift - sykepleierutdanningen" går det frem at "studiene bør være utformet ut fra det grunnsynet at studentenes arbeidsoppgaver skal være knyttet til utfordringer som har betydning for videre læring og arbeid".

På bakgrunn av dette har sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Østfold (HiØ) omstrukturert oppbygging og innhold ved utdanningen. Studiet er nå bygget opp etter prinsipper for problembasert læring, og studiet er inndelt i ulike "blokker". Studieåret 2000/ 2001 ble det nye programmet gjennomført for første gang, og 1. års studentene i kull 2000/3 var de første som gjennomfører utdanningen etter den nye oppbyggingen av studietilbudet.

Sykepleierutdanningen ønsket å lære av studentenes og lærernes erfaringer fra første års gjennomføring. Evalueringsutvalget fikk i oppdrag å undersøke hvilke erfaringer heltidsstudenter ved kull 2000/ 3 og involverte lærere har med PBL. Denne rapporten bygger på synspunkter og erfaringer med PBL som metode ved sykepleierutdanningen som kom frem på gruppeintervjuer våren 2001.

2.0 GRUPPEINTERVJUER

2.1 Gruppeintervju som datainnsamlingsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side. Man ønsker å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, hevder Kvale (1997). Det finnes ulike typer intervjuer. Blant annet kan antall personer som deltar i intervjuet variere. Vi har valgt å benytte gruppeintervju i denne undersøkelsen.

En fordel ved å benytte gruppeintervju som metode er at man kan få tak i synspunkter fra flere personer om et tema på kortere tid. Det kan på denne måten vurderes som tidsbesparende. En av ulempene er at noen av de som blir intervjuet kan oppleve det som ubehagelig å uttrykke sine meninger i en gruppe. Dette kan resultere i at enkelte holder tilbake sine synspunkter (Polit og Hungler, 1999). Intervjueren må være oppmerksom, slik at det ikke bare er synspunkter og erfaringer fra personer med sterke meninger som kommer frem under intervjuet.

Gruppeintervjuet er en utveksling av synspunkter mellom personer som samtaler om et gitt tema. Intervjueren leder gruppen gjennom nedskrevne temaer som skal dekkes i undersøkelsen.

2.2 Gjennomføring av intervjuene

Evalueringsutvalget planla gruppeintervjuer med 16 studenter, fordelt på 4 grupper. Vi planla også et gruppeintervju med 4 involverte lærere.

Medio mai 2001 ble det sendt ut invitasjoner om å delta i gruppeintervju der temaet var PBL-erfaringer fra første studieår (vedlegg 1 og 2). Med tanke på muligheten for frafall, ønsket vi å invitere 8 studenter og 2 lærere ekstra. Dermed gikk invitasjonen til 24 studenter, 6 i hver klasse. Videre ble 6 lærere invitert til gruppeintervju. Sammen med invitasjonen ble det sendt ut et forberedelsesskjema til intervjuet - et for studenter og et for lærere. Hensikten var å gi studenter og lærere en forberedthet i forhold til hva intervjuet ville inneholde, samt at

evalueringsutvalget ville få informasjon om deres synspunkter og erfaringer på utvalgte områder (vedlegg 5 og 6).

Planen var at to og to studentintervjuer skulle foregå parallelt. Ved hvert av dem skulle det være to representanter fra evalueringsutvalget. Den ene skulle lede intervjuet (lærer) og den andre skulle stille oppklarende spørsmål ved behov under intervjuet (student).

Intervjuene fant sted i månedskiftet mai/ juni 2001. Ved det første intervjuet møtte 2 studenter av 12 inviterte. I samråd med de fremmøtte valgte vi å intervju disse to samlet. Ved de to neste intervjuene møtte 6 studenter, og de ble intervjuet i grupper etter hvilke klasser de tilhørte. Slik ble 4 studenter intervjuet i det ene intervjuet og 2 i det andre. Ved lærerintervjuet møtte 5 av 6 inviterte lærere. Det ble til sammen 3 studentintervjuer og 1 lærerintervju. Alle intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer.

Informantene fikk kort, muntlig informasjon om studien. Det ble understreket at de til enhver tid kunne trekke seg fra intervjuet uten at det ville få konsekvenser for dem. De fikk kort, skriftlig informasjon og det var åpent for spørsmål vedrørende studien. Deretter underskrev samtlige samtykkeskjemaet (vedlegg 3 og 4).

Intervjuene dreide seg primært om de 6 områdene som trekkes frem i forberedelsesskjemaet (vedlegg 5 og 6).

De seks områdene omhandler:

1. Blokkoppgaver
2. Arbeidskrav
3. Egenskaper hos veileder
4. Egenskaper som er viktige hos studenter i basisgrupper
5. Hvordan organisere gode seminarer hvor studentene opplever at de lærer mye?
6. Enig eller uenig i påstander knyttet til blokkbøkene, arbeidet i basisgrupper og seminarer.

Det var også åpent for å fremme andre synspunkter og erfaringer med PBL fra 1. året enn områdene forberedelsesskjemaet tok for seg.

2.3 Konsekvenser av et PBL-organisert studietilbud

Et studietilbud organisert etter PBL innebærer endring av mange forhold innen en utdanning, og her har vi løftet særlig frem læreplanorganisering, lærings syn, lærerollen og studentrollen.

Den nye læreplanorganiseringen innebærer bl.a. endring fra faginndeling til en tverrfaglig organisert læreplan sentrert rundt et tema. Metodelitteraturen beskriver en rekke alternativer til den fagdelte læreplanen, og hvordan disse kan innpasses i et kontinuum fra en flerfaglig tilnæringsmåte til en helhetlig læreplanmodell, se figur 1. En PBL-organisert læreplan kan plasseres langs denne, og plasseringen vil avhenge av om vi ønsker eller ikke ønsker å beholde enkeltfagenes særpreg når vi utformer nye undervisningsopplegg. Sykepleierutdanningen har valgt å beholde fagene, og sentrert disse rundt et tema som oftest i form av en situasjonsbeskrivelse, som også kunne være en blokkoppgave og et arbeidskrav. Undervisningen innen de ulike fagene har vært konsentrert om temaer med relevans for situasjonsbeskrivelsen. En blokk har variert fra 2-4 uker i høstsemesteret, og henholdsvis 6-8 uker i vårsemesteret.

Lærings synet innen PBL kan samles rundt tre erkjennelser;

- studenter lærer bedre når de må arbeide aktivt med lærestoffet, enn om de er passive mottakere
- læring skjer best i en situasjon som er lik den en skal bruke kunnskapene i
- all læring bygger på det vi vet fra før, og blir brukt til å forstå ny informasjon

Dette betyr, at skal læreresultatet bli bra, bør utdanningen stimulere til aktivt arbeid med lærestoffet, gi læresituasjoner som er i samsvar med den framtidige bruk av kunnskapen, og hjelpe studenter til å aktivisere tidligere lært kunnskap. Erfaring er ikke kunnskap, og derfor er det ingen selvfølge at erfaringer resulterer i kunnskap. For å omsette erfaringer til kunnskap, trenger vi strategier og fremgangsmåter, og PBL kan være en slik strategi, fordi man tvinges til å delta i en praktisk verden, og tenke og reflektere over denne. På den måten blir PBL en måte å lære på.

Endring av lærerollen. Tilrettelegging av PBL bygger på forutsetningen av at studenten er ansvarlig og motivert. Lærerens oppgave blir gjennom veiledning å oppmuntre studenten til å definere egne læringsmål, skaffe seg relevant erfaring og kunnskap for å nå målene, og ta ansvar for å vurdere egen læreprogresjon. Et nytt syn på læring krever en omdefinering av

lærerrollen, det vil si at læreren skal fungere mer som en veileder for studenten i deres læreprosess.

Endring av studentrollen. PBL har som ideal å fremme ansvarlige studenter, som blir herre over sin egen situasjon, får et forhold til og stoler på hva de kan og ikke kan, og selv tar ansvar for sin læring. Dette er også en omstilling fra å være mottaker til å være deltaker; fra passivt å godta det man blir fortalt, til å ta ansvar og kontroll over egen læring. I smågruppene arbeider studentene som i et team, og erfarer i samarbeid med andre å diskutere og besvare oppgaver som er hentet fra den framtidige yrkesfunksjonen.

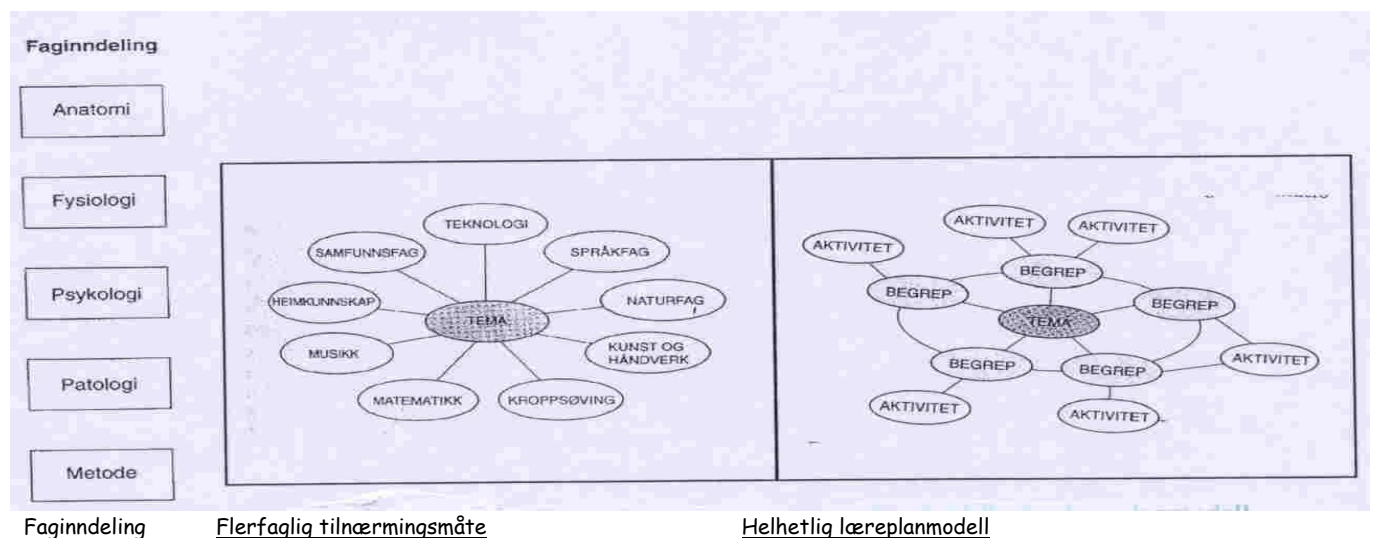


Fig. 1. Læreplanorganisering; et kontinuum fra faginndeling til helhetlig læreplanmodell. (Bjørke 1996, Beane 1999)

3.0 STUDENTENES ERFARINGER MED PBL

3.1 Blokkoppgaver og arbeidskrav

Oppgaver studentene skal løse i de ulike blokkene, kalles blokkoppgaver. Blokkoppgavene i praksisblokkene er et av arbeidskravene i praksis, og følgelig blir betegnelsene brukt litt om hverandre når studentene uttaler seg om blokkoppgaver og arbeidskrav.

Det fremkom ulike synspunkter i forhold til antall, innhold og organisering av blokkoppgaver.

"Alt for mye gruppeoppgaver. Det har vært fremlegg hele tiden."

"Ikke for mange. Helt OK, syns jeg".

Når studentene hadde flere blokkoppgaver samtidig, kunne det være vanskelig å holde begge fokus samtidig.

"Blokkoppgaver som er sammenfallende i tid er uheldig. Da blir arbeidspresset stort, og det er vanskelig å holde begge fokus samtidig".

Det kom også frem ulike synspunkter i forhold til hva som motiverte studentene mest i arbeidet med blokkoppgavene. Noen trakk frem at det å fordype seg i litteratur var det som skapte mest motivasjon, mens andre la vekt på anvendelse av kunnskap til å forstå pasientsituasjonen.

"Enig i at blokkoppgaver som krever anvendelse av kunnskap til å forstå en pasientsituasjon er mest motiverende".

"Blokkoppgaver som krever fordyping i litteratur er mest motiverende".

Det ble påpekt at det er viktig at blokkoppgavene har et avgrenset fokus, og at fokus for de ulike oppgavene ikke er sammenfallende.

I forberedelsesskjemaet ble studentene bedt om å rangere de ulike blokkene fra 1. studieår, ut fra hvilke oppgavetyper som skapte motivasjon i deres arbeid. I det følgende gjengis studentenes synspunkter.

Blokk 1 Sykepleiens historie/ sykepleiens kunnskapsgrunnlag

"Syns ikke vi burde ha blokkoppgave i ulike tidsepoker og sykepleiersynet. Bedre egnet til forelesning, og heller fordypet seg i noe annet.

"Jeg syns ikke det var så festlig med historie, men ser jo at jeg har hatt nytte av det nå, frem mot eksamen".

"Historie- oppgaven kom for tidlig i studiet".

Blokk 2 Fellesblokk

"Fellesblokka var artig. Kan være vanskelig for noen å stå foran videokamera. Vanskelig for noen å være skuespiller".

Blokk 3 Sykepleiens ferdigheter

"Sykepleiens ferdigheter var bra, men kom for tidlig i studiet".

Blokk 4 og 5 Anatomi, fysiologi og sykepleie

"Blokk 5 burde vært mer "samlet" - ikke ha undervisning før jul og eksamen til sommeren."

" Undervisningen burde vært fordelt ut over året"

Blokk 6 Pedagogikk, psykologi og samfunnsfag

"Pedagogikk, psykologi og samfunnsfag var tungt stoff. Vanskelig både når det gjaldt tilgjengelighet og fremstilling."

"Ønske om mer undervisning om pedagogikk."

"Psykologien var spennende."

Blokk 7 Generell praksis

"Individuell oppgave - bra å få tilbakemelding på deg sjøl. Holdninger med mer."

Blokk 8 Forebyggende

"Forebyggende var veldig bra. Interessant i forhold til praksis. Helsekampanjen var topp! Så fremgangen".

"Helsekampanjen var motiverende, for den hadde du valgt selv".

Noen mente at flere blokker og temaer ikke burde ha blokkoppgaver. Andre mente at blokkoppgaver i noen temaer kom for tidlig i skoleåret. Videre var det mange som mente at oppgavene burde varieres mer innen samme blokk.

Besvarelsen på blokkoppgaven kan være resultat av et gruppearbeid eller et individuelt arbeid. Noen syntes det var verdifullt å få individuelle tilbakemeldinger. Blokkoppgaver hvor studenter selv fikk velge tema og presentasjonsform ble vurdert som engasjerende og motiverende.

Oppsummeringsvis kan en samle synspunktene i tre punkter, som senere planlegging og administrering av blokkoppgaver bør ta hensyn til;

- Vurdere om alle blokker skal ha en blokkoppgave
- Variere innholdet i blokkoppgaven innen samme blokk, slik at fremleggende varierer og blir mer interessant.
- Administrere arbeidet med blokkoppgaven slik at studentene unngår å måtte arbeide med flere blokkoppgaver samtidig.

Antall blokkoppgaver og arbeidskrav

Samtlige av de intervjuede studentene oppga at det var for mange blokkoppgaver og arbeidskrav totalt sett i løpet av året. Flere mente at antallet arbeidskrav gikk på bekostning av forelesninger. Selv om det kunne være mange arbeidskrav, var det også noen som mente det var en effektiv måte å lære på.

"Mange arbeidskrav, det har vært en effektiv måte å lære på. Som sykepleiere skal vi jo jobbe i grupper og løse konflikter. Men det ble for mange. Kunne godt ha droppet en oppgave."

"Syns det skulle vært lagt opp til mer individuelle oppgaver i løpet av året".

Studentene ble spurt om det ville få betydning for deres arbeidsinnsats dersom arbeidskravene hadde telt til eksamen. De fleste av dem som ble spurt, svarte bekreftende på dette.

"Ville vært mer motiverende dersom det inngikk i eksamenskarakteren. Kan være uheldig med eksamen selv om du har jobba med oppgaver og vært på fremlegg. Så kommer du på eksamen og får bare spørsmål du overhodet ikke hadde forventet. Burde brukes til å justere karakteren."

"Ønsker færre oppgaver og at de oppgavene vi hadde, skulle telle til eksamen."

Samtidig kom det fram synspunkter på at dersom arbeidskravene hadde inngått i eksamenskarakteren, ville det ikke få konsekvenser for arbeidet som ble nedlagt.

"Tror ikke jeg hadde gjort noen annerledes jobb, eller gjort det annerledes i praksis, dersom det fikk konsekvenser for eksamenskarakteren".

Flere uttrykte at det var lærerikt å arbeide med blokkoppgaver og arbeidskrav fordi det ga mulighet for fordypning innen det aktuelle temaet. Samtidig var det flere som var redde for at de ville gå glipp av viktig læring ved å arbeide med arbeidskrav fremfor å få forelesning.

Det var ingen tvil om at gruppesammensetningen hadde stor betydning for studentene. Etablering av gruppene og praktiske forhold som var av betydning for samarbeidet, var sentrale temaer her. Følgende forhold ble nevnt som burde taes hensyn til

- Geografiske forhold
- Hvem som kan jobbe med gruppearbeid om dagen og hvem som kan om kvelden
- Folk som har jobbet noen år og folk som ikke har noen erfaring i en og samme gruppe
- At gruppene bør være de samme gjennom hele året, så sant det ikke oppstår store problemer

Samlet sett så det ut til at de var tilfreds med gruppenes størrelse, en optimal gruppestørrelse burde ikke overstige 7 personer.

"Faglig sett er det greit at du har folk som har jobbet noen år, og folk som ikke har noen erfaring i en og samme gruppe."

"Gruppene bør være de samme gjennom hele året. Så sant det ikke skjærer seg."

"Hvis man skal snakke om ømtålige ting, er seks for mange. Absolutt. Det er ikke alle som føler seg trygg i gruppa, heller. Og det er ikke alle som har en å snakke med om det."

Studentene ble spurt om de ønsket at lærerne eller studentene selv tok ansvar for å dele inn studentene i grupper. Dette var det delte meninger om. Noen mente at studentene selv bør sette sammen gruppen, andre mente at lærerne bør sette sammen gruppene.

Studentene så flere betenkeligheter ved at de selv skulle ta ansvar for gruppeinndelingen.

"Akkurat som å spille fotball på løkka da du var liten. Det er ikke noe morsomt. Det er vanskelig å være den som ikke blir valgt."

3.2 Egenskaper hos veileder

På spørsmålet om hva studentene opplevde som viktige egenskaper hos en veileder, ble ulike sider vektlagt. Det er av betydning for studentene at læreren er oppdatert i de fag han eller hun har undervisningsansvar i.

"Jeg er helt enig at det er viktig at lærerne er oppdatert i de fagene de har undervisningsansvar i".

Videre er det viktig at læreren kjenner sykepleiefaget og har et klart faglig ståsted i sin sykepleieforståelse, og at lærerne veileder på faglig innhold og i forhold til gruppeprosessen, når det er behov for det.

"Lærerne bør ikke bare veilede på faglig innhold, men også hjelpe til i forhold til gruppeprosessen. Best når gruppene selv løser eventuelle interne konflikter".

Læreren bør være engasjert og tilgjengelig - og han eller hun må ha tilstrekkelig tid til gruppene sine.

"Veilederen må ha tid og være engasjert."

"Veilederne er ofte opptatt. Vanskelig å få tak i til tider."

Det er viktig å ha få lærere (veiledere) å forholde seg til. Samtidig opplevde flere at lærernes praksis kunne variere.

"Jeg er kjempefornøyd med veilederen min. Men det er vanskelig å forholde seg til mange forskjellige veiledere."

"Stor forskjell på hvordan veilederen veileder. Noen grupper må gjøre det om igjen, mens andre får det samme godkjent av en annen lærer. Samme retningslinjer må følges."

Læreren må interessere seg for hvordan studentene tenker, og utfordre studenten til andre måter å tenke på. Videre kom det frem at studentene bør evaluere hvordan lærerne hadde fungert i veilederrollen. Det ble også påpekt at veilederne ble oppfattet som forskjellige i sine krav til studentene, og at dette skaper frustrasjon.

3.3 Egenskaper som er viktige hos studenter som arbeider i basisgrupper

I skjemaet var det fremsatt påstander som studentene skulle forholde seg til. Siden vi fikk lite skriftlig tilbakemelding på påstandene er det kun det som kom frem i intervjuene som presenteres.

a) Kan arbeide etter PBL som arbeidsmetode.

Det kom ikke frem noen tydelige synspunkter på at dette var viktig.

"Synes ikke det var nok informasjon om PBL i begynnelsen. "

Dette kan bety at studentene hadde for liten kunnskap om PBL til å forstå hvordan de kunne arbeide etter denne metoden.

b) Motivasjon for å lære og utvikle seg

Det var overraskende at ingen av de intervjuede uttrykte meninger om at dette var viktige egenskaper.

c) Evne til å samarbeide med andre studenter

Det ble vektlagt at en ansvarsfull holdning er viktig hos gruppemedlemmene:

" Det er viktig at man holder seg til avtaler og kommer presis. "

" Viktig at alle tar ansvar. "

d) Innhenter faglige kunnskaper.

Ingen av de intervjuede uttrykte meninger om at dette var viktige egenskaper.

e) Har evne til å be om og ta imot veiledning.

Studentene som ble intervjuet mente dette var av betydning:

" Viktig å ha evne til å be om/ ta i mot veiledning. "

På bakgrunn av disse utsagnene kan det synes som om studentene var mer opptatt av prosessen rundt veiledningen enn egen faglig utvikling. Kanskje ville vi fått frem andre sider rundt studentens faglige utvikling dersom vi hadde gått mer i dybden på dette under intervjuet.

3.4 Hvordan organisere gode seminarer hvor studentene opplever at de lærer mye ?

De studentene som ble intervjuet hadde et stort engasjement i forhold til seminarer og spesielt tanker rundt det å ha fremlegg på blokkoppgaver. For mange hadde det å stå foran medstudenter og lærere vært en stor utfordring:

" Jeg tror det er en del som har slitt med prestasjonsangst. De har vært redde for at ting ikke har vært bra nok og sånne ting. "

" Mange er nervøse ved fremleggene og hører derfor ikke hva de andre sier. "

Flere hadde synspunkter på formen på fremleggene:

" Vi lærer jo mye av å bli engasjert, mer enn ved at noen står og prater og prater. At vi legger frem kort og greit, og at det blir en diskusjon ut av det. Da tror jeg vi lærer mye."

" Ikke lett å ha en diskusjon om et tema når 8 grupper har hatt det samme temaet før. "

" Det bør legges opp med litt smågrupper uten at det nødvendigvis må være noe skriftlig fremlegg. "

Utsagnene kan tyde på at studentene opplever det som mer engasjerende å diskutere fagstoffet enn å ha lange fremlegg for hverandre. I tillegg kom det frem at engasjement fra læreren, ulike virkemidler, humor, og det å kunne sette ting litt på spissen, var viktig. Det ble og pekt på at de fysiske forholdene i rommet, blant annet avstanden til læreren var av betydning.

"Rommet vi er i har også mye å si. I det store auditoriet er det vanskelig å følge med. Avstanden til læreren bli så stor og du merker nesten ikke at du er der. "

Det ble og kommentert erfaringer med eksterne forelesere. Disse ble opplevd som engasjerende siden de kom for å forelese om sitt spesialområde.

Kommentarer til seminarene innen de ulike blokkene blir her presentert:

Blokk 1. Sykepleiens historie/sykepleiens kunnskapsgrunnlag

"Sykepleiens historie var bra, men det var knapp tid."

" Fremlegget om romere og grekere kunne vært unngått."

Blokk 3. Sykepleiens ferdigheter

"Den filminga i blokk 3 var obligatorisk, da følte jeg meg som en 'grå mus'."

Blokk 4. Anatomi og sykepleie

"Anatomi og sykepleie var komprimert og det var liten tid til å forberede seg til de ulike forelesningene. Det var vanskelig å se sammenhenger."

Blokk 5. Anatomi/fysiologi /sykepleie

Ingen kommentarer var knyttet til dette området.

Blokk 6. Pedagogikk, psykologi og samfunnsfag

"Pedagogikk er et tungt fordøyelig fag, men psykologien var veldig bra."

Blokk 7. Generell praksis

"Fikk god tilbakemelding på oppgaven da vi var i somatisk praksis (sykehjem). Hva som var dårlig og hva som var bra. Hva du kan bygge videre på. OK med individuelle oppgaver og tilbakemelding på seg selv."

" Den individuelle oppgaven på sykehjem var bra. Der fikk du svar på litt om deg selv og om holdningen dine var bra. Det lignet mer på det du trodde yrket var. "

"Blokk 7 var bra, da lærte jeg mye og følte at jeg utviklet meg."

Blokk 8. Forebyggende

"Jeg synes blokk 8 med helsekampanje var grei."

Det kan se ut som at studentene mer opptatt av å si noe generelt om seminarene enn hvordan dette hadde fungert innenfor den enkelte blokk. I intervjuet var studentene mer opptatt av å formidle generelle synspunkter på seminar, snarere enn å si noe spesifikt om det enkelte seminar innen de ulike blokkene.

3.5 Enig eller uenig - forslag til forbedringer på PBL opplegget

Siden få hadde fylt ut på skjemaet i forkant er det valgt å kun presentere de generelle kommentarene som ble fremsatt innenfor hvert hovedtema.

3.5.1 Blokkoppgavene

Når studentene skulle si seg enige eller uenige i ulike utsagn, kom følgende synspunkter frem:

- a) Det er bra når spørsmål fra anatomifaget blir integrert i blokkoppgaven

- b) og c) Det var delte meninger om omfanget på blokkoppgavene burde være større, og om de burde strekke seg over en lengre tidsperiode, samt at det burde være færre oppgaver.

"Jeg vil ha oppgaver som går over lengre tid"

"Hvis det er oppgaver som går over lengre tid, så glemmer du litt. Da er det lett for at du blir litt slepphendt og så sitter du igjen med en del arbeid på slutten"

- d) Stort sett var studentene enige om at en oppgave per blokk er passe

Det ble også stilt spørsmål om man må ha en oppgave til hver blokk:

"Man bør ikke ha en oppgave å jobbe med hele tiden liksom. Da kan man jo prøve å få lest litt også."

- e) At studentene utarbeider et sammendrag av besvarelsen fra blokkoppgaven, sa studentene seg ikke enig i.

"Jeg er ikke enig i at vi skal gi et sammendrag av besvarelsene fra blokkoppgavene. Det får være grenser."

Det kom ikke frem hva studentene mente om de tre siste påstandene:

- f) Vi må lese pensum før vi kan besvare blokkoppgaven
g) Vi kan lese pensum parallelt med at blokkoppgaven utarbeides, og repetere etterpå
h) Få arbeidsoppgaver i tilknytning til pensumlitteratur, som en kan løse på egenhånd er bra.

3.5.2 Arbeidet i basisgrupper

Studentenes kommentarer til det å arbeide i basisgrupper kan oppsummeres slik:

- a) Studentene var ikke enige om hvorvidt de trenger å lære mer om PBL som arbeidsmetode
- b) Arbeidet i gruppen skal være til ekstra hjelp for studentene til å komme gjennom pensum, og slik har det også fungert.
- c) Gruppearbeid er veldig positivt i temaer som:
Kommunikasjon, etikk, biokjemi/ anatomi/ fysiologi, pedagogikk/ psykologi og samfunnsfag

d) I gruppearbeid er man avhengig av at de andre også gjør en bra jobb, og slik har det også fungert.

e) Jeg synes vi må ha mindre gruppearbeid.

f) Jeg synes vi må ha mer tid til å lese.

" I tiden før eksamen bør vi få jobbe i kollokviegrupper med medstudenter vi selv har valgt å jobbe sammen med ."

Studentene var opptatt av å få tilbakemelding fra lærer både på produkt og prosess:

" Det er viktig at veileder gir tilbakemelding på hvordan gruppene fungerer. "

" Det hadde vært en ide med et skriftlig evalueringsskjema på hvordan gruppene har fungert."

3.5.3 Seminar

Følgende synspunkter kom frem på påstandene rundt seminarene:

- a) Et alternativ til lange fremlegg av egen oppgave kan være å bytte oppgaver, og at fremlegget blir gjort kortere for eksempel i form av et sammendrag.

" Ønsker ikke at seminarene blir forkortet, for eksempel i form av et sammendrag."

" Det hadde vært en ide å bytte oppgaver. "

- b) Sammendrag av besvarelsen fra blokkoppgaven kan være utgangspunktet for diskusjonene på seminaret.

Til denne påstanden kommer det ingen klare synspunkter.

- c) Arbeid med blokkoppgaven etter trinn 1-5 i PBL- metoden presenteres på seminaret, og trinn 6 og 7 utarbeides i presentasjonen, diskusjoner og drøftinger på seminaret.

" Er ikke enig i at arbeid med blokkoppgaven etter trinn 1-5 i PBL- metoden presenteres på seminaret, og at trinn 6-7 utarbeides i presentasjonen, diskusjoner og drøftinger på seminaret. "

- d) Tilbakemelding fra opponentgruppe var lærerikt og ønskelig.
- e) Skriftlig innlevering med tilbakemelding fra lærer var lærerikt og ønskelig.
- f) Skriftlig innlevering med tilbakemelding fra andre basisgrupper var lærerikt og ønskelig.

" Fremleggene ved seminarene ble veldig like. Lite nytt kommer frem etter et par fremlegg. "

Der det ikke er vist til studentutsagn, kom det ikke tydelig frem hva studentene mente om påstandene.

3.6 Andre synspunkter/ erfaringer med PBL

"Blokk 2 (fellesblokka) kom alt for tidlig i studiet. Mye konflikter innad i gruppene. "

"Kommunikasjon og konfliktløsning var bra, men kom kanskje litt tidlig."

Studentene var opptatt av å få tilbakemelding på oppgavene, både i forhold til produkt og prosess.

" Mye fokus på oppgaven du har fått tildelt, lite på basisgruppens helhet. "

" Tror det er viktig med mer informasjon om hva som kreves av den enkelte. "

" Ønsker mer tilbakemelding fra veiledere i forhold til hvor gruppa står. Ikke bare i forhold til hvor ryddig oppgava er, men hvor du står i forhold til eksamen når det gjelder teori. "

I dette kapittelet har vi forsøkt å synliggjøre studentenes erfaringer med PBL. Det ser ut til at det var mange forhold studentene var godt fornøyd med, men at det også var områder de var mindre fornøyd med.

4.0 LÆRERNES ERFARINGER MED PBL

4.1 Blokkoppgaver

Det var stor enighet om at blokkoppgaver må kreve at studenten tar utgangspunkt i det de vet, og å være i stand til å se hvor de mangler stoff, og fordype seg i dette. Og det er jo blant annet noe av det trinnene går ut på.

4.2 Arbeidskrav

I perioder opplevde lærerne at det hadde vært for mange krav, og at det burde arbeides mer med bl.a. planlagt progresjon, variasjon i innhold og formen av arbeidsoppgaver. Det burde også være en samordning av hva veilederne skulle vektlegge.

"Det var for mange arbeidskrav. I alle fall i perioder har det vært det. Alt for stort krav og mange oppgaver samtidig og frustrasjoner blant studentene."

Flere lærere hadde synspunkter som gikk på at det trolig ville øke motivasjonen dersom arbeidskravene hadde telt til eksamen.

"Jeg tror studentene har følt at de trenger mer tid for seg selv, for å pugge det som skal pugges. Det stoffet som skal inn, særlig anatomi og fysiologi. Der følte de at de fikk for lite tid til det selv. Jeg tror de hadde vært mer motivert for å gjøre det bra i oppgaven, hvis det hadde telt til eksamen."

Omleggingen til PBL krever mer tid til faglig oppdatering og forberedelser.

"Det bør være mer rom på arbeidsplanen til faglig oppdatering. Særlig tidkrevende for oss som ønsker å veilede både på prosess og innhold".

4.3 Egenskaper hos veileder

Det var bred enighet om at det er viktig at man kjenner sykepleiefaget, og har et klart faglig ståsted i sin sykepleieforståelse.

"Jeg føler jeg gir dårlig veiledning når jeg er svak på noen områder jeg gir veiledning på. Det preger min veiledning. Og det er en ubehagelig situasjon. Ikke det at jeg må være ekspert på området, men det må være et minimum."

"Det å ha kunnskaper gjør at du stiller de gode spørsmålene og vet når du skal holde munn."

Lærerne fremhevet betydningen av å veilede på prosess og det faglige innholdet, samt å prøve å motivere studentene:

"Jeg tror studentene blir veldig engasjerte til å finne ut litt mer av hva som skjer med en pasient hvis du klarer å billedliggjøre en slik situasjon. Jeg er enig i at de blir motivert for å gå og lete, enten det er i bøker eller på internett eller andre steder. Jeg tror også det å stille spørsmål hvor vi på en måte veileder dem inn i faglitteraturen, at det også kan fungere".

Flere av lærerne oppga at det var sentrale områder, alle de ulike områdene som var skissert i punkt 3 a til j: Å skape et tillitsfullt klima, bidra til et konstruktivt samarbeid, og etablere en relasjon til gruppen som veileder.

Veilederrollen - hvordan er egentlig den for lærerne?

Som veileder i basisgruppe har vi en annen rolle enn formidlerrollen som vi er vant til i forelesninger.

"Det er jo en litt annen rolle enn formidlingsrollen, som vi er vant til ved forelesning. Det er jo veldig variabelt, hvor trygg man er i rollen og hvor mye erfaring man har. "

"Jeg har hatt veldig stor glede av veiledningskurs. Jeg føler meg mye tryggere på å veilede studenter etter en slik videreutdanning."

4.4 Lærerens veiledning i basisgruppen

De intervjuede lærerne hadde flere kommentarer til enkelte av påstandene og andre ble mindre diskutert.

a) Hjelper gruppen til å arbeide systematisk etter PBL som arbeidsmetode

b) Hjelper basisgruppen i deres arbeid med blokkoppgaven

Med for mange blokkoppgaver og stort tidspress blir studentene veldig opptatt av å raskt komme frem til et ferdig produkt.

" Noe av det jeg synes har vært en utfordring er at det i de oppgavene vi har hatt har vært fokusert på sluttproduktet. Studentene ville jobbe så fort gjennom alle trinnene fordi det skulle bli et produkt av det. Det ble liten mulighet til å vurdere forskjellige måter å tenke på i oppgaven."

c) Skaper et tillitsfullt klima og bidrar til et konstruktivt samarbeid

"Jeg oppfatter min rolle som en samtale partner. Jeg kunne ikke tenke meg sitte i et hjørne å stille lure spørsmål. "

d) Interesserer seg for hvordan studentene tenker, og utfordrer dem til å reflektere rundt sin egen måte å søke kunnskap og tilegne seg stoffet på

" Jeg tror det er viktig å bli klar over hvor de er og hjelpe dem til enhver tid i den prosessen."

e) Stimulerer studentene til evt. andre måter å tenke på

" Det er viktig som veileder å ha gode fagkunnskap i det tema man veileder i, men en fare er at en er for rask til å presentere stoffet. Det viktige blir å stille kloke spørsmål som får studentene til å tenke selv."

4.5 Egenskaper som er viktig hos studenter som arbeider i basisgrupper

Til dette punktet var det lite diskusjon. Det kan tolkes som om det er vanskelig å gradere enigheten til disse påstandene hvor alle ble sett som viktige egenskaper hos studenter som arbeider i basisgrupper.

a) Kan arbeide etter PBL som arbeidsmetode

“Studentene må få en god start og læres opp i PBL fra bunnen av.”

b) Motivasjon for å lære og utvikle seg

c) Evne til å samarbeide med andre studenter

d) Innhenter faglige kunnskaper

e) Har evne til å be om og ta i mot veiledning.

4.6 Hvordan organisere gode seminarer hvor studentene opplever at de lærer mye ?

Det ble ikke foretatt en rangering av hvilke seminarer man mente studentene opplevde at de lærte mye, slik det var invitert til på spørreskjemaet, som var en guide for intervjuet. Det som kom til uttrykk var mer generelle forhold som:

“Det må være variasjon.”

“Det må være fagpersoner/de som kan mye om tema tilstede.”

Det kan se ut til at lærerne mener seminarene kan gi nyttig læring, men at det kan være nyttig å utvikle formen på seminarene.

I dette kapitlet har vi forsøkt å synliggjøre lærernes erfaringer med PBL som fremkom under intervjuene. En oppsummering av datamaterialet presenteres i kapittel 5.

5.0 OPPSUMMERING AV DATAMATERIALET

5.1 Datamaterialet

Vi vil i det følgende kort "samle trådene" fra synspunktene/ erfaringene som har fremkommet gjennom datamaterialet.

Når det gjelder antallet blokkoppgaver/ arbeidskrav kom det frem ulike synspunkter - noen syntes antallet var passe, mens de fleste studentene opplevde at det var for mange. Av positive sider ved å ha mange arbeidskrav, ble det trukket frem at det var en effektiv måte å lære på. Samtidig var det mange av studentene som mente at mange arbeidskrav går på bekostning av forelesninger.

Det ble fremhevet at det er viktig at lærerne samarbeider om blokkoppgaver og arbeidskrav, slik at det er en planlagt progresjon i arbeidene. Samtidig er det viktig å variere innholdet og formen på oppgavene.

Opgaver som krever fordypning i litteratur og som krever anvendelse av kunnskap for å forstå en pasientsituasjon, ble spesielt vektlagt som mest motiverende for studentenes arbeid. Studentene ga deretter sine synspunkter på de ulike blokkene, med fokus på hvilke oppgavetyper som skapte mest motivasjon.

Både studenter og lærere trodde det ville være motiverende for studentene dersom blokkoppgaver og andre arbeidskrav hadde telt til eksamen.

Grupesammensetningen var tydelig viktig for arbeidet med de ulike arbeidskravene. Det var spesielt viktig at det ble tatt hensyn til praktiske forhold. Noen mente at studentene selv burde sette sammen gruppene, men de fleste mente det var best når lærerne gjorde det.

Størrelsen på gruppene var viktig for å få til et godt samarbeid. Det kan se ut til at cirka 6 studenter på hver gruppe er passe.

Materialet peker på at veiledere bør være oppdatert i fagene de har undervisningsansvar i og at ha et klart faglig ståsted i sin sykepleieforståelse. Videre var det stor enighet blant studenter og lærere om at veilederen både bør kunne veilede i forhold til gruppeprosessen og det faglige innholdet. Begge parter peker på at det er utilfredsstillende dersom veilederen ikke har et visst minimum av kunnskaper i forhold til oppgavens innhold. Selv om de ulike veilederne er forskjellige, er det viktig at de følger de samme retningslinjene. Veilederens engasjement og tilgjengelighet ble sett på som viktige faktorer. Noen studenter ønsket å ha en evalueringsordning av lærerne.

Studentene trakk spesielt frem betydningen av å holde avtaler og møte presis, samt at det er viktig at alle tar ansvar, som viktige egenskaper hos studenter som arbeider i basisgrupper. For noen grupper hadde det vært vanskelig å enes om arbeidstider og samarbeidsmåter.

Det å ha kurs i veiledning ble trukket frem som nyttig i rollen som veileder. En lærer opplevde at studentene ofte er opptatt av å oppnå et sluttprodukt så fort som mulig, og at dette kan være en utfordring i veilederrollen.

Det kom frem ulike synspunkter i forhold til hvordan man kan organisere gode seminarer som studentene lærer mye av. Noen syntes fremlegg kunne være greit, men de fleste mente det hadde vært for mange fremlegg. Flere studenter pekte på at læringsutbyttet ble svakt fordi de hadde prestasjonsangst når de fremførte stoffet foran klassen. Variasjon i tema og virkemidler på seminarene var viktig. Likeledes hadde læreren en sentral rolle: Lærerne pekte spesielt på betydningen av at fagpersoner/ de som kan mye om temaet, er tilstede. Studentene ønsket en engasjert lærer som kunne bruke virkemidler som humor og sette ting på spissen.

5.2 Noen metodiske betraktninger

En mulig feilkilde når man benytter gruppeintervju, er at gruppemedlemmene i løpet av intervjuet påvirker hverandre og at noen kan holde tilbake synspunkter som avviker fra de andre gruppemedlemmene.

Studentene som ble invitert til å delta i studien ble utvalgt ved tilfeldig utvalg. Det kan stilles spørsmål ved hvor representative de 8 studentene som valgte å komme til intervjuet var. Var det

de mest pliktoppfyllende studentene som tok seg tid til å møte - eller kan de antas å være representative for gruppen av 1. års studenter? Det kom også frem at tidspunktet for intervjuene ikke var heldig for studentene. De hadde eksamen nært forestående.

Samtlige av de som ble invitert til å delta i undersøkelsen hadde fått forberedelsesskjemaet på forhånd. Ikke alle som ble intervjuet hadde forberedt seg på skjemaet, og evalueringsutvalget har derfor ikke fått alle de opplysningene skjemaene kunne gitt.

Man kan stille spørsmål ved om forberedelsesskjemaet fikk fanget opp erfaringene og synspunktene evalueringsutvalget ønsket svar på. Erfaringer underveis i intervjuene tyder på at studenter og lærere var usikre på hva enkelte av spørsmålene innebar. Ved at vi benyttet intervju som metode, var det derfor anledning til å oppklare spørsmål som var uklare for respondentene.

5.3 Avsluttende kommentar

Det kunne være spennende å få følge kull 2000/ 3 videre i studieforløpet for å høre mer om læringsutbyttet ved å arbeide etter denne arbeidsmetoden. Det kunne også vært interessant å undersøke hvilke erfaringer og synspunkter studenter i senere årskull har med å arbeide etter prinsipper for problembasert læring. Vil det være likhetstrekk mellom kull 2000/ 3 og senere kull ?

Hvilke endringer gjør skolen på bakgrunn av erfaringene til kull 2000/ 3, og hvilke konsekvenser får det for studentenes tilfredshet og læringsutbytte ?

Det er mange spørsmål som dukket opp i arbeidet med denne undersøkelsen, og det hadde vært spennende å arbeide videre med problemstillinger som har fremkommet her.

Evalueringsutvalget takker studenter og lærere som ga av sin tid og delte sine erfaringer og synspunkter vedrørende innføringen av problembasert læring ved Høgskolen i Østfold.

6.0 LITTERATURLISTE

Beane, James A (1999) Didaktisk helhetsperspektiv Pedagogisk utviklingsarbeid i amerikanske skoler. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bjørke, Gerd (1996) Problembasert læring - ein praksisnær studiemodell. Otta: Tano Aschehoug

Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Pettersen, R. (2000). Problembasert læring - for studenten - en grunnbok i PBL.
Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, R. (2000). PBL - problemsbasert læring. Otta: Roar C. Pettersen og Universitetsforlaget.

Polit, D. F. og B. P. Hungler (1999). Nursing research. Principles and methods. Pennsylvania J. B. Lippincott Company.

Rammeplan og forskrift - sykepleierutdanningen (2000). Norgesnettrådet.

Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001). Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform for høyere utdanning.