



Diakonissehjemmet
Høgskole

Olav Aspholt

”Frustrasjon eller åpenbaring?”

Evalueringsrapport om
problembasert læring ved
sykepleierutdanningen (1995-1999)

FOU-rapport nr. 1/2000

ISBN 82-7928-019-7

INNHALDSFORTEGNELSE:

FORORD	4
1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	5
1.2 BEGREPSAVKLARINGER	8
2. METODE	9
2.1 DET GRUPPESTRUKTURERTE INTERVJU	9
2.2 PRAKTISK FREMGANGSMÅTE OG UTVALG	9
3. PROBLEMBASERT LÆRING	13
4. STUDENTENES ERFARINGER	16
4.1 HØGSKOLENS INNFØRING I PBL	16
4.2 STUDENTENES ERFARINGER MED Å BRUKE PBL-METODEN	18
4.2.1 SLITSOMT, TIDKREVENDE OG UJEVN ARBEIDSBELASTNING	18
4.2.2 METODE ELLER FAG?	20
4.2.3 METODEN BÆRER FRUKTER	22
4.3 GRUPPEPROSESSEN	23
4.3.1 GRUPPESTØRRELSEN VIRKER INN PÅ ENGASJEMENTET	23
4.3.2 SAMHOLDET I GRUPPEN VIRKER INN PÅ MOTIVASJONEN	24
4.3.3 UTNYTTELSE AV DE FORSKJELLIGE RESSURSENE I GRUPPEN	25
4.3.4 GRUPPENS LÆRINGSMULIGHETER OG BEGRENSNINGER	26
4.3.5 FRAMLEGGENE OG LÆRINGSSITUASJONER	27
4.4 STUDENTENES ERFARINGER MED VEILEDERNE	29
4.5 RESSURSFØRELESNINGENE – REELT TILBUD FOR STUDENTEN?	31
5. ERFARING FRA LÆRERE/VEILEDERE	33
5.1 HENSIKT, METODE OG PROSESS	33
5.2 HVA SKAL VEILEDEREN VEILEDE PÅ?	35
5.3 PROGRESJON I VEILEDNINGEN	36
5.3.1 HELHETEN OVER ÅRENE – HELHETEN I OPPGAVENE	37
5.3.2 FRA METODE TIL FAG	38
5.4 PROBLEMBASERT LÆRING - LÆRERSTYRT ELLER STUDENTSTYRT?	40
5.5 PBL-METODEN I KLINISK PRAKSIS.	42

5.6	LÆRERS ARBEIDSBELASTNING	43
6.	ERFARINGER FRA ANDRE	45
6.1	BIBLIOTEKARENS ERFARING	45
6.2	PRAKSISVEILEDERS ERFARING	48
7.	HVOR ER VI OG HVOR GÅR VI?	50
7.1	FRUSTRASJON – HEMMENDE ELLER FREMMENDE?	50
7.2	HVORDAN BLI EN BEDRE VEILEDER?	52
7.3	HVORDAN TILRETTELEGGE FOR BEDRE VEKST OG LÆRINGSMULIGHETER?	53
7.4	OPPSUMMERENDE UTFORDRINGER	56
	REFERANSELISTE	59
	VEDLEGG:	61

FORORD

Evalueringsarbeid er en tidkrevende prosess. Det gjelder i særlig grad når en velger kvalitative intervjuer og gruppestrukturerte intervjuer som metode slik det er gjort i den foreliggende rapporten. Det er flere som skal takkes:

Takk til nåværende og tidligere studenter som var villig til å bruke tid og å øse av sine erfaringer i intervjuene. Takknemlige tanker sendes også til lærere, praksisveileder og bibliotekar som positivt stilte seg til disposisjon for samtaler om det var i grupper eller på det individuelle plan. Det har vært til god praktisk hjelp at de aller fleste av intervjuene ble nedskrevet av villige hender i høgskolens ekspedisjon, tusen takk.

Jeg sender også varme tanker til Senter for diakoni og veiledning ved høgskolelærer Inger-Elise Selvik. Hun var med som en viktig strateg, medintervjuer, overvåker og støtte i forbindelse med gruppeintervjuene.

Jeg kjenner sterk trang til å takke 1. amanuensis Herdis Alvsvåg for god og grundig veiledning gjennom hele skriveprosessen. Hun har også vært en positiv pådriver og meget god støtte.

Det er mitt håp at rapporten kan bli et nyttig redskap til videreutvikling av problembasert læring, og at PBL kan få bedre "vekstvilkår" både ved Diakonissehjemmets høgskole og andre utdanningsinstitusjoner.

Olav Aspholt

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Diakonissehjemmets høgskole har sykepleieutdanning både som hel- og deltid. Heltidsutdanningen varer tre år og deltidsutdanningen som går over fem år, startet opp i 1989. Høgskolen har ca. 220 studenter under utdanning i sykepleiestudiet. Utdanningen er organisert i tre studieenheter. I første studieenhet fokuseres det på innføring i generell sykepleie med praksis i sykehjem. I andre studieenhet tar en for seg sykepleierens funksjon i somatiske sykehus hvor akutt og kritisk sykepleie står sentralt. I siste studieenhet settes søkelyset på sykepleierens funksjon overfor pasienter med sammensatte sykdomsbilder og sykdomsreaksjoner. (Fagplanen for 1. studieenhet)

Siden studieåret 1995/96 har problembasert læring (PBL) som pedagogisk metode vært utprøvd og anvendt innen noen sentrale sykepleie- og samfunnsfaglige temaer i sykepleierutdanningen. Utprøvingen begynte som et prosjekt med 1.årsstudentene høsten 1995. Etter hvert som disse studentene kom over i 2. og 3. årsavsnitt ble PBL utvidet til andre temaer. Høgskolens ledelse ønsket imidlertid at det skulle foretas en samlet evaluering fra studenter i alle årsheter når det første PBL-kullet var ferdig med sin sykepleierutdannelse. En ønsket å vite noe om hva PBL har bidratt til i sykepleieutdanningen. Dette er bakgrunnen for at prosjektet ble satt i gang.

Forut for foreliggende rapport er det utarbeidet rapporter fra de enkelte årsavsnitt (1, 2, 3 og 4). I denne evalueringsrapporten har vi derfor i tillegg til 1. årsstudentene fra 1995, også samlet erfaringer fra studenter fra de ulike studieenheter fram til 1.årsstudenter i studieåret 1998/99. Informantene er studenter, lærere, en bibliotekar og en praksisveileder. Hovedmetoden i evalueringsarbeidet er gruppestrukturerte intervjuer.

I det første PBL-prosjektet (1) i 1995/96 var hovedhensikten å få en utprøving av nye undervisningsmetoder med større studentaktivitet og ansvar for egen læring. En så på hvilke utfordringer høgskolen, lærere og studenter kunne ha ved å bruke PBL. Erfaringene fra dette prosjektet la et grunnlag for hvordan metoden kunne innarbeides og anvendes videre. I denne rapporten fra 1996 ble en del utfordringer konkretisert i forhold til ledelsen, veilederne og

studentene. Høgskolens spesielle utfordring var å styrke veilederrollen (når det gjelder etterutdanning) og helst få mulighet for ekstern veiledning. I rapporten ble det også pekt på at biblioteket burde involveres bedre, både i forhold til informasjon, planlegging og gjennomføring. Her har lærerne en stor utfordring. Selv om den enkelte veileders forskjellighet og egenart bør ivaretas, ble det understreket i rapporten at en trenger å arbeide mer bevisst med at veilederne blir mer enhetlig i måten å veilede på. Det ble også pekt på at lærerne må tilstrebe at de samme veilederne følger de samme gruppene når de arbeider med samme PBL-oppgave. Veilederne burde også gi studentene mer tid til den enkelte PBL-oppgave. I forbindelse med de utfordringer som studentene burde arbeide videre med, ble det særlig nevnt at det vil være en styrke om de samlet, kunne arbeide med hvordan de kunne få en mer positiv holdning til problembasert læring. Her ble det antydnet at de ulike studentorgan kunne være en naturlig innfallsvinkel. Det ble også pekt på at studenter og lærere kunne gå sammen om å gjennomtenke hvordan en kunne bygge opp tjenlige PBL-opplegg i de ulike studieenheter.

Den første evalueringsrapporten fra 2. studieenhet (1996/97), satte fokus på anvendelse av PBL-metoden i forhold til temaer innen kommunikasjon og smertebehandling. Lærerne opplevde at studentene var positive til PBL før de begynte med PBL-oppgavene i 2. studieenhet. I tillegg til det studentene hadde arbeidet med i 1. studieenhet, skulle de nå læres opp til rapportskrivning og arbeide mer med framlegg av prosjektet. I og med at lærerne ønsket større aktivitet i forbindelse med framlegget, prøvde de ut såkalte opponentergruppe, evalueringsgruppe og deltakergruppe under framleggene, jfr. kap. 3. Oppgavene studentene skulle arbeide med var vide og relatert til praksis. De opplevde noe frustrasjon og erfarte betydningen av å avgrense problemstillingen og å bruke fagplanen. I konklusjonen heter det at studentene har blitt *"mer bevisste på å møte pasienten, og at de har sett fram til å prøve det ut i praksis"*. Også i denne rapporten framholdes det at en må arbeide mer med veilederrollen. Selv om lærerne opplevde noe frustrasjon både hos studenter og medlærere, *"holdt vi fast på at frustrasjon er en viktig del av læringsprosessen"* (2).

I den andre evalueringsrapporten (3) fra 2. studieenhet (1997/98), kommer det fram at de la opp til *"mer avgrensede og mer konkrete pasientrettede oppgaver"* for å motivere studentene til å gå i dybden mer enn i bredden i lærestoffet". Det ble laget 10 ulike caseoppgaver. Hver

basisgruppe arbeidet med 2 ulike PBL-oppgaver på 8 uker. Etter at studentene hadde gjennomført PBL-arbeidet, tilbakemeldte en student:

”Jeg har fått oppdage at PBL i 2. år dreier seg om mer konkrete, aktuelle og eksamensrelaterte emner enn tidligere. Noe som klart har økt interessen. Det er faktisk utrolig hva jeg kan lære når jeg er motivert”.

I tredje studieenhet ble PBL tatt i bruk i studieåret 1997/98. PBL ble da anvendt i forbindelse med kortere praksisperioder (punktpraksis) i svangerskap/føde/barsel og kronisk syke/administrasjon (4). Etter at studentene fikk informasjon om den aktuelle punktpraksis, skulle de finne fram til en problemstilling som skulle ”speiles” i forhold til den praktiske virkeligheten i punktpraksis gjennom en oppgave. I evalueringsrapporten konkluderes det med at studentene arbeidet selvstendig med oppgaven, de trengte veiledning særlig i forhold til problemstilling, og praksisfeltet opplevde positive og godt forberedte studenter. Lærernes samlede konklusjon er at de ser PBL som en nyttig arbeidsmetode i tredje året.

I studieåret 1998/99 ble det utført et mer praksisrelatert prosjekt av to lærere ved høgskolen (5). Hovedfokus var hvordan studentene i 2. studieenhet ved hjelp av PBL i praktiske læresituasjoner kan knytte forbindelse mellom teori og praksis i sykepleiestudiet. Den rapporten konkluderte med at *”PBL kan være en metode som kan hjelpe studentene til å lære og se sammenhenger i praksis og mellom teori og praksis”*. Det kom også fram at studenter lærer av hverandre når de arbeider i lag, diskuterer og drar nytte av hverandres erfaringer og oppdagelser.

Som vi ser har tidligere rapporter om PBL tatt for seg enkelte årsavsnitt eller studieenheter. Den foreliggende rapporten søker å si noe om hele utdanningen. Hovedproblemstillingen i denne evalueringsstudien ble formulert vidt:

Hva har problembasert læring bidratt til i sykepleierutdanningen ved Diakonissehjemmets høgskole?

1.2 Begrepsavklaringer

Både for å unngå gjentakelser og da flere av begrepene som brukes i rapporten, er synonyme og brukes om hverandre, gis det her noen forklaringer.

Begrepene *kull*, *årshet*, *årstrinn* og *studieenhet*. Det betegner studentene som er tatt opp på samme tidspunkt og som følger studieprogresjonen gjennom de tre utdanningsårene.

I og med at *veilederne* også er *lærere* brukes disse vekselvis. Lærer og veileder vil si en person som er tilsatt i en undervisningsstilling ved høgskolen. Det vil med andre ord ikke betegne veilederen som studentene har i sine praksisstudier.

Selv om forkortelsen *PBL* vanligvis står for problembasert læring generelt, vil den i denne sammenheng også bli anvendt i forbindelse med PBL-opplegg og PBL som metode. De øvrige begrep forklares senere i rapporten.

2. METODE

Foruten en kort presentasjon av hovedmetoden "*det gruppestrukturerte intervju*" som også blir kalt "*det fokuserte gruppeintervju*", vil det bli gitt en beskrivelse av hvordan utvalget av evalueringen praktisk ble gjennomført og hvordan utvelgelsen skjedde.

2.1 Det gruppestrukturerte intervju

Artikler om gruppestrukturerte intervju ble først publisert i 1926. Denne datainnsamlingsmetoden har som hovedhensikt å få fram så varierte synspunkter og erfaringer som mulig. Fokuserte gruppeintervju anvendes som betegnelse og understreker at intervjuet skal tematiseres, selv om gruppediskusjonen kan ha forholdsvis vide rammer. Med bakgrunn i metodens hovedhensikt, poengteres det at det bør være to personer tilstede med gruppen. Den ene kan lede det tematiserte intervjuet og den andre er med for å påse at alle kommer på banen - minst mulig dominans fra få personer - og at alle data kommer med (6).

I prosjektplanen pekes det på at hvis personer som allerede er involvert i PBL (lærere ved høyskolen) skal lede intervjuet, kan en stå i fare for å hemme eller dreie intervjuet i ønsket retning. Denne fallgrøft kan unngås både ved at det er en uhildet person tilstede og at begge som foretar intervjuet er bevisst på denne fare. Et annet forhold som kan virke uheldig er at høyskolens lærer kan bidra til at gruppen oppfatter vedkommende som forsvareren i forhold til det aktuelle tema. I litteraturen understrekes det at fokusgruppene bør ha visse felles trekk og rammer for å få fram mest mulig homogenitet i forhold til erfaring og rammer (6).

2.2 Praktisk fremgangsmåte og utvalg

For å ivareta de grunnprinsipper som gruppestrukturerte intervjuer har og for å forebygge de farer som kan oppstå ved at en av høyskolens egne undervisere skulle gjennomføre intervjuene, ble vedkommende supplert med en lærer fra en annen avdeling i høyskolen.

I evalueringen av PBL ønsket vi informasjon fra alle studentkullene, lærere, praksisveiledere og bibliotekar. Foruten informasjon om det gruppestrukturerte intervju og hensikten med å

anvende denne metode, ble de ulike årsheter kontaktet via sine klasseutvalg. I den skriftlige informasjonen som ble sendt til studentene i forbindelse med evalueringen, ble det pekt på at i og med det er skjedd en endring siden første prøveår (1995/96), vil det være hensiktsmessig å få erfaringene fra studentene ved alle årstrinn (vedlegg 1). Det kunne gi et feilaktig bilde om vi bare konsentrerte oss om de første studentene som hadde PBL, når vi var interessert i hva denne metoden hadde bidradd til i sykepleierutdanningen.

Det er fire årsheter eller *kull* som har deltatt i evalueringen, disse er fordelt på tre grupper. 95-og 98-kullet ble intervjuet hver for seg med henholdsvis 5 og 6 studenter. Kullene fra 1996/97 og 1997/98 var sammen i gruppeintervjuet, med henholdsvis 4 og 5 studenter. Totalt var det 20 studenter med i de tre gruppestrukturerte intervjuene som hver varte i ca. 2 timer. Ingen av gruppene eller årshetene ble intervjuet mer enn en gang.

I gruppene var det med både hel- og deltidsstudenter. Hovedspørsmålet som i fokusgruppeintervjuene var: Hva har PBL som metode bidradd til for dere som studenter?

I intervjuguiden ble det nevnt at følgende tema til underspørsmål kunne være: Integrasjon av sykepleiefag og støttefag, studentenes selvstendighet og kontroll over egen læring. Andre problemstillinger kunne være: Er studentene blitt mer kritiske og reflekterte? Har metodikken fremmet studentenes læring? Har noe i metodikken hemmet deres læring? Har metodikken gått ut over annen læring? Er studentene positiv eller negativ til PBL? Diskuterer studentene PBL med sine medstudenter? Påvirker metodikken hvordan studentenes er forberedt til å gå ut i sin første jobb som sykepleier?

Foruten å utfordre studentene til å komme med sine erfaringer og synspunkter, ble det også understreket at det var viktig å få fram mangfoldet og de måtte komme med det som lå dem på hjertet. Det ble også sagt at det var viktig at alle fikk komme med sitt og vi som intervjuere ville prøve å gjøre vårt til at det ble rimelig balanse slik at alle skulle få samme mulighet til å komme til orde. Det ble også poengtert at det var av betydning at de forsøkte å være åpne og kunne være trygge for at det som ble sagt ble behandlet på en etisk forsvarlig måte. Intervjuene ble tatt opp på tape.

Det første gruppestrukturerte intervjuet med studenter ble foretatt våren 1998 og bestod av 5 studenter som var med da de begynte sin utdanning høsten 1995. Dette året ble PBL utprøvd metodisk ved vår høgskole. Studentene som ble intervjuet var på intervjutidspunktet i 3. studieenhet, og sto på terskelen til å gå ut i yrkeslivet som sykepleiere. Selv om opplegget med PBL har endret seg siden den spede start, var det viktig å få tak i disse første studenters erfaringer. De øvrige gruppestrukturerte intervjuer ble gjennomført høsten 1998.

Vi ønsket å fokusere på hva har fremmet og hva kan ha hemmet deres læring ved anvendelse av PBL-metoden. I presentasjonen av dataene har jeg valgt å presentere erfaringene samlet og ikke kullvis. Noen hovedtemaer går igjen uavhengig av om studentene har lite eller mye erfaring med PBL-metoden. Det er også viktig å få fram det særegne ved de ulike studentgrupper.

Når det gjelder utvalg av *lærerne*, ble først koordinatorene for hver studieenhet kontaktet. I og med at det er en forholdsvis liten høgskole, anså vi det som viktig at så mange som mulig av lærerne var med i gruppeintervjuet (vedlegg 2). Samtidig forsøkte vi å få god spredning ved tilnærmet likt antall lærere fra de ulike årstrinn: Første studieenhet: 2 av 4 lærere, altså til sammen 10 lærere av totalt 14. Både fra andre og tredje studieenhet var det 4 av 5 lærere. Alle lærerne hadde minst to års erfaring som veiledere i PBL.

Som det går fram av publikasjon 6/96 (1), er *biblioteket* en "grunnleggende ressurs" som "må settes enda mer aktivt på dagsorden" (s. 53), når det gjelder PBL. Med innføring av PBL har lærerne og høgskolen for øvrig mer bevisst involvert *bibliotekar* og biblioteket i studiet. I og med at det bare var ansatt en person ved biblioteket, foretok vi et individuelt intervju med henne. Intervjuet med bibliotekar gir høgskolen verdifull informasjon om hvordan vi har klart å få denne viktige ressurs med og på hvilken måte dette kan forbedres.

Det var planlagt å få til gruppeintervju med studentenes *praksisveiledere*, men av ulike grunner ble ikke dette realiserbart. Imidlertid er det gjennomført et intervju med en praksisveileder som har lang erfaring med studenter, også etter at PBL ble innført ved høgskolen (vedlegg 3).

Uansett om intervjuene/samtalene er utført i gruppe eller individuelt, er erfaringene verdifulle for den samlede evaluering. I rapporten har vi forsøkt å legge vekt på at informantenes egne utsagn i størst mulig grad skal komme til uttrykk.

3. PROBLEMBASERT LÆRING

Problembasert læring kan generelt betegnes som en grunnleggende pedagogisk ide eller retning, hvor en utdanning blir helt gjennomsyret av denne måte å tenke og handle på. I mer "snever" betydning karakteriseres problembasert læring som en metode. PBL har blitt prøvd ut og praktisert i nærmere 30 år verden over - spesielt der det utdannes helsearbeidere (7 og 11). Utgangspunktet i PBL er å bruke studentens erfaring sammen med ny kunnskap (12). En ser ikke på studentene som tomme kar som skal fylles (8). Det er avgjørende at de får aktivert og synliggjort sin tidligere kunnskap og erfaring (7). PBL som metode gir muligheter for dette.

Studentene arbeider seg gjennom trinnene i basisgrupper (små grupper som er tilfeldig valgt ut hvor hver basisgruppe har en veileder). Basisgruppen og det arbeid som skjer der, er som "navet i et hjul"; noe som betegner det bærende (9).

Det er en trinnvis progresjon i den PBL-baserte arbeidsprosessen. Den illustreres gjerne som en "trapp" med disse trinn:

1. trinn: Klargjøre ukjente begrep og uttrykk.
2. trinn: Finne fram til hva er "problemet" og foreta den nødvendige avgrensning som ender ut i en konkret problemstilling som skal "styre" arbeidet videre.
3. trinn: Idedugnad. Alt som kommer fram noteres ned uten å kommentere det.
4. trinn: Redigeringsfase hvor det vurderes og sorteres.
5. trinn: Ut fra den kunnskap de allerede har, prøver de nå å finne ut av hva de trenger å vite mer om. Det settes opp konkrete læringsbehov og læringsmål. Her blir de også enige om hvordan arbeidet skal fordeles videre.
6. trinn: Den aktive "handlingsfase" tar nå til slik at studentene på ulike måter skal "finne" fram til ny kunnskap.

7. trinn: Den innhentede kunnskap skal samles, tilpasses og vurderes. Det er opp til gruppens kreativitet hvordan den nyoppdagede kunnskap skal formidles videre. Gruppe- og læringsprosessen vurderes (7).

Vi bruker ca. 15 undervisningstimer på forberedelsen og innføringen i PBL. Veileder og studentene i basisgruppen kommer sammen for å snakke om forventninger og de ulike roller. Å sette ord på forventningene kan gi grunnlaget for at studenter og veileder kan bli mer trygge på hverandre. Gruppen diskuterer seg fram til en "gruppekontrakt" som styrer og forplikter. Selv om studentene ofte "haster" med å komme i gang med PBL-oppgavene, er det av vesentlig betydning at det brukes tid til å samtale om og synliggjøre hverandres forventninger og hva de ønsker å ha med i gruppekontrakten. Basisgruppen velger så ut leder og skriver. Disse funksjonene bør rullere slik at flest mulig får erfaring med slike oppgaver. Veileder leverer ut en skriftlig oppgave som kan ha ulike varianter, f.eks. en situasjon med bilde eller bare et bilde/strektegning med et formulert tema. Lederen overtar og veileder påser at metoden brukes "trinn for trinn", og at det skjer på en slik måte at alle får komme til og at en ikke går for hurtig fram, hopper over noen steg eller at det skrider for langsomt framover. Veileders hovedoppgave er å stille "gode spørsmål" underveis i gruppe- og læringsprosessen. Spørsmålene bør være åpne, enkle, tankevekkende og på det nivå gruppen befinner seg (10).

Veileder bør være til stede til studentene har kommet gjennom trinn 5, noe som vanligvis tar 3-4 timer. Studentene klarerer begrep, blir enige om problemstilling, konkretiserer læringsbehov, formulerer læringsmål, fordeler arbeidet og går ut to og to for å hente inn ny kunnskap. Før veileder trekker seg tilbake, blir det gjort klare avtaler slik at studentene vet hvordan de kan oppnå kontakt om det skulle være ønskelig.

Studentene arbeider på egen hånd under trinn 6 før de kommer sammen i basisgruppen for å presentere den nye vervede kunnskap og for å evaluere med veileder tilstede. I gruppene skjer det både problembearbeiding og selvstyrt læring. Det er viktig at veilederne er tilgjengelige og at det er gjort klare avtaler med studentene slik at de vet når og hvordan veilederne kan nås underveis i prosessen. Læreren er med som tilrettelegger og veileder underveis i gruppe- og læringsprosessen. Når studentene har lagt fram sine kunnskaper skal alt evalueres.

Mens studentene arbeider med sine fordelte PBL-oppgaver, jfr. trinn 6, kan de oppdage at de trenger mer kunnskap enn det de har vært i stand til å tilegne seg som gruppe. Ideelt sett kan da gruppene i samråd med sin veileder, få realisert ressursforelesninger som et tilbud. I realiteten betyr det at en får tak i "eksperter" med en viss dybdeerfaring som kan gi studentene noe i tillegg til det de selv har tilegnet seg kunnskap om.

Når studentene gruppevis legger fram sitt arbeid for kullet, jfr. deler av trinn 7, organiseres det opponentgruppe, evalueringsgruppe og deltakergruppe i andre studieenhet. Opponentgruppen har til oppgave å gi konstruktiv kritikk til framleggene ved å stille spørsmål til det faglige innhold. Dette betinger at opponentgruppen på forhånd har fått innsyn i det faglige basisgruppen (under framlegget kalles de deltakergruppe) har kommet fram til. I tillegg er det en evalueringsgruppe som skal fokusere og tilbakemelde om det pedagogiske i framlegget (2).

Før gruppene begynner på noen av trinnene, diskuterer gruppen seg fram til en gruppekontrakt, og som betegner det som gruppen har blitt enige om av normer og regler (7, 11 og 12).

4. STUDENTENES ERFARINGER

Før studentenes erfaring tematisk presenteres, vil jeg kort komme inn på om de har kjennskap til metoden fra tidligere skolegang og hvordan høgskolens informasjonsbrev til studentene oppfattes i den sammenheng. Høgskolens innføring i PBL vil også bli redegjort for.

4.1 Høgskolens innføring i PBL

Problembasert læring kan forstås og praktiseres på to ulike måter. Den ene og vide forståelse er en grunnleggende tenkning og handlemåte i hele utdanningens virksomhet med de konsekvenser og forandringer det medfører. Den andre og snevrere knytter seg til opplæring i og metodisk anvendelse av PBL. Det er denne siste modell som har vært realisert i sykepleierutdanningen ved Diakonissehjemmets høgskole, og som dermed er gjenstand for evaluering.

De aller fleste studenter i de ulike årsheter har ikke hørt om PBL før de kommer til høgskolen. Selv om studentene blir informert om at de skal anvende PBL i sykepleiestudiet før de begynner, sier de i intervjuene at de ikke forstod hva det gikk ut på. At de skulle begynne med PBL så tidlig i utdanningen som i begynnelsen av 1. årsavsnitt, var en overraskelse.

Studentene får undervisning i hva som særpreger studentrollen fram for elevrollen, hva læring er og hvordan studievanene kan forandres og forbedres. Foruten emnet om grupper og gruppeprosess, får studentene praktisk/teoretisk undervisning i PBL hvor de også arbeider med en metodisk øvingsoppgave for å trene på de ulike trinnene i PBL-metoden. Undervisningen foregår primært etter 2-lærer-systemet. Som et ledd i innføringen, har to av lærerne et rollespill hvor de spiller studenter som løser en konkret sykepleieoppgave ved hjelp av de ulike trinnene. De ulike emner det undervises i er relatert til PBL og omfatter ca. 15 t fordelt over 3-4 dager. Det antar vi gir et godt grunnlag før studentene begynner å arbeide med konkrete sykepleieoppgaver.

I intervjuene ga flere av studentene uttrykk for at de etter innføringen visste noe om hva de kunne forvente seg når de skulle arbeide i en gruppe, noe de særlig konkretiserer til *"at det kunne oppstå konflikter"* og at de hadde en viss *"forberedthet på når problemene kunne komme"* og *"at frustrasjoner kan oppstå"*. De skulle imidlertid ønske at de hadde fått enda mer taket på PBL-metoden. En student sier at det var vanskelig å se hva resultatet av et slikt arbeid kan bli. En annen skulle ønske at det ble lagt mindre vekt på detaljer, og at de hadde fått mer undervisning i *"hvordan en oppgave skulle se ut"*.

Andre gir uttrykk for at det var mye psykologi om konfliktløsning og samarbeid og hva de kunne forvente kunne skje i gruppen. Selv om de sier det var bra, *"klarte vi ikke å tenke det i forhold til det som snart skulle skje"*. Andre sa at vi *"satt bare og noterte"* og *"tenkte ikke videre fremover på gruppen, men det var jo veldig godt å ha det med deg når du gikk ut i gruppen"*. Selv om en del etterlyste flere eksempler i innføringstimene, ble det også gitt uttrykk for at det kan være *"fare for at eksempler kan ta vekk en del av kreativiteten"*. En av de som kunne tenke seg flere eksempler, sa det på denne måte:

"Du bruker så mye tid og ressurser på å famle. Det er jo sikkert en læring det og, men det er så mye unødvendig frustrasjon på det".

En annen student sier om sin første PBL-erfaring:

"Det gikk jo litt tid før jeg liksom skjønnte at vi skulle ha PBL så fort. Jeg skjønnte ikke hvorfor vi måtte begynne med sånne ting allerede de første dagene. Men jeg oppdaget jo fort hvorfor vi gjorde det".

Mange studenter synes at det var først når lærerne spilte rollespill og var studenter som ved hjelp av PBL-trinnene gikk inn i en konkret situasjon, at det løsnet noe. En som representerer mange, sier det slik:

"Men så kom dere med et eksempel. Da gikk det mye mer opp for oss hvordan vi skulle jobbe med oppgavene og sånn, spesielt småord. Hansen er 82 år og bare med tanke på alder og sånn. Vi var helt ny i sykepleiefaget og visste ikke helt hva vi skulle legge vekt på. Det ble mye bedre etter den oppgaven, eller det eksempelet dere kom med".

Studenten tilføyer at *"rollespillet kunne gjerne ha kommet før"*.

4.2 Studentenes erfaringer med å bruke PBL-metoden

Den første studenten som grep ordet i et av gruppeintervjuet fikk fram at PBL-metoden er en arbeidsform som skal hjelpe den enkelte til selvutvikling ved å måtte yte noe ved å reflektere, finne fram kunnskap og prøve å finne essensen i det. Ved hjelp av avgrensning og brainstorming skal vi finne et grunnlag å arbeide videre på, sa han og han fortsatte: *”Jeg ser mye positivt med PBL, men det er en slitsom og krevende måte å jobbe på ”*.

Et av de siste årskullene ga uttrykk for at de tror det ville være en fordel å vente med PBL til de er litt tryggere på sine medstudenter. I den sammenheng ytrer de ønske om at de i de første månedene kunne hatt *”flere diskusjonsoppgaver før de begynte med de store oppgavene, slik som oppgaven i hygiene”*. Flere andre studenter fra samme årsavsnitt peker på at å ha PBL så tidlig i utdannelsen, var en god måte å bli kjent på. Dette gjaldt særlig de som ikke kjente noen på kullet fra før. I den sammenheng sier en student:

”Jeg er enig med det at det var jo en veldig god måte å bli kjent med. Men jeg ville vel foretrukket å hatt litt mer undervisning faktisk før en sånn stor oppgave. Kunne heller hatt mer diskusjonsoppgaver og mindre arbeide”.

Synspunktene spenner vidt. I det følgende blir studentenes hovedsynspunkter presentert.

4.2.1 *Slitsomt, tidkrevende og ujevn arbeidsbelastning*

Studenter sier at de må lære å tenke selv og komme fram til noe. Her følger et utsagn som uttrykker noe av det som flere studenter gir uttrykk for tidlig i prosessen:

”Vi ønsker å få gjort noe, men må bruke en del tid. Vi har forskjellige meninger og folk har forskjellige ting som de tenker på, og vi må bli samkjørt slik at vi kommer fram til noe felles. I tillegg skal vi ha en lærer som skal veilede det hele. Kanskje er vi også litt redde for at vi skal gå feil ved at lærer sitter der og hører på hva vi gjør og ikke kan gi oss noe svar. Kanskje fordi det ikke er noe riktig svar som er rett. Men det er jo slitsom fordi det er så massivt der og da liksom”.

Andre studenter ser at det er positivt at de har ansvar for egen læring, men det blir for mye å ha PBL store deler av året. *"Ikke det at læreren melder seg ut, men det blir kanskje vel mye selvstudie"*, understreker en student.

En annen student presiserer at det oppleves for lenge før de kommer i gang med selve PBL-oppgaven; noe som skaper frustrasjon. Å diskutere småord er slitsomt. Men det er både *"lærerrikt og lurt å ha diskutert veldig godt på forhånd slik at vi vet at vi jobber mot det samme målet"*, skyter studenten inn.

Grupper som har vanskelig for å bli enige om problemstillingen det skal arbeides med mister noe av engasjementet som de skulle ha i fortsettelsen av gruppearbeidet. Det oppleves også slitsomt hvis det er uenighet om hva som skal vektlegges ut fra det de har lyst til å arbeide med. Det synes som om de to første PBL-trinnene til og med problemformuleringen og avgrensingen av problemstilling er mest slitsomt. En student sier at *"hvis frustrasjonsnivået er høyt når en går inn, er en sliten i utgangspunktet."* Flere synes det er en tidkrevende prosess hvor det *"forventes at de skal yte noe"* samtidig som de skal komme til enighet om hvem som skal gjøre hva. Kanskje det også er noen som ønsker å arbeide med det samme, og da kan det bli litt problematisk. En student beskriver denne situasjonen slik:

"Så er det kanskje to som har lyst å skrive det samme. Den ene trekker seg fordi en ikke orker å gå inn i diskusjonen. Det er hele tiden noen som må fire, og det går ut over hele arbeidet".

En annen student legger til:

"Det kan ha noe med modning å gjøre. Er det viktig å kjøre gjennom din vilje, eller er det viktig å få en løsning på et gruppearbeid? Klarer en å komme så langt så vil vi også kunne legge vekk en del frustrasjon".

Her skal vi ta et lite innblikk i en students opplevelse fra den spede start og fram til gruppen har kommet fram til en enighet om bl.a. problemstillingen:

"Først skal du liksom finne dette problemet og så skal alle forstå alle ordene i problemstillingen og frem og tilbake. Så skal man ha en sånn brainstorming på det. Så setter du ned masse ord, så har du egentlig delt inn gjerne i bolker, så passer ikke ordene til bolkene, så må du tilbake igjen til problemstillingen for

å formulere litt - eller gjerne reformulere den, fordi den passer ikke med det du da kommer med. Da blir det gjerne for lite ord og du har ikke så mye å feste til det. Så må du begynne på nytt igjen. Så jeg tror akkurat det at før og etter selve problemstillingen er det problemer. For noen ganger går det greit og noen ganger går det ikke greit. Og det er akkurat når du får en sånn start at du må tilbake igjen og gjerne forandre på noe i problemstillingen. Så er det noen som mener sånn, og noen mener ikke sånn og da har du kjørt deg fast i starten. Og da er det veldig vanskelig, da blir det tungt og slitsomt videre og”.

Med utgangspunkt i påstanden om at *”frustrasjon er en viktig del av læringsprosessen”*, skyter en student inn at *”det kan jo tenkes, men det blir mye slit og kav – slik at vi også gleder oss til at vi er ferdige med PBL-oppgaven”*. Som begrunnelse til slit og kav, kommer dette fram:

”Det er kanskje at vi dveler så mye på et lite punkt i selve prosessen. At du føler at dette tar så mye tid at du har så og så mange punkter du skal gjennom, og du sitter og strever i tre til fire timer med punkt 1, så føler du liksom at det her er helt pyton. Men så løsner det egentlig dess lenger ut i prosessen man kommer. Når man skal få gjøre dette på egenhånd, når du er kommet så langt at du er ferdig med disse trinnene. Noen har lettere for å ta initiativ og si slik og slik. Det kan gjerne gjenspeile seg hvis du får et sånt problem. Det er de som har lett for å uttale seg, og de som har lett for å ta et tak. De får oftest gjennomført det de ønsker og den veien de ønsker å gå med problemstillingen. Ja, da blir det vanskelig for da må de arbeide med en oppgave de ikke er helt enig om i utgangspunktet med”.

Det kan også oppleves både frustrerende og hemmende for læringen at det er en skjevfordeling av arbeidsoppgaver. Denne skjevhet eksemplifiseres til at *”noen sniker seg unna det de har sagt de skal gjøre”*. Studenter påpeker at det har *”negativ virkning i gruppen hvis vi ikke vet hva vi kan regne med fra den enkelte medstudent.”* Samme student gir også uttrykk for at de har kanskje *”klamret seg for mye til hverandre”*, og at det kan ha en uheldig virkning på gruppen og det enkelte gruppemedlem.

4.2.2 Metode eller fag?

Studentene synes det er frustrerende at det ikke er avklart godt nok om det er det sykepleiefaglige eller PBL-metoden som er viktigst. De relaterer sin frustrasjon i begynnerfasen til konkrete PBL-oppgaver hvor de særlig påpeker at de brukte for lang tid på de første fire trinnene i selve metoden.

Oppgaven om hygiene var den første PBL-oppgaven og brukes som eksempel på å tydeliggjøre frustrasjonen. Et utsagn for denne frustrasjon som mange kjenner på er:

”Mange av oss følte at vi brukte langt mer tid og ressurser på å komme gjennom disse fasene før man begynte å hente inn kunnskap. Det mange gjerne følte var at det var nettopp denne kunnskapen om hygiene som var det viktigste, og den kom litt sånn på annen plass i forhold til selve PBL prosessen. Vi ble litt frustrerte fordi ve følte at dette med hygiene burde kommet som nr. 1. Det var det som var det viktigste - det vi skulle jobbe med, men så følte man at det var jo selve prosessen som var det viktigste. Ikke det ferdige produktet”.

Det at en så sentral oppgave i grunnleggende sykepleie ble brukt som den første PBL-oppgaven, mener mange studenter var uheldig. De sier også at det ville blitt mindre frustrasjon om veilederne hadde vært tydeligere på at i den første oppgaven er hovedfokus rettet mot metoden. Noen studenter er inne på at en burde hatt andre oppgaver enn sentrale temaer innen grunnleggende sykepleie når det er metoden i PBL som skal læres. Eksempelvis nevnes temaer innen kommunikasjon og psykologi.

Tiden som studentene bruker før de kommer i gang med ”det viktigste” som det å hente inn sykepleiekunnskaper, nevnes av mange som en annen frustrasjonsfaktor. En students opplevelse av tid kan betegnes slik:

”Vi brukte jo veldig lang tid den første gangen. Jeg husker ikke nøyaktig hvor mye tid det gikk, men vi satt jo en hel dag første gangen. Det var jo veldig tungt, for det krever veldig mye av deg når du jobber gjennom prosessen og på slutten av dagen klarte du nesten ikke tenke lenger. Det stoppet helt opp i prosessen”.

Andre forhold som nevnes som frustrerende var at ”*de ikke fikk kunnskapen servert av lærer*” og at de ”*selv måtte hente inn all kunnskap, og ikke bli matet*”.

4.2.3 *Metoden bærer frukter*

En student fikk en aha opplevelse da de skulle ha en mer praktisk oppgave i tredje årshet. Studenten oppdaget hvor nyttig det var å løse oppgaven via PBL. Tiden var knapp (ca. 45 min. for å løse oppgaven). Studenten tilføyer:

”Da var det å gå gjennom alle trinnene sånn fort, og så kom de til løsningen. Det var veldig effektivt. Kanskje det også har noe med modning å gjøre”.

Etterhvert som studentene ble tryggere på metoden hoppet de lett over det enkle og dvelte mer ved de vanskelige trinnene. De kunne metoden etter 2 år, og som en spontant sa *”etter 2 år satt metoden”*. Det er tydelig at i siste året gikk de raskere til verks. Studentene valgte ut de punktene som var viktige etter brainstorming. Det ble lettere å sortere og de var ikke lenger så opptatt med å spørre hva de skulle gjøre med alle enkeltordene. Etterhvert satt de igjen med færre stikkord til hver oppgave. De oppdaget også at det å lære seg brainstorming hadde vært nyttig til eksamenslesning, og som en sa *”en kunne forbinde det med andre ting”*.

Barrows har pekt på at reflekterte studenter oppholder seg lenge på de første trinn (13). Dette litt provoserende utsagn ble trukket inn i samtalen. Noen studentener ønsker å dvele kort tid ved trinnene for å bli ferdig. En student erkjenner at *”vi er kanskje ikke flinke nok til å se læringsmulighetene i oppgavene”*.

Det ble også pekt på at PBL hadde vært til hjelp i forbindelse med avsluttende oppgave i sykepleie og at den hadde utviklet deres evne til å bruke det de naturlig hadde i seg. I den sammenheng sa en student at *”det har øket troen på meg selv, og at jeg har ressurser i meg som jeg kan bruke”*.

De ser at PBL har blitt et nyttig redskap for videre arbeid og at det er viktig å lære å bruke redskapet. Det er med å avklare og gi et felles utgangspunkt for å lære på en ny måte. Når de ser tilbake på det første året og det siste utdanningsåret, har de bl.a. dette å si:

”Det første året var det mer fri assosiasjon mens det tredje året var mer rettet mot oppgaven. Kanskje mer sensur av egne tanker”.

Det er tydelig at første året var mer frustrerende enn i tredje året. De synes også at denne læringsmetode var mindre effektiv de første gangene de brukte den. Til tross for denne trange fødsel ser en at studentene har fått med seg noe vesentlig som kanskje ikke hadde vært mulig uten PBL, blant annet.:

”Er ikke lengre redd for å vise at jeg ikke kan, det har gruppearbeidet lært oss, tør å være meg selv, lærte å stole på hverandre, alle må være med for at det skal lykkes. Lærte at alle har noe å bidra med, lærte å bruke andres kunnskap”.

Studenter sier at gjennom PBL-metoden har de lært noe om å delegere, fordele oppgaver og å strukturere etter brainstorming, jfr. trinn 3. Det er viktig at de gir hverandre konstruktiv tilbakemelding. De sier at det ”å ikke ha kontroll gir en dårlig følelse”, de er noe usikre på om det de får i PBL gjør ”de til gode sykepleiere”. Noen andre studenter peker på at ”å lære metoden letter læringen og kan være til hjelp utover selve PBL-oppgaven”.

4.3 Gruppeprosessen

I forbindelse med gruppeprosessen vil vi nå se på hvilken virkning gruppestørrelsen kan ha og hvordan samhold og den enkeltes ressurser utvikles i gruppen.

4.3.1 *Gruppestørrelsen virker inn på engasjementet*

De studentene som var med i det første året hvor PBL ble prøvd ut, var enige om at gruppene den gang hadde vært for store (10 – 11 studenter i hver gruppe). De mente at det var uheldig på flere måter. En ”*slik gruppestørrelse gjorde at vi ble mindre engasjerte*”. De merket også stor forskjell på de som hadde praktisk erfaring i motsetning til ”*vi små som kom rett fra videregående*”. De som nylig hadde gått på skole følte at de ikke hadde så mye å tilføre. En student sa i den sammenheng: ”*vi meldte oss lett ut.*” Allikevel ser en at på tross av gruppestørrelsen, gikk det forholdsvis bra med gruppearbeidet ”*selv om vi små ikke var så aktive*”.

Flere peker på at det ble bedre når de senere kom i mindre grupper. Det er tydelig at det ble mer forpliktende for alle å være med i mindre basisgrupper. En students utsagn som uttrykker hva flere mener, er:

”Alle ble mer tvunget til å være med. Alle fikk komme på banen og alle fikk bidra med noe. Det ble nok oppgaver til alle. Det ble veldig oppstykket når vi var så mange som vi var første året. I en så stor gruppe var det ikke alle som turde å ta ordet”.

4.3.2 *Samholdet i gruppen virker inn på motivasjonen*

Studenter gir uttrykk for at ”humor”, ”tulling” og det å ha det ”gøy i gruppen” har en ”positiv virkning” og ”løser opp i motsetning til en vanlig forelesning”. Det pekes på at et slikt gruppeklima er motiverende, og trekkes fram av mange som en positiv og viktig side ved PBL. Et positivt og godt samspill i gruppen virker også motiverende på undervisningen i sin helhet, som en student uttrykker det:

”Jeg har opplevd PBL arbeid som motiverende til den andre undervisningen. Det har vært en grei vekselvirkning i forskjellige måter det har blitt undervist på”.

En annen student sier:

”Et åpent og trygt samhold i gruppen skaper en større interesse. Da lærer du bedre enn om læreren bare står og forteller om den”.

Studenter signaliserer at det er både positivt og utviklende at de har fått trent seg på å ”stå foran andre og snakke”. En student uttrykker det på denne måte:

”Det jeg vet med meg selv, er at jeg har utviklet meg. Jeg hadde helt angst i første klassen, her skulle jeg stå å snakke foran alle de andre, men det har kommet seg etterhvert. Det er noe som - fordi vi startet med å snakke i små grupper, kanskje to grupper at vi hadde fremlegg for dem. Det har gått gradvis, og det har vært veldig positivt”.

4.3.3 *Utnyttelse av de forskjellige ressursene i gruppen*

Frustrasjonen konkretiserer de i forhold studenter med og uten erfaring. En av studentene uttrykte at *"vi opplevde et stort skille mellom dem som kunne noe og oss andre, ulik erfaring, f.eks. hjelpepleiere"*.

Samtidig som det var frustrerende i begynnelsen, har studentene blitt mer bevisst på at de har mye å hente hos andre yrkesgrupper. Det var også frustrasjonsskapende at studenter uten praktisk erfaring kjente på at de måtte lære av hjelpepleiere. Noen sier det slik:

"Vi hadde ønsket å lære av dem vi trodde kunne det....vi var sugen på å lære av autoritetene".

"Det var nytteløst at medstudenter skulle lære oss, frustrerende at de som var hjelpepleiere måtte lære oss opp, frustrerende å bli lært av medstudenter som ikke kan halvparten".

"Vi er selvstendige individer i en gruppe, og selvfølgelig har vi alle forskjellig bakgrunn og ståsted. Noen har mer praksis enn andre, noen er eldre enn andre også".

Studentene peker også på at det er viktig med progresjon i bredde samtidig som progresjon i studiet over år. På den annen side ser de vanskeligheter i en mulig progresjon fordi:

"Vi er så forskjellige, selv om det var kjekt at det var en som var hjelpepleier som visste litt mer, men hvem var det kjekt for, oss eller henne"?

De erfarne studentene tilkjenner at ulik bakgrunn og erfaring hos mennesker er også noe en må forholde seg til i et yrkesliv, og at det *"har noe med å gå seg til og det vil vi helt sikker møte også i arbeidslivet"*.

Selv om noen antyder at de ikke er mer aktive i PBL enn resten av året, kommer det også frem at det er *"litt kjekt å kunne lære de andre noe"*. De føyer for øvrig til at *"under trinn 7 (både framlegget og evalueringen) kunne det vært gjort mer ut av"*. I framleggene og på evalueringen møtes flere grupper. Gruppen er enda mer forskjellig når det gjelder kunnskap og erfaring, og ved bedre utnyttelse av disse sekvensene ville en kunne bruke disse ressurser enda bedre.

4.3.4 Gruppens læringsmuligheter og begrensninger

Mange studenter mener at utvikling av samarbeid og å gå i gang med oppgaver som de ikke hadde så mye kunnskap om på forhånd, fremmet deres læring. Det ble også pekt på at framleggene har noe av den samme virkning, og de understreker betydningen av at *"vi blir tryggere å stå fram og snakke"*. De har også lært å være kreative og å gå nye veier for å hente inn kunnskap. En student sier i den sammenheng at *"det å vite hvor kunnskapen er som vi trenger, har vært læringsfremmende"*.

Mange sier noe at det å være i en gruppe er lærerrikt på flere måter. En student uttrykker det slik:

"Du lærer å ta hensyn til andre sine meninger og du lærer det at du må vike noe fra dine meninger og gjøre noe på en annen måte enn det du gjerne selv hadde ønsket".

Men samtidig synes en del at de *"lærer mindre av det faglige"* som flere forbinder med *"pensum"* og det som er *"nyttig til eksamen."*

Noen studenter gir også uttrykk for at de kanskje har *"klamret seg for mye til hverandre"*, og at det kan ha en uheldig virkning på gruppen og det enkelte gruppemedlem. De mener også at det kan være vanskelig fordi *"i en gruppe vil det alltid være et menneske som er en typisk leder"*. I tillegg kommer de inn på:

"Noen av oss er noe eldre og kanskje også mer erfarne. Da kan vi gå inn å ta på oss så mye ansvar at andre kan føle seg tilsidesatt og overkjørt slik at yngre og mer uerfarne ikke slipper helt til".

Noe av det samme kan en også se ved forelesninger. Det er ofte de samme som kommer med innspill, tilføyer noen studenter.

En student kommenterer at *"kanskje er det slik at de som er stille, de er også stille i et gruppearbeid"*.

Her følger noen utsagn som kanskje bare den modne og erfarne student ser mer behov for; nemlig at:

”Det er dumt at man ikke henter stoff utenom fagplanen, pensum, men det er vanskelig”.

”PBL er svært lik sykepleieprosessen, det har gitt meg bedre innblikk i denne”.

”PBL lærer oss å arbeide etter sykepleieprosessen”.

”Jeg får tro på meg selv, blir mer kritisk, hvem sier hva, hvem er kilde, lærer å skjelne det viktige fra det mindre viktige”.

”Jeg er blitt mer kritisk og reflektert. Har evne til å prioritere det som er viktig, lært å prioritere hva som må være med”.

Hvorvidt PBL har gått utover annen læring, er det vanskelig for studentene å vite noe eksakt om. Det pekes på at det kan være frustrerende å vite om de velger ut det viktige. *”Ville kanskje en annen ha valgt noe annet? Hva har vi eventuelt mistet?”*, spør studentene seg.

En student antyder at PBL er dybdelæring av små områder, og det er frustrerende. Samtidig gir det gode kunnskaper og erfaringer på hvordan en lettere skal lære nye ting. Om læringsutbyttet står i forhold til studentinnsatsen, uttrykker studenter usikkerhet omkring.

4.3.5 Framleggene og lærings situasjoner

Her ønsker jeg å sette fokus på studenters erfaringer med å formidle kunnskap og informasjon til medstudenter og hvilke læringsutbytte og muligheter de ser. Studentene som hadde framleggene sine sist, spurte de andre gruppene som la fram i begynnelsen hva de kom til å legge fram, slik at de ikke gjentok det de andre la vekt på. De synes 2-3 framlegg om samme tema er tilstrekkelig.

På alle årstrinn er studentene svært opptatt av hvordan tilbakemeldingen på framleggene gis, om det er fra medstudent eller veileder. Mange mener at tilbakemeldingen skal være konkret

slik at "vi kan se hvordan vi kan utvikle oss videre", og den skal bære preg av "konstruktiv kritikk". Studentene i andre år som har opponentgrupper, jfr. kap. 3, synes det er vanskelig og belastende å gi tilbakemelding til sine medstudenter. En student som har vært med i en slik gruppe sier:

"Hvis vi først er opponentgruppe, er det ikke noe hyggelig å sitte og rakke ned på de andre sitt arbeid. Kanskje det legges mer vekt på selve framføringen frem for det faglige innhold. Det er lett å henge seg opp i så kjedelig. I såfall har det lite for seg hvis opponentgruppen ikke er i stand til å utfylle det de andre legger fram. Kanskje lærerne heller skulle vært opponentgruppe, for de kunne komme med utfyllende opplysninger".

Studentene i tredje studieenhet savner opponentgrupper. De mener at det er viktig å få tilbakemelding på hva som var bra og mindre bra. Det kunne ha økt utfordringene. Det å gi en kort og konstruktiv tilbakemelding på det faglige, framlegget og det pedagogiske opplegg er viktig. Det ville virke positivt:

"Det ville kreve at vi setter oss inn i det de andre har gjort, når vi ikke har kunnskap om emnet godtar vi det og kan ikke være kritisk til det de kommer med, vi arbeider bedre når vi blir evaluert".

En annen student peker på at "selv om det er sunt å få kritikk, er vi som studenter veldig forskjellige – også i forhold til sårbarhet". En del synes at det ville være bedre om lærerne "på en balansert måte kunne gi konstruktiv kritikk som en kan vokse på". Noen kommer også inn på at medstudentene kan "være på jakt etter hva som er feil". Noen studenter mener at lærerne er mer opptatt av hvordan det kan gjøres bedre. Dette opplever studentene er mer konstruktivt enn å få negativ kritikk av medstudenter. I tillegg må det være en tilbakemelding og evaluering i plenum slik at medstudenter, lærere og de som la det fram, kan få uttale seg når alle gruppene er tilstede.

Selv om det er vanskelig å måle, kan en spørre hvilken virkning framleggene har. Noen bemerker at "det var om å gjøre å være kreativ når vi skulle legge vår kunnskap fram". Noen hadde ulike situasjonspill og forskjellige ting og redskaper med seg som skulle anskueliggjøre det tema og den problemstilling de hadde arbeidet med. Studenter opplevde en skjevhet og ubalanse ved at tilbakemeldingen hadde mer fokus på framførelsen enn på det faglige (pensum).

En student føyer til at *"det hjelper når noen sitter og skal evaluere – at jeg eventuelt selv skal evaluere – da må jeg skjerpe meg"*.

I en intervjugruppe kom det fram at de ønsker undervisning av folk som har pedagogiske kunnskaper. De føyer til:

"Vi har mistet mye når man hører på medstudenter som skal framføre og så får de ikke med seg halvparten engang. Da savner en heller en profesjonell forelesning."

4.4 Studentenes erfaringer med veilederne

Vi skal nå ta for oss studentenes erfaringer med veiledere, hva de ser på som god veiledning og hvilke ønsker de har i så måte. Studentenes samarbeid med lærer har skapt en fortrolighet med lærer og barrierer er brutt. De har oppdaget at det går an både å snakke sammen og være frustrert sammen. Det har skapt åpenhet og gir økt tillit til lærer. En student sier *"at jeg har noen å gå til når jeg har det vanskelig og jeg blir tatt på alvor"*.

En student forteller om en annen erfaring med veileder:

"Spør vi en veileder, så får vi bare speilet spørsmålet tilbake. Hvis vi stiller en veileder et spørsmål, så er det fordi at da står vi fast og da må vi få et input slik at vi kan bli ledet videre. Veilederen skal ikke nødvendigvis komme med et svar eller en løsning, men de skal være såpass mye på hugget foran oss at de kan se en ny vinkling. Kanskje komme med den tilbakemeldingen at ja, men hva om... også et input kanskje".

Det er ikke godt nok at veileder hele tiden skal *"speile ordene"*. Det er om å gjøre for studentene i siste årsavsnitt å få sagt til veilederne *"at det ville hjelpe om veileder kunne være mer aktiv i de innledende runder"*. En annen uttrykker at *"det ville ha hjulpet mye at veilederne kom med nye innfallsvinkler i stedet for å speile ordene"*. Studenter understreker at *"vi må få litt mer støtte, og "ikke bare sånn: PBL - nå er du alene"*. *Det var vel den følelsen vi hadde, og kanskje sliter med fra begynnelsen av"*.

Flere studenter uttrykker sin frustrasjon i forhold til veiledning slik:

”Jeg tror ingen av oss er sånn «lærer, lærer hva skal vi si nå» eller ... jeg tror alle er kommet såpass langt at når vi kommer med et spørsmål, så er det fordi «hjelp, nå må vi ha hjelp» Det er ikke fordi vi gidder ikke mer, nå må læreren løse resten. Det har noe med at vi må få litt vei i urskogen rett og slett”.

”Lærerne må stille flere spørsmål i gruppene, ikke bare være observatør, antyde om man er på riktig spor, om noe er viktig, mindre viktig, hjelp til avgrensing, behov for anerkjennelse av det man er og det man presterer. Hvorfor må alle finne opp hjulet samtidig, og gå i samme grøften?”

”Veileder må delta når de er i gruppen. Læreren må slå flere ting fast, slik at vi ikke grubler lenge på småting”.

Studenter ønsker at veileders innsats bør være større i startfasen. Videre kommenterer de at *”hvis vi studenter kommer med egne initiativ så behøver ikke lærerne være så tilstede.”* De mener at veilederne skal være der fysisk for å høre prosessen og kjenne stemningen i gruppen, noe som uttrykkes på denne måte:

”Er dette f.eks. en gruppe som er en aktiv gruppe hvor prosessen går av seg selv eller er det noe som står i stampe eller er det mange sperrer og mye ild i luften”.

Studenten mener at dette vil være en viktig funksjon for veileder i startfasen for å få det hele bedre til. Det begrunnes med at *”da ville vi bli flinkere å fokusere på mulighetene ved læringen vi har i PBL.”* En annen student føyer til at selv om de skjønner mer etterhvert som de får erfaring med PBL, ville de hatt et mer positivt syn på denne metode og fått større forståelse om lærerne i større grad kunne formidlet at PBL kan brukes og er nyttig i ulike sammenhenger. Her nevnes arbeidssituasjoner, i forbindelse med eksamen og at det kan være viktig i ulike læresituasjoner. Det er ikke bare noe de må gjennom for å komme ajour og lese enkelte områder.

Selv om de tilkjenner at de ønsker større innsats fra lærerne tidlig i prosessen, gir de uttrykk for at det også ville vært tjenlig med mer veiledning mens de arbeider med PBL-oppgavene. I den anledning relaterer de sine ønsker til mer konkrete svar på hva som er viktig og mindre viktig. Hvis ikke kan det lett føre til frustrasjon og mindre åpenhet i gruppen. Imidlertid gir flere av studentene uttrykk for at de fikk god veiledning:

”Hadde vi spørsmål vi lurte på, så fikk vi ikke et direkte svar, men fikk stikkord og hint om hvor vi skulle gå, hvilken retning. Vi fikk alltid vite om vi var på rett spor eller om vi skulle være helt på vidden, så fikk vi tips om det også”.

De mener at god veiledning også har å gjøre med å løse de inn på rette sporet hvis problemstillingen blir for vid eller for snever. Hvis ikke veilederen er våken for å hjelpe de ut av slike ”grøfter” kan studentene komme skjevt ut, og verdifull kunnskap kan gå tapt. En student føyer til at ”å gå glipp av kunnskap på den måten er det ikke verd”.

4.5 Ressursforelesningene – reelt tilbud for studenten?

Studentens mulige ”påfyll” før, under og etter den aktive handlingsfasen, jfr. trinn 6, er i denne sammenheng relatert til ressursforelesningene. Ressursforelesningene er ment å være faglig påfyll som studentene ser behov for etter å ha arbeidet med en PBL-oppgave en tid, jfr. kap. 3. En slik ressursforelesning bør en kunne tilby studentene innen rimelig tid etter at studentenes PBL-arbeid er avsluttet. Studentene ønsker gjerne å få noen utenfra som står i det praktiske feltet med den erfaringsbakgrunn som er relatert til den aktuelle problemstilling de arbeider med. Praktiske og økonomiske grunner har gjort at det ikke er så lett å realisere. Slike forhold har bidratt til at veilederne er tilbakeholdne med å tilkjenne slike tilbud og oppmuntre studentene til å gjøre seg bruk av dette.

Studenter viser i intervjuene til et bestemt sykepleietema som de hadde arbeidet med i en PBL-oppgave, og som en av lærerne skulle forelese om i etterkant. Da dette var en ressursforelesning, mente noen studenter at de ville ha fått et helt annet læringsutbytte om den kunnskapen studentene allerede hadde tilegnet seg, kunne ha blitt aktivt brukt i den pedagogiske sammenheng. En student har dette å si:

”Men tenk hvilken utfordring det der kunne vært for foreleseren. Å vite det at her sitter det mange som har veldig gode kunnskaper på dette, fordi de har jobbet med det. Da kunne en ha lagt opp forelesningen etter det, i stedet for å ta stikkordene fra boken”.

Her pekes det på en pedagogisk utfordring vi står overfor. Det handler om å ta studentenes forberedelse på alvor når undervisning planlegges. Imidlertid kan en type gjentakelse også være positiv:

”Det er litt positivt og å få det to ganger. Du får en veldig fin repetisjon og da har du jammen lært det godt. Hvis du ikke da kobler helt ut på forelesningen”.

Andre ville gjerne hatt ressursforelesninger før en gikk i gang med den aktuelle PBL-oppgave *”for da visste vi kanskje mer hva vi gikk til.”*

Ressursforelesningene har utviklet seg til å bli mer lærerstyrt enn ønskelig. Selv fra den erfarne PBL-student kom det tydelig fram at de ikke hadde hatt den ønskelige mulighet, men føyet til at *”vi har vel ikke benyttet oss av den heller”*. På spørsmål om hva slags ressursforelesning de kunne ønske seg, ønsket de seg primært personer med praktisk erfaring. Det ble understreket at det som ville sitte aller best er å høre pasienter som forteller sin egen historie og sykepleiere/gjesteforelesere som kan knytte sammen teori og opplevde erfaringer.

Hvis studentene hadde vært klar over at de kunne ha bedt om slike ressursforelesninger, ville de ha benyttet seg av det. Noen få sier at de har nok visst om det, men har ikke hatt anledning til å prioritere det.

5. ERFARING FRA LÆRERE/VEILEDERE

Målet med det gruppestrukturerte intervju med lærerne var at alle tre årsenheterne skulle være godt representert. Flere av lærerne hadde erfaring fra ulike årsenheter.

Selv om svarene og synspunktene fra lærerne kan gå noe over i hverandre, er de hovedsakelig tematisert slik: Hensikt, metode og prosess, hva skal veilederen veilede på, progresjon i veiledningen, om PBL er lærerstyrt eller studentstyrt, om ressursforelesninger, om hvordan studentene anvender PBL-metoden i forhold til klinisk praksis og om lærers arbeidsbelastning etter at høgskolen begynte med PBL.

5.1 Hensikt, metode og prosess

Lærerne er inne på tre sider ved PBL: Metoden, prosessen og læringsresultatet. Studentene var inne på noe av det samme. De var opptatt av spenningen mellom metoden og faget (det lærerne kaller læringsresultatet).

Lærerne sier at når studentene kommer til andre år merkes det at de har fått et godt grunnlag i året forut. Det ble brukt utsagn som *"de var veldig godt forberedt"* og *"de hadde metoden inne"*. Alle deler ikke et slike synspunkt. En mener at: *"metodisk ble vei tatt litt på sengen"*. En annen sier:

"Vi forutsatte at de kunne metoden, men når studentene fikk en mer praktisk oppgave i form av et case, ble det mer problematisk".

Studentene ble bedt om å bruke trinnene i praksis, og da så lærerne at de hadde en avstand til trinnene. Det så ut som om de ikke klarte å overføre metoden til praktisk tenkning og handling. Noen få antyder at en kan nesten si at metoden ikke var integrert i studentene, *"men skal en forvente at de kan den allerede etter første året"*? Kanskje har ikke metoden blitt helt integrert i lærerne heller, reflekterte andre. En kan også stille spørsmål om hva som er mest tjenlig – enten å følge metoden "slavisk" eller med større frihet.

Treårsstudentene forholder seg til trinnene på en noe annen måte. De er ikke så opptatt av å følge den rekkefølge som de lærte i første og andre år. Studentene går *"raskt over til å lage problemstillinger - og er heller ikke nødvendigvis opptatt både av læringsmål og læringsbehov"*, jfr. trinn 5. Læreren som kom med det sistnevnte utsagn lurte på hvorfor det var blitt sånn. Er det fordi de ikke har metoden inne eller skyldes det at de har blitt mer modne og bruker trinnene på en måte som er mer konstruktiv for dem? Det har også unntaksvis hendt at treårsstudenter har etterlyst hvordan trinnene var.

I første studieår forsøker en helt til å begynne med å tydeliggjøre hensikten med PBL. En av lærerne sier at selv om vi ser hensikten tydelig selv, er spørsmålet om vi klarer å formidle den på en konkret måte til studentene. Kanskje det ikke er mulig at 1.årsstudenter kan se hensikten? Må de leve med frustrasjonen og oppdage hensikten etterhvert? Blir det en teoretisk metode som de bare må følge? Dette er spørsmål som lærerne reflekterte rundt. Slike spørsmål kan tyde på at PBL er for lite integrert i høgskolens helhetlige program og at den har fått for lite synlige konsekvenser. Dette er synspunkter som også kommer fram i høgskolens første evalueringsrapport om PBL (1).

Det understrekes er at både studenter og veiledere må se hensikten og nytten med PBL-metoden - og at det er en prosess som tar tid. En sa det slik: *"Både vi som lærere og studentene må oppleve metoden i praksis og se at det nytter"*. Med andre ord er det ikke nok at vi sier hva hensikten er med PBL. Studentene må selv oppdage nytten i praksis. Når de så har sett at det er nyttig, vil også motivasjonen øke. En andreårslærer er opptatt av at metoden er todelt. For det første handler det om den prosessen som skjer underveis (hos den enkelte student, i gruppen) og for det andre formålet som er å lære. Det kan være et spenningsforhold mellom prosessen og læringsresultatet. Kanskje legges det for mye vekt på lære metoden framfor å være i og kjenne på gruppeprosessen, reflekterte noen av lærerne.

Erfaringene viser at studentgruppene er forskjellig og arbeider ulikt når de kommer over i andre år. Noen har en tendens til å arbeide seg for raskt fram til innhentingsfasen, jfr. trinn 6, hvor studentene skal ut å lete og hente inn kunnskap. En slik rask måte å løpe fra trinn til trinn på, kan gå ut over gruppeprosessen. Grupper som arbeider på en slik måte, mister noe av den positive motstand og meningsutveksling som gir grobunn for læring. Ensiktig, kortsiktig og til dels positivt tenkt, kan en slik arbeidsmåte virke fort effektiv og konfliktfri.

En av lærerne spør om vi som veiledere trenger å bli samstemte i hva vi skal vektlegge. Selv om noe av litteraturen viser at læringen er det viktigste, så kan den bli amputert om vi ikke bruker metoden på en grundigere måte. Bør ikke vi som veiledere holde studentene mer igjen på de ulike trinnene slik at de får kjenne noe på gruppeprosessens frustrasjon og de læringsmuligheter som ligger i det, spør en. I dette ligger også at da vil studentene bli mer trimmet i trinnene og prosessen. En lærer presiserer at det er viktig å holde studentene igjen på trinnene. Måten det gjøres på er viktig. De ”gode spørsmål” som blant annet Gerd Bjørke (10) sier noe om, er en konkret måte å gjøre det på.

5.2 Hva skal veilederen veilede på?

Studentenes syn på veiledning og veiledere vil trolig endre seg på grunn av den forandring som har skjedd i allmennutdanningen, både i grunnskolen og spesielt i videregående skole. De ulike læreplaner i disse skoleslagene legger opp til det. Prosjektarbeid, gruppearbeid og andre studentaktive læringsformer vektlegges. En må kunne forvente at denne forandringsprosess også vil forplante seg ettersom elevene blir studenter i høyskoler og universitet. Arbeidsformene som vektlegges motiverer og forutsetter selvstendig tenkning og at elevene må ta mer hensyn til andre i ulike læringssituasjoner. Til tross for denne endring som er nedfelt i lærerplaner, er studentenes engasjement og motivasjon til å være med i grupper varierende. Den forandringsprosess som har skjedd de siste år trenger imidlertid ikke bidra til at studentene vet hva de kan forvente av lærerne når de kommer til høyskolen. To lærere antyder at vi kanskje skal være noe forsiktige med å forvente økt forberedthet. En sier at ”studentene vet ikke hva de kan forvente”. En annen lærer uttrykker seg på denne måte:

”Det er helt naturlig og helt som det skal være at de vet ikke hvor de har oss. Vi vet heller ikke hvor vi har de. Det har noe med gruppetablingen å gjøre. Vi må samkjøre oss hele tiden, og det gjelder begge veier”.

Som nevnt må trinnene i PBL-metoden læres for at studentene skal kunne anvende denne måte å lære på. Studenter har ikke med seg denne forberedthet fra tidligere utdanning. Med andre ord er innlæring av metoden og trening med trinnene helt grunnleggende det første året. Men hva skal veilederne veilede på? Handler det om prosess, fag eller metode? En av lærerne

som har veiledet på ulike årstrinn spør: ”skal jeg være veileder på metoden, innholdet eller gruppeprosessen?”

Eller er det slik at vektleggingen avhenger av hvor ”i løpet” studenten befinner seg. Fra noen pekes det også på at lærerne må få være seg selv og at det kan være vanskelig å ha noen bestemt oppskrift på rollen som veileder.

Det kan se ut som om noe av det viktigste er at veilederne i større grad setter av tid til før-, underveis- og etterveiledning av hverandre. Noen antyder at en slik veiledningsstruktur vil bidra til at veilederne får mer tak i hva som skjer og det kan føre til at en blir tryggere og mer åpne i et fellesskap for veilederne på det faglige og menneskelige planet. Hvis en tar opp konkrete utfordringer/problem uten å fokusere på personer, vil en også kunne åpne opp for at veilederne oppdager hvor i prosessen den enkelte lærer er. En lærer sier på vegne av flere at:

”Selv om det vil være kunstig å lage en kakebokoppskrift på veilederrollen, vil det være nødvendig at høgsolen har noen overordnede krav eller rammer på hva de forventer av oss som veiledere. Kravene kan f.eks. være relatert til det etiske og det sykepleiefaglige. Det er også ønskelig at ledelsen legger tilrette for at vi får veiledning på vår veiledning”.

Sistnevnte sitat er samstemmer med de ønsker som veilederne tidligere har gitt uttrykk for i den første evalueringsrapporten (1).

5.3 Progresjon i veiledningen

På bakgrunn av at det skal være en progresjon fra metoden tas i bruk i det første utdanningsår til studenten er ferdig med utdannelsen, er det trolig grunn til å spørre hvordan progresjonen ivaretas og hvordan den ser ut. Det er ulike hovedfokus i de tre studieenheter utdanningsårene. Hovedfokus i første år er å lære metoden, få innsikt i avgrensede faglige emner og å formidle til hverandre i to og to grupper. I første studieenhet vektlegges det at studentene har framlegg hvor en annen gruppe hører på. Etter at gruppen har hatt sitt framlegg, blir den andre gruppen utfordret til å stille spørsmål og gi tilbakemelding. Selv om veileder gir en kort tilbakemelding når begge gruppene er samlet både på det faglige og det

pedagogiske, møter gruppen sin veileder rett etter hvor en forsøker å gå dypere inn i framlegget i sin helhet. I andre år lager de en rapport som skal være levert før framlegget begynner. Når deltakergruppen (den basisgruppe som underviser om sitt emne), vil det som nevnt også være en opponentgruppe som har til oppgave å stille spørsmål til gruppen om det innholdsmessige. I tillegg vil det være en evalueringsgruppe som har fokus på selve formidlingen og hvordan det legges fram. I tredje år legges det enda større vekt på det pedagogiske og at oppgavene relateres til praksis.

5.3.1 Helheten over årene – helheten i oppgavene

Det er lagt opp til en bevisst progresjon fra første til tredje år. Det er først når de studentene kommer til de to siste årsenhetene at de primært underviser for større studentgrupper. I første årsenhet legges det vekt på å legge fram arbeidene for hverandre i mindre enheter. Til tross for at gruppene gjør et bra arbeid både med det faglige og formidlingen allerede i første år, ser lærerne at studentene er mer usikre som undervisere tidlig enn sent i studiet. Å gi og motta kritikk er ikke problemfritt om tilbakemeldinger kommer fra studenter eller lærere. Lærerne i andre årsenhet har opplevd flere ganger at studentene får vanskeligheter når de skal gi hverandre kritikk. Dette gjelder spesielt når de er i opponentgruppene, og nærmest er pålagt å gi kritiske tilbakemeldinger til sine medstudenter. Enten blir de for snille eller for slemme. Studenter har kjent seg ille til mote etter å ha fått tilbakemeldinger fra medstudenter. Studentene trenger støtte til å stå fram på en positiv, konstruktiv og samtidig kritisk måte. Dette vil de også få bruk for i en fremtidig arbeidssituasjon.

Det understrekes både fra lærere på andre- og tredje årstrinn at de ser en utvikling hos studentene. En veileder i tredje år poengterer at mange studenter har blitt *”flinke til å formidle sykepleiefaget; noe som er viktig for morgendagens sykepleiere”*. Det begrunnes ut fra trening gjennom tre år og at de dermed har blitt vant til å ta ordet. Samme veileder slår til lyd for at de også må gi de «dyktige» studenter en mer spesiell utfordring i PBL-sammenheng, f.eks. å være *”hjelpeveileder”* sammen med en lærer. Selv om de utfolder seg på det pedagogiske, har de en tendens til å se snevert på sin egen del av oppgaven. En andreårslærer uttrykker det slik:

”De er veldig positive i det de går inn i gruppene. De tar sitt spesialområde og glemmer resten. De ser ikke helheten. Der har vi en kjempejobb å gjøre”.

Ut fra dette og andre utsagn ser en at den enkelte student i gruppen er mer opptatt av sin lille bit, og har problemer med å se helheten. Samme lærer presiserer at den store utfordring i andre året er ”*samhandling i gruppen*”. Studentene må sette seg inn i andre sitt arbeid for å få en totaloversikt over hva de andre gjør. En lærer fra første årsenhet erfart at studentene arbeider ”*så veldig med sitt lille tema....og de har eierforhold bare til det*”. Selv om de deler ut stensiler til hverandre, har vi som veiledere en stor utfordring i å hjelpe dem til å se helheten i det basisgruppen arbeider med og få dem til å sette seg inn i tema som andre basisgrupper arbeider med.

Studentene ga uttrykk for at mye av faginnholdet ble det samme. Dette skapte en viss misnøye. Det er det blitt tatt hensyn til. Studentene i første studieenhet har nå oppgaver med samme tema, men med noe ulik vinkling. I andre årsenhet er de bevisst på å ha ulike oppgaver. Slik kan forståelsen av emner bli bedre.

5.3.2 *Fra metode til fag*

En lærer i tredje år opplever at studentene kan metoden veldig godt og at den er innarbeidet. De går raskt i gang med oppgaven etter at de har blitt enige om en kontrakt, jfr. kap. 3. De første trinnene går så fort unna at det er nesten vanskelig å følge med, både fordi de har trent mye og etterhvert fått mer erfaring enn noen av veilederne. Det viktigste for en veileder i tredje år er å være stille og å kunne klare å høre på prosessen til de kommer fram til en problemstilling. Hvis de etter å ha kommet fram til en problemstilling ikke er på rett vei, bør veilederen tenke sammen med studentene slik at problemstillingen relateres til det de har som fokus. I tredje år hender det også at veiledere bare er inne en kort stund for så å bli hentet inn når problemstillingen er utarbeidet. Det er om å gjøre at den ikke blir for vid, men mest mulig konkret og realiserbar. Studentene arbeider videre på egen hånd, og det hender at veilederne ikke ser de igjen før de har hentet fram kunnskap og erfaring i praksis, på trinn 7 under framlegget.

Her ser vi at det veiledes i tredje år på en annen måte enn i de andre årshetene. Forutsetningen for en slik løser måte å veilede på, er at studentene er trygg på metoden. En tredjeårslærer poengterer:

”Det er helt nødvendig i første og andre år at veileder er tilstede hele tiden fra trinn 1 til og med 5 - også å veilede i forhold til gruppeprosessen”.

Det hender naturligvis at *”treårsstudenter henter oss inn igjen, både når det gjelder å finne ut hvor de er i trinnene og hvor det ser ut til å ha skjært seg”*, forteller læreren videre. Det understrekes også at *”hvis studentene strever med prosessen og ikke melder fra til veilederen, må også det være studentenes ansvar og valg”*.

I og med at de i tredje studieenhet relaterer PBL-oppgavene til praksis, understrekes det at en bør være spesielt oppmerksom på om studentene kommer fram til problemstilling som de ikke vil finne svar på i praksis. I såfall må de veiledes til å finne en annen innfallsvinkel. En tredjeårslærer kommer inn på at det er stor forskjell på å veilede i de ulike årsheter. I og med at tredjeårsstudentene kan metoden, går de rett i gang med oppgavene.

Likevel byr veiledningen på utfordringer:

”Det kan være fristende å komme med innspill, både til det faglige og i forhold til den problemstillingen de sitter og jobber med, hvor jeg kanskje hadde syntes at det hadde vært mer interessant og tatt litt andre vinklinger og sånn, og det er jo bare til å lære seg og ti stille. Sånn at de finner ting ut litt underveis.”

En lærer i siste årshet sier at det er helt nødvendig at veileder er tilstede overfor førsteårsstudentene. Det skal veiledes både i forhold til metode og prosess. Det presiseres at det er helt grunnleggende at trinnene er oppfattet og så godt innlært at de vet hva de skal gjøre, for de skal bruke trinnene også i andre og tredje år. Det blir presisert at PBL ville ikke hatt den effekten i tredje år om ikke det var lagt et godt grunnlag i de to første årene når det gjelder å lære å bruke metoden

5.4 Problembasert læring - lærerstyrt eller studentstyrt?

Lærerne ser noe ulikt på hvorvidt PBL er lærerstyrt eller ikke. En påpeker at *"vårt opplegg er i dag totalt lærerstyrt"*. Forklaringen i så måte ligger i at de har kontrollen over hva studentene skal lære. Er det en riktig utvikling?, spør de seg. Skulle ikke metoden PBL være en levende og dynamisk modell hvor problemet står i sentrum? En annen lærer understreker imidlertid at *"vi gjør metoden mer studentstyrt i og med at studentene selv lager case, og hvor vi også anvender pleieplantenkning og sykepleieprosessen"*. På bakgrunn av fjorårets evaluering (3), hvor det kom fram at studentene opplevde for mye gjentakelser i framleggene, har andreårslærerne gjort visse forandringer. I stedet for at PBL-arbeidet skal kunne ut i et framlegg, skal det resultere i en pleieplan. PBL er lærerstyrt i og med at det skal skrives en pleieplan, men måten det gjøres på har blitt mer studentvennlig. Den er også lærerstyrt i forhold til temavalg. Gruppevis arbeider studentene fram et case ut fra et gitt tema. De bruker trinnene i PBL-metoden både når de skal lage case og finne fram til aktuelle problemer.

En lærer i tredje årsenhet sier at hvorvidt metoden er lærerstyrt vil avhenge av hvilken vinkling en ser det fra. Metoden er lærerstyrt i den forstand at noe er obligatorisk. Når det derimot gjelder selve veiledningen er den mer studentstyrt i tredje årsenhet i og med at de bruker veilederne som ressurspersoner, de er ikke tilstede under alle trinnene.

Et annet moment når det gjelder graden av lærerstyring, er i forhold til fagplanene. Det arbeides for at fagplanene mer skal tilpasses PBL-metoden. Når det gjelder første studieenhet er oppfatningen at fagplanene var mer lærerstyrt før enn etter at PBL ble innført. Med hensyn til innlæring av metoden må de være lærerstyrte. En lærer i første studieenhet sier:

"Det er riktig at vi skal tvinge studentene til å gå inn i metoden - få de til å reflektere i forkant og etterkant. Det er veileders oppgave".

En andreårslærer repliserer at i stedet for å tvinges inn i noe - *"burde vi heller vise dem at PBL er så godt at det er noe de selv velger"*.

Spørsmålet om hva som er lærerstyrt og/eller studentstyrt i forhold til PBL, avhenger av flere forhold. Det har kommet fram at i noen sammenhenger er det tjenlig med lærerstyring. Imidlertid er problembasert læring studentstyrt. Sentralt i PBL står nemlig tanken om at studenten har ansvar for sin egen læring, jfr. kap. 3.

5.4.1 Ressursforelesninger

I utgangspunktet skulle ressursforelesninger være noe studentene selv ba om ut fra et behov om å lære mer om et delemne eller problem som de selv ikke hadde klart å belyse godt nok eller som de ønsket ytterligere kunnskap om. De skulle henvende seg til veilederne og melde behovet for forelesninger etter at de selv hadde arbeidet med PBL-oppgaven. Ressursforelesningene kunne bli gitt av høgskolens lærere, men aller helst av eksterne fagpersoner med formal- og realkompetanse, jfr. kap. 3. Selv om lærerne prøvde å tilrettelegge for ressursforelesninger den første tiden var det vanskelig. De fikk problemer med å finne eksterne fagpersoner på kort varsel. Av den grunn svarer de at *"vi har dessverre i liten grad gitt tilbudet om ressursforelesninger til studentene"*. Det pekes på at det kan være visse praktiske vanskeligheter i forbindelse med ressursforelesninger. Hvis studentene ber om forelesning på et komplisert tema på kort varsel, *"er det ikke sikkert vi kan få det til verken plass- eller ressursmessig"*. En føyer til at *"studentene er med på å forme disse timene i og med at vi har samtaler med studentene i hver periode"*. En lærer fortsetter:

"Da prøver vi å lytte til hva de har å si og hva de savner og hva som fungerer bra, og så prøver vi å ta det opp i neste periode. Så det er ikke slik at det er vi som bestemmer og de hører. Men er de villig til å komme med innspill og har de tenkt gjennom selv hva som har fungert og ikke, så kommer jo det neste gruppe til gode".

I begynnelsen utfordret lærerne førsteårsstudentene til å melde sine behov for ressursforelesninger. I noen få tilfelle kom studentene med ønske om konkrete temaer som de ønsket å få belyst. Det dreide seg særlig om temaene «hygiene i praksis», "liggesår" og "ernæring". Eksterne undervisere i denne sammenheng var sykepleiere som stod i den praktiske hverdagen. De siste årene har ikke ressursforelesninger fungert slik som de ideelt skulle. I stedet for å kalle det ressursforelesninger har lærerne lagt inn en del forelesninger i

PBL-perioden som de mener er aktuelle for de problemområder studentene arbeider med. Det har utviklet seg til at det er lærerne som har lagt kriteriene for undervisningen.

Foruten hoveddrammene som legges for PBL-opplegget, blir også valg av temaer for ressursforelesningene styrt av lærerne. På spørsmål om forelesningstemaene er direkte knyttet til den konkrete PBL-oppgave studentene arbeider med, svares det at *"i alle fall knytter det seg til kurset som de innhenter data fra"*.

Når det gjelder ressursforelesninger har det ikke blitt fulgt opp slik utgangspunktet var. Det skyldes at rammene for et slikt tilbud ikke har vært gode nok.

5.5 PBL-metoden i klinisk praksis.

Studentene ble i første studieenhet utfordret til å lage et undervisningsopplegg på sitt praksissted. Selv om emnene var de samme som de hadde belyst via PBL, anvendte de ikke den metoden når de skulle overføre det de hadde arbeidet med på høgskolen ut i den praktiske virkelighet. Læreren sier videre at studentene ikke så at de kunne bruke PBL i en slik sammenheng. *"Det skyldes trolig at vi så langt ikke har fokusert på praksis og at vi derfor ikke har lært de overføringsmuligheter som ligger i forhold til teori og praksis"*, forklarer læreren. En annen peker på at så lenge ikke praksis er opptatt av PBL, vil det nærmest være en umulig oppgave for studentene å gjøre bruk av metoden. Mange treårsstudenter synes i liten grad å kunne overføre PBL til praksisrelaterte utfordringer, f.eks. å utarbeide målsetting for praksis. Likevel er det en del studenter som er flinke til å reflektere, noe som kanskje kan spores tilbake til problembasert læring.

PBL-arbeidet i avslutningsåret ble hovedsakelig relatert til klinisk praksis. I begynnelsen av studieåret ble de praksissteder som lærerne hadde valgt ut, informert om arbeidsmetoden PBL. De ble også spurt om de var villig til å ta imot en gruppe studenter. Det ble presisert at det var ikke snakk om *"å gå i praksis i flere dager"*, men å være ute for å møte ulike faggrupper og drøfte problemstillingen med praktikerne. Studentene dro gruppevis ut i feltet og i grupper og fikk den informasjon de trengte i forhold til sin problemstilling. Erfaringene viser at det er

grunnleggende at lærerne forbereder praksis godt og at de har fått problemstillingen på forhånd.

Studentene har ikke fått noen forelesninger mens de har vært i læringsprosessen. De har selv måttet gå ut å hente data i praksis. Etter at basisgruppen har samlet data og praksiserfaringer, speiles de i forhold til teoretisk kunnskap. Det som gruppen formidler til sine medstudenter er gruppens arbeid, og ikke bare noen småbiter som den enkelte student har fått tak i. En lærer i tredje årshet sier i den sammenheng:

”Studentene har vist en imponerende kunnskap. Jeg tror at den kunnskapen de har vist på den måten har vært mye bedre enn det som vi kunne ha lært dem ved å stå å forelese”.

En annen presiserer at *”kunnskapsnivået har vært høyt. De har gått langt utenfor den litteraturen som vi har på pensum, sånn rent faglig”*. En sier at *”rent pedagogisk har de vært kreative i måten de har formidlet kunnskapen på”*. De har hatt alt fra skuespill, rollespill, videoopptak, vanlig undervisning og klassisk tavleundervisning. En annen understreker *”at det må være en utvikling fra første til tredje år”*. I tredje studieenhet må målene med PBL være slik at studentene skal kunne bruke metoden som ferdig sykepleiere. Da er det *”kunnskapsbiten som blir viktig”*, og en lærer følger opp:

”Studentene skal kunne bruke en metode som gjør at de raskt og greit skal finne kunnskap i praksis. Det ser jeg at denne metoden kan brukes til. Når de da har jobbet så mye med prosessen i første og andre året, så synes jeg at innhenting av kunnskap blir viktig i tredje året.”

5.6 Lærers arbeidsbelastning

På spørsmål om hvordan arbeidsbelastningen har blitt etter innføringen av PBL som metode, kommer det nyanserte synspunkter fram. Her følger noen av synspunktene: *”Det er et kjempevanskelig spørsmål”*, svarte en spontant. En annen skyter inn at *”vi er lite flinke til å si nei til noe, så alt vi innfører kommer på toppen av det vi hadde fra før av”*. En lærer i siste årshet fortsetter med å si at *”selv om vi er lite flinke til å kutte ut andre ting, har faktisk ressursbruken blitt mindre enn det jeg hadde forventet”*. Læreren legger til at *”trykket ligger mest på første år hvor de skal lære metoden, og i andre året hvor de fortsatt famler litt”*.

Ressursbruken under selve veiledningen med studentene i tredje år er liten. I følge en er læreren tilstede ca. en time i løpet av en dag. Veilederne setter allikevel av hele dagen og studentene kan hente de når som helst. I realiteten gjør studentene seg bruk av denne mulighet i liten grad.

En lærer i siste studieenhet beskriver situasjonen på denne måte:

”Det var annerledes enn det jeg hadde trodd. Å sitte utenfor både første og andre året der det ble innført i disse enhetene, opplevde vi som kaotisk og ressurskrevende. Vi ble overrasket når studentene kom til tredje året”.

Etter at veilederne hadde hørt om erfaringene fra de to første årsenheter, brukte de mye tid på planleggingen. De ble overrasket over hvor lite studentene krevde av de når studentene begynte å arbeide med PBL. Det føyes til at *”vi fløt nok på det grunnlaget som var lagt i de to første årsavsnitt”*. Når det gjelder arbeidsbelastningen i første og andre årsheter i forhold til PBL, synes bruken av ressurser å være større der enn i siste studieår. Det pekes på at på sikt er bruken av ressurser verdt prisen.

6. ERFARINGER FRA ANDRE

Her vil erfaringene fra bibliotekar og praksisveileder bli presentert samlet. Begge intervjuene er metodisk like. Disse intervjuene skiller seg ut fra de gruppestrukturerte intervjuer fordi de var individuelle og tidsmessig kortere.

6.1 Bibliotekarens erfaring

Som den første evalueringsrapporten fra 1996 (1) peker på, har ikke biblioteket vært godt nok involvert i PBL-arbeidet i høgskolen. I og med at vi siden har forsøkt å trekke denne viktige ressursen inn, var vi interessert i å vite om hvordan erfaringene har vært og på hvilken måte de kan utvikles videre. Selv om bibliotekaren ble forklart hva PBL-opplegget var for noe, opplevde hun seg *"famlende da jeg ikke visste helt hva det gikk ut på"*. Dessuten hadde ikke hennes kollegaer ved andre høgskoler på vestlandet noe særlig erfaring med PBL-arbeid. Bibliotekarene valgte i utgangspunktet å kalle det prosjektarbeid, for da visste de at studentene trengte en god del litteratur. Hun peker på :

"Bortsett fra god informasjon fra en av lærerne i første årsavsnitt om opplegget og hvilke temaer som studentene skulle arbeide med, var jeg ganske famlende".

Hun skjønnte at studentene trengte mer litteratur, men hvilken litteratur, hvor mye og hvilket nivå det var knyttet til var usikkert i begynnelsen.

Hun forteller videre at hun prøvde seg fram og klarte det sånn noenlunde, men en del feil ble det de to første årene. Bøkene ble tatt ut av hyllene og tematisk lagt i bunker slik at studentene kunne gå direkte å hente det de hadde bruk for. Dette var både pensumbøker og annen faglitteratur. Lærerne både i første og andre årsenhet var ivrige sammen med bibliotekaren for å finne fram til egnet litteratur. Til de ulike temaer ble det bestilt en del like eksemplarer. Det uheldige i den sammenheng var at ikke bøkene ble stående i hyllene slik at studentene selv kunne finne fram til hva de ville velge å bruke i den aktuelle PBL-oppgaven.

I de senere årene forteller hun at det har blitt noe bedre, men ikke godt nok selv om PBL-ansvarlige i de ulike årsavsnitt har blitt flinkere til å informere om temaer og når PBL-arbeid skal skje. Mer konkret har hun vært med på informasjonsmøter når de ulike årsheter har drøftet PBL-opplegg. Det kommer også fram i samtalen at i et av årsavsnittene har det vært mangelfulle opplysninger om PBL. Hun sier videre at hun bare har fått vite at "vi skal arbeide med det og det uten at tidspunkt og tema har kommet klart nok fram". Hun presiserer at det er grunnleggende å få kjennskap til PBL-opplegget så tidlig som mulig. I den sammenheng ønsker hun å få ta del i planleggingsprosessen både for å vite antall studenter, og hvilke temaer som studentene skal arbeide med, slik at hun kan gå tilbake for å se hva de har og eventuelt vurdere om biblioteket skal øke den bokstammen som allerede finnes. En annen fordel med å komme inn på et tidlig tidspunkt, er at bibliotekaren kan få muligheter til å fordype seg i de aktuelle PBL-temaer.

Studentene gjennomgår en mer grundig opplæring i bibliotekjenesten for å bli tryggere på å lære og bruke biblioteket på egen hånd. Hun legger vekt på å gå fra det enkle til det mer kompliserte, for eksempel ved å trene seg i å "*bla i bøker, finne ut av innholdsfortegnelser og bruke stikkordregister*". Bibliotekaren merker at det har skjedd en positiv utvikling hos yngre studenter. De har lært om biblioteket i videregående skole, er lærevillige i å benytte data, søke i Bibsys og å lete seg fram. De voksne studentene vegrer seg mer, men når de får opplæring går det forholdsvis bra. I forhold til PBL skal studentene selv lære å lete og finne fram. Hun opplever at generelt sett har studentene i de siste årene blitt flinkere til å bruke biblioteket. De leser dessuten aktuell litteratur når de er i klinisk praksis. Hun forteller videre at:

"PBL har bidratt til at studentene har blitt mer aktive og mer engasjerte brukere og PBL har absolutt vært med på å synliggjøre biblioteket og bevisstgjøre studentenes bruk av det".

På spørsmål om hva slags litteratur studentene søker og bruker når de skal arbeide med PBL-oppgaver, svarer hun at selv om studentene på de høyere årstrinn leter etter mer dybdelitteratur, ser en at studenter tidlig i studiet får hjelp til å finne utfyllende og enklere litteratur som kanskje forklarer det på en lettere måte enn det som står i pensumlitteraturen.

Hvordan er studentenes tilnæringsmåte til biblioteket når de arbeider med PBL-oppgaver? Bibliotekaren sier at "*de ferske studentene er noe forvirret og litt hjelpeløse*". Hun tror det

kan ha noe å gjøre med at det i begynnelsen i studiet er mye nytt og de vet heller ikke hva de skal arbeide med. De støtter seg mye på henne og er mer avhengige. Studenter senere i studiet er mer selvgående; noe som særlig merkes i siste år. Hun ser forholdsvis lite til studentene som er i andre årsenhet, noe som hun tror skyldes at de er mye i praksis. Hun presiserer at selvstendigheten er størst blant studentene i siste studieenhet, mens de i første år må hjelpes mest.

Hun streker under at biblioteket har blitt en bevisst del av undervisningen. Det skyldes ikke minst PBL-arbeidet i høgskolen. I forhold til tidligere har de fleste studenter i de siste årene blitt flinkere til å bruke biblioteket konstruktivt. De får innføring i å bruke biblioteket i løpet av de to første ukene i studiet. Foruten generell innføring lærer de å finne fram og å bruke datautstyret. Etter hvert opparbeider studentene seg gode rutiner og ferdigheter; noe som også bibliotekar ser når studentene skal skrive sin avsluttende oppgave i sykepleie.

Studentene trenger ikke og motiveres til å bruke biblioteket. Derimot er det ønskelig at lærerne blir mer aktive brukere og gir oftere konkrete innspill til bibliotekaren – både i forhold til valg av litteratur i forbindelse med temaer i PBL og faglitteratur ellers. Bibliotekaren peker på at hvis lærerne gir sviktende informasjon om PBL til biblioteket, kan det virke inn på studentenes engasjement til å bruke biblioteket. Hun sier videre:

”Fordi all informasjon (stor eller liten) skal ligge i biblioteket, er det en stor utfordring til biblioteket å følge godt med - også i forhold PBL”.

Hun møter mange vitebegjærlige studenter. For at de skal utvikles best mulig trenger hun en mer åpen og konstruktiv dialog med lærerne.

På samme måte som veileder må lære seg å stille de ”gode spørsmål” (10) for at studentene kan komme videre i sin prosess, erfarer bibliotekar at hun må stille slike ut fra sitt ståsted. I stedet for å gi svaret, må hun ofte stille spørsmål som: ”Hva skal du ha? Hva mener du? Hvordan vil du angripe dette tema?” Samtidig som bibliotekaren må lære studentene å begrense seg i antall bøker, er det viktig å utfordre dem til å tenke etter hvor de står.

6.2 Praksisveileders erfaring

Hovedhensikten med intervjuet som ble foretatt med en praksisveileder, var å få vite noe om hvorvidt studentenes kjennskap og anvendelse av PBL på høgskolen, har konsekvenser for studentene når disse er i klinisk praksis.

Praksisveileder som jeg snakket med hadde ikke hørt så mye om PBL fra studentene. I de aller siste årene, har hun likevel merket seg at *"de fleste er aktive og tar initiativ til å lære"*. Tidligere var det særlig de flinke som var aktive og ivrige. Hun ser at studentene i større grad enn før har blitt opplært på høgskolen at det forventes at de skal ta mer ansvar for egen læring – også når de er i praksis. Det kan være noe individuelt hvorvidt yngre og uerfarne studenter tar mer initiativ for å lære enn eldre studenter med erfaring fra arbeidslivet. Generelt ser hun allikevel stor forskjell på studenter som kommer rett fra videregående og de med arbeidserfaring, eksempelvis deltidsstudenter. De yngre har vanskeligere med å ta seg fram i avdelingen. *"Studenter med erfaring finner seg forttere til rette, og har en helt annen modenhet"*. Den erfarne student bruker erfaringene sine i møte med pasienter på en annen måte, blant annet ved å vise *"større evne til empati, omsorg og å leve seg inn i hvordan det er å være pasient i akkurat den situasjonen de er i"*.

Praksisveileder presiserer at om studenten er ung eller eldre, er det viktig å møte de der de er. *"Den unge og uerfarne må få gå i sitt tempo"*. De trenger mer tid til å bli trygg enn eldre og erfarne. Den erfarne har mer behov for å få støtte på om det de erfarer og tenker, er riktig eller ikke. De unge må ha mer forsikring på om det de har lært stemmer eller ikke. Det er med andre ord støtte på ulike nivåer. De modne studenter er mer bevisst på hva de vil lære. De har en mer moden vurdering på hva de ønsker å lære og hva de har lyst til å arbeide med. Unge og uerfarne trenger på en annen måte å få fortalt av *"praksisveileder og lærer hva de kan møte og hva som er viktig å vektlegge i deres læringssituasjon"*. De trenger mer veiledning for å finne ut hva de skal arbeide med. Hennes erfaring er at uansett alder og modenhet skjer det stor utvikling i den kliniske praksis. Hun understreker det med å si:

"Vi ser at studentene både modnings- og fagmessig får med seg mye når de er i klinisk praksis. De har litt av en utvikling. Dette gjelder de aller fleste av studentene".

Som vi har sett er det en viss forskjell på studentens fokus i lærings situasjonen. Praksisveileder understreker at ”det er ikke slik at den uerfarne er mer teknisk fokusert enn den eldre og erfarne studenten”. En kan heller ikke se at den eldre studenten nødvendigvis er mer omsorgsfull overfor pasienten enn den yngre. Det har mer med erfaring å gjøre.

Både studenter med eller uten erfaring viser vilje til å gå inn i mer komplekse og vanskelige situasjoner. Erfarne studenter er flinkere til å være i situasjonen. Yngre (som ofte har liten erfaring) spør mer om å få være med i situasjonen for å se hvordan sykepleiere eller andre med erfaring går i den.

Praksisveileder opplever det positivt at yngre og eldre studenter er sammen i praksis, men det er vanskelig å se om studentenes måte å gå inn i lærings situasjoner, er annerledes etter at de begynte med PBL. De er aktive både på klinikker og i praksis. Selv om eldre/erfarne og yngre/uerfarne lærer av hverandre, har praksisveileder erfaring med at yngre blir inspirert av eldre og at deres erfaringsbakgrunn og modenhet gjør at den uerfarne kan lære en del av å vurdere pasientsituasjoner.

Praksisveileder merker at studentene har en større forberedthet til praksis nå enn tidligere. Det kan skyldes trening på prosedyrer, og opplæring på øvelsesposten i ulike sammenhenger. Det er vanskelig å si om studentenes arbeid med PBL på høgskolen har noe med at studentene er bedre rustet og forberedt til klinisk praksis nå enn før. Men det vil utvilsomt hjelpe om praksisveileder og andre som arbeider sammen med studentene i praksis, kunne få innføring i hvordan studentene arbeider med PBL på høgskolen og hvordan metoden er lagt opp. Hun understreker at en slik innføring og opplæring i PBL vil muliggjøre at metoden kan anvendes når studentene er i klinisk praksis.

7. HVOR ER VI OG HVOR GÅR VI?

Her vil jeg ta utgangspunkt i hovedsynspunkter og spørsmål som har kommet fram i intervjuene. Før jeg fokuserer på eventuelle mulige forbedringer vil jeg se nærmere på noen av de synspunkter og oppfatninger som ulike informantgrupper har kommet med i sine intervjuer. Jeg vil også peke på hvordan PBL kan forbedres ved høgskolen og at de ulike aktører (studenter, veilederere, praksisveiledere og bibliotekjennesten) kan bli mer samkjørte og kanskje oppleve det mer lærerrikt og meningsfullt å arbeide med faget ved hjelp av PBL-metoden. I og med at storparten av erfaringsgrunnlaget i rapporten er knyttet til studenter og lærere, vil hovedvekten bli viet disse grupper.

7.1 Frustrasjon – hemmende eller fremmende?

Utsagnet som en student i en intervjusammenheng spontant kom med, ga ideen til rapportens tittel. Studentens positive uttalelse *"...først frustrasjon så en åpenbaring"*, er omformet til et spørsmål i rapportens tittel. Underforstått: Har PBL-opplegget ved Diakonissehjemmets høgskole ført til frustrasjon eller åpenbaring – og i tilfelle for hvem? Frustrasjon er en viktig del av læringsprosessen. Er det kanskje slik at frustrasjon er nødvendig for å kunne lære på en meningsfull måte? I hvilke sammenhenger kan studenter og lærere oppleve at frustrasjon har uheldige sider, og i hvilke sammenhenger den har positive sider?

Når studentene deler sine erfaringer med bruk av PBL-metoden, jfr. kap. 4.3, er det utsagn som ved første øyekast kan ha negative elementer. Stikkordsmessig nevner studentene forhold som *"mye selvstudie"* og *"lenge før vi kommer i gang med PBL-oppgaven"* og *"skjevfordeling av oppgavene"*.

Studentenes opplevelse av at det blir mye selvstudie, kan ha sammenheng med flere forhold. Deres tilsynelatende negative opplevelse kan skyldes at studentene er opplært til å bli matet med kunnskapsstoff, jfr. kap. 3. Når det skjer, bunner det gjerne i et læringssyn som ser på studentene som "det tomme kar" (8). I den sammenheng peker studenter på at det er mer behagelig og kanskje mer lettvent å sitte og høre på forelesninger. Selv om forelesninger og spesielt ressursforelesninger bør høre med i et PBL-opplegg, er hovedideen at studentene selv

arbeider sammen i basisgrupper. Studentenes opplevelse og erfaring med at PBL er mye selvstudie, kan også ha noe å gjøre med at de erfarte at noen veilederne var for passive, jfr. kap. 4. Eller kan spiren til opplevelse av PBL som mye selvstudie, ha sammenheng med at både lærere og bibliotekar i de første PBL-årene var for ivrige til å synliggjøre mange fagbøker innen samme tema? , jfr. kap. 6.

Hva kan utsagnet om at det tok lang tid før studentene kom i gang med oppgaven tyde på? I interjuvene kom flere av studentene (særlig førsteårsstudentene) inn på at det var frustrerende at lærerne ikke hadde avklart godt nok om det var det faglige eller det metodiske som var det viktigste, jfr. kap. 4. Studenter i første studieenhet eksemplifiserer sine frustrasjoner til en grunnleggende sykepleieoppgave om hygiene. Det at en så viktig oppgave ble brukt som første PBL-oppgave, synes flere var negativt. Selv om lærerne i PBL-opplæringen i første studieenhet hadde lagt inn treningsoppgaver i PBL , mente studentene at det ble en feil fokusering. Det ville blitt mindre frustrerende om lærerne hadde valgt andre oppgaver, eksempelvis innen kommunikasjon, til og begynne med. Selv om studentene også i første år skal tilegne seg faget via PBL, må metoden være et viktig fokus for de i dette årsavsnitt, jfr. kap. 4. Her legges et grunnlag som de neste studieenheter bygger videre på.

Studentene knyttet også sin frustrasjon til at veilederne var for opptatt av å diskutere småord og holde studentene igjen på de første trinnene. Veilederne hadde kanskje i bakhodet både den opplæring de selv fikk i PBL og ekspertenes uttalelse om at studentene må holdes igjen på de første trinnene skal de bli reflekterte (13).

Utsagnet om skjevfordeling av arbeidsoppgaver relateres til studentenes opplevelse av at medstudenter ikke er ansvarsfulle nok. Det går lett ut over de andre i gruppen til tross for de allerede har skrevet gruppekontrakten som regulerer arbeidsforholdene. Slike forhold synes studentene er negativt frustrerende. Bør veilederne komme inn og hjelpe her eller er det mer tjenlig at gruppen selv ordner opp? Kanskje kunne slike negative frustrasjonsfaktorer bidra til læringsvekst i gruppen om studentene selv tok det opp på en åpen og konstruktiv måte. Et annet forhold er om opplevelsen av skjevfordelingen kan ha en sammenheng med at erfarne studenter tar på seg større oppgaver enn de med lite eller ingen praktisk erfaring. Noen studenter peker nemlig på at de opplevde et stort skille mellom de med og uten erfaring. De

erfarne på sin side syntes at det var kjekt også å kunne lære fra seg og dele erfaringer med de ferske, jfr. kap. 4.

7.2 Hvordan bli en bedre veileder?

Vi har sett at studentenes erfaring med veilederne er noe forskjellig. Hvilket skinn står disse i når vi ser det i lys av synspunkter som veilederne kommer med? Selv om de fleste veilederne har mange års erfaring med PBL-metoden, stiller de det utfordrende spørsmål om hva de som veiledere skal veilede på. Studenter i alle årsheter synes å ha et felles ønske om at veilederne bør være mer aktive når studentene er uerfarne med PBL. Dette ser en tydelig både når treårsstudentene ser tilbake og når førsteårsstudentene er i en begynnende PBL-veiledning. Ønsket om at veilederne skal være mer aktiv både tidlig og senere, konkretiserer de på flere måter, eksempelvis: ”...mer støtte”, ”kjenne på stemningen i gruppen”, ”stille mer spørsmål”, ”antydde om en er på riktig spor” og ”....delta når de er i gruppen”, jfr. kap. 4.

Veilederne peker på at selv om de bør få ivareta sin forskjellighet, er det grunnleggende at veilederen tilrettelegger for gjensidig åpenhet og dialog med studentene i gruppen i de prosesser som foregår der. Studentene sier at hvis veilederne hadde vært mer aktive og kanskje også lyttende, ville de trolig fått både et mer positivt syn på PBL og i alle fall større læringsutbytte. Når så veilederne stiller spørsmål om de skal veilede på metode, det faglige innhold eller gruppeprosessen, er vi trolig på sporet når en antyder at det vel avhenger av hvor i løpet studenten er.

Studenter og veiledere gir selv en viss retning for hvordan en kan bli en bedre veileder. Avslutningsvis vil jeg komme med noe av det som studentene synes bør kjennetegne en god veileder. Studentene synes at noe av det som kjennetegner god veiledning, er: ”ikke nødvendigvis å gi svar, men hint om hvor vi kunne gå”, ”lose oss inn på rette sporet i forbindelse med problemstillingen hvis den er for vid eller for snever”.

Hva mener veilederne selv er mest grunnleggende for at de skal bli mer dyktige som veiledere? I gruppeintervjuet kom det tydelig fram at de skulle ønske at høgskolens ledelse

kunne realisere at de fikk veiledning på sin veiledning. Dette ble tydelig holdt fram i den aller første evalueringsrapporten (1). Til tross for mange gjøremål i en hektisk høghskolehverdag, er det viktig at veiledere kan komme sammen og dele erfaringer mens de er i prosessen med studentene. Et mer målrettet arbeid i så måte kunne føre til en større samttenkning veilederne seg i mellom.

7.3 Hvordan tilrettelegge for bedre vekst og læringsmuligheter?

Selv om det er positive signaler og uttalelser fra studenter i de ulike studieenheter når det gjelder PBL, er det også en del som går i en annen retning. I denne sammenheng vil jeg først peke på noe av det studentene har vært mest fornøyde med. Jeg vil også reflektere omkring hvordan slike positive erfaringer og oppdagelser kan gi muligheter for vekst og meningsfull læring.

Storparten av studentene sier på ulike måter at de opplever det positivt å arbeide sammen med medstudenter i mindre enheter (grupper). Når gruppene var passelige store (6-8 studenter), hadde det en positiv virkning på engasjementet, samholdet og motivasjonen i gruppen. I de tilfellene hvor gruppene også kunne ha det litt muntert og tullete, løste det opp stemningen på en forfriskende måte. Dette skjer lettere i små enn større grupper. Noen studenter rapporterer at denne måten å arbeide på, har gitt økt selvfølelse. De lærer å ta ordet, hører egen stemme og tør stå fram å formidle til medstudenter. Å få prøve seg i mindre grupper før en står foran mange, bidrar til gode erfaringer, jfr. kap. 4.

I følge bibliotekaren har PBL vært med på å gjøre studentene både mer aktive og engasjerte brukere av biblioteket. Opplæring i å bruke biblioteket som har en sentral plass i PBL-undervisningen, har bidratt til at de allerede i begynnelsen av studiet, blir bevisstgjort på biblioteket sin sentrale plass i studiet. Det har skjedd en forbedring i å involvere biblioteket og bibliotekaren i høghskolens PBL-opplegg i de ulike studieenheter. Imidlertid kan mer gjøres for at bibliotekaren kan oppleve et konstruktivt og tjenlig eierforhold til høghskolens PBL-arbeid. Her har hver studieenhet med sin koordinator et ansvar. Bibliotektjenesten må i god tid før en PBL-bolk begynner, bli informert om når det skal skje, hvilke temaer som

studentene skal arbeide med og aller helst kopi av oppgavene de skal arbeide med, jfr. kap. 6.1.

Noen studenter sier at de ikke har brukt læringsmulighetene i PBL godt nok. Dette kan skyldes flere forhold. Noen studenter peker på at de har klamret seg for mye til hverandre slik at de har blitt for lite selvstendige.

Studentene tror også at de ville få et mer positivt syn på PBL og at denne læringsform ville bli mer nyttig for dem – om veilederne hadde vært klarere på at de første PBL-oppgavene primært dreier seg om å få tak på metoden. I den sammenheng synes det å være klokt å lytte til de klare signaler som studentene gir - om at sentrale sykepleieoppgaver da ikke brukes, men heller temaer eksempelvis innen psykologi. Før studentene får et visst tak på PBL-metoden bør trolig veilederne være tilbakeholdne med å bruke metoden på sentrale sykepleietemaer.

Andre studenter peker også på at de blir forholdsvis gode i den lille biten de fordyper seg i og at de mister noe av helheten i det tema som skal belyses i basisgruppen. De har i liten grad utnyttet basisgruppens totale kunnskap. Både studenter og lærere er opptatt av dette. Studentene kjenner på stor frustrasjon og veilederne presiserer at *”der har vi en kjempejobb å gjøre”*. Det vil neppe være tilstrekkelig om studentene bare kopierer hverandres arbeider. Det er det helt avgjørende at alle studentene i basisgruppen arbeider med hele temaet. Det vil si at problemstillingen skal være styrende for den enkelte uansett hvilken innfallsvinkel de måtte ha til temaet. Det er derfor avgjørende at de kommer jevnlig sammen for å dele sine kunnskaper og sine erfaringer. Dette må gjøres både for å gi de andre innsikt i hva de arbeider med og for å få tilbakemelding fra de andre i gruppen hvor disse står. Slike samlinger vil også være med på å danne grunnlaget for hvordan framlegget som gruppens samlede arbeid skal presenteres.

Et annet forbedringspotensiale kan relateres til trinn 7: Evaluering. Selv om studentene er forholdsvis positive til at medstudenter gir tilbakemelding til gruppen, jfr. opponentgruppen, spør de også om ikke veilederne burde komme sterkere inn i denne sammenhengen. For øvrig synes de at det blir skjevt når det under evalueringen legges mer vekt på hvordan framlegget er framført enn på det faglige innholdet. Studentene etterlyser mer konstruktiv tilbakemelding, jfr. kap. 4. I og med at det skal foregå mye på dette siste trinn i PBL-metoden, er det viktig at

veilederne setter av mer tid til trinn 7; noe som lærerne i andre studieenheter vektlegger (2 og 3).

Et annet forhold som kan være med å bidra til at studentene får mer ut av en PBL-oppgave, er at høgskolen legger til rette for ressursforelesninger, jfr. kap. 4.6. Det går frem av alle gruppeintervjuene med studentene på de ulike årstrinn at det såkalte tilbudet om ressursforelesninger har få visst om og dermed benyttet seg lite av. De to siste studentkull har ikke hørt at høgskolen gir et slikt tilbud. I og med at studentene ønsker å ha slike ressursforelesninger fra personer med praktisk erfaring, bør høgskolen lete etter muligheter for å realisere dette. Ressursforelesning er ikke en lettvinnet vei å tilegne seg kunnskap på, men skal være mulig å få når studentene først har arbeidet målrettet med et tema, og derfor har en god forutsetning for å utvikle sine kunnskaper enda mer. Vi har også sett at det hviler et stort informasjonsansvar på lærerne til den som skal ha ressursforelesninger, at de blir informert om studentenes faglige forberedthet.

Nerven i PBL-metoden, er at studentene skal ha ansvar for egen læring, jfr. kap. 3. Da synes det kanskje unødvendig å stille spørsmålet om denne metoden eller arbeidsmåten bør være studentstyrt eller lærerstyrt. Dette ble tatt opp direkte av lærerne, jfr. kap. 5.4, og mer indirekte av studentene. Hvis studentene opplever veilederen mer som en kontrollør, den passive veileder som observerer, oppleves det som lærerstyring. Når studentene opplever veilederne som en aktiv samarbeidspartner, har de ikke denne fornemmelse. Tvert imot peker de på at slike veiledere vil fremme deres læringsmuligheter og kanskje også læringsutbytte. Lærerne selv antyder at spørsmålet om hvem som styrer PBL, vil nok avhenge av innfallsvinkelen og sammenhengen den står i. Selv om rammen som PBL-metoden står i, kan oppleves som lærerstyrt, er det fundamentalt at studentene innen den rammen som er lagt, får mest mulig frihet til å utvikle seg kreativt. Her har både ledelsen og i særdeleshet veilederne en stor utfordring. Høgskolen kan tilrettelegge for at veilederne blir bedre veiledere, og høgskolen kan legge til rette for realisering av ressursforelesninger og en god organisering av PBL-opplegget, men studentene har ansvar for egen læring.

Når det gjelder lærernes arbeidsbelastning etter at høgskolen tok i bruk PBL-metoden, jfr. kap. 5.6, kan en se at den varierer i de ulike årsavsnitt. Lærerne i de to siste studieenheter har rett når de uttrykker at belastningen er størst i det første året. Her får studentene opplæring i og trening med metoden, samtidig som de skal anvende den i noen temaer. Helt fra det første året

(1995) høgskolen begynte med PBL, har første studieenhet tatt i bruk metoden fra tidlig studiestart. I gruppeintervjuet poengterer en samlet studentgruppe (representanter fra kullet 1997/98) at de ville få mer ut av PBL om de fikk begynne med det senere i studieåret. Det er så mye som er nytt og ukjent i begynnelsen. Nå forholder førsteårsstudentene til PBL på en annen og mer positiv måte enn tidligere. PBL brukes også på færre og nye temaer. Det ene temaet var knyttet til kommunikasjon i forbindelse med eldre og det andre til eldre og seksualitet. En student sa i den sammenheng: *"Jeg hadde aldri lært så mye om dette tema hvis vi ikke hadde arbeidet på denne måte"*.

7.4 Oppsummerende utfordringer

På bakgrunn av min erfaring som prosjektleder for prosjektet 1995/96 (1), igangsetter av PBL, underviser i PBL, veileder både i forhold til studenter og lærere – og nå sist ansvarlig for innsamling og analyse av datamaterialet i foreliggende rapport, vil jeg komme med noen utfordringer som vil bidra til at PBL kan oppleves mer meningsfullt, nyttig og utviklende.

1. Frustrasjon hører med til læringsprosessen og også til PBL. Frustrasjon skal fremme og ikke hemme læringsprosessen. Veileders rolle er her sentral. Det er helt vesentlig at veileder er bevisst på at frustrasjonen må komme, men den må tas opp på en åpen og konstruktiv måte slik at studentene virkelig erfarer betydningen av utsagnet *"frustrasjon er en viktig del av læringsprosessen"*.
2. Det er av grunnleggende betydning at studentene opplever veileders holdning som ydmyk, ekte og som aktiv lyttende.
3. Selv om studentene skal ha ansvar for egen læring, har koordinator og veileder ansvar for at PBL-arbeidet og den enkelte PBL-oppgave blir tilrettelagt på en slik måte at studentene opplever minst mulig misnøye og skjevfordeling av arbeidsoppgaver. Konkrete tiltak i så måte: Det gis grundig og god innføring i grunntenkningen i problembasert læring og PBL-metoden. Det er viktig å konkretisere og visualisere undervisningen slik at studentene "ser" hensikten med å anvende PBL-metoden og forstår at det tar tid å bli trygg på å bruke den. Når veileder møter i basisgruppen

første gang, er det viktig at det brukes tid på å lage en gruppekontrakt som alle i gruppen enes om. Før studentene begynner å arbeide etter trinnene, er det fundamentalt at den enkelte student får satt ord på sine forventninger til gruppen, til medstudenter og veileder.

4. Veileder må ha klare avtaler med sine grupper slik at de kan nås når det måtte være behov for det. Veileder bør også si noe om sine forventninger.
5. Veileder er tilstede mens gruppen arbeider med trinnene 1-5. Helst bør veileder få nedskrevet problemstilling, læringsbehov og læringsmål før de forlater gruppen. Det vil være en fordel om veileder også kjenner til hvordan arbeidet fordeles og hvem arbeider med hva for bedre å kunne følge studentene i prosessen.
6. Veileder er tilgjengelig når gruppen arbeider med innhenting av kunnskap og når framlegget planlegges og konkretiseres. Det er viktig at gruppen samles mens kunnskapen hentes inn, både for å justere seg etter problemstillingen og for at alle skal bli kjent med det den enkelte eller deler av gruppen arbeider med.
7. Det må settes av god tid til framleggene og evalueringen. Den enkelte gruppe må få lik tid til sine framlegg. Den avsatte tid må holdes. På den måten kan studentene oppleve at rettferdigheten praktiseres og de trener seg i å få det vesentlige fram. Veileders tilbakemelding i plenum bør være kort og konstruktiv. Det bør også settes av tid til studentenes spørsmål og kommentarer. Veileder møter den enkelte gruppe for å evaluere og snakke sammen om gruppe- og læringsprosessen. Her er det viktig at veileder møter gruppen på en slik måte at det kan gi vekstmuligheter for den enkelte og for gruppen. Veileder lar også gruppen evaluere hvordan en har vært som veileder. Studentene kan utfordres til å gi råd til veilederen.
8. PBL-arbeidet må organiseres og planlegges på en klar og konkret måte slik at alle involverte (administrasjonen, veiledere og biblioteket) får den nødvendige informasjon og opplever et inkluderende "eierforhold" til opplegget.
9. Tilbudet om ressursforelesninger realiseres.

10. Erfaringene tilsier at PBL oppleves mest meningsfullt når det relateres til praktiske sykepleiesituasjoner. En bør tilrettelegge for å lære metoden nært knyttet til praktiske problemstillinger.
11. Både studenter, lærere og andre involverte bør komme sammen, gjerne jevnlig, for å drøfte hvordan PBL kan bli et mer tjenlig redskap i sykepleierutdanningen. En kunne etablere en PBL-gruppe bestående av avdelingsleder, bibliotekar, lærere og studenter i de ulike studieenheter som fungerte rådgivende, samlende og koordinerende. En slik gruppe kunne også ha ansvar at PBL-tenkningen holdes levende i høgskolens miljø, eksempelvis gjennom PBL-seminar for alle i høgskolen.
12. Et grundig gjennomtenkt PBL-arbeid vil være læringsfremmende på en helt annen måte enn tradisjonell undervisning.

Avsluttende kommentarer:

Det har vært en spennende og utfordrende utvikling innen PBL de årene metoden har vært anvendt i høgskolen. Evalueringer og tilbakemeldinger underveis, har ført til at det har blitt gjort visse forandringer som har forbedret PBL-arbeidet. Høgskolen har investert mange ressurser på ulike plan, og som etter min mening har vært en god investering.

Selv om mye av det samlede datamateriale i denne og andre rapporter ved høgskolen, kan gi grunnlag for å si at PBL-metoden kan oppleves tidkrevende og slitsom, er det også utsagn og erfaringer som tyder på at den virkelig har kimen i seg til å utvikle studentenes læringsmuligheter. En student i andre årsenhet sier *”arbeid i grupper er utrolig frustrerende og slitsomt så vel som lærerrikt og effektivt”* (3).

Når alt kommer til alt er det kanskje ikke snakk om frustrasjon eller åpenbaring, men snarere frustrasjon og åpenbaring – noe som ser ut til å høre med når studentene har ansvar for egen læring. Studentens spontane utsagn i den spede start: *”Det jeg har lært har jeg sannelig måttet lære meg selv”* (1) - har gitt frustrasjoner, ja, **men langt flere åpenbaringer!**

REFERANSELISTE

- 1: Aspholt, Olav (1996). Det jeg har lært har jeg sannelig måttet lære meg selv (Evalueringsrapport fra et PBL-prosjekt 1. studeår), Bergen: Diakonissehjemmets høgskole (Publikasjon 6)
- 2: Einarsen, Kari Anne og Haukom, Margareth (1997) Problembasert læring 2. studieår. Studieåret 1996/97 Bergen: Diakonissehjemmets høgskole (Publikasjon 1)
- 3: Haukom, Margareth (1998) Problembasert læring 2. studieår Studieåret 1997/98. Bergen: Diakonissehjemmets høgskole (Intern rapport)
- 4: Vesteraas Utkilen, Jane (1998) Problembasert læring som arbeidsmetode i 3. studieår av sykepleieutdanningen. Studieåret 1997/98 Bergen: Diakonissehjemmets høgskole. (Intern rapport)
- 5: Haukom, Margareth og Gammersvik, Åse (1999) PBL i praktisk læring – hva er viktig? Bergen: (Publikasjon 1)
- 6: Bojlen, Sybille (1995) Det gruppestrukturerte intervju. I Lunde & Ramhøy: Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab København: Akademisk Forlag
- 7: Pettersen, Roar C (1997) Problemet først: Problembasert basert læring som pedagogisk ide og strategi Oslo: Tano Aschehoug
- 8: Koch. M. & Hammarlund, Udenaes, M. (1993) Studenten – en tom beholder eller et nysgjerrig menneske? Dyade 1

- 9: Brunborg, B., Jacobsen, Hillary og Myre, G. (1994)
Problembasert læring for å utvikle selvstendige og fantasifulle sykepleiere. Sykepleien
Fag nr. 5
- 10: Bjørke, Gerd. (1996) Problembasert læring – en praksisnær studiemodell. Oslo:
Tano Aschehoug
- 11: Kjellgren, Karin, Ahlner, Johan, Dahlgren, Lars Ove og Haglund, Lena (1993)
Problembaserad innlæring. Lund: Studentlitteratur
- 12: Segerstad H., Helgeson, M., Ringborg, Magnus og Svedin, Lena (1999)
Problembasert læring: Ideen, veilederen og gruppen
Oslo: Ad Notam Gyldendal
- 13: Barrows, Howard S. (1988) The Tutorial Process.
Springfield: Southern Illinois University

Vedlegg 1:

TIL STUDENTENE

EVALUERING AV PROBLEMBASERT LÆRING (PBL) SOM UNDERVISNINGSMETODE VED DIAKONISSEHJEMMETS HØGSKOLE

Høsten 1995 startet Diakonissehjemmets høgskole opp med å bruke PBL som metode i undervisningen. Hensikten er å skape mer aktive studenter som i større grad integrerer teori og praksis og som ferdige sykepleiere lettere vil kunne arbeide i en komplisert pasientsituasjon.

Det er viktig for oss å få vite noe om hvordan de forskjellige parter som har deltatt i veiledningen har opplevd den nye måten å lære på. Derfor ønsker vi å kunne snakke med noen av dere for å øke vår kunnskap og gjennom det forbedre undervisningen.

Vi ønsker at du deltar i en gruppe som sammen med 1-2 representanter fra høgskolen samtaler om hvordan det har vært å være student med spesielt fokus på hvordan du som student lærer og hva PBL har bidratt til i læringen.

Gruppen vil bestå av ca 10 studenter i tillegg til representantene fra høgskolen. Samtalen vil finne sted en gang og vil vare 1-2 timer. Samtalens hensikt er å avdekke så bred variasjon av ideer, synspunkter og erfaringer som mulig.

Samtalen vil bli tatt opp på bånd. Det som er sagt på båndet vil bli skrevet ned og systematisert. Deretter vil både det som finnes på båndet og det som er skrevet ned bli slettet. Det systematiserte resultatet vil være anonymisert og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har bidratt med hva i samtalen. Navn på gruppedeltakere vil ikke bli registrert.

Dersom du er villig til å delta i samtalen og at samtalen blir tatt opp på bånd, må du fylle ut svarslippen nedenfor og levere den til høgskolen. Du står likevel fritt til å trekke deg på ethvert tidspunkt i prosessen.

Vennlig hilsen

Klipp -----

Jeg har lest ovenstående og er villig til å delta i samtalen om hvordan studentene lærer. Jeg gir min tillatelse til at samtalen tas opp på bånd.

Navn:..... Dato

Underskrift:.....

Vedlegg 2:

TIL LÆRER

EVALUERING AV PROBLEMBASERT LÆRING (PBL) SOM UNDERVISNINGSMETODE VED DIAKONISSEHJEMMETS HØGSKOLE

Høsten 1995 startet Diakonissehjemmets høgskole opp med å bruke PBL som metode i undervisningen. Hensikten er å skape mer aktive studenter som i større grad integrerer teori og praksis og som ferdige sykepleiere lettere vil kunne arbeide i en komplisert pasientsituasjon.

Det er viktig for oss å få vite noe om hvordan de forskjellige parter som har deltatt i veiledningen har opplevd den nye måten å lære på. Derfor ønsker vi å kunne snakke med noen av dere for å øke vår kunnskap og gjennom det forbedre undervisningen.

Vi ønsker at du deltar i en gruppe som sammen med 1-2 representanter fra høgskolen samtaler om hvordan det har vært å være lærer de siste årene med spesielt fokus på hvordan studentene lærer og hvor langt de kommer i sin læring.

Gruppen vil bestå av ca 10 lærere i tillegg til representantene fra høgskolen. Samtalen vil finne sted en gang og vil vare 1-2 timer. Samtalens hensikt er å avdekke så bred variasjon av ideer, synspunkter og erfaringer som mulig.

Samtalen vil bli tatt opp på bånd. Det som er sagt på båndet vil bli skrevet ned og systematisert. Deretter vil både det som finnes på båndet og det som er skrevet ned bli slettet. Det systematiserte resultatet vil være anonymisert og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har bidratt med hva i samtalen. Navn på gruppedeltakere vil ikke bli registrert.

Dersom du er villig til å delta i samtalen og at samtalen blir tatt opp på bånd, må du fylle ut svarslippen nedenfor og levere den til høgskolen. Du står likevel fritt til å trekke deg på ethvert tidspunkt i prosessen.

Vennlig hilsen

Klipp -----

Jeg har lest ovenstående og er villig til å delta i samtalen om hvordan studentene lærer. Jeg gir min tillatelse til at samtalen tas opp på bånd.

Navn:..... Dato

Underskrift:.....

Vedlegg 3:

TIL KONTAKTSYKEPLEIERE

EVALUERING AV PROBLEMBASERT LÆRING (PBL) SOM UNDERVISNINGSMETODE VED DIAKONISSEHJEMMETS HØGSKOLE

Høsten 1995 startet Diakonissehjemmets høgskole opp med å bruke PBL som metode i undervisningen. Hensikten er å skape mer aktive studenter som i større grad integrerer teori og praksis og som ferdige sykepleiere lettere vil kunne arbeide i en komplisert pasientsituasjon.

Det er viktig for oss å få vite noe om hvordan de forskjellige parter som har deltatt i veiledningen har opplevd den nye måten å lære på. Derfor ønsker vi å kunne snakke med noen av dere for å øke vår kunnskap og gjennom det forbedre undervisningen.

Vi ønsker at du deltar i en gruppe som sammen med 1-2 representanter fra høgskolen samtaler om hvordan det har vært å ha studenter i praksisstudier de siste årene med spesielt fokus på hvordan studentene lærer og hvor langt de kommer i sin læring.

Gruppen vil bestå av ca 10 kontaktsykepleiere i tillegg til representantene fra høgskolen. Samtalen vil finne sted en gang og vil vare 1-2 timer. Samtalens hensikt er å avdekke så bred variasjon av ideer, synspunkter og erfaringer som mulig.

Samtalen vil bli tatt opp på bånd. Det som er sagt på båndet vil bli skrevet ned og systematisert. Deretter vil både det som finnes på båndet og det som er skrevet ned bli slettet. Det systematiserte resultatet vil være anonymisert og det vil ikke være mulig å finne ut hvem som har bidratt med hva i samtalen. Navn på gruppedeltakere vil ikke bli registrert.

Dersom du er villig til å delta i samtalen og at samtalen blir tatt opp på bånd, må du fylle ut svarslippen nedenfor og levere den til høgskolen. Du står likevel fritt til å trekke deg på ethvert tidspunkt i prosessen.

Vennlig hilsen

Klipp -----

Jeg har lest ovenstående og er villig til å delta i samtalen om hvordan studentene lærer. Jeg gir min tillatelse til at samtalen tas opp på bånd.

Navn:..... Dato

Underskrift:.....

