

DIAKONISSEHJEMMETS
høgskole

Olav Aspholt

«**Det jeg har lært har jeg sannelig måttet lære meg selv**»

*HVILKE UTFORDRINGER STÅR HØGSKOLEN, LÆRERE OG STUDENTER
OVERFOR VED PROBLEMBASERT LÆRING I GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE ?*

Evalueringsrapport - FOU prosjekt 1. årsstudenter - høst 1995

Publikasjon nr. 6/96

994500796

Diakonissehjemets høgskole er en privat høgskole som eies av Bergen Diakonissehjem. Høgskolen gir utdanning innen sykepleie, livssyn og etikk, veiledning og diakoni.

*Ulriksdal 10, 5009 Bergen
tlf 55 57 57 80
fax 55 57 58 00
E-mail: dsh@bergendsh.no*

INNHold

	Side	
1.0	INNLEDNING	
1.1	Den spede begynnelse	1
1.2	Rapportens hovedinnhold og struktur	1
1.3	Problemstilling og avgrensning	2
1.4	Begrunnelse for prosjektet og problemstillingen	3
1.5	Metodisk tilnærming	4
2.0	PROBLEMBASERT LÆRING (PBL)	
2.1	Generelt om PBL	5
2.2	Litt historikk og pedagogisk grunnlagstenkning	6
2.3	Konkretisering av fasene/trinnene i PBL	8
2.4	Basisgrupper	11
2.5	Lærere som veiledere	11
3.0	HØGSKOLENS TILNÆRMING TIL PROBLEMBASERT LÆRING	13
4.0	PROSJEKTET I GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE TAR FORM	
4.1	Høgskolens mål med prosjektet	15
4.2	Målgruppe og satsningsområde	15
4.3	Prosjektets praktiske utforming	16
4.3.1	Temaer i grunnleggende sykepleie	17
4.3.2	Studentenes forberedelsesfase	18
4.3.3	Veiledernes arbeidsmåte	19
4.7	Prosjektets styringsgruppe	19
5.0	HVORDAN ERFARINGENE FRA STUDENTER OG VEILEDERE SAMLES OG PRESENTERES	20

	Side	
6.0	EVALUERING FRA STUDENTER	
6.1	Hvordan var det å arbeide i gruppen?	21
6.2	Hvordan var det å være meg i gruppen?	24
6.3	Hva bidro jeg med i gruppen?	27
6.4	Hvordan var det å arbeide etter de syv trinnene i PBL?	30
6.5	Hva er det viktigste jeg har lært?	33
6.6	Er mine forventninger innfridd?	38
6.6.1	Hva må jeg selv gjøre for at mine forventninger innfris?	42
6.6.2	Hva må skolen gjøre for at mine forventninger innfris?	43
6.7	Hva er dine tanker om veilederrollen?	44
7.0	EVALUERING FRA VEILEDERE	
7.1	Veileders umiddelbare inntrykk i basisgruppen	46
7.2	Hvordan var samhandlingen i gruppen?	47
7.3	Hva tror veilederne at studentene har lært?	48
7.4	Hvordan var det for deg å være veileder?	50
8.0	HVILKE UTFORDRINGER STÅR HØGSKOLEN, LÆRERE OG STUDENTER OVERFOR VED PROBLEMBASERT LÆRING I GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE?	
8.1	Høgskolens utfordring til PBL	52
8.2	Lærerens utfordring til PBL	54
8.3	Studentenes utfordring til PBL	55
9.0	ER MÅLENE NÅDD?	57
	REFERANSELISTE	59
	VEDLEGG 1: Oppgaver	
	VEDLEGG 2: Spørsmål til studentene	
	VEDLEGG 3: Veilederlogg	

1.0 INNLEDNING

1.1 Den spede begynnelse.

Da begrepet "problembasert læring" (PBL) begynte å svirre i lufta hos oss , sa en lærerkollega at "hvis det er noen som vet hva problembasert læring er - så må det jo være oss. Vi trenger ingen utenfra til å fortelle oss hva dette er." Dette er interessante utsagn som gjorde oss litt nysgjerrig, både for å se om dette var tilfelle, og hvordan den erfaring vi som lærere sitter inne med, eventuelt kan overføres og danne grunnlag for å tilrettelegge PBL overfor sykepleierstudenter ved vår høgskole. Rent saklig kjenner vi til at flere og flere universitet og høgskoler praktiserer PBL, spesielt medisinske fakulteter og høgskoler innen ulike helsefag.

1.2 Rapportens hovedinnhold og struktur.

Hovedvekten i rapporten vil være relatert til prosjektet i grunnleggende sykepleie som ble gjennomført høsten 1995, i uke 34 - 35 (periode 1) og uke 43 - 45 (periode 2). Foruten en kort framstilling om bakgrunn for prosjektet, mål, problemstilling, metodisk tilnærming og begrunnelse for vår utprøving i PBL, vil jeg tydeliggjøre noe om PBL og vår tilnærming til problembasert læring. Det meste av den inspirasjon og innsikt vi har fått del i, har sitt utspring i storsinnet erfaringsutdeling fra andre som har gått foran oss i utprøvingen. Noe av det kunnskapssyn og menneskesyn som PBL har sitt utspring i, vil også bli kort omtalt, jfr. kap. 2.2.

Før jeg konkretiserer noe om prosjektets forarbeid og utprøving, vil jeg gi en beskrivelse av problembasert læring m.h.t. noen hovedmomenter i det pedagogisk grunnsyn, sentrale grunnkomponenter og den rolle som studenter og lærere har.

Prosjektet er avgrenset ift. innholdet (noen utvalgte temaer innen grunnleggende sykepleie), jfr. kap. 4.3.1, og den tidsmessige faktor. Vi ønsker også å presentere høgskolens hensikt/mål før vi går inn i den konkrete planlegging og utprøving med evaluering. Rapporten er hovedsaklig av beskrivende karakter. Avslutningsvis vil vi se på den oppsatte problemstilling og målene i forhold til den tilbakemelding som studentene og veilederne gir.

I og med at 1. årslærerne har vært svært positive og samarbeidsvillige før og under hele prosjektet, bruker jeg bevisst "vi" og "jeg" om hverandre for å synliggjøre det "lagsarbeid" som det virkelig har vært. Positive medarbeidere er et viktig og grunnleggende aktivum i arbeidsmiljøet generelt - og ikke minst når en skal prøve ut noe. Samtidig har disse kjære og nære medarbeiderne stilt nyttige spørsmål underveis i prosessen.

1.3 Problemstilling og avgrensning.

Studenter og veiledere (lærere) er sentrale for å evaluere og dermed være med å synliggjøre hvilke utfordringer vi som høgskole kan stå overfor i forhold til problembasert læring innen grunnleggende sykepleie. Eller for å presisere nærmere, formuleres rapportens problemstilling slik:

Hvilke utfordringer står høgskolen, lærere og studenter overfor ved problembasert læring (PBL) i grunnleggende sykepleie?

Det er først når erfaringene, dvs. evalueringene fra studenter og veiledere er presentert og kommentert, at det kan være grunnlag for å få fram noe om hvordan problembasert læring kan videreføres ved vår høgskole, dvs. utfordringene.

Problembasert læring er mer enn en pedagogisk metode. PBL innebærer en annen måte å forholde seg til læring og kunnskap på, og som vil få konsekvenser for høgskolens grunntenkning, hvordan utdanningen legges opp og vurderes. Som

eksempler kan det her nevnes fagintegrering og eksamen; både ift. form og innhold. I og med at det er det begrensede prosjekt i grunnleggende sykepleie som står i hovedfokus, vil ikke PBL i videre forstand bli nevneverdig berørt.

1.4 Begrunnelse for prosjektet og problemstillingen.

I høgskolens fagplan understrekes det at sykepleien er en omsorgsdisiplin og at utdanningen skal stimulere til faglig og personlig utvikling slik at studentene blir selvstendige og ansvarsbevisste.

Det som her er referert fra fagplanen i 1. årsavsnitt, kan også relateres til noe av nerven i AFEL-modellen ("Ansvar for egen læring") - som bl.a. poengterer at målet i en læringsprosess vil være å tilrettelegge for at den lærende skal bli mest mulig selvhjulpen. (Bjørngen, 1991)

Noe av hensikten med prosjektet vil også være at den lærende selv oppdager og arbeider videre på sine oppdagelser og i samhandling med andre, slik f.eks. intensjonen er i PBL.

Da jeg tidligere hadde arbeidet noe med PBL på det teoretiske plan og samtidig prøvd å få tak i andres erfaringer, ble jeg utfordret til å bli prosjektleder (25 % stilling) fra vår høgskole, kanalisert gjennom tildeling av FOU-tid.

Vi har ved vår høgskole i lengre tid vært opptatt av hvordan det bedre kan tilrettelegges for at studentene i enda større grad kan oppleve å få meningsfull kunnskapstilegnelse. Mer konkret ble det bestemt at vi for skoleåret 1995/96 skulle foreta en utprøving av problembasert læring (PBL) som arbeidsmetode innen 1. årsavsnitt. Alle lærere i 1. år var sentrale i PBL-prosjektet både m.h.t. planlegging og gjennomføring.

Det er viktig også å understreke at lærere fra de andre årsavsnitt er med, både for ivareta ledelsens ønske om det er et felles ansvar og et uttrykt ønske om at metoden skal føres videre til de andre årsavsnitt.

1.5 Metodisk tilnærming.

Foruten en kortfattet redegjørelse om prosjektets planlegging og gjennomføring, vil evalueringen få en sentral plass. Studentenes individuelle skriftlige tilbakemeldinger og veileders daglige loggnotater, utgjør det formelle erfaringsgrunnlag. I tillegg vil våre daglige veiledersamlinger, de muntlige tilbakemeldinger både fra studenter og veiledere, samt de "korridorsignaler" som ble fanget opp underveis, være faktorer som også har innflytelse for visse korrigeringer og forandringer - særlig i forhold til utforming av 2. utprøvsperiode. På den måten har også prosjektet islett av aksjonsforskningstenkning - hvor en er åpen for forandringer underveis.

(Svabø, Bergland & Hereid, 1993)

I tillegg til det som er antydnet om de skriftlige tilbakemeldingene fra studenter og veiledere, kan det her nevnes at jeg i stor grad vil trekke ut en del direkte sitater. På den måten vil en trolig få fram et noe mer nyansert bilde av "virkeligheten". Selv om "redskapet" er av kvantitativ karakter, ligger det en kvalitativ tilnærming i måten spørsmålene er stilt på, jfr. vedleggene m.h.t. spørreskjema og logg.

2.0 PROBLEMBASERT LÆRING (PBL).

2.1 Generelt om PBL.

Selv om problembasert læring vil bli redegjort for senere i dette kapittel, vil jeg her kort innholdsbestemme noen av de hovedbegrep som knyttes til denne innlæringsform.

Studentene følger 7 trinn eller faser, og som angir en bestemt rekkefølge i innlæringen. Studentene arbeider i basisgrupper i alle trinn bortsett fra trinn 6.

Fase 1: Klargjøre ukjente begrep.

Fase 2: Definere og avgrense problemet.

Fase 3: Idedugnad

Fase 4: Systematisere og redigere

Fase 5: Formulere læringsbehov og læringsmål

Fase 6: Innhente kunnskap

Fase 7: Syntetisere den "nyvervede kunnskap".

(Kjellgren, Ahlner, Dahlgren og Haglund, 1993 (bearbeidet ved
Halsouniversitetet i Linkøping etter modell fra Riksuniversitetet, Limburg,
Maastricht, Holland)

Basisgruppe: Grupper som består av 7 - 10 studenter. Gruppene settes sammen tilfeldig.

Oppgaver: Gruppeoppgavene er i utgangspunktet så vide at det "tvinger" studentene inn i en avgrensning. Oppgavene kan bestå av tekst og/eller tegninger/bilder.

Veileder: Læreren som følger hver gruppe betegnes som veileder. Veileder er vanligvis med i alle faser bortsett fra fase 6.

2.2 Litt historikk og pedagogisk grunnlagstenkning.

Selv om ikke Nils Magnar Grenstad tar PBL opp eksplisitt i sin bok "Lære er å oppdage", gir han et historisk streif av filosofiske og pedagogiske retninger som berører denne læringsform. (Grenstad, 1986)

Deler av problembasert læring kan ha røtter helt tilbake til Sokrates som i samtale med andre stilte spørsmål slik at det skapte en positiv nysgjerrighet til å få mer kunnskap ut fra den erfaring og viten de allerede hadde. Sokrates klarte i sin "første dialog" å få vekket andres oppmerksomhet på forhold som han trodde var viktig for vedkommende å oppdage, jfr. student- og lærerrollen. (Grenstad, 1986)

Jerome S. Bruner knyttes enda sterkere an til betydningen av å oppdage; og ikke minst selv å oppdage fram for at noen på forhånd skal si det. Bruner understreker at betydningen av å oppdage primært er rettet mot forhold som personlig initiativ, selvstendighet og målrettethet. (Bruner, 1960)

John Dewey peker på betydningen av å oppdage noe ved at den lærende praktisk og målbevisst må arbeide med "problemet" for selv å oppdage - men det betyr naturligvis ikke at en viss tilrettelegging fra skolen blir overflødig. (Dewey, 1983)

Fra "forfedrene" Sokrates, Bruner og Dewey, blir neste korte stopp nevrologen Barrows i Canada. Slik problembasert læring praktiseres i dag ved flere universitet og høyskoler, forbindes gjerne med Mc Master University, Hammilton, Canada - hvor nevrologen Howard B. Barrows i 1970-årene, var den sentrale inspirator og utprøver. Som underviser for medisinerstudentene, ble han mer og mer betenkt over at studentene hadde vanskeligheter med å overføre teoretiske kunnskaper til praktiske situasjoner. I og med at de skulle utdannes til et praktisk yrke og de ikke kunne anvende godt nok de kunnskaper de hadde tilegnet seg på "skolebenken", ble han overbevist om at utdanningen måtte forandres radikalt. Fra at utdanningen hadde vært ensidig fagsentrert - ble den nå etterhvert mer og mer problemfokuset

med utgangspunkt i det som "rører seg i praksis" hvor pasienten befinner seg.

Initiativtakeren Barrows har øst av sin rike og mangfoldige erfaring, og på den måten gitt verdifulle bidrag til ulike utdanningsinstitusjoner som skal dyktiggjøre og forberede de studerende til et praktisk yrke slik at de best mulig måte kan bli i stand til å møte og "hjelp" mennesker i ulike vanskelige livssituasjoner.

Sentralt i PBL som læringsform står den prosess som igangsettes. Hvordan prosessen utvikler seg har innvirkning på "læringsresultatet", og det influerer på veileders rolle. Det ideelle mål med PBL er å gi den enkelte student muligheter til å stole på sin egen innlæringsprosess og utvikle evner til problemløsning og samarbeid.

(Norman & Schmidt, 1992)

I vår sammenheng kan en si at det pedagogiske grunnsyn tar utgangspunkt i studenten og at drivkraften til læring er den indre motivasjon som kan videreutvikles når gode vekstvilkår er tilstede. I tråd med det som her er kommet fram, kan det sies at det menneskesyn som PBL representerer er tuftet på at mennesket har både evne og vilje til å skaffe seg kunnskap og kompetanse.

Sentralt i PBL er også det at læring krever aktivitet. I denne sammenheng kan det bety bearbeiding av fakta, refleksjon, utprøving og formidling. En annen måte å si det på, er at den enkelte student med sin kropp, sine følelser og tanker er involvert i læringen. Dessuten poengteres det i PBL at mye av læringen skjer i samhandling med andre i basisgruppen eller deler av den, avhengig av hvilke fase i gruppe- og læringsprosessen de er i.

Ut fra det som har kommet fram så langt, kan en si at hovedtanken med PBL er å bygge opp en læringsform som i enda større grad ivaretar studentaktivitet både i grupper og på det individuelle plan. I PBL-modellen ligger det også at det skal være større mulighet til å anvende teori i praktiske situasjoner. For å strukturere og gjøre studentens innlæring "lettere" har en som allerede nevnt kommet fram til en konkret framgangsmåte hvor en helt bevisst tar et steg om gangen i en bestemt

rekkefølge. Et annet sentralt moment er at i innlæringen er den enkelte student i fokus - fram for at underviseren er hovedpersonen.

Til tross for lang skolegang før studentene begynner sin høyskoleutdanning, har det vært en tendens til at en har sett på studenten som et "tomt kar" som skal fylles. Innen PBL tenker en snarere den motsatte vei - hvor alle har verdifull kunnskap og personlig erfaring som gjør at den enkelte er unik og har kimen i seg til videreutvikling. Studenten bygger selv opp nye kunnskaper, holdninger og ferdigheter på bakgrunn av det som allerede er der fra før.

(Koch & Hammarlund Udenaes, 1993)

2.3 Konkretisering om fasene/trinnene i problembasert læring.

De syv fasene i PBL-modellen (Kjellgren et al) vil her bli noe utdypet og konkretisert både ut fra nevnte kilde og andre, bl.a. høyskolene i Oslo og Bergen. Selv om fasene innholdsmessig samsvarer med de stikkord som er nevnt under kap. 2.2, vil de variere noe p.g.a. den forandring som har skjedd underveis.

Fase 1: KLARGJØRE SITUASJONEN OG/ELLER UVANLIGE/UKLARE UTTRYKK ELLER BEGREP.

Her skal studentene forklare for hverandre hvordan de forstår "oppgaven" Er det f.eks. uvanlige og uklare begrep skal de bli enige om hvilken forståelse/beskrivelse de vil legge i det.

Fase 2: DEFINERE OG AVGRENSE PROBLEMET ---->
PROBLEMSTILLING.

Her prøver studentene å finne fram til hva problemet egentlig dreier seg om. Hvis de ser flere problem skal de prøve å velge ut det som de tror er mest aktuelt. Det valgte og avgrensede problem skal resultere i en konkret problemstilling som alle kan stå for. Problemstillingen skal være "styrende" for arbeidet videre. Alle i

gruppen har ansvar for at en holder seg til problemstillingen.

Fase 3: IDEDUGNAD - BRAINSTORMING.

Ut fra den valgte problemstilling skal alle ideer og tanker stikkordsmessig legges fram. En måte å gjøre det på er at alle noterer alt de kommer på i forbindelse med det valgte problem. Dernest blir alt notert (gjerne på en tavle eller flip-over) uten at noen kommenterer eller diskuterer det som dukker opp.

Fase 4: VURDERE OG SORTERE.

Nå starter "redigeringsfasen" hvor en skal forsøke å få et system og en oversikt. Ut fra alle stikkord som nå har kommet fram, forsøker en å finne ut hvilke ord/begrep som passer best sammen. Ut fra det prøver en å finne fram til visse hovedgrupper. Samtidig må en nå forsøke å være kritisk og velge ut det som er mest aktuelt å arbeide videre med.

På den måten vil en nå ha fått en viss oversikt over den "kunnskap" den enkelte allerede har - samtidig som en har trenet seg i å avgrense et problem. Studentene har kanskje også nå fått kjent litt på hvordan det er være i en gruppe - både for å gi og ta - og for å komme fram til en felles forståelse og enighet om hva en skal arbeide videre med.

Fase 5: FORMULERE LÆRINGSBEHOV OG LÆRINGSMÅL

Ut fra den kunnskap som gruppen allerede har og det valg en har foretatt sammen, går gruppen over til neste fase. I hovedsak dreier det seg om å konkretisere det som en trenger å finne mer ut av med bakgrunn i de problem eller den problemstilling som er valgt. Gruppen skriver ned hva de har behov for å få mer kunnskap om (læringsbehov) og hvilke læringsmål som skal formuleres. Rent praktisk kan gruppen da notere ned de spørsmål som de ønsker å

finne svar på.

Til og begynne med kan det være en hjelp å stille seg slike spørsmål som:

- Hva er det vi ikke har fått svar på?
- Hva må den enkelte av oss skaffe seg mer kunnskap om?

Når så gruppen har skrevet ned både læringsbehov og læringsmål, skal de bli enige om en konkret arbeidsfordeling som konkretiserer neste fase.

Fase 6: HENTE INN KUNNSKAP.

Dette er den praktiske "handlingsfasen". Her ligger det mange spennende muligheter og utfordringer. Studentene skal nå gå til aktuelle kilder, f.eks. litteratur, videoprogram, andre hjelpemidler og få kontakt med aktuelle resurspersoner. Her er det kun fantasien som setter grenser, og hvor få eller flere fra gruppen prøver å få tak i den kunnskap som de har formulert i sine læringsbehov og læringsmål.

Fase 7: SYNTESE - FORMIDLE - EVALUERE.

Basisgruppen samles igjen når alle gruppemedlemmene har kommet tilbake etter sine erobringer og oppdagelser. Veileder er på plass. Her deler gruppen det den enkelte har kommet fram til av ny kunnskap. Den innhentede kunnskap skal tilpasses, undersøkes og vurderes i forhold til den valgte problemstilling.

Kunnskapen kan føre til ytterligere belysning og eventuelle løsninger. Er det mulig å komme med konklusjoner på de spørsmålene som ble stilt tidligere? Fører dette til nye spørsmål? I såfall kan de nye spørsmålene danne grunnlag for nye drøftinger.

Det hører også med til dette trinn at både gruppe- og læringsprosessen evalueres. Nærmere bestemt dreier det seg om hvordan studentene har fungert som gruppe, hvordan de har arbeidet, hva de har fått ut av arbeidet og hva gruppen trenger å arbeide videre med. I evalueringsarbeidet er både studenter og veileder aktive og sentrale.

2.4 Basisgrupper.

Basisgruppene og det arbeid som skjer der er som "navet i et hjul". (Brunborg, Jacobsen & Myhre, 1994). Basisgruppene er selve utgangspunktet for PBL som metode. Som vi så i beskrivelsen av de syv trinn, er det mye som skal skje i gruppene. Her vil jeg begrense meg til bare å nevne at det foregår to prosesser samtidig - nemlig både problembearbeiding og selvstyrt læring. I basisgruppene hjelpes den enkelte til å få støtte og stimulans. Det ideelle er at veileder er sammen med studentene i den enkelte basisgruppe mens de arbeider fra trinn 1 - 5 og på trinn 7 - og tilgjengelig under trinn 6 hvor kunnskapen innhentes.

2.5 Lærere som veiledere.

I denne læringsform er lærerrollen forandret til å være veileder. Veileder skal nærmest løse gruppen gjennom de ulike faser - og bidra til at den enkelte student og basisgruppen samlet og enkeltvis reflekterer og finner fram til "løsninger" og oppdagelser. Dess mer trygg gruppen blir - dess større utfordringer kan gruppen få. Det å være lærer i PBL kunne sammenlignes med å være foreldre (ikke masekopp), men et kunnskapsrikt menneske som finnes i bakgrunnen og kan være til nytte og inspirasjon.

(Koch et al, 1993)

Hvis vi i vår iver hjelper studentene for mye, kan vi sammenlignes med en historieforteller som tidlig får fram slutten av en spennende kriminalhistorie før de andre får satt seg inn i den. Her rører vi ved noe av det essensielle med å være

veileder - som både ser så lett ut - men kanskje også så vanskelig. Ut fra den tankegang blir også lærerrollen en annen enn "kunnskapspåfylleren" til det "tomme kar".

(Koch et al, 1993).

Her ser vi at læreren får en mer aktiv støttende og veiledende funksjon - og kan også betegnes som den positive "overvåker" i forhold til problemløsning og gruppeprosess. Læreren er aktivt med i basisgruppene på en slik måte at en påser at prosessen går sin gang og hvor det utvikles et positivt og trygt læringsmiljø slik at den enkeltes ressurser kan få gode vekstvilkår sammen med de andre i gruppen.

Eller for å konkretisere det enda mer i forhold til veilederrollen, kan følgende områder være sentrale:

1. Veilederen bidrar til at læringsprosessen går sin gang, og at ingen steg unndras.
2. Veilederen påser at studentens kunnskap "holder mål".
3. Veilederen sørger for at alle studentene er aktive i gruppen.
4. Veilederen foretar en pedagogisk kartlegging og vurdering.
5. Veilederen forsøker å skape et kreativt og utfordrende læringsmiljø.
6. Veileder er med å løse konflikter og problemer som kan oppstå i gruppen. (12)

(Pettersen, 1993)

Selv om studentene har ansvaret for kunnskapstilegnelsen, understreker Barrows i "The Tutorial Process", 1988, at veileder (tutor) har et særlig ansvar ift. læringsprosessen. Samtidig må tutor være oppmerksom på "faren" ved at en er for rask til å si om gruppen er på rett eller gal vei.

"The tutor i He facilitates student learning through guidance at the meta-cognitive level. In this process he does not overtly the students information or indications that he thinks they are right or wrong i their thinking"

(Barrows, 1988)

3.0 HØGSKOLENS TILNÆRMING TIL PROBLEMBASERT LÆRING.

Ved vår høgskole har vi i flere år brukt fragmenter av PBL; noe som kom fram i vårt felles gruppearbeid fra alle årsavsnitt på et arbeidsseminar i 1994 - sammen med lærere fra Betanien sykepleierhøgskole. PBL slik den blir presentert og anvendt i dag, var av ny og ukjent karakter hos oss. Sistnevnte forhold tilsier også at vi bør trå forsiktig og skrittvis fram for å framelske realisme, medbestemmelse og "eierforhold" til det nye. Erfaringen viser ofte at i forbindelse med utprøving og iallefall innføring av noe "nytt", ser en ofte en viss skepsis og "motstand"; noe som blir betegnet som "normalt". Det sistnevnte forhold peker også skoleforsker Per Dalin på.

(Dalin, 1983)

Det kan også nevnes at vi har tilegnet oss kunnskap om PBL på fagdag av eksterne lærere fra Fysioterapi- og ergoterapiutdanningen (Høgskolen i Bergen), individuell tilegnelse om PBL, gruppearbeid høsten 94 og ekskursjon til Høgskolen i Oslo sykepleierutdanningen, studiested Aker, febr. 1995.

Flere av lærerne i 1. årsavsnitt har også gått på et kurs i høgskolepedagogikk (70 timer), arrangert av Høgskolen i Bergen - med amanunesis Jan Fredrik Waage som både hovedtilrettelegger og hovedunderviser. Kurset har vært nyttig i forhold til PBL, både for å sette seg mer inn i den grunntenkning som denne læringsmetode representerer, og for å få sett det i et større perspektiv. Dessuten har vi fått anledning til å bli kjent med lærere fra andre profesjoner - og som i fht. PBL har mer erfaring enn oss.

Erfaringer fra internasjonale høgskoler/universitet har også virket inn på vår lyst til prøve ut PBL som lærings- og arbeidsmetode. I denne sammenheng nevnes at de internasjonale erfaringer er særlig knyttet til universiteter og høgskoler i henholdsvis Canada, Holland, og Sverige. Det internasjonale "input" har vi primært tilegnet oss gjennom litteraturstudie og tildels via personer fra andre skoler som har vært på studietur til ulike læresteder.

Et konkret eksempel på internasjonal erfaring vil jeg her gi. I 1996 var jeg med på et kurs med lærere fra Det medisinske fakultet i Bergen i 1996 - hvor Knut Aspengren fra Malmø Universitet med glød og overbesvisning delte av sin lange erfaring fra PBL-arbeid fra medisinerstudenter. Han viste bl.a. til en undersøkelse med medisinske kandidatene som har hatt PBL gjennom hele legeutdanningen. Kandidatene er mer reflekterte og flinkere til å kommunisere med pasientene enn sine "forgjengere" som har fulgt et tradisjonelt undervisningsopplegg. Det viste seg også at den kunnskap de har tilegnet seg, ga de større overføringsverdi i praktiske og konkrete situasjoner.

Her vil jeg også vise til et omfattende internasjonalt evalueringsstudie hvor PBL blir sammenlignet med tradisjonell undervisning. Evalueringen har vært knyttet til 19 utdanningsinstitusjoner konkretisert til 35 studieprogram for medisinerstudenter fra 1970 - 1992. David T.A. Vernon og Robert L. Blake som har publisert evalueringen, peker på at selv om flere studenter opplevde PBL metoden som noe vanskelig, resulterte en slik "self-directed learning" i større faglig forståelse og bedre innfølingsevne i møte med pasientene.

(Vernon & Blake, 1993).

Med bakgrunn i vår egen profesjon vil det også være berettiget å få fram at Linkøping i flere år har vært med å utvikle problembasert læring. Erfaringene fra Linkøping har blitt formidlet både skriftlig og muntlig - og som har inspirert andre til å begynne med problembasert læring.

4.0 PROSJEKTET I GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE TAR FORM.

4.1 Høgskolens mål med prosjektet.

Som allerede nevnt i kap. 1 var det fra høgskolens ledelse bestemt at det skulle gjennomføres et prosjekt for inneværende år. Før vi framsetter våre mål med PBL-prosjektet, vil vi her gjengi hvordan den generelle hensikt er nedtegnet fra lederhold.

I et notat fra rektor Jorunn M. Johnsen, dat. juli 1995, står det at prosjektets hensikt er å:

"få systematisk utprøving av nye undervisningsmetoder med større studentaktivitet, gradvis legge om undervisningen i de ulike årsavsnitt til større integrasjon mellom sykepleiefag og støttefag."

Våre mål har vi med en viss beven formulert slik:

- Studenten får et nyttig og tjenlig arbeidsredskap gjennom PBL.
- PBL medvirker til å skape en positiv nysgjerrighet til sykepleiefaget.
- PBL bidrar til at sykepleieren får bedre kunnskapstilegnelse, forståelse og kan anvende sine kunnskaper på en god måte i praktiske situasjoner.

4.2 Målgruppe og satsningsområde.

På bakgrunn av prosjektets formulerte hensikt/målsetting, så vi ganske snart nødvendigheten av å foreta en begrensnng både i forhold til temaer/emner og årsavsnitt.

Vi gikk inn for å konsentrere prosjektet inneværende skoleår slik:

- 1. årsstudenter,
- TEMA: GRUNNLEGGENDE SYKEPLEIE tidsbegrenset til uke 35 (Periode 1) og ukene 43, 44 og 45 (Periode 2).

Det var flere grunner til at vi ønsket å begrense prosjektet. Erfaringene bl.a. fra Linkøping, viser at det er klokt å begynne i det små når en skal prøve ut noe "nytt". Ift. arbeidsoppgaver for lærere i de andre årsavsnitt, ville vi ha begrensede veilederressursene til basisgruppene. Det var også planlagt å få til en viss integrering av kunnskap fra medisinske støttefag (særlig anatomi/fysiologi) begrenset til områdene fordøyelse og bevegelse. Begrensningen ble foretatt i samarbeid med lærer i medisinske fag, men av ulike grunner ble det ikke realisert.

4.3. Prosjektets praktiske utforming.

Foruten de som skulle styre og koordinere prosjektet, var det ca. 70 studenter (heltids- og deltidsstudenter) og lærere fra de ulike årsavsnitt. Lærerne gikk inn som veiledere i basisgruppene. For at det kunne være mulig å gjennomføre, var 1.årslærerne, inkl. prosjektleder, veiledere for inn til 2 basisgrupper hver. I tillegg hadde vi en veileder fra hver av de to andre årsavsnitt. I noen sammenhenger leide skolen også inn eksterne veiledere.

I tillegg til den generelle kunnskapstilegnelse om PBL på tvers av årsavsnittene, var alle 1.årslærere samlet i juni 1995 for å tenke struktur og lage oppgaver. Vi hadde en svært interessant drøftelse. Det at flere av oss uken i forveien hadde vært sammen på kurs i høgskolepedagogikk, gjorde det enda mer inspirerende.

Da vi kom tilbake fra sommerferien fortsatte vårt forarbeid til vår konkrete utfordring i periodode 1. I og med at vi hadde gjort ferdige oppgavene til basisgruppene, begynte vårt arbeid med å forberede hva vi skulle vektlegge i undervisningen til studentene. Både ut fra de erfaringer vi hadde hentet inn fra andre instanser og våre egne refleksjoner, førte til at vi ønsket å vektlegge temaene gruppeprosess, PBL som metode, praktiske PBL-oppgaver og organisering av basisgruppene. Neste spørsmål vi stilte oss var hvem som skulle gi studentene denne undervisningen. Etter råd fra en erfaren "PBL-lærer" som presiserte at det var vi selv som skulle følge undervisningen og studentene videre, og at vi derfor også burde være sammen i denne aktive forberedende fase. Vi fordelte oppgavene ut fra to-lærer-prinsippet, jfr. kap. 4.3.3. Basisgruppene ble satt opp ved tilfeldig utvelgelse med 8 studenter i hver gruppe, tilsammen 72 studenter. Av praktiske grunner var det ikke mulig å gjøre gruppene mindre.

Med bakgrunn i den metodiske tilnærming som er antydnet i kap. 1.5, kan det her nevnes at studentene ga sin skriftlige tilbakemelding på slutten av hver periode. Da de aller fleste besvarte spørsmålene, jfr. vedlegg 2, på den siste dagen i begge periodene, var svarprosenten tilnærmet 95 %. I og med at veilederne ble utfordret til å lage sin veilederlogg etter hver dag, var besvarelsen 100 %.

4.3.1 Temaer i grunnleggende sykepleie.

I løpet av 1. periode fokuserte vi på følgende temaer:

- Sengeredning,
- Sengen som teknisk hjelpemidler for pasient og sykepleier,
- Hygiene.

Temaene for 2. periode var knyttet til:

- Ernæring,
- Eliminasjon og helse,
- "Det gode stell",
- Pasientens behov for å puste normalt og

- Immobilitet.

Eksempel på en av oppgavene som vi laget:

Tema: "Pasientens behov for å puste normalt"

Du har nattevakt på sykehjemmet. Oline Olsen ringer på.

Hun sitter halvveis oppreist i sengen, er blek, kaldsvettende og hiver etter pusten. Foran seg har hun et pussbekken med purulent ekspektorat. Pasienten er engstelig."

Det vises forøvrig til vedlegg 1.

4.3.2 Studentenes forberedelsesfase.

Med det "kloke råd" fra den erfarne PBL-lærer gikk vi i gang med det konkrete forberedelsesarbeidet. Med vår erfaring fra to-lærersystemet i forbindelse med andre emner, gikk vi ut fra at det ville være tjenlig m.h.t. PBL. Uten å forløpe seg i detaljer kan det nevnes at i løpet av den første uke fokuserte vi på gruppeprosessen/det å arbeide i grupper og om problembasert læring. Allerede her fikk studentene gruppevis prøve seg i konkrete og praktiske oppgaver, både for å kjenne på hvordan det er å arbeide i grupper og for å prøve seg med de 7 stegene, jfr. kap. 2 - før de skulle begynne med de tematiserte PBL-oppgavene i grunnleggende sykepleie, jfr. kap. 4.3.1. Oppgaven som de fikk først var knyttet til påstanden om at "dagens studenter konsumerer ca. 0.5 - 1.5 l cola daglig!" Foruten denne oppgaven som skulle sette søkelyset på en kjent situasjon, arbeidet gruppene fram sine gruppekontrakter som skulle være styrende for gruppeprosessen framover. Basisgruppene ble satt opp tilfeldig av lærerne.

4.3.3 Veiledernes arbeidsmåte.

I tillegg til det forberedelsesarbeidet som er beskrevet i kap. 4.1, kan det her nevnes at vi var bevisst på å "stå skulder mot skulder" - både for å støtte og inspirere hverandre. Vi ønsket i størst mulig grad å ha en felles holdning samtidig som vi kunne fange opp hvor det eventuelt burde gjøres forandringer underveis i prosjektet, jfr. kap. 1.5.

Vårt arbeid i veiledningsgruppen var konkretisert slik:

1. Før veiledningsarbeidet i den enkelte gruppe begynte, var det muntlig og skriftlig informasjon.
2. I løpet av periode 1 og 2 var veilederne ofte samlet tre ganger daglig. Først var vi samlet tidlig på dagen før vi gikk inn i basisgruppene, så rett etter den første veiledningsøkt og etter studentene hadde lagt fram sin kunnskapstilegnelse (fase 7) på de dager da det var aktuelt.

4.4 Prosjektets styringsgruppe.

Til hjelp for prosjektleder og prosjektets utvikling oppnevnte høgskolen en prosjektgruppe som består av koordinatorene i de tre årsavsnitt med grunnutdanningens avdelingsleder som leder. Prosjektleder er sekretær for gruppen. I prosjektgruppens mandat heter det at den skal:

- være et forum der prosjektleder får tilbakemelding på konkrete forslag til omorganisering av undervisningen.
- vurdere og foreslå opplæring av lærerne på tema PBL.
- gi innspill til en evaluering/oppsummering av prosjektet våren 1996.

(Notat fra rektor, juli 1995)

5.0 HVORDAN ERFARINGENE FRA STUDENTER OG VEILEDERE SAMLES OG FRAMSTILLES?

Strukturen for beskrivelsen av evalueringen fra både studenter og veiledere, vil være å trekke ut en del like/samsvarende (kongruente) og en del ulike/sprikende (divergente) utsagn - både for å lette arbeidet av rapporten og at den kan gi et tilnærmet helhetlig preg. Jeg vil også understreke at jeg er oppmerksom på at de enkeltutsagn som trekkes fram, ikke kan bidra til at "hele bildet" kommer med i alle sine detaljer og nyanser. I tråd med det som er beskrevet i kap. 1.5 om metodisk tilnærming, kan det nevnes at det ikke legges opp til noen statistisk bearbeidelse. Som allerede antydnet vil derimot enkeltutsagnene bli løftet fram - med den tolkning og subjektivitet det kan farges med; både m.h.t. hvilke utsagn som synliggjøres og de kommentarer som jeg gir. I de sammenhenger enkeltutsagnene er tilnærmet lik flere utsagn, kan de også bli "representanter" for disse.

Verken svarene fra studenter eller veiledere ses ikke i forhold til den gruppe de var i - både fordi det vekslet med veiledere og ikke minst for å prøve å ivareta den enkeltes anonymitet. Det var ulike grunner til at gruppene ikke kunne ha samme veileder. Rent praktisk var vi ikke i stand til å få til at den enkelte veileder skulle følge den samme gruppe hele tiden. Et annet forhold som også kom fram, var at vi antok at det ville være en fordel å få fram noe av mangfoldet i veiledningssituasjoner om veilederne hadde flere grupper. Hvorvidt dette var en tjenlig løsning for studentene og deres læringssituasjoner, vil vi først vite noe om når studentene og veilederne har kommet med sine erfaringer.

6.0 EVALUERING FRA STUDENTER.

Evalueringsspørsmålene som studentene ble bedt om å svare på i slutten av 1. periode, fokuserer særlig på grupper, PBL som metode, læringsprosessen og deres forventninger til seg selv, høgsolen og veiledere, jfr. vedlegg 2. Vi var åpne for eventuelle tilleggsspørsmål i forbindelse med evaluering etter at 2. periode var gjennomført. De spørsmål som ble gitt danner overskrifter i dette kapittel.

6.1 Hvordan var det å arbeide i gruppen?

Periode 1.

Til tross for åpen spørsmålsstilling, kan det se ut som om både heltids- og deltidsstudenter har noe av det samme "svarmøster", m.a.o. de gir fra korte enordssvar til noe mer fyldige besvarelser. De som da gir mer mangfoldig besvarelser, har ofte en forklaring på hvordan det var å arbeide i gruppen. Et eksempel i så måte kan en være da en heltidsstudent skriver bl.a. at det har vært "svært lærerrikt fordi vi hele tiden måtte være på vakt og tilpasse oss hverandre", og det at studenten opplevde at det var en "god tone" gjorde at det var "godt å være der". Et lignende svar gir f.eks. en deltidsstudent som bl.a. skriver ".....veldig greit.... Bli bedre og bedre. Veldig lærerrikt, da vi hele tiden utveksler erfaringer."

Hvis en så ser på de få besvarelser som uttrykker at det har vært en "blandet" opplevelse (positivt og mindre positivt å arbeide i gruppen), vil vi samtidig få inn flere moment og kanskje også at det blir satt inn i et mer utvidet perspektiv. Slike utsagn finner en både hos heltids- og deltidsstudenter. En heltidsstudent skriver at det gikk tregt i begynnelsen, begrunnet i at de var ukjente for hverandre. Etterhvert som de ble mer kjent kom tryggheten, og det ser ut til at det var først da de kunne begynne å se på det faglige fra ulike vinklinger. Det blir også fremhevet som positivt og lærerrikt at det var "ressurspersoner" i gruppen, bl.a. at de har praktisk erfaring. Samtidig betoner flere det at alle fikk slippe til, ga de respekt for

hverandre og teamfølelse med mulighet for "effektiv jobbing med lite utenomsnakk".

Det en heltidsstudent ser som direkte negativt, er at det "kan bli for mange tolkninger/definisjoner av ting/ord som vi skulle klargjøre osv.". En annen heltidsstudent tydeliggjør at en lærer mer gjennom PBL-opplegget enn ved forelesninger. Noe av det samme betones av en deltidsstudent som sier at selv om det var litt "fomlete" i startfasen, var det godt å ha PBL-trinnene som en struktur og veiledning. En heltidsstudent som poengterer først at det har både vært "veldig greit, gøy og lærerrikt", håper og forventer "at vi kan få "skikkelig bruk for det som vi har investert av svette og tårer i PBL-prosessen". Her ser vi at en student, og som forøvrig ikke er den eneste, skriver nærmest også på vegne av sine medstudenter - og som sikkert har ment det godt - men som neppe kan "svare" mer enn for seg selv, jfr. bruken av ordet "vi" i stedet for "jeg". På den annen side kan det oppfattes som en inkluderende holdning. Så langt er det kun en student som har påpekt at gruppen burde vært mindre i noen av trinnene i PBL da "det skal mye til å få 8 personer til å fungere sammen hele tiden".

Det tyder på at de aller fleste studentene (både heltid og deltid), synes det har vært positivt og være med i grupper. Studenter som forklarer hvorfor det har vært slik, blir bildet mer nyansert selv om det i svært få tilfelle er "skygger" å spore. Det er særlig i tilknytning til de to neste spørsmål at det mer individuelle kommer nærmere; ihvertfall lå det en slik forventning der fra vår side når spørsmålene ble laget.

Periode 2.

Samme spørsmål ble stilt som formulert ovenfor. I mellomtiden hadde studentene hatt undervisning i form av forelesninger, dialogundervisning, diskusjoner m.v. M.a.o. et tilnærmet opplegg som vi har hatt fra år til år. Spørsmål som vi da stilte oss, var bl.a. om "det vanlige opplegg" som de også trolig var vant til fra tidligere

skolegang, ville prege deres utsagn nå. Eller var deres positive opplevelse fra forrige gang så sterk, at de fremdeles synes det ville være både kjekt og utfordrende å arbeide sammen i den gruppen som de allerede var blitt litt kjent med tidlig på skoleåret. Generelt sett er svarmønsteret nå mer sammensatt m.h.t. antall ord og innhold.

En annen tendens trer også klarere fram enn ved første evaluering; nemlig at studentene synes å svare mer reflektert. De to svarene som gjengis her, bekrefter noe av denne kompleksitet og refleksitet.

"Jeg trives godt i gruppen, vi fordeler arbeidet bra. Og vi tør å si det vi mener og føler. Vi får også tilbakemelding fra veileder at vi er en ok gruppe å jobbe med. Jeg tror vår gruppe tar PBL veldig alvorlig. Vi er opptatt at dette er pensum, og at vi må lære dette selv. Vi er nok ikke alltid like glad å jobbe med PBL, men vitrives veldig godt sammen, og jeg synes vi deler kunnskapen med hverandre på en god måte".

En annen student beskriver hvordan det var å arbeide i gruppen på denne måten:

"Både positivt og krevende. Følte dette var en god gruppe med mange meninger. Oppgavene ble godt diskutert. Medlemmene i gruppen var aktive og konstruktive. Vi hadde ulikt utgangspunkt og forskjellige erfaringer. Vi har kunnet kritisere hverandre, men har hatt en god tone. Vi har diskutert mye, har vært effektive og prosessen har hele tiden gått fremover. Gruppearbeid tar tid, og det krever mye av den enkelte, men jeg tror vi får mye igjen. Oppsummert vil jeg si at vi har samarbeidet godt, og vi har fått mulighet til å bli godt kjent. Jeg vil også poengtere at vi har hatt en positiv innstilling i gruppen - noe vi ble enige om i gruppekontrakten".

Det at gruppene var ulike, kan følgende svar gi indikasjoner på:

"Gruppen var til tider litt usikker på læringsmål og derfor litt forvirret. Det var til tider vanskelig å ha felles tanker eller gjøre dem felles. Gruppen krever klar tenkning som er en læringsprosess".

Studentutsagnene viser en tendens til at de har kommet noe lenger i en prosess, og som for noen oppleves både mer krevende og givende. Til tross for at de har måtte stå mer på, har de også fått mye fra sine medstudenter samtidig som de opplever gleden av å kunne gi noe tilbake til gruppen.

6.2 Hvordan var det å være meg i gruppen?

Periode 1:

I denne spørsmålsstillingen ble oppmerksomheten i enda større grad konsentrert om hvordan den enkeltes opplevelse var. Bortsett fra noen svært få studenter kan det se ut som om de hadde en positiv opplevelse av å være i gruppen. Hvis en ser på hvorfor den enkelte student anga det som noe positivt, vil ulike forklarende moment komme inn. Flere studenter kommer inn på "trygghet" og trivsel som noe vesentlig og grunnleggende. Andre derimot framhever det å lytte, og i noen tilfelle underforstått til det at "jeg" hadde noe å bidra med, ble en god opplevelse. Utsagn fra "forsiktige" og "beskjedne" studenter, underbygger noe av dette. Der fremkommer det at selv om de var usikre om det var riktig og godt nok det de hadde å gi i gruppen, så var det en god opplevelse at de andre lyttet og hadde en aksepterende og inkluderende holdning. En student derimot angir at det ga inspirasjon å være i gruppen.

Selv om noen gir uttrykk for å ha bidratt lite i gruppen, "føler" en student at "jeg må bli like kunnskapsrik som de andre". Hvorvidt et slikt utsagn signaliserer et opplevd "press" fra de andre enn et reelt ønske om å stå mer på og lære mer,

forblir i denne sammenheng et åpent spørsmål. Det at flere studenter fremhever at det var lærerrikt også, ser ut til å ha en viss sammenheng med andre sine erfaringer. Det er ikke minst praktiske erfaringer fra pleie og omsorgsarbeid som da trekkes inn. Det å bli tatt vare på og kjenne seg akseptert nevnes av en del, og bare svært få opplever det slitsomt og hardt. En student har tydeligvis "hastverk".

Følgende utsagn tydeliggjør noe av denne "utålmodighet", hvor det bl.a. står:

".....Av og til litt irriterende fordi det går så seint å komme gjennom alt når alle skal komme med sitt syn og sin vinkling på saker og ting"..... Men i samme "åndedrett" fortsetter samme student at "ellers var det veldig positivt". Når en student svarer at "det er helt greit. Jeg holder koken", kan det kanskje tyde på at det er fornemmelse av en aktiv og tildels krevende læringsprosess som er i gang. Selv om det ikke var direkte spørsmål om gruppestørrelse, var det noen som poengterte at det ga trygghet at guppen var liten (8 personer). Det var som allerede nevnt bare en student som fremhevet at gruppen i noen av oppgavene var for stor. Det var bare en av heltidsstudentene som opplevde at det var vanskelig å få komme til ordet. I en slik situasjon ville det være riktig og snakket om den gruppekontrakt som hver gruppe på forhånd hadde blitt enige i. Flere kommer derimot inn oppdaget ansvaret med at de måtte ta mer hensyn til hverandre og at alle hadde rett til å komme med sitt.

De aller fleste hadde en positiv opplevelse av å være i en slik gruppe, og de som konkretiserer det nærmere, kommer inn på slike forhold som lærerrikt, samhold, trygghet, respekt/ta hensyn, gi og ta, erfaring fra andre (ikke minst i forhold til praktisk erfaring i helse og omsorgsarbeid). Det var svært få som hadde en "blandet" opplevelse av å være i gruppen. Den ene studenten som kun svarer "både og", er det vanskelig å kommentere bortsett fra at det kan være uttrykk for at ikke studenten får eller tør sette ord på en slik "blandet følelse".

Så langt tydet det på at studentene så fram til å fortsette å være og lære i den gruppen som de etterhvert var blitt noe trygg i. Det ville neppe forhindre at den gruppe- og læringsprosessen de var inne i, skulle medføre at de kunne unngå noen

nødvendige hindringer underveis.

Periode 2.

Til tross for samme spørsmålsstilling var det nå en tendens til at enkeltstudenter opplevde det er mer krevende og kanskje mer utfordrende å være i gruppen.

En heltidsstudent fremstilte sin opplevelse slik:

"Krevende og interessant. Det har vært mye jobbing, og jeg har også skrevet en del av oppgavene - for å kunne dele ut til gruppemedlemmene - etter skolen. Jeg fikk komme med mine erfaringer, synspunkt og innspill. Gruppemedlemmene var ikke alltid enig, men vi diskuterte på en fin og konstruktiv måte. Dette opplever jeg som mer fruktbart enn alle hadde nikked "enig!" til det jeg sa. Jeg føler jeg har lært mye, både av det jeg har jobbet med, og av de andre i gruppen har lagt frem. Vi fordelte oppgavene oss imellom på en grei måte".

En annen student satte navn på sin opplevelse på denne måten:

"Jeg ser positive sider ved PBL - kanskje mest i det lange løp og ikke så mange på kort sikt. Jeg synes at "gruppen" oppførte seg litt umodent - hvor de åpent fortalte om alle sine frustrasjoner og trøtthet isteden for å skjule dem litt og gjøre sitt beste for godt samarbeid legge litt bånd på seg selv og sin negative påvirkning".

6.3 Hva bidro jeg med i gruppen?

Periode 1.

Her forventet vi at studenten skulle tydeliggjøre mer hva de konkret bidro med. Selv om den gruppekontrakten som de opprettet, var noe ulik fra gruppe til gruppe, hadde alle med noe om at de alle hadde ansvar for å gi sitt individuelle "bidrag". Her vil det bli interessant å se om de konkretiserer eller kommer mer med generelle svar. Selv om det er en del svar av mer generell karakter, er det mange som forsøker å konkretisere sine bidrag.

Med visse variasjoner ser en ofte følgende utsagn om konkretisering:

- Ideer, forslag, innspill,
- Mine erfaringer på en positiv måte,
- Biologi fra videregående skole,
- Godt humør,
- Sosial aktivitet,
- Samhold,
- Erfaring i forhold til hygiene,
- Teoretisk kunnskap fra bøkene på biblioteket,
- Praktisk erfaring, fra sykehjem, annen arbeidssammenheng og "privatliv".
- Diskusjoner, synspunkt,
- Meg selv - med hele min "personlighet".

Fra de som selv betegner seg for "uerfarne" i forhold til sykepleie/pleiesituasjoner, kom utsagn som:

- Følelse av å komme til kort - "det tomme kar",
- ved å stille spørsmål,
- ved å lytte og få de andre til å se tingene i et nytt lys,
- lyttet mest p.g.a. ingen helsefaglig erfaring.

Flere studenter understreker at selv om de ikke har fått bidra med så mye i første fase, håper de å kunne komme sterkere tilbake. M.a.o. synes viljen til å stå på å være tilstede til tross for at noen ikke opplever å ha bidratt med så mye. Fra noen få fikk en svar som nærmerst kan karakterisere som svar fra de "snille" og "lydige", m.a.o. de gjorde det de fikk beskjed om å utføre og gikk inn for å løse oppgavene etter "beste evne".

Fra den "motsatte ytterkant" fikk en noen entydige svar som ga klart uttrykk for at de opplevde seg som en ressurs i gruppen - og da ikke minst p.g.a. sine helsefaglige erfaringer.

Følgende utsagn understreker dette forhold:

"Jeg var absolutt en ressurs i gruppen, særlig i forhold til praktiske prosedyrer - erfaring også i forhold til hygiene".

En annen student (som ingen pleiemessig erfaring har), uttrykker det på denne måten:

"Jeg bidro aktivt til at gruppen løste oppgavene til tross for ingen sykepleiefaglig erfaring".

I noen sammenhenger ser en også at studentene begynner å se sine "bidrag" i relasjon til PBL. Dvs. etter hvert som de har fått kunnskap om denne metode p.g.a. trening, opplever de også å ha mer kunnskap å gi til gruppen. Det kan være i forhold til å ha bli litt mer trygg enn de andre på metoden og ha fått tilegnet seg "konkret" kunnskap i læringsprosessen. Ellers kan det tyde på at noen ser sitt "hovedbidrag" med å være aktivt i prosessen - og gjøre sitt til at ikke gruppe- og læringsprosessen får en skjev utvikling.

Det er vanskelig å si at svarene fra deltidsstudentene skiller seg noe særlig ut i forhold til de utsagn som allerede har kommet fram fra heltidsstudentene, bortsett fra at det er flere som realiserer sine svar til praktisk arbeidserfaring og formidlet

faktakunnskap de hadde fra før og etterhvert som de fikk tak i det under arbeidet med PBL.

Ellers ser en at svarene både fra heltid- og deltidsstudentene signaliserer en positiv innstilling til noe som de opplever som både krevende og utfordrende.

Hvorvidt "bidragene" blir større og mer konkrete etterhvert som prosessen går fremover, gjenstår det å se til studentene har vært igjennom 2. periode.

Periode 2.

Ut fra svarene fra heltidsstudentene merkes det at de har kommet lenger i gruppe- og læringsprosessen. Til gjengjeld har de vanskeligere for å konkretisere sine "bidrag", bortsett fra å relatere til erfaringer, praktisk- og teoretisk kunnskap, diskusjoner, meninger, tips, klargjøring og aktivt å "stå på".

I forhold til 1. periode, er det flere som nå tydeligvis deler av sin kunnskap og erfaring - noe som forøvrig samsvarer bl.a. med intensjonen i trinn 3. Ellers ser en at flere ser betydningen av å ha en klar arbeidsfordeling. I noen få tilfelle ser en at enkeltstudenter nærmest har hatt som sitt hovedbidrag å "finskrive" de framlegg som de andre i gruppen har laget. Ellers så ser en at gruppene arbeider aktivt og målrettet selv om en i få sammenhenger kan fornemme at noen gir sitt bidrag i "lydighet" overfor de andre.

Det synes som om det er en tendens blant deltidsstudentene til at de ser det som mer krevende og at de får gitt mer etter hvert som de skrider frem i prosessen.

6.4 Hvordan var det å arbeide etter de syv trinnene i PBL?

Periode 1.

Majoriteten av heltidsstudentene gir klare signaler på at det tok noe tid å komme inn i denne nye måte å tenke og arbeide på. Ganske mange sier også at når de først hadde blitt litt trygg på metoden, opplevde de metoden både som "spennende", "lærerrik", "ordnet" og "strukturert". De gir uttrykk for at det går bedre etterhvert som de får trening.

En heltidsstudent beskriver situasjonen slik:

".....etter noen gangers prøving "fløt ikke trinnene lenger i hverandre". Hjelper meg til å tenke gjennom ting - og til å hente opp uanate ressurser i meg og gruppen"

En annen student sier det på denne måten:

"Nytt og spennende. Interessant å kunne belyse et problem ut fra en slik vinkling. Kanskje litt strevsomt å følge trinnene helt nøyaktig."

En tredje student har dette på hjertet etter den første periode var slutt:

"Det var interessant, men også uvant - en ny måte/situasjon å jobbe på. Det var litt vanskelig å forholde seg til hvert trinn. Dette ble lettere i slutten av uken."

Generelt sett gir studentene tilkjenne at PBL-metoden ikke egner seg like godt til alle typer oppgaver. De aller fleste understreker at oppgavene som etter deres utsagn hadde "mest teoretisk tilsnitt" (spesielt oppgavene om hygiene og ernæring), var ekstra godt skikket til bruk av PBL.

En student skriver i såmåde:

"På de teoretiske tingene, da vi hadde om hygiene gikk det veldig greit. Vi delte oss og hadde hver vår oppgave etter at vi hadde funnet ut hva vi hadde behov for å lære mer om."

Selv om ingen av oppgavene kun er av praktisk art, opplever studentene at noen er "bare" praktiske. I forhold til de avgrensede "praktiske oppgavene", og spesielt til oppgaven om sengereieing, er det manges oppfatning at den er lite egnet til å løse etter PBL. Av de få studentene som så verdien av å bruke denne metode til den type oppgaver, kommer det følgende utsagn:

"Helt greit. Lett å følge til teoretiske oppgaver.
Litt verre å bruke til praktiske, men også der til stor hjelp."

Et annet forhold som mange kommer inn på, er at de ofte trengte mer tid til oppgaven i sin helhet. Begrunnelse i såmåde er at de brukte for lang tid på de første trinnene. Noen nevner spesielt trinnene 2 (definere problemet), 4 (systematisere) og 5 (formulere læringsbehov og læringsmål) som tildels tidkrevende og vanskelige. Men det understrekes fra noen at det var nettopp de trinnene som var lærerrike og utfordrende å arbeide med. Selv om de fleste ønsket mer tid til oppgavene totalt sett, var det oftest relatert til trinn 6 (handlings- eller innhentingsfasen).

Noe av de samme tendensene kan en se fra deltidsstudentene. De ga uttrykk for at det er positivt å arbeide etter denne metoden selv om det var en annen måte å nærme seg et "problem" på. De kom også inn på at metoden lærte de å konkretisere, systematisere og å se "problemet" fra ulike synsvinkler. En student beskriver sin oppdagelse slik:

"For meg var dette en ny måte å jobbe på (lære på), men jeg tror det kan bli svært nyttig."

En annen deltidsstudent gir denne oppsummering etter 1. periode:

"Det var lærerrikt. Trinnene var til stor hjelp når vi arbeidet med oppgaven og skulle løse "problemet"."

Periode 2.

Svarene er mer "blandet" enn etter 1. periode. Det synes som om mange studenter har en fornemmelse av at trinnene kommer i et hovedfokus fram for det faglige.

Et eksempel på en "blandet" beskrivelse er denne:

"Veldig greit. MEN - synes nok det tar for mye tid å arbeide seg gjennom trinnene i PBL i forhold til å finne og arbeide med stoffet. Kilde til frustrasjon."

Innbakt i denne "kilde til frustrasjon" ligger også en "frykt" for at de ikke har fått lært det som forventes at de skal kunne. Et eksempel i så måte kan være dette utsagn:

"Vi blir flinke i PBL, men blir vi flinke i det vi egentlig skal lære?"

Dette utsagn signaliserer også på en usikkerhet om hvorvidt de faglig er på "rett vei eller ikke, men samtidig uttrykk for at de er i en prosess som tar tid:

"Vi strever litt fremdeles, men det går mye bedre nå enn til og begynne med.

Noen studenter gir også denne gang kommentarer til de enkelte trinn og tiden de hadde til disposisjon.

Flere understreker også at det går lettere enn forrige periode, som f.eks. dette svar:

"Selve PBL og trinnene synes jeg det gikk greit å jobbe etter. Etterhvert som vi fikk taket på det, var det moro, spennende og utfordrende."

Så langt kan det se ut som om en del heltidsstudenter opplever at trinnene kommer i et større fokus enn det sykepleiefaglige, men at denne måte å arbeide på er både nyttig og krevende.

Med bakgrunn i de positive signaler fra periode 1, kan det se ut som at deltidsstudentene i stor grad fortsatt har de. M.a.o. de ser nytten av å arbeide så strukturert samtidig som de antyder at det blir noe frustrerende og tidkrevende, bl.a. i forhold til at oppgavene er for diffuse og vide.

Både heltids- og deltidsstudenter opplever at det å bruke trinnene er både utfordrende, nyttig og frustrerende - men at det går noe lettere etterhvert som de får trening i denne konkrete måte å tenke og arbeide på. Selv om PBL-oppgavene kan varirere i form og innhold, er en grunnforutsetning at de i utgangspunktet ikke skal være for snevre, for da kan studentene "miste" en viktig del av læringsprosessen - både fordi de "styres" for mye og de dermed går glipp av trening i å avgrense et problem og en problemstilling, jfr. trinn 3.

6.5 Hva er det viktigste jeg har lært?

Periode 1.

Omtrent halvparten av utsagnene fra begge studentkategorier relateres i stor grad til konkrete prosedyrer/temaer. Ganske mange gjentar også noen av stikkordene som kom fram i forbindelse med forgående spørsmål som var relatert til grupper, jfr. 6.1, 6.2 og 6.3.

Følgende beslektede og forkortede utsagn kom fram i forbindelse med spørsmål m.h.t. gruppe, samarbeid og problemløsning:

- å arbeide sammen med andre,
- samarbeid i gruppe,
- samarbeide med ukjente mennesker,
- å kunne fungere som gruppe
- å tenke ut praktiske handlinger,
- at alle har noe å bidra med,
- å løse problemer i fellesskap,
- metoden virker, vi får med oss det meste,
- avgrensning viktig,
- ta ansvar for egen læring,
- ta initiativ,
- være kreativ,
- ta hensyn til hverandre,
- fordeling av arbeidsoppgaver,
- måtte innhente kunnskap,

Følgende utsagn understreker og "bekrefter" mange av de utsagn som relateres til det positive og nyttige å arbeide i grupper:

"Samarbeid - og hvor mye det er å hente av kunnskap og praktisk erfaring gjennom gruppearbeid."

Understrekingen av både skapende tenkning og problemløsning uttrykkes slik:

"Å skjønne viktigheten av å tenke kreativt og å måtte finne løsninger på problemer alene og sammen med andre."

En heltidsstudent konkretiserer og avgrenser læringen på denne måten:

"Være nøye med målformuleringen, trinn V."

Selv om mange nevner både grupper/samarbeid, er det en god del som også tar med praktiske prosedyrer og konkrete temaer. Av sistnevnte kategori nevnes spesielt:

- Sengen og hygiene,
- sengereing med og uten pasient.

Temaet om hygiene konkretiseres og utfylles mest, både i forhold til hva de har lært og hvilken betydning den kunnskap kan få.

Følgende utsagn er representativt i så måte:

"Hygiene er et emne jeg føler jeg har lært mye om. Jeg er mer bevisst på hygieniske tiltak, og har erfart at tilfeldige gjøremål krever hygieniske forholdsregler og nærmere ettertanke."

Denne student får sagt noe om mangfoldet og konkretiseringen av kunnskapen:

"Hvor viktig hygienen er, spesielt håndhygiene, spes. på sykehjem/sykehus + mer om samarbeid i gruppe, hvor bra det kan være samt sengereing."

Følgende utsagn tydeliggjør en viktig detaljkunnskap knyttet til hygiene og får oppdagelser i forbindelse med å arbeide sammen med andre i gruppe:

"Å vaske utsiden av tommelen. Ellers har jeg lært å holde litt kjeft av og til, sånn at jeg ikke bare buser ut med noe jeg har på hjertet mens andre snakker. Det er litt vanskelig når en blir for ivrig. Har lært å fordele oppgaver --> positivt med å jobbe sammen som et team."

Med bakgrunn i samtlige utsagn har alle i løpet av periode 1, lært noe vesentlig - enten relatert til gruppesammenheng og/eller konkrete emner/prosedyrer innen grunnleggende sykepleie.

Periode 2.

Selv om svarene generelt sett er kortere, mer konkrete og noe mer nyanserte, gir de inntrykk av at studentene nå har kommet noe lenger i læringsprosessen. En del pongterer at denne måten å lære på er slitsom, nyttig og lærerrik.

Nedenfornevnte stikkordsmessige utsagn uttrykker noe av dette:

- Mer sikker på PBL,
- tørre å utføre noe,
- mer effektiv,
- oversikt over hva jeg må lese mer om,
- nye måter å tilegne seg kunnskap på,
- tilegne seg kunnskap på kort tid,
- flinkere til å bruke fagplanen og
- slit og frustrasjon gir resultater.

Svarene forøvrig gir noe av den samme tendens som i periode 1 - hvor betydningen av å arbeide i en gruppe framheves samtidig som den viktigste lærdommen har de fått via konkrete emner (spesielt immobilitet, ernæring og "Det gode stell") og ulike prosedyrer.

En student har fått mest kunnskap i denne rekkefølge:

- "1. PBL-prosessen,
2. Hvordan det er å jobbe i gruppe,
3. Teoretisk kunnskap
4. Praktisk kunnskap."

En annen konkretiserer det slik:

"Samarbeid, delta aktivt i læringen.
Det gode stell og prosedyrer."

En tredje student har dette å si:

"Det er umulig å svare på for jeg har lært veldig mye. Det viktigste for meg har nok å lære at "Det gode stell" er langt mer enn jeg trodde. Injeksjoner og kateterisering er "peace of cake" i forhold... Vi har også endelig lært å bruke fagplanen i forbindelse med PBL - og har derfor lært pensumrelevant stoff."

Det at PBL har en god innvirkning på læringen gir dette utsagn et bilde av:

"PBL har gått lettere og lettere. Vi er blitt mer effektive og blitt flinkere til å bruke fagplanen under innhenting av kunnskap. Jeg har fått et godt innblikk i en rekke ting, og ikke minst fått øve opp praktiske ferdigheter. Dette har gjort at jeg ikke er urolig lenger."

At tidligere erfaring fra pleiesituasjoner har innvirkning på hva og hvordan en lærer, synes dette utsagn å gi indikasjoner på:

"Det jeg har lært er vel å være bevisst hvorfor jeg gjør ting jeg har gjort i praksis tidligere. Dette har vært veldig nyttig! Har også sett betydningen av å være kreativ for å finne/hente kunnskap. Konkret har jeg vel ikke lært så mye nytt når det gjelder praktiske ferdigheter."

Som en foreløpig oppsummering fra begge perioder, er det et visst grunnlag for å si at alle har lært noe. Ganske mange har sannsynligvis gjort nye oppdagelser i forhold til det å arbeide sammen med andre både menneskelig og faglig i gruppesammenheng. Mange har fått kjenne på at det er slitsomt, tidkrevende, effektivt og nyttig å lære på denne måten. Flere har også fått se at det er først når det blir trygt, åpent og disiplinert i gruppen at det er best grunnlag for læring. Flere har også tilegnet seg teoretisk og praktisk kunnskap i grunnleggende sykepleie selv om ikke alle synes de har lært like mye. Det er også noen som har kommet "bak handlingen", m.a.o. blitt bevisst på hvorfor det utføres eller gjøres.

I og med at det i spørsmålet ble fokusert på "det viktigste" studenten har lært, kan noe være utelatt. Samtidig kan de mange ulike utsagn ha sammenheng med den teoretiske og praktiske bakgrunn/erfaring studentene har før de begynner på sykepleiestudiet. Men hvorvidt studentenes egne forventninger og deres opplevelse av veileders rolle i og utenfor gruppen, har influert på studentens eget kunnskapsutbytte, gjenstår å se til de påfølgende kapitler i rapporten er presentert og kommentert.

6.6 Er mine forventninger innfridd?

Periode 1.

En del av heltids- og deltidsstudentene angir å ha forventninger, men de blir ikke konkretisert. Noen har ingen forventninger. I forhold til om deres egne forventninger er innfridd, varierer svarene. Her kan det nevnes at 10 av 16 deltidsstudenter bekrefter at forventningene er innfridd, men flere av de har tilføyninger. Eksempler på disse er:

- God måte å lære på,
- forventet at vi hadde vært mer effektive/målrettede og
- at vi burde hatt mer tid.

En deltidsstudent har dette ønske for neste periode:

"Ser fram til at vi blir enda bedre kjent med de 7 trinnene så dette går automatisk inn i tankegangen ved oppgaveløsning."

Blant de deltidsstudentene som besvarte spørsmålene med et "både og", kom disse enkeltkommentarer:

- Ønske om mer korrektiv fra veiledere,
- studenter med praktisk erfaring burde hatt andre oppgaver og
- lærerne har ikke nok kjennskap til PBL.

Det var ingen av deltidsstudentene som skrev at forventningene ikke var innfridd.

Svarene fra heltidsstudentene er mer "blandet" selv om mange av de poengterer at forventningene er innfridd, men med visse tilleggskommentarer. Noen av disse tilleggskommentarer fra enkeltstudenter er:

- jeg trodde det ville vært mer veiledning,
- god måte å lære på som forutsetter god veiledning - og det har vi fått,
- ikke alle veiledere innfridde forventningene.

En del av studentene bevarte spørsmålene med "både og" eller "ja og nei".

I det følgende så vil jeg komme med noen enkeltutsagn som nyanserer hvilke forventninger som er innfridd og hvilke som ikke er det.

Utsagn 1:

"Ja, både positive og negative. Jeg synes det er positivt å arbeide med PBL når det gjelder teoretiske oppgaver, men når det gjelder praksis ønsker jeg den "gode gamle" læringsmetoden ved at noen viser og så skal vi prøve selv (under oppfølging)."

Utsagn 2:

"Både ja og nei. Føler til tider at jeg kun har øst ut av min erfaring. Spennende, men lite givende. Savner å få konkret korreksjon + tips fra lærer. Har i grunnen ikke lært noe nytt. Dette er skuffende etter å ha gått skolen i 2 uker. Kanskje elever med praksis burde få et annet opplegg ved siden."

Utsagn 3:

"Både ja og nei. Ja, fordi jeg lærte mye faglig og hadde det fint sosialt. Nei, fordi jeg ikke hadde erfaring med PBL. Kanskje den var mer krevende enn jeg forventet. Det kom allikevel mye positivt ut av denne metoden."

Selv om det var få som ikke visste om forventningene var innfridd, var det bare en student som svarte et klart nei, og begrunnet det med at "spørsmålene var rare".

Så langt indikerer utsagnene både fra deltids- og heltidsstudentene at forventningene på mange måter er innfridd, men at studentene allerede her gir signaler og konkretiserer hva som ikke fungerer godt nok og hva som kan gjøres bedre. Vurderingen fra veilederne vil også kunne gi verdifulle bidrag i så måte, men av praktiske grunner kommer den først i neste hevedkapitel.

Periode 2:

Som allerede nevnt i kap. 1.5, ønsket vi å være åpne for forandringer underveis. jfr. aksjonsforskning. P.g.a. de forandringer vi foretok underveis og ikke minst evaluering fra studentene etter periode 1, ble følgende tilleggsspørsmål stilt til studentene etter siste periode:

- Hva må jeg selv gjøre for at mine forventninger innfris?

- Hva må skolen gjøre for at mine forventninger innfris?
- Hva er dine tanker om veilederrollen?
- Hvilke råd vil du gi til oss med tanke på det videre arbeid etter denne metode?

Hovedinntrykket er at de ulike utsagn nå er mindre entydige enn de som ble gitt etter periode 1. Samtidig som det er mer slitsomt og hardt, går det sakte, men sikkert framover.

Et utsagn som kan underbygge noe av dette er:

"Jeg hadde forventet intens hard slitsom
jobbing - noe det også ble."

Av de forholdsvis mange som synes de fikk delvis oppfylt sine forventninger, kan følgende svar peke på hvorfor det ble slik:

"Savner litt mer veiledning, ---> noen ord om
"vi er på rett vei" og hva vi eventuelt gjør "feil"."

I denne sammenheng vil jeg vise til kap. 2.5 om læreren som veileder og spesielt hva Barrows uttrykker i såmåte.

Et annet utsagn som igjen "løfter fram" gruppens betydning, er følgende:

"Mine forventninger til gruppearbeid er så
absolutt innfridd. Lærte mye av det å jobbe
sammen. Mine forventninger til å få ny
kunnskap derimot er ikke innfridd."

Det er også en del som har fått mer enn forventet, men de konkretiserer det lite. Selv om det var noen flere denne gang som opplevde ikke å ha fått innfridd sine forventninger, var det totalt sett forholdsvis få.

En student gir denne begrunnelse på sitt nei-svar:

"Lite oversiktlig - kaotisk form for undervisning.
Selv foretrekker jeg mer lærerstyrt undervisning."

Det synes som om studentene etterhvert har blitt mer "varme i trøya", og "tør" derfor å være mer direkte i sin tilbakemelding. Selv om det er positivt med slik tilbakemelding som det sistnevnte representerer, skal en heller ikke se helt bort fra at den slags utsagn kan også ha mulige forgreninger til en mer "tradisjonell" undervisningsform hvor det oppleves som tryggere og "sikrere" og "passivt" ta imot kunnskap fra andre, jfr. "påfylleren" og "det tomme kar" i kap. 2.2.

I neste kapittel skal vi se på om studentenes egne forventninger kan influere på at så mange opplevde at forventningene bare var delvis oppfylte. M.a.o. vi utfordret de til å konkretisere hva de eventuelt selv måtte gjøre for at de skulle få mer ut av denne form for læring.

6.6.1 Hva må jeg selv gjøre for at mine forventninger innfris?

Svært mange av begge studentkategorier peker på at de må bli mer aktive, både i gruppen og på egenhånd. Ganske mange skriver også at de trenger å ha en større forberedthet.

En student sier det på denne måten:

"Jeg må jobbe mer med fagplanen og faglig stoff. Bli mer disiplinert og målrettet før selve gruppe/arbeidsfasen. Være foran - ikke etter."

En annen måte å synliggjøre sitt ønske om å være mer aktiv på, er:

"Gi tilbakemelding spesielt til veilederne,
og få tilbakemelding selv. Stille spørsmål."

Det at forventningene også kan stå i et viss sammenheng med studentenes egen innstilling både i forhold til seg selv og gruppen, synes dette svar å si noe om:

"Være positivt innstilt. Innrette meg etter
det som er bestemt. Arbeide med stoffet
slik at gruppa får ta del i det eg har lært."

Totalt sett gir alle utsagn (bortsett fra de få som ikke har svart) klare indikasjoner på at studentene primært har ansvar for at de skal få mer ut av denne form for læring. Flere av svarene gir også antydninger om at veilederne og skolen forøvrig har et ansvar. I neste kapittel skal vi tydeliggjøre noe av det som studentene mener vi har en utfordring i forhold til.

6.6.2 Hva må skolen gjøre for at mine forventninger innfris?

I flere av svarene gis det uttrykk for klare ønsker om at skolen skal "høre på" studentene slik at de "nødvendige forandringer" kan skje. Følgende forkortede enkeltutsagn konkretiserer noen av disse ønskede forandringer:

- dele gruppene inn litt mer utifra tidligere erfaring,
- de må være klar over hva studentene bør lære i denne fasen og formidle det,
- ønsker den nødvendige hjelp for å bli selvstendige og dyktige studenter,
- lage noen oppgaver som gir noen små forandringer utover det grunnleggende,
- lærerne sikrere i PBL,
- samkjøre veiledere så vi ikke får ulik informasjon fra dag til dag,
- veilederne må også være målrettede,
- veiledere være mer tilgjengelige og villige til å svare på spørsmål,
- veiledere godt forberdt m.h.t. bevisst på sin rolle som ressursperson,

- være flink til å følge opp problemene.

I og med at flere av de samme utsagn kom igjen når vi utfordret studentene til å gi oss råd m..h.t. fremtidige PBL-opplegg, jfr. vedlegg 2, tas det fram i dette kapitel.

M.a.o. de utsagn som går utover de sistnevnte utsagn kommer med her.

Det var hovedsaklig disse råd:

- Mer tid til det viktigste: kunnskapsinnhentning,
- felles holdning til veilederrollen,
- ha samme veileder hele tiden,
- lengere tid på oppgavene,
- visning fra lærerne før studentene prøver seg på de praktiske oppgavene,
- mer tid til framføringen og
- metodisk variasjon.

De fleste utfordringer og råd som studentene kommer med, er adressert til lærerne som veiledere. Det er også et ønske om at studentene må få tildelt mer tid, primært til fase 6 (kunnskapsinnhentningen) og den del av siste fase som går på studentenes framføring.

6.7 Hva er dine tanker om veilederrollen?

De aller fleste studenter har noe konkret å si i forhold til veilederrollen. Følgende forkortede utsagn ytrer seg nærmest som ønsker, og som gikk igjen blant mange:

- veilederne har fungert veldig forskjellig (fra veldig aktiv til "flue på veggen"),
- de bør ha en mer ens oppfatning om sin veilederrolle,
- samme veileder til samme tema,
- felles holdning til veilederrollen,
- etterhvert trengte vi mest veiledning etter trinn 3,
- veilederen bør bli mer bevisst sin rolle,
- veileder skal lede oss på "rett spor", ikke for passiv, men saklig aktiv,
- veilederne ble bedre og mer aktiv etterhvert.

Samtidig var det også endel studenter som opplevde at de hadde fått god veiledning, men at de ønsket at vi var mer aktive særlig i forhold til det å dele erfaring og hjelpe de på "rett spor" om de kom for vidt ut.

7.0 EVALUERING FRA VEILEDERNE.

Dette kapitel begrenses til å handle om:

- veileders inntrykk, opplevelse og samhandling i gruppen,
- hva veileder tror studentene har lært og
- veileders opplevelse av sin rolle.

7.1 Veileders umiddelbare inntrykk i basisgruppen.

I hovedtrekk hadde de "umiddelbare inntrykk" positive fortegn, og som kan underbygges med disse stikkordsmessige utsagn:

- God følelse,
- studentene var svært engasjerte og "selvgående",
- enkelte i gruppen satt med masse kunnskap,
- nesten alle var aktive,
- alle kom med etterhvert,
- stor aktivitet,
- god gruppe,
- kom raskt i gang,
- stor nysgjerrighet på hva de skal lære,
- kost meg,
- kjekt,
- studentene er fornøyde/positive og ivrige,
- en fryd,
- følt trygghet i gruppen.

Utsagnene sier noe om at mange veiledere hadde en god opplevelse i forhold til "umiddelbare inntrykk".

En veileders hele svar i såmåte er:

"Gruppen arbeider godt sammen, har god tone seg i mellom. Kreativ i forhold til oppgavene. Alle aktive og med. Gruppen er positiv og med."

Det er forholdsvis få som angir "blandede" beskrivelser. Her er et av disse:

"Gruppen jobber jevnt og trutt, men de er ganske frustrerte. Føler de bruker for mye oppmerksomhet på PBL (lære PBL) i forhold til kosthold. Kjenner stresset med ansvar for egen læring?"

Følgende utsagn peker på at det kan oppstå problem i gruppen, og hva veileder da kan gjøre, jfr. kap. 2.5 om veilederrollen, pkt. 6:

"Motivasjon i PBL-gruppen var svak. De har følt at utbyttet ikke har svart til tidsbruken. Vi hadde en runde på det."

I noen få tilfelle kommer veilederne inn på at studentene uten pleiemessig erfaring, har tilbakemeldt at de arbeider noe tyngre enn de som har slik erfaring. Slike inntrykk samsvarer med studentens egne opplevelser, jfr. kap. 6. I slike situasjoner er det viktig at veilederen finner den nødvendige "balanse".

7.2 Hvordan var samhandlingen i gruppen?

Generelt sett tilbakemelder veilederne at det i mange sammenhenger var en god og åpen samhandling i basisgruppen. Samtidig som studenter med praktisk erfaring, jfr. siste avsnitt, kan være en ressurs, kan de også stå i fare for å være litt for dominerende slik at den "uerfarne" ikke får komme nok til. Studenter uten slik

praktisk erfaring kan oppleve frustrasjon; noe som virket inn på samhandlingen. I slike situasjoner har også veileder en spesiell utfordring, jfr. kap. 2.5. om veilederrollen, pkt. 3 og 5. Beskrivelsene viser også en tendens til at når gruppen etterhvert ble mer engasjerte og tryggere på seg selv og veileder, ble samhandlingen bedre.

Følgende beskrivelse kan være et eksempel på det:

"Gruppen har etterhvert fungerte bedre, alle har bidratt, latt sin stemme høre."

7.3 Hva tror veilederne at studentene har lært?

Veiledere tilbakemelder at studentene har lært noe. I forhold til hva de har lært varierer svarene fra det generelle/vide til de mer konkrete detaljerte faktakunnskaper. Eksempeler på den mer generelle beskrivelse er:

"De har lært at sengen pasienten skal ligge i har en viktig funksjon. De fikk med seg både sikkerhet og trygghet for pasienten." og

"De har lært om sitt emneområde."

Mange av veilederne gir fylldige og tildels detaljerte svar, som f.eks. denne:

"De har lært sykesengens funksjon. Kan bruke/manøvrere sengen, demontere og kjenner/vet hva spaker og knotter brukes til. Vet også om hensikten med å kunne heve/senke seng, heve hjertebrett f.eks. Har også lært at de må ha benevnelser som f.eks. hodegjerde/fotende når de skal vise forklare/vise andre sengens funksjon."

I noen få sammenhenger har veilederne konkretisert studentenes kunnskapstilegnelse til det å arbeide i gruppe og det metodiske. Følgende to beskrivelser gir et bilde på det:

"Ble mer strukturert. Virket sikrere på metoden." og

"Noe om emnet. Mer å jobbe etter trinnene. De blir stadig mer selvstendige."

I forhold til oppgaven om kost og ernæring oppsummerer en veileder det slik:

"Både om kosthold generelt og problemstillingen knyttet til kosthold og ernæring i sykehjem. Fått del i erfaring fra medstudenter som har praktisk erfaring med deler av problemstillingen. Oppdaget at PBL har noe for seg allikevel."

Her ser vi at gruppen har arbeidet ut fra en tematisk avgrensning, jfr. kap. 2; noe som trolig førte til at kunnskapsutbyttet ble bedre og at de da lettere oppdaget at metoden var tjenlig.

Ut fra de siterte beskrivelser/utsagn/eksempler og det "det totale bilde", kan det se ut som om:

- Studentene har fått nyttig kunnskap (både enkeltvis og i gruppesammenheng) knyttet til de konkrete oppgavene selv om ikke alle har fått det samme utbytte.
- Studenter har fått grunnleggende kunnskap og nyttig erfaring i forhold til det å være sammen og arbeide i en basisgruppe.
- Studenter med praktisk erfaring kan være en ressurs for den den "uerfarne" student i læringsprosessen såfremt ikke den "erfarne student"

er dominerende i gruppen.

- Studentene har lært at det er krevende og viktig å ta ansvar for egen læring.

7.4 Hvordan var det for deg å være veileder?

Som vi allerede har sett i forbindelse med studentenes evaluering, har de i flere sammenhenger fokusert på veilederrollen. M.a.o ser det ut til at studentene oppfatter veilederen som en viktig medspiller i læringsprosessen. I dette kapittel skal vi se på hvordan veilederen selv oppfatter sin rolle og eventuelt om hva som er sammenfallende og ulikt sett i forhold til studentens oppfatning.

På bakgrunn av at ikke alle veilederne hadde samme mulighet som 1.årslærerne til å sette seg inn i PBL-tenkningen, viser alle utsagn at alle gikk inn i denne utfordring med en positiv og åpen innstilling. Samtidig tilkjenner flere at de er underveis i en prosess. Etter få dager som PBL-veileder beskriver en det slik:

"Noen ganger for passiv, andre ganger for aktiv. Synes selv jeg er både tryggere og mer bevisst på rollen min nå enn første dag. Det har vært en utfordring som har vært god å ta. Jeg trives, men er i undring hvordan bli bedre. Stadig oppdager jeg nye utfordringer."

Noen ganger kunne det oppleves både slitsomt og frustrerende å være veileder; ikke minst i forhold til usikkerhet ift. hvor aktiv og styrende en skulle være.

Følgende eksempler gir noen holdepunkter i sånåte:

"Jeg følte tvil da jeg fikk de til å ta runden på begrepsavklaring....., men jeg klarte å kjøre mitt løp. Likevel tror jeg absolutt at jeg var for styrende i første veiledningsøkt." og

"Det gikk greit, men jeg har fortsatt ikke helt klarhet i hvor aktiv jeg kan/bør være." og

"...er usikker på hvor aktiv jeg skal være. Var ganske aktiv under problemformuleringen."

Noen veiledere opplever hvor vanskelig det er og ikke gå inn i "hjelperrollen":

"Hadde hele tiden lyst til å delta, lede/styre litt. Merket også at deltakerne prøvde å få meg delaktig, de ville gjerne ha råd." og

"Gikk greit. De var positive. Men jeg måtte være varsom så jeg ikke sa for mye."

I de sistnevnte sitat ser en også at veilederen er bevisst på noen "fallgruver", men som de klarer å styre unna fra.

Samlet sett ser en at det å være veileder i en basisgruppe er utfordrende og krevende. Veilederrollen trengs å arbeide mer med, jfr. neste kapitel.

8.0 HVILKE UTFORDRINGER STÅR HØGSKOLEN, LÆRERE OG STUDENTER OVERFOR VED PROBLEMBASERT LÆRING?

Med bakgrunn i problemstillingen som ble formulert i kap. 1.3., skal vi i lys av de mer eller mindre klare utsagn fra studenter og veiledere prøve å konkretisere noen utfordringer som skolen/lærerne og studentene etter min mening står overfor når PBL skal anvendes. Utfordringene kan også være noe "farget" av den teoretiske og praktiske kunnskap jeg har tilegnet meg fra inn- og utland før og etter prosjektet.

Om utfordringene er spesielle i forhold til grunnleggende sykepleie, kan være vanskelig å fastslå. Selv om metoden ble utprøvd og konkretisert m.h.t. grunnleggende sykepleie, kan de samme utfordringer være like tjenlige ved andre helsefaglige utdanningsinstitusjoner.

8.1 Høgskolens utfordring i forhold til PBL.

Veilederrollen trengs å arbeide videre med primært i forhold til:

- etterutdanning/kurs, ekstern veileder som gir praktisk trening,
- bevisstgjøring og klargjøring av lederrollen for å bli mest mulig ens i oppfatning og praktisk utførelse - men samtidig trygg på å kunne ivareta den enkelte veileders "forskjellighet".

Det forutsetter at skolen i enda større grad tilrettelegger og prioriterer for at den enkelte lærer og lærergruppen samlet kan få mulighet til et målrettet arbeide for å bli dyktigere veiledere.

På lengre sikt bør høgskolen gjennomtenke hvordan problembasert læring kan gjennomsyre hele utdanningen, både i forhold til fagplaner, undervisningen eksamensformer m.v. Erfaringer fra andre utdanningsinstitusjoner og delvis fra dette prosjekt, tilsier at det bør gjøres et grundig og målrettet arbeid i så måte.

Selv om ikke vurdering av bibliotekets kapasitet har hatt en spesiell oppmerksomhet ift. prosjektet, tilsier både vår og andres erfaring underveis i prosjektet at biblioteket er en grunnleggende ressurs. Skal problembasert læring utvikles videre ved vår høgskole, må biblioteket settes enda mer aktivt på dagsorden. Etter min oppfatning er vi helt avhengig at at biblioteket blir videreutviklet for at PBL kan bli enda mer tjenlig ved vår høgskole.

Uten å forløpe seg i detaljer kan det her trekkes fram at prosjektgruppen som gruppe og enkeltmedlemmer har hatt kontinuerlig kontakt med prosjektleder. Mer presist dreier det seg om:

- Prosjektleder har både under og etter prosjekttiden hatt kontinuerlig dialog med gruppens leder og koordinatorene på de ulike årstrinn.
- Prosjektleder har holdt gruppen løpende orientert om prosjektet uten at en har sett stort behov for å samles jevnlig.
- Prosjektleder har hatt samtaler med koordinator og lærere i 2.årsavsnitt for å tenke gjennom og være med tilrettelegge PBL høsten 1996 for 2.årsstudenter. Erfaringene fra prosjektet har vært med å "bestemme" bl.a. omfang og struktur.
- Erfaringene fra prosjektet 1995 har vært med å forandre og forbedre opplegget i problembasert læring for 1.årsstudenter 1996.
- Med bakgrunn i de erfaringer som PBL-prosjektet brakte med seg, har prosjektgruppen bidratt til å realisere mer PBL-opplæring våren 1996 for lærere. Konkret dreide det seg om at en lærer fra Høgskolen i Bergen, ergoterapeut-utdanningen, ga oss både teoretisk og praktisk kunnskap ift. problembasert læring.

8.2 Lærerens utfordring i forhold til problembasert læring.

Som enkeltlærer og gruppe trenger vi å arbeide videre med og gjennomtenke hvordan vi kan bli bedre veiledere, både for at vi skal stå mest mulig likt i forhold til studentene og oss selv, jfr. kap. 6. I tillegg til den "opplæring" som ble beskrevet i forrige kap., bør det enkelte årsavsnitt arbeide med utfordringen om hvordan PBL kan innpasses i hele utdanningen samtidig som vi tar en forsiktig utprøving innen utvalgte temaer. Min foreløpige påstand er at om vi ser PBL i et mer utvidet metodisk perspektiv kunne atskillig flere temaer vært involvert.

Vi må tilrettelegge for at studentene får mer tid til PBL-oppgavene, spesielt til kunnskapstilegnelsen i fase 6 og til framføringen i fase 7, jfr. klare uttalte utsagn fra studenter.

Da det skapte både frustrasjon og forvirring å ha ulike veiledere til en og samme oppgave, må vi for ettertiden gjøre vårt ytterste for at den samme veileder følger studentene, i hvertfall så lenge de arbeider med samme tema.

Det vil være mer tjenlig og inspirerende for studentene om vi tilrettelegger for en større metodisk variasjon når studentene arbeider med sin kunnskapstilegnelse.

Hvis vi alle arbeider ut fra den innstilling at "alt kan gjøres bedre", er det mye som tyder på at vi trenger å tilegne oss mer teoretisk og praktisk kunnskap/erfaring omkring PBL, både som metode og pedagogisk grunntenkning, jfr. studentenes oppfattelse av at vi var ganske forskjellige som veiledere. På kort sikt trenger vi å bli sikrere i PBL som metode, kjenne trinnene bedre, arbeide videre med hvordan vi skal veilede og bli enige om noen felles holdepunkter/retningslinjer. Samtidig må vi hjelpe hverandre i den grad det er tjenlig - å få trygghet til å beholde og bruke den verdifulle "forskjellighet" vi alle har.

8.3 Studentenes utfordringer i forhold til problembasert læring.

På mange måter har studentene selv med sine utsagn sagt noe om sin utfordring, og som i denne sammenheng særlig skal fokusere på deres egen innstilling og forberedthet. For å gjenta noe av det studentene selv har gitt uttrykk for, oppdaget de at problembasert læring innebar at de trengte å bli mer aktive, målrettet og disiplinert. Samtidig signaliserte de at det å arbeide på denne måte var slitsomt og krevende, men som også hadde spiren i seg til kreativ tenkning - og som kunne skape positiv nysgjerrighet for nye oppdagelser.

Ut fra den tilbakemelding som er gitt både fra studentene selv, fra veilederne og den "erfaring" jeg har fått underveis med PBL, vil jeg her peke på noen konkrete utfordringer som studentene som gruppe og enkeltvis vil stå overfor ift. problembasert læring.

I og med at det etterhvert har blitt en del erfaring på at PBL er en tjenlig måte å arbeide og lære på, vil det være av grunnleggende betydning at studentene både enkeltvis og i gruppesammenheng, arbeider aktivt med hvordan det kan opparbeides en mer positiv holdning til denne læringsform. Hvis studentene bruker energi og krefter til ensidig å tviholde på en "tradisjonell" måte å lære på, kan mye gå tapt i fortsettelsen. Læring og undervisning på universitets- og høgskoleplan indikerer til en atskillig større aktivitet enn det som har vært tilfelle tidligere, jfr. det kunnskapssyn som ser på den lærende som "det tomme kar". Aktiv læring betyr ikke minst at studentene i større grad har mer ansvar for egen læring. En felles innsats og "aksjon" kunne munne ut i en mer åpen dialog og bedre forståelse for at problembasert læring vil bidra til å fremelske kreativitet, mer selvstendighet og større faglig dyktighet, jfr. Norman & Schmidt, 1992 og Brunborg et al, 1993). Med den kreativitet og ansvarsfølelse som mange studenter viser i dag, vil trolig det første skritt være at de ledende studentorganer setter PBL på dagsorden.

Hovedutfordringen vil da etter min oppfatning være at studentene arbeider aktivt bl.a. med:

- Kan det opparbeides en felles positiv holdning til PBL - og i tilfelle hvordan?
- På hvilken måte kan PBL bidra til økt kreativitet og bedre faglig dyktighet i sykepleie?
- På hvilken måte kan PBL være med å integrere de ulike støttefag i sykepleiefaget?
- Hvordan kan lærere bli mer dyktige som veiledere ift. PBL?
- Hvordan kan studenter og lærere gå sammen for å bygge opp et tjenlig opplegg i problembasert læring for de ulike årsavsnitt?
(Her skulle de studenter og lærere som allerede har erfaring med PBL være de ypperste representanter for å gjøre opplegget bedre og mer tjenlig)

Vel vitende om at det ofte er både frustrerende og vanskelig å være "prøvekaniner", er kanskje den største utfordring på kort sikt for studentene hvordan de formidler sine opplevelser til kommende medstudenter. Den første tone som "slås" kan være bestemmende for hvordan resten av "musikkstykket" oppfattes.

Vi som lærere og veiledere bør gjøre vårt ytterste for å følge opp de utfordringer som studentene har gitt oss - slik at det etterhvert kan bli best og mest mulig "samstemte toner" i vårt felles "orkester" hvor vi alle har en viktig oppgave - og som ingen andre kan erstatte.

9.0 ER MÅLENE NÅDD?

Som jeg antydte tidlig i rapporten vil jeg avslutningsvis dvele litt ved om målene er nådd. Generelt sett kan det tyde på at målene var for ambisiøse, spesielt det siste mål, jfr. kap. 4.1. Hovedgrunnen til at det kan være vanskelig å si om målene er nådd, kan til dels skyldes den korte tid de hadde til rådighet og til dels det faktum at studentene ved prosjektslutt ikke hadde vært ute i sykepleiepraksis. Samtidig er det utsagn fra studenter som signaliserer at de etterhvert oppdaget at PBL-metoden var anvendelig og utfordrende. Det forhindrer ikke at de også tydeliggjorde at den var arbeidssom og tidkrevende.

Selv om det ikke er dokumentert, har jeg fra enkelte av praksislærerne fått tilbakemelding om at den prosess som ble igangsatt ved hjelp av flere aktører, har gitt studentene noe større selvinnsikt samtidig som de har tilegnet seg kunnskap på en utfordrende måte. Det tyder iallefall ikke på at de har blitt mindre kunnskapshungrige og mindre reflekterte gjennom denne uvante og strukturerte måte å arbeide på.

I og med at vi alle har flere års undervisningserfaring kan vi også tillate oss å se litt tilbake på erfaring ift. tidligere 1. årsstudenter. Det har særlig slått oss at studentene som nå såvidt har prøvd seg litt på PBL, er mer aktive enn sine "forgjengere"; også i andre undervisningssammenhenger. Selv om det heller ikke kan dokumenteres at det kan tillegges PBL, kan det heller ikke direkte motbevises. På den andre side er det kanskje ikke så viktig om målene er nådd, i og med at studenter og veiledere med raushet har delt av sin erfaring - og dermed gitt oss nye og konkrete utfordringer å arbeide videre med.

Det forhindrer ikke at "hovednerven" i en slik aktiv læringsform er det som en student spontant utbrøt slik:

"Det jeg har lært har jeg sannelig måttet lære meg selv."

Utsagnet peker på noe som skulle være lett å oppdage, men som i praksis kanskje ikke er så innlysende allikevel.

REFERANSELISTE:

- Barrows, Howard S. (1988). The Tutorial Process, Southern Illinois University
- Bjørgen, Ivar A. (1991). Ansvar for egen læring, Tapir.
- Brunborg, B., Jacobsen, Hilary & Myhre, G. (1994) Problembasert læring for å utvikle selvstendige, fantasifulle sykepleiere. Sykepleien Fag nr.5 (37 - 40).
- Bruner: J. (1960). The Process of Education, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Dalin, Per. (1982). Skoleutvikling, Universitetsforlaget.
- Dewey. J. (1983). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D.C. Heath.
- Diakonissehjemmets sykepleierhøgskole Fagplan 1. studieår. 1995/96
- Grenstad, Nils Magnar (1986) Å lære er å oppdage. Didakta Norsk Forlag.
- Kjellgren, K., Ahlner, J. Dahlgren, L.O. & Haglund, L. (1993). Problembasert innlæring. Studentlitteratur.
- Koch, M. & Hammarlund, Udenaes, M. (1993). Studenten - en tom beholder eller et nysgjerrig menneske?, Dyade 1.
- Pettersen, R. C. (1994). PBL - konsept, modell, metode, ØVH publikasjon.
- Svabø, A., Bergland Å. & Hæreid, J. (1993). Sosiologi og sosialantropologi. Universitetsforlaget.

REFERANSELISTE forts.

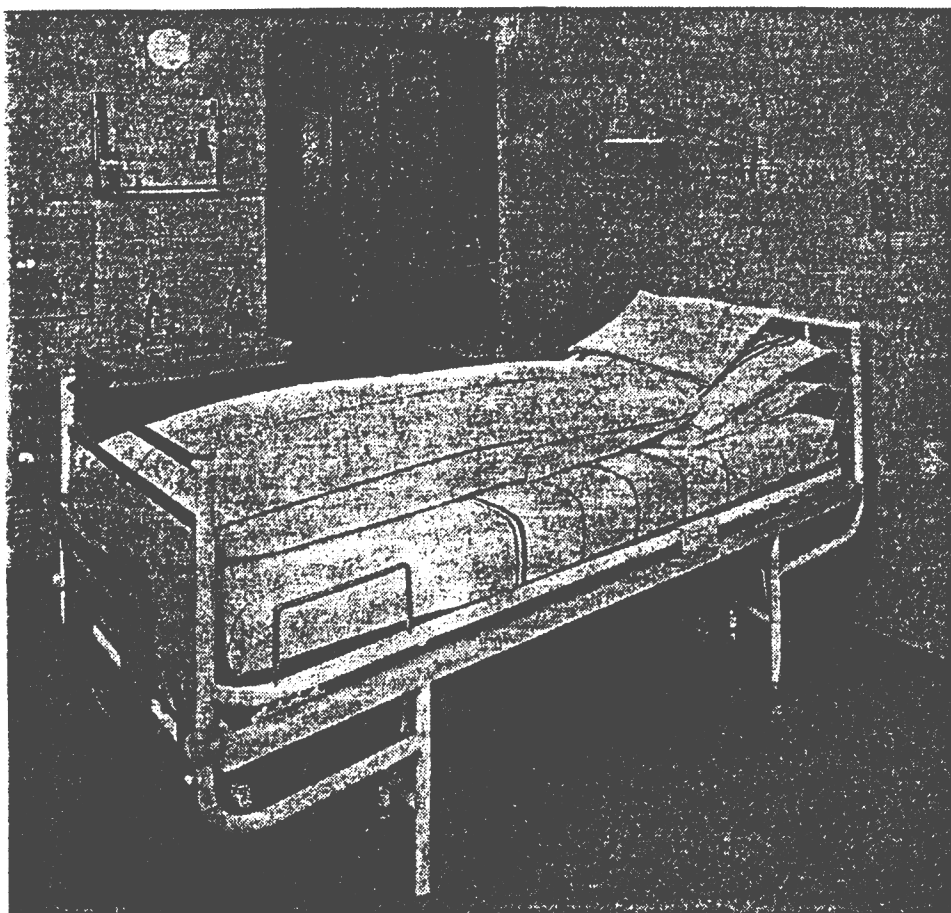
Norman, G. R. & Schmidt. (1992) The Psychological Basis og Problem-based Learning: A Review of the Evidence, Academic Medicine, Volum 67, number 9, (557 - 565).

Vernon David, T. A. & Blake, Robert L. (1993) Does Problem-based Learning Work? A Meta-analysis of Evaluative Research, Academic Medicine, Volum 68, number 7, (550 - 563).

VEDLEGG 1: OPPGAVER

Diakonissehjemmets sykepleierhøgskole
H-95
D-95

TEMA: REIING AV TOM SENNG.

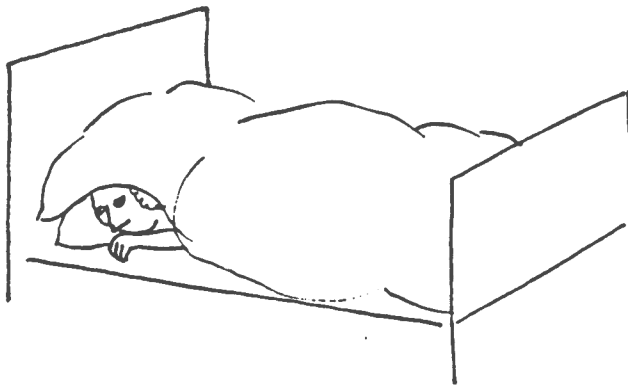


Kilde: Anne Elisabeth Hauen, Generell sykepleielære I, Fabritius & Sønner, 1966, 2. oppl.

TEMA: Å REIE SENG MED PASIENT I

***UNDER UTFØRELSEN AV DEN PRAKTISKE PROSEDYRE HA OGSÅ DIN
OPPMERKSOMHET RETTET MOT PASIENTEN.***

VÆR OPPMERKSOM PÅ HVORDAN DET KJENNES Å VÆRE SOM PASIENT.



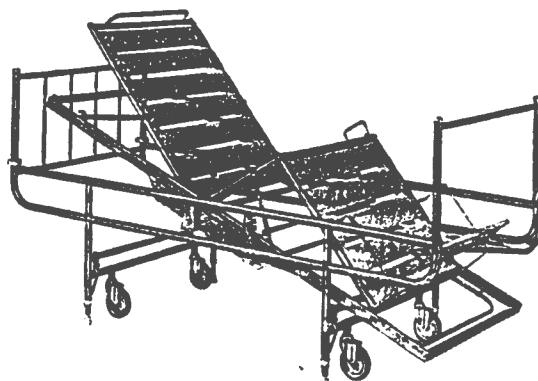
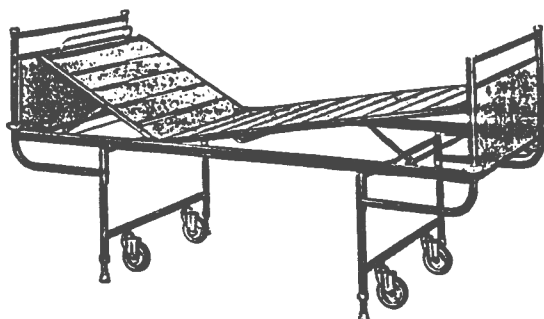
Diakonissehjemmets sykepleierhøgskole

H-95

D-95

TEMA:

**UTFORSK SYKESENGEN SOM TEKNISK
HJELPEMIDDEL FOR SYKEPLEIER OG PASIENT.**



Kilde:

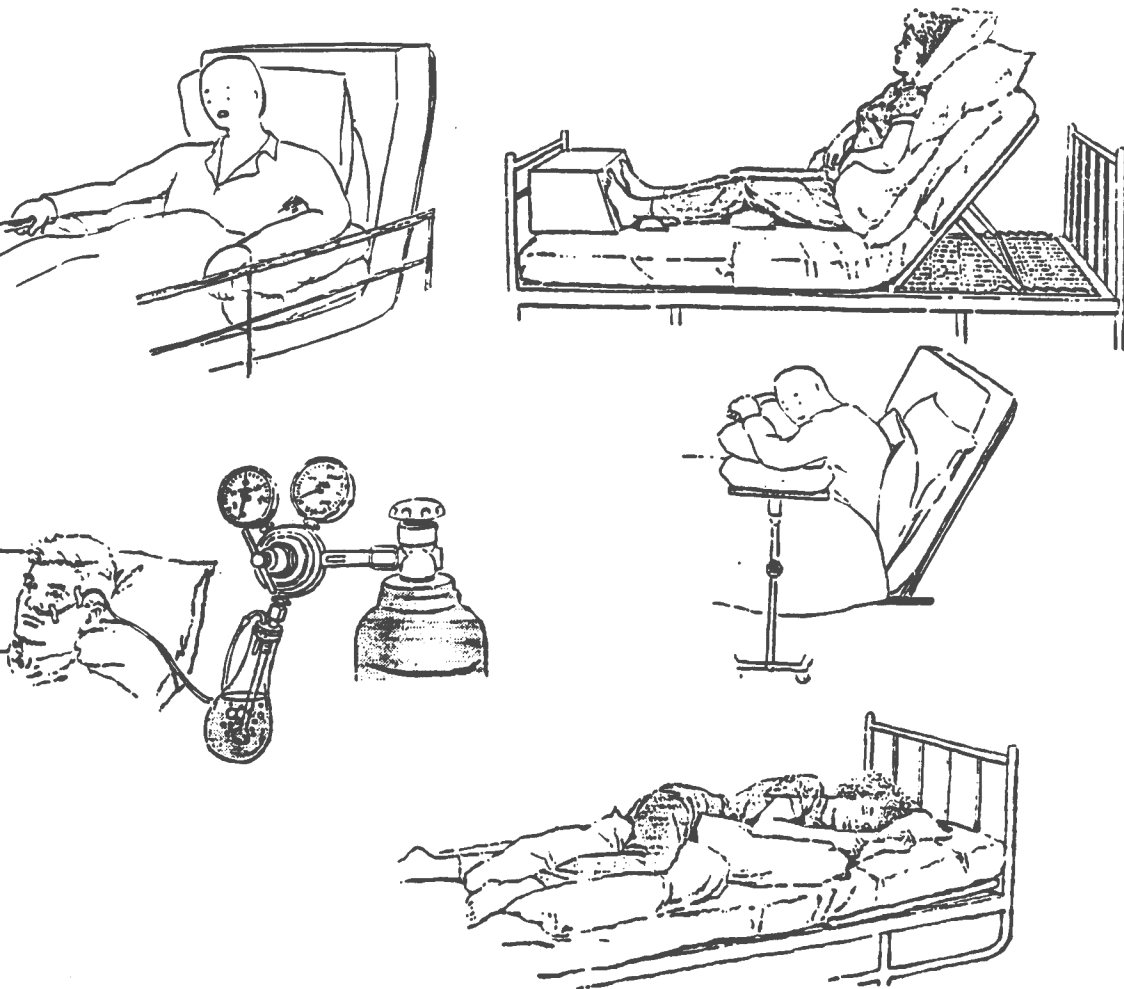
*Anne Elisabeth Hauen: Generell sykepleielære I,
Fabritius & Sønners Forlag, 1966, 2. oppl.*

TEMA: PASIENTENS BEHOV FOR Å PUSTE NORMALT

DU HAR NATTEVAKT PÅ SYKEHJEMMET. OLINE OLSEN RINGER PÅ.

HUN SITTER HALVEIS OPPREIST I SENGEN, ER BLEK, KALDSVETTENDE OG HIVER ETTER PUSTEN.

FORAN SEG HAR HUN ET PUSSBEKKEN MED PURULENT EKSPEKTORAT. OLINE OLSEN ER ENGSTELIG.

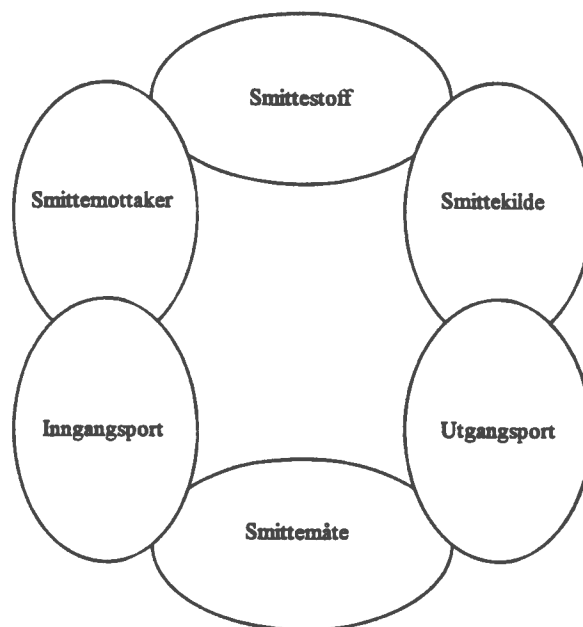


TEMA: HYGIENE

DU ER I DIN FØRSTE PRAKSISPERIODE PÅ SYKEHJEM OG SKAL HJELPE FRU HANSEN MED MORGENSTELLET. HUN HAR FOTSOPP PÅ HØYRE FOT.

LIKE FØR STELLET HAR DU VÆRT PÅ SKYLLEROMMET OG TØMT ET BEKKEN. DU ER FORKJØLET OG HOSTER LITT.

SMITTEKJEDEN



Kilde:

**Carl-Fredrik Borchhrevink - Lund
Kompendium i Hygiene, 6. utg. 1995**

TEMA: ELIMINASJON OG HELSE

FORARBEID:

Vi vil at du et noen dager i forveien skal legge merke til og notere ned om dine toalettvaner. Hva legger du merke til? Hva hemmer? Hva fremmer? Hvor ofte? osv.

OVERFØR DINE ERFARINGER OG OPPDAGELSER TIL PASIENTER PÅ SYKEHJEM.



Kilde: STUDENTEN NR. 4/86, LNS)

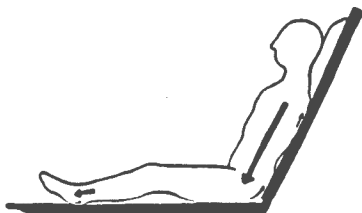
TEMA: IMMOBILITET

MANGE PASIENTER KLARER IKKE Å BEVEGE SEG SELV.

SITT PÅ GULVET I SAMME STILLING OG UTEN STØTTE I 30 MIN.

KJENN ETTER HVORDAN DU HAR DET, OG BESKRIV DET FOR HVERANDRE.

OVERFØR DENNE KUNNSKAP TIL PASIENTEN.



Kilde: Anne Vesterdal: Sundheds og sygepleje III, 1987



Kilde: Anne Elisabeth Hauen, Sykepleielære I, Fabritius & Sønner, 1966, 2. oppl.



Kilde: Ukjent

TEMA: KOSTHOLD OG HELSE

For at denne oppgaven skal få mest mulig mening for den enkelte, ber vi om at du i løpet av uke 42 gjør følgende:

Dag 1 og 2:

Registrer og skriv ned hvor stort væskeinntak (drikke, suppe) du har i løpet av 2 dager.

Dag 3:

Drikk 3 l væske (mest vann) i løpet av en dag.

Dag 4:

Ta inn minimalt med væske. Registrer forskjellen fra dagen før.

I tillegg skal du registrere dine kostvaner når det gjelder:

- *Hva må du ha i løpet av en dag?*
- *Hvis du skulle erstatte en usunn vane med noe sunt - hva skulle det være?*

Gjør en individuell vurdering av de tilbud som skolens kantine har. Hva fremmer helsen og hva hemmer helsen? Lag forslag til alternative tilbud.

PRØV OG SKRIV NED MEST MULIG BÅDE I FORHOLD TIL DET DU GJØR OG DET DU OPPDAGER UNDERVEIS I LØPET AV UKE 42 DA DET VIL DANNE ET GODT GRUNNLAG FOR GRUPPEARBEIDET I UKE 43.

Uke 43:

OVERFØR DINE ERFARINGER OG OPPDAGELSER TIL ELDRE PASIENTER.

*Diakonissehjemmets sykepleierhøgskole
H-95
D-95*

TEMA: DET GODE STELL

DU ER I PRAKSIS PÅ SYKEHJEM.

***JENS JENSEN, 81 ÅR, ER SENDELIGGENDE P.G.A. INFLUENSA.
MORGENTEMPERATUR: 39.1.***

***PÅ MORGENRAPPORTEN FÅR DU VITE AT HAN HAR VÆRT UROLIG OG
SVETTET MYE I LØPET AV NATTEN. PASIENTEN HAR OGSÅ TØRR OG
SPRUKKEN HUD PÅ FØTTENE.***

DU HAR ANSVAR FOR MORGENSTELLET TIL JENS JENSEN.

VEDLEGG 2:

SPØRSMÅL TIL STUDENTENE

- PERIODE 1

- PERIODE 2

EVALUERING ETTER PERIODE 1

1. HVORDAN VAR DET Å ARBEIDE I GRUPPEN?

2. HVORDAN VAR DET FOR MEG Å VÆRE I GRUPPEN?

3. HVA BIDRO JEG MED I GRUPPEN?

4. *HVORDAN VAR DET Å ARBEIDE ETTER DE SYV TRINNENE I PBL?*

5. *HVA ER DET VIKTIGSTE JEG HAR LÆRT DENNE UKEN?*

6. *ER MINE EVENTUELLE FORVENTNINGER INNFRIDD?*

7. *ANNET*

(Hvis du har noe annet på hjertet som du mener kan ha betydning for dette opplegget videre, må du gjerne komme med det her).

5. ***HVA ER DET VIKTIGSTE JEG HAR LÆRT I DISSE UKENE?***

6. ***ER MINE EVENTUELLE FORVENTNINGER INNFRIDD?***

7. ***HVA MÅ JEG SELV GJØRE FOR AT MINE FORVENTNINGER INNFRIS?***

8. ***HVA MÅ SKOLEN GJØRE FOR AT MINE FORVENTNINGER INNFRIS?***

9. **HVA ER DINE TANKER OM VEILEDERROLLEN?**

10. **NÅR DU NÅ SER TILBAKE PÅ DISSE FÅ UKENE HVOR VI HAR ARBEIDET ETTER PBL-METODEN, HVILKE RÅD VIL DU GI TIL OSS MED TANKE PÅ DET VIDERE ARBEID ETTER DENNE METODE?**

11. **ANNET**

(Hvis du har noe annet på hjertet som du mener kan ha betydning for dette opplegget videre, må du gjerne komme med det her).

Dine erfaringer er verdifulle. Svar så konstruktivt som mulig. Takk for din hjelp.

VEDLEGG 3: LÆRERLOGG:

VEILEDERLOGG

I prosjektet er vi opptatt av å få tak i erfaringene som dere gjør som veiledere i basisgruppene - for at vi i størst mulig grad kan bidra til en god læringssituasjon for studentene. Prosjektleder skal forsøke å få systematisert og få gitt fortløpende tilbakemelding slik at vi kan dra oss nytte av de erfaringer som kommer fram.

TEMA:

DATO:

1. FORTELL OM DINE UMIDDELBARE INNTRYKK FRA DAGEN.

2. HVORDAN VAR SAMHANDLINGEN I GRUPPEN?

3. HVA TROR DU STUDENTENE HAR LÆRT?

4. HVORDAN VAR DET FOR DEG Å VÆRE VEILEDER?



99YS00796