

Danish University Colleges

Udvikling af problembaseret læring, PBL på sygeplejerskeuddannelsen i Odense, UCL

Andersen, Helle Elisabeth; Pedersen, Hanne Marie; Brøndum, Susanne

Published in:
Uddannelsesnyt

Publication date:
2011

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Andersen, H. E., Pedersen, H. M., & Brøndum, S. (2011). Udvikling af problembaseret læring, PBL på sygeplejerskeuddannelsen i Odense, UCL. *Uddannelsesnyt*, 22. årgang(4), 5-10.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Udvikling af problembaseret læring, PBL på sygeplejeuddannelsen i Odense, UCL

Af Hanne M. Pedersen, lektor hamp1@ucl.dk Susanne Brøndum, lektor subr@ucl.dk og Helle E. Andersen, lektor hean@ucl.dk Sygeplejerskeuddannelsen i Odense, University College Lillebælt.

Resumé

Artiklen præsenterer overvejelser omkring udvikling af problembaseret læring efter inspiration fra et sommerseminar på McMaster University i Canada. Efter et kort rids af vores erfaringer med Problembaseret læring (PBL) ved sygeplejerskeuddannelsen i Odense, sættes der fokus på organiseringen af PBL-processen. Vi reflekterer over udfordringer i forbindelse med vejlederrollen, samt betydningen af udvikling af fokuserede scenarier med tilhørende vejlederguides. Artiklen afrundes med perspektiver vedrørende den fortsatte udvikling af PBL.

Keywords: Problembaseret læring, vejlederrollen, caseudvikling, vejlederguide.

Erfaringer fra sygeplejerskeuddannelsen i Odense

Vi har siden 2008 arbejdet med problembaseret læring (PBL). De basale didaktiske principper i PBL handler om problembearbejdning, studentercentreret læring og gruppeprocesser. Tæt samarbejde i basisgrupper, hvor studerende undersøger virkelighedsnære problemsituationer, stimulerer kommende professionsudøvere i udviklingen af selvstændighed, samarbejde samt analytisk- og refleksiv tænkning (1). Vi har struktureret dele af sygeplejefaget ud fra principperne om problembaseret undervisning, ved at lade de studerende arbejde i basisgrupper med cases og en tilknyttet basisgruppevejleder (2).

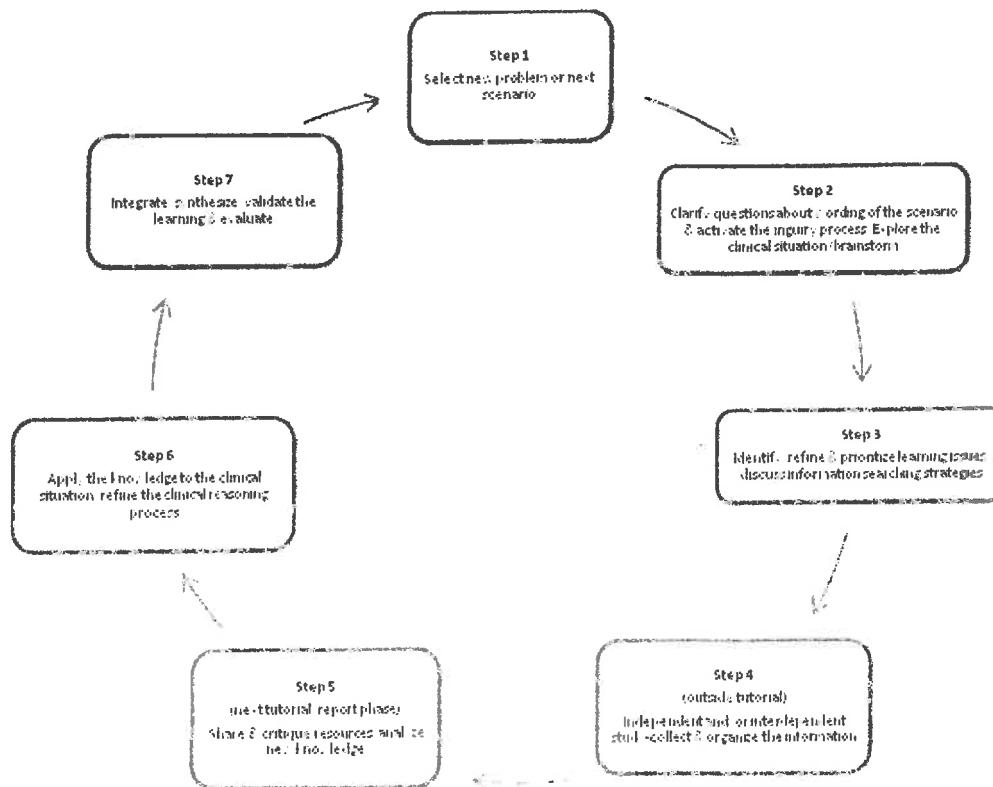
Kravene fra 2008 Bekendtgørelsen matcher på mange måder PBL-principperne,

fordi de lægger op til, at de studerende skal kunne samarbejde både mono- og tværfagligt, at de studerende skal fungere selvstændigt som sygeplejersker, samt imødekomme befolkningens behov for sygepleje. For at kunne imødekomme disse krav og forpligtigelser opstilles der forventninger om livslang læring, selvstyring og deltagelse (3), (4).

At arbejde med PBL er en kilde til evig udfordring for os som undervisere. Efter 3 års arbejde med PBL er vi blevet meget mere bevidste om, at PBL ikke bare er en didaktisk metode, men et lærings-syn, der rummer rigtig mange facetter. Vi er en lille gruppe af undervisere, der fungerer som nøglepersoner i forhold til at udvikle PBL. Vi fik derfor tilbudt et sommerseminar i juni 2011 på McMaster University med henblik på at samle viden og inspiration til vores fortsatte arbejde med at udvikle og implementere PBL.

En typisk organisering af PBL på McMaster University

På McMaster er PBL-kurserne organiseret i en ret fast struktur med ca. tre timers møde på en fast ugedag. En typisk case tager to-tre uger. Ved det første møde præsenteres de studerende for casen. Deres forforståelse bringes i spil, der udledes spørgsmål og læringsmål til nærmere undersøgelse, der arbejdes kort og godt frem til step 3 (figur 1).



Figur 1: Eksempel fra McMaster University, de syv Step i PBL (13)

Herefter arbejder de studerende individuelt eller evt. parvis frem til næste møde, som indeholder step 5-7. Ved dette møde kan der opstå nye læringsbehov, eller der kan tilføjes nye data til casen, så processen gentages, eller casen afsluttes og en ny åbnes.

Vejlederrollen i PBL

Arbejdet med PBL betyder, at både lærerens og den studerendes rolle ændres. Det er ikke helt enkelt, idet vi alle medbringer erfaringer og forestillinger om disse roller fra mere traditionelle undervisningssammenhænge. For lærere, der fx. er vant til at agere som forelæsere, ledere eller faglige eksperter, kan det være en stor omstilling at gå ind i en ny rolle. Det kræver mod at ændre undervisningsstil og stole på, at de studerende lærer noget, selvom læreren ikke

gennemgår læsestoffet efter sin egen systematik. Lærerrollen ændres i PBL fra at være en formidler-, forelæser- og lederrolle til en vejleder og tilrettelæggerrolle (5).

Den Amerikanske pædagog og filosof Deweys pragmatisk og handlingsorienterede teori „learning by doing“ spiller en central rolle i forhold til PBL, fordi læring blandt andet sker gennem erfaring og egenaktivitet. Ligeledes spiller den amerikanske psykolog Bruner en rolle i forbindelse med PBL. Hans kognitive studier viser, at den indre motivation har en stor betydning for læring, og at denne fremmes ved at studerende arbejder sammen (5). Viden konstrueres af den lærende gennem aktiv deltagelse i et socialt fællesskab, hvor underviserens rolle er at bidrage til den enkelte studerendes

optimale læring. Dette indebærer at gå fra undervisning til et læringsfællesskab, hvor læring faciliteres ved, at vejleder stimulerer de studerende til at undersøge problemer. Vejleder fremmer kritisk tænkning og medvirker til, at gruppen fungerer, så alle får mulighed for at deltage. Der evalueres kontinuerligt, og vejleder giver feedback både på det individuelle og gruppens arbejde med fokus på styrker og områder, der kan forbedres.

Vejlederollen rummer således mange udfordringer, og det er nødvendigt, at man på den enkelte uddannelse beskriver, hvilke forventninger der er til en PBL vejleder (6),(7). Hvis PBL processen skal fungere, er det vigtigt, at gruppedeltagerne udfordres og støttes. Når gruppen mødes til åbning af en case, begynder identifikationen af problemer, og her er det vigtigt, at vejleder kan guide og udfordre deltagerens bidrag. Vejleder opsummerer centrale områder fra case-åbningen. Det er vejleders ansvar, at alle gruppemedlemmer er aktive, og at den enkelte støttes til at udtrykke sin læringsinteresse og sit læringsbehov.

For at få dette til at lykkes skal vejleder i sin adfærd være eksemplarisk for de studerende, være engageret, åben, anerkendende og sætte egne synspunkter i spil. Vejleder kan komme med indledende bidrag og opmuntre til deltagelse ved at bidrage med egne oplevelser om læring. Vejleder skal medvirke til at give retning, skal kunne håndtere uenigheder, fremme lighed, tillid, fortrolighed og skabe et studerendecentreret miljø (6),(7).

I forbindelse med vores seminar på McMaster oplevede vi forskellige PBL-seancer, herunder bl.a. en gruppe der mødtes for første gang. Vejleder begyndte med at spørge til de studerendes erfaringer med at være i grupper:

- Hvad kendetegner samarbejdet i en god gruppe?
- Kan I give nogle eksempler?

Når en studerende havde fortalt om sine erfaringer, spurgte vejleder, om andre havde oplevet noget lignende. Den enkeltes oplevelse dannede dermed udgangspunkt for en undersøgelse af, hvad der for disse studerende kendetegner en god gruppe. Vejleder sikrede, at alle var aktive, og at de perspektiver, der blev nævnt, blev undersøgt:

- Har nogle været i grupper, der ikke fungerede?
- Hvad ønsker I skal kendetegne denne gruppe?

Svarene drejede sig bl.a. om respekt, at komme til tiden og at møde forberedt.

- Hvordan forstår du respekt? Vil du fortælle hvad det kunne være?
- Hvad mener I andre?
- Kan I give eksempler, der illustrerer respekt?
- Har nogle oplevet ikke at blive respekteret?
- Hvordan påvirker det én?
- Hvordan vil I tage vare på, at respekten for hinanden overholdes?
- Hvis nu en af jer ikke kommer til tiden, skal det så have konsekvenser?
- Hvilke?
- Hvordan vil I håndhæve disse?
- Er der andre forhold, som kunne være vigtigt at få diskuteret?
- Er der noget af det, vi har snakket om, som I synes er vigtigt at få skrevet ned?

Alle spørgsmål bliver grundigt belyst, og vejleder bidrager aktivt med relevant erfaring. De studerende beslutter selv, hvordan deres gruppe skal fungere, hvordan de vil sikre det og hvornår og hvordan, der skal følges op. Eksemplet skulle gerne vise, hvordan vejleder bidrager til at skabe et fællesskab, hvor den enkelte, måske med hjælp fra andre, finder frem til, hvad

hun kan bidrage med, og hvad hun gerne vil opnå ved at indgå i et læringsfællesskab.

Vi har efter vores besøg på McMaster fået en øget bevidsthed om vejlederens mange opgaver, herunder også vigtigheden af at udvikle gode scenarier/cases/problemer¹ med en udførlig vejlederguide.

Udvikling af scenarier – en af nøglerne til succes i PBL

Der er skrevet rigtigt meget om PBL, men der findes ikke megen litteratur om udvikling af scenarier/cases/problemer (8), (9), (10), (11), (12). Dette på trods af, at det faktisk er en af de store udfordringer i PBL. Hvad der præsenteres i en case er styrende for indholdet i PBL, så casen skal virkelig afspejle de mål og det indhold, som vi ønsker, de studerende skal fokusere på, og samtidig skal casen være lidt „skæv“, så der er noget at udforske. Et godt scenarie bringer virkeligheden ind i klasselokalet og tvinger de studerende til at sætte sig ind i rollen som beslutningstagere og problemløsere. De opnår ikke kun viden i forhold til at yde sygepleje til fx patienten/borgeren i casen. Dissekering og rekonstruktion af situationen i casen kræver også, at de studerende undersøger deres egne værdier og holdninger, arbejder med deres selvforståelse samt forståelsen for hinandens opfattelser af situationen.

Duch (9) har identificeret nogle karakteristika af „gode“ PBL scenarier. Hun anfører, at scenariet skal give de studerende lyst til og motivere dem til at søge flere informationer om de spørgsmål, der vises sig i casen. Scenariet skal afspejle et ægte problem, som de studerende kan se sig selv stå i som studerende eller færdiguddannet sygeplejerske. Derfor bør scenarier også udvikles i samråd med

„eksperter“. Dette åbner muligheden for et tættere samarbejde med fx kliniske vejledere. I Odense har vi således haft stor glæde af et tæt samarbejde med neurologisk afdeling i forbindelse med et scenarie omhandlende en patient med apopleksia cerebri. Studerende kan også bidrage med deres egne scenarier, hvilket vi fx kræver på modul 10 til en case omhandlende palliativ sygepleje. Ifølge Duch skal scenariet være så tilpas kompliceret, så det bliver nødvendigt, at alle i gruppen arbejder sammen. Der arbejdes primært individuelt med de valgte læringsmål, men styrken i PBL ligger i step 5-7 (figur 1), hvor gruppen gennem diskussion og evaluering skaber en syntese af, hvad de har lært, og herefter bringer denne nye viden ind i en større sammenhæng i forhold til fx fokus for indholdet i et bestemt modul. I de første step ved åbningen af scenariet skal de indledende spørgsmål være åbne og baseres på erfaringer og tidligere indlært viden. De indledende diskussioner hjælper de studerende til at genkalde, hvad de allerede ved, og de hjælper dem til at skabe forbindelse til begreber og materiale, som de tidligere har arbejdet med. Beskrivelsen af problemet skal være konkret og ikke indeholde irrelevante informationer, der kan distrahere. Antallet af problemer og spørgsmål, der skal undersøges, skal begrænses. Kunsten er at få inkorporeret mål for indhold i scenariet samt medtænke, hvordan det tidligere indlærte skal forbindes til nye begreber. Endvidere skal ny viden forbindes til andre fag og moduler. På denne måde medtænkes curriculum både vertikalt og horisontalt i uddannelsen.

Som udgangspunkt skal vejleder ikke præsentere mål for indhold for de studerende ved caseåbningen, idet det kan begrænse omfanget af, hvad de stude-

De tre ord anvendes synonymt i artiklen som henvisning til det materiale, der igangsætter og stimulerer de studerendes læring.

rende får øje på i casen og ønsker at undersøge nærmere (10). Mål for indhold er primært vejlederens styringsredskab. Lidt karikeret er det vigtigt at huske, at de studerende ikke ved, hvad de ikke ved, så vejlederen skal guide dem i den rigtige retning. Vejlederen kan dog vælge at vise målene sidst i case-arbejdet i forbindelse med evalueringen.

Selve udformningen af scenariet kan se meget forskellig ud. I Odense har vi primært anvendt traditionelle, skriftlige cases. På McMaster blev vi dog meget inspireret af deres anvendelse af visuelle cases enten i form af videoklip eller stillbilleder med tekst. Endvidere brugte de også simulerede patienter i form af „skuespillere“, som blev instrueret og fik løn for deres optræden. Vi så blandt andet en situation, hvor en studerende skulle agere primærsygeplejerske hos en simuleret patient, som lige var udskrevet fra hospitalet til palliativ sygepleje i hjemmet. Situationen var meget autentisk, „patienten“ og den studerende var alene i rummet, og vi observerede bag et „énvejsspejl“. Pointen er, at kun fantasien sætter grænser for, hvordan vi kan trigge de studerendes nysgerrighed i forhold til læring. Et billede, en sang, et digt, måske et klip fra youtube, blot vi hele tiden er fokuseret i forhold til indhold og mål. Selve udarbejdelsen af scenariet varetages af såkaldte case-champions og involverer 2-3 personer. Faglige eksperter bør indgå i arbejdet, og scenariet skal afspejle den kliniske virkelighed og revideres mindst en gang årligt. Det er en god ide, at man i organisationen har en fælles skabelon til udarbejdelsen af scenarier.

Vejlederguiden – en uundværlig følgesvend til scenariet

Når case-champions udarbejder et nyt scenarie, bør de samtidig udarbejde en vejlederguide (10). Vejlederguiden skal indeholde materiale, som kan assistere

vejlederen i at guide de studerende i den rigtige retning. En vejlederguide kan indeholde yderligere data, der supplerer casen samt information om det emne/fænomen, der skal undersøges i casen. Den indeholder oplysninger om, hvad de studerende evt. bør forberede inden første møde, herunder også hvad de med fordel kan inddrage fra tidligere moduler. Guiden indeholder casebeskrivelsen, hvor det understreges, hvilke centrale begreber de studerende skal kunne identificere fra casen som udgangspunkt for formulering af læringsmål. Herunder skal det også fremgå, hvilke spørgsmål vejlederen kan anvende for at guide de studerende i step 1-3 (figur 1). Læringsområder (fx 3 primære og 2 sekundære), som de studerende skal undersøge i casen, skal fremgå. Her må der også gerne være eksempler på spørgsmål, som vejleder kan anvende til at guide fra et beskrivende til et vurderende niveau jf. Blooms kognitive taksonomi (9). Mål eller læringsudbytte skal selvfølgelig fremgå, og ved slutningen af det første møde skal de studerende have en sætning, der beskriver det primære fokus i casen, herunder hvordan de forskellige begreber fra casen relaterer sig til hinanden. Vejlederguiden skal indeholde eksempler på dette. Mulige læringsressourcer og referencer bør ligeledes fremgå i guiden.

Til møde 2 skal vejlederguiden beskrive det indhold, der skal dækkes. Hvad forventes de studerende at undersøge og medbringe til diskussion og evaluering. Guiden bør indeholde spørgsmål, der udfordrer de studerende og bringer dem på et højere niveau. De forventede svar bør også stå i vejlederguiden.

Endelig forventes med henblik på evaluering af scenariet, at vejlederen giver de caseansvarlige feedback i form af kopier af de studerendes udarbejdede mindmaps. Med henblik på kvalificering af cases bør vejleder også give feedback

i forhold til, hvor meget der skal guides i forhold til læringsudbytte/mål. Identificerede de studerende fx uventede læringsmål? Hvilke referencer anvendte de studerende? Kunne de vurdere kvaliteten af referencerne? Der foregår således et stort arbejde for vejleder både før, under og efter PBL møderne.

Fremtidsperspektiver

Udover deltagelse i sommerseminaret på McMaster har sygeplejerskeuddannelsen i Odense i august 2011 gennemført to ugers PBL workshop under vejledning og inspiration af den canadiske professor i sygepleje Charlotte Noesgaard. Samarbejdet med McMaster University og Charlotte Noesgaard vil fortsætte i de kommende tre år. Charlotte Noesgaard vil fungere som sparringspartner i vores fortsatte udvikling af vejlederrollen samt i forhold til revision og udvikling af cases og vejlederguides. Vi er blevet inspireret til at arbejde med ideer vedrørende evaluering af arbejdet i basisgrupperne, hvor Charlotte Noesgaard blandt andet er overrasket over, at vi stiller så få krav til de studerende. Struktureringen af PBL er også et område, vi vil fokusere på. Det er vigtigt, at de studerende får tid til at fordybe sig i undersøgelsesfasen. Traditionen med vejledning mellem møderne er også blevet udfordret. Vi er således fyldt op med ideer og inspiration til fortsat udvikling af PBL, hvor en fælles handleplan for udvikling og implementering af praksis i forhold til PBL skal guide os på vej.

Vi takker F.S.U.S for støtte til seminaret.

Referencer

1. Pettersen, C. R. (2001): Problembaseret læring- for elever studerende og lærere. Dafolo A/S Frederikshavn
2. UCL Pædagogisk tilrettelæggelse af sygeplejefaget: http://www.ucl.dk/content/dk2/sygeplejerske-uddannelsen_odense
3. Undervisningsministeriet (2008). Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen. BEK nr. 29 af 24/01/2008. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=114493>
4. Undervisningsministeriet (2007). Danmarks strategi for livslang læring. <http://pub.uvm.dk/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>
5. Bjørke, G (2003): Problembaseret læring. Gads Forlag, KBH
6. Walsh A. (2005) The Tutor in problem based learning: A Novice guide. Mc Master University. <http://fhs.mcmaster.ca/facdev/documents/tutorPBL.pdf>
7. Barrows H (1992): The Tutorial Process. Springfield. Southern Illinois University
8. Drummond-Young, M. & Mihide, E.A. (2001). Developing problems for use in problem-based learning. I: Rideout, E. (red.). *Transforming nursing education through problem-based learning*. Jones & Bartlett, Boston
9. Duch, B.J. (2001). Writing problems for deeper understanding. I: Duch, B.J., Groh, S.E. & Allen, D.E. (red.). *The power of problem-based learning*. Stylus Publishing, Virginia
10. Wilkie, K. & Burns, I. (2003). Problem-Based Learning. A Handbook for Nurses. Palgrave Macmillan, New York
11. Hung, W. (2006). The 3C3R Model: A Conceptual Framework for Designing Problems in PBL. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, Volume 1, no. 1
12. Hafler, J.P. (1996). Case Writing: Case Writers' Perspectives. I: Boud, D. & Feletti, G. (red.). *The Challenge of Problem-Based Learning*. Kogan Page Limited, London
13. Branda, L.A. (1986). Developing competency in problem-based learning programmes in the health sciences. Faculty of Health Sciences, McMaster University. Canada