

Hvordan kan planlægningen af et problemorienteret kursusforløb understøtte et sammenhængende læringsforløb?

Ida Elisabeth Højskov

Afdeling for Hjertesygdomme
Rigshospitalet

Baggrund

Hjertecentrets (Rigshospitalet) 1-årige uddannelses- og træningsforløb er et projektorienteret kursusforløb for sygeplejersker, som har til formål at forbedre den faglige ydelse til patienterne, samtidig med at sygeplejersken opnår nye kompetencer (*Kursusbeskrivelse* appendix A). Kursisterne kommer fra forskellige afsnit og har varierende klinisk erfaring. Kursisterne vejledes af klinisk sygeplejespecialist fra eget afsnit under udarbejdelse af projektbeskrivelse og gennemførelse af projektet. Flere gange under forløbet præsenterer kursisterne status for projektet, for en vejleder og medkursister, i forud aftalte grupper (2 - 3) med 4-6 kursister. Parallelt hermed er der kursusdage gennem hele kursusforløbet, hvor der undervises i teorier og metoder indenfor sygeplejefaget. Projektbeskrivelse og gennemførelse af projektet bliver tidligt i forløbet det altdominerende fokus hos kursisterne. Nogle kliniske problemstillinger er rettet mod specifikke patientpopulationer, mens andre har mere generisk karakter. Visse problemstillinger er udsprunget af eksisterende projekter og andre er helt nye, og derfor er projektprocessen på forskellige stadier allerede ved kursusforløbets begyndelse. En konsekvens heraf er, at deltagerne oplever utakt mellem timeline i projektet og undervisningen på kursusdagene, som udmønter sig ved at undervisningen ofte ikke opleves meningsfuld i relationen til projekt og det samlede kursusforløb. Kursisterne oplever ikke kongruens mellem undervisning og den projektorienterede form, hvilket viser sig som frustration og bekymring, hvilket ikke er befordrende for undervisnings- og lærings-

miljø. Desuden er der hos nogle undervisere bekymring over kursisternes noget kritiske tilgang til deres undervisning, som ikke tolkes specifikt at omhandle underviserne, men fremstår som en mere overordnet frustration. Derfor vil det primære pædagogiske fokus i være at understøtte et sammenhængende kursusforløb som i den aktuelle form opleves som to parallelle forløb; projekt med udarbejdelse af projektbeskrivelse og gennemførelse af kursusdagene, hvor der burde være en oplevelse af kongruens.

Mål

Målet for dette projekt er derfor at integrere de to dele til en helhed som er tydelig eksplicit for at opnå et sammenhængende kursusforløb, som understøtter måden som stoffet og undervisningen ønskes tilgået for at fremme læring. Derfor ønskes følgende undersøgelsesspørgsmål undersøgt i dette projekt: *Hvordan kan planlægningen af et problemorienteret kursusforløb understøtte et sammenhængende læringsforløb?*

Problemorienteret projektarbejde

Det problemorienterede projektarbejde har siden 1970'erne været en dominerende studieform ved Universitetscenterne i Roskilde og Aalborg som et kritisk modstykke til de eksisterende undervisnings- og studieformer. Knud Illeris' definition af akkomodative og assimilative læreprocesser er blandt andet noget af den forskning som udviklede sig til det didaktiske koncept; det problemorienterede projekt arbejdet. Med henvisning til Piagets teorier om læring definerede Knud Illeris akkomodative læreprocesser (omstrukturering af kognitive strukturer), som en forudsætning for at kreative læreprocesser kan finde sted. I hans perspektiv sker hensigtsmæssige læreprocesser, når de studerende tilegner sig færdigheder, tilpasningsevner og kreativitet i en vekselvirkning mellem akkomodative processer og assimilative processer (indlemmelse af ny viden i eksisterende kognitive strukturer) (Illeris, 1999). Det problemorienterede projektarbejde er kendetegnet af principperne: gruppearbejde, projektorganisering og deltagerstyring, problemorientering, kobling af teori og praksis, det eksemplariske princip og tværfaglighed (Kolmos, 1996; Krogh & Wiberg, 2013). Elementer som i et eller andet omfang indgår i dette projektarbejde. Karakteristisk ved projektorienteret projektarbejde er en høj grad af studenterinvolvering og praksisnære som

teoretiske problemstillinger. Et væsentligt princip i det at arbejde projektorienteret, er for de studerende at lære kunsten selv at identificere, definere og formulere, problemformuleringer, der er relevante at arbejde med i forhold til et givet fagligt område. Derigennem skulle den studerende lære at agere professionelt i en praksis, idet problemstillinger ofte ikke er veldefinerede og afgrænsede. Forud for og sideløbende med, undervises den studerende i fagets teorier, teknikker og metoder, hvor disse ses som redskaber til såvel problemindkredsning som problembearbejdning. En gennemgående ide i problemorienteret projektarbejde er, at der skabes en forbindelse mellem teori og praksis. Vejlederen i denne kontekst vil være både fag- og procesorienteret og agere som fagperson, proceskonsulent og bedømmer, hvilket fordrer opmærksomhed.

Intervention

Interventionen som ønskes afprøvet i projektet består af tre dele; introduktionsmøder, refleksionsdagbog og peer-feedback, som enkeltvis beskrives nedenfor.

Introduktionsmøder

For at kunne agere i et kursusforløb som kursist og underviser, er kendskab til rammerne essentielle, og argumentet for den første del af interventionen består af introduktionsmøder. Disse afholdes før kursusforløbet starter med opfølgning under forløbet. Der er tre møder med følgende mødedeltagere: i) undervisere og kursusleder; ii) vejledere, præsentationsvejledere og kursusleder og iii) kursister, kliniske sygeplejespecialister, afdelingssygeplejersker og kursusleder (beskrivelse Appendix B). Fælles for alle tre møder er at give indsigt i problemorienteret projektarbejde. Formålet med det første møde er at give indsigt i undervisningsemner og at underviserne mødes samt at sikre en sammenhæng mellem de enkelte undervisningssessioners læringsmål i forhold til overordnede læringsmål. I det andet møde er formålet at italesætte vejledning og peer-feedback (beskrivelse nedenfor). Det sidste møde skal være med til at give aktørerne et samlet overblik over kursusforløbet, at forventningerne til de enkelte grupper af aktører er tydelige og at der er mulighed for at stille opklarende spørgsmål.

Refleksionslogbog

Sammenhængen mellem projekt og undervisningsemner er ofte utydelig for kursisterne og kan medføre at kursisterne ikke kan se, hvad de skal bruge undervisningen til. Det skulle gerne blive mere eksplicit, når læringsmålene for de enkelte undervisningssessioner målrettes de overordnede læringsmål. Som supplement hertil er en logbog et redskab til at skabe refleksion hos kursisterne, hvor hensigten er at understøtte kursisters læringsforløb (læringsmål se Appendix B). Refleksionslogbogen er inspireret af Deweys begreb refleksiv tænkning som beskrives som; ”den form for tænkning, der består i at vende et tema i hovedet og underkaste det en alvorlig og sammenhængende overvejelser.” (Dewey, 2009) Derfor introduceres kursisterne til refleksionslogbogen i begyndelsen af forløbet. Det pointeres at refleksionslogbogen ikke indgår i nogen bedømmelse af den enkelte kursists præstation. Refleksionslogbogen skal understøtte læring, og afleveres sammen med den endelige projektbesvarelse.

Peer-feedback

Peer-feedback er tænkt som en fast del, når deltagerne flere gange gennem kursusforløbet har præsentation af deres individuelle projekter (læringsmål se Appendix B). Aktuelt foregår feedbacken i mindre grupper med 4 studerende, hvilket fastholdes. Peer-feedback introduceres tidligt i kursusforløbet. Der er læringspotentiale i at inddrage og modtage feedback, og i at modtage og give peer-feedback. Et perspektiv som blev bekræftet jævnfør UP-for-projekt (Johansen m.fl., 2021). For at understøtte læringspotentialet tildeles kursisterne en makker, og makkerparrene er indbyrdes forpligtet til at samle den givne peer-feedback under præsentationerne. Der planlægges undervisning i peer-feedback herunder hvilke kriterier der gælder for peer-feedback. Her italesættes det også, at det kræver træning at give konstruktiv peer-feedback, og at det derfor skal finde sted i et trygt læringsmiljø. I og med at projektet vil progrediere, vil en tilretning af evalueringskriterierne være nødvendig i løbet af forløbet.

Gennemførelse af intervention og evaluering

Idet interventionen i dette projekt grundlæggende omhandler flere forslag til ændringer i det samlede kursusforløb, har det ikke været muligt at afprøve den indenfor projektperioden, da det kommende kursusforløb først

påbegyndes april/maj 2022. Derfor er interventionen evalueret gennem fire individuelle semi-strukturerede interview af to kursusedtagere (K1 + K2) og to undervisere (U1 + U2). Interviewenes længde var 16 til 26 minutter og relevante dele af interviewene er transskriberede. Væsentlige pointer fra interviewene fremstilles med brug af citater i resultatafsnittet og diskuteres i en pædagogisk kontekst i diskussionsafsnittet. Se Appendix C for interviewguide.

Resultater

Resultaterne præsenteres relateret til de tre interventionsdele.

Introduktionsmøder

Introduktionsmøderne ses af kursister og undervisere som en måde at give en fælles forståelse for kursusforløbet. Underviserne fremhæver, at støtte til udarbejdelse af læringsmål og mulighed for et større kendskab til den resterende gruppe af undervisere og emner for undervisningen vil være gavnligt og få indflydelse på kontinuiteten i kursusforløbet.

"For det første bliver der ikke nogen rigtig sammenhæng for kursisterne. Jeg ved ikke, hvad de andre underviser i og der bliver heller ikke nogen sammenhæng til det overordnede mål nødvendigvis. Man kunne godt have en anden planlægning i forhold til underviserne, så vi også var klædt bedre på til at gå ind og støtte om projekterne og målrette undervisningen i forhold til det. Så kunne man sige til kursisterne, at når der kommer den undervisning, skal du være opmærksom på eller man kunne referere til hinanden. Så det bliver mere sammenhængende for kursisterne. Det har stor betydning at få målrettet læringsmålene. (U1)

"... jeg fik at vide af kursisterne, at der var uoverensstemmelse mellem mine læringsmål og underviseren som har den anden del af emnet. Det var tydeligt, at det var svært for kursisterne at relatere undervisningen" (U2)

"... Der er uoverensstemmelse mellem målene for undervisningen og de overordnede mål."(K2)

Refleksionslogbog

Angående undervisningen, så tilkendegiver informanterne at den har været relevant, men det kan være vanskeligt at se og forstå i den konkrete undervisningssituation:

"Jeg kan jo godt se at al undervisning har givet mening, men den indsigt har jeg først fået bagefter. Det er frustrerende at være i, men det giver mening bagefter". (K1)

". . . . Der er ikke noget af den undervisning som vi har haft, som har været dårlig." (K2)

I forlængelse heraf ser informanterne logbogen som et kærkomment støttende læringsredskab:

"Hvis man ikke lige står og skal bruge undervisningen ryger den lidt i baggrunden. Så er det måske bare viden, som kommer ind og forsvinder igen, fordi den ikke bliver brugt. Man skal bruge det og arbejde med det. Til det med logbog tænker jeg, at hvis det lige er en halv side om hvad er det egentlig jeg er blevet undervist om, og hvad har jeg lært; hvad kan jeg bruge det til? Så lyder det fornuftigt og det er jo forholdsvis konkret. Det skal være brugbart og ikke noget med at føles efter. Det tror jeg nemlig er rigtig godt, fordi jeg kan høre, når de fremlægger, at de har glemt det (tidligere undervisning) hele fra tidligere". (UV1)

"Det synes jeg lyder rigtig spændende. Man kan sige, at der er en forventning om, at de sygeplejersker, der har været på træningsforløb, har fået en anden indsigt i organisationen og en anden analytisk indsigt. Du har lært noget metode, så er der jo også en forventning om at du kan gå tilbage og se mere refleksiv på din egen praksis. Så jeg tænker faktisk, at det kunne være en rigtig god øvelse som led i det. Så der er helt klart flere formål." (U2)

"Hvad er det for en tanke jeg havde lige her? jeg synes også selv, at det er svært når man i slutningen af undervisningen skal sætte sig og tænke: Godt hvad har jeg lært i dag? Og hvad skal jeg tage med mig? For jeg skal bruge længere tid på det. Jeg skal nogle gange ud at være i en anden situation før det kommer Gud, ja det giver mening. . . . For undervisningen handler jo ikke kun om dette projekt, for lige pludselig er der mange andre sammenhænge, hvor det er relevant." (K1)

Peer-feedback

Kursisterne ser peer-feedback som en oplagt ramme ved projektpresentationerne. En ramme som faktisk efterlyses: *"feedback-delen kunne man helt sikkert sætte i system, så der var en ramme hver gang"* (K2). Samtidig kunne feedback-delen bruges til at målrette præsentationerne:

”Det kunne også gøre, at præsentationerne blev mere målrettet. Som det er nu, så kommer de bare og præsenterer og så sidder man der og synes at man skal finde på noget og det kan godt blive lidt tilfældigt.”(U1).

Det har stor betydning at vide, hvad ens opgave er som medkursist og her er rammerne er ikke uvæsentlige:

”Jeg har været i tvivl om, hvad er min rolle ud over at være et ansigt, som min medkursist skal tale til, men hvad skal jeg ellers? For man får jo mange ideer fra hinanden, som man kunne have brugt mere tid på, hvis det blev sagt at nu er planen følgende ... ”(K2)

En anden vinkel som positivt fremhæves, er med fokus på peer-feedback, når den er fremadrettet. Informanterne mener, at det er vigtigt at viderebringe feedbacken, men det er ikke altid let:

”Man fremlægger og man tager det hele ind og også skrive noter. Det er overvældende og samtidig er det jo næsten den vigtigste feedback der er. Det er hardcore at få feedback og jeg er ikke sikker på, om man lige er parat til det. Så en makker kunne være en god ide på mange måder.” (K1)

”Jeg har udfordringer med, at der ikke bliver skrevet noget ned af kursisten. Så skriv nu noget ned! For så starter vi lidt forfra igen og så kan det godt være lidt svært. Jeg synes, at der er skabt et trygt miljø for både at give og modtage feedback, så mere formaliseret peer-feedback er oplagt ” (U2).

Diskussion

I det følgende diskuteres resultaterne i en i en pædagogisk kontekst.

Introduktionsmøderne ses som en måde at få fælles forståelse og viden om kursusforløbets overordnede ramme og herunder hvad der forventes af de enkelte aktører. Det at vide hvad man skal og hvad der forlanges, kan være et fundament for et trygt undervisnings- og læringmiljø (Horst & Ingerslev, 2013). I den overordnede ramme indgår læringsmålene og det viser sig netop at uoverensstemmelse mellem læringsmålene eller manglende, ikke er befordrende for et sammenhængende forløb. Væsentligt er det også, at der ikke ses en sammenhæng på tværs mellem de enkeltstående undervisningsseancer og her kan de foreslåede mødefora mellem underviser/kursusleder og vejledere/kursusleder være med til at initiere det. Vil-kårene for at denne sammenhæng kan opstå vil være, at man i underviser- og vejledergruppen har en høj grad af fokus på at understøtte kursisters læring og som de målrettede læringsmål kan være en naturlig del af (Dolin,

2013; Jørgensen, 2013a, 2013b). Der er også fokus på læring ved at indtænke refleksion som et aktivt i kursusforløbet. Trods kursisternes ”fortvivelse” over undervisningen, så viser undervisningen sig at være brugbar. At denne erkendelse først har vist sig nogen tid efter den aktuelle undervisning, viser meget tydeligt at undervisning er en proces som er tilrettelagt, så kursisten lærer noget. Undervisningen skal være med til at fremme læring, men det er ikke givet at det sker i selve undervisningssituationen (Dolin, 2013). Refleksionslogbogen er et understøttende læringsredskab som kan bruges tidsmæssigt væk fra den reflekterende aktivitet, og derfor er der ingen tidspres og handledvang. Det foregår i et i et ”præstations-frit refleksionsrum”, idet der ikke er nogen underviser involvering, hvilket kan være med til at minimere kursisternes præstationsangst. Det kan opleves som en krævende proces, fordi der tænkes ud af selvfølgeligheder (Dewey, 2009).

Udover at give kursisten en mulighed for refleksion over egen læring, kan refleksionslogbogen også bruges til vise kursistens udvikling over tid. Her bør fokus være refleksionen over undervisning for at guide kursisten til meget konkret, at tænke over den konkrete undervisning og hvad det har givet af viden/overvejelser. Som en af informanterne giver udtryk for, kom læringen ikke i undervisningssituationen, men i en anden sammenhæng. Det henfører til Deweys udfoldelse af begrebet refleksiv tænkning og dens betydning for uddannelsesprocessen førende til, at studerende skal få lyst til at undersøge og reflektere over det, de har lært (Dewey, 2009). Et perspektiv som er interessant og brugbart, set i lyset af de to dele i et problemorienteret projektarbejde som er svært for kursisterne at være i, men som i et eller omfang er en præmis for det problemorienterede projektarbejde (Krogh & Wiberg, 2013). Den sidste interventionsdel, peer-feedback, er også en undervisningsaktivitet som retter sig mod læring for både den der giver, og den der modtager. Desuden får de ikke præsenterende kursister en aktiv rolle og det viste sig, at der faktisk var en stor interesse for peer-feedback fra kursisternes side, i forhold til at blive bragt i spil ved projektpresentationerne. Ved alle former for feedback er det essentielt som kursist eller studerende fremadrettet at bruge feedback. På trods af det så tilkendegiver både studerende og undervisere i studier som her, at feedback ikke bruges fremadrettet og i værste fald slet ikke (Rienecker og Bruun, 2013, 259).

Konklusion

Dette projekt har undersøgt hvordan planlægningen kan understøtte et sammenhængende problemorienteret projektarbejde. For at få svar på undersøgelsesspørgsmålet blev der taget udgangspunkt i et konkrete kursusforløb og dets anvendte didaktiske koncept og de bagvedliggende tanker og overvejelser ved at bruge dette. Disse overvejelser blev sammenholdt med de udfordringer, kursister og undervisere har givet udtryk for. Overvejelserne førte til udarbejdelse af en intervention, rettet mod nogle centrale udfordringer og under hensyntagen til det anvendte didaktiske koncept. Resultaterne fra dette projekt bygger ikke på en praktisk afprøvning, men en "teoretisk" afprøvning. Konklusionen må være at de forslåede interventioner potentielt vil give et mere sammenhængende projektorienteret kursusforløb og forhåbentligt et styrket læringsforløb. Trods den positive feedback fra informanterne, så skal interventionen afprøves og evalueres før der kan drages større og endelige konklusioner.

Feedback og perspektiver

Dette pædagogiske projekt er i flere omgange diskuteret med uddannelsesansvarlig Camilla Bernild, Hjertecentret, Rigshospitalet, som har været min kliniske vejleder i UP-forløbet. Her fremhæves nogle centrale diskussioner i projektføreløbet. En af de indledende drøftelser var om refleksion, både brug og betydning af begrebet, som jeg var optaget af i kobling til læring i relation til kursusforløbet. Det gjorde mig mere bevidst om at anvende refleksion (refleksionslogbog) som en interventionsdel. Da det blev besluttet ikke at starte et nyt kursusforløb under mit UP forløb, drøftede vi om strategien skulle ændres og i stedet for en samlet intervention, så kun at afprøve én eller to dele. Denne strategi fravalgtes, da den samlede intervention var designet til at understøtte et mere sammenhængende kursusforløb. Konsekvensen heraf var det bevidste valg, at evalueringsprocessen blev anderledes. Ved sidste feedback på det afsluttede projekt, fremhævede Camilla, at de tre interventionsdele retter sig mod pædagogiske begreber som; undervisere og vejlederes rolle og opgaver, feedback til at fremme deltageraktivitet og refleksion som en tilgang til at understøtte læringsforløb. Informanternes positive reaktion giver forhåbning om at de teoretiske overvejelser fungerer i praksis. Camilla ser frem til at følge inkorporeringen af interventionen i det kommende kursusforløb i foråret 2022, hvor de første introduktionsmøder er planlagt til begyndelsen af februar. Hertil følger at beslutte en

evalueringemetode til interventionen når den inkorporeres i det kommende kursusforløb.

Litteratur

- Dewey, J. (2009). *Hvordan tænker vi*. Forlaget Kim, Aarhus.
- Dolin, J. (2013). Undervisning for læring. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 65–90). Samfundslitteratur.
- Horst, S. & Ingerslev, G. (2013). Undervisningsmiljø. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 105–113). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1999). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Johansen, P., Sørensen, J., Frydendal, S., Højskov, I. & Jørgensen, T. (2021). *Studerendes oplevelse af feedback som læringsredskab i universitetsundervisning*. For-projekt Universitets Pædagogikum, Københavns Universitet.
- Jørgensen, P. (2013a). Kursusplanlægning. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 163–171). Samfundslitteratur.
- Jørgensen, P. (2013b). Lektionsplanlægning. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 147–160). Samfundslitteratur.
- Kolmos, A. (1996). Reflections on project work and problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 141–148.
- Krogh, L. & Wiberg, M. (2013). Problemorienteret og projektorganiseret undervisning. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Rienecker, L. & Bruun, J. (2013). Feedback. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 259–280). Samfundslitteratur.

A

Kursusbeskrivelse

Beskrivelse af Hjertecentrets 1-årige uddannelses- og træningsforløb

Formål og mål for uddannelses- og træningsforløbet

Det overordnede formål for uddannelses- og træningsforløbet er at forbedre den faglige ydelse til patienterne, samtidig med at sygeplejersken opnår nye og ønskede kompetencer. Det forløber i to spor, hvor det ene spor retter sig mod et klinisk projekt, og det andet spor retter sig mod at styrke sygeplejerskernes organisatoriske kompetencer til at lede mindre forandringsprocesser og implementere den viden, projektet frembringer. I begge spor er der fokus på at styrke kompetenceelementer som: evnen til at forholde sig kritisk til egen praksis, faglig og videnskabelig argumentation, kompetence til refleksion, evne og vilje til handling samt analytiske og praktiske kompetencer til at gøre dét, de lærer. Dette sker i tæt samarbejde med den kliniske sygeplejespecialist eller ph.d.-studerende, som er projektansvarlig

Målet er, at deltagerne:

- videreudvikler deres analytiske kompetencer til at identificere kliniske problemstillinger og indhente og kritisk vurdere den nyeste viden inden for det pågældende felt.
- udvikler kompetencer til at formulere undersøgelsesformål, indsamle og opgøre data om egen patientgruppe.
- udvikler kompetencer til at anvende denne viden i eget afsnit og formidle viden til patienter og kollegaer.
- styrker deres evne til at reflektere over egen praksis og argumentere fagligt og videnskabeligt for valg af kliniske beslutninger.
- kender og anvender metode til forskning og kvalitetsudvikling.
- får øget indsigt i metoder til at evaluere projektets effekt for patienten.
- får øget viden om begreber og teorier i sygeplejen - og deres betydning for kvaliteten for patienterne.
- får viden om begreber og teorier til analyse, forandringsstrategier, læreprocesser og pædagogiske aktiviteter, der fremmer forankring af den viden og de resultater projektet frembringer.
- etablerer netværk med mulighed for at diskutere, udveksle og drage nytte af hinandens personlige og faglige viden, erfaringer og ressourcer under træningsforløbet.

Deltagere

Deltagerne er sygeplejersker, som afdelingssygeplejersken og de(n) kliniske specialist(er) ønsker at kvalificere til at kunne indgå i udviklingsarbejde og fx varetage ansvaret for kvaliteten af sygeplejen inden for et specifikt område eller deltage i klinisk udviklings- og forskningsarbejde ledet af den kliniske sygeplejespecialist

Indhold

- Patientperspektiv og patientinddragelse
- Udvalgte sygeplejeteorier, begreber og betydningen af teoretiske perspektiver for kvaliteten i pleje og behandling
- Vidensformer i de kliniske beslutningsprocesser – den pædagogiske refleksionsmodel
- Kvalitetsudvikling – anvendelse af eksisterende forskning
 - Metode til kvalitetsudvikling
 - Evidensbaseret sundhedsvæsen
 - Baseline
 - Litteratursøgning
 - Udarbejdelse af abstract, poster og PowerPoint
- Forskningstyper og metoder
 - Videnskabelighed og videnskabsteoretiske overvejelser
 - Teoretisk referenceramme
 - Kvalitative og kvantitative metoder
 - Etik

- Problemstillingen bestemmer metoden – valg af metode
 - Dataindsamling, analyser, resultater/fortolkning, validitet, reliabilitet, fejlkilder, statistiske grundbegreber, populationsstørrelser, måleskalaer og spørgeteknikker
- Læring, læreprocesser og forankring af viden
 - Teori og begreber til analyse som afsæt for en ændringsproces
 - Forandringsstrategier, aktiviteter og metoder

Metode

- Projektmetoden: Udgangspunkt i den kliniske problemstilling med udarbejdelse af projektplan. Undervisning med efterfølgende grupperefleksioner og øvelser.
- Analyse og vurdering af forskningsartikler i forhold til forskningsresultaternes anvendelighed for klinisk praksis.
- Vejledning.
- Præsentation i plenum af eget projekt i grupper af 4-5 kursister med henblik på feedback.

Bedømmelse

Projektet præsenteres ved afslutningen, og projektopgaven afleveres til kursusleder, som godkender denne.

B

Intervention

Introduktionsmøder

Introduktionsmøde I

Deltagere: Undervisere og kursusedler
 Tidspunkt for møde: Minimum fire måneder før kursusstart med opfølgning 1-2 gange under forløbet

Formål

- At underviserne introduceres til kursusforløbet og undervisningsform(metode)

Mål

- At underviserne får indsigt i metoden og får en forståelse for hvordan de skal agere i forløbet.
- At underviserne kan udarbejde læringsmål for egen undervisning med baggrund i de overordnede læringsmål
- At udarbejde arbejdsproces for udarbejdelse af læringsmål for de enkelte undervisningssessioner

Væsentlige oplægsemner

- Problemorienteret projektarbejde

Introduktionsmøde II

Deltagere: Vejledere, præsentationsvejledere og kursusedler
 Tidspunkt for møde: Minimum to måneder før kursusstart med opfølgning 1-2 gang under forløbet

Formål

- At vejledere og præsentationsvejledere introduceres til problemorienteret projektarbejde

- At vejledere og præsentationsvejledere får viden om hvad vejledningens form og udførelse i problemorienteret projektarbejde

Mål

- At vejledere og præsentationsvejledere ved hvori deres opgave består og håndteringen af denne
- At udarbejde aftale for vejledning af vejledere

Væsentlige oplægsemner:

- Problemorienteret projektarbejde
- Vejleders rolle?
- Peer feedback; vejledere og præsentationsvejledere – roller og opgaver

Introduktionsmøde III

Deltagere: Kursusdeltagere, kliniske specialister (vejledere), afdelingssygeplejersker og kursusedler

Tidspunkt for møde: En måned før kursusstart

Formål

- At tydeliggøre formålet med uddannelses- og træningsforløbet
- At introducere deltagere, kliniske sygeplejespecialister og afdelingssygeplejersker til kursusforløbet
- At klarlægge forventninger til deltagere, kliniske sygeplejespecialister og afdelingsygeplejersker

Mål

- At give mulighed for give svar på spørgsmål vedrørende kursusforløbet

Væsentlige oplægsemner

- Problemorienteret projektarbejde (undervisningsform)
- Opbygning af kursusforløbet
- Forventninger er der til de forskellige grupper af aktør

Refleksion - refleksionslogbog

Indhold	Læringsmål
Refleksion – hvad er det og hvad er det ikke? hvordan kan refleksion bruges i læring?	Forklare hvad refleksion er og hvordan det kan være et læringsredskab Forklare hvordan refleksionslogbogen er tænkt anvendt Reflekter over hvordan refleksionsbogen vil blive anvendt refleksionsbogen

Peer-feedback

Indhold	Læringsmål
Peer-feedback hvad betyder det? Hvad er rammerne? Hvad er spillereglerne? Hvilke roller og opgaver er der ved peer-feedback?	Forklare hvad peer-feedback er Forklare hvordan peer-feedback skal være en del af kursusforløbet
Introduktion til feed-back-indhold og -skema.	Reflekter hvad det betyder at skulle give og modtage peer-feedback

C

Temaguide final UP-projekt: Hvordan kan planlægningen af et problemorienteret kursusforløb understøtte et sammenhængende læringsforløb?

Spørgsmål	Hvad vil vi gerne vide?
Tema 1: Projektorienteret kursusforløb	
<ul style="list-style-type: none"> Hvad tænker du på , når du hører ordet (begrebet) projektorienteret kursusforløb? <ul style="list-style-type: none"> Ved du hvad det indebærer? Ved du hvilke forventninger der er til dig som underviser/kursusdeltager? 	<ul style="list-style-type: none"> At få informantens umiddelbare viden om begrebet Spore informanten ind på emnet
Tema 2: Sammenhæng mellem undervisning og projektarbejde	
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan oplever du at kunne bruge undervisningen i dit projektarbejde? <ul style="list-style-type: none"> Hvad har du kunne bruge og hvordan? Hvorfor har du ikke kunne bruge det? Hvad kunne have understøttet brugen af undervisningen? Hvilke overvejelser har du gjort i planlægningen af din undervisning i forhold til kursusdeltagernes projektarbejde? 	<ul style="list-style-type: none"> Forstå om og hvordan informanten oplever sammenhæng i kursusforløbet Undersøge hvilke dele af undervisningen som informanterne hæfter sig ved Undersøge om underviserne indtænker egen undervisning som en del af en større sammenhæng
Tema 3: Intervention som tydeliggør og skal være understøttende for sammenhængen i kursusforløbet (før kursusstart)	
<ul style="list-style-type: none"> Hvilken betydning kan introduktionsmøderne få? Hvilke fordele giver de? Hvilke ulemper kan der være? Hvad er dine erfaringer med før-møder inden kursusstart? Kan der være andre fordele end det de er målrettet her? Hvad tænker du kursuslederen får en mere tydelig gennemgående rolle? 	<ul style="list-style-type: none"> Få informantens umiddelbare input til understøttende intervention Få underviserens reaktion på at skulle udarbejde læringsmål med fokus på de overordnede læringsmål
Tema 4: oplevelse og tanker om peer feedback	
<ul style="list-style-type: none"> Hvilke erfaringer har du med feedback generelt? Hvilke erfaringer har du med peer feedback? <ul style="list-style-type: none"> I hvilken sammenhæng? Hvilke bekymringer har du for at give/modtage fra med-kursusdeltager? 	<ul style="list-style-type: none"> At få kursusdeltagernes præferencer i forhold til peer feedback At få kursusdeltagernes præferencer til at kursusdeltagerne skal give hinanden