

FAGUTVIKLING

Systematisk bruk av case letta læringa til studentar i spesialsjukepleie

Ressursforelesingar vart kombinert med case-seminar og case-eksamen for å utvikle studentanes evne til refleksjon og kritisk tenking.

[Astrid Bjørnerheim Hynne](#)

Førstelektor

Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, Fakultet for medisin og helsevitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

[Sigrid Nakrem](#)

Professor

Fakultet for medisin og helsevitenskap, Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

[Bente Paulsen](#)

Universitetslektor

Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, Fakultet for medisin og helsevitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

[Undervisning](#)

[Fagutvikling og forskning](#)

Sykepleien 2023;111(92499):e-92499

DOI: [10.4220/Sykepleiens.2023.92499](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2023.92499)

Hovedbudskap

Artikkelen er ei formidling av funn frå ein studie der kombinasjon av ressursforelesing og case-seminar er gjennomført på ein systematisk måte gjennom eit studieår, samt case som eksamensform, noko som i liten grad er gjort tidlegare i ei spesialutdanning i sjukepleie. Materialet byggjer på data frå loggbøker og eit spørjeskjema etter avslutta gjennomføring og eksamen.

Studentaktive undervisningsformer som problem- og case-basert læring er særleg godt eigna til å engasjere studentane (1). Case-basert undervisning i utdanning av sjukepleiarar ser også ut til å utvikle større grad av evne til refleksjon og kritisk tenking enn tradisjonell undervisning med forelesing åleine (2–4).

Forelesing blir gjerne framstilt som ei motsetning til studentaktive læringsformer (5). Om forelesing blir einaste arbeidsform, kan den vere passiviserande fordi den ikkje har same høve til å engasjere studentane i ei aktiv eller interaktiv form for læring (1, 5). Forelesinga kan likevel vere ein ressurs når målet er å gi ei oversikt over ny kunnskap der både teori, forskning og erfaring kan formidlast og oppklarast på ein effektiv måte (5).

Motivasjon, følelsar og vilje er grunnleggande for å kunne involvere seg i læringsprosessar. Motivasjon, følelsar og vilje er grunnleggande for å kunne involvere seg i læringsprosessar (6). Mange studentar har ei strategisk læringstilnærming der eksamen er ei sentral motivasjonskjelde. I læringsarbeid blir det viktig å bruke eksamineringsmetodar som er i samsvar med læringsformer undervegs i studiet, og som etterspør den kunnskapen som ein ynskjer studentane skal lære (7).

Det er i liten grad gjort studiar på ulike læringsformer som kombinerer både ressursforelesingar og systematisk bruk av case over lengre tid (8). For å fremje ei systematisk tilnærming vart det i denne studien utarbeidd kriterium både for utforming av case og for korleis case-seminar skulle gjennomførast.

Metode

Mål for læringsarbeidet og val av varierte undervisningsformer, som case-seminar som læringsform og case som eksamensform, samt ressursforelesingar, vart tydeleggjort og grunngitt til studentane i starten av semesteret. For å få oppdaterte og relevante case frå klinikken vart spesialsjukepleiarar invitert til å lage case i samarbeid med emneansvarleg, med utgangspunkt i ein rettleiar (tabell 1).

Tabell 1. Rettleiar for utarbeiding av pasientcase til bruk i case-seminar

Pasientcaset kan innehalde fylgjande:

- **Medisinsk informasjon:**

- Utgreiing
- Diagnose
- Fase i sjukdomsforløpet (kurativt/palliativt forløp)
- Medisinsk behandling (inkludert medikament – ev. strålebehandling)

- **Informasjon om pasientsituasjon:**

- Alder/kjønn
- Sivilstatus – kven er pårørende i aktuelle situasjon?
- Kulturell bakgrunn / nasjonalitet
- Institusjon/heimebuande? (spesialist-/kommunehelseteneste)
- Pasienten sine reaksjonar på sjukdomen
- Symptom / behov / ev. problem knytt til fysiske, psykiske, sosiale, eksistensielle/åndelege behov

- **Eventuelt:** Kven er det som er involvert av helse- og sosialpersonell i aktuelle situasjon?

Formålet er at studentane skal identifisere og vurdere aktuelle problemstillingar utan at desse er gitt på førehand, samt diskutere spesialsjukepleiar si rolle.

Vi plasserte ressursforelesingar og case-seminar om same tema nær kvarandre i tid på timeplanen i løpet av studieåret. Ressursforelesingar om ulike sjukdomstilstandar vart gjennomført av spesialistar på pasientbehandling.

Ein spesialsjukepleiar innan det aktuelle fagfeltet deltok i samarbeid med emneansvarleg og studentar i refleksjon rundt aktuelle case i seminarform, etter ein utarbeidd rettleiar for seminaret (tabell 2). Studentane hadde fått tilgang til case på læringsplattforma ein til fem dagar forut med høve til å lese aktuell litteratur.

Tabell 2. Rettleiar for gjennomføring av case-seminar

Cirka 2 timar til case-seminar og fylgjande punkt gir forslag til gjennomføring:

- **Innleiing til case ved spesialsjukepleiar (cirka 15 minutt):**
 - Presentasjon av spesialsjukepleiar-bakgrunn
 - Kva kjenneteiknar pasientgruppa på eigen arbeidsplass?
 - Eventuelt noko om bakgrunn for aktuelle pasientcase
 - **Gruppearbeid i faste basisgrupper (å 4–7 stud. per gruppe) cirka 30 minutt**
 - **Oppsummering frå kvar gruppe (cirka 5 minutt per gruppe) med fylgjande diskusjon leia av spesialsjukepleiar – ev. i samarbeid med emneansvarlege (cirka 10–15 minutt)**
 - **Oppsummering ved spesialsjukepleiar (cirka 10–15 minutt)**
-

Case i eksamensoppgåva vart utforma etter inspirasjon frå case-seminara, etterfølgd av relevante spørsmål frå pensum etter at alle case-seminar var gjennomført.

Studentane skreiv ned erfaringane og refleksjonane sine i loggbøker som datasamlingsmetode gjennom studieåret (9). Studentane fekk rettleiande spørsmål til loggskrivinga relatert til erfaringar med case-seminara i kombinasjon med ressursforelesingane (tabell 3).

Tabell 3. Rettleiar for skriving av loggbok

- **Kva har eg lært i dag?**
 - **Kva var motiverande ved ressursforelesinga?**
 - **Kva var motiverande ved case-seminaret?**
 - **Kva var eventuelt utfordrande og negativt for mi eiga læring?**
 - **På kva måte hadde eg sjølv førebudd meg til å arbeide med caset, og kva fekk det å seie for mi eiga læring?**
 - **Kva vil eg sjølv arbeide med vidare, og på kva måte?**
-

Av eit samla utval på 18 studentar ved ei vidareutdanning i spesialsjukepleie, vart tolv loggbøker levert etter åtte studieveker spreidd over haust- og vårsemesteret 2019–2020. Analyseprosessen var inspirert av Kvale og Brinkmann (10) sin kvalitative analyse av innhald.

I tillegg fylte studentane ut eit spørjeskjema med opne og lukka spørsmål om erfaring med case som utgangspunkt for eksamen. Innhaldet i spørsmåla var relatert til i kva grad studentane var nøgde med eksamensforma på ein skala frå 1–5, med alternativ frå «liten grad» / «mindre bra» (1–2), «middels/bra» (3) og «stor grad» / «veldig bra» (4–5).

Prosjektet vart ikkje vurdert meldepliktig av Norsk senter for forskingsdata (NSD). Det var frivillig å delta, og data frå loggbøker og spørjeskjema var anonyme.

Resultat

To hovudtema kom fram: 1) «Motivasjon og læring gjennom refleksjon, samspel og møte med spesialistar frå klinikken», og 2) «Arbeid med eiga læring».

Motivasjon og læring gjennom refleksjon, samspel og møte med spesialistar frå klinikken

Studentane erfarte at case-seminar kombinert med ressursforelesingar var motiverande fordi det gav høve til å reflektere ilag, både i eiga basisgruppe i seminaret, og i felles klasse. Fleire studentar oppdaga gjennom ressursforelesingar kor komplekse ulike case kunne vere. Mange såg betydinga av å måtte argumentere og tenkje sjølv.

Éin student skreiv: «Den stimulerer til selvstendig tenkning og var relevant og realistisk i forhold til praksis. Det gav et stort læringsutbytte og god forberedelse til praksis.»

Andre opplevde at det var lettare å hugse kunnskapen når dei diskuterte med andre og var deltakande sjølve. I motsetning til dette var det studentar som ynskte seg klare svar i form av ein «fasit», noko som kom fram i spørsmålet i spørjeskjemaet om betydinga av case-seminar som førebuing for gjennomføring og læringsutbytte av heimeeksamen:

«Case-seminar er veldig bra, men gruppa var enige om at det hadde vært ønskelig og mer lærerikt med tilbakemelding som en 'fasit' der vi hadde visst om vi hadde truffet / var på rett vei / tenkte rett».

Korleis samspelet var i basisgruppa, hadde ifylgje fleire både positiv og negativ betyding for læringsutbyttet i case-seminara. Når studentane i gruppa kjende kvarandre, var aktive og opne for å diskutere og dele kunnskap, opplevde dei det som stimulerande for læringsutbyttet.

Studentar gav også uttrykk for at det var nødvendig med tilrettelegging for å få til gode gruppeprosessar i case-seminara. I ei av gruppene opplevde ein student fylgjande:

«For min del opplevde jeg frustrasjon og irritasjon i PBL-gruppa [problembasert læring]. Vanskelig å samarbeide når man ikke er forberedt og har lest pensum.» Når slike situasjonar gjentok seg i gruppa, opplevde den same studenten at det vart mindre læringsutbytte.

Andre studentar var ukomfortable med å ta ordet i samla klasse, noko som hadde betyding for å dele synspunkt i seminara. Ein student skreiv fylgjande: «Det er også enkelte store personligheter i gruppen slik at det enkelte ganger var 'vanskelig' å ta ordet.»

Fleire hadde positive erfaringar med å arbeide i grupper som hadde godt samspel, både med tanke på læringsutbytte i det konkrete case-seminaret, men også som førebuing til eksamen. Éin student uttrykte at dette «[...] har vært til god hjelp ift. arbeidsprosessen til hjemmeeksamen».

Mange studentar vart motiverte og opplevde læring ved å ta del i dei erfaringar legar og sjukepleiarar hadde frå praksis i tillegg til teori. Ein opplevde også andre medstudentar sine erfaringar i gruppediskusjonane som lærerike.

Samla gav case-seminara saman med ressursforelesningar i forkant eit høve til å jamføre både teori og erfaringskunnskap. Ein student meinte teorien vart «knaggar» å henge eigne og andre sine erfaringar på.

Arbeid med eiga læring

Å ha case tilgjengeleg før case-seminaret gjorde at mange studentar førebudde seg ved å lese case, lese pensum og notere stikkord. Det gav ei form for struktur i læringsarbeidet. Ein student uttrykte det slik: «Har prøvt å lese i forkant av caset [...] Har lest det vi har vært gjennom i etterkant og fått med meg litt mer.»

Når studentane hadde mindre erfaring sjølv frå aktuelle tema, rekna dei det som meir nødvendig å gjere førebuingar før seminaret. Men det var også studentar som erkjende at dei ikkje gjorde dei nødvendige førebuingane før case-seminaret.

Studievekene hadde mykje aktivitet, og då skapte case-seminara og ressursforelesingar meir variasjon.

Mange studentar gav uttrykk for at studievekene hadde mykje aktivitet, og då skapte case-seminara og ressursforelesingar meir variasjon. Som eit aspekt ved læringa uttrykte ein student det slik: «Varierende skoledag – mindre 'trøttende'.»

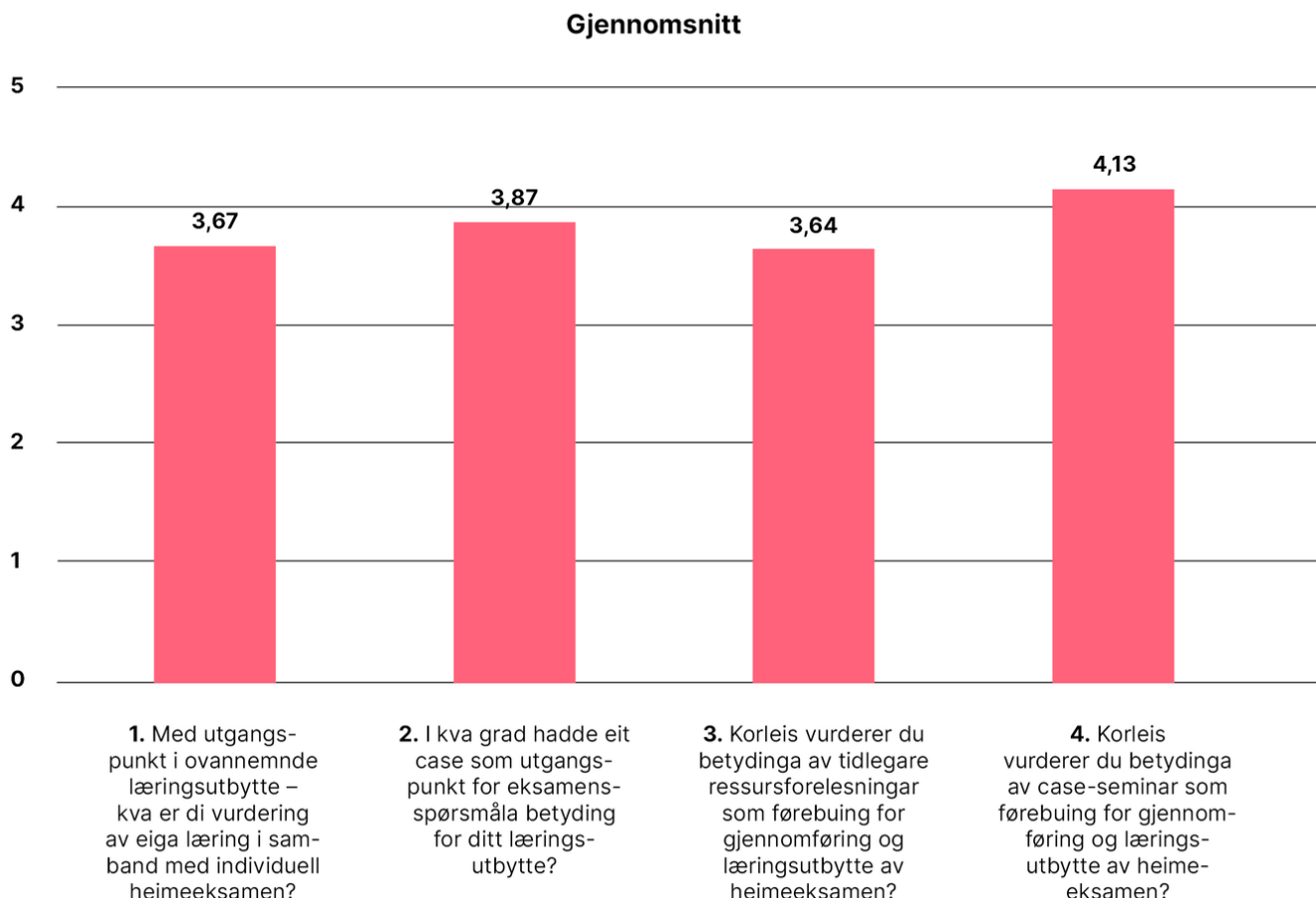
Når det var konkurrerende emne i same studieveke som case-seminara, gjekk dette ut over førebuingane, og studentane prioriterte det som var relevant for nærmaste eksamen.

Spørjeundersøkinga

Det var 15 av 18 studentar som leverte utfylt spørjeskjema i første studieveke etter gjennomført eksamen (svarprosent 83). Figur 1 viser gjennomsnittlege skårar for spørsmål 1–4. Jamt over var studentane svært nøgde med eiga læring i samband med individuell heimeeksamen.

Studentane meinte også at bruk av case som utgangspunkt for eksamensspørsmåla hadde stor betydning for læringsutbyttet. Studentane meinte i noko mindre grad at ressursforelesingane hadde betydning som førebuing til eksamen, medan betydinga av case-seminar som førebuing for gjennomføring og læringsutbytte av heimeeksamen hadde høgast skår.

Figur 1. Tilfredsheit med eksamensforma (N = 15)



Diskusjon

Motivasjon er avgjerande for læring og kan relaterast til både individuelle og situasjonelle faktorar som kan vere vanskelege å skilje (11). Det å møte legar og sjukepleiarar med oppdatert kunnskap frå praksis kan vekke inspirasjon og bidra til identitetsdanning (6).

Det at case i vår studie vart utforma i samarbeid med spesialsjukepleiarar i praksis, samt at spesialsjukepleiaren deltok som rettleiar i case-seminara, kan også ha styrka relevansen – som er av betydning for motivasjonen (12).

Når studentar formidla at dei gjennom ressursforelesingar såg betydninga av å argumentere og tenkje sjølve gjennom diskusjon og refleksjon, kan det vere uttrykk for tileigningsprosessen som eit dobbeltspel (6, 13–15).

Læring medfører endring og utvikling for den einskilde, og som identitetsutvikling kan ein relatere den til koplinga mellom det individuelle og omgivnadane, der dei tre dimensjonane innhald, drivkraft og samspel blir involvert (6).

Studentane lærte å tenkje sjølve frå spesialistar

Studentane i vår studie erfarte at formidling frå spesialistar stimulerte til sjølvstendig tenking og gav førebuing til praksis ved at teorien gav «knaggar», noko som kan ha betydning for utvikling av profesjonell identitet (16). Case-seminara var mest avgjerande for læringsutbytte, ifylgje studentane, noko som kan tyde på at å vere aktivt deltakande gjennom diskusjon og refleksjon er sentralt i læringsprosessen og stimulerer til kritisk tenking (4, 17).

Formidling frå spesialistar stimulerte til sjølvstendig tenking og gav førebuing til praksis ved at teorien gav 'knaggar'.

Honey og Baker (18) hevdar at erfaring og kompetanse i analytisk og kritisk tenking er ein føresetnad for å omsetje forskning til praktisk handling, noko alt helsepersonell forventast å gjere for å vareta kvalitet i pasientbehandlinga (19).

I vår studie var der også studentar som heller hadde ynskt seg klare svar i form av ein fasit. God sjukepleie føreset ein kompleks kombinasjon av kunnskap, dugleik, verdiar og haldningar i situasjonar der det sjeldan er eitt riktig svar.

Case stimulerte læringa

Benner og medarbeidarar (20) hevdar at abstrakt og dekontekstualisert kunnskap åleine ikkje er motiverande for studentar si læring. Konkrete situasjonar, slik eit case legg opp til i studien vår, kan gi kompetanse til å handle i ulike situasjonar (20).

Fougner (21) fann nettopp at opne case som appellerte til ulike løysingsforslag, såg ut til å stimulere mest i læringsarbeidet. Utfordringa er å møte dei studentane som ynskjer ein fasit, og tilpasse læringsformer til studentane sine ulike læringsstilar (22).

Studentane erfarte at case-seminara gav struktur og variasjon.

Å gjere studentane kjent med kva som skal til for å lukkast, slik Hatlevik (23) framhevar som sentralt, var ein intensjon då lærarane på starten av studieåret informerte om formålet med case-seminar som både læringsform og eksamensform. Studentane erfarte at case-seminara gav struktur og variasjon, noko som også er i samsvar med generelle prinsipp for god undervisning (7, 24).

Konklusjon

Det treng ikkje vere eit motsetningsforhold mellom forelesing på den eine sida og studentaktive læringsformer på den andre sida. Samarbeidet med praksis, med presentasjon av relevant erfaringskunnskap frå spesialistar, kan vere ein måte å auke motivasjon og læring på. Det krev at det er lagt til rette for diskusjon og refleksjon på ein strukturert måte.

Forfattarane oppgjev ingen interessekonflikatar.



STIMULERANDE MED CASE: Studentane meinte at bruk av case som utgangspunkt for...

LES MER ▾

1. Damsa C, de Lange T, Elken M, Esterhazy R, Fosslund T, Frølich N, et al. Quality in Norwegian higher education: a review of research on aspects affecting student learning. Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Universitetet i Oslo. Rapport 2015:24. Tilgjengeleg frå:
https://www.uv.uio.no/english/research/groups/hedwork/publications/2015/Quality_Project_Report.html
(lasta ned 21.06.2023).
2. Kaddoura M. Critical thinking skills of nursing students in lecture-based teaching and case-based learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2011;5(2):1-18. DOI: [10.20429/ijsotl.2011.050220](https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050220)
3. Li S, Ye X, Chen W. Practice and effectiveness of «nursing case-based learning» course on nursing student`s critical thinking ability: a comparative study. Nurse Education Practice. 2019;36:91-6. DOI: [10.1016/j.nepr.2019.03.007](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.03.007)
4. Englund H. Using unfolding case studies to develop critical thinking skills in baccalaureate nursing students: a pilot study. Nurs Education Today. 2020;9:104542. DOI: [10.1016/j.nedt.2020.104542](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104542)
5. French S, Kennedy G. Reassessing the value of university lecture. Teaching in Higher Education. 2017;22(6):639-4. DOI: [10.1080/13562517.2016.1273213](https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213)

6. Illeris K. Transformativ læring & identitet. Frederiksberg: Samfundslitteratur; 2013.
7. Ramsden P. Learning to teach in higher education. 2. utg. London: Routledge Falmer; 2003. DOI: [10.4324/9780203507711](https://doi.org/10.4324/9780203507711)
8. Thistlethwaite E, Davies D, Ekeocha S, Kidd JM, Macdougall C, Matthews P, et al. The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME guide no. 23. Medical Teacher. 2012;34(6):e421–44. DOI: [10.3109/0142159X.2012.680939](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939)
9. Tjora A. Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk; 2017.
10. Kvale S, Brinkmann S. Det kvalitative forskningsintervju. 3. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag; 2015.
11. Quinlan KM. What triggers students' interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest. Studies in Higher Education. 2019;44:10:1781–92. DOI: [10.1080/03075079.2019.1665325](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325)
12. Osinubi AAA, Ailoje-Ibrun KO. A paradigm shift in medical, dental, nursing, physiotherapy and pharmacy education: from traditional method of teaching to case-based method of learning. A review. Annual Research & Review in Biology. 2014;4(13):2053–72. DOI: [10.9734/ARRB/2014/9053](https://doi.org/10.9734/ARRB/2014/9053)
13. Braeckman L, Kint LT, Bekaert M, Cobbaut L, Janssens H. Comparison of two case-based learning conditions with the real patients in teaching occupational medicine. Medical Teacher. 2014;36(4):340–6. DOI: [10.3109/0142159X.2014.887833](https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.887833)
14. Forsgren S, Christensen T, Hedemalm A. Evaluation of the case method in nursing education. Nurse Education in Practice. 2014;14(2):164–9. DOI: [10.1016/j.nepr.2013.08.003](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.003)
15. Perez EA, Canut MTK, Pegueroles AF, Llobet MP, Arroyo CM, Merino JR. Critical thinking in nursing: scoping review of the Literature. International Journal of Nursing Practice. 2015;21(6):820–30. DOI: [10.1111/ijn.12347](https://doi.org/10.1111/ijn.12347)
16. Lahn LC, Jensen K. Profesjon og læring. I: Molander A, Terum IL, red. Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget; 2008. s. 295–305.
17. Hofsten A, Gustafsson C, Häggström E. Case seminars open doors to deeper understanding – Nursing students' experiences of learning. Nurse Education Today. 2010;30(6):533–8. DOI: [10.1016/j.nedt.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.11.001)
18. Honey CP, Baker JA. Exploring the impact of journal clubs: a systematic review. Nurse Education Today. 2011;31(8):825–31. DOI: [10.1016/j.nedt.2010.12.020](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.020)
19. Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2016. Tilgjengelig frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007> (lasta ned 21.06.2023).
20. Benner P, Sutphen M, Leonard V, Day L. Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer. Oslo: Akribe; 2010.
21. Fougner M. Hva slags caseoppgaver inviterer til studentaktivitet og interaksjon? Nordisk Tidsskrift for Helseforskning. 2010;6(1):72–82. DOI: [10.7557/14.810](https://doi.org/10.7557/14.810)

22. Aliakbari F, Parvin N, Heidari M, Haghani F. Learning theories application in nursing education. *Journal of Education and Health Promotion*. 2015;4(2):3–11. DOI: [10.9734/ARRB/2014/9053](https://doi.org/10.9734/ARRB/2014/9053)
23. Hatlevik IKR. God undervisning og studenter som lykkes. *Nordic Studies in Education*. 2018;38(3):1–27. DOI: [10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06)
24. Pintrich PR. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003;95(4):667–86. DOI: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)