



Rapport frå eit pedagogisk prosjekt:

«Case-seminar kombinert med ressursforelesingar i ei spesialutdanning i sjukepleie som kjelde til motivasjon og læring»

Studentane sine erfaringar

Forfattarar:

Astrid Bjørnerheim Hynne, Sjukepleiar, Cand. Polit, Førstelektor
Fakultet for medisin og helsevitenskap, NTNU, Trondheim

Bente Paulsen, Sjukepleiar, Cand. san., Tidlegare universitetslektor ved Fakultet for medisin og helsevitenskap, NTNU, Trondheim

Sigrd Nakrem, Sjukepleiar, MSc, PhD, Professor, Fakultet for medisin og helsevitenskap, NTNU, Trondheim

Case-seminar kombinert med ressursforelesing i ei spesialutdanning i sjukepleie som ei kjelde til motivasjon og læring

Studentane sine erfaringar

Samandrag

Formålet med denne studien var å undersøkje kva for erfaringar studentane i ei spesialutdanning i sjukepleie hadde med: 1) Case-seminar i kombinasjon med ressursforelesingar, og kva desse læringsformene har å seie for studentane si oppleving av motivasjon og læring gjennom eit studieår, og 2) case som eksamensform. Designet er eksplorativt og deskriptivt, der loggskrivning og spørjeskjema vart valt som datasamlingsmetode. Analysen av innhald i loggar og opne spørsmål i spørjeskjema var inspirert av Kvale og Brinkmann sin kvalitative analysemetode. Deskriptiv analyse er brukt for øvrige spørsmål i spørjeskjema. Tre hovudtema kom fram: 1) Faktorar som har innverknad på motivasjon, 2) Arbeid med eiga læring og 3) Overgang til digital undervisning. Funna indikerer at refleksjon og diskusjon, gruppeprosess og samspel, samt å få belyst relevante kunnskapsformer var av betydning for motivasjon. Oppleving av struktur og variasjon var av betydning for eiga læring. Erfaringar med digital undervisning ga mindre høve til å snakke og diskutere, og vart opplevd som ei reserveløysing. Å kombinere case-seminar med ressursforelesing ser ut til å ha vore av betydning for studentane sin motivasjon og læringsutbytte både undervegs i utdanninga, og ved bruk av case som utgangspunkt for eksamen. Å involvere spesialistar frå praksis kan ha betydning for motivasjon og læring. Vidare studiar som undersøker samanhangen mellom case-seminar i kombinasjon med andre læringsformer er nødvendig, og kva dette meir konkret har å seie for læringsutbytte og eksamensresultat.

Nøkkelord

Case-basert læring, forelesingsbasert undervisning, kritisk tenking, motivasjon

Case - seminars in combination with resource lectures in a specialization education in nursing as a source of motivation and learning

Students' experiences

Abstract

The purpose of this study was to investigate what experiences the students in a specialization education in nursing had with: 1) Case seminar in combination with resource lectures, and what impacts these forms of learning had for the students' experience of motivation and learning throughout an academic year, and 2) case as form of examination. The design is exploratory and descriptive, where log writing and a questionnaire were chosen as data collection methods. The analysis of content in logs and open questions in questionnaires was inspired by Kvale and Brinkmann's qualitative analysis method. Descriptive analysis was used for other questions in the questionnaire. Three main themes emerged: 1) factors that have an impact on motivation, 2) own learning efforts and 3) transition to online teaching. The findings indicate that reflection and discussion, group process and interaction, as well as highlighting relevant forms of knowledge were important for learning motivation. Experiencing structure and variety was important for one's own learning. Online teaching gave less opportunity to chat and discuss and was perceived as backup solution. Combining a case-seminar with a resource lecture seems to have been important for the students' motivation and learning outcomes both during the education and when using the case as starting point for the exam. Involving specialists from the practice can be important for motivation and learning. Further studies that examine the connection between case seminars in connection with other forms of learning are necessary, and what this more concretely means for learning outcomes and exam results.

Keywords

Case-based learning, lecture-based teaching, critical thinking, motivation

Case-seminar kombinert med ressursforelesing i ei spesialutdanning i sjukepleie som ei kjelde til motivasjon og læring

Studentane sine erfaringar

Innleiing

I høgre utdanning skal utdanninga legge til rette for djuptelæring og vektleggje evne til samarbeid og kritisk tenking for at studentane skal tileigne seg ny forståing av fenomen og samanhengar (Meld.St.16 (2016-2017)). Aktive og varierte undervisningsformer som stimulerer studentane sin refleksjon og integrerer ulike kunnskapsformer, kan styrke djuptelæring (Ramsden, 2003). Djuptelæring kjenneteiknast av grundig kjennskap til hovudlinjer og evne til å bruke kunnskapen i nye situasjonar. Profesjonell praksis er kompleks der handlingane ofte må byggje på skjønn (Heggen & Terum, 2017). Fleire studiar har beskrive at det er ei utfordring å integrere teoretisk og praktisk kunnskap i profesjonskvalifisering av sjukepleiarar (Olson et al., 2016). Kritisk tenking og refleksjon vert sett på som ein sentral kompetanse i utøving av god sjukepleie (Perez et al., 2015), og den må utviklast gjennom både utdanning og praksis.

Studentaktive undervisningsformer som problem- og case-basert læring er særleg godt eigna til å engasjere studentane (Damsa et al., 2015). 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 (Kaddoura, 2011; Li et al., 2019; Englund, 2020). Lærarstyrt undervisning i form av forelesing kan bli framstilt som ei motsetning til studentaktive læringsformer (French & Kennedy, 2017). Om forelesing blir einaste arbeidsform kan den vere passiviserande fordi den ikkje har same høve til å engasjere studentane i ein aktiv eller interaktiv form for læring (Damsa et al., 2015; French & Kennedy, 2017). Forelesinga kan 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 (French & Kennedy, 2017). Motivasjon og studentengasjement er ein avgjerande faktor i læringsarbeid (Williams & Williams, 2011; McCormick et al., 2013). Faktorar relatert til både student og kontekst kan ha noko å seie for studenten sin motivasjon (Hatlevik, 2018). Motivasjon kan sjåast på som eit dynamisk omgrep, og Quinlan (2019) finn at den situasjonsbaserte motivasjonen hjå studentar kan vekkast av ein forelesar.

I det aktuelle prosjektet ynskte vi å få erfaring med å kombinere ulike undervisnings- og læringsformer samt ei eksamensform i samsvar med desse, og kva dette kunne ha å seie for studentane sin motivasjon og læringsarbeid gjennom eit studieår.

Bakgrunn

Overordna er det ei semje om at læring er ein aktiv prosess som skjer i samspel og samproduksjon mellom studentar og undervisarar, og studentane imellom (Brekke, 2016). Hatlevik (2018) hevdar at for å forstå og legge til rette for studentar si læring, er det viktig å ta omsyn til både individ og kontekst og samspelet mellom desse. God undervisning forutset at det blir kommunisert kva som skal lærast og grunnleggjande kvifor, lagt til rette for variasjon i undervisninga, bruk av studentaktive metodar, og tilrettelegging for samarbeid mellom studentane. Illeris (2013) samanflettar fleire teoretiske perspektiv på læring som eit sosialt og eit individuelt perspektiv der dimensjonane innhald, drivkraft og samspel er sentrale for læring. I fylgje Illeris må drivkraftdimensjonen inkludera, då motivasjon, følelsar og vilje er grunnleggjande for å kunne involvere seg i læringsprosessar. Mange studentar har ei strategisk læringstilnærming der eksamen er ei sentral motivasjonskjelde, og i fylgje Ramsden (2003) er det også i læringsarbeid viktig å bruke eksamineringsmetodar som etterspør den kunnskapen som ein ynskjer studentane skal lære.

Case-basert læring (CBL) er ei studentaktiv læringsform, definert på mange ulike måtar avhengig av kva for disiplin og kontekst den er brukt i. Innanfor det helsefaglege området er CBL definert som eit reiskap som involverer kliniske case for å auke den kliniske kompetansen, haldningar eller teamarbeid ved å knytte teori til praksis (McLean, 2016). Thistlethwaite et al. (2012) fann i sin gjennomgang av studiar på bruk av CBL i helsefaglege profesjonsutdanningar at variasjonen var stor i type case, kor mykje tid som vart brukt til arbeid i grupper, og korleis case var definert. Antal studentar som arbeidde med case varierte frå ein til over 30, medan det i fleirtalet av studiar var mellom 2 og 15 studentar per gruppe. Bruk av CBL i dei ulike studiar varierte frå to timar med eitt case, til bruk av CBL gjennom eit studieår. Thistlethwaite et al. (2012) konkluderte med at studentane opplevde at CBL stimulerte læringa, medan dei ikkje kunne konkludere om CBL hadde betre effekt samanlikna med andre læringsformer. Demetri et al. (2021) samanlikna CBL med tradisjonell lærarstyrt undervisning i eit ortopedikurs i ei medisinarutdanning, der dei ikkje fann noko skilnad i engasjement, tilfredsheit og kunnskap i bruk av dei to læringsformene kvar for seg.

Skal studentaktive læringsformer som CBL lukkast, bør lærarar organisere og aktivt rettleie studentane (Damsa et al., 2015). I utforming av ulike typar case fant Fougner (2010)

at praksisrelaterte oppgaver ga klart det beste grunnlaget for individuell og kollektiv fagleg fordjuping, diskusjon og klinisk resonnering. Erfaringane frå studien tilsa at case-oppgåver som appellerte til ulike løysingsforslag og årsaksforhold som ikkje førte til eintydige svar i tråd med faktabøkene si framstilling, såg ut til å stimulere mest. Studentane fekk trening i å grunngi val og tenkje kritisk ut frå relevant stoff. Utforming av case der studentane sjølve måtte identifisere og vurdere kva som var aktuelle problemstillingar er difor å føretrekke framfor å formulere problemstillingar som først og fremst stimulerer til reproduksjon av faktakunnskap.

Formål

Det i svært liten grad gjort studiar på ulike læringsformer som kombinerer både ressursforelesingar og systematisk bruk av case over lenger tid i utdanning av spesialsjukepleiarar. For å fremje ei systematisk tilnærming, vart det i denne studien utarbeida kriterium både for utforming av case og for korleis case-seminar skulle gjennomførast. Studentane vart gjort kjent med at eksamensforma for emnet ville ta utgangspunkt i eit klinisk case, noko som er i samsvar med læringsformene gjennom emnet. Studien har fylgjande forskingsspørsmål:

- 1) Kva erfaringar har studentane med case-seminar i kombinasjon med ressursforelesingar, og kva har desse læringsformene å seie for studentane si oppleving av motivasjon og læring gjennom eit studieår?*
- 2) Kva erfaringar har studentane med case som eksamensform?*

Metode

Design

Designet er eksplorativt og deskriptivt, der loggskrivning og spørjeskjema vart valt som datasamlingsmetode. Å skrive loggbok har mykje til felles med dagbok som ein type dokumentstudie. Erfaringar og refleksjonar som blir skrive ned over lang tid gir ei form for kvalitative longitudinelle data (Tjora, 2017). I tillegg til loggskrivning, fylte studentane ut et spørjeskjema med opne og lukka spørsmål i tilknytning til læringsutbytte av eksamen. Resultat av dei opne spørsmåla er integrert saman med resultatata frå loggskrivninga.

Utval

Alle studentar (N=19) ved ei vidareutdanning i spesialisjukepleie vart førespurt av emneansvarlege om å delta i prosjektet ved studiestart. Utvalet utgjer 18 studentar, då ein student hadde slutta før eksamen.

Gjennomføring av case-seminar, ressursforelesingar og eksamen

Mål for læringsarbeidet og val av varierte undervisningsformer som case-seminar, både som læringsform og case som eksamensform, og ressursforelesingar vart tydeleggjort og grunnlagt til studentane i samsvar med prinsipp for god undervisning (Ramsden, 2003; Hatlevik, 2018). For å få oppdaterte og relevante case frå klinikken, vart spesialisjukepleiarar invitert til å lage case åleine eller i samarbeid med emneansvarlege med utgangspunkt i ein veileidar (tabell 1).

Tabell 1: Veileidar for utarbeiding av pasientcase til bruk i case-seminar

<p>Pasientcaset kan inneholde fylgjande:</p> <ul style="list-style-type: none">• Medisinsk informasjon:<ul style="list-style-type: none">○ Utredning○ Diagnose○ Fase i sjukdomsforløpet (kurativ/palliativt forløp)○ Medisinsk behandling (inkludert medikament-ev. strålebehandling)• Informasjon om pasientsituasjon:<ul style="list-style-type: none">○ Alder/ kjønn○ Sivilstatus – kven er pårørande i aktuelle situasjon?○ Kulturell bakgrunn/ nasjonalitet○ Institusjon/ heimebuande? (spesialist-kommunehelseteneste)○ Pasienten sine reaksjonar på sjukdomen○ Symptom/ behov/ ev. problem knyta til: fysiske-psykiske-sosiale- eksistensielle/ åndelege behov• Eventuelt: kven er det som er involvert av helse- og sosialpersonell i aktuelle situasjon?
<p>Formålet er at studentane skal identifisere og vurdere aktuelle problemstillingar uten at desse er gitt på førehand samt diskutere spesialisjukepleiar sin rolle.</p>

I timeplanlegging vart det prøvd å legge ressursforelesing og case-seminar på same tema i tilknytning til kvarandre i tid på timeplanen. Ressursforelesingane vart gjennomført av

spesialistar på pasientbehandling med vekt på natur-vitskapeleg kunnskap i form av medisinsk pasientbehandling, der det var opning for spørsmål undervegs. Sju case-seminar vart gjennomført etter denne planen i løpet av studieåret med utgangspunkt i ulike sjukdomstilstandar og spesialsjukepleiar si rolle. Ei av ressursforelesingane kom i etterkant av seminaret grunna sjukdomsforfall hjå ein forelesar. Det åttande case-seminaret vart gjennomført som eit digitalt gruppearbeid for studentane utan ressursforelesing.

Ressursforelesingar og case-seminar var ikkje obligatoriske aktivitetar for studentane.

Ein spesialsjukepleiar innan aktuelle fagfelt deltok i samarbeid med emneansvarlege og studentar i refleksjon rundt aktuelle case i seminarform etter ein utarbeida veileidar for seminaret (tabell 2). I case-seminaret var spesialsjukepleiar og emneansvarlege lærarar oppdatert på forskings-, pasient- og erfaringskunnskap relatert til aktuelle case. Studentane hadde fått tilgang til case på læringsplattforma 1-5 dagar forut med høve til å lese aktuell litteratur.

Tabell 2: Veileidar for gjennomføring av case-seminar

Ca. 2 t til case-seminar og fylgjande punkt gir forslag til gjennomføring: <ul style="list-style-type: none">• Innleiing til case ved spesialsjukepleiar (ca. 15 min):<ul style="list-style-type: none">○ Presentasjon av spesialsjukepleiar-bakgrunn○ Kva kjenneteiknar pasientgruppa på eigen arbeidsplass○ Eventuelt noko om bakgrunn for aktuelle pasientcase• Gruppearbeid i faste basisgrupper (à 4-7 stud. per gruppe) ca.30 min• Oppsummering frå kvar gruppe (ca. 5 min per gruppe) med fylgjande diskusjon leda av spesialsjukepleiar-ev. i samarbeid med emneansvarlege (ca.10-15min)• Oppsummering ved spesialsjukepleiar (ca. 10-15 min)
--

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

Datainnsamling

Ved oppstart av prosjektet fekk inkluderte studentar utdelt ei notatbok der dei vart spurt om å skrive ein logg etter kvar studieveke. Loggskrivinga gjekk over åtte studieveker spreidd over

haust- og vårsemesteret 2019-2020. Studentane fekk veiledande spørsmål til loggskrivinga relatert til erfaringar med case-seminara i kombinasjon med ressursforelesningane (tabell 3).

Tabell 3: Veileidar for skriving av loggbok

- Kva har eg lært i dag?
- Kva var motiverande ved ressursforelesninga?
- 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?

Etter to påminningar via både studiet si digitale plattform og tillitsvalte, vart det samla levert 12 loggbøker.

I evaluering av heimeeksamen, fekk studentane eit spørjeskjema i første studieveke etter gjennomført heimeeksamen. Spørjeskjema hadde spørsmål om erfaring med case som utgangspunkt for eksamen. Innholdet 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)». Det var i tillegg opne spørsmål om korleis dei opplevde eksamensforma i forhold til eige læringsutbytte, og betydinga av case-seminar og ressursforelesingar for eksamen.

Analyse av data

Kvar loggbok fekk eit nummer frå 1 til 12. Dei 12 loggane var skrive for hand, der forma på studentane sine refleksjonar varierte. Nokre studentar hadde brukt dei veiledande spørsmåla som ein struktur å skrive og reflektere etter kvart case-seminar og ressursforelesing. Andre hadde skrive ein samanhengande tekst der veileidar i varierende grad var brukt. Nokre studentar hadde skrive ein logg etter kvart case-seminar, andre hadde skrive ein samanfattande refleksjon etter fleire case-seminar og ressursforelesingar. Omfanget på kvar logg varierte frå 3,5 til 15,5 handskrivne sider, og samla 56,5 sider på alle loggar.

Analyseprosessen var inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) sin kvalitative analyse av innhald. Meiningskoding, meiningsfortetting og meiningsfortolking vart gjennomført for å få oversikt over kva erfaringar og opplevde mening studentane formidla i sine loggbøker, og kva betyding dette hadde for eiga læring. For å få eit overblikk, vart heile teksten frå dei 12 loggbøkene lest gjennom. I vidare kondensering av tekst vart studentane sine erfaringar korta

ned i lys av studien sitt formål. Fellestrekk og variasjonar ved ulike erfaringar vart samla tematisk. Tema med likt eller tilnærma same meiningsinnhald vart i meiningsfortolkinga grunnlag for vidare analyse og samla i kategoriar og undertema (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle forfattarar har uavhengig av kvarandre, lest gjennom dagboksnotatane. Kategoriar og fortolkingar vart vidare diskutert og analysert i fellesskap. Tabell 4 viser eksempel på stega frå meiningsberande eining til kategori, undertema og hovudtema. Svara frå dei opne spørsmåla i spørjeskjemaet vart fortløpande inkludert i analysen.

Tabell 4: Illustrasjon av analyseprosessen

Hovudtema: Faktorar som har innverknad på motivasjon			
Meiningsberande eining	Kondensert mening	Kategori	Undertema
«Caseseminar lærer jeg mye av. Da får vi snakket sammen og reflektert mye ... Motiverende med case-seminar ... Flinke og gode ressursforelesere» (logg 1).	Case-seminar gir høve til å reflektere ilag med andre og motiverende med flinke ressursforelesarar	Lært mykje av refleksjon rundt case og flinke forelesarar	Refleksjon og diskusjon

Deskriptiv analyse vart brukt for spørjeskjema, der frekvensar og gjennomsnitt er rekna ut ved hjelp av Microsoft Excel ®.

Etiske vurderingar

Prosjektet vart ikkje vurdert meldepliktig av Norsk senter for forskingsdata (NSD), då det ikkje vart innhenta personopplysningar. Studentane fekk munnleg og skriftleg informasjon prosjektet, at dei kunne trekke seg når som helst utan grunngiving i prosjektperioden og at data vart anonymisert. Dei av studentane som valte å returnere loggboka og svare på spørjeskjema ga på den måten samtykke til å delta i studien. For å sikre anonymiteten ved innlevering av loggbøker, vart tillitsvalte bedt om å samle inn loggbøker i klassens time i ein tildelt boks som vart overlevert til prosjektleiar. For dei fire loggbøkene som kom inn etter puring, vart også tillitsvalte involvert for å ivareta anonymitet i formidling av pengar til porto og konvoluttar når fysiske møter i klasserommet ikkje vart mogeleg grunna digital undervisning. Ved utfylling av spørjeskjema for å evaluere case som eksamensform, fekk studentane informasjon om at studentane sitt namn eller andre kjenneteikn ikkje skulle

påførast. Studentane leverte skjemaet i ein boks som tillitsvalte leverte til prosjektleiar i etterkant.

Resultat

Dataanalysen av loggane resulterte i tre hovudtema: 1) Faktorar som har innverknad på motivasjon, 2) arbeid med læring og 3) overgang til digital undervisning (tabell 5). Sitat frå datamaterialet er merka med loggnummer. Resultat frå opne spørsmål i evalueringsskjemaet etter eksamen er presentert som sitat under kvart hovudtema, med eit oppgitt nummer på studentane sine svar frå 1-15.

Tabell 5: Oversikt over hovudtema og undertema

Hovudtema	Undertema
Faktorar som har innverknad på motivasjon	Refleksjon og diskusjon Gruppeprosess og samspel Relevante kunnskapsformer
Arbeid med læring	Struktur i eige læringsarbeid Variasjon
Overgang til digital undervisning	Mindre høve til å snakke og diskutere Reserveløysing

Faktorar som har innverknad på motivasjon

Studentane erfarte at case-seminar kombinert med ressursforelesningar var motiverande fordi det gav høve til å diskutere og reflektere ilag både i eiga basisgruppe i seminaret, og i felles klasse. Også der undervisarar i ressursforelesingane i sjukdomslære la opp til ein dialog der dei svarte på vanskeleg innhald på ein forståeleg måte, var motiverande. Fleire studentar oppdaga gjennom ressursforelesningar kor komplekse ulike case kunne vere. Mange såg betydinga av å måtte argumentere og tenkje sjølv, slik ein student sa: «...den stimulerer til *selvstendig tenkning... og var relevant og realistisk i forhold til praksis. Det gav et stort læringsutbytte og god forberedelse til praksis*» (logg 2). Andre opplevde at det var lettare å huske 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 (13).

Fleire opplevde at gruppeprosess og korleis samspelet var i basisgruppa hadde både positiv og negativ betydning for læringsutbyttet i case-seminara. Når studentane i gruppa kjende kvarandre, var aktive og opne for å diskutere og dele kunnskap, vart det opplevd som stimulerande for læringsutbyttet. Det kunne likevel vere situasjonar der diskusjonen skleid ut, og det ikkje var så lett å holde fokus. 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. Vanskelig å samarbeide når man ikke er forberedt og har lest pensum»* (logg 11). Når slike situasjoner gjentok seg i gruppa, opplevde same studenten at det vart mindre læringsutbytte.

Andre studentar var ukomfortable med å ta ordet i samla klasse, noko som hadde betydning 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»* (logg 5). 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 som ein student uttrykte: *«... har vært til god hjelp ift. arbeidsprosessen til hjemmeeksamen»* (9). I eit opent spørsmål i samband med spørjeskjema etter heimeeksamen om kva betydning case-seminar hadde for læringsutbytte svvara riktignok ein student fylgjande om utfordringa ved ikkje å sitje i ei gruppe under eksamen: *«Stort emne. Vanskelig å sitte alene. Lurte mange ganger om jeg var på rett spor ...En må bare ta et valg og anta»* (4).

Studentane opplevde det både motiverande og lærerikt å ta del i dei erfaringar legar og sjukepleiarar hadde frå praksis i tillegg til teori. Når forelesarar var kunnskapsrike og engasjerte i temaet og formidla erfaringar frå eigne pasientar, vart dette opplevd som stimulerande. Også andre medstudentar sine erfaringar i gruppediskusjonane vart opplevd som lærerikt. Samla gav case-seminara saman med ressursforelesningar i forkant eit høve til å samanholde både teori og erfaringskunnskap. Ein student meinte teorien vart *«knaggar»* å henge eigne og andre sine erfaringar på (logg 4). Ein annan student reflekterte: *«I case-seminar er det motiverende å høre andres erfaringer, og i den påfølgende debriefingen kan en koble teori og praksis- og dette styrket læringen ytterligere»* (logg 2).

Arbeid med eiga læring

Studentane opplevde det positivt å få case før case-seminaret. Mange studentar førebudde seg ved å lese case, lese pensum og notere stikkord. Det gav ei form for struktur i læringsarbeidet. Ein student uttrykte: «*Har prøvt å lese i forkant av caset ... Har lest det vi har vært gjennom i etterkant og fått med meg litt mer*» (logg 1). Når studenten hadde mindre erfaring sjølv frå aktuelle tema, vart det sett på som meir nødvendig å gjere førebuingar før seminaret. 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. Men det var også studentar som erkjende at det ikkje vart gjort dei førebuingane som var nødvendig før case-seminaret:

Fortsatt for dårlig på å gjøre mye forarbeid på egenhånd. Leser case-beskrivelsen før timen. Tror nok jeg stoler på at jeg skal få god nytte av forelesningene (logg 12).

Mange studentar gav uttrykk for at studievekene hadde mykje aktivitet, og då skapte case-seminara og ressursforelesningar meir variasjon. Som eit aspekt ved læringa uttrykte ein student det slik: «*Variierende skoledag- mindre «trøttende»*» (logg 3).

Overgang til digital undervisning

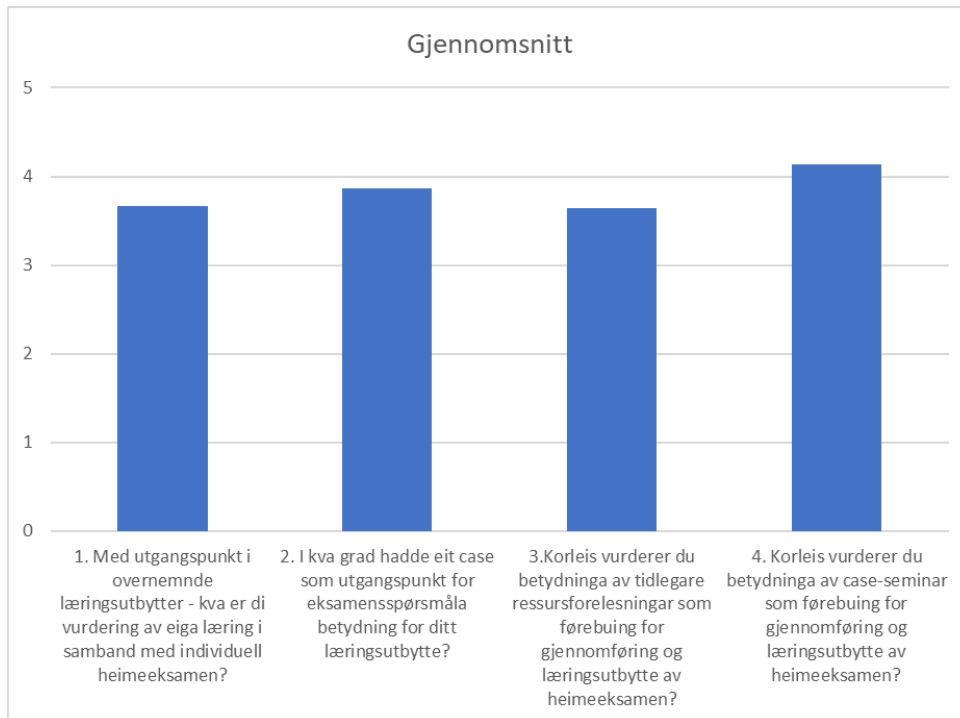
Midt i andre semester i gjennomføring av case-seminar og ressursforelesningar vart Norge stengd ned grunna korona-pandemien, og det siste case-seminaret vart gjennomført digitalt, medan ressursforelesninga vart avlyst. Mange studentar opplevde at dei mista mykje ved ikkje å kunne treffast fysisk og ga uttrykk for at gruppearbeid var ikkje det same når dei ikkje møttest ansikt til ansikt. Dei som hadde skuleborn med ulik oppstart kvar dag, opplevde også heimesituasjonen som student vanskeleg. Ein student uttrykte: «*Mistet muligheten til å «snakke» og «diskutere». Ble ikke som å sitte i et klasserom. Lite motiverende å lese på egen hånd når du ikke skulle møte opp sammen med de andre i klassen*» (logg 10). Likevel var mange glade for at det tross alt vart noko på nett, når studentane ikkje kunne møtast fysisk: «*Alt i alt en god reserveløsning i disse krisetider*» (logg 4).

Spørjeundersøkinga

15 av 18 studentar 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 (gjennomsnittleg skåre 3,67). Studentane meinte også at bruk av case som utgangspunkt for eksamensspørsmåla hadde stor betydning for læringsutbytte (gjennomsnittleg skår på 3,87).

Studentane meinte i noko mindre grad at ressursforelesingane hadde betydning som førebuing til eksamen (gjennomsnittleg skåre 3,64), medan betydninga av case-seminar som førebuing for gjennomføring og læringsutbytte av heimeeksamen hadde høgaste skåre (4,13).

Figur 1: Tilfredsheit med eksamensforma (N=15)



Diskusjon

Studentane i spesialutdanning i sjukepleie gav uttrykk for at case-seminar i kombinasjon med ressursforelesingar hadde hatt betydning for både motivasjon og eiga læring. Sentrale faktorar som hadde innverknad på studentane sin motivasjon, var refleksjon og diskusjon, gruppeprosess og samspel, samt relevante kunnskapsformer. Tidlegare studiar viser også at det er positiv samanheng mellom studentaktiv undervisning og studentane sin motivasjon (Kahu & Nelson, 2018; Abrahamsen et al., 2020), og motivasjon er avgjerande i læring (McCormick et al., 2013).

I ressursforelesingane oppdaga studentar kor komplekse ulike pasientsituasjonar kunne vere. Teoretisk kunnskap er betydingsfullt for profesjonell utvikling, og denne kunnskapen saman med erfaringskunnskap treng å bearbeidast kontinuerleg, både i det reflekterande einerom og i dialog (Rønnestad, 2008). Studentane erfarte at diskusjon og samspel bidrog til å få fram fleire synspunkt og perspektiv i løysing av caset, noko som er i samsvar med funn i tidlegare studiar (Hofsten et al., 2010; McLean, 2016). Refleksjon og

diskusjon i samspel med andre vart også opplevd som motiverande på same måte som engasjerte og kunnskapsrike forelesarar var ein motiverande faktor. Motivasjon er kan relaterast til både individuelle- og situasjonelle faktorar som kan vere vanskeleg å skilje (Quinlan et al., 2019). Det å møte helsepersonell med oppdatert kunnskap frå praksis kan vekke inspirasjon og bidra til identitetsdanning, og i fylgje Illeris (2013) er følelsar sentralt som ei drivkraft til vidare læringsarbeid. Det at case i vår studie vart utforma i samarbeid med spesialsjukepleiarar i praksis, samt at spesialsjukepleiar deltok som veileidar i case-seminara kan også ha styrka relevansen som er av betydning for motivasjon (Osinubi & Ailoje-Ibru, 2014).

Læring handlar både om ein prosess av samspel mellom individ og omgivnader, og ein indre mental tileigningsprosess der impulsar frå samspelet blir integrert med tidlegare læring (Illeris, 2013). Dette er to prosessar som er vanskeleg å skilje frå kvarandre, slik vi også fortolkar funn i denne studien. Studentane relaterte i sine notat om diskusjon og refleksjon, både til innhald i form av teori og spesialisterfaring i ressursforelesningane, og til case-seminara. Når studentar formidla at dei gjennom ressursforelesingar såg betydninga av å argumentere og tenkje sjølv gjennom diskusjon og refleksjon, kan det vere uttrykk for tileigningsprosessen som eit dobbeltspele (Illeris, 2013; [Braeckman et al., 2014](#); Forsgren et al., 2014; Perez et al., 2015). Læring medfører endring og utvikling for den einskilde, og kan som identitetsutvikling relaterast til koplinga mellom det individuelle og omgivnadane der dei tre dimensjonane innhald, drivkraft og samspel blir involvert (Illeris, 2013).

Studentane i vår studie erfarte gjennom formidling frå spesialistar at det stimulerte til sjølvstendig tenking og gav førebuing til praksis der teorien gir «knaggar», noko som kan ha betydning for utvikling av profesjonell identitet (Lahn og Jensen, 2008). At studentane i evaluering av heimeeksamen vektla case-seminara som mest avgjerande for læringsutbytte, kan og tyde på at betydninga av å vere aktivt deltakande gjennom diskusjon og refleksjon er sentralt i læringsprosessen og stimulerer til kritisk tenking, slik også tidlegare studiar underbyggjer (Hofsten et al., 2010; Englund, 2020). Honey og Baker (2011) hevdar at erfaring og kompetanse i analytisk og kritisk tenking er ein føresetnad for at ein kan omsetje forskning til praktisk handling, noko alt helsepersonell forventast å gjere for å ivareta kvalitet i pasientbehandling (Meld.St.11 (2020-2021)).

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, kyndigheit, verdiar og haldningar i situasjonar der det sjeldan er eitt riktig svar. Benner et al. (2010) 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 (Benner et al., 2010). Fougner (2010) fant 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 (Aliakbari et al., 2015). Å gjere studentane kjent med kva som skal til for å lukkast, slik Hatlevik (2018) framhevar som sentralt, var ein intensjon då lærarane på starten av studieåret informerte om formålet med case-seminar som både læringsform og eksamensform.

Det var også studentar i ei av gruppene som erfarte lite læring i case-seminara grunna prosessar i basisgruppa. Dette kan gå utover motivasjon og læring (Goldberg et al., 2015). I case-arbeida var det ikkje lagt opp til å diskutere og reflektere over gruppeprosessar i basisgruppene. Det kunne i større grad etablert openheit og gjensidigheit mellom gruppedlemmane (Goldberg et al., 2015). I vår studie kunne konfliktrar sjå ut til å ha både med innhald i seminaret og personar å gjere. Nokre studentar var ikkje førebudde til case-seminaret og gruppediskusjon, og nokre var for dominerande i diskusjonane. På den andre sida var positive gruppeprosessar som gjennom diskusjon og refleksjon resulterte i ulike løysingsforslag viktige for læringsutbytte, spesielt i løysing av den individuelle eksamen med case. Når case-seminar vart digitalt, erfarte studentane at dei tapte mykje av den diskusjonen og refleksjonen dei hadde ved fysiske møter, noko som igjen medførte mindre læringsutbytte (Langegård et al., 2021). Når studentane erfarte at case-seminara gav ein struktur og variasjon, kan det også stimulere til å arbeide med eiga læring, noko som også er i samsvar med generelle prinsipp for god undervisning (Pintrich, 2003; Ramsden, 2003).

Metodevurdering

Ein styrke er at vi fekk data over eit heilt studieår med ulike case-situasjonar som representerte sentrale deler av innhaldet i studiet, samt at eksamensforma i emnet var i samsvar med læringsformene (Ramsden, 2003). Å gjennomføre case-seminara på ein strukturert og systematisk måte med retningslinjer for utforming av case og gjennomføring av case-seminara ser vi også som ein styrke, då dette ofte har mangla i tidlegare studiar (Thistlethwaite et al., 2012). Overgang til digital undervisning i andre semester, medførte andre rammer for case-seminar og ressursforelesingar enn planlagt, og gav tilleggsdata utover dei tidlegare case-seminara og større breidde i studentane sitt erfaringsgrunnlag. Ei svakheit ved studien var at emneansvarlege var dei som gjennomførte studien, og desse hadde ei førforståing som kunne ha påverka analysen. Ein av forfatarane hadde ikkje tilknytning til

spesialutdanninga, og diskusjonane om funn mellom forfattarane gjorde at truverdigheit i studien vart styrka. Studentane si loggskrivning var ulik. Fleirtalet såg ut til å skrive rett etter dei ulike case-seminara, andre samla opp refleksjonar etter lang tid eller på slutten av studieåret. Dette kan ha noko å seie for kva ein husker, men og gjere det vanskelegare å samanlikne på tvers av loggbøkene og representere eit svakt punkt i datamaterialet. Loggskrivning kan gjennom refleksjon og skriftleggjing i seg sjølv vere ei bevisstgjerjing av kva som fremjar og hemmar eiga læring (Schunk, 2010).

Konklusjon

Det treng ikkje vere eit motsetningsforhold mellom forelesing på den eine sida og studentaktive læringsformer på den andre sida. Å kombinere case-seminar med ressursforelesing ser ut til å ha vore av betydning for studentane sin motivasjon og læringsutbytte i ei spesialutdanning i sjukepleie både undervegs i utdanninga, og ved bruk av case som utgangspunkt for eksamen. Å involvere spesialistar frå praksis som kan formidle relevant erfaringskunnskap i kombinasjon med teori både i ressursforelesingar, og i utarbeiding av oppdaterte case kan ha betydning for motivasjon og læring. Kombinasjon av ressursforelesingar og case-seminar gav også struktur og variasjon i undervisninga. Læring er ein kompleks prosess, og det er behov for meir kunnskap om korleis ein gjennom studentaktive læringsformer kan ta omsyn til studentane sine forutsetningar, interesser, behov og faglege krav, og korleis desse samspel med kvarandre. Det er og eit behov for vidare studiar som undersøker samanhengen mellom CBL i kombinasjon med andre læringsformer, og kva dette meir konkret har å seie for læringsutbytte og eksamensresultat for den einskilde student, samt spesialsjukepleiarar sin kompetanse i praksis.

Litteratur

- Abrahamsen, E.B., Selvik, J.T., Moen, V., & Kvaløy, J.T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 37(4), 298-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Aliakbari, F., Parvin, N., Heidari, M., & Haghani, F. (2015). Learning theories application in nursing education. *Journal of Education and Health Promotion*, 4(2), 3-11. [Doi:10.4103/2277-9531.151867](https://doi.org/10.4103/2277-9531.151867)
- [Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V & Day., L. \(2010\). Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer. 1.utgåve. Akribe AS.](#)
- Braeckman, L., Kint, L.T., Bekaert, M., Cobbaut, L., Janssens, H. (2014). Comparison of two case-based learning conditions with the real patients in teaching occupational medicine. *Medical Teacher*, 36(4), 340-346. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.887833>

- Brekke, T. (2016). *Kvalitet i undervisning ved universiteter og høyskoler*. Civita-notat nr.3, 2016.
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M.B., Nordkvelle, Y.T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P.O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Rapport 2015:24. NIFU. UIO: Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Henta frå: <https://www.nifu.no/publications/1288405/>
- Demetri, L., Donnelley, C.A., MacKechnie, M.A., Toogood, P. (2021). Comparison of Case-Based Learning and Traditional Lectures in an Orthopedic Residency Anatomy Course, *Journal of Surgical Education*, 78(2), 679-685. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.08.026>
- Englund, H. (2020). Using unfolding case studies to develop critical thinking skills in baccalaureate nursing students: A pilot study, *Nurs Education Today*, 9(2020), 104542. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104542>
- Forsgren, S., Christensen, T., Hedemalm, A. (2014). Evaluation of the case method in nursing education. *Nurse Education in Practice*, 14(2), 164-169. <https://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.003>
- Fougner, M. (2010). Hva slags caseoppgaver inviterer til studentaktivitet og interaksjon? *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 6(1), 72-82. <https://doi.org/10.7557/14.810>
- French, S & Kennedy, G. 2017. Reassessing the value of university lecture. *Teaching in Higher Education*, 22:6, 639-654, <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213>
- Goldberg, L.R., Brown, G.R., Mosack, V.A., Fletcher, P.A. (2015). Student reflections following exposure to a case-based interprofessional learning experience: Preliminary findings. *Journal of interprofessional Care*, 29(4), 380-382. <https://doi:10.3109/13561820.2014.969835>
- Hatlevik, I. K. R. (2018). God undervisning og studenter som lykkes. *Nordic studies in Education*, 38(3), 1-27. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-06>
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2017). Kan vi lære av å samanlikne profesjonsutdanningar? I: S. Mausethagen & J.C. Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. 1.utgåve. Universitetsforlaget.
- Hofsten, A., Gustafsson, C., Häggström, E. (2010). Case seminars open doors To deeper understanding – Nursing students` experiences og learning, *Nurse Education Today*, 30(6), 533-538. <https://doi:10.1016/j.nedt.2009.11.001>
- Honey, C.P. & Baker, J.A. (2011). Exploring the impact of journal clubs: A Systematic review. *Nurse Education Today*, 31(8), 825-831. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.020>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. 1.utgåve. Samfundslitteratur.
- Kaddoura, M. (2011). Critical Thinking Skills of Nursing Students in lecture-based teaching and case-based learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050220>
- Kahu, E.R. & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success, *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgåve. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-305). 1.utgåve. Universitetsforlaget.
- Langegård, U., Kiani, K., Nielsen, S. & Svensson, P.A. (2021). Nursing students`experiences of a pedagogical transition from campus learning to distance learning using digital tools, *BMC Nursing*, 20:23, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1>
- Li, S., Ye, X. & Chen, W. (2019). Practice and effectiveness of “nursing case-based learning” course on nursing student`s critical thinking ability: A comparative study. *Nurse Education Practice*, 36, 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.03.007>
- McCormick, A.C., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. I M. M. Paulsen (Red.). *Higher education: Handbook of theory and research*, (s.47-92). Springer. https://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2
- McLean, S.F. (2016). Case-based learning and its application in medical and health-care fields: a review of worldwide literature, *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 3(4), 39-49. <https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377>
- [Meld.St.16 \(2016-2017\). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007)
- [Meld.St.11 \(2020-2021\). Kvalitet og pasientsikkerhet 2019. Helse- og Omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20202021/id2791147/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20202021/id2791147/)
- Olsson, P.T., Weurlander, M., Mattiasson, A-V., Hede, G.W., Panagiotidis, G., Broberger, E., Hult, H., Wernerson, A. (2016). It`s all connected! Nursing students`experiences of a new form of case seminar integrating medical and nursing science. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 203-2014. <https://dx.doi.org/10.1080/14703297.2014.943786>
- Osinubi, A.A.A. & Ailoje-Ibru, K.O. (2014). 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*, 4(13), 2053-2072. [doi:10.9734-ARRB/2014/9053](https://doi.org/10.9734-ARRB/2014/9053)
- Perez, E.A., Canut, M.T.K., Pegueroles, A.F., Llobet, M.P., Arroyo, C.M., Merino, J.R. (2015). Critical thinking in nursing: scoping review of the Literature. *International Journal of Nursing Practice*, 21 (6), 820-830. <https://doi.org/10.1111/ijn.12347>
- [Pintrich, P.R. \(2003\). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of educational Psychology, 95\(4\), 667-686. https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667](https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
- [Quinlan, K.M. \(2019\). What triggers students`interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest, Studies in Higher Education, 44:10, 1781-1792. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325)
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2 ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- [Rønnestad, M.H. \(2008\). Profesjonell utvikling. I Molander, A. & L. I. Terum \(Red.\): Profesjonsstudier \(s.279-294\) 1.utgåve. Universitetsforlaget.](https://doi.org/10.1186/s12912-021-00542-1)
- [Schunk, D.H. \(2005\). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. Educational Psychologist, 40:2, 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Thistlethwaite, E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J.M., Macdougall, C, Matthews,

- P., Purkis, J. & Clay., D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No.23, *MedicalTeacher*,34, e421-e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utgåve. Gyldendal Akademisk.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, (11), 1-23. <https://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>