

Suzen, E. (2026). Case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 99–124). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761104>

4

## Case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis

Elisabeth Suzen

**Sammendrag:** I løpet av de siste tiårene har det vært økende oppmerksomhet og diskusjon rundt hvordan vi kan tilrettelegge for studenters læring i formelle akademiske settinger. Universiteter og høyskoler har slik blitt utfordret til å revurdere og videreutvikle sine måter å tilrettelegge undervisningen på. Dette kapittelet presenterer en studie blant første- og andreårsstudenter, som omfatter 14 ulike case-baserte læringsperioder fordelt over tre semestre. Vi gjennomførte skriftlige spørreundersøkelser blant studentene etter hver periode, og kapittelet tar for seg studentenes åpne svar på disse skjemaene. Studien viser at et stort flertall av studentene hadde en positiv oppfatning av case-basert undervisning, særlig når det gjelder opplevelsen av å lære av hverandre og å skape sammenheng mellom teori og praksis. Disse positive opplevelsene er imidlertid ikke stabile, men ser ut til å være avhengig av hvordan studentene opplever de ulike case-periodene knyttet til ulike didaktiske kategorier.

*Nøkkelord:* case-basert undervisning, høyere utdanning, teori – praksis, arbeidsmåter, studentaktiv læring.

**Abstract:** In recent decades, there has been growing attention and discourse surrounding how to facilitate student learning within formal academic settings. Universities and colleges have, as a result, been challenged to reconsider and adapt their approaches to teaching and instruction. This chapter presents a study involving first- and second-year students, encompassing 14 different case-based learning periods over the course of three semesters. Written surveys were conducted among the students following each period, and this chapter focuses on the students' open-ended responses. The study reveals that most students held a positive perception of case-based teaching. This was particularly evident in their experiences of peer learning and of connecting theoretical knowledge with practical application. However, these positive experiences are not consistent across all contexts; rather, they appear to depend on how students perceive the individual case periods in relation to various didactic categories.

*Keywords:* case-based teaching, higher education, theory–practice, learning approaches, student-centered learning.

«education is not an affair of ‘telling’ and being told, but an active and constructive process, is a principle almost as generally violated in practice as conducted in theory» (Dewey, 1916/1997, s. 38).

## Innledning

Profesjonsutdanningene har en lang tradisjon med å oppstå der yrkespraksisen utføres (Nordkvelle, 2020, s. 13). Etter hvert kom profesjonene inn i utdanningssystemet og også høyere utdanning. Dette førte til en vitenskapliggjøring av profesjonene og en diskusjon rundt akademisering og praksisnærhet i utdanningene (Nordkvelle, 2020), noe som gjerne fremtrer som en diskusjon om forholdet mellom praksis og teori. Denne utviklingen blir ofte omtalt som; «teori mot praksis» eller «praksisfundamentalisme mot teoriforherligelse» (Meld.St.19, 2023–2024, s. 31). Utdanningsinstitusjonene er på denne måten utfordret i forhold til hvordan utdanningene skal relateres til praksisfeltet.

Dette kapittelet tar for seg casebasert undervisning som en arbeidsform som kan bidra til en sterkere sammenheng mellom teori og praksis for studenter i utdanning. I vår profesjonsutdanning av trafikklærere ved Nord universitet har vi blant annet brukt casebasert undervisning for å tilrettelegge for studenters læring i relasjonen mellom ulike læringsarenaer. Jeg analyserer i dette kapittelet casearbeid som en arbeidsform i relasjonen mellom pedagogisk teori og egen praksisutøvelse blant studenter, med utgangspunkt i studentenes erfaringer med casebasert undervisning. Kapittelet presenterer en studie blant første- og andreårsstudenter ved Nord universitet, der studentene deltok i totalt 14 ulike case-baserte perioder over tre semestre. Kapittelet vil kunne bidra i diskusjonen om profesjonsutdanninger generelt og casebasert læring spesielt.

Meld. St. 19 (2023–2024) *Profesjonsnære utdanninger over heile landet* understreker at erfaringskunnskap fra praksisfeltet og kunnskap fra forskning sammen skal utvikle profesjonsutøverenes autonomi og evne til faglig utvikling, og slik styrke evnen til faglig skjønn i tråd med etiske forpliktelser (s. 9). Samtidig pågår det en debatt om pedagogikkfagets verdi i lærerutdanningene, der Kvernbekk (2011) hevder at ulike vinklinger av forholdet mellom teori og

praksis henger sammen med hva slags disiplin man tar pedagogikkfaget for å være. Denne debatten preges av skepsis til teori (Sætra, 2018). Dermed har vi i høyere utdanning en diskurs preget av skepsis til teori og en fremheving av praktiske ferdigheter. Profesjonsutdanningene skal finne sin fremtid i møte med denne diskursen. I dette kapittelet vil jeg presentere funn og resultater fra en casebasert undervisning som vi gjennomførte i 14 ulike runder. Spørsmålet er om denne undervisningsformen kan bidra til en bedre faglig sammenheng for studentene, og jeg ønsker å belyse følgende: *I hvilken grad opplever og erfarer studentene casebasert undervisning som en aktivitet for å videreutvikle egen faglige forståelse?*

Studentaktive undervisningsformer er ikke nødvendigvis det samme som praksisnær undervisning, så det interessante blir heller koblingen mellom de to (Røisehagen, 2020, s. 82). I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan casebasert undervisning kan gi studentene muligheter til å koble teori og praksis, og derigjennom videreutvikle egen faglige forståelse.

### **Hva preger høyere utdanning i dag?**

Meld. St. 16 (2016–2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» hadde som intensjon å gi universitet og høyskoler verktøy for å heve kvaliteten i utdanningene. Her står blant annet følgende:

I et arbeidsmarked som i stadig større grad preges av et høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, er det behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser (2017, s. 14).

I stortingsmeldingen omtales dette som generiske ferdigheter, og meldingen mener disse er i samsvar med universitetets klassiske dannelsesideal. Hensikten er å gi studentene mulighet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling. Stortingsmeldingen trekker frem sentrale generiske ferdigheter, men vitner samtidig om en forståelse av pedagogikk som er begrenset til læring og kompetanser (Suzen, 2025a), en forståelse som har gjort seg gjeldende i dagens vektlegging av evidensbasert praksis i pedagogikk-

ken (Torjussen & Hilt, 2021, s. 17). Med dette som bakteppe mener jeg det er mer sentralt å relatere casearbeid til hvordan vi forstår dannelsingsoppdraget til utdanningene, og ikke begrense casearbeid til en metode som kan styre, dokumentere eller fremvise læring.

Utdanningenes relevans for arbeidslivet trekkes også frem i Meld. St. 16 (2020–2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Denne meldingen understreker viktigheten av at høyere utdanning og arbeidslivet samarbeider for å øke relevansen i utdanningene, og for å sette studentene i bedre stand til å møte et arbeidsliv i stadig endring. Hvordan studentene skal delta i dette samarbeidet er imidlertid mindre klart. Ifølge stortingsmeldingen er det svært viktig at utdanningene gir fremtidens arbeidstakere generiske ferdigheter som setter dem i stand til å utvikle seg gjennom hele yrkeslivet og gi det arbeidslivet etterspør. Dette er ferdigheter som blant annet kritisk tenkning, selvstendig refleksjon, innovasjon, skriftlig og muntlig formuleringssevne og samarbeid, og er tilnærminger og ferdigheter som kan videreutvikles innen casebasert undervisning.

Forskning viser at studentaktive læringsformer, som for eksempel prosjektarbeid eller casebasert undervisning, er spesielt nyttige for å skape engasjement, bidra til aktive studenter og stimulere til dybdelæring (Damsa et al., 2015). Meld. St. 16 (2016–2017) viser også til ulike resultater fra læringsforskning og trekker frem betydningen av ulike aktiviteter for studentenes forståelsesnivå, muligheten for å utvikle evnen til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. Samtidig er høyere utdanning i dag i liten grad preget av studentaktive læringsformer; i stedet er det plenumsforelesninger og tradisjonelle eksamensformer som dominerer. Forskriftskravet om utdanningspedagogisk kompetanse hos undervisere i høyere utdanning er et tiltak som blant annet er ment å endre dette, men mange ulike usikkerhetsfaktorer påvirker utfallet av dette tiltaket, og en nærmere diskusjon av dette vil jeg ikke gå inn på her.

Aktivitet er ingen garanti for læring (Damsgaard, 2019, s. 125). Det sentrale, ifølge Ramsden (2003), er å fokusere på hva studentene faktisk gjør innenfor en kontekst der undervisere tar bevisste valg for å legge til rette for læring. Å tilrettelegge for studentaktive læringsformer fordrer at underviseren er bevisst på hensikten med aktiviteten (Damsgaard, 2019, s. 125), og det essensielle spørsmålet blir: Hva ønsker du at studentene skal lære? (Ramsden, 2003). Dersom målet er at studentene skal utvikle forståelse for faglige problemstillinger, er det nærliggende å velge undervisningsformer som gir rom for

dybdelæring (Damsgaard, 2019, s. 126). Dybdelæring er imidlertid et begrep uten en entydig definisjon, og underviserens bevisste valg og pedagogiske begrunnelser blir derfor avgjørende for undervisningens kvalitet.

Ifølge Ramsden (2003) påvirker utdanningskontekst og læringsmiljø studentenes tanker og handlinger, og dermed deres måte å studere på. Det som skjer mellom undervisere og studenter har stor betydning for både læringen og kvaliteten i studiene (Damsgaard, 2019, s. 126). Samhandling og dialog mellom studenter, og mellom studenter og undervisere, kan bidra til økt forståelse, refleksjon og engasjement (Damsgaard, 2019, s. 126). Måten vi tilrettelegger for læring, samhandling og aktiviteter underveis kan derfor ha stor betydning for kvaliteten på studentenes faglige forståelse.

## **Profesjonsutdanninger**

Profesjonsutdanningene foregår ofte på to formelle læringsarenaer: idet vi omtaler som teoriundervisning ved utdanningsinstitusjonen og praksis som yrkeserfaring fra praksisfeltet. Profesjonsstudenter opplever ofte dette som to ulike verdener (Damsgaard & Heggen, 2010; Solstad, 2010). Mange beskriver det som et praksissjokk å gå fra utdanning til ny jobb. For å oppnå en mer helhetlig og relevant lærerutdanning anbefaler NOKUT (2006) at teoridelen av utdanningen blir mer praksisnær. Dette forutsetter imidlertid at underviserne har et helhetlig perspektiv på sammenhengen mellom teori og praksis (Solstad, 2010). Ved trafikklærerutdanningen ved Nord universitet foregår praksisundervisningen ved studiestedet, der emnene «Veiledet undervisningspraksis» I og II til sammen utgjør 25 studiepoeng. I tillegg kommer praksisemnet «Trafikal kompetanse og førerferdighet» på 5 studiepoeng. Trafikklærerens fagdidaktiske kompetanse inngår som en del av disse emnene. Studentene har også 30 studiepoeng i pedagogikk gjennom emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» I, II og III. Trafikklærerstudiet er et profesjonsstudium som, i likhet med flere andre profesjonsutdanninger, skal utdanne reflekterte og profesjonelle yrkesutøvere. Dette innebærer å delta i profesjonelle fellesskap omkring felles oppgaver (Heggen, 2005; Solstad, 2010).

De siste tiårene har det vært flere reformer innen høyere utdanning med ambisjon om å minske avstanden mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene (Nordkvelle, 2020). Begreper som arbeidslivsrelevans og praksisnærhet er et uttrykk for dette. Praksisnær undervisning er likevel et begrep

med uklart innhold (Halvorsen, 2020). Ulike tekster gir begrepet noe ulikt innhold, men én ting har de gjerne felles: et krav eller ønske om at teori og praksis i større grad integreres (Halvorsen, 2020, s. 35).

Profesjonsutdanninger er ofte tverrfaglige utdanninger, kjennetegnet ved at ulike fagområder inngår i samme utdanningsløp (Troelsen et al., 2015). Forskning fra slike utdanninger viser blant annet at praksisgenererte problemstillinger skaper sammenheng for studentene gjennom tett samarbeid mellom undervisere. Jeg vil argumentere for at casebasert undervisning kan være en måte å arbeide med slike praksisgenererte problemstillinger på, med den hensikt å skape større forståelse blant studentene.

### **Case-basert undervisning**

Ulike forskningsstudier viser til flere fordeler og argumenter for å introdusere og bruke casebasert undervisning. Harman et al. (2015) hevder at studentene gjennom casebasert undervisning tilegner seg faglige ferdigheter som svarer med de som er identifisert som essensielle for yrkesutøvelsen, inkludert forberedelse til de ulike problemstillinger de sannsynligvis vil møte i sin profesjonelle praksis. En studie utført av Kantar og Massouh (2015) viser at casebasert læring kan utvikle studentenes faglige ferdigheter. Andre studier viser dessuten at casebasert læring forbedrer problemløsningsferdigheter (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021), forbedrer kommunikasjons- og samarbeidsevner (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005; Yoo & Park, 2014), øker oppmerksomhet og motivasjon (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021; Yoo & Park, 2014; Williams, 2005), inkludert motivasjon for selvstyrt læring (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021), og oppmuntrer til kritisk refleksjon og kritisk tenkning (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005). Funn viser også at denne læringsmåten fremmer aktiv læring, øker evnen til å syntetisere og integrere (Kaur et al., 2020), støtter integrering av kunnskap, teori og praksis (Williams, 2005), skaper en hyggelig læringsatmosfære og oppmuntrer elevene til å ta ansvar for egen læring. Studentene anser casebasert læring som nyttig for deres fremtidige arbeid og som en god måte å utvikle faglige ferdigheter på (Mesthrige et al., 2021). Mayo (2004) viser dessuten at casebasert undervisning oppmuntrer til aktiv læring og problemløsende ferdigheter, og at studenter som engasjerer seg i casebasert læring forstår og anvender tilpasningsteorier og konsepter bedre enn de som kun mottar forelesningsbasert undervisning (Mayo, 2004, s. 139).

## **Forholdet mellom teori-praksis og Deweys erfaringsbegrep**

I diskusjonen om praksis og teori i utdanningene pågår det samtidig en debatt om hvilken type teori som bør prege forskningen. Evidensbasert kunnskap har i dag fått økt betydning, og det stilles krav om at forskere skal produsere kunnskap som «virker» (Kvernbekk, 2011). For lærerutdanningene for eksempel innebærer dette at teori først får betydning når den omsettes i det enkelte klasserom (Kvernbekk, 2011). Kvernbekk (2011) påpeker imidlertid at vi også trenger teori som bidrar med mer enn bare å omsette til praksis. Teori kan blant annet hjelpe oss å beskrive hva som skjer og hvorfor det skjer. Dermed kan rommet mellom teori og praksis bli et rom for refleksjon, ifølge Kvernbekk (2011). Hun understreker at det er misvisende å omtale forholdet mellom teori og praksis som ett problem, ettersom diskusjonen rommer flere ulike problemstillinger. Kvernbekk skisserer flere hovedretninger: de som behandler forholdet som en dikotomi (der praksis er alt teori ikke er og omvendt), de som forsøker å viske ut forskjellene mellom teori og praksis (hovedsakelig representert ved John Dewey), de som er opptatt av hva det vil si at forskningen skal være anvendbar for praksis (og som i ytterste konsekvens mener vi kun trenger praktiske erfaringer), og til slutt de som fokuserer på erfaringskunnskapens vesen (med ytterpunktene mellom de som mener at teori skal fortelle praktikere hva de skal gjøre, og de som mener at teori har verdi i seg selv. Kvernbekk plasserer seg selv i dette siste ytterpunktet.) Løvlie (1992) hevder, i likhet med Dewey, at teori er en type praksis og ikke noe som står utenfor praksis. Løvlie mener at teori er en handlingsform som både påvirker og inngår i praksisfeltet. Teori er dermed ikke bare noe vi har, men også noe vi gjør, og den har virkning for verden. Teori er ikke verdinøytralt, men preget av verdier, perspektiver og interesser, og har konsekvenser blant annet for hvordan vi forstår og strukturerer verden og hvordan vi handler i den.

Hvordan vi forstår forholdet mellom teori og praksis henger også sammen med hvordan vi forstår pedagogikk. Ifølge Kvernbekk (2011) kan pedagogikk forstås både som et intensjonalt fag og som et vitenskapsfag. Dette innebærer at pedagogikken både skal konstruere kunnskap om et pedagogisk fenomen og kunnskap for praksis.

Jeg har valgt å bruke Deweys erfaringsbegrep som utgangspunkt for å diskutere studentenes erfaringer. Erfaringsbegrepet er sentralt innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016), der erfaring anses som en viktig og unik kilde til kunnskap og innsikt. Pragmatismen vektlegger også kontinui-

teten og det altomfattende ved en erfaring, det vil si at kunnskapsutvikling også er en type erfaring. Epistemologien blir slik en form for ontologi innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016, s. 297). Det innebærer at kunnskap utvikles i samspill med virkeligheten, og vår måte å forstå kunnskap på former vår virkelighet og blir en del av det ontologiske bildet. Ifølge pragmatismen er all kunnskap relasjonell og situert, og dette gjør at epistemologi og ontologi smelter sammen. Dette henger også sammen med pragmatismens kritikk av dualismen mellom kunnskap og virkelighet. Dewey vektlegger også transaksjonen mellom mennesket og omgivelsene (1916/1997), og for Dewey er erfaringsbegrepet sammenfallende med kulturbegrepet (Brinkmann, 2006).

Ifølge Dewey foregår erfaringer primært i samspillet mellom menneske og verden, og bare sekundært i kroppen til den enkelte. Det betyr at menneskets umiddelbare samspill med omgivelsene resulterer i erfaring (Dewey, 1938/2005). Erfaring er derfor ikke en sum av praktisk viten, men et samspill som har en aktiv og en passiv side – vi påvirker og vi påvirkes – og er derfor en prosess. Erfaring blir på denne måten en kulturell og historisk kategori, og ikke et individuelt eller mentalt begrep (Hohr, 2009). Deweys definisjon av begrepet kultur kunne likeså gjerne ha vært hans definisjon av begrepet erfaring (Brinkmann, 2006, s. 68).

Dewey (1916/1997) omtaler utdanning som en rekonstruksjon av erfaring. Utdannelsen har alltid et umiddelbart mål, og i den grad aktiviteten virker dannende, oppnår utdanningen sitt mål: den direkte omformingen av selve erfaringen. Ved å utføre ulike handlinger blir vi klar over ulike forbindelser, noe som gir oss økt forståelse. Å betrakte utdanning på denne måten innebærer å se målet og prosessen som én og samme ting. Erfaring som en aktiv prosess utspiller seg over tid, der de senere stadiene fullfører de tidligere. Slike kontinuerlige erfaringer er oppdragende, og all utdanning består i å ha slike erfaringer.

Det kan imidlertid oppstå situasjoner der tilpasningen ikke skjer automatisk. Her får tenkningen sin rolle, som et redskap for å gripe begivenheten og igjen kunne tilpasse oss. Tenkningen er derfor et ledd i erfaringsprosessen, ikke noe som kommer utenfra. Men tenkningen oppstår ikke automatisk når vi møter et problem. Vi kan enten gi opp, eller vi kan utforske problemet. Det blir først en erfaring når spenningsfeltet utløser en handling som det skjer refleksjon i forhold til. På denne måten har Dewey et hovedfokus på tanken og tankens betydning for læring, der refleksjon er den typen tenkning som har

læringsverdi i seg selv (Dewey, 1910/1997). Han skiller mellom refleksjon og det han betegner som en mer ubevisst strøm av tanker, det vil si ukritisk tenkning der løsningen aksepteres umiddelbart. Refleksjon innebærer imidlertid å stille spørsmål og undersøke bakenforliggende faktorer og grunnlaget for forslaget, det vil si å ikke akseptere noe umiddelbart. Grunnlaget for forslaget blir med vilje etterprøvd, og dets tilstrekkelighet for å støtte forslaget blir undersøkt.

Dewey bruker læring i vid forstand og definerer læring i et tilnærmet dannelsesperspektiv. Selv om Dewey vektlegger at læring er aktivt og skjer gjennom praktiske erfaringer, er det ifølge ham en misforståelse å tro at prinsippet om at én erfaring leder frem til den neste blir oppfylt bare ved å gi elevene noen nye erfaringer. Dewey har en helhetlig forståelse av erfaring, der både handling, emosjon og kognisjon er grunnleggende aspekter ved menneskets forhold til verden og dermed ved menneskers erfaring. «Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviroing conditions is involved in the very process of living» (Dewey, 1934/2005, s. 36). Erfaring for Dewey omhandler menneskers liv og levemåte, noe som henspiller på en konstant interaksjon mellom individet og dets omgivelser. Denne interaksjonen, eller transaksjon som Dewey bevisst velger å omtale det, har inkludert i seg følelser, estetikk og etikk så vel som kunnskap. Å erverve viten er derfor en viktig del av, men ikke tilstrekkelig dekkende for, begrepet erfaring (Dewey, 1938/2005). Transformasjonen er ikke definert på forhånd, men blir bestemt underveis. Dette innebærer at oppdragelse verken kan eller bør planlegges som et fast løp, men at planleggingen må forutsette og gi rom for begrunnede avgjørelser underveis. Dette er et viktig og sentralt poeng i forhold til tilrettelagt undervisning, og det er også en forståelse av erfaringsbegrepet som jeg mener vi kan finne igjen i det pedagogiske grunnlaget for casebasert undervisning.

## Metode

I denne studien benyttet vi en instrumentell casestudietilnærming. Denne tilnærmingen fokuserer på en spesiell case for å få innsikt i et mer generelt fenomen – i dette tilfellet studentenes erfaringer fra casebasert læring. Vi

vurderte at denne tilnærmingen var hensiktsmessig for å utvikle innsikt i og forståelse av problemstillingen, da målet med en instrumentell casestudie er å forstå noe mer generelt enn selve casen. Caset ble valgt fordi det kan belyse eller illustrere et fenomen vi ønsket å utforske nærmere: studentenes erfaringer fra casebasert læring. Stake (1995) påpeker at det i slike tilfeller finnes visse kriterier for valg av case: 1. man bør velge et case som kan føre til forståelse og som er lett tilgjengelig, 2. caset bør være et forhold som menneskene i det er åpne for å dele fra og villige til å kommentere, og 3. vi som forskere må nøye vurdere casets unikhhet og kontekst, som har betydning for hva vi kan få ut av det i forståelse (Stake, 1995). Vi mener at vår studie er et case som vil føre til større forståelse av temaet casebasert undervisning.

Datainnsamlingen ble gjennomført umiddelbart etter hver caseperiode, noe som bidro til å sikre høy svarprosent. Samtidig var opplevelsen av caseperioden relativt fersk hos studentene. Spørreskjemaene ble gjort tilgjengelig i papirform, og studentene sto fritt til å fylle ut skjemaene, slik at deltakelsen var frivillig. De utfylte, anonymiserte skjemaene ble deretter levert i en egen kasse i studentområdet. Deltakerantallet var 89 (2018) og 93 (2019) for førsteårsstudentene, og 91 (2018) og 89 (2019) for andreårsstudenter på trafikk-lærerutdanning. Totalt deltok 362 studenter i ulike caseperioder i pedagogikk i løpet av tre semestre ved Nord universitet, fra august 2018 til oktober 2019. Casene ble gjennomført i emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» del I og II, som til sammen utgjør 15 studiepoeng i utdanningen.

Spørreskjemaene inneholdt både standardiserte og åpne spørsmål. Hensikten med de åpne spørsmålene var å gi en mer dyptgående innsikt i studentenes erfaringer og meninger. Analysen og resultatene i dette kapitlet omhandler en analyse av studentenes svar på de åpne spørsmålene, og har slik en kvalitativ tilnærming. Jeg har likevel valgt å inkludere et avsnitt med hovedtrekkene fra den kvantitative delen av spørreskjemaene, for å gi et generelt inntrykk av studentenes svar på denne delen også.

I analysen av svarskjemaene la jeg vekt på en tilnærming der jeg reduserte og tolket spørreskjemaene for å gi mening til både det som ble skrevet og besvart, inkludert hvordan jeg oppfattet og leste det. Denne prosessen med å skape mening er selve analysen av data (Merriam, 1998). Svarene på de åpne spørsmålene ble skrevet ut, kodet og kategorisert manuelt. I analysen fulgte jeg en tematisk tilnærming til dataene på følgende måte: Først foretok jeg en rask gjennomlesing av alle svarene for å skape meg et førsteinntrykk. Deretter

gikk jeg gjennom de åpne svarene mer systematisk og satte koder på de ulike tekstene. Disse kodene ble nyansert, endret, slettet eller lagt til i flere runder med gjennomlesing. Deretter foretok jeg en kategorisering av kodene, hvor tre overordnede temaer etter hvert utkrystalliserte seg. Disse temaene ble deretter skrevet ut og relatert til teoretiske perspektiver.

Studien er gjennomført ved Nord universitet innen den toårige utdanningen for trafikklærere. Et sentralt mål for denne utdanningen er å utvikle systematiske, reflekterende og utforskende trafikklærere. Veiledet praksisopplæring er en integrert del av utdanningen, med formål om å koble de teoretiske fagene til praktisk undervisning. Praksisopplæringen foregår i grupper bestående av 5–6 elever. Hver gruppe er sammen med sin praktiske veileder ansvarlig for opplæringen av 5–7 elever.

Studien omfatter 14 caseperioder fra august 2018 til oktober 2019, og inkluderer både første- og andreårsstudenter. Alle emnene har krav om 75 prosent tilstedeværelse. Veiledet praksisopplæring er en integrert del av utdanningen, med formål om å koble de teoretiske fagene til praktisk undervisning. Praksisopplæringen foregår i grupper bestående av 5–6 elever, og hver gruppe er sammen med sin praktiske veileder ansvarlig for opplæringen av 5–7 elever. Casene er gjennomført som en del av emnene «Pedagogikk og yrkesdidaktikk» del I, II og III (til sammen 30 studiepoeng). Casearbeidet og innholdet i dem ble også knyttet til emnene «Veiledet undervisningspraksis» del I og II, som studentene gjennomførte samtidig med de to pedagogikk-emnene.

Vi som gjennomførte den helhetlige studien, er begge undervisere ved Nord universitet. Nærhet og avstand til feltet har hver sine fordeler og ulemper. Det er klart at vi står overfor en utfordring når det gjelder å se saken utenfra. Nærhet gir oss en genuin forståelse av studentenes uttrykksmåter og studiekulturen. Vi er kjent med settingen og er i stand til å tolke studentutsagn fra konteksten. En ulempe er at vår tolkning av resultatene og kommentarene kan bli påvirket av våre forforståelser.

Forskningsprosjektet ble utført i tråd med Den nasjonale komité for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora, og gjennomført i henhold til denne organisasjonens etiske retningslinjer og forskrifter, som inkluderer anonymisering, frivillig deltakelse og hensiktsmessig håndtering av dataene. Prosjektet er godkjent av Sikt.

## Funn

Analysen av de åpne spørsmålene på spørreskjemaene viser tre hovedfunn: For det første opplever studentene at casearbeidet utvikler faglig forståelse og bidrar til at de ser faglige sammenhenger. For det andre opplever de at de lærer av og med hverandre. For det tredje er de didaktiske komponentene og valgene ved et case svært viktige for studentenes opplevelse av casene. Disse tre hovedresultatene presenteres og diskuteres i det følgende.

### Utvikler forståelse og ser faglige sammenhenger

Studentene opplever at caseperiodene bidrar til å skape en sammenheng mellom teori og praksis. Utsagn som «Ser relevansen mellom teori og praksis», «en god måte å knytte teori opp mot praksis på» og «Får satt teori opp mot praksis. Skjønner mer av betydningen» er uttrykk for dette. Samtidig er det enkelte som savner denne sammenhengen, noe som kommer til uttrykk i negative utsagn som: «Caset kunne vært laget slik at vi rettet det litt mer mot 'egen undervisning'. Hvilke teorier ville vi brukt ut fra gitt case, og planlagt litt mer detaljert en undervisningssekvens». Studentene skriver at de opplever at casearbeidet utvikler deres kompetanser og kunnskap, og at arbeidet oppleves som nyttig og verdifullt. Flere sier også at det er spennende og nytt: «Veldig spennende. Lærte noe nytt. Veldig bra å knytte praksis sammen med teori» og «Annerledes og nytt. Spennende måte å lære på». De opplever seg selv inkludert i undervisningen, som i utsagnet «Lett å ta eierskap», og at det derfor avhenger mye av dem selv: «Kommer ann på individets egen innsats».

Studentene verdsetter mulighetene casene gir til å jobbe med yrkesaktuelle problemstillinger. Dette kommer frem gjennom utsagn som:

- «Gir oss muligheten til å belyse yrkesaktuelle problemer ilag»
- «Interessant å se ulike caser vi kan møte i arbeidslivet og diskutere de»
- «Bedre enn ren undervisning. Lettere å se relevans til faget»
- «Hvis vi holder tematikken nært yrket, slik som i denne caseperioden, så synes jeg det er en super læringsform!»

Slik opplever de også at casene gir dem arbeidslivsrelevans, og at casene har relevans til yrkesutøvelsen. Casearbeidet gir dem mulighet til å erfare og reflek-

tere over praksisrelaterte problemstillinger, samt mulighet til å diskutere disse, finne frem til ulike løsninger og begrunnelser. Samtidig skjer dette i en kontekst der de er fysiske utenfor praksissituasjoner, det vil si uten handlingstvang.

Profesjonsutdanningen for trafikklærere er en interdisiplinær utdanning, der flere ulike disiplin-fag som pedagogikk, juss, fysikk og psykologi inngår i utdanningens faglige forankring. Dette utfordrer studentene til å se sammenhenger på tvers, og underviserne til å jobbe tverrfaglig. Studentene opplever at casene er en tverrfaglig tilnærming som bistår dem i videre tverrfaglig forståelse. De kommer med utsagn som «Tverrfaglig, lett å jobbe med pensum». Noen studenter etterlyser også mer tverrfaglighet: «Det er lærerikt, men i praksis så bruker man ikke bare en teori, så det hadde vært artig å ha en case hvor man kan kombinere flere».

### **Lærer av hverandre og med hverandre**

Studentene opplever at de jobber godt sammen i casene. I alle periodene ble studentene delt i grupper på 5–6 studenter, og alle casene inneholdt egenarbeid for gruppene, i tillegg til ulike støttefunksjoner som ble gitt av universitetsansatte. Mye av dette mellomarbeidet besto i å diskutere, prøve ut, reflektere sammen, utforske, finne ulike vinklinger og å ta stilling til ulike momenter. Et viktig poeng for oss var at casearbeidet ikke krevde noe skriftlig arbeid, ut over studentenes egne valgfrie notater. Det sentrale var prosessen og det å tilrettelegge for meningsfulle aktiviteter der studentene kunne jobbe i ulike samarbeidskonstellasjoner. Dette mellomarbeidet kunne for eksempel være å lage en aktuell problemstilling og diskutere denne relatert til valgfri teori, eller det å planlegge en undervisningsøkt, begrunne denne læringsteoretisk, gjennomføre den og reflektere over den i fellesskap i gruppa. En av caseperiodene som fikk høye score av studentene var perioden der «kommunikasjon» var tema. De fleste studentene ga positive tilbakemeldinger som: «Vi jobbet godt og oppgaven var overkommelig», «Veldig bra» og «Veldig relevant tema, gode muligheter for diskusjon og læring». Det ble samtidig gitt en rekke kommentarer angående gruppesamhold: «Skapte godt samhold og samarbeid i gruppen», «Gruppen jobbet godt sammen», «Godt samarbeid i gruppa», «Vi har kunnet jobbe godt i gruppa og alle har deltatt» og «Alle deltok og bidro med ulike innspill».

Mange av studentenes kommentarer viser at samarbeidselementet – særlig diskusjonene i gruppen og det resulterende bidraget fra ulike synspunkter –

oppleves som positivt. En velfungerende gruppe fører også til økt engasjement, aktivitet og bidrag, noe som gir større avklaring av emnet og spørsmålene som undersøkes. Studentenes kommentarer tyder på at aktiviteten i gruppene ble oppfattet som svært positiv, med enkelte unntak. Noen kommentarer indikerte at enkelte grupper hadde utfordringer med at noen studenter ikke deltok aktivt i gruppearbeidet eller viste liten interesse for temaet, noe som påvirket gruppens motivasjon. Kommentarer som «Kommer litt an på hvor motiverte gruppa er», «Lærer ikke særlig godt i grupper», «Har potensiale til å være veldig bra hvis gruppene faktisk bruker tid på å diskutere og jobbe ordentlig med stoffet», «Gratispassasjerer flyter igjennom uten å ha deltatt», tyder på at gruppefungering har innvirkning på studenters oppfatning og opplevelse av casebasert læring. Våre funn tyder også på at gruppefungering har betydning for selvrapportert læringsutbytte fra casearbeid. Så vidt vi har sett, har ingen tidligere studier undersøkt denne sammenhengen. Uansett viser disse funnene at studentene legger stor vekt på gruppefungering. Samlet sett tyder evalueringen på sterk gruppefungering, og at dette ga positive opplevelser av casearbeid.

### **Betydningen av didaktisk tilrettelegging**

Studentenes tilbakemeldinger indikerer også at casebasert undervisning alene kanskje ikke er tilstrekkelig; det avgjørende er den didaktiske tilretteleggingen av casene, det vil si den faglige sammenhengen de kommer i, utformingen, hva og hvordan det er tilrettelagt, hensikten, vurderingen og ikke minst studentenes forutsetninger for å delta i casene. Dette kan relateres til det didaktiske resonnementet for casebasert læring. Så vidt vi kjenner til, har ingen andre studier knyttet til casebasert læring undersøkt den didaktiske planleggingen og aspekter rundt didaktiske relasjoner ved denne arbeidsmetoden.

Studentene opplevde ikke alle caseperiodene som like engasjerende og meningsfulle. Den caseperioden de opplevde som mest meningsfull, var den der studentene ikke fikk ferdige spørsmål å jobbe med, men i stedet måtte hver gruppe utarbeide sin egen problemstilling basert på en elev de hadde i praksis, som alle i gruppen kjente til. Denne formen lignet på problembasert læring. Eksempler på studentkommentarer som indikerte en positiv opplevelse av perioden var blant annet følgende: «Herlig å få lov til å velge vår egen problemstilling»; «Enda mer interessant å finne problemstillingen

selv»; «Følte kanskje denne caseperioden som den mest nyttige, siden vi var med på å formulere problemstillingen og det var lettere å forholde oss til en reell situasjon». Flere studenter kommenterer at innholdet er avgjørende for deres opplevelse av casene: «Man får utbytte hvis casen er relevant for praksisen». Kritisk tenkning hjelper elevene til å bli dyktige problemløserne i virkelige situasjoner, og casebasert læring støtter utviklingen av kritisk tenkning (Kaur et al., 2020; Mesthrige et al., 2021). Resultatene våre indikerer også at casebasert læring øker evnen til å syntetisere og integrere kunnskap (Kaur et al., 2020).

Perioden casene kommer på ser også ut til å ha innvirkning på studentenes opplevelse av dem. Studentenes tilbakemeldinger og vurderinger av studiets siste caseperiode var noe mindre positive enn de foregående. Dette kan tyde på at noen studenter mistet interessen for casearbeidet mot slutten av studieåret. En annen årsak kan være at eksamensperioden og avslutningen av studiene var nært forestående, noe som førte til økt fokus på disse prioriteringene. Det kan også indikere at perspektivet på casebasert læring er situasjonsbestemt, det vil si at studentenes studiesituasjon ved slutten av studieåret påvirker deres generelle syn på denne arbeidsmetoden. Evalueringen viser også at studentene i siste caseperiode i studieåret skrev færre kommentarer sammenlignet med de tidligere caseperiodene.

Flere av studentene kommenterer behovet for variasjon, og påpeker at de tradisjonelle forelesningene ikke bør erstattes fullstendig av case-basert undervisning. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som «Blir fort tørt med KUN forelesning, men bør ikke erstatte det heller», «En god metode å få den teoretiske pedagogikken til å kobles sammen med den praktiske, men savner 'vanlig' forelesning også», «Kunne fått mer tid, eller kunne ha fått mer forelesning». Sitatene uttrykker et behov for variert undervisning, der casebasert undervisning fungerer som et godt supplement til andre undervisningsformer som fortsatt må være til stede. Den didaktiske variasjonen kan kanskje være noe av årsakene til at case-basert undervisning får en slik positiv oppslutning.

Organiseringen av casene ser ut til å ha betydning for studentenes opplevelse. Blant studentkommentarer som indikerer forbedringsmuligheter, finner vi: «Kanskje det kunne vært litt tydeligere hva vi var forventet å gjøre»; «Oppsummeringen var litt uordnet»; «Fremføringen ble litt rotete. Likte bedre de andre» og «Knap tid». Disse kommentarene indikerer at organiseringen av saksperioden er et sentralt element for å lykkes.

Innholdet i casene, relevansen av innholdet og hvordan caset er utarbeidet ser ut til å ha betydning. Dette kan tyde på at studentenes oppfatning av casebasert læring ikke er stabil, men tilsynelatende varierer i forhold til verdsettelsen av den aktuelle caseperioden. «Så lenge temaene er relevante er casebasert undervisning en bra arbeidsform» og «Vanskelig å forstå i starten hva caseperioden handlet om». Slike kommentarer forekom imidlertid ikke konsekvent i alle caseperiodene.

Vi har ikke funnet tidligere studier vedrørende tidsorganiseringen innen casebasert undervisning, det vil si hvor mye tid som settes av til ulike caseperioder. Våre resultater indikerer at en hovedgruppe studenter foretrekker å jobbe i lengre økter (en hel dag), mens et lite flertall foretrekker en kombinasjon av både komprimerte og lengre arbeidsperioder. Kommentarer som «Det er greit å få perioden til å vare i ca. to uker» og «Det avhenger av innholdet i saken» indikerer at det ikke finnes noe entydig svar på hva som er den ideelle ordningen for tidsbruk i en saksperiode.

Resultatene våre tyder på at tidsperspektivet, casets innhold og gruppefungering er viktige didaktiske faktorer for å planlegge en vellykket casebasert periode. Tidligere forskning som diskuterer didaktiske perspektiver knyttet til case-basert læring har brukt en forståelse av didaktisk som i uttrykket «tradisjonelle didaktiske utdanningsmiljøer». Men didaktikk innebærer langt mer enn denne begrensede forståelsen, inkludert innhold (det vil si hva saken handler om), rammefaktorer (for eksempel tid), studentens forutsetninger (f.eks. knyttet til innføring av forelesninger) og arbeidsmåter (f.eks. knyttet til gruppefungering). Alle disse didaktiske faktorene relaterer seg til hverandre, og vår studie viser at de har innvirkning på studentenes opplevelse av og erfaringer med casebasert undervisning.

Resultatene våre viser at ikke alle caseperioder vakte like stort engasjement blant studentene, selv om de i hovedsak var positive. Gruppens fungering påvirker studentenes opplevelser fra de ulike caseperiodene, noe som tyder på at didaktisk planlegging og resonnement er av stor betydning. Samtidig viser forskning at forarbeid, forberedelse og en mer stegvis implementering av caseundervisning er en fordel. Studentene må få tilstrekkelig informasjon og forklaring på forhånd, spesielt de nye studentene. De mangler passende skjemaer for å integrere ny informasjon med forkunnskaper og bør derfor gis direkte veiledning, for eksempel under forelesninger (Baeten et al., 2012; Kirschner et al., 2006). For å møte denne etterspørselen kan det være hen-

siktsmessig å kombinere studentsentrert undervisning som case med forelesninger for å gi strukturerte støtte (Struyven et al., 2006). Ifølge Baeten et al. (2012) kan en gradvis overgang fra forelesninger til casebasert undervisning ha en positiv effekt på studentenes prestasjoner. En studie utført av Baeten, (Struyven, et al., 2013) konkluderte med at den beste ordningen er å gradvis implementere case-basert læring. De samme forfatterne trekker frem i en annen studie (Baeten, Dochy, et al., 2013) at de studentene som fikk en gradvis implementert case-basert setting, adopterte mindre overflatetilnærminger til læring. Disse studentene brukte også mer innsats og konsentrasjon enn øvrige studenter. Casebasert læring ga ikke dypere læring med mindre det først ble supplert med en godt strukturert didaktisk forelesning; dette gjorde det mulig for studentene å forstå innholdet som ble diskutert i casestudien før de forsøkte å fullføre det (Baeten, Dochy, et al., 2013). Tilsvarende fant Cliff (2006) at å supplere caset med et godt strukturert materiale ofte er nødvendig i casebasert undervisning, da dette hjelper studentene til å forstå innholdet.

Våre spørreskjema til studentene inneholdt også noen lukkede spørsmål. Disse er, som tidligere nevnt, utelatt fra denne delen og analysen. For å gi et generelt inntrykk av studentenes opplevelser og erfaringer med casebasert undervisning, nevnes følgende: Førsteårsstudentene svarte slik da de skulle rangere sine opplevelser av seks caseperioder (til sammen 506 studentsvar): 31,16 % svarte svært bra og 52 % svarte bra. Kun 1,24 % svarte dårlig. Den samme trenden så vi også for andreårsstudenter, der 28 % svarte svært bra og 55 % bra. Her svarte 1,34 % dårlig, ut fra til sammen 563 studentsvar. Disse mer kvantitative dataene støtter opp under våre funn fra de kvalitative delene av spørreundersøkelsen, og gir samlet sett et bilde av at studentene opplever casebasert undervisning som en arbeidsmåte som i stor grad bidrar til bedre faglig forståelse.

## Diskusjon

Vår studie er gjennomført ved Nord universitet innen den toårige utdanningen for trafikkklærere. Et sentralt mål for denne utdanningen er å utvikle systematiske, reflekterende og utforskende trafikkklærere. Med dette hovedmålet

for utdanningen i tankene ønsket vi som undervisere en undervisning som var mindre fokusert på forelesninger og inkluderte større bruk av casebasert læring. Dette vurderte vi som gunstig, siden casebasert læring øker evnen til å løse problemer (Mesthrige et al., 2021; Kaur et al., 2020), forbedrer kommunikasjons- og samarbeidsevner (Kundra & Sureka, 2016; Yoo et al., 2014; Williams, 2005), og oppmuntrer til kritisk refleksjon og kritisk tenkning (Kundra & Sureka, 2016; Williams, 2005).

Denne studien viser at det store flertallet av studentene har en positiv oppfatning av casebasert læring. De positive erfaringene er i stor grad knyttet til opplevelsen av å lære sammen og av hverandre, samt å knytte teori og praksis tettere sammen. Casearbeid kan bli et sted der teori og praksis møtes, der studentene får anvendt teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer for å belyse og analysere de ulike casene (Jensen et al., 2024). Studentene opplevde at de gjennom å arbeide med case utviklet forståelse og oppdaget nye faglige sammenhenger. Dewey (1910/1997) hevder at tenkning ikke inntreffer automatisk når vi møter på et problem, men at vi gjennom refleksjon kan stille spørsmål og undersøke bakenforliggende faktorer. Studentene gir uttrykk for at de opplever at casearbeidet tilrettelegger for dette, slik at de oppnår en dypere forståelse og ser faglige sammenhenger. Å gi studentene bedre forståelse for faglige problemstillinger var også noe av hensikten med vårt valg om å gjennomføre casearbeid, i tråd med Damsgaard 2019.

Studentene gir uttrykk for at de opplever stor grad av læring fra hverandre gjennom arbeidet med case. Samarbeidslæring ser ut til å fremme både deres engasjement og faglige utvikling. Ifølge Dewey er læring en sosial og erfaringsbasert prosess, der refleksjon i samhandling med andre spiller en avgjørende rolle. Når studentene diskuterer, utfordrer og utforsker de ulike synspunkter sammen. Dette gir de flere og andre perspektiver og de utvikler sin egen faglige forståelse, samt en dypere og mer forankret forståelse (Suzen, 2025b). På denne måten legger samarbeidslæring til rette for det Dewey beskriver som transformativ læring, der casearbeid og samarbeid ikke er metoder, men en del av selve dannelsesprosessen.

Som tidligere nevnt var det ikke alle caseperioder som vakte like stort engasjement blant studentene. Det var også en caseperiode som studentene opplevde som den beste med tanke på egen læring. Opplegget denne perioden skilte seg ut fra de andre ved at studentene ikke fikk ferdige spørsmål å jobbe med; i stedet laget hver gruppe sin egen problemstilling basert på

en praksiselev som alle i gruppen kjente godt. Dette formatet lignet derfor på problembasert læring, noe som kan være en sentral årsak til den høye vurderingen. I tillegg er det et format som inkluderer og aktualiserer den enkelte students eksisterende kompetanse på en annen måte enn mange av de øvrige casene. Eksempler på sitater fra studentene som uttrykte positive opplevelser av perioden inkluderte følgende: «Herlig å få lov til å velge vår egen problemstilling»; «Enda mer interessant å finne problemstillingen selv»; «Følte kanskje denne caseperioden som den mest nyttige, siden vi var med på å formulere problemstillingen og det var lettere å forholde oss til en reell situasjon»; og «Var morsomt å analysere elevdrivere så strengt og deretter finne 'løsninger'». Kritisk tenkning hjelper elevene til å bli dyktige problemløser i virkelige situasjoner, og casebasert læring støtter utviklingen av kritisk tenkning (Mesthrige et al., 2021; Kaur et al., 2020). Resultatene våre indikerer også at casebasert læring øker evnen til å syntetisere og integrere kunnskap (Kaur et al., 2020).

Det var også noen studenter som var mindre positive til casebasert undervisning. Kommentarer som for eksempel «Litt også mye tid som var reservert for en liten oppgave», «Vi jobbet mer individuelt enn sammen» og «Noen var litt utålmodige» tyder på at ikke alt fungerte etter intensjonen. Dette tyder på at casearbeid krever didaktisk tilrettelegging og oppfølging for å fungere etter hensikten, og at gjennomføringen også må tilpasses temaet for caset. Ulike temaer krever ulike tilnærminger, på samme måte som ulike studenter har ulike behov.

Caseperiodene var i stor grad dialogbaserte, og for studenter kan det være både utfordrende og berikende å delta i undervisning som baserer seg på dialoger (Damsgaard, 2019, s. 106). Spesielt kan dette være krevende for studenter som ikke har mindre erfaring med undervisning som en aktiv læringsform. Ifølge Damsgaard (2019) er de studentene som er opptatt av dialogens betydning i undervisning, først og fremst ikke opptatt av å stille spørsmål og få svar. Disse studentene vektlegger i større grad det å kunne reflektere sammen med undervisere og medstudenter, og utdype og nyansere tematikker. Arbeidsmåter som refleksjon og dialog åpner samtidig i større grad for å jobbe med temaer av mer abstrakt karakter og på et overordnet nivå. Dette fordrer igjen en undervisning som nettopp åpner opp for dette, en undervisning som legger til rette for studentaktivitet og deltakelse (Damsgaard, 2019, s. 107).

Studentenes positive opplevelser av caseperiodene var ikke stabile, men i stor grad avhengige av studentenes opplevelse av de ulike didaktiske kategoriene for casen. Blant annet opplevde de at egne forutsetninger for å gå inn i casene var avgjørende. Måten og mulighetene de får til å knytte nye erfaringer til tidligere erfaringer på, og sammenhengen i dette, er underviserens ansvar. Det er også underviserens oppgave å tilrettelegge for erfaringer og utforskning av nye problemer (Dewey, 1938/2005, s. 81). Casebasert undervisning fremsto som en sentral undervisningsform for dette.

Ifølge Dewey (1938/2005) er ikke alle erfaringer positive og oppdragende. De erfaringene som stenger for en ny, er negative. Problemet er da ikke mangelen på erfaringer, men erfaringenes mangelfulle og blokkerende karakter i det at de ikke åpner opp for nye erfaringer. Deweys poeng her er at det ikke er tilstrekkelig å insistere på at erfaringer og opplevelser er nødvendig, for «Alt afhænger af kvaliteten af den erfaring, man gør.» (Dewey, 1938/2005, s. 41). Dette synes å være i tråd med studentenes erfaringer og opplevelser med casebasert undervisning. For oss som undervisere er det ikke tilstrekkelig å tilrettelegge for casebasert undervisning og deretter vurdere at det er tilstrekkelig. Studentenes erfaringer avhenger av kvaliteten på caset, at det har en didaktisk kvalitet og sammenheng som gjør at erfaringene i diskusjonen åpner opp og ikke stenger. Det er altså ikke tilstrekkelig at vi jobber casebasert, men fokuset bør være på hvordan. Slik blir det underviserens ansvar å tilrettelegge for erfaringer som er skapende inn i nye, kommende erfaringer. Ifølge Dewey lever enhver erfaring videre i nye erfaringer, noe han omtaler som erfaringens kontinuum (Dewey, 1938/2005), «at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud og på en eller annen måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter» (Dewey, 1938/2005, s. 47). Kontinuitetsprinsippet betyr at fremtiden må tas i betraktning på ethvert trinn i undervisningsprosessen (Dewey, 1938/2005, s. 58).

Både forskning og studentundersøkelser viser at studenter ønsker koherens i profesjonsutdanningene, altså en meningsfull sammenheng mellom teori og praksis. Fokuset i utdanningene bør derfor være på hvordan vi skaper disse meningsfulle sammenhengene for studentene. Vi ved profesjonsutdanningen for trafikklærere har de siste årene prøvd ut casearbeid som undervisningsform for å se om dette kan være en måte å legge til rette for meningsfulle sammenhenger på. Våre resultater tyder på at vi har lyktes, men at det fortsatt er utviklingspotensial. Vi ser frem til å utforske dette videre sammen med våre studenter.

## Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt studenters erfaringer med casebasert læring. Problemstillingen omhandlet studentenes oppfatning av casebasert læring som arbeidsmetode, med fokus på i hvilken grad studentene opplever og erfarer casebasert undervisning som en aktivitet for å utvikle egen faglige forståelse.

Studien viser at studentene i hovedsak har en svært positiv oppfatning av casebasert læring. De gir uttrykk for at casearbeidet gir dem muligheter til å utvikle faglig forståelse og se faglige sammenhenger, samtidig som de verdsetter å lære av og med hverandre. Likevel er ikke casearbeid automatisk en arbeidsform som åpner opp for dette. Studien fremhever betydningen av didaktisk tilrettelegging for at casearbeid skal fungere etter intensjonen. Dette innebærer didaktiske vurderinger og avveininger som hver enkelt underviser må ta i planlegging, gjennomføring og evaluering av casearbeid for egne studenter i sin aktuelle kontekst. Studentene gir uttrykk for at slike didaktiske avveininger har betydning for hva de opplever at de erfarer og lærer gjennom caset. Blant annet opplever de at faktorer som kontekst, innhold, samarbeid, hensikt, tid, gruppestørrelse og problemstillinger er sentrale. På denne måten krever casearbeid klare overveielser fra oss undervisere for at det skal kunne fungere i å skape forståelse for teori i praksis for studentene.

## Referanser

- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2012). Using students' motivational and learning profiles in investigating their perceptions and achievement in case-based and lecture-based learning environments. *Educational Studies*, 38(5), 491–506. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643113>
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0116-7>
- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.11.001>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Cliff, W. H. (2006). Case-based learning of blood oxygen transport. *Adv Physiol Educ*, 30(4), 224–229. <https://doi.org/10.1152/advan.00003.2006>
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M., Nordkvelle, Y., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning* (25). R. a. E. N. Nordic Institute for Studies in Innovation. 1892–2597
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938/2005). *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (1938/2005). *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejers' Forlag.
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være?. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk.
- Harman, T., Bertrand, B., Greer, A., Pettus, A., Jennings, J., Wall-Bassett, E. & Babatunde, O. T. (2015). Case-Based Learning Facilitates Critical Thinking in Undergraduate Nutrition Education: Students Describe the Big Picture. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(3), 378–388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.09.003>
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6).
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65–77). Tapir Akademiske Forlag.
- Jensen, V. S., Foldnes, V. S., Baraldsnes, D. & Eide, K. E. (2024). Casebasert refleksjon som pedagogisk handling: rom for utvikling av praktisk klokskap?. I T. Werler & H. Sæverot

- (Red.), *Pedagogiske handlinger* (s. 75–99). Fagbokforlaget.
- Kantar, L. D. & Massouh, A. (2015). Case-based learning: What traditional curricula fail to teach. *Nurse Education Today*, 35(8), e8–e14. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.010>
- Kaur, G., Rehncy, J., Kahal, K. S., Singh, J., Sharma, V., Matreja, P. S. & Grewal, H. (2020). Case-Based Learning as an Effective Tool in Teaching Pharmacology to Undergraduate Medical Students in a Large Group Setting. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 2382120520920640. <https://doi.org/10.1177/2382120520920640>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Kundra, D. & Sureka, A. (2016). An Experience Report on Teaching Compiler Design Concepts Using Case-Based and Project-Based Learning Approaches. *2016 IEEE Eighth International Conference on Technology for Education (T4E)*, 216–219.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole (trykt utg.)*, 2, 20–25.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi I *Pedagogisk filosofi* (s. 13–34). AD Notam Gyldendal.
- Mayo, J. (2004). Using case-based instruction to bridge the gap between theory and practice in psychology of adjustment. *Journal of Constructivist Psychology*, 17, 137–146. <https://doi.org/10.1080/10720530490273917>
- Meld.St.16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.19. (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mesthrige, J. W., Lam, P. T. I., Chiang, Y.-H. & Samarasinghalage, T. I. (2021). Effectiveness of Case-based Learning: Views of Construction and Real Estate Students. *International Journal of Construction Education and Research*, 17(4), 318–332. <https://doi.org/10.1080/15578771.2020.1758254>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning - nytt begrep og ny realitet?. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Rosiek, J. & Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and Teacher Development. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandaya (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy, and Assessment* (s. 293–308). Sage. <https://doi.org/10.4324/9780429273896-13>
- Røisehagen, A. (2020). Seminar som undervisningsform i høyere utdanning. I Y. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (s. 81–97). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch5>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 203–218.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Suzen, E. (2025a). Hannah Arendt og det pedagogiske samfunnsansvaret i høyere utdanning. I A. Dankertsen & A.-T. Tørrisplass (Red.), *På sporet av kjønn: Debatter og dialog i en nordisk kontekst* (s. 118–134). Universitetsforlaget.
- Suzen, E. (2025b). Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 349–367). Fagbokforlaget.
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 340–350. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-05>
- Troelsen, R., Zeuner, L. & Jensen, A. (2015). Interdisiplinære universitetsuddannelser. Hvordan sikres sammenhengskraften? *Uniped*, 38(1), 74–91.
- Williams, B. (2005). Case based learning – A review of the literature: Is there scope for this educational paradigm in prehospital education? *Emergency medicine journal: EMJ*, 22, 577–581. <https://doi.org/10.1136/emj.2004.022707>
- Yoo, M.-S. & Park, H.-R. (2014). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students: Case-based learning on nursing education. *Nursing & health sciences*, 17. <https://doi.org/10.1111/nhs.12151>

