

Casebasert rollespill i utviklingen av framtidens helsesykepleiere

L.J.R. Brekke, *Avdeling for helse- og sosialfag, Høgskolen i Molde* og S.I. Molnes, *Institutt for helsevitenskap i Ålesund, NTNU/ Avdeling for helse- og sosialfag, Høgskolen i Molde*

ABSTRACT: Bruken av casebasert rollespill som pedagogisk virkemiddel i helsesykepleierutdanningen er utviklet innenfor praksisnær erfaringslæring. Tilnærmingen bygger på autentiske situasjoner som gir studentene mulighet til å utforske komplekse problemstillinger i et trygt og strukturert miljø. Gjennom realistiske case og rollespill anvender studentene teoretiske begreper i praktiske situasjoner, noe som styrker deres evne til å analysere, handle og reflektere i framtidig yrkesutøvelse.

1 KOMPETANSE FOR FRAMTIDEN – HELSESYKEPLEIERENES ROLLE I HELSETJENESTEN

Helsesykepleierutdanningen kvalifiserer helsesykepleiere til helsefremmende, forebyggende og endringsorientert arbeid på individ-, gruppe-, system- og samfunnsnivå. Utdanningens primære målgruppe er barn, unge og deres familier, og tjenestene utøves hovedsakelig i helsestasjon-, skolehelsetjenesten og helsestasjon for ungdom. Helsesykepleiere skal fremme psykisk og fysisk helse, styrke sosiale og miljømessige forhold og forebygge sykdom, skader og sosiale helseforskjeller. Rollen innebærer også å avdekke og avverge vold, overgrep og omsorgssvikt. Videre forventes det at helsesykepleieren støtter informerte helsevalg, fremmer mestring og livskvalitet og iverksetter nødvendige tiltak eller henviser videre ved behov [1].

2 CASEBASERT ROLLEESPILL SOM PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL

Bakgrunnen for utviklingen av casebasert rollespill som pedagogisk virkemiddel var etableringen av et nytt utdanningstilbud i helsesykepleie i tråd med Rammeplan for helsesykepleierutdanning fra 2005 [2]. I det videre utviklingsarbeidet har forskrift om nasjonale retningslinjer fra 2021 og 2025 [1, 3] fungert som utfyllende føringer. Hensikten har vært å sikre en helhetlig, kunnskapsbasert og praksisnær utdanning. Faglig innhold, pedagogiske virkemidler og praksisstudier knyttes sammen slik at læringsutbyttene oppnås i samsvar med forskriften [1]. Studenten skal oppnå læringsutbytter i tråd med kravene i kapittel 2 til 7 for utdanningen [1]. For å nå disse må utdanningen tilrettelegge for læringsaktiviteter som stimulerer til læring, særlig studentaktive metoder som casebasert rollespill. Casebasert rollespill som læringsaktivitet samsvarer med regjeringens føringer. For å sikre at studentene er forberedt på et arbeidsliv i kontinuerlig omstilling, vil regjeringen legge til rette for økt bruk av studentaktive læringsformer, særlig aktiviteter som gjenspeiler arbeidsoppgaver fra praksisfeltet [6].

Her er begrepet constructive alignment sentralt [4, 5], ved at læringsaktiviteter og vurderingsformer må samsvare med læringsutbyttene. Dette gjør det mulig for studentene å anvende erfaringene fra casebasert rollespill i vurderingsformer, som skriftlig eksamen. Constructive alignment sees i denne sammenhengen som overordnet pedagogisk tilnærming, mens casebasert rollespill som pedagogisk metode er en konkret undervisningsmetode for å realisere constructive alignment. Når læringsutbyttene innebærer at studentene skal kunne "analysere" eller "vurdere" (høyere nivåer i Blooms taksonomi), så behøves undervisningsaktiviteter der studentene faktisk praktiserer analyse og vurdering. Aktive læringsformer som case-basert læring gjør det lettere å oppnå god constructive alignment fordi studentene får øve på kompetansene de skal vurderes på. De konstruerer aktivt sin forståelse på måter som er i tråd med både læringsmålene og vurderingsformen.

Casebasert rollespill fungerer som en læringsaktivitet som kobler teoretisk forståelse med praktisk erfaring. Casebasert undervisning er, ifølge Brown og Atkins [7], basert på situasjoner som oppstår i reell yrkesutøvelse eller profesjonell praksis. Casebeskrivelsene skal utvikle forståelse for utfordringer i praksis og gi innsikt i kompleks problemløsning [7]. Rollespill innebærer at deltakerne inntar definerte roller i en situasjon (figur 1) eller samtale knyttet til et bestemt tema eller problemområde (figur 2).

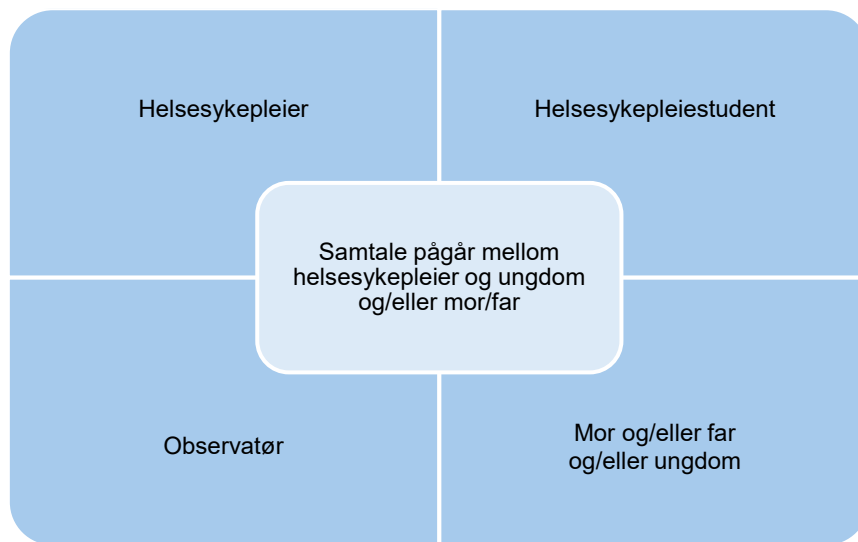


Fig.1. Eksempler på ulike roller i casebasert rollespill



Figur 2: Eksempler på ulike tema i casebasert rollespill

Som læringsaktivitet fungerer rollespill som trening på framtidige situasjoner og utfordringer og kan integreres i gruppeveiledning. Her kan rollespill brukes til å øve på en kommende samtale eller et møte, der rollene avledes av rammene som etableres i veiledningen. For at rollespillet skal være faglig nyttig, må rollene være tydelig avgrenset og forstås som roller, ikke som personlige uttrykk. Rollespill består av tre faser: Planlegging, gjennomføring og avslutning. Hensikten er å gi deltakerne mulighet til å prøve ut ulike roller og handlemåter, tydeliggjøre sammenhenger mellom teori og praksis og gi erfaring med roller de har eller skal ha i framtidige situasjoner [8].

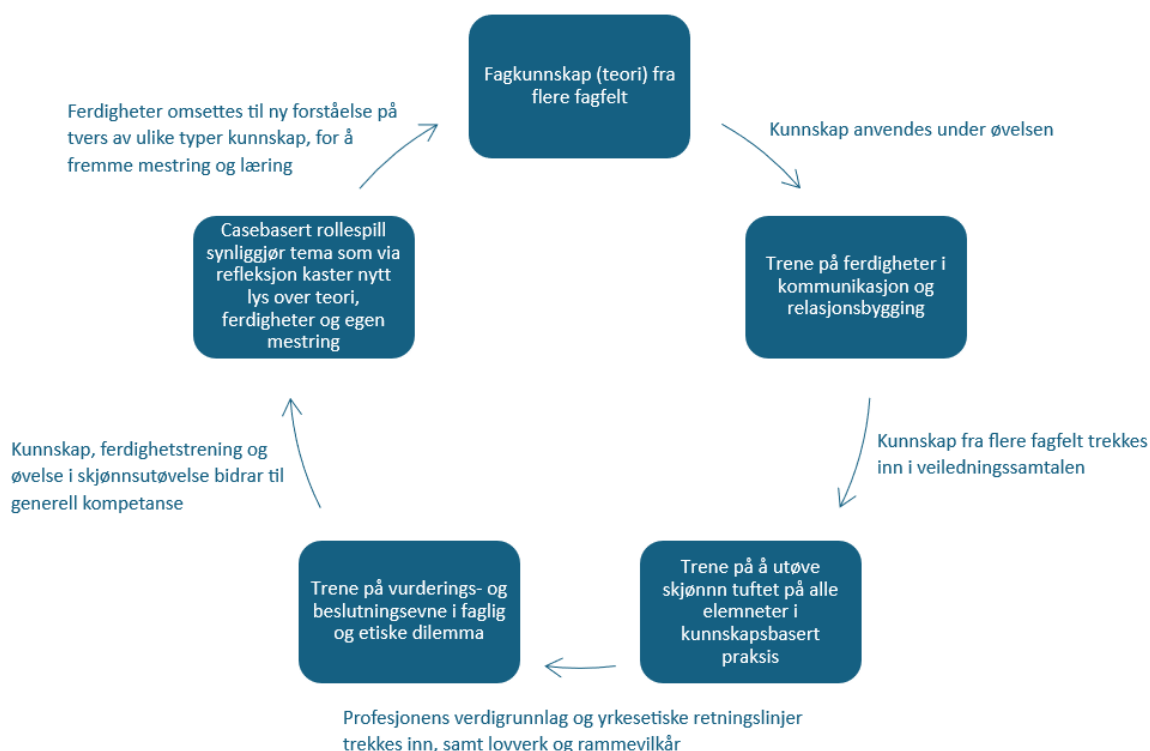
3 ERFARINGSBASERT LÆRING

Når læringsaktiviteten casebasert rollespill ble utarbeidet, ble det tatt inspirasjon fra erfaringsbasert læring [9]. Helseesykepleiere må kunne håndtere komplekse og virkelighetsnære situasjoner. Temaene i casebasert rollespill bygger på kjente utfordringer innen helseesykepleie, men ukjente for studentene. Rollespillene trekker på kunnskap fra flere fagfelt, samt yrkesetikk og profesjonelle verdier [10]. Kolb [9] beskriver læring som en prosess der konkrete erfaringer, impulser, følelser og motivasjon omformes til meningsfull utforskning og handling. Erfaringslæringssirkelen består av fire faser. Første fase innebærer en selvstendig handling, altså en konkret erfaring. Andre fase vektlegger analyse og refleksjon, betegnet som reflekterende observasjon. I både fase to og tre står forståelse sentralt: først av de spesifikke aspektene ved situasjonen, deretter av det som kan generaliseres til lignende situasjoner (forståelse og abstrahering). Her identifiseres hvilken læring som har oppstått, samt hvilke praktiske og teoretiske kunnskaper som ble anvendt. Fjerde fase handler om å omsette forståelsen i ny handling og anvende erfaringene i framtidige situasjoner, noe Kolb [9] omtaler som aktiv eksperimentering. Samtidig presiserer han at læringen ikke avsluttes etter fase fire, men er en kontinuerlig og helhetlig prosess der nye erfaringer stadig gir grunnlag for videre utvikling. Studentene får en konkret erfaring gjennom rollespillet, reflekterer over den i avslutningsfasen, knytter erfaringen til teori, og kan deretter prøve nye tilnærminger i neste runde. Under refleksjonene i gruppeveiledningen i etterkant av rollespillet får studentene trening i å gi og ta imot tilbakemeldinger og prøve ut ny kunnskap i neste rolle. I rollespillet legges det vekt på studentenes evne til å restrukturere kunnskap ved å integrere ny innsikt fra erfaringslæring med tidligere tilegnet kunnskap. Det arbeides med å skape sammenhenger mellom erfaringer fra rollespillet og andre situasjoner der tilsvarende temaer inngår, med mål om å bygge en bredere kunnskapsbase [5]. Tilnærmingen bygger på Vygotskys [11] sosiokulturelle læringsteori, der læring skjer i samspill og meningsfulle kontekster. Gjennom casebasert rollespill utvikler studentene både faglig forståelse, samarbeidsevner og profesjonell identitet, kompetanser som er sentrale i et yrke der teamarbeid og kommunikasjon står i sentrum.

Benner og medarbeidere [12] argumenterer for at abstrakt og dekontekstualisert kunnskap alene ikke gir tilstrekkelig motivasjon for studenters læring. De peker på at konkrete situasjoner, slik casebasert rollespill legger til rette for, kan bidra til å utvikle kompetanse til å handle i ulike situasjoner [12]. Læring i casebasert rollespill fremmes gjennom dialogisk feedback, som både retter oppmerksomheten mot studentens aktuelle prestasjoner og støtter videre utvikling. Hattie og Timperley [13] samt Esterhazy [14] viser at dialogisk feedback bidrar til at studenten bearbeider tilbakemeldinger aktivt og integrerer dem i nye handlinger. I casebasert rollespill gis slik feedback både underveis og i etterkant, der studentene får tilbakemeldinger fra flere personer ettersom rollene rulleres. Studenten som innleder i helseesykepleierrollen reflekterer over egne erfaringer og mottar tilbakemeldinger fra veileder, observatør og studenten i pasient-/pårørenderollen.

Gjennom gjentatte rollespill får studentene anledning til å prøve ut tilbakemeldingene i nye sammenhenger. Erfaringer fra én gjennomføring kan dermed overføres til neste, uavhengig av rolle. Denne syklusen av rollespill og dialogisk tilbakemelding støtter gradvis utvikling av ferdigheter, refleksjon og faglig skjønn, i tråd med Kolbs [9] erfaringslæringssirkel. Studentene klarer å knytte teori og praksis sammen og integrerer kunnskaper, ferdigheter og etiske holdninger, noe som gir en dypere forståelse.

Læringsutbyttet innen generell kompetanse øker når studentene reflekterer over dilemmasituasjoner som oppstår i rollespillet. Her vurderes valgene som ble tatt, hvordan handlingene påvirket familien, og om de samsvarte med helsetjenestens mål. Handlingsalternativer reflekteres i lys av faglige verdier, yrkesetiske retningslinjer, forskningsbasert kunnskap og familiens selvbestemmelse. Denne prosessen styrker studentenes evne til faglig og etisk begrunnede vurderinger, og forbereder dem på framtidig yrkesutøvelse (figur 3).



Figur 3: Eksempel på hvordan ferdigheter omsettes til ny kunnskap i casebasert rollespill

4 TRYGGE LÆRINGSMILJØ SOM GRUNNLAG FOR FAGLIG UTVIKLING OG REFLEKSJON

I rollespill kan det for noen være krevende å ha «hovedrollen». For å flytte fokuset fra individuelle prestasjoner til deltakelse i en gruppeprosess ble strukturen på rollespillet endret. En av observatørrollene ble omgjort til helsesykepleierstudent, som fungerer som intervjuer nummer to. Samtalen gjennomføres dermed av to studenter. Studenten i helsesykepleierrollen leder samtalen, men kan gi ordet videre for et nødvendig pusterom dersom dialogen stopper. Den andre studenten følger samtalen fra sidelinjen og viderefører den med spørsmål basert på egne refleksjoner. Hensikten er at helsesykepleieren kan samle tankene og deretter gjenoppta samtalen og fullføre møtet med familien. Et utrygt læringsmiljø kan hemme faglig utvikling og refleksjon, særlig i rollespill. For å dra veksel på dialogisk feedback kreves trygge læringsmiljøer slik at studentene kan være åpne om utfordringer som erfares under rollespillet. Noen studenter har motforestillinger mot å delta, og det er derfor viktig å unngå press. Studenter med sterk motstand kan først delta som observatører for å redusere opplevelsen av eksponering og mer gradvis gå inn i utøverrollene. Erfaring viser at motstanden ofte avtar når deltakerne opplever at rollespill har faglig verdi [5]. Casebasert rollespill gjennomføres gjennomgående i studieløpet i faste grupper med lik struktur, men med forskjellige tema. Studentene trekker ofte frem det å gjennomføre rollespillet i faste grupper som en viktig forutsetning for å gjennomføre øvelsen.

5 DIALOGISK FEEDBACK SOM INTEGRERT DEL AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET GIR KONTINUERLIG TILBAKEMELDING OM STUDENTENES LÆRING

Dialogisk feedback integrert i undervisningsopplegget har intensjon om å øke studentenes involvering i egen læringsprosess. Samtidig gir det kontinuerlig tilbakemelding fra studentene om hva de tror kan styrke læringsutbyttet ved undervisningsopplegget. I tråd med Hattie og Timperley [13] søker feedback å besvare fire spørsmål på oppgave-, prosess- og selvreguleringsnivå, samt knyttet til studentens motivasjon: Hva er målet? Hvor er studenten i prosessen? Hva er neste steg? og Hva fungerer allerede godt? For å fremme refleksjon og kritisk tenkning ble hver student utfordret til å se sammenhenger mellom erfaringer fra rollespillet og erfaringer fra tidligere relevante erfaringer innen samtalepraksis. Tilbakemeldinger gis dialogisk både underveis og etter rollespillet, i refleksjon mellom student og veileder og i samtaler studentene imellom. Slik klargjøres hvor godt oppgaven er forstått, hvilke

prosesser som må utvikles, hvordan det videre arbeidet kan legges opp, og hva som har vært vellykket. Denne systematiske og dialogorienterte tilnærmingen styrker studentens evne til å bruke feedback aktivt, innlemme den i egen læring og utvikle kompetanse relevant for framtidig yrkesutøvelse. Læring styrkes når erfaringer fra rollespillet kobles til studentens tidligere erfaringer, også fra andre fagfelt [15, 16]. I casebasert rollespill gis det rom for flere typer feedback. Feedback som studentene får ved egen erfaring ved å spille rollespillet gis spesiell oppmerksomhet ved at ved at student i utøvende rolle gis ordet først under tilbakemelding etter øvelsen. Videre vektlegges brukerperspektivet ved at student i rollen som ungdom deler sin erfaring. Etter det innspill fra observatør som har notert nøkkelord og setninger fra rollespillet til bruk i refleksjonen. Avslutningsvis fra lærer som binder refleksjonen sammen ved å innlemme relevant teori og relatere erfaringene til framtidig helsesykepleierpraksis i en dialogisk form. I etterkant av øvelsen skriver studentene et kort refleksjonsnotat knyttet til dialogen rundt rollespillet. I refleksjonsnotatet gjør studentene rede for eget læringsutbytte og hvordan de vil jobbe videre med til neste gang. Denne kontinuerlige tilbakemeldingen gir verdifull tilbakemelding fra studentene om hvor de er i prosessen, hva fungerer med det pedagogiske opplegget, samt innspill til hvordan undervisningsopplegget kan utvikles for å fremme studentenes læringsutbytte.

REFERANSER

- [1] Forskrift om nasjonal retningslinje for helsesykepleierutdanning. FOR-2025-07-04-1458. [hentet 7. februar 2026]. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1458>
- [2] Forskrift til rammeplan for helsesøsterutdanning. FOR-2005-12-01-1381. [hentet 7. februar 2026]. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2005-12-01-1381>
- [3] Forskrift om nasjonal retningslinje for helsesykepleierutdanning. (FOR-2021-04-09-1146). [hentet 7. februar 2026]. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2021-04-09-1146>
- [4] Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher education. 1996;32(3):347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- [5] Biggs J, Tang C, Kennedy G. Teaching for quality learning at university. 5. eds. McGraw-hill education (UK); 2022.
- [6] Meld. St. 16 (2020-2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet; 2021 [hentet 7. februar 2026]. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- [7] Brown G, Atkins S. Effective teaching in higher Education. London: Routledge; 1990.
- [8] Tveiten, S. Veiledning – Mer enn ord. 6. utg. Bergen: Fagbokforlaget; 2024.
- [9] Kolb DA. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1984.
- [10] Grimen H. Profesjon og kunnskap. I: Molander A, Terum LI, red. Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget; 2008. s. 71-86.
- [11] Vygotsky LS, Cole M. Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press; 1978.
- [12] Benner P, Stuphen M, Leonard V, Day L. Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer. Oslo: Akribe; 2010.
- [13] Hattie J, Timperley H. The power of feedback. Review of Educational Research. 2007;77(1):81–112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/003465430298487>
- [14] Esterhazy R. A practical guide to feedback. How to give feedback that studets actually use. UiO LINK – Senter for læring og utdanning; 2019 [hentet 7. februar 2026]. Tilgjengelig fra: <https://www.uio.no/link/om/rapporter/f-link/f-link-vol-03-feedback.pdf>
- [15] Bransdord JD, Brown AL, Cocking RR. How people learn. Washington, DC: National academy press; 2000.
- [16] Strømsø HI, Lycke KH, Lauvås P. Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning. Oslo: Cappelen Damm Akademisk; 2016.