

SEGÐU MÉR SÖGU OG ÉG HLUSTA: TILFELLAKENNSLA Í HJÚKRUN



Það er gömul aðferð og ný að nota tilfelli við kennslu. Aðferðin vekur áhuga nemenda og hún virðist skila góðum árangri.

Viðfangsefni okkar hjúkrunarfræðinga eru margvísleg, flókin og sibreytileg, óháð vinnustað. Hjúkrunarfræðingar þurfa daglega að takast á við fjölbreyttar og stundum framandi klínískar aðstæður. Til þess að veita örugga og árangursríka hjúkrun þurfa hjúkrunarfræðingar, auk þess að hafa yfirgripsmikla þekkingu og kunna að beita henni, að búa yfir gagnrýninni hugsun og leikni til að takast á við fjölbreytt vandamál (Kaddoura, 2011). Símenntun er því og þarf að vera samofin starfinu.

Notkun kennsluáðferða, hvort sem er í grunn- eða símenntun, sem auðvelda nemandanum að tileinka sér námsefnið og þjálf sig í að beita þekkingunni, eru líklegri til að skila þeim árangri sem sóst er eftir. Dæmi um slíka aðferð er kennsla þar sem raunsönn, klínísk tilfelli eru lögð til grundvallar umfjölluninni um námsefnið (hér eftir kölluð tilfellakennsla, e. case-based teaching). Með því að styðjast við klínísk dæmi (tilfelli) og brjóta þau til mergjar má gefa raunsanna mynd af flóknum veruleika hjúkrunar, virkja

nemendur, örva gagnrýna hugsun og þjálf greiningu vandamála og klíníska ákvarðanatöku (Yoo og Park, í prentun). Með þessari grein vilja höfundar kynna tilfellakennslu og hvetja til notkunar aðferðarinnar við menntun hjúkrunarfræðinga og nemenda í hjúkrunarfræði, þar með talið við klíníska kennslu. Fjallað verður um grunn tilfellakennslu, hagnýt ráð við notkun aðferðarinnar eru kynnt og í síðari hluta greinarinnar er lýst reynslu af notkun aðferðarinnar við kennslu um verki og verkjameðferð.

Kynning

Fjölmargir þættir hafa áhrif á nám, svo sem hvernig nemendur læra, áhugi á námsefninu, mikilvægi námsefnis að

Tafla 1. Helstu kostir þess að nota tilfelli í kennslu (Herreid, 2005).

Örvar gagnrýna hugsun
Líkir eftir raunverulegum aðstæðum
Proskar klíniska ákvarðanatöku
Virkjar nemendur
Auðveldar nemendum að muna
Kennari fær tækifæri til að deila eigin reynslu, jákvæð tengsl við nemendur
Margir notkunarmöguleikar

mati nemanda, kennslan sjálf og ánægja nemenda með kennsluna. Auk þess að fjalla um námsefnið er hlutverk kennara að kveikja áhuga á námsefninu, kenna leiðir til að leysa hugsanleg vandamál og taka ákvarðanir og síðast en ekki síst að örva gagnrýna hugsun (DeSanto-Madeya, 2007; Riddel, 2007). Rannsóknir hafa gefið til kynna að kennsla, sem er ánægjuleg fyrir nemandann, er líklegri til árangurs (Ansari og Oskrachi, 2004). Kennsluaðferðir, eins og tilfellokennsla, sem stuðla að virkni nemenda, auka enn fremur ánægju nemenda (Herreid, 2005).

Tilfellokennsla hefur til þessa verið fremur lítið notuð við nám í hjúkrunarfræði. Vinsældir aðferðarinnar hafa hins vegar aukist á undanförunum árum (Delpier, 2006) og eru nemendur almennt ánægðir með kennsluaðferðina (DeSanto-Madeya, 2007; Rico o.fl., 2010). Ljóst er að aðferðin virðist henta vel til kennslu í hjúkrun óháð námsstigi (Delpier, 2006; Yoo og Park, í prentun).

Í þessari grein eru notuð hugtökin kennari og nemandi. Kennari er hver sá hjúkrunarfræðingur sem notar tilfelli við kennslu hvort sem það er í klínísku starfi eða formlegri kennslu í skóla. Nemandi er á hinn bóginn hver sá sem hlýtur fræðslu hvort sem um er að ræða hjúkrunarnema í skóla eða hjúkrunarfræðing í starfi.

Tilfellokennsla

Tilfellokennsla tilheyrir flokki kennsluaðferða sem beitt er í svokölluðu lausnarleitarnámi (problem based learning). Tilfellokennsla er gagnvirk kennsluaðferð sem gefur nemendum færi á að beita þekkingu, sem þeir búa yfir, til þess að finna lausnir á klínískum vandamálum (Lonser o.fl., 2006). Virkni nemenda er einn af hornsteinum tilfellokennslu og notkunarmöguleikar aðferðarinnar nánast óþrjótandi (Herreid, 2005). Mögulegt er að virkja mörg svið þekkingar þegar tilfelli eru leyst (Weaver, 1994, í Sandstrom, 2006). Tilfelli henta vel til að gera kennsluna skemmtilega og áhugaverða og þau auðvelda nemendum að muna (Herreid, 2005; Sandstrom, 2006). Þá er það er ekki síst sagan á bak við hvert tilfelli sem skiptir máli (Dowd og Davidhizar, 1999; Herreid, 2005) og auðveldar nemandanum að muna staðreyndir (Delpier, 2006).

Talið er að tilfellokennsla hjálpi nemendum að þroska faglega hugsun (Dowd og Davidhizar, 1999; Delpier, 2006) og geti nýst þeim til að öðlast ákveðna hæfni, ólíkt fyrirlestrum þar sem áhersla er lögð á staðreyndir og að útskýra

fyrirbæri (Flyvberg, 2006). Meðal kosta aðferðarinnar er að hún er talin örva gagnrýna hugsun (Lauver o.fl., 2009) og hafa nemendur lýst því hvernig notkun tilfella hjálpaði þeim að hugsa á gagnrýnnan hátt og öðlast dýpri skilning á því sem verið væri að fjalla um (Rico o.fl., 2010). Kostir tilfellokennslu eru margir, sjá töflu 1, og tilfelli henta vel hvort sem um er að ræða kennslu einstaklinga eða hópa í hefðbundinni kennslustund eða í klínískri kennslu (Herreid, 2005; Herrman, 2002). Tilfelli hafa meðal annars verið notuð við kennslu um hjúkrun sjúklinga með sykursýki og fleiri langvinna sjúkdóma (Sandstrom, 2006), barnahjúkrun og geð- og taugahjúkrun (Lauver o.fl., 2009), í lyf- og skurðhjúkrun (DeSanto-Madeya, 2007) og jafnvel til að tengja sögulegar staðreyndir við greiningu klínískra vandamála (Ciesielka, 2003).

Tilfellokennsla er ekki hafin yfir gagnrýni og ekki eru allir sammála um að aðferðin skili endilega betri árangri en aðrar kennsluaðferðir (Lauver o.fl., 2009; Kim o.fl., 2006). Hafa þarf í huga að tilfellokennslu er ekki ætlað að koma í stað annarra kennsluaðferða heldur fremur að bæta við og auka fjölbreytni í kennslu (Dowd og Davidhizar, 1999). Tilfellokennsla er því áhugaverð viðbót við kennsluaðferðir, auðgar kennsluna og hjálpar að líkindum við að þroska aðra þætti hjá nemendum en hefðbundin fyrirlestrakennsla.

Tilfelli í kennslu

Tilfelli geta verið af margvíslegum toga (Herreid, 2005). Þau má skilgreina sem „sögur, aðstæður, safn gagna eða fullyrðinga, sem sýna óleyst og ögrandi efni, aðstæður eða spurningar“ (Indiana University, e.d.). Tilfelli getur verið einn einstaklingur eða fleiri, sjúklingahópur, stofnun, sérstakur atburður, fjölskylda eða jafnvel heil þjóð svo dæmi séu nefnd (Stake, 2005; Yin, 1999). Tilfelli henta vel þegar markmiðið er að öðlast heildræna og merkingarbæra þekkingu á fyrirbærum eins og þau koma fyrir í umhverfinu (Yin, 1999) og tilfelli má nota til að skýra ákveðin ferli og sömuleiðis til að setja fram og prófa kenningar (Hentz, 2007).

Tafla 2. Hugmyndir að notkun tilfella í kennslu.

Stutt tilfelli	Henta vel fyrir litla hópa Hægt að nota sem hluta af fyrirlestri Hægt að leggja fram fyrir tíma og láta nemendur kynna í tíma Hægt að halda „ráðstefnu“ þar sem tveir eða fleiri hópar kynna mismunandi aðferðir við að leysa tilfellið Fyrirframtilbúnaðar spurningar
Framhaldstilfelli	Hentar í og jafnvel á milli kennslustunda Byggt ofan á fyrri þekkingu
Raunverulegt klínískt tilfelli á deild/stofnun	Notað til að læra af reynslunni Tilfellið skoðað frá mismunandi sjónarhornum Skoðað hvað hefði mátt fara betur eða hvað gekk sérstaklega vel Ekki má ásaka starfsfólk („no blame“)

Tafla 3. Gagnlegar vefsíður fyrir tilfellokennslu.

Vefslóð	Innihald síðu
http://library.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html	Heimasíða samtaka um notkun tilfella í kennslu í vísindum. Ath. að á síðunni er hægt að ná í kennslutilfelli.
http://med.fsu.edu/index.cfm?page=FacultyDevelopment.cases	Leiðbeiningar um notkun tilfella í kennslu.
http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tscbt.php	Hlekkir á gagnlegt efni tengt notkun tilfella í kennslu.
http://www.wacra.org/	Samtök um notkun tilfella í rannsóknnum og kennslu.
http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp	Leiðbeiningar um notkun tilfella í kennslu.
www.medscape.com	Hægt að nálgast kennslutilfelli á margvíslegum sviðum.

Tilfelli má nota í kennslu til að tengja klínískan veruleika við fræðin. Tilfelli geta verið stök en framhalds- eða framvinduð tilfelli eru einnig til, en það eru tilfelli sem þróast smám saman, þ.e. gefnar eru ákveðnar upplýsingar í upphafi og síðan bætast nýjar upplýsingar við eftir því sem kennslunni vindur fram. Slík tilfelli er einnig hægt að nota á milli kennslustunda eða þess að hópur nemenda hittist. Í sumum tilvikum má nota tilfelli þar sem nemendur þurfa að leysa ákveðin verkefni fyrir kennslustund, svo sem að leita að svörum við ákveðnum spurningum eða kynna sér ákveðna hjúkrunarmeðferð (Herrman, 2002). Einnig er hægt að nota raunveruleg, klínísk tilfelli á sjúkradeild í því skyni að ræða ólíka meðferðarmöguleika eða til að læra af. Mikilvægt er að skýr markmið séu með notkun slíkra tilfella og forðast þarf að ásaka einstaka starfsmenn svo vel takist til. Tilfelli geta ýmist verið opin, þ.e. margir möguleikar á að leysa tilfellið, eða

lokuð, eins og þegar greina á sjúkdóm (Herreid, 2005; Indiana University, e.d.). Í töflu 2 er að finna hugmyndir að notkun tilfella í kennslu.

Kennari getur búið til tilfelli frá grunni sjálfur en víða má finna góð kennslutilfelli í tímaritum sem og á netinu (Herreid, 2005), sjá töflu 3. Sömu leiðis er hægt að nota fréttir, sögubækur, myndbönd o.fl. sem grunn að góðum kennslutilfellum (Indiana University, e.d.). Mikilvægt er að vandað sé til verka þegar kennslutilfelli eru búin til. Að útþúga gott kennslutilfelli er tímafrekt og því getur verið heppilegt að nota tilbúin tilfelli í byrjun. Tafla 4 gefur yfirlit yfir þætti sem einkenna góð kennslutilfelli.

Notkun á tilfellum í kennslu

Lykilatriði er að vanda til undirbúnings þegar nota á tilfelli í kennslu, hvort sem er í fyrirlestri eða í klínískri vinnu. Útskýra

þarf tilganginn með notkun tilfella fyrir nemendum og hvert hlutverk þeirra í kennslustundinni er, einkum og sér í lagi ef þeir þekkja ekki til aðferðarinnar (Delpier, 2006). Áður en tilfelli er sett fram þarf að tryggja að nemendur hafi þann þekkingargrunn sem verkefnið krefst. Að sama skapi þurfa nemendur að koma undirbúnir til kennslu þegar tilfelli eru notuð (Dowd og Davidhizar, 1999; Sandstrom, 2006). Nauðsynlegt er að skilgreina kennslufræðileg markmið við notkun tilfella eins og við aðra kennslu (Herreid, 2005). Skilgreina þarf tilganginn með notkun tilfellis í kennslunni, hvaða hugtök er verið að fjalla um og síðast en ekki síst hvaða þekkingu er verið að koma á framfæri (Dowd og Davidhizar, 1999).

Mynd 1 sýnir helstu skrefin í notkun tilfella í kennslu. Eftir að farið hefur verið yfir markmið kennslunnar er tilfellið kynnt til sögunnar. Tilfellið er síðan rætt og tillögur að úrræðum eða meðferð viðráðar (Dowd og Davidhizar, 1999). Lausn tilfella felur í sér þrjá meginþætti (Freidman, 1994, í Dowd og Davidhizar, 1999): Í fyrsta lagi setja nemendur fram ákveðna hugmynd um lausn á tilfellinu (thesis); í annan stað er komið fram með gagnhugmynd, þ.e. hvernig má leysa tilfellið á annan hátt (antithesis); í þriðja lagi á sér svo stað samþætting þar sem tekið er tillit til ólíkra hugmynda og ákveðin lausn valin (synthesis). Kosturinn við þessa aðferð er að henni svipar til klínískrar ákvarðanatöku þar sem kostir og gallar mismunandi úrræða eru vegnir og metnir (Dowd og Davidhizar, 1999).

Óháð því hvernig tilfelli kennarar nota eða hvernig þau eru sett fram, þá eru markvissar spurningar lykillinn að gagnlegri umræðu um tilfelli (Delpier,

Tafla 4. Einkenni góðra kennslutilfella (Kim o.fl., 2006; Herreid, 1997).

Viðeigandi	Þarf að passa við það stig sem nemendur eru á Þarf að endurspegla þekkingu og þarfir nemenda Þarf að henta markmiðum bæði kennara og nemenda
Raunsætt	Raunveruleg tilfelli er oft trúverðugari Tilbúið tilvik verður að taka mið af raunverulegum aðstæðum Þarf að skipta nemandann máli Tengjast því sem er að gerast í núinu (söguleg tilfelli geta þó átt við)
Áhugavert	Ríkulegt innihald Þarf að endurspegla ólík sjónarhorn Þarf að geta tekið breytingum eftir því hvaða ákvarðanir nemandi tekur
Ögrandi	Þarf að innihalda vandamál sem þarf að leysa Mismunandi lausnir þurfa að vera í boði Þarf að innihalda óvenjuleg tilvik
Fræðandi	Þarf að kenna eitthvað nýtt Ætti að yta undir nám Skýr kennslufræðileg markmið þurfa að vera til staðar

Kynning	- Fyrirkomulag kennslunar kynnt. - Athuga hvort allt er skýrt og hvort nemendur hafa spurningar.
Upplýsingar	- Tilfellið kynnt (lýðfræði, meinafræði, vandamál og saga). - Liggja allar upplýsingar fyrir eða vantar eitthvað? - Hvað sýna rannsóknir (blóðprufur o.þ.h.) og skoðun?
Tillögur að meðferð	Nemendur koma með rökstuddar tillögur að meðferð.
Umræður	- Umræður um meðferðarmöguleika. - Önnur úrræði?
Samantekt	- Niðurstöður dregnar saman. - Spurningum svarað.

Mynd 1. Notkun á tilfellum í kennslu (Delpier, 2006).

2006; Dowd og Davidhizar, 1999). Vanda þarf vel til spurninga og forðast skal spurningar sem bjóða einungis upp á já- eða nei-svör. Röð spurninga þarf að vera rökrétt, byrja þarf á einföldum spurningum sem snúa að staðreyndum en koma síðar með spurningar sem reyna á samanburð, greina í sundur og samþætta efnið (Indiana University, e.d.). Kennarinn þarf jafnframt að reyna að sjá fyrir hvaða spurningar kunna að vakna hjá nemendum og í hvaða átt umræðurnar muni fara og undirbúa sig í samræmi við það (Delpier, 2006). Í lok kennslunnar eru svo aðalatriði dregin saman og boðið upp á spurningar um vafaatriði eða vangaveltur. Í töflu 5 er að finna punkta sem gott er fyrir kennara

að hafa í huga þegar tilfelli eru notuð í kennslu.

Notkun tilfella í kennslu hefur marga kosti en aðferðin getur reynt nokkuð á kennarann. Kennarar, sem kjósa að fara nýjar leiðir í kennslu, þurfa að vera tilbúnir til að taka ákveðna áhættu (Herrman, 2002) því ýmislegt getur farið úrskeiðis, svo sem að missa stjórn, kennari veit ekki svar við spurningum nemenda eða tilfellið fer út um þúfur. Mikilvægt er að kennari gefi sér tíma eftir kennsluna og ígrundi hvernig gekk til að læra af reynslunni og bæta sig (Delpier, 2006). Góður undirbúningur, kennara og nemenda, skýr kennslumarkmið og styrk stjórnun umræðna eru forsenda þess að vel takist til. Í þessu sambandi er vert að

geta þess að einn af kostum tilfellakennslu er enn fremur að kennarinn lærir mikið sjálfur á að beita aðferðinni (Dowd og Davidhizar, 1999).

Reynsla af notkun tilfella í kennslu

Fyrri höfundar þessarar greinar (SZ) hefur orðið töluverða reynslu af því að nota tilfelli við kennsluna og deilir hér nokkrum reynslusögum. Áhugi á aðferðinni vaknaði þegar ég byrjaði að kenna um verki og verkjameðferð við hjúkrunarfræðideild. Ég hafði rekið mig á það í kennslunni að það að standa og þruga yfir nemendum um *hin og þessi lyfin* og *að svona ætti nú að fara* að virtist skila sér í takmörkuðum mæli til nemenda. Þrátt fyrir ítrekaðar tilraunir til að hressa upp á fyrirlesturinn voru nemendur gjarnan á svipinn eins og þeir biðu dóms og ánægja mín af kennslunni var í samræmi við stemninguna í salnum. Í kennslu í vorskóla skurðlækningasviðs á Landspítalanum vorið 2010, sem ætlaður er nemum og nýráðnum hjúkrunarfræðingum, prófaði ég að setja fram klínískt dæmi og bað nemendur um að koma með hugsanlegar lausnir á vandanum. Og viti menn! Skyndilega fóru af stað líflegar umræður og var tilfellið rætt fram og til baka. Í lok kennslustundarinnar höfðu nemendur orð á því að „*þetta hefði sko verið gagnlegt, loksins lærðu þeir eitthvað!*“

Ég hef notað tilfelli á mismunandi hátt við kennslu um verki og verkjameðferð. Við kennslu í hjúkrunarfræðideild hef ég aðallega stuðst við „framvindutilfelli“ þar sem einstaklingur með verki er kynntur til sögunnar og honum er svo fylgt eftir í gegnum sjúkráhusdvölin. Nemendur þurfa þá að taka afstöðu til þess hvað sé heppilegast að gera, svo sem að

Tafla 5. Atriði sem hafa þarf í huga við notkun tilfella í kennslu (Indiana University, e.d.).

Skoða ólík sjónarhorn. Gæta þess að ein sýn á viðfangsefnið sé ekki yfirgnæfandi í umræðunum.
Skoða hvað liggur að baki hugmyndum eða tillögum. Af hverju segir viðkomandi þetta?
Skoða hverjir eru kostir og gallar tiltekinna hugmynda eða lausna?
Skoða bæði orsök og afleiðingu. Hvað olli þessu? Hvað gæti gerst? Hefði mátt grípa fyrir inn í?
Skoða málín frá ólíkum hliðum. Hvernig gæti málið litið út frá sjónarhóli aðstandenda? Sjúklings? Annars heilbrigðisstarfsmanns?
Skýra og fylgja eftir umræðum. „Hvað áttu við þegar þú segir ...?“
Benda markvisst á ólíka þætti í umræðum, svo sem að hvaða leyti hugmynd X er ólík hugmynd Y.

meta verki, velja ákveðið verkjalyf, skammtastærðir, aðrar aðferðir en lyf og fleira. Einnig hef ég notað stök tilfelli, þar sem nemendur fá tilfellið í hendur og svara ákveðnum spurningum sem fylgja tilfellinu. Þess háttar tilfelli hentar vel fyrir litla hópa að leysa. Þá hef ég einnig notað tilfelli á Medscape (sjá töflu 3) í kennslu. Nemendur lesa sig í gegnum tilfellið á netinu og svara síðan spurningum sem tengjast tilfellinu. Í vinnu minni sem sérfræðingur í hjúkrun á Landspítala hef ég notað raunveruleg tilfelli þar sem farið var í gegnum sjúkrasögu viðkomandi og skoðað hvernig brugðist var við ákveðnum atriðum og rætt um hvernig til hefði tekist, hvað mátti læra af tilfellinu og hvernig hefði verið æskilegt að bregðast við.

Mín reynsla er sú að notkun tilfella í kennslu er skemmtileg aðferð sem vekur áhuga nemenda og virkjar þá til þátttöku í kennslustund. Námsmat hefur komið vel út. Hins vegar er notkun tilfella vissulega krefjandi. Það tekur tíma að útbúa gott kennslutlfelli og stundum tekur tíma að virkja nemendur. Þá getur nemendur þótt erfitt að ekki sé alltaf eitt rétt svar og hætta er á því að umræður fari út um víðan völlu. Því er mikilvægt að hafa skýr markmið með tilfellinu.

Lokaorð

Tilfellakennsla hentar vel til að vekja áhuga og skapa umræður meðal nemenda. Sömuleiðis auðvelda tilfelli nemendum að muna og aðferðin er talin örva gagnrýna hugsun. Notkun tilfella er vissulega krefjandi fyrir kennarann en jafnframt ánægjuleg og lærdómsrík. Skýr kennslumarkmið og góður undirbúningur eru forsenda þess að vel takist til. Eftir sem áður gildir hið fornkeðna, „allt er best í hófi“ því aðferðin á ekki alltaf við. Sumt efni er ekki heppilegt að kenna með tilfellum og auk þess er nauðsynlegt að nemendur hafi ákveðinn þekkingargrunn til að aðferðin skili árangri.

Þótt tilfellakennsla sé krefjandi og ekki gallalaus aðferð hvetjum við hjúkrunarfræðinga engu að síður til að prófa sig áfram með aðferðina því að sögn Flyvberg (2006) er einungis mögulegt að þroskast úr nýgræðingi í sérfræðing með því að hafa reynslu af tilfellum.

- Heimildir
- Ansari, W.E., og Oskrachi, R. (2004). What 'really' affects health professions students' satisfaction with their educational experience? Implication for practice and research. *Nurse Education Today*, 24, 644-655.
- Ciesielka, D. (2003). Clues for clinicians. *Nurse Educator*, 28(1), 3-4.
- Delpier, T. (2006). Cases 101: Learning to teach with cases. *Nursing Education Perspectives*, 27(4), 204-209.
- DeSanto-Madeya, S. (2007). Using case studies based on a nursing conceptual model to teach medical-surgical nursing. *Nursing Science Quarterly*, 20(4), 324-329.
- Dowd, S.B., og Davidhizar, R. (1999). Using case studies to teach clinical problem-solving. *Nurse Educator*, 24(5), 42-46.
- Flyvberg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.
- Hentz, P.B. (2007). Case study: The method. Í P.L. Munhall (ritstj.), *Nursing research: A qualitative perspective* (4. útg.) (bls. 349-358). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Herreid, C.F. (2005). Using case studies to teach science. *Actionbioscience.org*. Sótt 12. febrúar 2015 á <http://www.actionbioscience.org/education/herreid.html>.
- Herreid, C.F. (1997). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*, 27(4), 14-17.
- Herrman, J.W. (2002). The 60-second nurse educator: Creative strategies to inspire learning. *Nursing Education Perspectives*, 23(5), 222-227.
- Indiana University (e.d.). Teaching with the case method. *Indiana University Teaching Handbook*. Sótt 12. febrúar 2015 á http://www.teaching.iub.edu/wrapper_big.php?section_id=case.
- Kaddoura, M.A. (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), grein 20. Sótt á <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss2/20>.
- Kim, S., Phillips, W.R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., og Keary, J. (2006). A conceptual framework for developing teaching cases: A review and synthesis of the literature across disciplines. *Medical Education*, 40, 867-876.
- Lauver, L.S., West, M.M., Campbell, T.B., Herrold, J., og Wood, G.C. (2009). Toward evidence-based teaching: Evaluating the effectiveness of two teaching strategies in an associate degree nursing program. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 133-138.
- Lonser, V.M., Abbott, R., Allen, K., og Davidhizar, R. (2006). Implementation of problem-based learning in a final semester comprehensive nursing course. *The Health Care Manager*, 25(2), 184-193.
- Rico, J.S., Beal, J., og Davies, T. (2010). Promising practices for faculty in accelerated nursing programs. *Journal of Nursing Education*, 49(3), 150-155.
- Riddell, T. (2007). Critical assumptions: Thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46(3), 121-126.
- Sandstrom, S. (2006). Use of case studies to teach diabetes and other chronic illnesses to nursing students. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 229-232.

- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. Í N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (ritstj.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. útg.) (bls. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1999). Enhancing the quality of case studies in health services research. *Health Services Research*, 34(5, II. hluti), 1209-1224.
- Yoo, M.S., og Park, H.R. (í prentun). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing & Health Sciences*. DOI: 10.1111/nhs.12151.



Dr. Sigríður Zoëga er sérfræðingur á Landspítala í hjúkrun sjúklinga með verki.



Dr. Hrunn Scheving Thorsteinsson er deildarstjóri menntadeildar á Landspítala.