

Meyer, G. S. (2026). Problembasert læring med kunstpedagogiske fag.
I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsesstrategi* (s. 97–115).
Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800106>

6

Problembasert læring med kunstpedagogiske fag

Grete Skjeggestad Meyer

Sammendrag: Målet med studien er å utvikle ny kunnskap om Problem-basert læring (PBL) brukt innenfor de kunstpedagogiske fagene, og utvikle en faglig god og profesjonsnær bruk av PBL-strategien. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan har kunstpedagogiske fag nærmet seg undervisnings- og lærings-strategien PBL i en tverrfaglig ramme innenfor høyere utdanning?*

Det finnes lite forskning på PBL brukt i kunstpedagogiske fag, og få studier er knyttet til barnehagelærerutdanningen. Studien bygger ellers på tidligere internasjonal forskning om PBL generelt, samt PBL-forskning relatert til kreativitet og kunstfag.

Studien plasserer seg innenfor et kvalitativt fortolkende paradigme, og empirien består av en revidert 7-trinnsmodell for PBL og PBL-oppgaver innenfor de kunstpedagogiske fagene ved NLA Høgskolen. Innholdsanalyse benyttes på datamaterialet.

Analysen viser at PBL-oppgavene har fått et tydeligere fokus på de kunst-pedagogiske kravene, men dette kan medføre en risiko for å miste den tverrfaglige intensjonen med PBL og studentenes egne valg av problemformulering og læringsmål.

Nøkkelord: Kunstpedagogiske fag, problembasert læring (PBL), tverrfaglighet, 7-trinnsmodell

Abstract: The aim of this study is to develop new knowledge on Problem-based Learning (PBL) used with artistic-didactic subjects in Early Childhood Teacher Education (ECTE) and to provide academic sound and professionally grounded use of the PBL-strategy. The research question is: *How has the teaching strategy PBL developed in an interdisciplinary setting with artistic-didactic subjects in higher education?*

There is little research on PBL used with the artistic-didactic subjects and few on ECTE. The study is based on earlier international research on PBL in general, and on PBL-research connected to creativity and art-subjects.

The study is within a qualitative interpretive paradigm. The data are a revised version of the 7-step-model and PBL-tasks within an ECTE in Norway. They are submitted to a content analysis.

The findings show a development of the PBL-tasks being strengthened in the artistic-didactic demands, but this might result in a weakening of the intentions of interdisciplinarity of PBL, and students constructing their own knowledge.

Keywords: Artistic-didactic subjects, interdisciplinary, problem-based learning (PBL), 7-step-model

Å undre seg er begynnelsen til større innsikt

Gresk ordtak

Innledning

Det greske ordtaket var lenge motto for lærere og studenter i en tverrfaglig undervisningsstruktur med pedagogikk og kunstpedagogiske fag og bruk av Problembasert læring (PBL). Undring er et godt utgangspunkt for arbeidet med PBL, ikke minst knyttet til kunstpedagogiske fag og kreativitet.

I Norge har Problembasert læring primært vært knyttet til undervisning innenfor ulike helse- og sosialfag. I 1999 etablerte NLA Høgskolen en PBL-basert og tverrfaglig førskolelærerutdanning, organisert med temablokker (TB) á 30 studiepoeng. De kunstpedagogiske fagene drama, forming, norsk og musikk skulle undervise i samme semester, og PBL skulle tilpasses kunstpedagogiske fag sine doble mål som både utøvende og didaktiske fag. Undervisernes egen PBL-kompetanse ble utviklet i tett fellesskap med kollegaer fra de ulike fagdisiplinene, slik Gerd Bjørke i et foredrag på NLA i 2013 formulerte som «individuell kompetanseheving i et kollektivt rom» (Meyer, 2022). Denne kompetansehevingen har pågått fra 1999 og frem til dagens struktur i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder (KO), og den danner basis for denne studiens forskningsmateriale.

Studien undersøker hvordan de kunstpedagogiske fagene kan anvende undervisnings- og læringsstrategien PBL med utgangspunkt i barnehagelærerutdanningen, men har også relevans for undervisning med kunstpedagogiske fag innenfor UH-sektoren generelt. Studien er viktig fordi det er gjort lite forskning på bruk av PBL i barnehagelærerutdanninger (Meyer & Eilifsen, 2017; Meyer, 2023; Meyer, Reigstad & Serikova, 2023), og på kunstpedagogiske fag i lærerutdanninger generelt. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan har kunstpedagogiske fag nærmet seg undervisnings- og læringsstrategien PBL i en tverrfaglig ramme innenfor høyere utdanning?*

Kapittelet åpner med en kort gjennomgang av tidligere forskning som er relevant for forskningsspørsmålet, med vekt på Problembasert læring,

kunstpedagogiske fag og kreativitet. Deretter presenteres empiri og forskningsmetode. Funnene omhandler utviklingen og analysen av PBL-oppgaver knyttet til disse fagene gjennom 25 år, samt den faglige tilpasningen av metodens 7-trinnsmodell, som har utviklet seg parallelt med arbeidet med PBL-oppgavene. Til slutt diskuteres funnene i lys av forskningsspørsmålet.

Tidligere forskning

Her presenteres forskning knyttet til sentrale begrep i forskningsspørsmålet, samt en kort redegjørelse for den estetiske opplevelsen (INTRO), som er utviklet som integrert del av arbeidet med PBL og de kunstpedagogiske fagene.

Problem-basert læring (PBL)

Studien bygger på tidligere forskning om Problembasert læring som undervisnings- og læringsstrategi (Davidson & Major, 2014; Savin-Baden & Major, 2004; Pettersen, 2005, 1997; Barrows, 1994). PBL tar utgangspunkt i konstruktivistisk læringsteori, der både det individuelle og det sosiale aspektet ved læring er sentralt (Meyer, Reigstad & Serikova, 2023). Ifølge Savin-Baden & Major gir arbeid med PBL studentene mulighet til å bygge opp sin egen kunnskap, sammenligne den med andres og redefinere egen kunnskap etter hvert som de får mer erfaring (2004, s. 29–30). Dette gjelder for arbeid med PBL-oppgaver innenfor alle fagkretser og profesjoner, også innenfor de kunstpedagogiske fagene som kombinerer det praktiske og forskningsbaserte.

PBL-strategien har en tverrfaglig struktur (Savin-Baden & Major, 2004, s. 4), og det enkelte disiplin-faget inngår i en helhetlig strategi. Anne Palmer skriver at «en tverrfaglig arbeidsmåte innebærer altså at man ikke bare samarbeider, men at man våger å låne arbeidsredskaper av hverandre og jobbe innenfor hverandres arbeidsfelt og diskurser» (2012, s. 61). Dette gjenspeiles i hvordan oppgavesett formuleres og hva som velges som problem eller utgangspunkt for oppgavene. Pettersen skriver at «Problemets funksjon er å vekke undring; det skal danne utgangspunkt for forhold og fenomener som trenger nærmere utredning, belysning og forståelse» (1997, s. 62). Tradisjonelt

brukes et kasus fra profesjonsfeltet som utgangspunkt. I materialet fra de kunstpedagogiske fagene kan utgangspunktet være et musikkstykke eller lydbilde, et instrument, en fortelling eller billedbok, et bilde eller fotografi, et objekt, en videosnutt eller lignende.

Figur 6.1

Eksempler på utgangspunkt: Instrument, og snurrebass



Det finnes som nevnt lite forskning på kunstpedagogiske fag i lærerutdanninger, men noe på beslektede felt som kreativitet og hvordan kreative prosesser kan stimulere arbeidet i en PBL-gruppe. (se Hansen & Bertel, 2023; Lidvang & Beck, 2015; Gerhardt & Gerhardt, 2009).

Hans Kiib ved arkitektutdanningen på Aalborg Universitet lanserte i 2004 begrepet «Problem- and playbased learning» (PpBL). Han påpeker at PBL krever «intuisjon, lek og aktivitet (action), som må være i kontinuerlig dialog med refleksjon og problemløsning» (s. 204, min oversettelse). Han vektlegger intuisjon og lek i kreative fag, og hevder at PpBL bør fokusere på samspillet mellom det intuitive og det målrettede i universitetspedagogikken (s. 204).

Thorsted et al. (2015) skriver om praktisk arbeid knyttet til PBL og påpeker hvordan studenter gjennom gruppearbeid og praktiske oppgaver i PBL lærer å løse gitte problem og søker ny kunnskap gjennom metakommunikasjon som refleksjon på gjennomførte læringsprosesser (s. 64). De trekker også frem lek brukt som formidler av ny kunnskap og innpasset i PBL (2015) og viser til Kiib sin artikkel fra 2004.

Kunstpedagogiske fag og kreativitet

Kunstpedagogiske fag betegner her fagene drama, forming og musikk slik de er i barnehagelærerutdanningen (KD, 2012). I kunnskapsområdet «Kunst, kultur og kreativitet» undervises de sammen med disiplin-faget pedagogikk. I arbeidet med fagene er kreativitet og lek sentralt. Meyer & Eilifsen (2017) hevder at forskning peker mot en sammenheng mellom lek og kreativitet, og henviser til blant annet Schulz and Geithner (2014), Csikszentmihalyi (2013) og Vygotsky (1995). Ifølge Kaufmann (2006, s. 18) er lekenhet en grunnleggende egenskap i kreativ aktivitet (2017, s. 427). Schulz and Geithner peker på at det å være i en kreativ prosess «can be described as serious play» (2014, 180).

Keith Sawyer skriver om den kreative kraften i gruppearbeid og bruker to betegnelser som også synes aktuelle for arbeidet med PBL: *Problem-solving creative tasks* og *Problem-finding creativity* (2007, s. 44–45). *Problem-solving creative tasks* er etter min mening en treffende beskrivelse av oppgaver knyttet til de kunstpedagogiske fagene: oppgaver med tydelige og formulerte mål, som gir studentene mulighet til å holde fokus og oppnå flyt. *Problem-finding creativity* kommer til uttrykk i arbeidet med PBLs 7-trinnsmodell (se innledningskapittel til antologien), der en problemstilling skal formuleres og utvikles. Studentene får mål og rammer presentert, men må selv finne problemstillingen og bestemme hvordan de skal arbeide seg frem til målet.

Kiibs begrep Problem and play Based Learning (PpBL) samsvarer i stor grad med erfaringene med PBL brukt i de kunstpedagogiske fagene. Thorsted et al. (2015) benytter Kiibs betegnelse PpBL, men er kritiske til det de oppfatter som hans bruk av lek som et verktøy for læring – «play-experience learning». De hevder at Kiibs tilnærming ikke tar hensyn til at leken i seg selv er det sentrale, og at leken dermed er en del av danningen. De bruker begrepet «play-experience-Bildung». I Norge har vi en tilsvarende debatt om «lekbasert læring», der lekens mål først og fremst er læring, satt opp mot lekens egen-

verdi, slik det uttrykkes i barnehagens rammeplan (KD, 2012). Tabell 6.1 er bearbeidet etter Thorsted et al. (2015, s. 69) og viser noen sentrale forskjeller mellom tradisjonell PBL, Kiibs PpBL og Thorsted et al. sin kunnskapsmodell.

Tabell 6.1

Kunnskapsmodell for PBL og PpBL. Bearbeidet og oversatt fra Thorsted et al., 2015, s. 69)

PBL: Problem-basert læring	PpBL: Problem- og lek-basert læring (Kiib)	PpBL: Problem- og lek-basert læring (Thorsted et al.)
Problem-løsning	Play-experience-learning (lek som verktøy for læring) og problemløsning	Play-experience-Bildung (lek som erfaring for videre danning) og åpne oppgaver, sansing og undring
Ser bakover	Samtid	Ser fremover
Reflection-on-action og eksakt kunnskap	Reflection-in-action og stillestående kunnskap	Enda-ikke-kroppslig kunnskap/ selv-overskridende kunnskap
Handler om det vi allerede vet og har erfart	Handler om det vi ser, hører og sanser	Handler om det som kommer

En konsekvens av Tabell 6.1 er at PpBL i større grad åpner for aksept av det Kupferberg (2006, s. 21) fremhever som vesentlig for lekenhet og eksperimentering: «[...] retten eller friheten til at eksperimentere, må også indbefatte retten til at få lov at begå feil» (Kupferberg 2006, s. 21). Kupferberg understreker også: «Kreativitet er noget socialt, det udfoldes altid i samspil mellem mennesker og kan derfor kun forstås i en sådan social kontekst» (2006). Dette understøtter betydningen av at kreative prosesser med praktiske oppgaver foregår i basisgrupper, slik det gjøres i PBL/PpBL. Kunnskapsmodellen vil bli brukt i diskusjon av funn, med særlig vekt på Thorsted et al. sin vektlegging av lek som Bildung og PBL med åpne oppgaver, sansing og undring.

INTRO – den estetiske opplevelsen som inngang til PBL-oppgaven

Hver ny PBL-oppgave i studiens materiale fra 2000 starter med en iscenesatt estetisk opplevelse, kalt INTRO. Kunstarbeid og kunstuttrykk brukes aktivt i undervisningen med PBL i kunnskapsområdet Kunst, kultur og

kreativitet, og er integrert i den estetiske læringen. INTRO utvikles og presenteres av lærerteamet for kunnskapsområdet. Basert på Gadammers teori om estetisk opplevelse (Gadamer, 1989), defineres den kunstpedagogiske metoden INTRO som «en tilrettelagt, estetisk opplevelse, som har som intensjon å gi både en her-og-nå opplevelse og en opplevelse med varig verdi inn mot undervisningstema i studiet eller mot lek, læring og danning i barnehagen» (Meyer, 2012, 2019).

Børneskolen Bifrost i Danmark uttrykker hvorfor kunst er viktig i undervisningen: «Kunsten velges ofte som opplevelsesfelt, fordi den er åben og vender op og ned på hverdagsbevidstheden samtidig med, at den taler til både intellekt og følelser på samme tid» (Børneskolen Bifrost, 2006).

Metode

Studien bygger på empiri bestående av alle tilgjengelige oppgavesett benyttet innenfor kunstpedagogiske fag i grunnutdanningen ved NLA Høgskolen, fra oppstarten i 1999 til 2024, samt en revidert 7-trinnsmodell.

Empiri

PBL-oppgavene i forskningsmaterialet utgjør til sammen 75 oppgavesett, fordelt med tre sett per 30-studiepoengsenhet. Ni oppgavesett (fra 2013, 2021–22) har ikke vært mulige å finne, da de ikke er lagret offentlig tilgjengelig. De gjenværende datasettene anses som detaljerte nok til å sikre reliabilitet i studien. Hvert oppgavesett varierer fra én til to sider med tekst og består av en variant av «Utgangspunkt», «Oppgavetekst» og «Målformulering», og fra 2011 inkluderes «Arbeidskrav» i oppgavesettene. Antall utdelte «utgangspunkt» per oppgave har utviklet seg fra tre til kun ett fra 2014. Datamaterialet inkluderer også en revisjon gjort med PBLs 7-trinnsmodell, for å tilpasse læringsmodellen til kunstpedagogiske fag. Denne revisjonen er nært knyttet til utforming og arbeid med PBL-oppgavene i datamaterialet.

Kvalitativ innholdsanalyse

Det empiriske materialet er analysert med kvalitativ innholdsanalyse (Krippendorff, 2019). Det er gjennomført en enkel innholdsanalyse av alle oppgavesett og bruk av 7-trinnsmodellen, etterfulgt av en grundigere analyse av et representativt utvalg oppgavesett som markerer endring og utvikling. Det er benyttet problemdrevet analyse (problem-driven analyses), med mål om at en systematisk lesing av dataene kan gi svar på forskningsspørsmålet (Krippendorff, 2019, s. 386). Innholdsanalyse er opptatt av hva dataenes tekst sier, men også av hva den ikke sier (op.cit, s. 389). Analysen har fokus på endringer og mulig styrking av de kreative og kunstpedagogiske fagene.

Det er også gjennomført en innholdsanalyse av endringer fra den originale 7-trinnsmodellen til Pettersen (2017) til den reviderte modellen som over tid er utviklet for de kunstpedagogiske fagene.

Funn

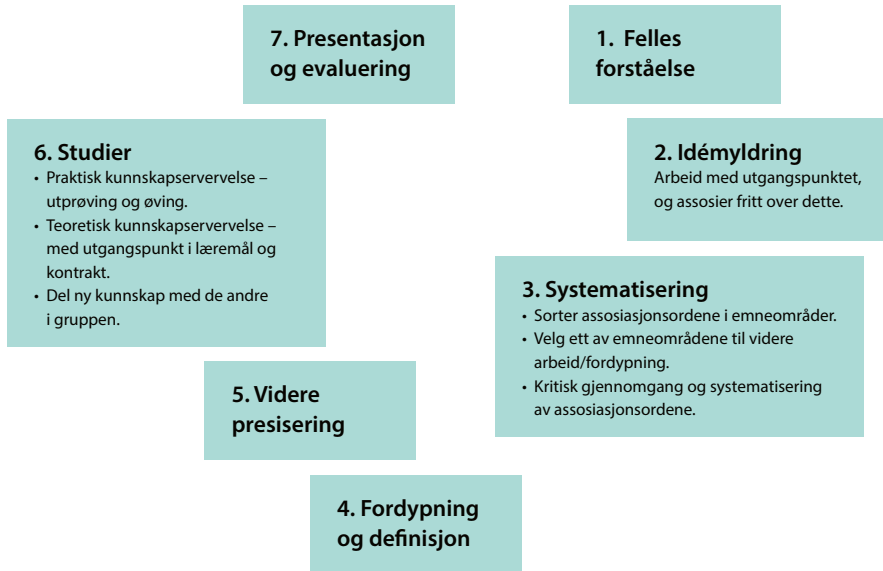
PBL er tverrfaglig i sin struktur, og PBL-oppgavene fra 1999–2024 har forsøkt å ivareta denne tverrfagligheten. Funnene presenteres her, sett i lys av tidligere forskning og foreliggende empiri. Den reviderte 7-trinnsmodellen presenteres fordi den legger grunnlaget for utforming av oppgavesettene og henger tett sammen med utviklingen av PBL rettet mot de kunstpedagogiske fagene.

Den reviderte syvtrinnsmodellen

Her presenteres endringene som analysen avdekker i den reviderte 7-trinnsmodellen (se Figur 6.2), sett opp mot Pettersens modell (1997, s. 74). Mens Pettersen har fokus på å analysere og utvikle en faglig problemstilling knyttet til et kasus, oppfordres studentene i den reviderte versjonen til å utvikle problemstillinger ut fra kunst- eller kulturelle uttrykk og knytte dem til kunstpedagogiske utfordringer. Den reviderte 7-trinnsmodellen stiller tydeligere krav om deling av både praktisk og teoretisk kunnskap i basisgruppen, men ser ut til å være svakere i vektleggingen av evaluering knyttet til gruppens måloppnåelse.

Figur 6.2

Revidert 7-trinnsmodell, tilpasset kunstpedagogiske fag med PBL. Basert på Roar Pettersens PBL-sirkel (1997, s. 74)



Endringer i ordlyden i den reviderte 7-trinnsmodellen gjelder hovedsakelig stegene to (Idémyldring), tre (Systematisering), seks (Studier) og syv (Presentasjon og evaluering).

Basisgruppens PBL-arbeid starter med klargjøring og felles forståelse av oppgaven, før de går videre til trinn 2 og idémyldring/brainstorming. Den assosiative friheten er forsterket, og det skal assosieres fritt over utgangspunktene.

Trinn 3 innebærer å sortere assosiasjonsordene fra idémyldringen og kategorisere dem i mulige emneområder for videre arbeid. I lys av oppgavetekst og læringsmål skal gruppen velge én av kategoriene for videre arbeid. Gruppen tar deretter en kritisk gjennomgang av assosiasjonsordene til den valgte kategorien/emnet og gjennomfører en ny idémyldring knyttet til valgt emneområde og oppgavetekst.

Idémyldringen fortsetter inn i de neste to trinnene. Her utvikles en problemstilling, og det klargjøres hvilken kunnskap og erfaring gruppen har fra før om emnet. I trinn 5 defineres gruppens læringsbehov ut fra problemstilling og oppsatte læringsmål, før det avtales og fordeles kunnskapsinnhenting og klargjøring av praktisk materiale og verktøy. Det formuleres en lærekontrakt.

På trinn 6 understreker den reviderte modellen både de teoretiske og de praktiske aspektene ved arbeidet, noe som indirekte krever felles utprøving og øving. Pettersen (1997, s. 77) beskriver trinnet som individuell innhenting av ny informasjon.

Det avsluttende trinnet (syv) har «evaluering» i tittelen, og i teksten stilles spørsmålene «Er oppgaven besvart og læremålene nådd?» og «Hvor hører ny kunnskap «hjemme» i et tverrfaglig perspektiv?» Med den reviderte modellen presenterer basisgruppen sitt arbeid for medstudentene, som oftest i form av en praktisk visning med konsert, utstilling eller forestilling, hvor alle de kunstpedagogiske fagene er integrert. Det gis tilbakemeldinger fra medstudenter og lærere, og gruppene evaluerer vanligvis sammen med veileder eget arbeid og måloppnåelse, samt hvor deres nye kunnskap hører hjemme i et tverrfaglig perspektiv. Fokus på evaluering og refleksjon kan likevel synes svekket sammenlignet med Pettersens modell (1997, s. 74).

PBL-oppgaver i de kunstpedagogiske fagene

Analysen viser at PBL-oppgavene i omfang og formulering har vært gjennom endring og utvikling. Fra 1999 og noen år fremover vektlegger oppgavene studentenes læring og forståelse av PBL, med fokus på 7-trinnsmodellen og samarbeid i basisgruppen. Under er et eksempel på en slik oppgave kalt «Over de 7 blåner», fra år 2000:

Arbeid med de tre utgangspunktene etter PBL-metoden. Bruk ett av disse som utgangspunkt for å lage et opplegg for/med barn i barnehage. Målsetningen for arbeider er: Å etablere kontakt og trygghet i basisgruppen, sette lek som grunnlag for læring og utvikle evne til å undre seg sammen med barn.

Datamaterialet viser at det i de første årene ble gitt tre utgangspunkt til hver oppgave, og studentene måtte arbeide seg gjennom de første tre trinnene i modellen på alle utdelte utgangspunkt før de fikk gå videre til trinn 3. Oppgavesettene synes å ha søkelys på PBL-strategien fremfor det kunstpedagogiske. I 1999 er PBL-strategien ny for alle veiledere/lærere, og det er mulig at disse oppgavene illustrerer deres egne behov for å utvikle strategi og kompetanse på feltet, mer enn studentenes behov?

Fra 2005 er vektleggingen av kunstnerisk, estetisk og didaktisk utøvelse styrket, og læringsmålene får en tydeligere faglig formulering. Det innføres flere obligatoriske elementer fra de kunstpedagogiske fagene og pedagogikk, og det stilles sterkere faglige krav til kompetanseutvikling hos studentene. Her følger et eksempel fra en oppgave gitt i 2008, kalt «En stol sitter aldri»:

Lag en musikalsk forestilling for barn i alderen 4–5 år. Fokuser på undring. Forestillingen må innholdet musikalske element og sang, bruk av barnepoesi og «Ready-mades». Alle studentene må være aktive i presentasjonen. Læringsutbytte er:

1. Rammeplan for barnehagen § 3:5: skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler
2. Bruke og anvende egen estetisk sans og egne kunstnerlige evner
3. Praktisere kunstfagsdidaktikk med barn, med fokus på estetisk opplevelse

Etter år 2012 øker detaljeringsnivået, og oppgavene har fra da av kun ett utgangspunkt. Konsekvensen av disse endringene ser ut til å være et forsterket fokus på det kunstpedagogiske. Her er et eksempel fra en oppgave gitt i 2024, kalt «Og hva skjedde så?». En spilledåse var gitt som utgangspunkt.

Dere skal lage og formidle en fortelling til aldersgruppen 3–4 år i praksisbarnehagens inne eller uterom. Barna skal involveres underveis i forløpet og en eller flere sokkedukker som dere har laget skal brukes aktivt. Alle studentene på gruppen må delta i forarbeidet og framføringen, som skal vare i ca. 15–20 minutter. Gruppen skal føre logg.

Krav til innholdet: **Formingsfaget**; Forløpet skal ha et helhetlig, estetisk uttrykk hvor utformingen av de ulike «scenerommene» og karakterenes kostymer er gjennomtenkt. Vær bevisst bruk av farger: Ønsker du kontraster eller skal fargetonene gli over i hverandre? Husk at bruk av tegning, ulike materialer og rekvisitter kan inngå som virkemidler i fortellingen og at barna kan være delaktig i utformingen av dette på forhånd. **Musikkfaget**; Benytt ulike lydeffekter, inklusiv deres egen sang-stemme i fortellingen. Vær bevisst bruken av musikkens grunnelementer og virkemidler.

Skap kontraster og stemning til de ulike karakterene og scenene.

Dramafaget: Fortellingen skal ha en tydelig start, midtdel, høydepunkt m/problem og løsning og en slutt. Tenk på hvordan de ulike rollefigurene agerer med hverandre (stemme, mimikk, kroppsspråk) og hvordan du henvender deg til – samt involverer barna underveis.

Pedagogikkfaget: Tilpass fortellingen din til målgruppen (3–4 år) og involver dem underveis.

Mål for arbeidet er å lære å arbeide med PBL-metoden som arbeidsform i praktisk skapende prosesser og etablere gode arbeidsvaner, kontakt og trygghet i basisgruppen.

Oppøve evnen til å bruke teoretisk lærdom i praktisk arbeid og praktiske erfaringer i teoretiske problemstillinger, samt få erfaringer med egne kreative prosesser. Oppøve evnen til å formidle fortellinger i ulike former. Kunne planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere kunstneriske og kunstpedagogiske prosesser med og for barn og ha kunnskap om hvordan motivasjon, identitet og selvoppfatning virker inn på utøvelse, opplevelse og læring i estetiske fag. Få forståelse for barnehagelærerens betydning som medskaper, deltaker og rollemodell i barns utforsking og uttrykk.

De tre presenterte eksemplene på PBL-oppgaver illustrerer at det over tid er blitt stilt mer detaljerte og faglige krav, med tydeligere læringsmål. I oppgaven fra 2024 er trening i bruk av PBL fremdeles til stede som et mål (Jf. «Mål for arbeidet er å lære å arbeide med PBL-metoden som arbeidsform i praktisk skapende prosesser og etablere gode arbeidsvaner, kontakt og trygghet i basisgruppen»), men den er mer spisset mot det skapende arbeidet. 2024-oppgaven har endret form fra tidligere oppgaver med sine tydelige og spesifiserte krav til det enkelte disiplin-faget, og det vil være nødvendig å se kritisk på dette i neste underkapittel.

Diskusjon

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet *Hvordan har kunstpedagogiske fag nærmet seg undervisnings- og læringsstrategien PBL i en tverrfaglig ramme innenfor høyere utdanning?* er det naturlig å diskutere hvorvidt den reviderte 7-trinnsmodellen er tjenlig for arbeidet med PBL i de kunstpedagogiske fagene. Modellen har gjennomgått endringer og revisjoner over flere år, basert på både veilederes og studenters behov for en tydeligere kobling til kunstpedagogiske fag. Men er den hensiktsmessig i møte med de kunstpedagogiske fagene? Tilpasningene i formuleringen av trinn 2 og 3 er relativt små, men med assosiasjon ut fra kunst- og kulturelle uttrykk kan det muligens formuleres som en dreining mot PpBL og en mer lekende tilnærming til PBL. Det reviderte trinn 6, med utvidelse til både teoretisk og praktisk kunnskaps- og utprøvnings-erhvervelse, er sentralt for arbeidet med de kunstpedagogiske fagene. Denne endringen synes å sammenfalle med Thorsted et al. (2015) sin teori om PpBL som «lek som erfaring for videre danning og åpne oppgaver, sansing og undring og enda-ikke-kroppslig kunnskap/selv-overskridende kunnskap» (se Figur 6.1).

Med utgangspunkt i PpBL (Figur 6.1, høyre kolonne) kan det hevdes at PBL/PpBL skal peke fremover og handle om noe som kommer. Her er trinn 7 sentralt, med visninger for medstudenter og/eller barnegrupper og påfølgende evalueringsarbeid. Dersom studentenes arbeid skal peke fremover, er evaluering, bevisstgjøring og refleksjon over læringen viktig for å sikre studentenes kunnskap og faglig forståelse (Savin-Baden & Major, 2004, s. 99–100).

Ett av funnene i denne studien er endringer i fokus i oppgavesettene, med de tydeligste «bruddene» i 2005 og 2024. Spørsmålet er om en i oppgavesettene kan se om de kunstpedagogiske fagene i praksis har nærmet seg undervisnings- og læringsstrategien PBL. Det første oppgaveeksempelet (år 2000) har et klart fokus på arbeid med 7-trinnsmodellen, men er nesten uten kunstpedagogiske føringer. PBL-oppgaver er i sin natur åpne for studentenes valg av fokus og definering av egne læremål, men denne oppgaven synes å gi studentene lite hjelp på veien. Den bærer i liten grad tegn på *problem-solving-creative-tasks* (Sawyer, 2007, s. 44), hvor oppgavene har klare og formulerte mål som hjelper studentene til å holde fokus og komme inn i flytsonen. Dette er avgjørende for enhver PBL-oppgave, uavhengig av fag og profesjonsutdanning.

I eksemplene fra 2008 og 2024 kan man se tydelige endringer i oppgavetekstene, med klarere rammer og tilknytning til de kunstpedagogiske fagene.

Oppgavesettet fra 2008 kan føre til *problem-finding-creativity* (Sawyer, 2007, s. 45), og samsvarer med PBL som strategi, der studentgruppen selv må finne og definere det problemet de skal arbeide med og hvordan de skal nå målet.

Analysen av oppgavesettene fra 2008 og 2024 peker mot både tradisjonell PBL og PpBL. De starter med et utgangspunkt som er åpent for undring, og oppgavetekstene legger vekt på lek og kreativitet.

Oppgavesettet fra 2024 skiller seg markant fra tidligere eksempler ved å ha en lang og detaljert oppgavetekst. Den har delt krav til innhold inn i læremål for hvert enkelt disiplinfag, i tillegg til en detaljert beskrivelse av krav til løsning av oppgaven.

Det kan stilles spørsmål ved om dette fortsatt er en PBL-oppgave som sikrer tverrfaglighet (Savin-Baden & Major, 2004, s. 4) og gir studentene frihet til å definere sin egen problemstilling og deretter avgjøre behov for kunnskap og hvordan de skal nå målet. Er oppgaveformuleringen et resultat av at veilederne er engstelige for «å låne arbeidsredskaper av hverandre og jobbe innenfor hverandres arbeidsfelt og diskurser» (Palmer, 2012, s. 61)? I PBL kreves det at studenter og veiledere våger å møte disiplinfagene tverrfaglig i sin søken etter ny kunnskap. Av egen erfaring vet jeg at veiledere kan oppleve at studenter ikke ser den faglige forankringen i en åpen PBL-oppgave, og at en tydeliggjøring av disiplinfagene derfor kan være fristende. Spørsmålet er om det da fortsatt er en PBL- eller PpBL-oppgave. Dette rettferdiggjør neppe å fremheve enkeltfaget fremfor det tverrfaglige i PBL.

Detaljeringsnivået i oppgaven illustrerer muligens et generelt dilemma i bruk av PBL: Studentenes frihet til å søke egen læring, opp mot veilederens ansvar for å sikre emnets læringsutbytte. Et kjennetegn ved en PBL-oppgave, uavhengig av fag, er at den ofte har mer enn ett riktig svar og mer enn én vei til det svaret (Davidson & Major, 2014, s. 25). Det kan se ut til at 2024-oppgaven grenser mot en for detaljert oppgavetekst knyttet til kunstpedagogiske krav. Den åpner i liten grad for studentenes utvikling av problemløsning og deres evne til å analysere og avdekke behov for kunnskap og ferdigheter knyttet til problemet (op.cit.). Noe av hensikten med PBL er at studentenes egne behov for ny kunnskap skal være i fokus, og da er det problematisk at de får oppgitt i detalj hva de skal arbeide med.

De tre presenterte eksemplene på PBL-oppgaver illustrerer en utvikling der det gradvis rettes et tydeligere fokus mot de kunstpedagogiske fagene. Samtidig kan det se ut til at ønsket om hva studentene skal tilegne seg av kunnskap, risikerer å overskygge formålet med den studentaktive strategien PBL.

Oppsummering og veien videre

Gjennomgangen av den reviderte 7-trinnsmodellen og PBL-oppgaver for de kunstpedagogiske fagene avdekker et behov for kontinuerlig vurdering av kvaliteten på oppgaver, læringsmål og arbeidsformer. Tverrfaglige lærerteam som utformer oppgavene bør jevnlig evaluere egne oppgavetekster, med utgangspunkt i formålet med PBL som studentaktiv undervisnings- og læringsstrategi, og med tanke på hvordan de kunstpedagogiske fagene best kan ivaretas. Dette krever økt bevissthet rundt utvikling av akademisk kvalitet og faglig begrunnede oppgaver.

Studien peker på behovet for en kritisk gjennomgang av den reviderte 7-trinnsmodellen, med mål om å styrke «evaluering» og «refleksjon» på det siste trinnet i sirkelen. Fremover bør nye lærerteam undersøke hvordan og hvorfor evaluering og refleksjon i basisgruppene er avgjørende for læring, og integrere disse som obligatoriske arbeidskrav i kommende PBL-oppgaver.

Kiibs (2004) «Problem- og lek-basert læring» (PpBL) og Thorsted et al. (2015) sitt fokus på lek og kreativitet bør utforskes videre, og innlemmes i det videre arbeidet med barnehagelærerutdanningens bruk av PBL – særlig innenfor de kunstpedagogiske fagene. Jeg mener at Problem and playbased learning (PpBL) kan bli et verktøy for videre utvikling av PBL-oppgaver og de kunstpedagogiske fagene. Fokuset på utforskning, lek og kreativitet i møte med det ukjente og enda-ikke-kroppslige kunnskapen (Jf. Figur 6.1) kan styrke arbeidet med faglig forankrede kunstpedagogiske PBL-oppgaver.

PBL som studentaktiv læringsform innenfor de kunstpedagogiske fagene i høyere utdanning har potensial til å videreutvikle styrken i PBL og til nyskaping, slik Biesta uttrykker det: «Jeg er interessert i utdanning som en kreativ handling i seg selv, eller mer presist, i utdanning som skapende handling, altså en handling der man bringer noe nytt til verden, noe som ikke fantes før» (Biesta 2014, s. 33).

Einsteins skal ha sagt: «Creativity is intelligence having fun». PBL eller PpBL brukt med kunstpedagogiske fag er intellektet i arbeid med kreativitet, utprøving, læring og kunnskapsinnhenting.

Referanser

- Barrows, H.S. (1994). *Problem-based learning applied to medical education* (2. utg.). Southern Illinois University, School of Medicine.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Borhan, M.T. (2014). Problem-based learning (PBL) in teacher education: A review of the effect of PBL on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76–87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237064.pdf>
- Børneskolen Bifrost. (2006). *Virksomhedsplan*. Børneskolen Bifrost.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. Harper Perennial, Modern Classics.
- Davidson, N. & Major, C.H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7–55.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. Continuum Books.
- Gerhardt, C.E. & Gerhardt, C.M. (2009). Creativity and group dynamics in a problem-based learning context. I Tan, O.S. (Red.) *Problem-based learning and creativity*. Cengage Learning.
- Hansen, S. & Bertel, L.B. (2023). Becoming a creative genius: How a creative learning environment can facilitate transdisciplinary engagement and creative mindsets in a life-long learning perspective. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 11(2), 34–53.
- Jespersen, L-M-B. (2015). Problem orientation in art and technology. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 6(1), 1–14.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget.
- Kiib, H. (2004). PpBL in architecture and design. I A. Kolmos, F.K. Fink & L. Krogh (Red.) *The Aalborg PBL model. Progress, diversity and challenges*. Aalborg University Press.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3. utg.). Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærer-utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning – Lovdata
- Kupferberg, F. (2006). Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere kaos. *Kvan 76-Kreativitet*.
- Lidvang, C. & Beck, B. (2015). Problem based learning as shared musical journey – Group dynamics, communication and creativity. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 3(1), 1–19.
- Meyer, G.S. (2012). INTRO som undervisningsmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*, nr. 4/2012. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20263>
- Meyer, G.S. (2016). *Utviklingen av INTRO som undervisningsmetode i førskolelærer- og barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen*. Rapport fra FOU-prosjekt 1999–2015, NLA.
- Meyer, G.S. (2023). Hva er en opplevelse? En vitenskapsfilosofisk tilnærming til estetisk opplevelse i barnehagelærerutdanningen. I I.M. Torjussen & U.S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 53–69). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa2111003>

- Meyer, G.S. & Eilifsen, M. (2017). The challenges of creativity in Norwegian Early Childhood Teacher Education. *European Early Childhood Education Research Journal (EECERJ)*, nr. 2/2017). Routledge. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2017.1308166>
- Meyer, G.S., Reigstad, I. & Serikova, L. (2023). Students in Early Childhood Teacher Education and their first experience with Problem-Based Learning: A comparative study from the perspective of students in Kyrgyzstan and Norway. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 11(3), 25–43. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i3.7527>
- Palmer, A. (2012). *Hvordan blir man matematisk? Å skape nye relasjoner til matematikk og kjønn i arbeidet med yngre barn*. Fagbokforlaget.
- Pettersen, R.C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Savin-Baden, M. & Major, H.C. (2004). *Foundation of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Schulz, K.-L. & Geithner, S. (2014). Creative tools for collective creativity: The serious play method using Lego bricks. I A. Sannino & V. Ellis (Red.), *Learning and collective creativity. Activity-theoretical and sociocultural studies*, s. 179–197. Routledge.
- Thorsted, C., Bing, R.G. & Kristensen, M. (2015). Play as a mediator for knowledge-creation in problem based learning. *Journal of problem based learning in higher education*, 3(1). 63–77.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

