

Nottveit, L. B. J. & Trætteberg, I. (2026). Der kunnskap får liv: Problembasert læring gjennom langsgående praksis. I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsesstrategi* (s. 117–135). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800107>

7

## **Der kunnskap får liv**

### *Problembasert læring gjennom langsgående praksis*

**Lene Birgitte Jaer Nottveit & Ingrid Trætteberg**

**Sammendrag:** Dette toårige forskningsprosjektet har som mål å utforske endringer i organisering og innhold i praksis i barnehagelærerutdanningen. I pilotprosjektet ble den tradisjonelle praksisordningen endret. I stedet for sammenhengende uker med praksis, ble det gjennomført langsgående praksis over en lengre periode, med to dager i uken og én intensiv uke. Prosjektet hadde tre hovedmål: 1) Å styrke mulighetene for å knytte teori og praksis ved å innlemme problembasert læring-arbeidskrav og veiledning i praksisfeltet, samt involvere barnehagepersonalet, 2) Å øke studentenes trygghet og deltakelse i relasjoner med barna og personalet, 3) Å fremme en gjensidig utvikling av praksisordningen i tråd med den nasjonale strategien for barnehagelærerutdanning. Å skape sammenheng mellom teori og praksis (Molander & Terum, 2008) er sentralt for å utvikle en bærekraftig praksis der studentene blir integrert i et læringsfellesskap (Lindboe & Kaarby, 2019). Problembasert læring (PBL) bygger både på et sosiokulturelt og kognitivt læringssyn, hvor læring skjer i fellesskap samtidig som man utvikler egen kunnskap (Lycke, 2015, s. 172). Dette samsvarer med målene i Lærerutdanning 2025, Nasjonale strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, som vektlegger et tett partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og barnehager. Vi ønsker å synliggjøre styrker og muligheter ved en PBL-basert tilnærming som inkluderer praksisfeltet. Dataene er basert på fokusgruppeintervjuer, hvor samtlige deltakere har gitt informert samtykke. Foreløpige funn viser økt tilfredshet blant praksislærere og en dypere forståelse av PBL, men også utfordringer knyttet til veilederrollen og tydelig kommunikasjon. Vi håper prosjektet kan bidra til å inspirere andre til nytenkning og videreutvikling av praksisordninger i barnehagelærerutdanningen, i tråd med den nasjonale strategiens intensjoner.

*Nøkkelord:* PBL, styrke sammenheng teori og praksis, samskaping, langsgående praksis, Kunst, Kultur og Kreativitet (KKK)

**Abstract:** This two-year research project aims to strengthen the connection between theory and practice in Early Childhood Teacher Education (ECTE). In the pilot project, the traditional practice arrangement was changed. Instead of continuous weeks of practice, longitudinal practice was carried out over a longer period, with two days a week and one intensive week. The aim of the project was threefold: 1) Improve the opportunities to link theory to practice by integrating Problem-based Learning (PBL), practical tasks and guidance in the field of practice, as well as involving the kindergarten staff, 2) Increase the students' security and participation in relationships with the children and the staff, 3) Promote a mutual development of the practice scheme in line with the national strategy for ECTE. Creating a connection between theory and practice (Molander & Terum, 2008) is crucial to creating a sustainable practice where students are integrated into a learning community (Lindboe & Kaarby, 2019). Problem-based learning is based on a socio-cultural and a cognitive view of learning, where learning takes place in collaboration, while developing individual knowledge (Lycke, 2016, s. 172). This corresponds to the goals of the national strategy 2025, for quality and collaboration in teacher education, which emphasizes a close partnership between educational institutions and kindergartens. We want to highlight the strengths and opportunities of a PBL-based approach that includes the field of practice. The data is based on focus group interviews where all participants have given informed consent. Preliminary findings show increased satisfaction among practice teachers, and a deeper understanding of PBL, but also challenges related to the supervisor's role and clear communication. We hope the project can help inspire innovation and further development of practice arrangements in ECTE, in line with the intentions of the national strategy.

*Keywords:* BL, strengthening the connection between theory and practice, co-creation, longitudinal practice, Art, Culture and Creativity (KKK)

## Innledning

Denne studien presenterer et FOU-prosjekt om langsgående praksis i kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet (KKK), med Problembasert læring (PBL) som læringsstrategi i praksisopplæringen. Målet er å undersøke om dette kan styrke barnehagelærerstudentenes kvalifisering, samt hvilken rolle praksislærere har i veiledningsprosessen av PBL-arbeidene. Det å kvalifisere barnehagelærerstudenter innebærer både formell opplæring, teoretisk kunnskap og praksisopplæring i barnehagefeltet. En vedvarende utfordring i lærerutdanningene er å gjøre undervisningen praksisnær og relevant. Disse to arenaene har ofte vært for adskilt, og har ikke i tilstrekkelig grad forbedret studentene på de faktiske utfordringene de møter i barnehagen (KD, 2017, s. 11). Det benyttes ofte uttrykk som «gapet mellom teori og praksis» (Kvernbekk, 2012; Landers, 2000; Hatlevik, 2011) eller «en manglende sammenheng» (Heggen & Smeby, 2012). Vi ønsket å undersøke om nytenkning i praksis kan bidra til å styrke studentenes kvalifisering og forberede dem bedre på rollen som profesjonsdyktige barnehagelærere. Vi ønsket å prøve ut hvordan studentene kunne anvende kunnskap fra undervisningen gjennom praksisnære PBL-arbeidskrav i barnehagen, som deretter ble fulgt opp på campus. Utprøvingen ble gjennomført i kunnskapsområdet KKK, fordi studentevalueringene peker på at det tar tid å etablere trygghet for å gjennomføre kunstfaglige arbeidskrav sammen med barn og voksne. Innenfor KKK-emnet i pilotprosjektet er studentenes PBL-arbeidskrav organisert slik at studentgruppene skal utvikle tverrestetiske forestillinger for en gitt aldersgruppe i barnehagen. Som utgangspunkt gjennomfører faglærerne en INTRO – en kunstpedagogisk metode som skal fungere som igangsetter for kreative, skapende prosesser inn i basisgruppearbeidet. Enkelte seminarer, INTRO og PBL-arbeidskrav ble flyttet til praksisbarnehagene, slik at studenter, praksislærere, faglærere og barna fikk en *felles opplevelse* og refleksjoner som de kunne ta med seg videre inn i den skapende prosessen og veiledningssituasjonen. Med bakgrunn i dette er forskningsspørsmålet: *Hvordan kan PBL-arbeid bidra til å skape en meningsfull sammenheng mellom teori og praksis?*

Videre i kapittelet følger en presentasjon av den teoretiske rammen og metoden for analysen. Det empiriske materialet er basert på fokusgruppeintervju og spørreskjema med praksislærere som deltok i prosjektet. Analysens resultater blir presentert før funnene drøftes og mulige implikasjoner for videre arbeid løftes frem.

## Teoretisk tilnærming

### Kommunikasjon og praksis

Effektiv kommunikasjon bidrar til å bygge tillit og relasjoner, og er avgjørende for å oppnå gode resultater i praksisfeltet. Jensen og Ulleberg understreker at god kommunikasjon kan forebygge misforståelser og konflikter, og på den måten skape et mer samarbeidsvillig og effektivt arbeidsmiljø – noe som er avgjørende for å kunne gi god omsorg, støtte og undervisning (Jensen & Ulleberg, 2019). Kommunikasjon handler altså ikke bare om utveksling av informasjon, men også om å forstå og anerkjenne den andres perspektiv og følelser. For å få til dette kreves aktiv lytting, empati og evne til å tilpasse kommunikasjonen til ulike situasjoner og personer.

Mange profesjonsutdanninger inkluderer praksis. I barnehagelærerutdanningen er praksisstudiet en integrert og rammeplanfestet del av utdanningen, og en avgjørende komponent som gir førstehåndserfaring med barn, kollegaer og hverdagen i barnehagen (KD, 2012). For barnehagepraksis med PBL er målet å øke studentaktiv læring, koble teori og praksis, og gjøre studenter bedre rustet til å møte yrkeslivet. Praksislærers rolle kan være avgjørende for om studentene opplever læring i praksistiden. Johnson et al. (2017) hevder at det er utfordrende å etablere relasjoner, spesielt mellom student og praksislærer. Evnen til å inngå i relasjoner til andre er et vilkår for læring i praksis (Matengu et al., 2021, s. 1163). Lyngtun og Jernes (2024) har undersøkt barnehagelærerstudenter sin opplevelse av praksis og hva som påvirker deres profesjonsutvikling. Her beskriver studentene praksis som kompleks, og at den preges av korte praksisperioder, noe som kan skape usikkerhet om rolle og relasjoner til praksislærer kan påvirke læringsprosessen. Studentene opplever at forventninger og vurderingspress påvirker deres læring. Lyngtun og Jernes (2024) argumenterer for at nasjonale mål bør tilpasses bedre til praksisens rammer og utfordringer.

### Kunstfagenes plass i barnehagen og personalets rolle

Personalets holdninger og kunnskap om arbeid med kunst og kreativitet i barnehagen er avgjørende for å tilrettelegge best mulig, slik at både voksne og barn får mulighet til å uttrykke seg gjennom kunstfagene. I rammeplanen står det at personalet skal: «[...] motivere barna til å uttrykke seg gjennom

musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer» (KD, 2017, s. 52).

Moe understreker at kunnskap tilegnes gjennom ulike opplevelser og varierte erfaringer (2018, s. 79). Ved å bygge opp både kunnskap og erfaring, øker forståelsen for verdien av kunstfagene og barns estetiske uttrykk.

I barnehagelærerutdanningen er læringssynet at kunnskap og erfaring går hånd i hånd og er gjensidig avhengig av hverandre, slik Dewey formulerte det i 1914: «Learn to know by doing, and to do by knowing» (McLellan og Dewey, 1914). I vår emneplan i *Kunst, kultur og kreativitet* legges det vekt på hvordan studenten skal «arbeide med kreative skapende prosesser og utvikle sine kunnskaper og ferdigheter» (NLA, 2024). Et trygt læringsmiljø må ligge til grunn når man starter å jobbe med PBL-strategien, slik at gruppe-medlemmene føler seg inkludert, engasjert og blir trygge til å utforske, prøve og feile (Pettersen, 1997, s. 142). Et slikt miljø fremmer åpenhet, gir rom for å uttrykke egne ideer og senker terskelen for å be om hjelp. Letnes sier følgende; «Når erfaring og læring skjer ved å delta sammen med andre, fører det blant annet til at læring fremmes av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter» (Letnes, 2018, s. 74). Vygotskij viser til barnas mot og tro på egen kreativitet. De stoler på sin egen fantasi i større grad enn voksne, og har dermed et større kreativt potensial (Haagensen, 2018, s. 121).

## **PBL knyttet til lærerutdanninger**

Det er en lang tradisjon for å benytte PBL i høyere utdanning, særlig innenfor helse- og sosialfag og ingeniørstudier, både i Norge og internasjonalt. Den amerikanske studien National Library of Medicine (Azer, 2005) viser at PBL-strategi kan styrke kommunikasjon, problemløsning, selvstendig læring og mellommenneskelige ferdigheter mer effektivt enn tradisjonelle forelesninger. Forskning har vist at PBL er en egnet strategi for å løse konkrete problemstillinger og for å fremme samarbeid, kommunikasjonsferdigheter og kreativ tenkning (Pettersen, 2017; Azer, 2005).

Det er gjort lite forskning på PBL brukt i barnehagelærerutdanningen (Meyer, 2023; Meyer & Eilifsen, 2017; Meyer et al., 2023). Det er skrevet noe om hvordan kreative prosesser bidrar til å drive frem et PBL-arbeid, som hos Hansen & Bertel (2023). En studie om høyere utdanning i visuell kunst konkluderer med at PBL-arbeid hadde en betydelig effekt på kreativ tenkning

(Ulger, 2018). Kreativ tenkning er nyttig for å finne nye løsninger på uventede vanskeligheter eller problemer.

KKK bruker en INTRO som startpunkt for PBL-arbeidet i barnehagen. Meyer definerer dette 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» (2012; 2019). I Meyers studentundersøkelse om INTRO som undervisningsmetode fremholder hun at mange studenter erfarer INTRO som startpunkt for egen læring (Meyer, 2012). Basisgruppene jobber med PBL-oppgavene ut fra en revidert versjon av Pettersens 7-trinnsmodell (2005, s. 110), som gjennom årene er tilpasset skapende, kunstfaglige PBL-oppgaver (se antologiens kapittel 6).

### **Veiledning i PBL**

Savin-Baden & Major peker på tre viktige og integrerte egenskaper for en PBL-veileder: «A knowledge base relevant to the problem being studied, being involved with students in an authentic way, and being able to communicate with students at their level of understanding» (2004, s. 101). Werler (2015) understreker viktigheten av refleksiv improvisasjonskompetanse hos lærere. Dette innebærer, på samme måte som hos Savin-Baden & Major, en evne til å tilpasse og justere veiledningen basert på studentenes refleksjoner og motakelighet for tilbakemeldinger. En balansert tilnærming til veiledning kan bidra til å unngå motstand i gruppen og fremme et optimalt læringsutbytte og samarbeidsklima. Hattie og Timperley (2007) fremhever betydningen av konkret og effektiv tilbakemelding. Dette innebærer at veiledere gir spesifikke tilbakemeldinger på studentenes prestasjoner, både hva de har oppnådd og hva de kan forbedre til neste gang.

## **Metode**

Studien benytter kvalitativ metode. Metodiske valg belyses gjennom fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver for å forstå de særegne aspektene ved denne ordningen, uten mål om generalisering. Begge perspektivene er

fortolkningsbaserte tilnærminger til virkeligheten, der forskeren søker å forstå hvordan mennesker fortolker og skaper mening knyttet til konkrete og spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2018, s. 28).

Fokusgruppeintervju ble valgt som datainnsamlingsmetode for å få frem nyanserte, erfaringsbaserte perspektiver. Utvalget er strategisk og består av 14 praksislærere fra fire av våre praksisbarnehager, alle med erfaring fra langsgående praksis med bruk av PBL. Dette er, som Thagaard sier (2018, s. 54), en strategisk utvelgelse, basert på at vi velger personer eller enheter med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til forskningsspørsmålet. Videre sier Thagaard (2018, s. 55) at ved et selektivt utvalg er ikke deltakerne representative for en populasjon. Det gir imidlertid innsikt i praksislærernes opplevelser og erfaringer med langsgående praksis og PBL-arbeid.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført uten lydopptak, noe som krevde god struktur og tilstedeværelse. To intervjuere deltok: én ledet samtalen med åpne spørsmål, mens den andre tok detaljerte, kontekstnære notater. Metoden ble valgt for å hente frem både kollektive refleksjoner og individuelle perspektiver gjennom dialog. Det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk og inkluderte åtte praksislærere, med en varighet på cirka 60 minutter. Det andre intervjuet ble gjennomført digitalt med seks deltakere, og hadde en varighet på 45 minutter. Begge gruppene besto av praksislærere med aktiv erfaring fra prosjektet, noe som ga et rikt og erfaringsnært datagrunnlag, men som samtidig må forstås i lys av at deltakerne selv var tett knyttet til prosjektet. Dette kan ha påvirket både hva som ble sagt og hvordan det ble uttrykt. Maksymetri var et viktig metodisk hensyn. Fokusgrupper kan fremme deling, men også føre til at enkelte stemmer dominerer. Vår posisjon som forskere og representanter for utdanningsfeltet kunne dessuten påvirke åpenheten i samtalen. Dette søkte vi å balansere gjennom åpne spørsmål, rollefordeling mellom forskerne og kombinasjon av muntlig og skriftlig materiale.

I tillegg til det digitale gruppeintervjuet besvarte informantene et spørreskjema med åpne spørsmål, som ga individuelle refleksjoner i etterkant. Samtidig medførte det noen begrensninger, ettersom vi som forskere ikke kunne stille oppfølgingsspørsmål eller utdype svarene. Dette resulterte i et mer avgrenset datamateriale, særlig knyttet til de temaene som ikke ble berørt i dybden i spørreskjemaet.

Datamaterialet ble i ettertid analysert med tematisk analyse. Først identifiserte vi deskriptive mønstre i utsagnene. Deretter utviklet vi analytiske

poenger ved å undersøke hvordan erfaringene kunne forstås i lys av prosjektets kontekst. Slik gikk vi fra å beskrive «hva» deltakerne erfarte, til å drøfte «hvordan» og «hvorfor» disse erfaringene gir innsikt i ordningens styrker og utfordringer. Analysen er et fortolkende arbeid, der forskeren begrunner sin forståelse av materialet (Thagaard, 2018, s. 153). Vi plasserte svar i ulike kategorier i samsvar med Johannesen et al. (2018, s. 279).

De forskningsetiske vurderingene er integrert i alle deler av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2021). Ettersom vi ønsket å gå i dybden på deltakernes erfaringer, arbeidet vi med et lite, men nøye sammensatt utvalg. Dette gjør at resultatene ikke kan generaliseres, men de gir innsikt i meningsfulle perspektiver knyttet til forskningsspørsmålet. Resultatene fra prosjektet bør ses i sammenheng med annen forskning på feltet. Funnene kan gi økt kunnskap om hva som hemmer og fremmer arbeid med bruk av PBL i praksisarbeidet i barnehagelærerutdanningen. Samtidig kan de bidra til videreutvikling av praksis, styrke undervisningen og gi innsikt i erfaringer fra praksisfeltet.

## Funn og diskusjon

I denne delen presenterer vi sentrale funn og setter dem i sammenheng med teori og tidligere forskning. De fremkomne temaene er avgjørende for å styrke forbindelsen mellom det som skjer på campus og i praksisfeltet. Funnene blir presentert som undertemaer, men det er viktig å presisere at tematikken er overlappende og at delene må ses i sammenheng. I undersøkelsen fremhever praksislærerne temaene *trygghet, erfaringer med PBL som arbeidsform, kommunikasjon og opplæring* samt *sammenhengen mellom høyskole og praksis*.

### Trygghet

Datamaterialet viser at praksislærerne fremhever betydningen av å etablere en nær relasjon til studentene, og mellom studentene og barna, som avgjørende for læring i praksis. Ordinære praksisperioder har ofte mange læringsutbyttebeskrivelser som skal gjennomføres på kort tid. Praksislærerne løfter

frem at langsgående praksis gir relasjonene tid til å utvikles, og at dette er en viktig rammefaktor for å skape trygghet. Moxnes (2016) argumenterer for at det å skape trygge relasjoner er en tidkrevende prosess som må gis rom. Informantene forteller oss at «de opplever at dette er en tryggere og bedre praksisform» og en annen sier at «gjennom ny praksisordning opplever vi at både studenter og vi som praksislærere får trygghet til å våge mer». Trygghet er også et sentralt element i PBL-arbeid, fordi det er en forutsetning for å skape tillit i basisgruppen, slik at man kan jobbe lekende, utforskende og improvisatorisk, og samtidig unngå for mye tilbaketrekking. Her vil både faglærer og praksislærer være viktige støttespillere i prosessen. Johnson et al. (2017) påpeker at det kan være utfordrende å etablere relasjoner mellom student og praksislærer.

Intervjumaterialet viser at praksislærerne hadde fokus på sin *egen* rolle som veileder og samarbeidspartner. Dette støttes av Savin-Baden & Major (2004), som fremhever viktige egenskaper hos PBL-veilederen. En praksislærer sier: «I denne praksisperioden fikk vi bedre tid til oppfølging og veiledning og trygghet til å stå i dette sammen» og «ved at faglærere var mer ute i barnehagene for å følge opp PBL arbeidskrav skapte det et tettere felleskap og trygghet for å si ifra og komme med innspill». En annen informant sier: «[...] føler jeg er mer med å påvirke med denne måten». Dette sammenfaller med flere av målene ved prosjektet. Her kommer vi tettere på og kan gi praksisfeltet større påvirkning og en opplevelse av at UH og barnehagen *sammen* er barnehagelærerutdannere. Det er utfordrende å gi teoriundervisning og praksis en *helt* likeverdig rolle i utdanningen, men som Letnes (2018) sier: «i felleskap utvikles en læring vi ikke får til alene». Faglærere og praksislærere har ulike kompetanser og kan utfylle hverandre. Ulikheter kan bidra til at læring fremmes og går hånd i hånd med et trygt læringsmiljø som legger til rette for kunnskap og erfaring. For at studentene skal få et godt læringsmiljø både på campus og i praksis, er trygghet en viktig forutsetning for å våge, prøve og feile.

### **PBL som arbeidsform**

Dataene viser at praksislærerne som deltok i pilotprosjektet har positive erfaringer med PBL som arbeidsform. Både barnehagedidaktikken og PBL-strategien er tverrfaglige av natur. I praksisperioden ble det lagt opp til at studentene tok mer ansvar for egen læring og utvikling i nær relasjon med medstudenter, praksislærer, faglærer og barn. Noen av dem uttrykker følgende:

*Det virket som om studentene hadde godt av å være mere til stede der de skulle utføre de estetiske oppgavene og være tett på. PBL-metoden tar gjerne litt lengre tid for å komme i mål med, men den kan få studentene til å lage de mest kreative og ville ideene. Selv om utgangspunktet til studentene er like, så ble oppgavene som regel helt ulike uansett.*

Dette utsagnet tyder på at det er en fordel å jobbe over tid med PBL-oppgaver. Som Haagensen (2018) påpeker, kreves det tid for voksne å få frem sitt kreative potensial. En praksisordning som dette kan gi større mulighet for at studentene tør å gå ut av «komfortsonen». Studenter og veiledere må våge å være i det uvisse og mer improviserte landskapet, hvor nye ideer og vinklinger utvikles før man kan stake ut en felles retning. PBL-strategien gir studentene rom for kreativ utforskning, og med støtte fra faglærer og praksislærer kan studentenes forståelse for kreative og skapende prosesser i barnehagen utvikles. Flere trekker frem at dette krever praktisk opplæring i PBL-strategien. Vi erfarte at praksislærerne som deltok på «INTRO» i forkant av oppgavene fikk en felles opplevelse med studentene, noe som også ga større forståelse. INTROen fungerte som inspirasjon og «kick-off» til arbeidet. Både praksislærer og faglærer veiledet og inntok ofte litt ulike veileroller. Faglærerne kom gjerne med mer fagrelatert, konkret og effektiv tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007), mens praksislærerne kjente barnegruppen og kunne komme med tips og råd, og hadde en tilretteleggerrolle som støttet studentene. En praksislærer sier: «Jeg tenker denne metoden er super i kreative prosesser og kjekt med at studentene må prøve ut mer i barnehagen». Praksislærerne fikk en mer sentral veilerolle enn tidligere inn mot arbeidskrav, og de opplevde en større tilhørighet. En sa:

*Det krever god planlegging for oss i barnehagen og kunnskap om PBL, men vi setter stor pris på når vi og barna får oppleve studentenes oppgaver, INTRO og ikke minst bli med på forestilling som er studentenes eksamen. Da er vi sammen om dette.*

Her ser vi at det skapes en tilhørighet mellom teori og praksis, samtidig som det er et krevende arbeid. Det var interessant å høre at flere av informantene ønsket å bruke PBL og «INTRO» som metode videre selv. En av praksis-

lærerne utdypet: «metoden tenker jeg kan brukes som en måte å tenke kreativt i barnehagen på plandager for å oppnå ulike, spennende resultater på en felles oppgave», og en annen sa at «denne metoden fører til utvikling av kreative prosesser». Vi erfarte at en felles «INTRO»-opplevelse som inspirerer, kan sette i gang kreative og skapende prosesser innad i personalgruppen, «en opplevelse av varig verdi» (Meyer, 2012; 2019).

Videre viser funnene at praksislærerne opplever at studentene får større mestring i arbeid med de estetiske fagene. En sier:

*Jeg opplever at denne metoden har ført til mange gode refleksjoner og at studentene har blitt mye tryggere til siste eksamensforestilling. De har fått prøvd ut ulike ideer og tanker, fått tilbakemeldinger og endret – tilpasset opplegg til hva gruppen interesserer seg for og så opplever jeg stor mestring helt til siste oppgave.*

Intervjumaterialet viser videre at trygghet til praksislærer og til PBL som strategi var med på å gi studentene et større læringsutbytte ved at de våget mer. Matengu et al. (2021) sier at vår evne til å inngå i relasjoner vil kunne være avgjørende for læring i praksis.

### **Kommunikasjon og opplæring i PBL-strategien**

Kommunikasjon er et viktig element for å lykkes i endringsarbeid. Vår iver var stor for å sette i gang med ny praksisform, og ved å involvere praksisfeltet med PBL som lærings- og dannelsingsstrategi. Det krever god kommunikasjon, oppfølging og samarbeid mellom alle aktører, både i undervisning og ute i praksis. En informant sa: «vi mistet lett tråden i starten, så måtte hente oss inn igjen». En annen påpekte: «med ny praksisform og PBL kreves det tydeligere kommunikasjon, tettere oppfølging og samarbeid, det gjelder tilbakemeldinger både fra studenter, praksislærere og faglærere/veiledere fra NLA i hele prosessen». Til tross for at vi erfarte en tett relasjon med praksislærerne, førte det til at vi gav informasjon om prosessen og ikke alltid åpnet opp for praksisfeltets innspill.

Vi erfarte etter første gjennomføring at for at pilotprosjektet skulle lykkes bedre, måtte vi etablere en bedre kommunikasjonsflyt og lytte til praksislærernes tilbakemeldinger. Jensen og Ulleberg (2019) er tydelige på at ved god kommunikasjon kan vi unngå misforståelser og konflikter. En informant forklarte:

*PBL og langsgående praksis var en god ide som krevde mer planlegging og tydelig kommunikasjon. Opplevde litt rot fra oss begge med hva var avtalt, når skulle arbeidskrav gjøres og når var praksisdagene o.l. Men vi fant en god flyt og hvordan rask kommunisere etter hvert.*

I intervjuet etter andre gjennomføring sa flere at det hadde skjedd en endring, og at det var tydeligere kommunikasjon. De kjente bedre til PBL, vi hadde hatt en felles evaluering og foretatt nødvendige justeringer. En sier at «det var bedre andre gang og føler vi er mer med å påvirke og har mer forståelse om prosessen». Vi erfarte at det kom inn nye praksislærere i løpet av det andre året, og de opplevde at vi «glemte» å koble dem raskt nok på. En sa: «jeg var ny og innså at de andre kunne mye, mens jeg var helt på start». Dette viser at informasjon om langsgående praksis og workshop om PBL er essensielt. Det fikk vi best til i første gjennomføring av pilotprosjektet. Da fikk vi et inntrykk av at «alle var ombord», de fikk samme opplæring og praktisk erfaring med PBL. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen (KD, 2017, s. 149) viser til at det oppleves som utfordrende å utvikle «klinisk» praksisopplæring hvor studentene skal få større anledning til å modellere under kyndig veiledning. Dette prosjektets endring av praksisorganisering med undervisning, arbeidskrav og veiledning ut i praksisfeltet byr på utfordringer. Det krever mer tid og ressurser for at også praksisfeltet skal få opplæring og forståelse av PBL-strategien. Informantene påpeker imidlertid at det med denne ordningen ble gitt mulighet for å skape de nære relasjonene og rom for modellering.

### **Høgskole og barnehage**

Praksis utgjør en integrert og sentral del av barnehagelærerutdanningen. Studenter beskriver ofte praksis som kompleks, preget av betydelig usikkerhet knyttet til egne roller og relasjonene de inngår i. Denne usikkerheten kan påvirke læringsprosessen (Lyngtun & Jernes, 2024). En av informantene uttrykker det slik:

*Vi ser at å bruke PBL i denne praksisordningen kan være med på å tette gapet mellom teori og praksis.*

En annen uttalte:

*jeg er positiv til denne typen praksis da jeg opplever at det knytter skole og praksissted nærmere sammen og man kan lære av hverandre.*

Dette kan tyde på at praksisfeltet opplever seg som lærerutdannere *sammen* med høgskolen, og ikke som «dem og oss». Visjonen er at praksis skal bli et sted der studentene i større grad opplever en forlengelse av teori, og omvendt. Ved å ta med PBL-arbeidskravene og «INTRO» ut i barnehagene, ble alle involvert i en felles opplevelse som de tok med videre inn i de skapende prosessene og veiledningen. Dette kan ses i lys av Moe (2018), som understreker at kunnskap tilegnes gjennom ulike opplevelser og varierte erfaringer. Mye kan læres gjennom bøkene, men opplevelser og erfaringer tilegnes gjennom aktiv utprøving.

I det empiriske materialet fremgår det at studentene gjennom PBL-arbeid får øvd seg på reelt samarbeid og kollektive skapelsesprosesser. En sa:

*Dette krever mer samarbeid. Ofte har studentene jobbet med sitt på siden av oss andre.*

En annen sa:

*her involveres flere.*

Studentene vil kunne bli godt rustet til å skulle jobbe med ulike personligheter og får erfare sine egne styrker og svakheter inn i et team-arbeid – noe som er avgjørende for i fremtiden å bli en god kollega og pedagogisk leder.

## Avslutning

Dette kapitlet viser hvordan bruk av PBL i langsgående praksis kan bidra til å utvikle samspillet mellom teori og praksis ved å gi studentene praksisnære erfaringer over tid, relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse. Vi har

gitt et innblikk i hvordan praksislærere erfarte pilotprosjektet, der en lengre tidshorison gav rom for å bygge tettere relasjoner, noe som gjorde studentene tryggere til å våge mer gjennom ulike kunstfaglige PBL-arbeidskrav. Vi har belyst praksislærernes mer aktive rolle i en slik ordning, fått frem deres erfaringer og det de trekker frem som viktig i arbeidet med å skape en bedre sammenheng mellom teori og praksis. Undersøkelsen vår har vist at etableringen av en ny praksisordning forutsetter mer enn bare organisatoriske endringer; den krever et tett og forpliktende samarbeid mellom alle aktører, preget av åpen og kontinuerlig kommunikasjon. For at ordningen skal fungere, er det avgjørende at praksislærere og faglærere tilegner seg kunnskap om og får praktisk erfaring med PBL. Slik utvikles en felles forståelse og et felles språk, som kan danne grunnlag for veiledning av studentene på en helhetlig og profesjonsrettet måte. Dette kan styrke kvaliteten i samspillet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. En svakhet med PBL, slik vi har erfart det, er at det iblant er vanskelig å sikre at studentene tilegner seg den teorien (steg 6) og de praktiske ferdighetene de trenger for å oppnå et godt resultat. Her kan vi i fremtiden være mer systematiske med refleksjon og evaluering av studentenes utbytte av PBL-strategien underveis, ved å innføre individuell logg knyttet direkte til strategien – og ikke bare den praktiske ansvarsfordelingen. Studentene inntar da et metaperspektiv på egen læring i prosessen. Våre funn viser at PBL-strategien, uansett resultat, øver studentene til å våge å utforske gjennom kunstfaglige uttrykk og bidrar til å forberede dem på den virkeligheten de vil møte i teamfellesskapet og samarbeidet i barnehagen.

Til tross for at det toårige pilotprosjektet ble avsluttet og en langsgående praksis ble vanskelig å videreføre i en ny studiemodell fra høsten 2024, har erfaringene gitt viktige bidrag til videreutvikling av praksissamarbeid og arbeidskrav med PBL som strategi. Det har vist en samarbeidsform som kan skape fellesskap mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Selv om intensjonene for samarbeid er gode, er det fortsatt utfordrende å etablere et likeverdig partnerskap. Avstanden mellom høyskole og praksisfeltet er fremdeles betydelig. Dette prosjektet viser en ny mulig vei, der alle involverte parter blir tryggere på hverandre. Prosjektet kan peke mot en felles læringskultur mellom universitets- og høyskolesektoren og praksis, og bidra til å utvikle bedre veiledning i barnehagelærerutdanningen. Nye ordninger tar tid å forankre, og bør prøves ut over lengre perioder for å finne sin endelige form. Både universitets- og høyskolesektoren og praksisfeltet ser et stort

potensial i å videreutvikle dette samarbeidet, og vi ser for oss at flere emner som benytter problembasert læringsstrategi kan ha nytte av å flytte arbeidskrav og undervisning ut i praksisfeltet. Dette vil kunne knytte praksisfelt og undervisning tettere sammen. Slik kan vi oppnå et nærmere partnerskap gjennom hele studieløpet, og koble læringsstrategiene som benyttes i campusundervisningen med arbeidet i praksisbarnehagene.

Søkertallene til barnehagelærerutdanningene er nå lave på landsbasis, og det er derfor behov for å utvikle både studiemodeller og praksisordninger som kan styrke utdanningen og profesjonens attraktivitet. Langsgående praksis og problembasert læringsarbeid på studiested og i barnehagen kan bidra til en utdanningsmodell som i større grad enn i dag gir studentene en praksisnær og profesjonsrettet kvalifisering.

## Referanser

- Azer, S. A. (2005). *Challenges facing PBL tutors: 12 tips for successful group facilitation*. National library of medicin. 4–7. <https://doi.org/10.1080/01421590500313001>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://ovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1 – lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm akademisk.
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetestetiske innganger*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Hatlevik, I. K. R. (2011). The theory-practice relationship: Reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between theory and practice in initial nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 868–877.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. In American Educational Research Association. Volume 77, Issue 1 <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 4–14.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, A. V., La Paro, K. M. & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 229–236. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32, 288–305.
- Landers, M. G. (2000). The theory-practice gap in nursing: The role of the nurse teacher. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 1550–1556.
- Letnes, M. A. (2018). Barns estetiske erfaring, lek og læring. I N. S. Frisch, M. A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 74). Universitetsforlaget.

- Lindboe & Kaarby (2019). Praksisperioder som læringsfelleskap. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red.) *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering: sammenhenger og spenninger*. Universitetsforlaget.
- Lycke, K. H. (2015). *Problembasert læring, casundervisning og prosjektarbeid*. I G. E. Torgersen. *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 97–99) Fagbokforlaget.
- Lyngtun, J. & Jernes, M. (2024). Praksisstudiets flerstemmighet: Relasjoners betydning i profesjonsqualifisering. *Nordisk barnehageforskning*, 21(4), 71–90 <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.499>
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O. & Puroila, A.-M. (2021). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156–1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational publishing company.
- Meyer, G. S. (2012). Intro som undervisningsmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*, 35(4), 43–55. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20263>
- Meyer, G. S. (2019). Alt og ingenting – INTRO som utviklingsarbeid i personalgruppen. I I.-L. Møen & E. Thoresen (Red.) *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget. s. 87–100.
- 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*. Fagbokforlaget. s. 53–69 <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. og Serikova, L. (2023b). 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>
- Moe, J. (2018). Barns møte med kunst og kultur. I N. S. Frisch, M. A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 79–136). Universitetsforlaget.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008b). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(7), 1–13.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NLA. (2024). *Emneplan i kunst, kultur og kreativitet*, (BLU-KKK-D). <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2025/blu-kkk/>
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.
- Pettersen, R. C. (2005). *PBL. Problembasert læring for studenten*. Universitetsforlaget.

- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere*. Introduksjon til PBL og studentaktive former (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. Open University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Trullås & Blay et al. (2022). *Effectiveness of problem-based learning methodology in undergraduate medical education: a scoping review*. National Library of Medicine. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8>
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. Undervisning for det uforutsette. I G.E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford.

