

Angeltveit, N. A., Kvandal, K., Holovchuk, S. & Aadland-Atkinson, K. (2026). Problembasert læring: En kollektiv danning på vei mot en profesjon? I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsestrategi* (s. 137–153). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800108>

8

Problembasert læring

En kollektiv danning på vei mot en profesjon?

**Nina Anette Angeltveit, Kari Kvandal, Svitlana Holovchuk
& Kristin Aadland-Atkinson**

Sammendrag: Problembasert læring (PBL) er en studentaktiv læringsform som blant annet benyttes innenfor ulike profesjonsutdanninger. Studiens formål er å undersøke hvordan studenter opplever danning, på vei mot en profesjon, gjennom bruken av PBL. Informantene i denne studien er barnehagelærerstudenter ved NLA Høgskolen. Det teoretiske rammeverket bygger på danning, PBL som læringsform i høyere utdanning, sosialkonstruktivistiske læringsteorier og teori om profesjonsutvikling. Det ble gjennomført en kvalitativ spørreundersøkelse med åpne spørsmål og individuelle semistrukturerte intervju. Strukturen i resultatdelen bygger på Biestas dimensjoner av danning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Resultatene viser at PBL som læringsform bidrar til studentenes danning mot en profesjon; i dette tilfellet barnehagelæreryrket.

Nøkkelord: Problembasert læring (PBL), barnehagelærerutdanning, danning, profesjonalitet, kollektiv læring

Abstract: Problem-Based Learning (PBL) is a teaching strategy related to student-active learning, used in various professional education. The aim of the study is to explore students' experience related to how PBL can contribute to their formation into professional occupation. The informants of this study are students from the early childhood teacher education program. The theoretical framework is based on social constructivist learning theories, PBL as a learning form in higher education, professional development and formation, with a particular emphasis on Biesta. A qualitative survey with open-ended questions and individual semi-structured interviews with early childhood teacher education students were conducted. The results were structured into three main categories: qualification, socialization and subjectivation. The results show that PBL as a learning strategy contributes to students' educational journey towards a profession, in this case, the early childhood education profession.

Keywords: Problem-based learning (PBL), early childhood teacher education, formation, professionalism, collective learning forms

Innledning

Denne studien handler om Problembasert læring (PBL) og hvordan den studentaktive læringsformen innvirker på studenters danning på vei mot en profesjon. Barrows og Tamblyn (1980, s. 18) definerer PBL som: «... the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem». Studentaktive læringsformer med dialoger, diskusjoner og praktisk anvendelse av teori, blir i UH-sektoren, knyttet til utvikling av evne til kritisk, etisk og faglig refleksjon og studentenes danning (Universitets- og høyskolerådet, 2011, s. 25). Studentaktive læringsformer kan også være en måte å styrke profesjonsnære arbeidsformer, ifølge retningslinjer for høyere utdanning fra Universitets- og høyskolerådet (2018, s. 7). PBL er en læringsform der små grupper blir benyttet for å arbeide med autentiske problem eller utfordringer fra blant annet praksisfortellinger eller caser (Barrows, 1996). Problemet stimulerer og motiverer til læring fra flere perspektiver og fag. Hver gruppe har en veileder som fasiliterer eller guider læreprosessen, men det er studentene selv som styrer læringen i PBL (Barrows, 1996). Utdanningens formål rommer ifølge Biesta (2013; 2020) både kvalifisering, sosialisering og subjektivering, og det er et formål at studentene opplever en vekst og utvikling i alle disse dimensjonene.

Forskning på PBL i høyere utdanning viser at bruken av læringsformen kan knytte teori og praksis sammen (Savin-Baden, 2000; Tan, 2003; Seibert, 2021; Mitchell & Tilley, 2024). Studier fra 2020 til 2025 (Amerstorfer & Münster-Kistner, 2021; Dorit & Nirit, 2022; Liu & Pasztor, 2022; Sousa & Costa, 2022; Jarrah et al., 2023; Salvador et al., 2023) viser at PBL, som læringsform, har blitt implementert i høyere utdanning, spesielt i medisin- og ingeniørutdanning. Forfatterne belyser ulike aspekter ved bruk av PBL i undervisning. Det er imidlertid skrevet lite om PBL i lærerutdanning (Wang, 2021; Kirkgöz, 2024) og enda mindre om PBL i barnehagelærerutdanning (Meyer et al., 2023). Den sistnevnte studien presenterer resultater knyttet til bruk av PBL i barnehagelærerutdanning i både Norge og Kirgisistan. Forskerne påpekte at PBL som læringsform har mange fordeler for studentene og bidrar til faglig og personlig vekst.

Formålet med studien vår er å synliggjøre barnehagelærerstudentenes danning på vei mot en profesjon gjennom PBL som læringsform. Studiens forskningsspørsmål blir derfor: På hvilken måte opplever barnehagelærerstudenter danning, på vei mot en fremtidig profesjon, gjennom læringsformen PBL?

Teoretisk rammeverk

Danning i fellesskap

Utdanning omfatter mer enn bare faglig kunnskap. Vi skal også utvikle oss til gode samfunnsborgere, rustet til å bli en del av samfunnet. Ifølge Biesta (2013; 2020) innebærer danning tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering omfatter tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som er relevante for praksis og for en kompetent utførelse av fremtidig yrkesrolle. Sosialisering handler om å bli en del av en eksisterende kultur, tradisjoner og praksis, og hvordan dette former vår identitet. Dette kan være eksplisitt, med et synlig felles mål for hvordan grupped medlemmene skal samhandle, eller implisitt, som følge av interaksjonene mellom medlemmene – mer underforstått og ikke uttalt. Subjektivering handler om menneskets frihet til å ta valg og handle ansvarlig ut fra egen overbevisning, men også om friheten til å la være å handle. Biesta (2020) kaller det å være «subjekt i eget liv» når man i situasjoner møter ansvaret og kan velge ut fra friheten om man ønsker å ta ansvaret. Subjektivering skjer dermed i øyeblikket. Samtidig er det en risiko for at individet ikke griper friheten eller tar ansvar for handlingen. Biesta (2020) påpeker at friheten er å se på alternativene som finnes og velge handle- og væremåte i vekselvirkning med samfunnet. Biesta (2020, s. 96) viser til Arendt og at man er subjekt i dobbel forstand i handling, både som igangsetter av egne handlinger og som avhengig av at andre tar imot og viderefører handlingen. Danningen kan ikke skje uten subjektiveringen – da blir danningen redusert til utdanning. Danningen kan heller ikke skje uten kvalifiseringen og sosialiseringen. Ifølge Biesta (2013; 2020) er de tre dimensjonene formålet med utdanningen, og skjer i samspill med omgivelsene, noe som også er relevant for PBL og kan knyttes til teamlæring.

Teamlæring forutsetter blant annet at alle medlemmene er i læring og utvikling, og at medlemmene deler både kompetanse, mål og visjoner. I tillegg er det av stor betydning å akseptere andres synspunkter og rett til egne meninger (Aasen, 2021, s. 124–125). Senge fremhever at læring i fellesskap – den kollektive læringen – kan overgå den enkeltes læring. Dialog, diskusjon og kritisk refleksjon står sentralt i gruppelæring, samt det å være likeverdige kollegaer (Senge, 1999). Kollektiv læring gjør at det emosjonelle engasjementet og den profesjonelle fagutviklingen kommer på et høyere nivå (Fullan, 2016).

På denne måten kan det skapes en synergieffekt gjennom kollektiv læring som ikke oppnås gjennom individuell læring (s. 14–16).

Ulike studier, som sykepleier-, lærer- og barnehagelærerstudiet, regnes som profesjonsstudier, der danning gjennom etisk og faglig refleksjon og evnen til kritisk tenkning er viktige kriterier (Hjardemaal & Jordell, 2011; Hennum & Østrem, 2016). Etikken vil hele tiden være vektlagt i profesjonsutøvelsen, da profesjonen består av relasjoner og etiske teorier som et grunnlag for hvordan man skal handle eller samhandle (Hennum & Østrem, 2016, s. 66). Profesjonell skjønnsutøvelse innebærer å bruke faglighet, erfaringer og etisk vurderingsevne, samtidig som man tar høyde for samfunnsmandatet og vurderer ulike beslutningsmuligheter til barnets beste (Aasen, 2021, s. 22–24). Schön (1983) viser til at kunnskap, teori og forskning ikke er tilstrekkelig for å løse praktikerens utfordringer i hverdagen. Refleksjon over problemet må til for å knytte praksis og teori sammen, og selve kjernen i å være profesjonell er å utøve reflekterende praksis (Schön, 1983). Videre deler Schön refleksjon inn i å reflektere i handlingen, som vil si å ta valg i en situasjon ut fra tidligere erfaringer, viten og intuisjon. Handlingen skjer raskt, og kan knyttes til taus kunnskap i situasjonen. Refleksjon over handling er en refleksjon etter handlingen, som inkluderer refleksjon over konsekvenser, der man kan lære av egen praksis for å forbedre denne (Schön, 1983).

PBL i et sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt læringsperspektiv legger vekt på at mye av danningen skjer i samspill med andre og i en kulturell setting (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 107–109). Vygotsky (1978) understreker at læring medieres gjennom sosiale interaksjoner og kulturelle verktøy, som språk, symboler og artefakter. Han argumenterer for at kognitive prosesser først utvikles på det sosiale planet, før de internaliseres av individet. Pettersen knytter PBL til et sosialkonstruktivistisk lærings syn, med utgangspunkt i konstruktivismens grunntanke. Vi utvikler kunnskap gjennom vår subjektive oppfatning av verden, der tidligere erfaringer kobles til nye erfaringer eller konstruksjoner (Pettersen, 2005, s. 76–84). Borhan (2014) hevder at PBL fremmer kritisk tenkning og analytiske evner, og gir mulighet til å tilegne seg teori og ferdigheter. Dette er nødvendig i fremtidig yrkespraksis, for eksempel å ha gode kommunikasjons evner, evne til teamarbeid og til å innhente informasjon. PBL utvikler

også kompetanse innen mellommenneskelige ferdigheter, gruppeprosesser, problemløsning og kunnskap (s. 81–82).

Problembasert læring skal hjelpe studentene til å oppnå teoretisk forståelse i ett eller flere fag, og samtidig kunne sette kunnskapen ut i praksis (Lycke, 2002, s. 21). Forskning fra høyere utdanning har vist at studentene opplever at teori og praksis knyttes sammen gjennom bruk av PBL (Savin-Baden, 2000; Tan, 2003; Seibert, 2021; Mitchell & Tilley, 2024).

Gruppediskusjoner er blant de viktigste elementene for læring innenfor PBL (Azer, 2005). For å skape en velfungerende gruppe er både veileder og gode regler for gruppen sentrale faktorer (Savin-Baden & Major, 2002). I gruppearbeid er det avgjørende å tilrettelegge for en struktur som støtter studentenes evne til å følge generelle samhandlingsnormer, som aktiv lytting, å vente på tur og å vise respekt for andres synspunkter. Samtidig bør det oppmuntres til et kritisk blikk på samhandlingen (Barnett, 1997, s. 110).

Pettersen (2017, s. 36) bruker de engelske begrepene «cooperation» og «collaboration» for å forklare samarbeidslæring. «Cooperation» er knyttet til et individperspektiv på samarbeid og læring, der fokus er på hva den enkelte kan bidra med og få ut av gruppearbeidet. Savin-Baden og Major (2004, s. 62) beskriver «critical thinking» som individets utbytte av det som skjer i gruppa. «Collaboration» har fokus på de kollektive læringsprosessene. I forlengelse av individenes «critical thinking» er «critical thought» det som skjer i den kollektive dialogen (Savin-Baden og Major, 2004, s. 63). I PBL-arbeid vil deltakerne vekse mellom «cooperation» og «critical thinking» på den ene siden, og «collaboration» og «critical thought» på den andre siden.

Metode

I denne studien er det benyttet både en kvalitativ nettbasert spørreundersøkelse med åpne spørsmål og intervju. Målgruppen for undersøkelsen var tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Hovedkriteriet var at studentene har fått opplæring i og brukt PBL som læringsform i utdanningen.

Det ble informert muntlig om spørreundersøkelsen i forbindelse med undervisning. 11 av 42 studenter svarte på undersøkelsen, som totalt inneholdt 10 åpne spørsmål. Formålet med studien er ikke å generalisere eller kvantifisere, men å undersøke hvordan studentene opplever sin danning på vei mot barnehagelæreryrket ved hjelp av PBL i utdanningen. På grunn av lav svarprosent og for å styrke studiens reliabilitet, ble samme utvalg spurt om å delta på intervju. Det ble på bakgrunn av dette gjennomført tre individuelle semistrukturerte intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Vår egen for forståelse, slik Gadamer (2010) beskriver den, er en uunngåelig del av vår forståelse og påvirker både vår tilnærming til PBL og vår fortolkning av informantens utsagn. For å ivareta informantens frivillighet valgte vi å sende kun én digital påminnelse om spørreundersøkelsen, noe som kan ha bidratt til den lave svarprosenten. I tillegg kan vår posisjon som undervisere for informantene ha vært et hinder for deres eventuelle kritiske eller negativt ladede synspunkter. Dette kan innebære en potensiell skjevhet i datamaterialet som må tas med i vurderingen av studiens validitet.

Studien er meldt til og vurdert av Sikt. Spørreundersøkelsen er gjennomført anonymt via Nettskjema, og intervjudeltakerne har gitt skriftlig informert samtykke. Intervjuene ble gjennomført fysisk, med lydopptak ved bruk av Nettskjema sin diktafonapp, levert av Universitetet i Oslo med sikker lagring. Intervjuene ble deretter automatisk transkribert gjennom Nettskjema. Transkripsjonene ble renskrevet og fortettet, før de ble analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Vi benyttet en induktiv tilnærming til datamaterialet fra spørreundersøkelsen, der vi knyttet kodeord til teksten, for så å samle kodeordene i tema. Følgende tema oppstod: kollektiv læring, individuell vekst, teamarbeid, PBL som læringsform og relevans for yrke. Intervjuguiden til de individuelle intervjuene ble utarbeidet med utgangspunkt i svarene fra spørreundersøkelsen. Videre undersøkte vi datamaterialet fra intervjuene på samme måte, og identifiserte temaene læring i fellesskap, profesjonell utvikling, profesjonsrelevans, teamlæring og PBL som metode. I analysen beveget vi oss fra de induktivt identifiserte kategoriene mot deduktivt overordnede tematiske mønstre, og danning fremstod som et gjennomgående fenomen. Vi valgte derfor å knytte våre funn til Biestas (2013) tre dimensjoner for danning, som et verktøy for å samle funn fra spørreundersøkelse og intervju for å svare på problemstillingen. Våre kategorier blir dermed kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Funn og diskusjon

I analysen har vi sortert studentenes utsagn fra både spørreundersøkelsen og intervjuene i de nevnte kategoriene fra Biesta (2013) og skrevet fram detaljerte beskrivelser (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Vi vil derfor i det videre arbeidet skrive frem på hvilken måte studentene opplever danning, på vei mot en fremtidig profesjon, gjennom PBL.

Kvalifisering

Første semesteret så opplevde vi rett og slett min gruppe. Vi var veldig enige om at dette her var pyton rett og slett. Det var tungt. Vi skjønnte ikke på hvilket grunnlag kunne dette ha nytteverdi for oss i det hele tatt...Men siste semester... Så er det inn under huden. Du vet på en måte at hvis du tar fram PBL-metoden, så har du vært innom kritisk gjennomgang flere ganger. Den hopper du alltid tilbake igjen til, nesten som å kontrollere at du og de andre, vi er på riktig vei sammen, og vi vil det samme. Og at du har faktisk en plan for veien videre, hvor du har lyst til å komme til.

Et tydelig funn i studien er at studentene har opplevd å tilegne seg faglig kunnskap, men også lært seg et verktøy som kan brukes for å finne frem til en felles løsning. I spørreundersøkelsen poengterer flere studenter at de har fått økt forståelse, og at det er lettere å lære teori gjennom bruk av PBL. Det fortelles også i intervjuene at man lærer bedre gjennom diskusjon og ved å stille kritiske spørsmål. Funnene støttes av Borhan (2014) sin forskning, som underbygger at PBL fremmer kritisk tenkning, tilegnelse av teori og ferdigheter for yrket. Dette tyder på at studentene erfarer faglig vekst, gjennom å ha tilegnet seg profesjonsrettet kunnskap og dermed utvikling innenfor dimensjonen kvalifisering hos Biesta (2013). Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen trekker studentene spesielt frem opplevelsen av å lære av hverandre gjennom diskusjonene, i tråd med Azer (2005) som viser til gruppediskusjon som et viktig elementet for læring. En av studentene sier at PBL gir mulighet for større læringsutbytte fordi de drøfter flere synsvinkler og får frem ulike tolkninger. Læringen skjer da i et sosiokulturelt perspektiv, i samhandling med andre ved

bruk av språk (Vygotsky, 1978). I ett av intervjuene forteller en student at de i gruppearbeidet kan fordele teori og begreper mellom seg, for deretter å dele denne kunnskapen med hverandre. Å dele kunnskap og sammen reflektere over den støtter opp under forskning som viser at den faglige veksten blir større i et fellesskap enn alene, slik Fullan (2016) og Senge (1999) viser til. Både i spørreundersøkelsen og i intervjuene fremhever studentene at de har fått et mer tverrfaglig perspektiv. Implisitt beskriver de en individuell faglig vekst, ved hjelp av medstudenter, i tillegg til læring i dybden, som kan være en indikator på kvalifisering, slik Biesta (2020) beskriver.

Opplever at jeg lærer [av PBL] mer hvordan jeg kan i praksis lettere løse utfordringene som oppstår i barnehagen.

Sitatet viser tydelig at studenter kan oppleve at gruppearbeidet gir økt forståelse for hvordan man kan gå frem for å løse fremtidige utfordringer i yrke. Dette knytter vi til dimensjonen kvalifisering hos Biesta (2020). En student formidler i intervjuet at læringsformen benyttes på eget initiativ for eksempel i oppgaver, eksamener og i utfordringer de møter i barnehagen som student, fordi de anerkjenner verdien av å få andres synspunkter på casene. Det å bruke PBL når man møter ulike problemstillinger samsvarer med fremtidig profesjon, i dette tilfellet barnehagelærerprofesjonen, hvor løsningen på et problem ikke er entydig, men må vurderes ut fra flere fag og perspektiver. Studentene viser her til læring med tanke på hvordan man kan gå frem for å løse en utfordring både i oppgaver i studiet, men også i praksis som student. En student skriver i spørreundersøkelsen:

Opplever at den [PBL] bidrar til å bevisstgjøre bruk av teori sammen med praksis.

Pedagogisk praksis må være forankret i faglig kunnskap, og som profesjonell må beslutningsalternativene vurderes og vises gjennom en faglig og etisk forsvarlig handling, noe som samsvarer med Aasen (2021) sin profesjonelle skjønnsutøvelse. Funnene er også i tråd med tidligere forskning i høyere utdanning, der studentene opplever at teori og praksis knyttes sammen gjennom bruk av PBL (Savin-Baden, 2000; Tan, 2003; Seibert, 2021; Mitchell & Tilley, 2024). Ifølge Biesta (2020) er et av hovedpoengene i utdanningen at den skal sette studentene

i stand til å være bedre kvalifisert for sin fremtidige profesjon. Et formål med å bruke PBL er å knytte teori og praksis sammen, i tråd med forskningen til Savin-Baden & Major (2004). Et annet funn fra intervjuene er at studentene sier at PBL setter en ramme for samarbeidet som gjør det enklere å lytte til alle og å få alle med i diskusjoner. Barnett (1997) får frem betydningen av en god struktur og regler for å få en gruppe til å fungere og gruppemedlemmene til å bidra med sine kritiske blikk på samhandlingen. En student fremhever kritisk gjennomgang av materialet som det mest essensielle, mens flere studenter opplever at trinn 2 og 3 i PBL, med brainstorming og idemyldring, gir gode rammer for at alle skal ha mulighet til å komme med sine meninger og tanker.

En student forteller:

Nei, jeg synes jo at det er en veldig god måte å jobbe på for at alle skal få sagt det de trenger. Altså, vi er jo veldig forskjellige. Noen snakker mye, andre snakker mindre ... fordi at man går på tur [snakker hver sin gang]. Så det har vært en veldig positiv måte å jobbe på i basisgruppen da og så er det jo godt at å få liksom den erfaringen at man kan ta den med seg inn i et eventuelt arbeid med kollegaer. Absolutt en måte jeg har lyst til å jobbe på rundt bordet på et avdelingsmøte for eksempel.

Det ser ut til at enkelte trinn i PBL, som studentene får positive erfaringer med, blir integrerte ferdigheter de ønsker å ta med seg til fremtidig yrkesutøvelse. Dette blir en del av danningen, som Biesta (2013) kaller formålet med utdanning. Utsagnet belyser også viktigheten av å lytte til alle og dermed få tak i mer informasjon. Dette samsvarer med Borhan (2014) sin forskning, der det hevdes at PBL fremmer kritisk tenkning, teamarbeid og ferdigheter for fremtidig yrke.

Motsatt viser studenter i spørreundersøkelsen at PBL sine trinn kan ta for mye tid fra arbeidet dersom man «dypdykker» på hvert trinn, og at den kan virke hemmende dersom man skiller seg ut og ikke deltar. PBL kan dermed oppleves begrensende i arbeidet. Det fortelles også om grupper som ikke gjennomfører hele PBL-sirkelen, men som stopper etter at ideene er delt fordi de er ivrige på å sette i gang arbeidet. Studenter viser dermed til at PBL kan både fremme og hemme arbeidet i basisgruppene.

Sosialisering

... det er jo kjempeinteressant for meg å møte en annen kultur, for det at du vil jo automatisk se ting fra andre synsvinkler, og du vil ha en helt annen erfaring og. Og annen oppvekst, ikke minst. Sånn at det har gitt meg en større forståelse for ting.

Studenten viser i intervjuet til hvordan det å ha deltatt i grupper sammen med medstudenter fra flere kulturer har utvidet forståelsen av andres kulturer og perspektiver. Gruppen skaper en egen kulturell setting (Bjørndal & Lieberg, 1978) og en felles kultur, ut fra kulturer gruppemedlemmene har med seg. En fungerende kulturell setting trer tydelig frem der en student forteller om hvordan de har «vokst sammen» i gruppen og at alle medlemmene ønsker å «heve hverandre». Dette har gitt økt læring i tråd med det sosiokulturelle perspektivet, der danning skjer i samspill med andre mennesker (Vygotsky, 1978).

I intervjuene fremhever studentene at det å ha ulike roller, delegerer ansvar og samarbeide med mennesker med ulike personligheter gir dem verdifull trening i ferdigheter de kan ta med seg videre til teamarbeid i barnehagen. Svarene kan tolkes som at studentene ser nytte i de kollektive læringsprosessene i gruppearbeidet, altså samarbeidslæring. Dette samsvarer med det Pettersen (2017) og Savin-Baden og Major (2004, s. 63) skriver om læringsfellesskap, eller «collaboration», der fokuset er på kollektive læringsprosesser. Flere av studentene forteller i intervjuene at de har utbytte av samarbeid med andre, og at de blant annet lærer samarbeidsstrategier som de kan ta med seg videre inn i livet og i yrket som barnehagelærere. Samtidig opplever de individuell vekst, noe som igjen kan ses i sammenheng med «cooperation».

Studentene uttrykker at det å være del av en gruppe oppleves som verdifullt både for å kunne hjelpe, støtte og trygge hverandre og for å utvikle egne ferdigheter i diskusjon. Vi tolker dette som at gruppearbeidet bidrar til en mer profesjonell tilnærming til faglige samtaler og samtidig styrker gruppemedlemmenes tilhørighet til kulturen, noe som bidrar til sosialiseringprosessen. Gruppediskusjoner er en sentral læringsarena i PBL (Azer, 2005). I diskusjoner får studentene mulighet til å utvikle sin profesjonalitet både faglig, etisk og juridisk i møte med autentiske situasjoner (Hennum & Østrem, 2016; Hjordemaal & Jordell, 2011). PBL kan dermed styrke utviklingen av kritisk tenkning (Savin-Baden & Major, 2004; Borhan, 2014), og studentenes svar

indikerer at læring i fellesskap kan overgå den enkeltes læring (Senge, 1999; Fullan, 2016). Sosialiseringen blir dermed styrket gjennom læringsfellesskapet og de kollektive læringsprosessene (Pettersen, 2005), noe som også kan støtte opp under kvalifisering og subjektivering i Biestas dimensjoner av danning, da alle tre dimensjoner henger tett sammen.

Subjektivering

Studentene forteller om en ny bevissthet knyttet til både egne verdier og gruppens felles verdier i både spørreundersøkelsen og intervjuene. Verdier som løftes er respekt, likeverd, inkludering, ta hensyn, by på seg selv, være åpen, nysgjerrig, lytte, men også refleksjon over egen rolle og forståelse for andre og andres kulturer. Verdiene kan bli en del av de sosiale normene og væremåten i gruppen, som studentene sosialiseres inn i og blir en del av (Biesta, 2013). En student viser i intervjuet til endring knyttet til samhandling i gruppen:

Så har du faktisk lært deg at du må ta et steg tilbake igjen, for det at du har fått en forståelse for at det er ikke sikkert at du vet best... Det kan hende at å ta disse stegene tilbake igjen, gjør til at flere tør å steppe flere steg inn. Å ta mer rom, og har faktisk enda mer å komme med.

Studenten, og flere studenter som forteller om samme erfaring, opplever at andre kan tilføre arbeidet et perspektiv eller kunnskap de selv mangler, som er tett på kvalifiseringsdimensjonen hos Biesta (2013). Vi kan si at studentene sosialiseres inn i basisgruppens felles normer og verdier, der man oppdager nye måter å opptre på i en gruppe som hensiktsmessig. Eksplisitt fortelles det om endret handling og implisitt vises det til både økt selvinnsikt, læring, ny kompetanse og profesjonell utvikling (Hennum & Østrem, 2016). Dette kan være en form for subjektivering (Biesta, 2020), der man velger handling ut fra refleksjon over tidligere erfaringer (Schön, 1983), tar ansvar og viser dømmekraft i øyeblikket (Biesta, 2020). Det utøves profesjonelt skjønns med tanke på når de selv skal dele av sin kunnskap, og når de skal holde tilbake og slippe andre frem (Aasen, 2021). Videre forteller studenten: «Det skaper en egen selvrefleksjon da, som er viktig både for en sjøl og for gruppedynamikk». Refleksjon over handling (Schön, 1983) kan her medføre en endring

i holdninger og verdier knyttet til teamarbeid. En annen student fremhever i et intervju hvordan opplevelsen av at en medstudent ikke sa eller delte noe etter hens forventninger, var.

Studenten forteller:

Men for meg så var det en sånn aha-opplevelse at han kan jo føle noe annet enn meg [...] jeg ble litt selvbevisst da, gjennom å bruke den metoden [...] jeg følte at jeg selv måtte jobbe med noe i meg selv

Sitatet kan tolkes som at studenter, gjennom teamarbeid, gjør nye oppdagelser og utvikler en dypere forståelse av andre mennesker. Pettersen (2005) argumenterer for at problembasert læring fra et sosiokonstruktivistisk perspektiv bidrar til å utvikle studentenes subjektive oppfatning av verden. Som en student uttrykker det:

Det har jo forsterket mine verdier som jeg hadde tidligere da, i forhold til viktigheten av [...] å skape den felles forståelsen, og vite at alle er med, og dette vil vi.

Verdien av en felles forståelse og det å arbeide mot et felles mål forsterkes på denne måten, ifølge studenten, gjennom problembasert læring i gruppen. Aasen (2021) påpeker at det å sette felles mål er lettere å gjøre i arbeidsfellesskapet når man har lært seg å se bort fra sin egen overbevisning. En annen student i spørreundersøkelsen sier at arbeidet med problembasert læring fører til at:

En må reflektere og evaluere ens egen oppfattelse, samtidig utvikles eget tankesett.

Undervisning innebærer alltid en risiko fordi det er menneskelige møter involvert (Biesta, 2013), og to av studentene i spørreundersøkelsen skriver at de opplever problembasert læring som «greit, noen punkter er unødvendig» og «likegyldig». Dette minner oss om at ulike læringsformer i et sosiokulturelt perspektiv ikke nødvendigvis gir vekst i de tre dimensjonene til Biesta (2013). Gruppekulturens dynamikk er ikke nødvendigvis synonymt med et fungerende team. En annen student sier i intervjuet:

Vi var jo litt mot ... resten av gruppen ... fordi vi følte at vi gjorde mest ... Men det var egentlig ikke så veldig nyttig for teamarbeidet ... Men det at jeg ble sånn åpen for andre ... før var det jo mest min og din mening, er det beste.

Organisering av grupper gjennom å bruk av læringsformen problembasert læring bidrar til å etablere tydelige rammer for samarbeid, noe flere studenter opplever som positivt for gruppens sosialisering og samhandling. Samtidig peker enkelte på at denne strukturen kan begrense individuell frihet og undergrave autonomi, slik Biesta (2020) problematiserer. For noen oppleves teamarbeidet som meningsfullt og utviklende, mens andre beskriver det som lite nyttig og konfliktskapende. Problembasert læring kan dermed være hemmende for individuell frihet og undergrave autonomi når rammene for læring overtar friheten (Biesta, 2020). Flere studenter belyser dette tema: «noen bidrar med mye, mens noen bidrar dessverre mindre eller ikke i det hele tatt. Det kan føles frustrerende hvis det fortsetter i lengre tid i studiegruppen». Fullan (2016) påpeker at uten en felles innsats og engasjement fra alle gruppemedlemmer vil den kollektive læringen svekkes, og synergieffekten vil bli vanskeligere å oppnå. Dette resulterer dermed i en reduksjon i arbeidets kvalitet (Fullan, 2016), og diskusjonen som Azer (2005) viser til som en av de viktigste faktorene for læring, blir fattigere. Samtidig som sosialiseringen for gruppens medlemmer svekkes, reduseres mulighetene for kvalifisering og subjektivering og dermed danning, slik Biesta (2013) viser til.

Totalbildet av resultatene i studien oppsummeres likevel godt i dette utsagnet fra ett av intervjuene:

Men nå har det blitt litt mer sånn at jeg bryr meg ikke så veldig for jeg vet hvorfor jeg har lyst til å endre på de tingene jeg vil endre på for eksempel ... Men det er jo fordi at jeg sitter på kunnskap som sier at her bør vi gjøre det på denne måten for å unngå at, altså vi skal ha barnets beste i fokus, og så vet jeg at jeg, hvis noen spør, hvis dette hadde vært i arbeidslivet, og hvis jeg hadde blitt kalt inn på teppet, så kan jeg begrunne faglig hvorfor jeg har lyst til å gjøre det på denne måten. Så alle de etiske problemene som man vil møte ..., altså man har så mye i ryggsekken at man sitter på en kunnskap, teoretisk kunnskap, som gjør at man kan begrunne det man velger å gjøre da, i praksis.

Studenten forankrer praksis i faglig og etisk kunnskap, og viser til det å ta selvstendige valg i en situasjon. Friheten som fremtidig profesjonsutøver er tydelig, der man kan velge egne handlinger ut fra egen overbevisning, også om handlingen må begrunnes til ledelsen. Denne friheten kommer også med et ansvar, hvor faglig kunnskap utgjør en del av grunnlaget for å være profesjonell og ta selvstendige valg, slik Biesta (2020) viser til innenfor subjektiveringsdimensjonen. Dette gjelder flere profesjoner som har et gitt handlingsrom, og for barnehagelæreren er denne friheten avgrenset av samfunnsmandatet, kunnskapen og etikken ifølge Hennem og Østrem (2016).

Oppsummering og veien videre

Funnene indikerer at studentene opplever læringsformen PBL som et godt verktøy for deres danning på vei mot en profesjon, og dette har vi prøvd å belyse gjennom Biesta sine tre dimensjoner om en dannelsingsprosess. Resultatene viser både økt kvalifisering med tanke på kunnskaper og ferdigheter som fremtidig profesjonsutøver, samt hvordan man sosialiseres inn i felles normer og verdier i gruppe. I tillegg fremheves subjektivering, som viser ansvar i øyeblikket i samhandling med andre. Slik kan PBL anses som en god læringsform i barnehagelærerutdanningen, noe som samsvarer med forskningen til Meyer et al. (2023).

Å styrke studentene på deres vei mot en profesjon er en av hovedoppgavene i barnehagelærerutdanningen. Utdanningen bygger på kunnskaper, erfaringer og verdier med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, der studentaktive læringsformer som PBL kan være en integrert del. Det er fortsatt behov for mer forskning på bruk av PBL i barnehagelærerutdanningen. Selv om studentene påpeker at de anvender PBL i ulike situasjoner som student, vil det være interessant å utforske nærmere om studentene fortsetter å benytte PBL-læringsformen som profesjonsutøvere i sitt fremtidige yrke.

Referanser

- Amerstorfer, C. M. & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Azer, S. A. (2005). Challenges facing PBL tutors: 12 tips for successful group facilitation. *Medical Teacher*, 27(8). 676–681. <https://doi.org/10.1080/01421590500313001>
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. SRHE/Open University Press.
- Barrows, H. S. (1996). *Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview*. *New Directions for Teaching and Learning*, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning. An approach to medical education*. Springer Series on Medical Education, vol. 1, 1–18. Springer Publishing Company.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publisher.
- Biesta, G. J. J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier til didaktikken. En innføring i nye termer og begreper*. H. Achehoug & Co.
- Borhan, M. T. (2014). Problem-based learning (PBL) in teacher education of PBL on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dorit, A. & Nirit, R. (2022). Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: Towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370–394, <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849371>
- Fullan, M. (2016). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen.
- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>
https://www.uhr.no/_f/p1/iebabbb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf
- Jarrah, M., Girmay, B. & Ezezika, O. (2023). Interdisciplinary pedagogy through problem-based learning: A case study in global health education. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 11(3), 105–118. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i3.7584>
- Kırkgöz, Y. (2024). Exploring problem-based learning in teacher education through Laura's story. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 12(2). <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v12i2.9025>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Liu, Y. & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>
- Lycke, K. H. (2002). Problembasert læring i praksis og forskning. I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 15–27). Cappelen Akademisk Forlag.
- Meld. St. 20 (2020–2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidsrelevans i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2020–2021).

- 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>
- Mitchell, J. & Tilley, E. (2024). The role of project-based learning at the core of curriculum development. *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 12(1), 1–17. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v12i1.9105>
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslære i høyere utdanning. Innføring i problem – og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere. Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Salvador, R., Barros, M.V., Barreto, B., Pontes, J., Yoshino, R.T., Piekarski, C.M. & de Francisco, A.C. (2022). Challenges and opportunities for problem-based learning in higher education: Lessons from a cross-program Industry 4.0 case. *Industry and Higher Education*, 37(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/09504222221100343>
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education. Untold stories*. SRHE and Open University Press.
- Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2004). *Foundation of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seibert, S. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 85–88 <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Sousa, M.J. & Costa, J.M. (2022). Discovering entrepreneurship competencies through problem-based learning in higher education students. *Education Sciences*, 12(3), 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci12030185>
- Tan, O.S. (2003). *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Cengage Learning.
- Tatto, M.T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20–44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth, *Professional Development in Education*, 45(3), 418–432, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609>
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*.
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C.C. & Zhao, L. (2021). The process of implementing problem-based learning in a teacher education programme: an exploratory case study, *Cogent Education*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1996870>
- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen. En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget.

