

Øydvin, A., Furnes, G. H., Haukedal, K. S. & Viig, N. G. (2026). Å heile tida knytte min praktiske kunnskap med den teoretiske kunnskapen: Problembasert læring som arbeidsform i en videreutdanning for ledere i barnehage og skole. I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsingsstrategi* (s. 21–41). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800102>

2

Å heile tida knytte min praktiske kunnskap med den teoretiske kunnskapen

Problembasert læring som arbeidsform i en videreutdanning for ledere i barnehage og skole

**Astrid Øydvin, Gila Hammer Furnes,
Kjersti Sandnes Haukedal & Nina Grieg Viig**

Sammendrag: Studien utforsker hvordan studenter beskriver problembasert læring (PBL) som en arbeidsform i et videreutdanningsprogram for ledere i barnehage og skole, samt hvilken relevans denne tilnærmingen har for deres lederpraksis. Den økende kompleksiteten i utdanningsledelse har ført til et større behov for avansert faglig utvikling. Med utgangspunkt i teorier om voksnes læring (Huber, 2011) og PBL (Loeng et al., 2019; Pettersen, 2017), analyserer studien skriftlige studentrefleksjoner, formative evalueringer og sluttevalueringer fra tre studentkull som ble fullført innen våren 2024 (N=49). Tematisk analyse viser at gruppebasert PBL, sammen med veiledningsstøtte, kan fremme refleksjon og kritisk refleksjon. Studentene rapporterer at PBL er en krevende tilnærming til utvikling, men at den styrker deres evne til å lede utviklings- og endringsprosesser i deres organisasjoner. Funnene utvider kunnskapsgrunnlaget for bruk av PBL i videreutdanning for ledere i utdanningssektoren.

Nøkkelord: PBL, lede endrings- og utviklingsarbeid, refleksjon og kritisk refleksjon, videreutdanning for utdanningsledere, tverrfaglig samarbeid

Abstract: The study explores how students describe problem-based learning as a pedagogical approach in a further education programme for leaders in early childhood education and schools, and the relevance this approach holds for their leadership practice. The increasing complexity of educational leadership has led to greater demand for advanced professional development. Drawing on theories of adult learning (Huber, 2011) and PBL (Loeng et al., 2019; Pettersen, 2017), the study analyses written student reflections, formative evaluations and final evaluations from three cohorts completed by spring 2024 (N=49). Thematic analysis reveals that group-based PBL, along with supervisory support, can foster reflection and critical reflection. Students report that PBL is a demanding approach to development, but it enhances their ability to lead development and change in their organisations. The findings expand the knowledge base for using PBL in further education for educational leaders.

Keywords: PBL, leading change and development processes, reflection and critical reflection, forward education for educational leaders, cross-disciplinary collaboration

Innledning

Ledelse av utviklings- og endringsarbeid har fått økt faglig oppmerksomhet i utdanningsforskning om barnehage og skole de senere årene. Lederens kompetanse anses som avgjørende for både individuell og kollektiv utvikling i organisasjonen (Alvestad & Jernes, 2022; Børhaug, 2018; Timperley et al., 2007; Aas & Paulsen, 2022; Aas & Vennebo, 2021). Dette har ført til etableringen av nasjonale videreutdanningsmoduler som «Ledelse av utviklings- og endringsarbeid» (LUE) for ledere i barnehager og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kapittelet bygger på en undersøkelse om hvordan lederstudenter fra barnehage og skole erfarer problembasert læring (PBL) som arbeidsform i LUE-modulen. Studien søker å belyse hvordan PBL kan fremme praksisnær refleksjon og profesjonelt utviklings- og endringsarbeid. Særlig rettes oppmerksomheten mot hvordan tverrsektorielle læringsfellesskap, der ledere fra barnehage og skole deltar sammen, kan gi innsikt i både egen og andres lederrolle, og hvordan dette påvirker utviklingsarbeidet på egen arbeidsplass.

Studien er en kvalitativ analyse av studenttekster produsert som en del av modulens arbeidskrav. Disse tekstene gir innblikk i hvordan studentene beskriver PBL som arbeidsform og opplever dens relevans for egen lederpraksis.

Studien søker å besvare følgende problemstilling: Hvordan beskriver studenter problembasert læring som arbeidsform i en videreutdanning for ledere i barnehage og skole, og hvilken relevans arbeidsformen har for deres lederpraksis.

Kontekst for studien

Videreutdanningsmodulen LUE er utviklet i tråd med Utdanningsdirektoratets (2019) krav om at lederutdanning skal bidra til konkret forbedring og endring av praksis i barnehage og skole. Modulen har som mål å styrke lederes evne til å identifisere utviklingsbehov, lede endringsprosesser, organisere kollektive læringsprosesser og bygge nettverksskultur.

Et sentralt grep i modulen er integreringen av ledere fra både barnehage og skole i felles læringsaktiviteter. Dette tverrsektorielle læringsfellesskapet skal fremme innsikt i ulike ledelseskontekster og styrke refleksjon over likheter og forskjeller i lederroller og organisasjonsformer. Barnehagen har tradisjonelt vært preget av en flat struktur, mens skolen er mer hierarkisk organisert (Børhaug & Lotsberg, 2016; Aas & Paulsen, 2022). Fellesskapet skaper rom for gjensidig læring og profesjonell utvikling.

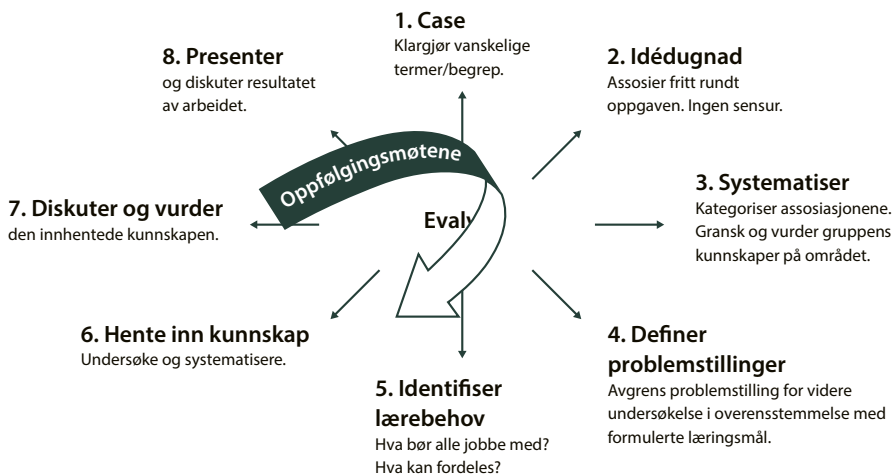
PBL benyttes som gjennomgående arbeidsform i modulen, begrunnet i behovet for praksisnær og studentaktiv læring. PBL bygger på konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorier (Kantardjiev, 2019; Loeng et al., 2019), og vektlegger samarbeid, refleksjon og autentisk problemløsning (Baden & Major, 2004; Pettersen, 2017). Arbeidsformen fremmer både selvstyrt kunnskapsbygging og samarbeid (Cunliffe, 2016). Studentene arbeider i grupper med komplekse og praksisnære problemstillinger fra egen arbeidshverdag, noe som gir rom for å aktivere tidligere erfaringer, utvikle ny innsikt og reflektere over lederrollen.

LUE-modulen bygger på forskning som utfordrer tradisjonelle lederutviklingsprogrammer og fremmer autentisk læring i reelle arbeidssituasjoner (Webster-Wright, 2009). PBL er særlig egnet i videreutdanning for voksne ledere fordi det kombinerer erfaringsbasert læring med kritisk refleksjon og kollektiv kunnskapsbygging (Huber, 2011; Myran & Masterson, 2021). Som Lee (2019) understreker, må ledere i det 21. århundre lære å lære, avlære og lære på nytt – en prosess PBL støtter. I modulen handler det om å utvikle ledere som kan analysere og håndtere komplekse endringsprosesser i utdanningsinstitusjoner. Slike arbeidsformer kan også fremme myndiggjøring (empowerment), mestringstro, motivasjon og helhetlig ferdighetsutvikling (Ghani et al., 2021; Pettersen, 2017), noe som støtter modulens mål om å styrke lederes kapasitet til utviklingsarbeid.

Studentene følger et åtte-trinns PBL-rammeverk inspirert av Pettersen (2017, s. 66), hvor siste trinn er felles refleksjon over læringsprosessen (se Figur 2.1).

Figur 2.1

PBL-sirkelens 8 trinn (inspirert av Pettersen, 2017, s. 66)



Modulen (15 studiepoeng) gjennomføres med fem fysiske samlinger over ett år, med obligatoriske læringsaktiviteter (arbeidskrav) knyttet til PBL-arbeidet og utviklingsarbeid mellom samlinger. Aktivitetene inkluderer skriftlige refleksjonstekster som dokumenterer erfaringer med PBL og utviklingsarbeidet. Disse tekstene danner det empiriske grunnlaget for studien.

Tidligere forskning om problembasert læring og ledelse

Norsk og internasjonal forskning peker på at lederens involvering i læringsprosesser er sentral i kunnskapsutvikling i utdanningssektoren (Morud & Rokkones, 2020; Postholm et al., 2017, s. 141; Robinson, 2014). Sekkingstad og Syse (2016, s. 448) finner at aktivt eierskap til utviklingsprosesser er avgjørende. Børhaug og Lotsberg (2016) viser at styrere ser verdien av å motivere personalet til å delta i utviklingsprosesser for å styrke kvalitet.

PBL har lenge vært brukt i høyere utdanning (Pettersen, 2017), og forskning peker på at metoden kan styrke lederutdanning. Arbeidsformen er forbundet med kritisk tenkning og evne til å koble teori og praksis (Dolmans et al., 2016). Flere peker på verdien av å arbeide med autentiske problemstillinger og fremhever PBL som aktiv, samarbeidsbasert læring i lederutvikling (Hallinger & Bridges, 2017; Schmidt et al., 2011).

Crespí et al. (2022) fant at PBL styrker teamarbeid og kommunikasjon, mens Dolmans et al. (2016) understreker fellesskapsfølelse og samarbeid. Disse studiene gir innsikt i hvordan PBL integrerer teori og praksis, men understreker også behovet for å vurdere overførbarhet til ulike kontekster. Når PBL omtales som «effektiv», handler det ofte om fordypning og kritisk refleksjon fremfor rask progresjon (Crespí et al., 2022, s. 260–261).

Savery (2015) peker på at PBL kan utvikle ferdigheter som konfliktløsning, adaptiv tenkning og strategisk planlegging, og dette er sentrale komponenter i komplekse lederroller. Schechter (2011) viser at læring knyttet til lederens egen kontekst, både utfordringer og suksess, kan styrke lederkapasitet. Samtidig påpeker Dolmans et al. (2016) og Hallinger og Bridges (2017) behovet for mer forskning på PBL i lederutdanning.

PBL byr også på utfordringer. Arbeidsformen forutsetter samarbeid i grupper, og det kan oppstå spenninger og motstand. Dette er imidlertid ikke utelukkende negativt. Engeström (2001) argumenterer for at spenninger og motstand kan føre til forhandlinger og ny innsikt. Dolmans et al. (2016) viser i en litteraturgjennomgang av høyere utdanning at metoden kan gi både dyp og overflatisk læring, avhengig av implementeringen. Uten god struktur og veiledning risikerer studentene å bli på et deskriptivt nivå. Hallinger og Bridges (2017) fant i sin metaanalyse av 73 studier (1989–2016) stor variasjon i hvordan PBL ble brukt, noe som gjør det vanskelig å trekke generelle slutninger. PBL kan oppleves som krevende og forutsetter tydelig struktur og forberedelse, både for studenter og undervisere.

Vår studie bygger videre på denne forskningen ved å undersøke hvordan barnehage- og skoleledere, som studerer sammen i en norsk videreutdanningskontekst, opplever og anvender PBL.

Teoretiske perspektiv

I denne studien brukes teori som belyser hvordan PBL kan støtte læring og utvikling hos voksne lederstudenter. Vi tar utgangspunkt i tre sentrale tema: stillasbygging som dynamisk læringsstøtte, autentisk profesjonell læring i bevegelse mellom teori og praksis, og læringsprosesser mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Disse danner rammen for den videre drøftingen.

Stillasbygging som dynamisk læringsstøtte

I PBL omtales læringsstøtte ofte som *stillasbygging*. Lee (2019) skiller mellom myke («soft scaffolds») og harde stillas («hard scaffolds»). Myke stillas er tilpasset støtte gjennom veiledning, spørsmål, refleksjon og tilbakemeldinger. Støttestrukturer bidrar til at studentene aktivt involveres i egen læring. Harde stillas er forhåndsplanlagte støttestrukturer, som ressurser eller rammer. Begge typer skal fremme dyp læring.

I LUE-modulen utgjør både veiledere og medstudenter slike stillas. De bidrar med struktur, refleksjon, ferdighetsutvikling og anvendelse av teori i praksis (Schmidt et al., 2011). Stillasbygging støtter dermed utvikling av refleksiv praksis, som kjennetegnes av en systematisk og kritisk refleksjon over egen profesjonell handling, erfaring og beslutningstaking, med sikte på å forstå og forbedre praksis (Myran & Masterson, 2021; Pettersen, 2017).

Autentisk profesjonell læring – å bevege seg mellom teori og praksis

Huber (2011, s. 637) beskriver voksne som selektive og problemorienterte lærende, hvor erfaring, samarbeid, egen og hverandre vurdering og tilbakemelding er sentralt. Dette danner grunnlag for en tilnærming der autentiske situasjoner brukes som læringskontekst (Lødding et al., 2023, s. 20; Webster-Wright, 2009).

Gjennom PBL utvikler studentene dypere forståelse og kobler teori og praksis (Baden & Major, 2004; Ludvigsen & Handal, 2002; Pettersen, 2017, s. 227). De utfordres til å identifisere kunnskapshull og anvende teori i nye situasjoner. Sosiokulturelle perspektiver fremhever samspillet mellom individuelle og kollektive prosesser (Lycke, 2016; Pettersen, 2017). Denne

dynamikken kan skape en helhetlig læringsopplevelse (Ludvigsen & Handal, 2002; Lycke, 2016). I det følgende ser vi nærmere på hvordan refleksjon og kritisk refleksjon fungerer i praksis.

Læringsprosesser i bevegelse mellom refleksjon og kritisk refleksjon

Refleksjon og kritisk refleksjon er sentrale i profesjonell læring. I LUE-modulen er målet å fremme nye forståelsesformer gjennom refleksjon i møte med praksisnære problemstillinger.

Cunliffe (2002; 2016) fremhever hvordan refleksive dialoger i lederutdanninger utvikler ansvarlig praksis, hvor eksplisitt og taus kunnskap kobles sammen. I den refleksive læringsprosessen utfordres etablerte forståelser, og dialoger avdekker uuttalte forestillinger og tolkninger.

Fook (2002) og Gjerde (2022) skiller mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Selv om prosessene har likhetstrekk, handler refleksjon om å beskrive og se etter mønstre, skape orden og stabilitet. Kritisk refleksjon søker å destabilisere forståelse ved å stille spørsmål som åpner for nye perspektiver. Dette innebærer å undersøke hvordan vårt fokus kan skyve andre perspektiver ut og utfordre det vi tar for gitt. Man tar et skritt tilbake, observerer seg selv og forholdet til verden, og reflekterer over egen tenkning, språk og verdier. Kritisk refleksjon kan handle om ordene vi bruker – hva bygger jeg på når jeg sier dette? (Gjerde, 2022). Det er en prosess der man blir bevisst hvilke makt-faktorer og dominerende antakelser som påvirker ens tenkning og praksis. Kritisk refleksjon søker å få fram alternative måter å forstå situasjonen på, og ikke en oppskrift på hvordan man skal handle (Klemp, 2013).

Gjerde (2022, s. 45) og Cunliffe (2016) bygger på Argyris og Schöns (1974) teori om reflekterende praksis, med *enkelt-* og *dobbeltkretslæring*. Enkeltkretslæring skjer når en organisasjon eller et individ korrigerer feil ved å justere handlinger innenfor eksisterende normer, verdier og antakelser. Dobbeltkretslæring innebærer at man ikke bare korrigerer handlinger, men også reflekterer over og endrer de grunnleggende normene, verdiene og antakelsene som styrer handlingene. Dette knyttes til kritisk refleksjon og omfatter refleksjon over praksis og handlingsstrategier, samt endring av praksis mens man handler. Dobbeltkretslæring utfordrer dermed grunnleggende forståelsesrammer og åpner for nye handlingsmønstre.

Slik refleksjon er krevende og møter ofte motstand, men kan utvikles over tid (Gjerde, 2022, s. 224). Det er relevant å spørre hvordan slike prosesser ser ut, og hva som skiller en refleksiv dialog og kritisk refleksjon fra vanlig samtale eller tenkning (Klemp, 2013). Søndena (2004) bruker begrepet «kraftfull refleksjon» om tenkning som overskrider det allerede tenkte. Med dette teoretiske utgangspunktet undersøker vi hvordan studentene beskriver PBLs betydning for refleksjonsprosesser og praksis.

Metode og datagrunnlag

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2009) for å utforske studenters beskrivelser av problembasert læring som arbeidsform i LUE-modulen. Analysen bygger på studenttekster knyttet til læringsaktiviteter. Tekstene er ikke skrevet med tanke på forskning og er ikke vurdert som en del av studiepoeng-givende oppgaver. Datamaterialet består av 1) en obligatorisk oppgave (arbeidskrav), 2) en refleksjonslogg der studentene dokumenterer egne læringsprosesser etter samlingene, og 3) en tekst knyttet til sluttevalueringen av modulen.

Totalt omfatter materialet 49 oppgaver, 176 refleksjonslogger og 49 slutt-evalueringer. Studentene har samtykket til bruk av tekstene, som er anonymisert og uten identifiserbare digitale spor.

Tre kull har gjennomført LUE-modulen innen våren 2024 og inngår i studien (N=49). Det var en jevn fordeling mellom studenter fra barnehage og skole. Vi benyttet tematisk analyse (Eggebø, 2020), med støtte fra NVivo.

Analysen ble gjennomført i tre faser: pre-koding av refleksjoner for å identifisere nøkkeltemaer, sammenligning av koder for å finne mønstre, og utvikling av overordnede kategorier knyttet til læringsprosesser og PBLs betydning for lederpraksis (Thagaard, 2009). Analyseenhetene er studentene som aktører og meningene de formulerer i tekstene (Grønmo, 2004).

Som faglærere har vi vært tett på deres læringsprosesser, noe som gir både innsikt og metodiske utfordringer. Forskning i egen kontekst kan skape nærhet og førforståelse, men også risiko for skjev tolkning (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) fremhever at forskerens førforståelse alltid preges av tidligere erfaringer, uavhengig av kulturell tilknytning. Hun bruker begrepet *posisjonert innsikt* (s. 77).

Begrepene *nærhet-distanse* (Repstad, 2024) konkretiserer tematikken. Idealet er å balansere mellom nærhet (venn) og distanse (fremmed), og være bevisst egen rolle og en asymmetrisk maktrelasjon i tolkningsarbeidet (Kvale et al., 2015). Vår tidligere erfaring med PBL som arbeidsform og arena for refleksjon (førforståelse) kan gi føringer for tolkningene. For å motvirke dette gjennomførte vi parallelle analyser som utfordret hverandres tolkninger (Eggebø, 2020), og en forskervalidering gjennom diskusjon av fortolkningsens gyldighet (Kvale et al., 2015).

Utsagn som utfordret hovedmønsteret ble identifisert som «negative caser» (Hanson, 2017) og behandlet for å nyansere analysen. Dette inkluderte blant annet beskrivelser av PBL som utfordrende. Slike refleksjoner danner grunnlaget for analysen som følger, der vi utforsker studentenes erfaringer med PBL.

Presentasjon og analyse

Analysen retter oppmerksomheten mot læringsprosesser, refleksjon og kritisk refleksjon, samt hvordan studentene beskriver endring i praksis. For å synliggjøre disse prosessene benyttes utvalgte studentyttringer som korte vignetter, som rammer inn analysen og skaper overgang til diskusjonen.

PBL som stillas rundt studentenes læring

Studentene beskriver hvordan PBL fungerer som et støttende stillas i læringsprosessen, og hvordan PBL-gruppene og studentenes ulike kompetanse og erfaring bidrar til gjensidig læring. De opplever at metoden gir struktur til gruppearbeidet og støtter samarbeidet om å finne løsninger på casene. Samtidig er det en krevende prosess å finne sin plass i arbeidet, særlig i de første fasene.

Casen fungerer som et samlende punkt som studentene ikke finner løsninger på alene. Flere uttrykker at diskusjonene rundt casen vekker faglig interesse og engasjement, og at deling av erfaringer gir innsikt i hverandres perspektiver. Dette bidrar til økt bevissthet om egen rolle som leder. Veiledernes aktive deltagelse fremheves, særlig når de «hjelper oss å forstå modellen». Samtidig beskrives metoden som «effektiv»:

[...] vi har sett hvor effektiv den er i å tilegne seg kunnskap basert på problemstillingen vi står overfor. Den er også effektiv ved at den tvinge oss ut i diskusjoner og refleksjoner for å kunne gå til neste steget.

Studenten uttrykker at de «tvinges» til å diskutere, samtidig som de drives videre gjennom metodens ulike trinn. Gjennom PBL utfordres de som ledere til å «stoppe opp», reflektere og tenke seg om, mens strukturen samtidig gir framdrift.

De fleste studentene beskriver PBL som lærerik. Noen uttrykker at det tar tid å komme inn i PBL-metoden, og at de i starten var usikre på prosessen og på sin egen rolle i gruppen. Arbeidet beskrives som krevende med tanke på tidsbruk og det å forstå metoden. Slike erfaringer fungerer som «negative caser» i materialet, men nettopp motstand og usikkerhet kan også sees som drivende for refleksjon. I LUE-modulen utfordres studentene til å utforske egen rolle og prosess grundig. Dermed fremstår PBL som både en støttestruktur og en utfordring – en arbeidsmåte som skaper læring gjennom aktiv deltakelse, usikkerhet og refleksjon i praksis.

«Å heile tida knytte min praktiske kunnskap med den teoretiske kunnskapen» – autentisk profesjonell læring

Et tydelig spor i materialet er studentenes opplevelse av at PBL kobler teori og praksis. Arbeidsmåten beskrives som en styrke for å skape autentisitet og relevans i læringsprosessen. PBL synes å gi studentene en plattform for å «anvende teori» i løsninger av autentiske problemstillinger og oppnå en dypere forståelse. Som en student formulerer det:

Eg kjenner at eg heile tida prøver å knytte min praktiske kunnskap med den teoretiske kunnskapen.

Dette utsagnet fanger kjernen i autentisk profesjonell læring. Studenten beskriver læring som en kontinuerlig prosess der teori og praksis veves sammen. I PBL blir casene en katalysator for denne koblingen: erfaring fra egen barnehage eller skole settes i dialog med teori, samtidig som teoretiske perspektiver utfordres av praksis. På denne måten fungerer PBL som en «lærings sirkel»

der kunnskap både internaliseres og eksternaliseres gjennom refleksjon og diskusjon. Utsagnet peker også utover en ren beskrivelse; formuleringen «heile tida» antyder en begynnende refleksiv praksis, der studenten forstår læring som en vedvarende bevegelse snarere enn en enkeltstående aktivitet.

Denne forståelsen utdypes av en annen student, som knytter PBL til utviklingsarbeid på egen skole:

Videre fremover ser jeg for meg at elementer fra PBL-arbeidet løftes tydelig frem i utviklingsarbeidet på min skole. Vi har, som de fleste andre skoler, en tradisjon for å gå for fort frem og konkludere raskt med tiltak vi tror vil fungere. Hvordan bygger vi disse foreslåtte tiltakene på teori, erfaringer og den kompetansen som personalet samlet sett har når vi konkluderer så raskt? Ved å ta i bruk en PBL-basert tilnærming, tenker jeg at vi øker våre muligheter for å hente frem kompetanse og begrunne våre valg på en bedre måte.

Studenten peker på faser i et utviklingsarbeid, og understreker at utvikling krever tid. PBL fremstår som en metode som støtter både læring og profesjonell utvikling, samtidig som den legitimerer grundighet fremfor raske tiltak. Samlet viser disse to utsagnene hvordan PBL kobler teori og praksis i læringsprosesser, og gir grunnlag for begrunnede valg i utviklingsarbeid.

«Hvilke tanker har vi om det vi alltid har gjort og hvorfor?» – rom for refleksive dialoger

Et viktig funn er at studentene opplever at PBL gir rom for refleksive dialoger som utfordrer etablert praksis. En student uttrykker det slik: «Hver person på gruppa bidro med verdifulle perspektiver slik at resultatet av arbeidet med PBL ble litt mer enn $1+1=2$ ». Dette illustrerer hvordan gruppearbeid skaper merverdi sammenlignet med individuelt arbeid, og hvordan samarbeid gir utvidet forståelse. Gjennom PBL utfordres studentene til å stoppe opp, reflektere og tenke før beslutninger tas.

PBL oppleves å destabilisere rutiner og bidra til økt bevissthet om praksis. Å beskrive eget lederskap innebærer også å utfordre dagligtale, fagbegreper og teori, og samarbeid løftes frem som avgjørende for fordyping. Et utsagn viser hvordan PBL-metodens repetisjon presser fram kritisk refleksjon, og samtidig kobles til økt trygghet i lederrollen:

Jeg stiller mere «kritiske spørsmål» i forhold til behovet for å gjøre noe nytt/starte prosjekt, utviklingsarbeid. Hva er behovet vårt og hva er målet vi ønsker å oppnå. Vi må ha alle med, som teorien beskriver, og det har vært en aha-opplevelse i forhold til egen arbeidsplass.

Studenten uttrykker flere nivåer av læring: Oppmerksomheten flyttes fra raske tiltak til spørsmål om behov og mål i utviklingsarbeid, refleksjonen kobles til teori gjennom vektlegging av kollektiv involvering, og prosessen beskrives som en «aha-opplevelse» som markerer en overgang fra individuell til kollektiv forståelse. Utsagnet signaliserer en begynnende bevegelse fra refleksjon til kritisk refleksjon. Etablerte forståelser utfordres og nye perspektiver åpnes. I prosessen oppstår dialoger som både destabiliserer rutiner og utvikler kritisk refleksjon. Samlet peker dette mot hvordan PBL kan fungere som en katalysator for en bevegelse fra refleksjon i grupper til utvikling av mer varig refleksiv lederpraksis.

Drøfting

Å bygge stillas rundt studentenes læring

Analysen viser at studentene opplever stort læringsutbytte med PBL, selv om arbeidsformen også beskrives som krevende. Faglig interesse vekkes gjennom case-diskusjoner og innsikt i hverandres erfaringer. PBL beskrives som en støtte og ramme for et gjensidig fellesskap, der alle er både giver og mottaker. Dette fellesskapet kan forstås som en mikrostruktur for profesjonell identitetsutvikling. I tråd med Lee (2019) fremmer fellesskapet ansvar for hverandres læring. Studentene bidrar til hverandres utvikling og blir mer bevisste på sin lederrolle, noe som gir PBL en funksjon som «soft scaffold». Veilederne og medstudenter fremheves som nærværende i dette «myke» stillaset, og antyder at læring skjer i spennet mellom støtte og friksjon.

Funnene peker særlig på tre komponenter i PBL som virksomme: casene som katalysator for læring, basisgruppe som arena for samskaping, og medstudentenes og veilederne aktive støtte som mykt stillas. Til sammen ser disse ut til å fremme både refleksjon og en begynnende utvikling av kritisk refleksjon.

Beskrivelsene samsvarer med Saverys (2015) forståelse av refleksjon som et vendepunkt i effektiv ledelse. I denne konteksten innebærer det å lede langsiktige læringsprosesser. Refleksiv praksis styrker evnen til å håndtere komplekse lederroller. At studentene ser seg selv som både lærende og støttende peker mot en kollektiv læringsprosess som styrker faglig innsikt og ledelsesidentitet. PBL-gruppen fremstår som en arena for samskapende læring, der studentene utvikler profesjonelle og relasjonelle ferdigheter gjennom refleksjon og samarbeid.

Beskrivelsene tyder på at arbeidsmåten styrker lederutdanningen ved å introdusere reelle problemstillinger og utvikle ferdigheter for kunnskapsinnhenting. Studentene omtaler metoden som en strukturell støtte, der de åtte trinnene gir rammer for ny kunnskap og refleksjon. Dette støttes av Hallinger og Bridges (2017), og samsvarer med Lee (2019) sin forståelse av «soft and hard scaffolding». Dermed trer PBL frem ikke bare som metode, men som en epistemisk praksis.

Studentene beskriver PBL som en effektiv metode som «tvinger» dem til å drøfte og reflektere. Effektivitet forbindes ofte med framdrift og tempo (Crespí et al., 2022), noe som kan stå i kontrast til studentenes opplevelse av verdien i å «stoppe opp» og arbeide i dybden. Materialet viser at effektivitet i PBL-sammenheng nettopp kan fremme fordypning, og at metoden styrker samspillet mellom myke og harde støttefunksjoner.

I tråd med Pettersen (2017) beskriver enkelte studenter PBL som krevende, og at arbeidsformen forutsetter bestemte ferdigheter. Noen av studentene opplever i mindre grad å motta støtte eller å føle seg myndiggjorte, noe Ghani et al. (2021) knytter til lav aktivitet, særlig i startfasen av arbeidet med PBL. Slike utsagn peker på at PBL oppleves ulikt. Uenighet og motstand kan imidlertid, i tråd med Engeström (2001), forstås som viktige læringsmomenter i seg selv.

Lee (2019) understreker betydningen av å forberede deltakerne på deres rolle i samarbeidet, og at ansvar i læringsmiljøet er avgjørende for å utnytte potensialet i stillasbyggingen. Dette peker mot et spenningsfelt i PBL: mellom effektivitet og fordypning, kollektiv støtte og individuell utvikling. For at PBL skal fungere, må studentene trenes i metode og støttes i å utvikle et aktivt læringsansvar. Det tydeliggjør behovet for bevisst tilrettelegging og faglig nærvær fra veileder.

Ghani et al. (2021) peker på at det kan være utfordrende å forberede studenter på PBL. Dette vekker spørsmål om hvorvidt forberedelsene i modulen var tilstrekkelige for å styrke studentenes mestring og myndiggjøring. Ukjente rammer kan gjøre dem usikre og søkende etter «fasit», samtidig som metoden forutsetter ulike ferdigheter i hvert trinn. Dette illustrerer en sentral utfordring i PBL: Det er krevende å håndtere usikkerhet uten fasit, samtidig som trygghet og selvstendighet skal utvikles. Når forberedelsene er utilstrekkelige, kan det svekke mestringen. Her synliggjøres en kjerneutfordring i PBL: hvordan utvikle trygghet uten å tilby fasit? Spenningen mellom usikkerhet og læring fremstår som metodens virksomme kjerne.

Rom for refleksjon og kritisk refleksjon?

Funnene peker på dialogens betydning som grunnlag for nytenkning. Kritisk refleksjon fordrer arenaer med teoretisk tyngde og legitimitet. I en travel hverdag med ressursutfordringer kan effektivitet preges av instrumentelle handlinger, der refleksjon får mindre plass. Et sentralt spørsmål er hvordan en kan skape rom for refleksjon og kritisk refleksjon. Kan vi identifisere spor av kritisk refleksjon (Gjerde, 2022), og beveger studentene seg i retning av å borre dypere? Utfordrer studentene tatt-for-gitt forestillinger (Klemp, 2013), og nærmer de seg den kraftfulle refleksjonen som Søndena (2004) beskriver som overskridende tenkning?

Hallinger og Bridges (2017) viser at det i PBL-baserte lederutdanninger er en fare for å bli værende på et deskriptivt nivå uten å utvikle dypere forståelse. I LUE-modulen er intensjonen å åpne for teoretisk dybde og refleksjon som et vendepunkt i læringen, men det kan likevel stilles spørsmål ved om studentene faktisk «tar spranget» over fra refleksjon til kritisk refleksjon.

Studentene uttrykker at de har blitt bedre til å stille spørsmål og tenke over hverdagsaktivitetene. De beskriver prosesser som kan tolkes som en bevegelse mellom refleksjon og kritisk refleksjon, der etablerte forståelser utfordres i møte med egne erfaringer (jf. Gjerde, 2022). Flere studenter fremhever betydningen av å «stoppe opp» som ledd i en dypere forståelse. Fordypning ses som en styrke, ikke en motsetning til effektivitet (Crespí et al., 2022). Dette peker mot at studentene ikke bare tilegner seg kunnskap, men også utvikler evnen til å vurdere, bearbeide og anvende den. Likevel kan det ligge et dilemma mellom å «stoppe opp» og «effektivitet».

Det kan se ut som refleksiv tenkning fremstår som krevende, og at det er en utfordrende øvelse å utføre dobbelkretslæringen slik Argyris og Schön (1974) beskriver (referert i Gjerde, 2022). I materialet ser vi flere tegn til refleksjon. Kritisk refleksjon må vi kanskje lete mer etter, men når en student sier å ha blitt flinkere til å stille kritiske spørsmål også til medarbeidere, kan det peke i retning av en refleksiv dialog der etablerte tankemønstre utfordres (Gjerde, 2022; Klemp, 2013). Dette markerer en begynnende bevegelse fra instrumentell til transformativ forståelse (Argyris & Schön, 1974; Gjerde, 2022). Utsagnet kan også tyde på at utvikling av refleksjonskompetanse hos lederne i utdanningen kan medføre endring av refleksjonspraksis på egen arbeidsplass. Dette er en kompetanse som er nødvendig for ledere å ha for å nettopp kunne løse konkrete utfordringer og endringer i barnehage og skole, og avgjørende for konkret forbedring og endring slik Utdanningsdirektoratet (2019) etterspør.

Studentene beskriver økt trygghet i lederrollen, særlig som endringsledere. Gjennom studiet får de erfaring med samarbeid og en styrket evne til å stille kritiske spørsmål. Her skimtes konturene av et skifte fra funksjonsledelse til refleksiv praksis. Våre funn støtter tidligere forskning som fremhever at problembasert læring fremmer selvstendig læring, kritisk tenkning og problemløsning (Crespi et al., 2022; Hmelo-Silver, 2004). Slike prosesser kan forstås som uttrykk for refleksiv læring (Cunliffe, 2002; Gjerde, 2022). Funnene peker mot utvikling av profesjonell identitet, og dette aktualiserer spørsmålet om hvordan refleksive og kritiske læringsprosesser kan forankres sterkere i fremtidig lederutdanning.

Autentisk profesjonell læring som motor

Det empiriske materialet belyser hvordan studentene kobler autentisk profesjonell læring til praksis gjennom problembasert læring. De uttrykker at de «knytter sammen praktisk og teoretisk kunnskap» fra undervisning og litteratur, og beskriver problembasert læring som en «arena» for å anvende teori på autentiske problemer. Huber (2011) viser at læring skjer i møtet mellom ulike aktiviteter, og støtter ideen om at autentisk profesjonell læring forutsetter samspill mellom teori og erfaring, kombinert med refleksjon og teoretisering.

I tråd med Huber (2011) antyder funnene at gruppesamarbeid i en problembasert læringsramme kan skape en mangfoldig læringsarena som åpner for kompleksitet og variasjon. Studentene beskriver hvordan de drar nytte av hverandres erfaringer og perspektiver, noe som gir rom for utvidet og autentisk forståelse. Når de utforsker problemer sammen, møter de både kjente utfordringer fra egen praksis og nye perspektiver fra andres erfaringer som kan belyse egne antakelser. Autentisiteten kan forsterkes av at studentene kommer fra ulike typer institusjoner (barnehage og skole), noe som gir bredde i praksisfortellingene og skaper et utenfra-blikk på egen forståelse og organisasjon.

Den autentiske tilnærmingen, som Webster-Wright (2009) beskriver, ligger også i case-metodikken i problembasert læring, hvor problemstillinger utforskes før løsninger vurderes. Dette gir en praksisnær inngang der reelle utfordringer og behov styrer utviklingen. Ifølge Huber (2011) er voksne ofte mer problemorienterte i sin læring. Å vektlegge «problemet først» kan aktivere tidligere kunnskap og erfaring, og støtte autentisk læring. Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvordan denne arbeidsformen oppleves av ulike studenter, og i hvilken grad den faktisk bidrar til refleksjon og dypere forståelse.

Studentenes ytringer gir grunnlag for å forstå problembasert læring som en pedagogisk metode som involverer og styrker læringsmiljøet. Bruken av case i LUE-modulen ser ut til å gi en autentisk ramme for analyse og kollektiv læring, i tråd med Webster-Wright (2009), som understreker at virkelige situasjoner skaper en meningsfull læringskontekst.

Til sammen viser funnene hvordan problembasert læring som lærings- og arbeidsform kan koble teori og praksis på måter som oppleves meningsfulle og relevante for ledernes arbeid i både barnehage og skole. Gjennom møter med ulike perspektiver og praksis, synes det tverrsektorielle læringsfellesskapet å ha beriket studentenes refleksjon og bidratt til utvikling av kritisk refleksjon. Samtidig må studiens begrensninger presiseres: utvalget er kontekstavhengig, og materialet består av studenttekster skrevet som læringsaktiviteter. Funnene bør derfor forstås som prosesser i bevegelse over tid, snarere enn som entydige resultater. Dette danner et grunnlag for å drøfte hvordan slike læringsprosesser påvirker lederutvikling i utdanningssektoren, og hvordan fremtidige moduler kan organiseres for å støtte felles refleksjon og læring på tvers av sektorgrenser.

Konklusjon

Studien undersøker studenters beskrivelser av problembasert læring (PBL) som arbeidsform i en videreutdanning for ledere i barnehage og skole, og hvordan denne oppleves som relevant for lederpraksis. Funnene antyder at PBL, med praksisnære caser, støtter utviklingen fra refleksjon til kritisk refleksjon. De tverrsektorielle PBL-gruppene synes å fremme innsikt i hverandres profesjonelle tenkning og praksis. Flere uttrykker at deres faglige utbytte underveis i studiet har påvirket deres lederpraksis i planlegging og gjennomføring av utviklings- og endringsarbeid. Effekten handler ikke bare om kunnskapstilegnelse, men om å utvikle nye måter å vite på.

I samsvar med Utdanningsdirektoratets (2019) intensjon om at videreutdanningen skal føre til konkret forbedring og endring, er det relevant å undersøke hvordan slike spor kommer til uttrykk. Føringene er ikke entydige; avtrykkene kan være tydelige, tvetydige og ofte vanskelige å tolke som konkrete forbedringer og varige endringer. Dette synliggjør kompleksiteten ved å vurdere om utdanningen bidrar til å utvikle nødvendig lederkompetanse, og om ledere i barnehage og skole har utviklet kompetanse til å identifisere utviklingsbehov og lede endringsprosesser i tråd med kravspesifikasjonene for modulen.

Studentene beskriver PBL som en arbeidsform som åpner rom for læringsprosesser ved å kombinere struktur, refleksjon og praksisrelevans. Dette antyder at læring i lederutdanning ikke bare handler om innhold, men også om å utvikle evnen til å tenke nytt om egen profesjonsrolle. Det tverrsektorielle perspektivet i LUE-modulen ser ut til ytterligere å styrke studentenes evne til å analysere og håndtere komplekse utfordringer i utdanningssektoren. Dette peker på at PBL i lederutdanninger kan støtte utviklingen av refleksjon og kritisk refleksjon, noe som er essensielt når en leder utviklings- og endringsarbeid i utdanningsinstitusjoner.

Vår erfaring fra norske lederutdanninger samsvarer med forskningsbehovet for å undersøke videre hvordan ledere tenker når de utvikler praksis som kan møte fremtidige utfordringer og utviklingsbehov. Med utgangspunkt i studiens funn er det nærliggende å se nærmere på hvordan refleksiv praksis kan videreutvikles ved å benytte PBL som arbeidsform i fremtidige lederutdanninger.

Samlet bidrar studien til økt innsikt i hvordan PBL kan styrke lederes refleksive beredskap og endringskompetanse i møte med komplekse utfordringer i utdanningssektoren.

Referanser

- Alvestad, M. & Jernes, M. (2022). *Barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Baden, M. S. & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. McGraw-hill education (UK).
- Børhaug, K. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Samlaget.
- Crespi, P., García-Ramos, J. M. & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2).
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management learning*, 33(1), 35–61.
- Cunliffe, A. L. (2016). Republication of «On becoming a critically reflexive practitioner». *Journal of management education*, 40(6), 747–768.
- Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H. & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in health sciences education*, 21, 1087–1112.
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133–156.
- Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. Sage.
- Ghani, A. S. A., Rahim, A. F. A., Yusoff, M. S. B. & Hadie, S. N. H. (2021). Effective learning behavior in problem-based learning: a scoping review. *Medical science educator*, 31(3), 1199–1211.
- Gjerde, S. (2022). Ledere og ledelse i utvikling. *Refleksjon for problemløsning, innsikt og nytenkning*.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2017). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255–288.
- Hanson, A. (2017). Negative case analysis. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1–2.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16, 235–266.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning—Learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 635–652). Springer.
- Kantardjiev, K. (2019). Studentaktiv læring og diversitet—hva fungerer og hvorfor. *NOKUTs utredninger og analyser*.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon—hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *UNIPED*, 36(1), 42–58.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lee, S. C. J. (2019). Scaffolding in PBL: A Case-Study in Facilitated Soft Skill-Set Learning amongst Adult Learners in Taiwan's Vocational Higher Education. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 7(1), 133–140.
- Loeng, S., Mørkved, B. P. & Solli Isachsen, B. (2019). *Studentaktiv læring: praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- Ludvigsen, S. & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 43–73). Cappelen Damm.
- Lycke, K. H. (2016). Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (Bd. 2, s. 171–191). Cappelen Damm Akademisk Oslo.
- Lødding, B., Bergene, A. C., Gjerustad, C., Vika, K. S. & Samuelsen, Ø. A. (2023). *Deltakerundersøkelsen for barnehage og skoleledere 2023*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3104443/NIFUrapport2023-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morud, E. B. & Rokkones, K. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet.
- Myran, S. & Masterson, M. (2021). Training early childhood leaders: Developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2.), 173–196.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E., Normann, A. & Strømme, A. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: skoleutvikling, lesing, skriving og regning: funn og fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk. <https://www.nb.no/search?q=oaiid:”oai:nb.bibsys.no:991429099474702202”&mediatype=bøker>
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9(2), 5–15.
- Schechter, C. (2011). Switching cognitive gears: Problem-based learning and success-based learning as instructional frameworks in leadership education. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 143–165.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I. & Yew, E. H. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical education*, 45(8), 792–806.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2016). 12 Forplikting er avgjerande. I *Offentleg sektor i endring* (s. 206–219). <https://doi.org/10.18261/9788215027722-2016-13>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Å heile tida knytte min praktiske kunnskap med den teoretiske kunnskapen

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Vedlegg 1 – Kravspesifikasjon for Modulbasert videreutdanning for barnehageledere og skoleledere – Ledelse av utviklings- og endringsarbeid*. <https://www.mercell.com/m/file/GetFile.ashx?id=125851927&version=0>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702–739.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.

