

Angeltveit, N. A. & Sundnes, H. K. (2026). Veilederrollen i problembasert læring. I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsesstrategi* (s. 43–61). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800103>

3

## Veilederrollen i problembasert læring

**Nina A. Angeltveit & Hilde K. Sundnes**

**Sammendrag:** Denne studien undersøker veilederrollen i Problembasert læring (PBL). Formålet er å utforske og utvikle ny kunnskap som kan bidra til å styrke PBL-veiledere i barnehagelærerutdanningen. Forskningen bygger på intervjuer og tidligere studier knyttet til veiledning og PBL som arbeidsform. Det teoretiske rammeverket omfatter PBL-metoden, veilederrollen, ulike veiledningsteorier og teorier om gruppedynamikk.

Vi har benyttet kvalitativ metode, nærmere bestemt semistrukturert intervju, med et strategisk utvalg av informanter som bruker eller har brukt PBL-metoden i lærerutdanningen. Datamaterialet er analysert med en tematisk tilnærming.

Resultatene i artikkelen synliggjør perspektiver på veilederrollen i PBL, knyttet til muligheter og utfordringer slik veiledere opplever det. Studien viser at PBL-veiledere har mange roller å fylle, både faglig og relasjonelt. Det fremkommer et ønske om forenkling av arbeidsformen og et tilbakevendende behov for mer opplæring. Forskningen har implikasjoner for perspektiver og kunnskap om veilederrollen, samt hvordan vi kan tilrettelegge for PBL i barnehagelærerutdanningen.

**Nøkkelord:** Problembasert læring (PBL), barnehagelærerutdanning, veilederrollen, studentaktiv læring, gruppedynamikk

**Abstract:** This study examines the tutor role in problem-based learning (PBL). The purpose is to explore and develop new knowledge that can be used to strengthen PBL tutors in early childhood teacher education (ECTE). The research is based on previous research related to facilitators and PBL as a method. The theoretical framework is based on the PBL method, the role of the tutor as well as various tutors' theories and theories of group dynamics. We have used a qualitative method, semi-structured interviews, with a strategic selection of informants who all use the PBL method in teacher education. A thematic analysis approach has been applied to the data material. The results in this article highlight perspectives on the tutor role in PBL related to opportunities and challenges experienced by tutors. The study shows that there are many demanding roles for tutors to fill both professionally and relationally. It points to a desire for simplification of the work form and a recurring desire for more training. The research will have implications for perspectives and knowledge as how we can facilitate PBL in ECTE.

**Keywords:** Problem-based learning (PBL), early childhood teacher education, tutor role, student-active learning, group dynamics

## Innledning

*Jeg tror jo 100 % oppriktig at alle går inn i en veilederrolle med en- hva skal jeg si- med en tanke om å gjøre godt.*

Sitatet kommer fra en av våre informanter, men er representativt for dem alle. Hva som oppleves som «godt» kan variere ut fra den enkelte veileders ståsted. I denne artikkelen ønsker vi å belyse perspektiver knyttet til muligheter og utfordringer i PBL-veilederrollen, slik veiledere opplever det. PBL-metoden er en gruppebasert, studentaktiv læringsmetode der studentene er handlingsorienterte og søker å finne svar på reelle problemstillinger de kan møte i praksis. Metoden inviterer til læring av problemløsnings- og samarbeidsstrategier, og bygger på tanken om at læring er noe studentene gjør, ikke noe læreren gjør med studentene (Kagan, 2015). PBL-metoden er tuftet på sosiokulturell og kognitiv kunnskapskonstruksjon, der man lærer i og av et fellesskap, samtidig som man aktiviserer og videreutvikler egen kunnskap (Lycke, 2016, s. 172).

Veiledning innenfor PBL har fellestrekk med generell veiledning, men også særtrekk knyttet til metoden. Veiledning i barnehagelærerutdanningen skal bidra til at den enkelte student kvalifiseres og utvikles mot yrkesutøvelse. Veiledningen er som oftest en samtalebasert arbeidsform der dialog, formidling og refleksjon er kjerneelementer (Skagen, 2021, s. 11).

I søk etter forskning knyttet til PBL og barnehagelærerutdanningen viser Meyer, Reigstad & Serikova (2023) sin komparative undersøkelse om PBL i barnehagelærerstudiet i Norge og Kirgisistan at studentene i begge land har en positiv oppfatning av kvaliteten på læring gjennom PBL. Videre fremheves verdien av samarbeid, og studien antyder at PBL i barnehagelærerutdanningen kan fungere som et verktøy for profesjonell utvikling ved å gi studentene nyttig erfaring i å identifisere og løse yrkesrelevante problemer. Øvrig forskning på PBL som læringsstrategi knyttes til andre utdanninger, særlig medisin. Doherty, Keague, Harney, Browne og McGrath (2018) sin studie viste blant annet at veiledere har utfordringer med å håndtere gruppedynamikk, og avdekket viktigheten og behovet for profesjonell utvikling blant veilederne (Doherty et al., 2018). Sattarova et al. (2021) fant i sin studie at veilederne opplevde manglende relevante ferdigheter for å benytte PBL i høyere utdanning, men var motiverte for opplæring (Sattarova et al., 2021, s. 8–13). En negativ gruppedynamikk kan være forårsaket av manglende kunnskap, lite veiledererfaring, skjevfordeling eller dominans hos PBL-veiledere (Azer, 2001).

På bakgrunn av tidligere forskning på PBL-veiledning i høyere utdanning, samt manglende forskning på PBL i barnehagefeltet, undersøker vi veilederrollen i PBL nærmere med utgangspunkt i forskerspørsmålet: *Hvordan beskriver veiledere sine erfaringer med utfordringer og muligheter i veilederrollen innenfor PBL?*

Artikkelen tar for seg PBL som metode, veiledning med veilederrollen i fokus, gruppedynamikk, og belyser elementer knyttet til metodens fremtid.

## **Teoretisk rammeverk**

PBL-metoden regnes som en profesjonsrelevant arbeidsform der problemene studentene skal løse hentes fra praksis, ideelt sett som utfordringer studentene selv har møtt. Arbeidsmåten er strukturert og veksler mellom idédugnader knyttet til identifisering av problemet og mer systematisk arbeid, mellom utdypning av forståelse og bruk av kunnskaper, og mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper (Lycke, 2016, s. 174). Det har vært debattert om PBL-veiledere skal være eksperter på emnet det undervises i, eller fungere som fasilitatorer for læring (Alrahlah, 2016, s. 159). Barnehagelærerutdanningen legger til rette for en gradvis utvikling av kunnskap gjennom både praksiserfaring og undervisning i ulike fagområder. I praksisfeltet fungerer praksislæreren som ekspert, mens profesjonsveilederen studentene møter i universitets- og høyskolesektoren ofte har spisskompetanse innen sitt spesifikke fagfelt (Knudsen, 2024, s. 38). Azer (2001) viser i sin forskningsoversikt at veiledere med ekspertise på innhold kan bli for dominerende og hindre selvstyrte læringsprosesser. Videre fremheves det at veilederferdigheter er viktigere for studentenes læring enn kunnskap eller erfaring om innholdet. Studenten skal kunne forvente at veileder har en merkunnskap som hjelper studenten til å ta et utenfrablikk på eget arbeid (Jokstad, 2024, s. 86). Veileder kan benytte ulike veiledningstradisjoner. Å veilede innenfor PBL innebærer blant annet å hjelpe studentene gjennom trinn for trinn i PBL-sirkelen (Pettersen, 1997, s. 69). I den videre teoridelen vil vi utdype veilederrollen.

## Veilederrollen

Veiledningen har både et saksforhold og et relasjonelt forhold (Tveiten, 2019, s. 94). Saksforholdet innen PBL er problemet studentene skal løse. Sentralt i veiledningen, ifølge Lejonberg & Føinun, er å tilrettelegge for kritisk refleksjon, vurdering og bevisstgjøring av underliggende antagelser om gode måter å løse oppgaver og utfordringer. Innenfor en slik strategi skal veileder være tilbakeholdende med å gi råd og vurderinger, og på den måten åpne for at veisøker selv kan finne sin vei til svar (2018, s. 4). Veiledere med veilederutdanning gir i mindre grad råd, og er mer opptatt av at studenten selv skal finne sine svar (Lejonberg, 2019), noe som samsvarer med målet for veiledning.

Lejonberg (2019) viser til fire veilederroller som vi kobler til PBL-veiledning. Rollen som guide/rollemodell hjelper studentene med oppgaven og motiverer til å endre kurs om nødvendig. Denne rollen kan samsvare med ett av Barrows sine tre prinsipper for veiledning, der veileder i starten er en fasilitator som letter og guider læreprosessen ved å vise studentene fremgangsmåter for å løse problemet ved hjelp av de syv trinnene, referert til som kognitiv modellæring (Barrows, 1988). Videre peker Lejonberg på veilederrollen som lytter, en som støtter gruppen i arbeidet, og rollen som kritisk venn som kan utfordre studentenes læring ved å stille åpne spørsmål til refleksjon og sette i gang diskusjoner. Azer (2005) hevder at diskusjoner i gruppen er et viktig element for læring innenfor PBL, og kan forsterke dybdelæring. Veileder må oppmuntre til deltakelse fra hele gruppen (Alrahlah, 2016, s. 159). Når studentene samhandler, utforsker og reflekterer i gruppen, er dette både trening og utfordring, det andre veiledningsprinsippet hos Barrows (1988). Her kan også katalysatorrollen (Lejonberg, 2019), som utfordrer studentene til å søke læring i andre kilder, være nyttig. Det tredje prinsippet er en gradvis tilbaketrekking der veileder blir overflødig og studentene selvstyrte (Barrows, 1988).

Det vil variere ut fra veiledningens formål om veisøker eller veileder er mest dirigerende i veiledningen (Lejonberg, 2019, s. 5). Lejonberg hevder at forskning sier lite om hvordan veiledningen skal utøves, for eksempel hvilken rolle som skal inntas av lærer (2019). Flere hevder at det er et problem i veiledningsfeltet at mange som får tildelt en veilederrolle har manglende kompetanse i det å veilede (Jokstad, 2024, s. 86). Veiledning i seg selv krever en spesifikk kompetanse (s. 87). Sando et al. (2018) viser til usikkerhet knyttet til veilederrollen i barnehagelærerutdanningen generelt. Veiledere innenfor PBL bør ha kunnskap om metoden og erfaring.

«Veileder sees gjerne som en autoritet (...) der studenten er en novise» (Jokstad, 2024, s. 86). Veileder er i en posisjon der den besitter makt til å påvirke studentens resultater eller videre utdanning/ arbeidssituasjon. «Forholdet mellom veileder og veisøker er dessuten asymmetrisk, hvilket innebærer at veileder står i en maktposisjon overfor veisøker» (Kristiansen, 2020, s. 34). Makt finnes i ulik grad i alle relasjoner, og særlig i student/ lærer relasjonen er dette svært tydelig. «Veiledning som samtale er basert på noe fundamentalt etisk, nemlig troen på at menneskers liv kan utvikles, og at vi har et ansvar for at alt dette skjer» (Kristiansen, 2020, s. 38). Kristiansen påpeker her at veileder har et etisk ansvar overfor de man veileder ut fra en tro på at menneske kan utvikle seg, både faglig og personlig.

I likhet med generell veiledning skal veiledere i PBL støtte studentens læring, bidra til innsikt i det faglige innholdet og fremme utviklingen av sosiale ferdigheter som er viktige for læring (Lycke, 2002, s. 104). Veileders relasjonelle ferdigheter skal bidra til å styrke studentens tro på egen mestringsevne. Gjennom aktiv lytting og bruk av åpne, undrende spørsmål i dialogen kan veilederen fremme refleksjon som støtter studentens faglige utvikling (Buli-Holmberg, 2024, s. 114).

## **Gruppedynamikk**

PBL er gruppebasert arbeid som ofte blir sett på som en positiv metode for læring. Mange erfarer likevel at det ikke er nok å samle mennesker i en gruppe og forvente at prosessen vil fungere automatisk (Hård af Segerstad, 2002, s. 130). Samspeillet i en gruppe kan være bevisst eller ubevisst, konstruktivt eller destruktivt. Sentralt i veiledning av grupper står derfor utvikling av gruppekultur og gruppedynamikk. Bang & Midelfart (2019, s. 59–65) hevder at kultur utvikles i grupper som jobber sammen om problemer, løser disse og observerer effekten av disse. For at gruppearbeid skal være effektivt kreves det et gruppeklime der den enkelte i gruppen utvikler sine sosiale ferdigheter og kompetanser for å realisere læringsutbyttene. Som Pettersen viser til, skal veileder guide eller lede handlinger som får i gang læringskulturen (1997, s. 124).

Innen PBL er det et mål å utforske problemet grundig for å ta en kvalifisert beslutning. Kahneman hevder at menneske er: «en maskin for forhastede slutninger» (2013, s. 89). Videre hevder Kahneman at mennesket gjerne har stor tro på egen fortrefelighet og ikke ønsker å gjøre mer arbeid enn nødvendig. Kunnskapsdeling utfordres fordi vi som sosiale vesen lett bekrefter

hverandres informasjon og bruker mest tid på ting som allerede er kjent. Ny eller unik informasjon kommer ikke frem eller blir ikke vektlagt. Dette kan sees i forhold til sosialt press i gruppen, konformitet, der gruppens medlemmer sier og gjør det som kan binde sammen og ikke splitte. Det er nyttig å være oppmerksom på det sosiale presset som finnes i grupper og aktivt jobbe for å utvikle en gruppekultur der den enkelte våger å være uredd og skeptisk til beslutninger (Kahneman, 2013).

Gruppens mål realiseres best når en erfarer at folk vil hverandre vel, godt i tråd med beskrivelsene av psykologisk trygghet i team. Psykologisk trygghet kjennetegnes ved et gruppeklima hvor mennesker har positive intensjoner overfor hverandre og er komfortable med å uttrykke sine meninger og å være seg selv (Schei et al., 2020). Hård af Segerstad et al. (1999) har identifisert fire spesifikke utfordringer som ofte oppstår i PBL-grupper, og som veilederen bør sette søkelys på:

1. **Innhold**, som handler om å klargjøre mål og retning for arbeidet.
2. **Arbeidsmetoden**, som refererer til de sju trinnene i modellen.
3. **Gruppedynamikk**, som kan styrkes gjennom en god relasjon mellom gruppen og veilederen. Veilederen kan bidra til å etablere tydelige og gjensidige forventninger, gjerne gjennom bruk av forventningsavklaringer.
4. **Metakognisjon**, som kan fremmes ved bruk av metakognitive spørsmål (Hård af Segerstad, 2002, s. 137).

## Metode

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan beskriver veiledere sine erfaringer med utfordringer og muligheter i veilederrollen innenfor PBL?* har vi i denne studien benyttet en kvalitativ forskningstilnærming med semistrukturerte intervjuer for å oppnå en dypere forståelse av, og svar på, problemstillingen. I det semistrukturerte intervjuet er hensikten å få større innsikt i intervjupersonenes opplevde livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 32). Teori, tidligere forskning, rapporter og vår egen erfaring som PBL-veileder

– vår forforståelse – har bidratt til å forme studien. Vi erkjenner risikoen for å søke og bekrefte egne bias, og har aktivt forholdt oss til datamaterialet i analysen. Intervjuguiden inneholdt spørsmål relatert til informantenes erfaringer som PBL-veiledere, opplæring, struktur og organisering av PBL-veiledning.

Vi gjorde et strategisk utvalg av informanter med erfaring som PBL-veiledere fra lærerutdanningen, men med ulik faglig bakgrunn. Dette for å fremskaffe funn som kunne bidra med svar på problemstillingen, slik Thagaard (2013, s. 60) viser til. Studien har åtte informanter med erfaring fra bruk av PBL ved fem ulike universiteter/høyskoler i to nordiske land, inkludert informanter fra egen institusjon. Informantene er veiledere både med og uten veilederutdanning, noe som kan ha betydning for deres syn på veiledning. Det er gjennomført seks individuelle intervjuer og ett intervju med to informanter samtidig. Ett intervju er utført digitalt, mens de øvrige er gjennomført fysisk. Informantene har gitt informert samtykke til deltagelse i studien, som er registrert i SIKT. Samlet intervjumateriale utgjør 370 minutter og er samlet inn over en periode på ti måneder i 2024/2025. Intervjuene ble lagret på «nettskjema diktafon» og er kryptert, transkribert og anonymisert.

Datamaterialet ble analysert tematisk. Et tema er et mønster i datamaterialet, noe vesentlig som belyser forskningsspørsmålet (Braun og Clarke, 2006). Vi benyttet en induktiv tilnærming til dataene, der kodeord som trådte frem ble samlet i kategorier. Kategoriene ble strukturert i tre hovedtema, som vi analyserer opp mot teori for å belyse forskningsspørsmålet (Braun og Clarke, 2006). Temaene er: 1. Veilederrollen i PBL, som inkluderer informantenes forståelse og erfaringer knyttet til rollen. 2. Gruppedynamikk, som inneholder informantenes perspektiver på rollen knyttet til veiledning i gruppe. 3. Metodens fremtid, som omhandler muligheter informantene fremmer for justeringer av metoden.

## Funn og diskusjon

Et sentralt funn i undersøkelsen er at alle informantene stiller seg positive til PBL-metoden og til veiledning av grupper. Det knyttes likevel dilemmaer til selve metoden og veilederrollen, eller som en informant sier: *Altså... mulighetene og utfordringene går jo ofte hånd i hånd*. Videre presenterer vi resultatene i de tre nevnte temaene ovenfor.

## PBL-veileders roller

Informantene beskriver flere roller en PBL-veileder skal ha, noe vi forstår som roller informantene selv mener de skal fylle. De fremhever hvordan veilederrollen endrer karakter fra å være tett på i starten, hvor veilederen guider studentene, til å være mindre tilstedeværende etter hvert, men fortsatt tilgjengelig, noe som er i tråd med både Pettersen (1997) og Barrows (1988). En informant sier: «De trenger mye stillas i starten, og så kan du ta vekk stillaset». *Stillasarbeider* er et begrep flere informanter legger vekt på i beskrivelsen av egen rolle som veileder. Flere understreker stillasets betydning for studentenes læring, og at dette må være tilgjengelig og stødig i starten av et PBL-arbeid, da studentene trenger mye støtte. PBL-trinnene kan forstås som verktøy i en byggeprosess, der målet er å skape et solid og stabilt byggverk basert på en grunnmur som informantene fremhever som avgjørende. Informanter opplever det som utfordrende for nye studenter å «identifisere problemene i caset» og få studentene til å «dykke ned i caset». En informant vektlegger å hjelpe studentene til å finne problemene i caset, gjennom å vise til spørsmål man kan stille, samt til teoretiske perspektiver som kan anvendes. Stillasarbeideren kan dermed ha sammenfallende trekk med rollen som både lytter og guide (Lejonberg, 2019), som i dialogen støtter studentene og fremmer hva som er hensiktsmessig å gjøre for å løse problemet og oppnå læring. Stillasarbeideren har også likhetstrekk med fasilitatoren og den kognitive modelleringen slik de beskrives hos Barrows (1988). Veilederne fasiliterer på denne måten for læring, men det fortelles også om utfordringer knyttet til organisering og det å være tilgjengelig som veileder i starten.

Informantene beskriver at de i veiledningen støtter den faglige utviklingsprosessen ved å «skubbe», «drive videre», «pushe», «løfte» og «stimulere» i riktig retning. Veilederne inntar rollen som kritisk venn eller katalysator (Lejonberg, 2019), og fungerer som pådrivere for faglig utvikling og problemløsning ved å stille metakognitive spørsmål til gruppen og vise til andre kilder for faglig utvikling. Lytterrollen og det å stille gode spørsmål trekkes frem som kjernekompetanser hos en PBL-veileder: *Og så, og hvis de da skal komme litt skjært ut, altså, så er det jo å stille de gode spørsmålene som kan få dem på sporet igjen.* Det å veilede studentene til faglig kunnskap og utvikling er beskrevet som selve saksforholdet hos Tveiten (2019). Å stille åpne, reflekterende spørsmål for å skape fremdrift i læreprosessen og konstruksjonen av kunnskap er en sentral veilederoppgave (Pettersen, 1997; Alrahlah, 2016; Lycke, 2002). Slike

spørsmål kan avklare problemet, hjelpe til å se flere perspektiver og belyse kunnskapsgrunnlaget for å løse problemet. Spørsmålene åpner for diskusjon i gruppen, noe Azer (2005) hevder er en av de viktigste oppgavene til en veileder. Gjennom diskusjon og refleksjon i gruppa legges det til rette for sosiokulturell læring (Lycke, 2016), der kunnskap skapt i gruppa kan innlemmes hos den enkelte. Videre påpeker Azer (2005) at veileder må utvide og bringe inn vitenskap i diskusjonen. For eksempel, når en informant forteller at hen utfordrer studentene til å ta kontakt med andre faglærere, benyttes katalysatorrollen (Lejonberg, 2019). Dette kan bidra til tverrfaglige perspektiver på problemet, noe som kan understøtte dybdelæringen for studentene. Veiledere kan slik fasilitere gruppas læring uten å selv ha ekspertkunnskapen.

Veilederrollen inntas etter formål, men det å være en guide og dirigere i veiledningssituasjonen (Lejonberg, 2019) ved å vise til hvordan gruppen kan løse oppgaven i arbeidets begynnelse, ser ut til å være den rollen flere av informantene vektlegger – en kognitiv rollemodell. Dette støtter veiledningens formål, der studentene selv må beskrive og forklare fenomener, i tråd med den sosialkonstruktivistiske læreprosessen (Lycke, 2016). Flere informanter opplever det utfordrende utover i veilederprosessen å vite når de skal trekke seg tilbake. En sier:

*Det er kanskje det der å se sin egen rolle, når skal du inn, og når skal du trekke deg ut, og når skal de faktisk få lov til å gå på et feilskjær, og lære av det. Og ikke safe for mye som veiledere, for der kan man lett gjøre litt feil, og da blir ikke det studentstyrt.*

Informanten viser at bevissthet rundt eget rollevalg har betydning for om man som veileder fasiliterer studentstyrt læring (Azer, 2001). Den opplevde veilederrollen informantene beskriver – ved å holde tilbake råd og svar, lytte, engasjere, motivere og justere seg inn mot gruppen, og på den måten la veisøkerne selv finne sin vei – samsvarer med Lejonberg og Føinum (2018) og Barrows (1988) tredje prinsipp, tilbaketrekking. På den ene siden kan en ikke-styrende veileder bidra til å opprettholde studentenes motivasjon for læring gjennom selvstyring. På den andre siden oppleves denne veiledningsformen ikke nødvendigvis som læringsfremmende for studentene (Azer, 2001). Lejonberg (2019) viser til at det vanligste for en veileder i lærerutdan-

ningen er å innta rollen som kritisk venn og lytter, altså både utfordre og støtte veisøkers egne tanker og refleksjoner, og på den måten veksle mellom hvem som dirigerer veiledningen. En informant viser dette tydelig:

*Jeg tenker det viktigste som veileder er å utfordre dem litt på de valgene de tar, og samtidig trygge dem i noen ting, Så det er denne balansen mellom å både få dem til å gå litt nye veier og tenke litt nytt, og å gi dem litt en tommel opp når det er noe som virker som de er på rett vei.*

Informantene er opptatt av å fasilitere sosiokulturell læring i gruppa og la læringen være studentstyrt. Samtidig opplever informanter dette som utfordrende med tanke på om kunnskapen blir tilstrekkelig når målene, ifølge informanter, kan være både «åpne» og «sprikende» i PBL-arbeid. Motsatt viser informantene til styrker den studentaktive læringen kan føre til, som eierforhold til kunnskapen, at studentene får være «skapende», at de får et «hurtig innblikk i praksis», og at det ikke er en fasit på PBL-arbeidet. En informant sier det slik: «det er en fantastisk metode når den fungerer» og viser til at rammene må være lagt til rette. En annen informant spesifiserer utfordringer rundt studentenes faglige kunnskaper i starten av en oppgave. Dette samsvarer med Hård af Segerstad og utfordringen med å klargjøre mål og retning for arbeidet i PBL-gruppearbeidet som veileder (2002). Det er av stor betydning å få studentene til å tenke utover sine egne tidligere erfaringer, og dermed hjelpe dem til å se at de trenger mer faglig kunnskap. Utforming av gode utgangspunkt eller problemer ble av flere informanter trukket frem som en viktig oppgave for underviser/veileder. Her kom ulik praksis frem: Enkelte var opptatt av å konstruere gode utgangspunkt (case) studentene kunne arbeide med, mens andre var mer opptatt av at studentene skulle ta utgangspunkt i problem eller utfordringer de selv opplevde i praksis. Fordelen med å benytte studentenes egne problem som utgangspunkt er at dette kan gi økt motivasjon for å finne løsninger. På den annen side vil det være mange faglige problem studentene ikke vil komme i berøring med, og bredden knyttet til fagområdene kan gi kunnskapshull. Til tross for ulike erfaringer med styrker og muligheter innenfor PBL, fremmes det profesjonsnære som positivt for læringen av alle. En informant sier:

*Men det viktigste er at det er autentiske situasjoner som du kan møte på i jobben din, det er greit å møte på i studiet, sånn at du kan drøfte det teoretiske og det praktiske i sammenheng.*

En informant omtaler veilederrollen som en «lyttepost» der du får innblikk i studentenes forståelse og opplevelse, noe som bidrar til justering av egen rolle. Flere informanter fremhever det å *være tett på* og *bli godt kjent* med studentene, noe lytteposten vitner om, som betydningsfullt og en styrke for veilederrollen som legger til rette for gode relasjoner. «Å være en god veileder handler ikke bare om faglig kompetanse, men også om å være en støttespiller som skaper et trygt læringsmiljø» ifølge en av informantene.

Våre informanter understreker viktigheten av gode relasjoner til gruppene og at studentene skal føle seg *sett* og *hørt*. Varme, responsive relasjoner legger grunnlaget for utviklingen av et godt psykososialt miljø, og er en viktig forutsetning for faglig utvikling (Edmondson, 2012). Forventningsavklaringer trekkes frem av flere informanter som en sentral del i starten for gruppedynamikken og relasjonene. En informant sier den viktigste rollen er å støtte studentene til mestringstro, og til «...å utvikle eller videreutvikle et sunt selvilde». Videre inkluderes veileders rolle som forbilde, om å bry seg om og sørge for studentenes «well-being», for den enkelte. I tillegg fremheves makten i veilederrollen av en informant: «Jeg kan nesten si hva som helst, og de studentene tar det for god fisk.» Informantenes bevissthet rundt relasjoner, etikk og makt med tanke på ansvaret for gruppen, gruppeprosessen og den enkelte student knyttes ikke utelukkende til faglige interaksjoner, men også til menneskelighet. Relasjons- og faglig kompetanse går dermed hånd i hånd og er et viktig bidrag til at den enkelte student kvalifiseres og utvikles mot yrkesutøvelse, i tråd med Meyer et al. (2023) sin studie der PBL antydes å være et nyttig verktøy for profesjonell utvikling. Det relasjonelle handler ikke bare om veileders relasjon til gruppen, men også om hvordan relasjonene utvikler seg mellom gruppemedlemmene.

## **Veileder og gruppedynamikk**

Gruppedynamikk er et nøkkeltema innenfor PBL-arbeid og kan bidra til både fremming og hemming av læring. Hård af Segerstad (2002) sier at det ikke er nok å samle mennesker i en gruppe og forvente at prosessen fungerer

automatisk. I grupper som jobber sammen over tid vil det danne seg mønstre – gruppedynamikk – knyttet til roller, relasjoner, kommunikasjon og handlinger (Lauvås et al., 2016).

Våre informanter har ulike erfaringer knyttet til gruppedynamikk, men et flertall påpeker sosial loffing blant enkelte av gruppemedlemmene som en utfordring.

*Jeg har opplevd så mange ganger at den mest åpenbare er jo sånn sosial loffing, at noen bare sluntrer unna rett og slett, og at de andre gjør jobben.*

Flere informanter peker på at god gruppedynamikk forutsetter at alle deltakerne blir inkludert og engasjert. Dette krever innsikt i både individuelle styrker og svakheter, samt en bevissthet om at ulikheter i gruppen kan være en ressurs snarere enn et hinder. Et trygt gruppemiljø, slik Edmondson (2012) fremhever, hvor deltakerne våger å vise sårbarhet, er betydningsfullt for å fremme både tillit, samarbeid og åpenhet.

Veileder har en viktig rolle i å følge med på dynamikken i gruppen og sikre at alle får anledning til å bidra. Samtidig advares det av informanter mot å plassere skylden for utfordringer kun hos såkalte «loffere» – de som ikke bidrar like tydelig. Ofte er bildet langt mer sammensatt ifølge en informant som utdyper:

*Det som ofte skjer, det er jo det at, altså, de som trenger tid, synes jo de andre dominerer og kjører over. Og de som er kvikke, de synes jo de andre er så passive og trege; de gjør jo ingenting.*

Ubalanse i gruppedeltagelse kan ha mange årsaker ifølge informantene. Noen kan kjenne på usikkerhet eller frykt for å ikke strekke til, mens andre kan føle seg overveldet av forskjeller i kunnskapsnivå eller ambisjoner.

Flere informanter peker på at det finnes deltakere som forblir stille, til tross for at disse kanskje har aller mest å bidra med. De ønsker å delta, men holder seg tilbake, muligens av frykt for å bli avslørt som «ikke gode nok». Gruppens samspill preges dermed av et komplekst nett av dynamikker, der veilederens evne til å skape trygghet og anerkjenne ulike bidrag kan være avgjørende.

En annen tilbakevendende utfordring er konformitet. Kahneman (2013) påpeker at mennesker bekrefter hverandres informasjon og unngår å utfordre status quo, noe som belyser hvordan sosialt press kan hemme gruppens effektivitet.

*Utfordringene kan være hvis man [som veileder] ikke er så tett på studentene, og de hopper over steg, sånn at de raser av gårde, da kan det bli at de lett går for noen litt sånn kjappe løsninger og kanskje ikke alle blir like involvert.*

*(...) viktig i denne idefasen og assosiasjonsfasen for å få flest mulig ideer og kanskje originalitet fremover. At de ikke bare går etter den sterkeste stemme og den «gode planen», men at de tør å utforske og å være i det utforskende.*

Informanten fremhever et sentralt aspekt ved veilerrollen: nødvendigheten av å motvirke gruppedynamiske tendenser og menneskets iboende trang til å søke raske løsninger. Veileder må fungere som en bremse for tidlig konsensus og heller åpne opp for alternative perspektiver og dypere problemforståelse (Kahneman, 2013). Dette innebærer å fremme gruppediskusjoner og videre læring (Azer, 2005), eller som en annen sier:

*Det er ikke bare en gruppeoppgave som skal løses(...) du skal utfordre studentene sin læring.*

At mennesker opplever miljøer der de føler seg respektert, inkludert og ikke redde for å gjøre feil, er ofte et grunnlag for samarbeid og læring. Samhandling i gruppe kan føre til at grupped medlemmene drar hverandre ut i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 2000), og dermed kan oppleve læring. Dersom gruppen blir for konformativ, kan læringen stagnere. Da kan veileder fasilitere grupped medlemmene til læring ved å bruke rollen som katalysator eller kritisk venn (Lejonberg, 2019). Veileder kan åpne for kognitiv friksjon ved at mennesker utfordres, møter ulike perspektiver og gjerne motstand i tenkning og spørsmål som bryter med vante tankemønstre. Friksjonen kan føre til innovasjon og ny innsikt. I dette ligger en spenning: for mye trygghet uten friksjon kan gjøre at utviklingen stopper opp, mens for mye friksjon uten trygghet kan skape ubehag, usikkerhet og kanskje konflikter som igjen får folk til å trekke seg tilbake. Veileder må erkjenne og synliggjøre at disse kreftene virker sammen.

I Problembasert læring (PBL) handler veilederrollen om å bevisstgjøre studentene på hvordan de resonerer og håndterer problemstillinger (Pettersen, 1997).

Vi ser den samme bevisstheten hos informantene når det gjelder egen kompetanse i veilederrollen. Opplæring anses som avgjørende også for veiledere, men ikke alle har veilederutdanning.

*Noen har jo pedagogisk veiledning, noen har den ikke. Så det er jo i grunn organisert slik at tilgjengelig personell tar en gruppe.*

Dette er noe Jokstad (2024) peker på som en utfordring, da veiledning krever en spesifikk kompetanse. Informantene våre har varierende opplæring, fra egenopplæring til samtaler, kurs og workshops, men flertallet etterspør mer, i tråd med tidligere forskning (Sando et al., 2018; Doherty et al., 2018; Sattarova et al., 2021).

### **Metodens fremtid**

Flere informanter forteller at det kan være utfordrende å lære metoden fordi den er omfattende. En sier:

*Jeg tenker at studentene må få en god innføring i arbeidsmåten. Og det er ikke umiddelbart lett fordi at PBL er en litt omfattende modell.*

PBLs sju trinn oppleves som krevende å sette seg inn i, noe også Hård af Segerstad (2002) påpeker.

En mulighet foreslås:

*Kanskje på tide å revidere metoden, forenkle den og modernisere begrepene til et språk både veiledere og studenter mer intuitivt kan forstå.*

En annen forteller fra sin praksis at studentene får grundig innføringskurs i PBL og at studentene videre *selv* må avgjøre hvordan trinnene brukes. Veilederens rolle ble etter dette i hovedsak å «fasilitere og hjelpe til undring knyttet til problemet», noe som kan oppleves mindre krevende.

Noen av informantene hadde lite utfordringer med gruppedynamikk, og sammenfallende for disse var at deres studenter selv valgte gruppe ut fra felles ambisjonsnivå. Disse informantene fortalte videre at PBL-arbeid var lagt mot slutten av studiet, der studentene har økt profesjonsfaglig grunnlag og i større grad tar ansvar for egen læring. Informantene som opplevde mer utfordringer med gruppedynamikk, i tråd med Doherty et al. (2018), hadde PBL-arbeid i starten av studiet, og studentene må lære metoden, fag og å samhandle med hverandre på samme tid. Det kan fremstå som en fordel at PBL-metoden introduseres noe seinere i studiet, og at studenter selv får velge hvem de skal arbeide med. Imidlertid kan det å velge gruppe selv være motstridende med intensjonen om en praksisnærhet, da man i praksis i liten grad får velge hvem man skal samarbeide med. Noen av informantene peker på at studentene må lære seg å samarbeide med ulike typer mennesker, da det kan være mye læring i å være uenige. Informantene peker på at PBL-metoden kan være krevende å lære og praktisere, men at en senere introduksjon i studiet, justering av modellen og mulighet for studentene til å velge egne grupper kan lette implementeringen. Det reises spørsmål knyttet til læringsutbytte, men som én informant sier:

*Det er jo vanskelig, fordi det er sunt å være frustrert ...*

## **Oppsummering og veien videre**

Et gjennomgående funn i informantenes beskrivelser er at de har mange sammenfallende erfaringer med både muligheter og utfordringer i veilederrollen innenfor Problembasert læring (PBL). Alle informantene beskriver et kontinuerlig arbeid med å finne en hensiktsmessig balanse i valg av veilederroller for å fremme studentenes læring, og det profesjonsnære i PBL oppleves som positivt for læringen. Likevel varierer det hva den enkelte veileder oppfatter som utfordringer eller muligheter.

«Sosial loffing» betegnes som en tilbakevendende utfordring, og denne kan spores til faktorer som usikkerhet, ambisjonsnivå eller gruppesammen-setning. Konformitet og raske løsninger fremstår også som utfordringer, og veilederen bør bremse for tidlig konsensus og åpne opp for alternative perspektiver og dypere problemforståelse. Sentralt i PBL står studentenes autonomi og ansvar for egen læring, men veilederen må samtidig aktivt legge

til rette for trygge og inkluderende læringsmiljøer. Forventningsavklaringer i oppstartsfasen kan bidra til dette.

Opplæring i PBL-metoden varierer både for veiledere og studenter. Informanter som har erfart PBL i senere faser av studiet rapporterer i større grad positive opplevelser knyttet til egen veilederrolle. Dette kan tyde på at erfaring og faglig modenhet hos studentene påvirker hvordan veilederrollen utøves og oppleves. Erfaringene informantene bringer frem kan tyde på at det vil være bedre om PBL-arbeid legges mot slutten av studieløpet, og at studentene selv får velge hvem de skal arbeide i gruppe med.

Metoden oppleves som arbeidskrevende også for veiledere, og flere informanter etterlyser mer systematisk opplæring både i veiledning generelt og i PBL som metode, noe som samsvarer med tidligere forskning. PBL vurderes som en effektiv, men samtidig ressurskrevende strategi, selv når den fungerer etter intensjonen. Informantene foreslår å revidere og forenkle metoden for å gjøre den mer tilgjengelig, og en erfaringsbasert PBL-opplæring anbefales for alle nye PBL-veiledere.

## Referanser

- Alrahlah, A. (2016). How effective the problem-based learning (PBL) in dental education. A critical review. *The Saudi Dental Journal*, 28(4), 155–161. <https://doi.org/10.1016/j.sdentj.2016.08.003>
- Azer, S. A. (2001). Problem-based learning. Challenges, barriers and outcome issues. *Saudi Medical Journal*, 22(5), 389–397.
- 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>
- Bang, H. & Midelfart, T. N. (2019). *Effektive ledergrupper*. (2. utg.). Gyldendal.
- Barrows, H. S. (1988). *The tutorial process*. Southern Illinois University School of Medicine.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buli-Holmberg, J. (2024). *Relasjonell prosessveiledning i gjennomføring av masteroppgave* I V. B. Øystese & A. K. R. Unneland (Red.), *På rett veg med rettleiinga*. (s. 100–115) Universitetsforlaget.
- Doherty, D. O., Keague, H. M., Harney, S., Browne, G. & McGrath, D. (2018). What can we learn from problem-based learning tutors at a graduate entry medical school? A mixed method approach. *BMC Medical Education*, 18(96). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1214-2>
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate and compete in knowledge economy*. Harvard Business School.
- Hård af Segerstad, H. (2002). *Gruppedynamikk og gruppeprosesser* I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 129–154). Cappelen Akademiske Forlag.
- Jokstad, G. S. (2024). *Veiledningsprosessen som møteplass mellom student og veileder* I V. B. Øystese & A. K. R. Unneland (Red.), *På rett veg med rettleiinga*. (s. 85–99). Universitetsforlaget.
- Kagan, S. (2015). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Forente Forlag AS.
- Knudsen, E. (2024). *Profesjonsveiledning mot «den forskende lærer»: Øyeblikkets muligheter i et profesjonsperspektiv* I V. B. Øystese & A. K. R. Unneland (Red.), *På rett veg med rettleiinga* (s. 37–55). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2020). *Hva skiller veiledningssamtalen fra andre samtaler?* I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, D. G. Aaslands & H. I. Sævareid (Red.), *Til den anders beste. En bok om veiledningens etikk*. (2. utg., s. 24–39) Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2019). *Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur*. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lejonberg, E. & Foinum, M. (2018). *Hva er god veiledning?* Fagbokforlaget.
- Lycke, K. H. (2002). *Nye lærerroller- veilederrollen i fokus* I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 103–126). Cappelen Akademisk Forlag.

- Lycke, K. H. (2016). *Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid* I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste- undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 171–188). Cappelen Damm AS.
- 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>
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.
- Sando, O. J., Pehrson, M. & Heldal, M. (2018). Veilederens rolleforståelse i møte med studentgrupper. *41*(2), 120–132. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-02-04>
- Sattarova, U., Groot, W. & Arcenijevik, J. (2021). Student and tutor satisfaction with problem-based learning in Azerbaijan. *Education sciences*, 11(6), 288; <https://doi.org/10.3390/educsci11060288>
- Schei, V., Sverdrup, T. E. & Fyhn, B. (2020). Effektive team: fant Google oppskriften? *Magma*, 23(4), 73–83. <https://doi.org/10.23865/magma.v23.1240>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: -mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.

