

Holovchuk, S., Meyer, G. S. & Ryland, L. K. (2026). Problembasert læring – et mulighetsrom. I S. Holovchuk, G. S. Meyer & L. K. Ryland (Red.), *Problembasert læring: En utforskende lærings- og dannelsestrategi* (s. 9–20). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa800101>

1

## **Problembasert læring**

*– et mulighetsrom*

**Svitlana Holovchuk, Grete Skjeggstad Meyer & Lill Krestin Ryland**

## Innledning

I 1936 malte den belgiske kunstneren René Magritte et maleri som illustrerer et mulighetsrom. Maleriet har fått tittelen «Clairvoyance», som kan oversettes med klarsynt. Her ser vi kunstmaleren observere et egg og male en fugl. Bildet kan illustrere at det vi ser, eller tror vi vet, kanskje også kan være noe annet. Denne tankegangen gjenkjennes i arbeidet med Problembasert læring (PBL). Den studentaktive lærings- og dannelsingsstrategien handler om å utforske det ukjente, der utallige mulighetsrom kan oppstå. I PBL-arbeid får studentene utdelt en oppgave med utgangspunkt i en case, en video, et bilde eller et objekt som de skal bruke til å utforske og lære. Studentene går inn i en faglig og pedagogisk idemyldring, formulerer hva de allerede vet og hva de vil utforske og lære, og deretter finner de løsninger og leter etter kunnskap og muligheter de ikke kjente til fra før. Gjennom utforskningen og søken etter ny kunnskap kan arbeid med Problembasert læring gi nye dimensjoner og føre til andre mål enn det vi umiddelbart hadde tanker om. PBL som læringsstrategi utfordrer nettopp til utforskning og kreativt arbeid i lag med andre (Gerhardt & Gerhardt, 2009), og kan åpne studentenes mulighetsrom. Et slikt mulighetsrom kan forstås som et pedagogisk rom for tenkning, eksperimentering og samskaping, der studentene ikke bare reproducerer kunnskap, men produserer ny mening. Dette rommet mellom nåtid og fremtid utgjør også mye av kjernen i PBL.

## Begrepsbruk og forskning

Denne vitenskapelige antologien presenterer forskning på bruk av Problembasert læring som undervisnings- og læringsstrategi i universitets- og høyskolesektoren. Forskningsprosjektene knytter seg primært til barnehagelærerutdanningen (BLU), men undersøker også utdanningsledelse av pedagogiske institusjoner generelt. Antologien vil være relevant for alle profesjonsutdanninger i UH-sektoren.

Ifølge Meyer, Reigstad og Serikova (2023, s. 26) finnes det lite forskning, både nasjonalt og internasjonalt, på PBL knyttet til barnehagelærerutdanningen. Forfatterne skriver at de har funnet tre rapporter fra norsk kontekst

i lærerutdanninger (Nes & Strømstad, 1999; Helland, 2004; 2007). Videre skriver de at det finnes internasjonale studier innenfor grunnskolelærerutdanning fra 1980-tallet og fremover, noe som bekreftes i litteraturstudier av Borhan (2014) og Rahmawati et al. (2020).

I internasjonal faglitteratur er Problembasert læring en betegnelse for undervisnings- og læringsstrategier med studentaktiv læring i smågrupper, også kalt basisgrupper. Savin-Baden og Major skriver at PBL kan forstås som en generell utdanningsstrategi eller filosofi, heller enn en undervisningsform (2004, s. 5). De trekker frem ulike varianter av tilnærming til feltet, og lister opp følgende former for aktiv læring innenfor spekteret av PBL: Problembasert læring, Prosjektbasert læring, Problemløsningslæring og Aksjonslæring (2004, s. 7). Her peker de på at både studenter og veiledere har noe ulike funksjoner. PBL innebærer et skifte fra fokus på undervisning til søkelys på læring og danning gjennom praksis og refleksjon (Barrows, 1994). Meyer, Reigstad og Serikova (2023, s. 28) viser til Barrows og Tambyn (1980), som sier at refleksjon er viktig i PBL, ved at læring skjer gjennom å løse oppgaver og reflektere over erfaringene.

PBL er tverrfaglig i sin natur. Det står i et spenningsfelt mellom det tverr- og flerfaglige og det enkelte disiplinfaget (Pettersen, 2005, s. 185). I barnehagelærerutdanningen er dette et spenningsfelt som også ligger i strukturen med Kunnskapsområder (KO), og bruken av strategien PBL synes relevant for nettopp denne utdanningen.

Det er interessant å merke seg at Kunnskapsdepartementet i sin Stortingsmelding 16 (2016–2017, s. 52–53) anbefaler Problembasert læring i høyere utdanning:

Studentaktive undervisningsformer, som problembasert læring, case-basert læring, prosjektbasert læring og utforskende læring, er særlig godt egnet til å engasjere og aktivisere studentene og stimulere dybdelæring. Dette innebærer at studentene selv jobber med å finne løsninger på definerte problemer. Gjennom denne typen læringsaktiviteter blir studentene aktive deltakere i egen læring og får tillit til å gjøre faglige vurderinger. Underviserne tilrettelegger og hjelper studentene med å reflektere over faglige problemstillinger. Slike undervisningsformer bidrar til å integrere studentene i fagmiljøet, øke deres motivasjon og engasjement og fremme kritisk tenkning. De er også gunstige for å lære om vitenskapelig metode og utvikle evnen til selv å gjennomføre forskningslignende aktiviteter.

Som vi ser, kan PBL være en god strategi for å stimulere til dybdelæring, noe som igjen kan føre til at studentene selv gjør gode faglige vurderinger. Stortingsmeldingen påpeker også at tradisjonelle forelesninger gjerne bør erstattes eller kombineres med mer studentaktive undervisningsformer, slik at studentene får en mer aktiv rolle i sin tilnærming til læring.

## **PBL som lærings- og dannelsingsstrategi**

Savin-Baden og Major hevder at studieprogram som benytter seg av PBL, gir studentene mulighet «to construct knowledge for themselves, to make comparisons with other students' knowledge and to redefine knowledge as they gain experience» (2004, s. 29–30). Dette peker på at læring i PBL ikke handler om å motta ferdig kunnskap, men om å skape sin egen forståelse gjennom utforskning og samarbeid. Samarbeid er et sentralt nøkkelord i denne sammenhengen.

PBL som undervisnings- og læringsstrategi har sin base i konstruktivistiske teorier om læring, hvor både individuelle og sosiale aspekter ved læring står sentralt. Når det gjelder det sosiale, er samarbeid et av de viktigste prinsippene i PBL, der gruppearbeid og læring i fellesskapet er avgjørende (Pettersen, 2017, s. 36). Det å samarbeide i grupper kan betraktes som interaktiv læring, altså læring som skjer gjennom samhandling med andre, og som kan bidra til at studentene løser ulike problemstillinger sammen (Bjørke, 2000, s. 101). Gjennom problemløsning kan studenter utvikle ferdigheter og få erfaringer som hjelper dem å håndtere utfordringer i det daglige livet. I PBL kan hele gruppen være en støtte for hver enkelt persons læring (Hård af Segerstad, 2002, s. 141).

Dannelsingsaspektet er også et sentralt element i PBL, og dette belyses både direkte og indirekte i de ulike kapitlene. Gjennom samarbeid med andre kan studenter utvikle og forme sin egen identitet og selvoppfatning, noe som bekrefter at faglig og sosial læring er nært knyttet sammen (Stølen, 2024, s. 93). Danning i en PBL-kontekst kan ses som en prosess der mennesker engasjerer seg med sine omgivelser i et sosialt fellesskap (Stølen, 2024, s. 89). Danning kan også forstås som noe som bidrar til «å forme og utvikle hele mennesket,

både som individ og som deltaker i fellesskap på flere nivåer» (Sødal, 2018, s. 84). Basert på egen erfaring og forståelse kan studenten, gjennom refleksjon og aktiv deltakelse, se sin identitet fra forskjellige perspektiver (Söderman & Söderman, 2024, s. 103). For at studentene skal kunne gå inn i et mulighetsrom, kreves det at de tar stilling til, lytter, vurderer og reflekterer, og på denne måten kan de utvikle både faglig og personlig dømmekraft. Det å ha en reflektert holdning til kunnskap, mennesker og verden rundt seg kan også sees på som danning, da studentene får mulighet til å være en aktiv og ansvarlig deltaker i egen lærings- og livsprosess. Dette kan knyttes opp til medbestemmelsesbegrepet, og ifølge Dahle & Meyer (2024, s. 21) vil medbestemmelse ha en sentral funksjon i en dannelsingsprosess. Dette synet på danning synes å sammenfalle med Problembasert læring som en lærings- og dannelsingsstrategi.

## **Samarbeid**

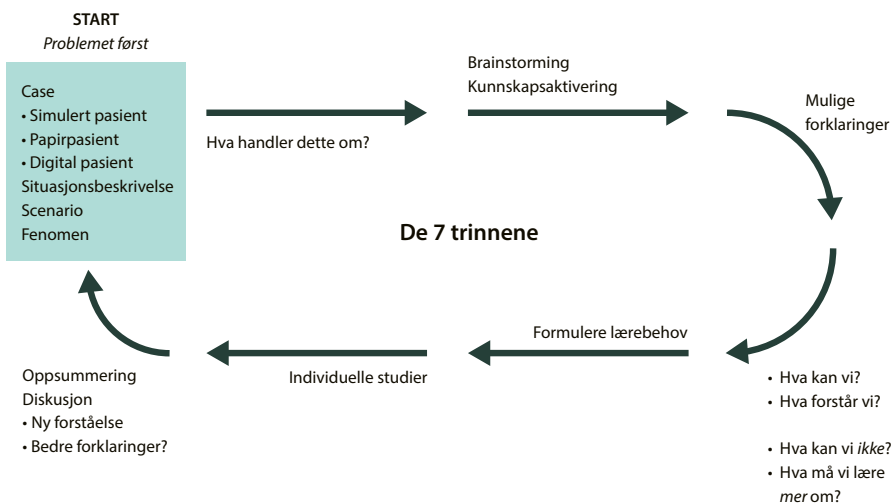
Et sentralt element i PBL er samarbeid eller samarbeidslæring, der studentene lærer gjennom aktivt samspill og dialog med hverandre. I internasjonal litteratur blir dette betegnet som «collaborative» og «cooperative» læring. Samarbeidet internt i en basisgruppe er viktig for hver enkelt students læring og for læringen internt i fagfellesskapet. Den enkelte student må bidra inn i fellesskapet, men må også kunne ta andres perspektiver og akseptere og støtte medstudenters synspunkter (Savin-Baden & Major, 2004, s. 73). Kjernen i samarbeidslæring (collaborative learning) er at mennesker utvikler en felles forståelse, og at prosessen beriker og utvikler hver enkelt av dem (Matthews, 1995, s. 101). I slike prosesser blir det viktig å utvikle samarbeidsevner som bygger på god dialog, kritisk tenkning og refleksjon (Tan, 2003, s. 49), og studentene må derfor kunne lytte, stille spørsmål, forhandle og reflektere sammen. Generell gruppepsykologi tilsier at det vil oppstå konflikter og uenighet i en samarbeidende gruppe (Pettersen, 2005, s. 271). Dette kan utfordre samarbeidet, og veileder må hjelpe gruppen med «å håndtere og løse problemer, konflikter og samspillsvansker» (op.cit.). Uenigheter er imidlertid også en naturlig og viktig del av PBL, da dette kan gi et mulighetsrom for læring og danning. Når studentene må håndtere uenighet på en konstruktiv måte, får de også muligheten til å reflektere over hvordan de selv kommuniserer med andre.

## 7-trinnsmodellen

I barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen benyttes primært Roar Pettersens 7-trinnsmodell for PBL (se Figur 1.1). Her utgjør et problem eller dilemma utgangspunktet for utforskning og læring, ofte gjennom en case fra profesjonsfeltet. En PBL-oppgave bør ikke formuleres som «lukket», altså med kun ett riktig svar eller én bestemt løsning (Pettersen, 2005, s. 153). Utgangspunktet skal åpne for ulike fortolkninger.

**Figur 1.1**

*De syv trinnene (Pettersen, 2017, s. 13)*



Gjennom arbeid med de syv trinnene utforsker studentene mulige problemstillinger i den gitte casen, filmen, materialet eller objektet. Basisgruppen må til slutt velge én av problemstillingene de har utviklet for videre arbeid. Sammen aktiverer de sine forhåndskunnskaper om problemområdet og undersøker hva de trenger av ny kunnskap og/eller ferdigheter for å løse den valgte problemstillingen. Dette innebærer både individuelt ansvar for å innhente kunnskap og felles ansvar for at gruppen bygger et solid faglig fundament for arbeidet. Hvordan oppgavens resultat skal presenteres varierer mellom fagområder og avhenger av hva som gir best læring. I mer teoretiske fag kan det være presentasjon av funn i plenum eller i 2–3 basisgrupper sammen. I kunstfagene vil det som regel være praktisk arbeid som presenteres gjennom tverrfaglige

forestillinger, konserter eller utstillinger med medstudenter og/eller barn til stede. Veilederne er alltid en del av prosessen.

### **PBL-veilederen**

Veilederfunksjonen er sentral i PBL, og som PBL-veileder er man basisgruppens medvandrer. Man har ikke den tradisjonelle rollen som faglærer, som har svarene på forhånd. Ifølge Meyer, Reigstad & Serikova (2023, s. 27) oppfordres veilederne til å samarbeide med studentene og gjennom dette bli med-lærende, med-planleggere, med-produsenter og med-evaluerere sammen med studentene. De skriver at den viktigste rollen for lærer og veileder er å fremskaffe undervisningsmateriale og å være en fasilitator eller tutor, som veileder de lærende.

Sammenlignet med generell veiledning har veilederen i PBL flere funksjoner, og kunnskap og forståelse om PBL som læringsstrategi står derfor sentralt. Lycke (2002) trekker frem viktige aspekter ved veilederens funksjoner, som veiledning i faglig innhold, utvikling av gode sosiale forutsetninger for læring og støtte i læringsprosessen på både gruppe- og individnivå. Veilederens kommunikasjonsevner er derfor helt sentrale og kan påvirke læringsmiljøet og studentens grad av aktiv deltakelse (Amerstorfer & Frein von Münster-Kistner, 2021, s. 13). I tillegg innebærer PBL-veiledning synliggjøring av studentens tenkning, målstyring og selvrefleksjon (Tan, 2003, s. 70).

## **Kontekst**

Barnehagelærerutdanningen (BLU) ved NLA Høgskolen har siden oppstarten i 1999 anvendt PBL som undervisnings- og læringsstrategi, med en temaorganisert utdanning på dispensasjon fra daværende rammeplan. Med erfaring fra fellesfaglig og tverrfaglig organisering av disiplinfagene i BLU, ble PBL som strategi videreført da ny Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen organisert med Kunnskapsområder kom i 2013 (KD 2013) og etter siste revisjon 2025. I dag varierer det mellom kunnskapsområdene hvor mye PBL benyttes i undervisningen, men det er likevel en gjennomgående strategi.

I de kunnskapsområdene som bruker PBL som primær undervisningsstrategi, er studieplanene organisert med praktiske seminarer og forelesninger kombinert med arbeid med PBL-oppgaver i timeplanfestede basisgrupper (smågrupper). Hver basisgruppe har sin faste veileder («tutor») fra ett av disiplinlagene, som følger gruppen gjennom hele kunnskapsområdet.

Med bakgrunn i mange års praktiske erfaringer med Problembasert Læring, forskning på emnet og opprettelse av en forskergruppe som setter søkelys på PBL, er det naturlig å samle noe av forskningen i en antologi.

## Presentasjon av kapitlene

Innledningskapittelet i denne antologien redegjør for Problembasert læring som strategi for læring og danning. De åtte påfølgende vitenskapelige kapitlene representerer ulike forskningsprosjekter der Problembasert læring står helt sentralt. Artikkelen tar for seg et bredt spekter av tematikk og har et innhold som spenner fra veilederrollen, lederskap, studentoppgaver, digitale møtepunkt, praksis, profesjonsforståelse til medvirkning i barnehagen. Hvert kapittel presenterer ny og spennende forskning som trengs på feltet, og vi håper du som leser kan ha nytte av dette i ditt arbeid med PBL som utforskende lærings- og dannelsingsstrategi.

Kapittel 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* er skrevet av Astrid Øydvin, Gila Hammer Furnes, Kjersti Sandnes Haukedal & Nina Grieg Viig. Kapittelet belyser hvordan Problembasert læring (PBL) som læringsstrategi kan benyttes for å støtte lederskap i modulen *Ledelse av Utvikling og Endring (LUE)* i videreutdanningen for ledere innen barnehage og skole. Prosjektet har søkelys på studentenes refleksjoner rundt egne læringsopplevelser og hvilken innvirkning modulen har på deres praksis.

Kapittel 3: *Veilederrollen i problembasert læring* er skrevet av Nina Anette Angeltveit & Hilde Kartveit Sundnes. Dette prosjektet undersøker veilederens opplevelse av egen kunnskap knyttet til PBL og veiledningsfunksjonen. Resultatene viser at både faglige og relasjonelle aspekter er essensielle i veiledningsprosessen, og betydningsfulle for gruppedynamikk og faglig utvikling.

Kapittel 4: *The Tutor's Presence and Pedagogical Tact in Problem-Based Learning* er skrevet av Astrid Øien Halsnes. Studien belyser hvorvidt fenomenologiske prinsipper kan innpasses i PBL-veiledning og påvirke studentenes læringsutbytte. Prosjektet legger vekt på reflekterende praksis som et nyttig verktøy for studentenes problemløsning, forbedring av samarbeidsferdigheter og sammenknytning av ny kunnskap med eksisterende forståelse.

Kapittel 5: *Problembasert læring i barnehagen: En inngang til barns medvirkning og samarbeid* er skrevet av Lill Krestin Ryland. Studien belyser hvordan PBL kan styrke barns medvirkning i barnehagen. Forfatteren benytter aksjonsforskning med de eldste barna, og data er samlet inn gjennom deltakende observasjon og logg. Funnene viser at PBL kan være en inngang til å løfte frem barnas stemme i barnehagen, og kan bidra til å styrke barnas kreativitet, samarbeid og problemløsning.

Kapittel 6: *Problembasert læring med kunstpedagogiske fag* er skrevet av Grete Skjeggestad Meyer. Kapitlet undersøker hvordan kunstpedagogiske fag har brukt PBL i en tverrfaglig kontekst. Studiens datagrunnlag er en revidert 7-trinnsmodell for PBL og PBL-oppgaver innenfor de kunstpedagogiske fagene ved NLA Høgskolen. Funnene avdekker at PBL-oppgavene har utviklet seg i retning av tydeligere søkelys på de kunstpedagogiske kravene, men med mulig fare for å miste den tverrfaglige intensjonen med PBL og studentenes egne valg av problemformulering og læringsmål.

Kapittel 7: *Der kunnskap får liv – Problembasert læring gjennom langsgående praksis* er skrevet av Lene Birgitte Jaer Nottveit & Ingrid Trætteberg. Forfatterne presenterer resultater fra et toårig forskningsprosjekt relatert til endringer i organiseringen av praksis i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområde Kunst, Kultur og Kreativitet. Ett av prosjektets mål var å undersøke hvordan PBL kan brukes både på studiested og i langsgående praksis for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Studien ser på hva praksislærere melder tilbake om prosjektet, om veiledningssituasjon og hvordan de opplever at studentene har fått økt trygghet til kreativt arbeid.

Kapittel 8: *Problembasert læring: en kollektiv danning på vei mot en profesjon?* er skrevet av Nina Anette Angeltveit, Kari Kvandal, Svitlana Holovchuk & Kristin Aadland-Atkinson. Studien undersøker studentenes opplevelse ved bruk av PBL i sin profesjonsutdanning. Forfatterne har tatt utgangspunkt i Biestas tre dimensjoner av danning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Funnene viser at PBL som læringsstrategi støtter studentenes vekst og bidrar til deres dannelsesvei mot en profesjon som barnehagelærer.

Kapittel 9: *Digital Collaboration and Problem-Based Learning* er skrevet av Svitlana Holovchuk & Lill Krestin Ryland. Studien belyser muligheter og utfordringer knyttet til digitalt gruppesamarbeid, der PBL blir brukt som eksempel. Forfatterne vektlegger tre viktige aspekter av digitalt samarbeid: fleksibilitet, kommunikasjon og profesjonell digital kompetanse. Basert på teori og resultater er det utarbeidet en modell for digitalt samarbeid som de planlegger å prøve ut med både studenter og kollegaer.

## 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*, 12, 713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Barrows, H. S. (1994). *Problem-based learning applied to medical education* (2. utg.). Southern Illinois University, School of Medicine.
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Bjørke, G. (2000). *Problembasert læring. En innføring for profesjonsutdanningene*. Universitetsforlaget.
- Borhan, M. T. (2014). Problem-based learning (PBL) in teacher education: A review of the effect of PBL on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76–87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237064.pdf>
- Dahle, M. S. & Meyer, G. S. (2024). Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid. I M. S. Dahle & G. S. Meyer (Red.) (2024). *Danning i digitale praksiser. Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid*. Fagbokforlaget. s. 19–28. <https://doi.org/10.55669/oa380302>
- Gerhardt, C. E. & Gerhardt, C. M. (2009). Creativity and group dynamics in a problem-based learning context. I Tan, O. S. (Red.) *Problem-based learning and creativity*. Cengage Learning.
- Helland, S. (2004). *PBL? = problembasert læring som arbeidsform i lærarutdanninga*. HSF Notat. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/149409>
- Helland, S. (2007). *Erfaringar med den problembaserte læringsmodellen i lærarutdanninga*. HSF Rapport. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/149537>
- Hård af Segerstad, H. (2002). Gruppedynamikk og gruppeprosesser. I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring* (s. 129–155). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2025). *Forskrift om rammeplan for Barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning – Lovdata
- Lycke, K. H. (2002). Nye lærerroller – veilederrollen i fokus. I K. Hofgaard Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Matthews, R. S. (1995). Collaborative learning: Creating knowledge with students. I R. H. Menges, M. Weimer and Associates (Red.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. Jossey-Bass.
- 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>

- Nes, K. & Strømstad, M. (1999). *Problembasert læring (PBL) i lærerutdanningen. Et år med kasusbasert undervisning i pedagogikk – bakgrunn og erfaringer*. Høgskolen i Hedmark, Notat nr. 1. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133586/not01\\_1999.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133586/not01_1999.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring 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*. Universitetsforlaget.
- Rahmawati, A., Suryani, N., Akhyar, M. & Sukarmin (2020). Technology-integrated project-based learning for pre-service teacher education: A systematic literature review. *De Gruyter, Open Engineering*, 10(1), 620–629. <https://doi.org/10.1515/eng-2020-0069>
- Savin-Baden, M. & Major, H. C. (2004). *Foundation of problem-based learning*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Stølen, T. (2024). Danning under tilslørt press: Fra erfarende samhandling til instrumentell problemløsning. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 87–96). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch6>
- Sødal, H. K. (2018). Kristen arv og tradisjon i barnehagen. Cappelen Damm Akademisk.
- Söderman, A. & Söderman, J. (2024). Med livet som insats – en diskusjon om muligheter for bildning i samtida forskolläroarutbildning. I H. Rinholm, Ø. Varkøy, B. Fredriksen & M. H. A. Bjerke (Red.), *Kritisk danning i lærerutdanningen* (Kap. 5, s. 89–107). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.231.ch5>
- Tan, O. S. (2003). *Problem-based learning innovation: using problems to power learning in the 21st century*. Cengage Learning.