

SIMULATION I LÆRER- UDDANNELSEN

Simulation som en faciliteret proces til udvikling af den professionelle dømmekraft via skole-hjem-samtalen.

Denne artikel tager afsæt i et forskningsprojekt om anvendelsen af simulation som pædagogisk metode på læreruddannelsen. Projektet har undersøgt følgende forskningsspørgsmål: Hvordan understøtter simulation som pædagogisk metode lærerstuderendes professionelle dømmekraft, og hvordan implementeres simulation på læreruddannelsen? I denne artikel udfoldes første del af spørgsmålet.

Med udgangspunkt i kvalitative metoder som observation af simulation samt semistrukturerede interviews med seks udvalgte deltagere fra projektet (fire studerende og to undervisere) præsenterer artiklen, hvordan simulation som pædagogisk metode kan understøtte udviklingen af lærerstuderendes professionelle dømmekraft.

FORFATTERE

Anne Gitte Hønge, lektor,
læreruddannelsen, UCN

Dorte Westmark, lektor,
læreruddannelsen, UCN

INDLEDNING

Artiklens fokus er simulation som pædagogisk metode i læreruddannelsen. Vi ønsker med vores forskningsprojekt at etablere og udvikle kendskabet til simulation som pædagogisk metode og i forlængelse heraf at afdække, hvorledes denne metode kan understøtte de lærerstuderendes udvikling af professionel dømmekraft. I indsamlingen af empiri er dette

eksemplificeret i arbejdet med skole-hjem-samarbejdet i form af skole-hjem-samtalen.

Overvejelser om anvendelse af simulation på læreruddannelsen er ikke nye, idet Cruickshank allerede i 1969 betonedede, at læreruddannelsen kunne have udbytte af brugen af simulation som *teknik til at træne*, forstået som en metode til at træne situationer fra praksis, som ellers ikke ville være muligt (Cruickshank, 1969). Til trods for dette er simulation som pædagogisk metode stadig ikke bredt realiseret på læreruddannelsen, hvilket Kaufman & Irelands (2016, s. 260) forskning understreger: "Simulations are well-established learning tools in

many disciplines. Although their use is relatively uncommon in teacher education ..."

Vi har valgt at anvende skole-hjem-samtalen som den situationelle kontekst i simulation, da et af de områder, der for dimittender opleves som svært, netop er skole-hjem-samarbejdet (Balzaren & Thomsen, 2021). Balzaren og Thomsen (2021) peger på, at dimittender oplever sig som fremmedgjorte i skole-hjem-samarbejdet, og at dette kalder på flere øvebaner på læreruddannelsen. Den analoge simulation i form af rollespil giver de studerende mulighed for at afprøve konkrete skole-hjem-samtaler. I vores forskning indbefatter

simulation således en repræsentation af elementer af den "virkelige verden" i form af skole-hjem-samtalen, hvor de elementer, der anses som væsentlige træk ved samtalen, er trukket frem. Vi betragter derfor simulation som en relevant øvelse ift. at styrke lærerstuderendes kompetencer inden for skole-hjem-samarbejdet samt ift. at understøtte udvikling af den professionelle dømmekraft.

Arbejdet med simulation begyndte som et udviklingsprojekt i efteråret 2020 med deltagere fra læreruddannelsen i Aalborg og Hjørring. Projektet blev i foråret 2023 transformeret til et forskningsprojekt på baggrund af kollegaers feedback på brugen af metoden samt følgende udtalelser fra studerende: "Godt at afprøve teori i forhold til praksis", "Fedt at møde, hvad vi kan møde – giver lidt ro", "Tænkte, at det bare var en leg eller skuespil, men der skete næsten en åbenbaring" og "Jeg troede, at det bare ville være lidt useriøst, men det var utroligt lærerigt".

Forskning om simulation peger derudover på, at der er "mange fordele ved simulation som undervisningsmetode", samt "at simulation uanset form giver de studerende en træningsbane, hvor de kan øve sig. Det er et trygt miljø, og det er tilladt at lave fejl – faktisk er det tanken, at man skal lave fejl og lære af dem" (Noer et al., 2020). I artiklen undersøges følgende forskningsspørgsmål: Hvordan understøtter simulation som pædagogisk metode lærerstuderendes professionelle dømmekraft?

engagement and integrates the complexities of practical and theoretical learning with opportunity for repetition, feedback, evaluation and reflection" (Bland et al., 2011, s. 668).

Simulation er således "en metode [for] læring, og ikke et mål i sig selv" (Ødegården et al., 2015, s. 15) eller rettere en metodisk strategi, som vælges i undervisningen, idet

simulation henviser til en række forskellige undervisningsmetoder som rollespil, cases, interaktive dukker og digitale programmer. Metoder, der alle har til formål at skabe en dynamisk læreproces, der udvikler lærerstuderendes evne til at analysere, reflektere, vurdere og handle på problemstillinger i relation til deres kommende praksis (Nielsen et al., 2022).

PROFESSIONEL DØMMEKRAFT

INFOBOKS

Begrebet professionel dømmekraft er indskrevet i studieordningerne fra 2022, 2023 og 2024 samt i progressionstrappen for LU23.

I studieordningen fra 2022 beskrives inden for hovedområdet pædagogik og lærerfaglighed, at modulerne tilsammen skal bidrage til udvikling af de studerendes professionelle dømmekraft (National studieordning, 2022).

I studieordningen fra 2023 er der under "Praktik 4. årgang" skrevet følgende: "Den studerende kan tage vidensbaserede og velbegrundede initiativer med henblik på udvikling af professionel lærerfaglighed og dømmekraft" (National studieordning, 2023).

I den institutionelle studieordning fra 2024 fremgår følgende af § 1, stk. 2: "Læreruddannelsen skal fremme de studerendes professionelle myndighed, dømmekraft, nysgerrighed og kritiske sans" (Institutionel studieordning UCN, 2024).

Og sidst, men ikke mindst: I det fagpersonlige spor i **progressions-trappen for LU23** lyder det, at de studerende efter fire år skal have udviklet selvstændig og personlig integration af faglig viden, normer, holdninger og værdier som baggrund for udvikling af professionel autoritet, identitet og pædagogisk dømmekraft (National studieordning, 2023).

BEGREBSAFKLARING

Simulation

Definitionerne af simulation er mange. Vi er optaget af simulation som pædagogisk metode og forstår simulation som "A dynamic process involving the creation of a hypothetical opportunity that incorporates an authentic representation of reality, facilitates active student

Vi er inspireret af nedenstående forståelser af den professionelle dømmekraft i vores definition af lærerens professionelle dømmekraft. Den tyske filosof Immanuel Kant definerede i slutningen af 1700-tallet begrebet dømmekraft (Kant, 1790) som det, at en person, der udøver dømmekraft, er i stand til at kombinere almen viden med den konkrete, komplekse situation. Man ved, hvilke metoder og fremgangsmåder der sandsynligvis virker bedst, og derfor vælger man blandt disse. Virker de ikke som forventet, må man naturligvis vælge andre fremgangsmåder. Ifølge Kant er dømmekraften "reflekterende", når man netop slutter fra det konkrete til det almene, dvs. når lærerstuderende i konkrete simulationer reflekterer ud fra deres metodiske og teoretiske viden.

Mette Wiberg er i sin definition af professionel dømmekraft inspireret af Aristoteles' begreb *fronesis* (praktisk fornuft) og forstår dømmekraft som det at forholde sig, vurdere og handle situeret rigtigt. Det kræver, at man på baggrund af viden og erfaring kan skønne "What is the right thing to do" og foretage vurderinger af, hvilken viden der skal anvendes *hvordan* og *hvornår* (Wiberg, 2016, s. 90 og 115). Professionel dømmekraft handler således om at kunne skønne og vurdere samt at anvende sin erfaring til at udvikle professionel dømmekraft, men også at bruge sin professionelle dømmekraft til at udbygge og konsolidere sin erfaring (Wiberg, 2016; Madsen, 2024; Böwadt, 2023, s. 85-87).

Vores definition af den professionelle dømmekraft lyder på baggrund heraf: Lærerens professionelle dømmekraft refererer til evnen til, gennem refleksion over viden (teori), erfaring (praktisk) og etiske overvejelser, at kunne træffe velovervejede beslutninger og handle i de komplekse og ofte uforudsigelige situationer, som læreren befinder sig i.

METODISKE OVERVEJELSER

I forskningsprojektet har vi anvendt de kvalitative metoder observation og interview for at forstå og fortolke simulation som pædagogisk metode ud fra deltagernes perspektiv (Denzin & Lincoln, 2000). Gennem observation og interview udforskes de lærerstuderendes evne til at reflektere over egen handling samt konsekvenserne heraf som udtryk for udvikling af deres professionelle dømmekraft.

Der blev gennemført fire strukturerede, ikke-deltagende observationer med afsæt i et på forhånd konstrueret og systematisk observationsskema, udarbejdet med henblik på at sikre ensartet datatilgang og analytisk konsistens. De lærerstuderende var inddelt i studiegrupper, der enkeltvis gennemførte simulationer faciliteret af en underviser, og dermed var konteksten på forhånd afgrænset til kun at indeholde præcis det, vi ville undersøge med observationen. Observationsskemaet styrede vores fokus ift. at rette blikket mod, hvordan den professionelle dømmekraft kom til syne i de studerendes brug af viden, erfaring og refleksion i deres handlinger (Germeten & Bakke, 2014). Dvs. at vi observerede, hvordan de studerende og underviseren reelt handlede i simulation, og ikke hvad de sagde, de gjorde. Vi er opmærksomme på, at vi som observatører aldrig kan indfange virkeligheden, præcis som den er, og at vores observationsnoter altid i en vis forstand er farvet af vores forforståelser. Fokus i vores forskning var at observere simulation i dens "naturlige tilstand" forstået som virkelige fysiske øjeblikke, for derved at forsøge at indfange kropslige erfaringer, stemninger, mimik og gestik samt få et førstehåndssindtryk af de følelsesmæssige aspekter af deltagernes oplevelser.

For at få yderligere viden om, hvad de studerende og underviserne oplevede i simulationerne, valgte vi at foretage semistrukturerede

interviews med fire studerende og to undervisere. Udvælgelse af deltagere skete ud fra frivillighedsprincippet. Med afsæt i en udarbejdet interviewguide stillede vi åbne og opfølgende spørgsmål for således at give informanterne mulighed for at komme med deres personlige oplevelser og erfaringer med simulation (Kvale & Brinkmann, 2009). For de deltagende undervisere var anvendelse af simulation som pædagogisk metode noget nyt, og for at opnå transparens og sikre, at underviserne var klædt på til opgaven, blev de grundigt introduceret. Dette skete ved gennemgang af simulation som metode samt tildeling af materiale udarbejdet af os, for at de derved var klædt på til at facilitere metoden (Kruuse, 2005).

I den efterfølgende bearbejdning af interviewene skete flere oversættelser i forbindelse med processen: fra forskningsspørgsmål til interviewspørgsmål, fra lyd til tekst i transskriberingen, fra tekst til analyse og fra analyse til artikel. Vi var bevidste om, at disse oversættelser fordrede såvel systematik som stringens for netop at bevare kohærens og transparens i processen igennem. Vi transskriberede informanternes svar i de seks interviews med afsæt i det overordnede forskningsspørgsmål, som vi omsatte til ni interviewspørgsmål. Den semistrukturerede interviewguide gjorde det muligt for os at fastholde systematikken og samtidig følge informanternes optagethed. Efter transskriberingen af interviewene gennemlæste vi dem flere gange for komme ind til kernen af det sagte (Molbæk, 2016). Derefter kodede vi interviewene ud fra Kvale og Brinkmanns forståelse af kodning og kategorisering: "Kodning indebærer, at der knyttes et eller flere nøgleord til et tekstafsnit med henblik på senere at kunne identificere en udtalelse, mens kategorisering indebærer en mere systematisk begrebsliggørelse af et udsagn" (Kvale & Brinkmann, 2009).

KRITISKE REFLEKSIONER OVER METODEN

I vores forskningsprojekt har to hold studerende på læreruddannelsen i Aalborg og Hjørring deltaget i simulationer, og fire studerende meldte sig til at lade sig interviewe. Vi er opmærksomme på de metodiske begrænsninger i frivillighedsprincippet, i og med at deltagernes frivillighed kan antyde en positiv forventning/holdning til simulation som metode, og hvis det er tilfældet, får vi ikke nødvendigvis indblik i de mere kritiske holdninger. Derudover interviewede vi de to undervisere, der faciliterede simulation på holdene. Vi kunne have indsamlet empiri på flere hold, men sammenlignet med egne erfaringer ift. anvendelse af simulation som pædagogisk metode på læreruddannelsen ser vi antallet af informanter som dækkende for undersøgelsen af vores forskningsspørgsmål.

Vi er samtidig opmærksomme på, at simulationens effekt kan variere afhængigt af facilitators kompetencer, det enkelte storyboard samt de enkelte gruppers dynamik, men mener ikke,

at det har betydning for generaliserbarheden af forskningens resultater. Vi har allerede i den her indsamlede datamængde fået et nuanceret indblik i såvel studerendes som underviseres oplevelse af og erfaring med simulation som metode. Derudover kan vi i de indsamlede data se visse tendenser træde tydeligt frem. Tendenser, som vi ligeledes får øje på i vores egen anvendelse af simulation, hvorfor vi mener, at forskningens resultater har en stor overførbarehed ift. implementering på (lærer) uddannelser.

TEORI

I teori afsnittet redegøres yderligere for simulation, simulationens faser samt de forskellige aspekter af den professionelle dømmekraft.

SIMULATION

Simulation er en arena for læring, der anvendes til forskellige formål, såsom at udvide deltagernes forståelse og fortolkning af den virkelige verden og at øve eller perfektionere færdigheder. Simulation kræver, at de studerende forholder sig til en simuleret virkelighed, som de selv har et ansvar for, at der gives liv til. De studerendes engagement og deltagelse i simulation har således betydning for kvaliteten af simulationen. Kriz (2010, s. 309-317) og Hofstede et al. (2010) beskriver i forlængelse heraf facilitatorens betydning for skabelsen af simulation som en

læringsarena for de studerende. Simulation betegnes som en tryk læringsarena, ift. at de studerende har mulighed for at begå fejl og se betydningen af disse fejl uden at opleve de negative konsekvenser, som disse fejl ville medføre i praksis. Studerende kan alligevel være bange for at begå fejl i simulation, idet de kan opleve den simulerede virkelighed som en virkelig situation (Crookall & Saunders, 1989).

Rammesætningen af den analoge og ikke-teknologisk støttede simulation i form af rollespil (Hellestøj et al., 2015) fordrer, at deltagerne tager rollerne på sig i skabelsen af læringsarenaen. Denne form for simulation muliggør, at de studerende kan øve sig i en situation fra deres kommende praksis (skole-hjem-samtale) ved at spille en rolle (rollen som lærer, elev og forældre), og i et fremadskridende forløb træffe valg på baggrund af refleksion i og over praksis ud fra teori (Nielsen et al., 2022). Vores anvendelse af simulation på læreruddannelsen indebærer, at den kan betragtes som en læringsarena, der samtidig har karakter af en øvebane, hvor de studerende i fællesskab kan opøve de generelle samt fagspecifikke færdigheder og kompetencer, deres kommende profession fordrer. De får mulighed for at undersøge sig selv i situationer, som de ikke blot kan håndtere med viden fra én fagdisciplin, men som kræver viden fra flere forskellige fagdiscipliner (Iskov, 2022).



Figur 1: Modellen er udarbejdet af Dorte Westmark og Anne Gitte Hønge (2025) med inspiration fra INACSL (2025) og illustrerer de fire faser i simulationsundervisning.

¹ Ifølge INACSL består best practice af følgende standarder: prebriefing, facilitation, professional integrity og debriefing.

SIMULATIONENS FASER

Vi er inspireret af INACSL (International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning¹), der er udviklet inden for sundhedsvæsenet i USA (INACSL, 2025). Vi har tilpasset INACSL-standarderne til en pædagogisk kontekst på læreruddannelsen ved at anvende storyboard som rammesætning for simulationsundervisningen. Storyboardet indeholder emne, mål, tid, litteratur (teoretisk viden), case og beskrivelse af rollerne (lærer, elev, forældre og observatører).

INACSL beskriver simulation som en faseopdelt undervisning bestående af fire faser: forberedelse, briefing, scenarie og debriefing. I den første fase (forberedelse) præsenteres valg af emne, mål og litteratur, hvilket har til formål at klæde de studerende teoretisk på til selve simulationsøvelsen i de næste faser. I den anden fase (briefing) klædes de studerende på til gennemspilning af det beskrevne scenarie fra storyboardet ved tildeling af roller og handlemuligheder, tydeliggørelse af mål samt præsentation af hjælpemidler. Den tredje fase (scenarie) omhandler gennemspilningen af scenariet for at etablere et fælles afsæt for refleksion i den fjerde fase (debriefing). Debriefingen udgør den centrale fase i simulation, idet fokus

her er på de studerendes refleksion i og over handling (Schön, 2001). Debriefingen er inddelt i tre faser: beskrivelses-, analyse- og anvendelsesfasen, som alle har til formål at understøtte de studerendes refleksion (Hellestue et al., 2015). I beskrivelses- og analysefasen bevarer de studerende deres respektive roller, hvorimod de i anvendelsesfasen indgår i dialogen som sig selv. Underviserens facilitering af debriefingen i form af reflekterende spørgsmål samt feedback fra såvel underviser som medstuderende skal understøtte de studerendes refleksion.

Intentionen med dialogen i debriefingens anvendelsesfase er, at de studerende får øje på analogien mellem læringssituationen (den simulerede skole-hjem-samtale) og anvendelsessituationen (skole-hjem-samtale), for "Jo tydeligere den lærende kan se anvendelsessituationen for sig, jo mere transfer" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 18). Transferprocessen er ikke en ren overførelse fra en situation til en anden, men skal ses som en transformations- og læreproces, hvor de studerende skal tilpasse deres viden og kunnen fra simulationen til en ny analog situation i

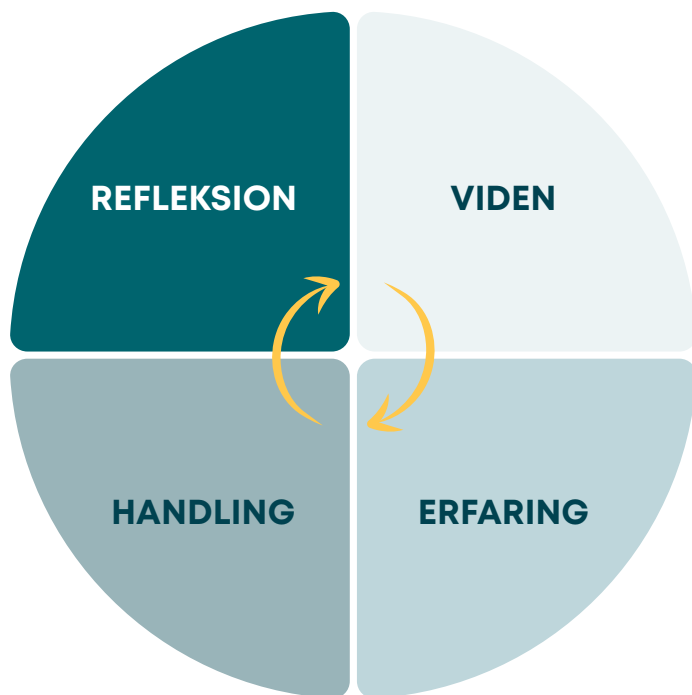
deres kommende praksis (Aarkrog, 2010). De studerendes tilpasning af viden og kunnen fra simulation til praksis understøttes af underviserens og de medstuderendes spørgsmål og feedback i debriefingen.

DEN PROFESSIONELLE DØMMEKRAFT

Som skrevet i begrebsafklaringen ser vi den professionelle dømmekraft indeholde fire aspekter: viden, erfaring, handling og refleksion. Udviklingen af disse aspekter understøttes af processen i simulation. For at illustrere sammenhængen mellem de fire aspekter har vi



Foto: Colourbox



Figur 2: Modellen er udarbejdet af Anne Gitte Hønge og Dorte Westmark (2025) og illustrerer fire aspekter af den professionelle dømmekraft.

indsat dem i nedenstående model. Modellen er den samme som den, der blev anvendt til at synliggøre simulationsprocessens faser, og de to udgaver kobles i analysen. I dette afsnit udfoldes sammenhængen mellem de fire aspekter med afsæt i refleksiv praksislæring (Horn et al., 2020) og Schöns forståelse af refleksion (Schön, 2001).

Refleksiv praksislæring beskriver refleksion som det, at de studerende lærer at handle på bestemte måder ift. den professionelle praksis, de er en del af, samt kan argumentere for deres handlingsgrundlag (Horn et al., 2020). Når vi ser på erfaring som et aspekt af den professionelle dømmekraft, får vi øje på, at de studerendes erfaring med skole-hjem-samtaler ikke er stor, og at det er det, der udvikles og konsolideres gennem simulationsprocessen.

Simulation faciliteres ud fra storyboardet, så de

studerende får det, som Schön vil betegne som viden-i-handling, som de kan handle ud fra. Viden-i-handling er at vide hvordan, dvs. det er en form for direkte handlingsorienteret, praktisk viden, der ikke er refleksiv (Schön, 2001). Denne viden tilegner de studerende sig i forberedelsesfasen, hvor fokus er på den teoretiske del af indholdet (i vores undersøgelse skole-hjem-samtalen). Samtidig faciliteres simulation således, at de studerende ikke kan nøjes med at anvende deres viden-i-handling. Det sikres ved at udforme og instruere de studerende i rollerne, så de forstyrrer hinanden i deres handlinger, forstået på den måde, at den anden ikke altid handler som forventet. Denne forstyrrelse skaber den uforudsigelighed og

kompleksitet, der ofte er i situationer, hvor de lærerstuderende (lærerne) anvender deres professionelle dømmekraft. Forstyrrelsen giver anledning til refleksion-i-handling, som er en refleksion, der sker parallelt med, at der handles, og som har til formål at finde nye og andre måder at handle på i situationen for at opnå det forventede (Schön, 2001). Refleksion-i-handling sker således i simulation, når de studerende "skal håndtere de problematiske divergerende situationer, som praksis byder på" (Schön, 2001, s. 62).

Schöns begreb refleksion-over-handling finder ofte ikke sted før efter endt handlen og foranlediges af underviserens facilitering af debriefingen i umiddelbar forlængelse af scenariet. Her faciliteres en systematisk refleksion via dialog, som fordrer, at de studerende knytter de aktuelle handlinger i scenariet til deres forudgående erfaringer og teoretiske viden via refleksion-over-handling, dvs. hvor de kritisk undersøger deres forståelse af teori, praksis og koblingen af disse (Schön, 2001; Helleshøj et al., 2015).

De studerendes refleksive tænkning understøttes af facilitator via spørgsmål, der lægger op til refleksion, idet refleksion ikke sker "af sig selv, bare fordi man bruger simulationer" (Nielsen et al., 2022, s. 80). I analysefasen stilladseres de studerendes refleksion af spørgsmål som fx "Hvordan virkede det, du gjorde, og hvilken betydning fik det for samtalen?" og "Ville du have gjort noget anderledes? Hvorfor? Hvorfor ikke?" I anvendelsesfasen rettes fokus mod den kommende praksis, og facilitator stiller reflekterende spørgsmål såsom: "Hvad har du lært?" og "Hvad kan du tage med ud i din kommende

praksis?” Refleksionsspørgsmålene skal tydeliggøre de ligheder, der er mellem den simulerede virkelighed og den virkelige virkelighed. Dette for at skabe mulighed for transfer fra læringssituation (simulation af skole-hjem-samtale) til anvendelsessituation (skole-hjem-samtale i praksis). Refleksionen i debriefingen udgør derved en forudsætning for transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

ANALYSE

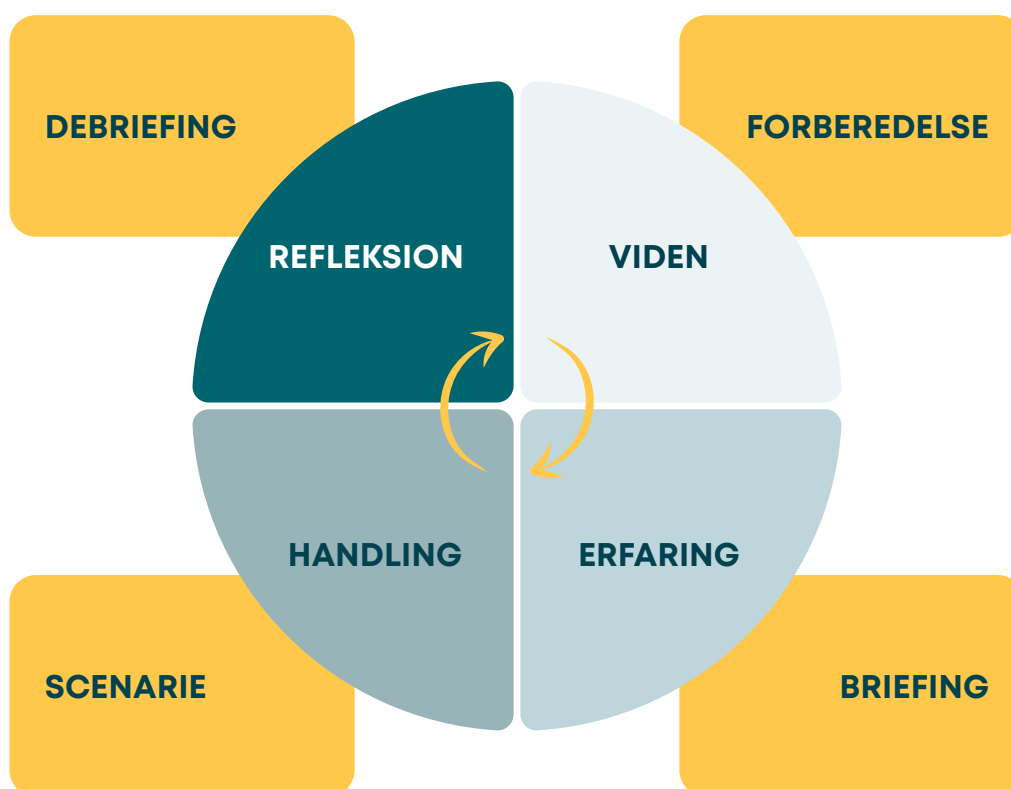
I analysen kobles vores data med de teoretiske perspektiver. Nedenstående model er sammensat af de to tidligere modeller og illustrerer på en forenklet måde, hvorledes de fire aspekter af den professionelle dømmekraft udvikles i de forskellige faser af simulation. I analysen vil vi udfolde, hvorledes de fire aspekter af dømmekraften udvikles i faserne med blik for, at det enkelte aspekt ikke kun optræder i én fase.

I vores forskning lægger den professionelle dømmekraft sig til skole-hjem-samtalen. Derved bliver der tale om en situeret professionel dømmekraft, idet valg af handling sker på baggrund af refleksioner over mulige og nødvendige handlinger i den specifikke situation.

Forberedelsesfasen forbereder de studerende ift. mål og indhold med simulation. Det teoretiske afsæt udfoldes, og en faglig og sproglig bevidstgørelse igangsættes. Sammen med de studerende afdækker vi erfaringsgrundlaget samt den viden-i-handling, der skal i spil ift. det valgte indholdsområde. En studerende samler op på dette aspekt: ”Jeg tror ikke, at det er noget, jeg sådan lige tænkte på – så tænkte jeg lige på den teori, nødvendigvis, men det er jo blevet en del af mit fundament, som altså mit professionelle virke, kan man sige, ja” og fortsætter ”Og det er jo det der med, at du så kobler teorien på. Det giver jo rigtig god

mening, for så er det jo, at så er der jo selvrefleksion ift., hvordan du er som lærer”. En anden studerende svarer: ”Totalt godt – altså fordi det [simulation] peger jo helt tydeligt ind i, at man jo hele tiden skal sætte sin dømmekraft i spil ift. den professionalitet og det fagsprog, man nu har.” ift. definitionen af den professionelle dømmekraft ser vi viden i den faglige og sproglige bevidsthed, i den teoretiske viden og i den praktiske viden.

Når vi så vender blikket mod **briefingsfasen**, bliver koblingen af viden, erfaring og rolle ift. scenariets kontekst tydelig. Den kropslige erfaring kan hjælpe med at tage rollen på sig, men også at både verbal og nonverbal kommunikation accentueres, samtidig med at der stilles krav til rollernes perceptions-evne. Den kropslige erfaring er for os at se en vigtig del af erfaringen, i og med at de studerende netop i den analoge tilgang til simulation



Figur 3: Model, der illustrerer, hvordan faser i simulation understøtter udviklingen af de fire aspekter af den professionelle dømmekraft. Modellen er udviklet af Anne Gitte Hønge og Dorte Westmark (2025).

på egen krop mærker "resultatet" af deres og deres medstuderendes handlinger og herunder deres udlevede dømmekraft. En underviser taler i interviewet om netop det at have kroppen i spil:

"... der er jo den der kropslige læring, hvor de ... det er jo ikke bare viden. Altså de kan jo mærke ... der er følelser i spil her også. De kan jo mærke, hvordan det føles, når du siger det, eller jeg siger det til dig, eller du siger sådan om mit barn ... altså, der er jo følelser med, og der er handlinger med på en helt anden måde, og det synes jeg virkeligt er godt."

Derudover italesættes det, hvor stor en rolle det relationelle spiller, både ift. underviseren og ift. de medstuderende, for skabelsen af et trygt læringsrum. En studerende udtaler ligefrem, at "Det relationelle spiller en afgørende rolle", og en anden, "at man har mulighed for at være i nogle grupper, man er tryk ved". Flere studerende italesætter vigtigheden af dette: "... det der med at prøve det nogle gange og prøve at stå i den der situation, stadig i et trygt og sikkert rum." Trygheden er ligeledes central, idet flere studerende oplever simulation, særligt gennemspilningen af scenariet som angstprovokerende. Det kommer til udtryk gennem udtalelser som "Man er bange for, at man ikke kan bruge sin faglige viden", og det bevirker, at en del gerne ville "undgå [at spille] læreren" og "Reagerede voldsomt på rollefordelingen, for til sidst at opleve, at det kan man godt". En opsamlende pointe er, at holdet/klassen ikke som sådan opleves som tryk, men netop det, at vi foretager simulation med de enkelte studiegrupper, giver en øget følelse af tryk.

I **scenariefasen** er fokus på det autentiske og virkelighedsnære, den situerede handletvang samt refleksion i og over praksis. Det er en forudsætning for, at metoden lykkes, at de studerende påtager sig et ansvar. En studerende siger: "Det kræver en indsats fra de studerende – det kræver et medansvar [...] har du ikke læst det teori der, hvordan kan du så indgå i simulering og især i debriefingen efterfølgende? [...] så er der jo selvrefleksion over, hvordan du er som lærer". En underviser siger: "... det var, som om det, at det

motiverede dem faktisk ... til at bruge eller til at fordybe sig i det indhold, der var, fordi de vidste ... Nu skal vi bruge det" og "De var jo sådan ret på, da de kom ... Nu er det dem..."

Den situerede handletvang er tydelig i gennemspilningen af scenariet, idet samtalen mellem skole og hjem indeholder en forventning om, at læreren siger noget og gør noget/handler på det, der sker i samtalen, og dermed er underlagt en form for handletvang. Handlingerne i scenariet tager afsæt i de studerendes viden-i-handling samt refleksion-i-handling. En af underviserne udtaler om den situerede handletvang: "De [studerende] kender deres kommende rolles muligheder [...] deres muligheder for at handle, deres handlekraft, kunne man sige" og fortsætter: "Jamen det [metoden] tvinger dem jo frem i bussen, for det bliver alligevel så nærværende, at der sidder nogen og kigger på dem, ikke? [...] de ved, at jeg jo skal agere professionelt i denne sammenhæng, så der er jo så meget tvang på dem, at de bliver nødt til ligesom at overveje deres handling og udsagn". Ovenstående er et udtryk for, at underviseren får øje på, at de studerende oplever denne handletvang som medvirkende til udviklingen af deres handlekompetence. En handlekompetence, som indgår som et væsentligt aspekt af den professionelle dømmekraft.

Det er i **debriefingen**, at betydningen af refleksion-i-handling i interaktionen mellem lærer, elev og forældre bliver tydelig. De studerende oplever, at deres "teoretiske viden bliver mere håndgribelig". I vores interview mødte vi følgende: "Det krævede også, at man reflekterede over, hvad det var, man gjorde og sagde og handlede på, også ud fra vores dømmekraft jo." Og en anden studerende får øje på den måske manglende dømmekraft i situationen:

"Den måde, man vælger at gøre det på, er jo subjektiv og måske heller ikke altid det rigtige at gøre [...] hvor hende, der var læreren, var overrasket over, hvordan vi så hende, for det var slet ikke det, hun, altså det budskab, hun prøvede at komme ud med, og hun var jo lidt i chok over den måde, vi tog det på. Og det synes jeg jo egentlig er vanvittigt godt og reflekteret af læreren, og hun har snakket om det flere gange [...] at ens intentioner ikke er, som man selv tror."

Her bliver det klart, hvordan det kan være svært at se refleksion-i-handling, men at det jo netop viser sig, når der skabes rum for det. Det betyder, at de studerende får mulighed for at koble teori og praksis. De studerende udtaler "... vi skulle læse teori inden. Det var jo ikke bare det, at man bare dukker op, og så er man med i simulering", "Det er der [i debriefingen], jeg føler, at jeg har brugt min teori bedst" og "Altså simulering kræver en refleksion ... du kan ikke tage simulering uden at reflektere bagefter ... Jeg mener ikke, at man kan skille de to ting ad."

En studerende udtaler, at simulation giver dem "den praktiske erfaring, du egentlig kan tage med ud." Her henviser den studerende til en oplevelse af simulation som en øvebane ift. skole-hjem-samarbejdet. Som tidligere nævnt udgør debriefingen den centrale fase i simulation, idet fokus her er på refleksion, særligt refleksion-over-handling. I debriefingen

udfordres de studerende af såvel facilitator som medstuderende til at reflektere over egne samt andres handlinger gennem spørgsmål og feedback, og den refleksion, der er resultatet af denne udfordring, danner grundlag for læring. Med andre ord gøres refleksionen til en bevidst handling i debriefingen (Gee, 2003).

Refleksionsaspektet i den professionelle dømmekraft kommer særligt til udtryk i scenariet og i debriefingen i forbindelse med refleksion over handling. En studerende udtrykker det på følgende måde: "Det er bare, hvordan du selv agerer som lærer, og så sætter man spørgsmålstejn og reflekterer over det efterfølgende."

Andre studerende udtrykker følgende: "... det mod-spil, jeg fik, gjorde, at man ligesom fik reflekteret rigtig fint over ...", "jeg havde et helt andet billede af det, end mine medstuderende havde" og "... nødt til at navigere i det på en eller anden måde ... og reflektere løbende, ift. hvad man får, kan man sige fra den anden side af bordet ...". Samtidig giver simulation dem mulighed for ikke blot at reflektere over, hvem de er som lærere, men også det personlige aspekt, idet en studerende udtaler, at simulation får en "til at reflektere over, hvordan man er som person".

Det **etiske** aspekt af den professionelle dømmekraft bringes i spil i briefing og scenariet ift. de vurderinger og handlinger, de studerende foretager på baggrund af viden-i-handling og refleksion-i-handling, ift. hvad der er det rigtige at gøre i situationen, samt i debriefingen ift. refleksion-over-handling. Det særlige ved simulation modsat andre

undervisningsmetoder er netop det fokus på det etiske aspekt, som en studerende påpeger: "Ethiske overvejelser får man ikke altid tumlet frem, når man sidder og drøfter en case." I simulation er etikken meget virkelighedsnær og konkret, idet du er nødt til at forholde dig til de mennesker, der sidder foran dig – lige nu og her, fx når du sidder over for en mor eller en elev med tårer i øjnene og derved er tvunget til at tale MED og ikke om eleven eller forældrene. Dette samles i følgende svar fra en underviser: "De bliver jo tvunget til ligesom at blive i nuet og overveje, hvad det rigtige ville være at gøre." Dette er et



udtryk for, at de studerende er nødt til at anvende deres professionelle dømmekraft.

Yderligere peger analysen på, at såvel studerende som undervisere ser en relevans i anvendelsen af simulation som pædagogisk metode på læreruddannelsen til udvikling af professionel dømmekraft. To studerende udtaler, at "det er en meget sjov øvelse og metode, og ... [den] giver stof til eftertanke" og "man skulle prøve at gøre det til en naturlig ting på studiet". En underviser udtaler i forlængelse heraf, at metoden "giver en rygsæk ift. færdigheder og konkrete handlemuligheder og erfaring..." og forklarer yderligere, at "en studerende oplevede en direkte transfer-værdi ift. at møde forældre i praksis".

KONKLUSION

Med afsæt i forskningsspørgsmålet *Hvordan kan simulation som pædagogisk metode understøtte de lærerstuderendes professionelle dømmekraft?* viser analysen af observationer og interviews, at simulation udgør en væsent-

læringsmetode i læreruddannelsen. Simulation skaber et praksisnært læringsrum, hvor de studerende får mulighed for at afprøve og udvikle deres professionelle dømmekraft gennem autentiske scenarier, refleksion og anvendelse af teoretisk viden.

De studerende opnår via simulation et begyndende repertoire af erfaringer og handlemuligheder, som kan overføres til praksis. Dette sker i kraft af den aktive deltagelse, forberedelse og efterfølgende refleksion, som metoden fordrer. Simulationens styrke ligger i dens evne til at fremme ansvarstagen og etisk refleksion i komplekse og uforudsigelige situationer, hvilket er centralt for udviklingen af professionel dømmekraft. Derved bliver simulation som pædagogisk metode en øvebane, hvor de studerende møder praksislignende situationer, som opleves som autentiske.

En pointe i vores forskning er, at de studerende oplever læringsrummet som trygt, idet simulation foregår i mindre og kendte studiegrupper og ikke i større hold. Det relationelle er en betydende faktor for de studerende ift. at turde at begå fejl og sætte sig selv i spil. Med det tydelige fokus på refleksion i simulation bevæger vi os ud over fejltænkning, i og med det at fejle eller rettere prøve sig frem netop udgør en vigtig forudsætning for læring, samt at

debriefingen med dens store fokus på refleksion understøtter udviklingen af denne tænkning.

En anden pointe er, at simulation i form af rollespil understøtter de studerendes udvikling af professionel dømmekraft, idet simulation giver de studerende en oplevelse (erfaring) med praksis. Simulation opleves som meget virkelighedsnært og har derfor en stor effekt på de studerendes deltagelse og læring. Simulation igangsætter en refleksiv tænkning over mulige handlinger i situationer på baggrund af refleksionen over praksis med brug af teoretisk viden, hvilket understøttes af allerede eksisterende forskning (Horn et al., 2020; Henriksen et al., 2022).

En tredje pointe er, at simulation som pædagogisk metode kræver aktiv deltagelse fra såvel studerende som undervisere for at sikre kvaliteten af simulation. Deltagelsen er ligeledes en forudsætning for transfer fra simulation til lignende situationer i kommende praksis.

En fjerde pointe er, at såvel studerende som undervisere oplever simulation som en praksisnær og anvendelsesorienteret læringsaktivitet, som fordrer brug af viden og erfaring. Derudover indgår etiske overvejelser for at kunne træffe reflekterede beslutninger og handle i uforudsigelige og komplekse situationer fra praksis. Med andre ord: udvikling af den professionelle dømmekraft.

Vi ser derfor simulation som pædagogisk metode på læreruddannelsen som særlig velegnet til at understøtte udviklingen af de studerendes professionelle dømmekraft.

Litteraturliste

- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis – undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard.
- Balzaren, C. & Thomsen, M. (2021). *Det grundlæggende skole-hjem-samarbejde – en del af dimitterendes repertoire*. <https://www.via.dk/samarbejde/Lulab>
- *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. (2015). BEK nr. 1068 af 08/09/2015. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>
- Bland, A., Topping, A. & Wood, B. (2011). A concept analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 31(7), 664-670. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.013>
- Böwadt, P.R. (2023). *Den professionelle lærer*. Hans Reitzels Forlag.
- Crookall, D. & Saunders, D. (red.). (1989). *Communication and simulation: From two fields to one theme*. Multilingual Matters.
- Cruickshank, D. (1969). The use of simulation in teacher education: A developing phenomenon. *Journal of Teacher Education*, 20(1), 23-26.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 1-41). Sage.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2014). Observation: At indtage klasseværelset med sine egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Indføring i forskningsmetoder i skolen*. Klim.
- Helleshøj, H., Johansen, H.-H., Hansen, T. & Selberg, H. (2015). *Simulation i sundhedsuddannelserne*. Munksgaard.
- Henriksen, J., Glavind, J. & Noer, V. (2022). Indledning. I J. Henriksen, J. Glavind & V. Noer (red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder – fra teori til praksis*. Gads Forlag.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. udg.). McGraw-Hill.
- Horn, L., Jensen, C., Kjærsgaard, T., Lukassen, N., Sørensen, I. & Valbak-Andersen, C. (2020). *Hvidbog om refleksiv praksislæring: En læringstilgang for professionshøjskoler og erhvervsakademier*. Professionshøjskolen UCN.
- INACSL. (2025). *Healthcare simulation standards*. <https://www.inacsl.org/healthcare-simulation-standards>
- Institutionelle studieordning. (2024). *Institutionel studieordning for læreruddannelsen*. <https://www.ucn.dk/media/ytzjmwvl/lærer-institutionel-studieordning-2024.pdf>
- Iskov, T. (2022). Simulationsdidaktik og studerendes professionelle udvikling. I J. Henriksen, J. Glavind & V. Noer (red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder – fra teori til praksis*. Gads Forlag.
- Kant, I. (1790). *Kritik der Urteilkraft*. Lagarde und Friedrich.
- Kaufman, D. & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260-267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Kriz, W.C. (2010). A systemic-constructivist approach to the facilitation and debriefing of simulations and games. I W.C. Kriz (red.), *Bridging the gap: Transforming knowledge into action through gaming & simulation*. Sage Publications.
- Kruuse, E. (2005). *Kvantitative forskningsmetoder – i psykologi og tilgrænsende fag*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterview*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Madsen, T. (2024). 4 ting politikerne ikke må glemme i reformen af de professionsrettede uddannelser. *Akademikerbladet*. <https://dm.dk/akademikerbladet/aktuelt/dm-professionshoejskoler/4-ting-politikerne-ikke-maa-glemme-i-reformen-af-de-professionsrettede-uddannelser/>
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Aarhus Universitet.
- Mølgaard, D.B. (2018). Praksischok eller start på en livslang lærerkarriere. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/debat/praksischok-eller-start-paa-en-livslang-laererkarriere/>
- National studieordning. (2022). *National studieordning læreruddannelsen*. <https://www.ucn.dk/media/q0bnmtj3/lærer-national-studieordning-2022.pdf>
- National studieordning. (2023). *National studieordning for læreruddannelsen*. <https://www.ucn.dk/media/4jfp31m/l%C3%A6rer-national-studieordning-2023.pdf>
- Nielsen, B., Hansen, B. & Wiskerchen, M. (2022). Simulationsbaseret undervisning i læreruddannelsen – forskning og case-eksempler. I J. Henriksen, J. Glavind & V. Noer (red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder – fra teori til praksis*. Gads Forlag.
- Noer, V., Glavind, J. & Henriksen, J. (2020). Forskere om studerendes praksischok: Simulation er en dyr løsning, og vi ved ikke, om det løser problemerne. *Sundhedsmonitor*. <https://sundhedsmonitor.dk/debat/art7635495/Simulation-er-en-dyr-l%C3%B8sning-og-vi-ved-ikke-om-det-l%C3%B8ser-problemerne>
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wiberg, M. (2016). Mellem evidens og dannelse. I P. Kristensen (red.), *Pædagogikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Ødegården, T., Struksnes, S. & Hofmann, B. (2015). *Pasient simulering i helsefag*. Gyldendal Norsk Forlag.