

Bang, S. & Ørbæk, T. (2026). Simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 129–150). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741007>

Kapittel 7

Simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen

Sunniva Bang & Trine Ørbæk

Sammendrag: Dette kapitlet presenterer en kvalitativ pilotstudie som undersøker hvordan førsteårs barnehagelærerstudenter erfarer simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning denne metoden kan ha for deres profesjonslæring. Studien er forankret i et pragmatisk vitenskapsperspektiv, med særlig vekt på Deweys begreper om estetiske og edukative erfaringer, samt teorien om kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*. Simuleringen ble utviklet og gjennomført som en tverrfaglig læringsaktivitet i to emner, og datamaterialet består av åpne svar fra et digitalt spørreskjema besvart av 32 studenter. Analysen av studentenes erfaringer viser at simulering oppleves som en trygg, engasjerende og virkelighetsnær læringsform. Studentene fremhever betydningen av å lære i små grupper, delta aktivt i realistiske scenarier og reflektere over emosjoner og handlinger i etterkant. Disse erfaringene bidrar til økt profesjonell trygghet, etisk bevissthet og evne til å knytte teori og praksis sammen. Studien viser at simulering kan være et verdifullt supplement til praksis og bidra til å redusere gapet mellom utdanning og yrkesliv. Som pilotstudie gir arbeidet innsikt i hvordan simuleringsbasert undervisning kan styrke profesjonslæringen i barnehagelærerutdanningen, og peker på behovet for videre utvikling og forskning på feltet.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, kroppslig læring, pilotstudie, simulering

Abstract: This chapter presents a qualitative pilot study that explores how first-year kindergarten education students experience simulation as a pedagogical method, and what significance this method may have for their professional learning. The study is grounded in a pragmatic scientific perspective, with particular emphasis on Dewey's concepts of aesthetic and educative experiences, as well as the theory of embodied learning through the concept of the embodied mind. The simulation was developed and implemented as an interdisciplinary learning activity across two courses, and the data consists of open-ended responses from a digital questionnaire completed by 32 students. The analysis of the students' experiences shows that simulation is perceived as a safe, engaging, and realistic form of learning. The students highlight the importance of learning in small groups, actively participating in realistic scenarios, and reflecting on emotions and actions afterward. These experiences contribute to increased professional confidence, ethical awareness, and the ability to connect theory and practice. The study demonstrates that simulation can be a valuable supplement to practical training and help bridge the gap between education and professional life. As a pilot study, the work provides insight into how simulation-based teaching can strengthen professional learning in kindergarten education programs and points to the need for further development and research in the field.

Keywords: early childhood teacher education, embodied learning, pilot study, simulation

Innledning

Jeg fikk kjent det vi lærer om på skolebenken, mer «på kroppen», som gjorde at jeg fikk en bedre forståelse. Følte at det var veldig trygt og godt å reflektere sammen i små grupper med andre studenter og lærere. Det var en god og ny måte å knytte teori og praksis tettere sammen på.

Utdrag fra spørreskjema

Kapittelets tema er barnehagelærerstudentens erfaringer med simulering som pedagogisk læringsmetode. Som sitatet ovenfor viser, kan simulering gjøre læring mer virkelighetsnær og meningsfull ved at læring skjer gjennom hele kroppen – ikke bare med hodet. Studenten skriver at hen «fikk kjent det på kroppen», noe som kan vise til en erfaring der læringen ble fysisk og praktisk. Kunnskapen ble da ikke bare forstått intellektuelt, men også erfart gjennom handling, følelser og sanser. Studenten opplevde det som trygt å reflektere i små grupper, noe som peker mot hvordan simulering legger til rette for sosial og kollektiv refleksjon. Slik refleksjon er viktig for å bearbeide erfaringer og utvikle profesjonell forståelse og profesjonskunnskap.

Ekspertgruppen om barnehagerollen (2018) skriver at en av de største utfordringene for barnehagelærerutdanningen er å ta utgangspunkt i den komplekse virkeligheten som preger yrkespraksisen, og å utvikle et faglig innhold som faktisk forbereder studentene på profesjonsutøvelsen. Dette handler om å kvalifisere studentene for en pedagogisk praksis som bygger på både akademisk innsikt og praktisk erfaring. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) understreker at praksis skal ha en sentral plass i barnehagelærerutdanningen og bidra til å forberede studentene på deres fremtidige profesjonsutøvelse. Dette knyttes til studentenes profesjonslæring. Ifølge Eik et al. (2015) handler profesjonslæring om å ha en spørrende holdning til egen profesjonsutøvelse, og dette forutsetter erfaring, fagkunnskaper og etisk refleksjon. I løpet av utdanningen skal barnehagelærerstudentene gjennomføre 100 dager med praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012), og gjennom disse praksisdagene skal studentene utvikle evnen til blant annet profesjonsetisk refleksjon i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerutdanningen skal derfor gi studentene kompetanse til å håndtere mange ulike utfordringer i sitt fremtidige yrke.

Denne kompetansen tilegner de seg både gjennom praksisperiodene og gjennom å tilegne seg fagkunnskap. Selv om utdanningen legger vekt på praksis, mener nyutdannede barnehagelærere at barnehagelærerutdanningen ikke forbereder dem godt nok på det som venter dem i barnehagen, og at overgangen kan oppleves som et «praksissjokk» (Rambøll, 2016).

Med bakgrunn i dette har vi gjennomført en studie av hvordan praksisnær simulering anvendes i barnehagelærerutdanningen. Studien retter særlig oppmerksomheten mot hvordan simuleringsbaserte læringsaktiviteter kan knyttes til profesjonsrelevante temaer, og hvilken rolle metoden kan spille i studentenes utvikling som framtidige barnehagelærere. Utgangspunktet for arbeidet er følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer gjør førsteårsstudenter seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning kan dette ha for studentenes profesjonslæring?*

Tidligere forskning på simulering

Simulering har i økende grad blitt tatt i bruk som pedagogisk metode i lærerutdanninger, både nasjonalt og internasjonalt. Metoden gir studenter mulighet til å øve på komplekse situasjoner i trygge og kontrollerte omgivelser, og fungerer som et verdifullt supplement til tradisjonell undervisning og praksis (Bjørk, 2017). Forskning (Myhre, 2025; Giskeødegård et al., 2024) viser at simulering bidrar til økt studentengasjement og aktiv deltakelse, og at metoden kan være særlig nyttig som forberedelse til praksis. Slik trening kan gi studentene økt trygghet, større handlingsrom og bedre kvalitet i det praktiske arbeidet (Vadset et al., 2014).

Forskning på simulering innen profesjonsutdanning, særlig i helsefaglige utdanninger, viser at simulering som pedagogisk metode er godt etablert (Bjørk, 2017). Et internasjonalt litteratursøk på simulering i barnehagelærerutdanning indikerer imidlertid at det finnes begrenset forskning på dette spesifikke området. Når søket utvides til lærerutdanning generelt, fremkommer derimot et større omfang av studier, særlig med vekt på digitale simuleringsmetoder (USN, 2022; Billingsley et al., 2019). Disse metodene inkluderer blant annet bruk av virtuelle klasserom, interaktive læringsplattformer og digitale case-simuleringer, som har fått økt utbredelse i takt med digitaliseringen av høyere utdanning.

Forskning på simulering i profesjonsutdanninger viser også et mangfold av design og metodiske tilnærminger, fra rollespill til video eller digitale

simulatorer (Struksnes et al., 2015). Kasperski et al. (2025) gjennomførte en systematisk gjennomgang av 68 studier og identifiserte fem hovedformer for simuleringsbasert læring: kasanalyse, virtuell simulering, immersiv simulering, rollespill og klinisk simulering. Dette innebærer at begrepet simulering brukes om ganske ulike arbeidsmetoder. Det som var felles på tvers av disse formene, var at simuleringer kan støtte utviklingen av lærerstudenters sosiale og emosjonelle kompetanse, forbedre klasseledelse og redusere stress (Kasperski et al., 2025). Kasperski et al. (2025) savner en mer presis begrepsbruk og en tydeligere kategorisering av simuleringsformer i utdanningskontekster. Eksempler som SIMPROF-prosjektet ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN, 2022) viser hvordan kasanalyse med profesjonelle skuespillere kan styrke studentenes profesjonsetiske refleksjon ved at studentene får se virkelighetsnære filmer med dilemmaer som en grunnskolelærer kan møte. Studentene får dermed reflektere sammen og forberede seg på situasjoner de kan møte i sin profesjon. Virtuelle simuleringer, som datastøttede programmer med umiddelbar tilbakemelding, har vist seg å redusere gapet mellom teori og praksis (Theelen et al., 2018). Studentene får mulighet til å prøve ut ulike tilnærminger i en gitt situasjon, og får tilbakemeldinger fra den digitale simulatoren på om dette var en god tilnærming. En utfordring med digitale simuleringer er at det ofte kan oppstå digitale begrensninger (Theelen et al., 2018). Rollespill gir rom for kreativitet og perspektivtaking, mens klinisk simulering, særlig brukt i sykepleierutdanning, gir studentene mulighet til å «være seg selv som sykepleier» i realistiske samhandlingssituasjoner (Berragan, 2011).

Flere norske studier har også belyst læringspotensialet i simulering (Lindset & Aune, 2020; Haugland & Reimes, 2020; Giskeødegård et al., 2024; Myhre, 2025). Haugland og Reimes (2020) viste i sitt pilotprosjekt hvordan scenariobasert simulering i sykepleierutdanningen styrket studentenes etiske refleksjon, kommunikasjonsferdigheter og evne til å håndtere uforutsette situasjoner. Myhre (2025) fant i et selvstudium av egen undervisning i grunnskolelærerutdanningen at simulering bidro til fellesskap, tilhørighet og refleksjon på både kognitivt, emosjonelt og kroppslig nivå. Lindset og Aune (2020) undersøkte simulering i yrkesfaglærerutdanningen og fremhevet særlig debrifningsfasen som viktig for refleksjon og samlæring. Studentene opplevde simulering som en verdifull metode for å utvikle ferdigheter i et støttende miljø, og pekte på fasilitatorens rolle som avgjørende for læringsutbyttet.

På tvers av studiene fremheves simuleringens evne til å redusere avstanden mellom teori og praksis, og til å fremme helhetlig læring.

Sauvé et al. (2007) beskriver simulering som en forenklet, men nøyaktig modell av virkeligheten, der deltakeren kan prøve ut handlinger og beslutninger uten risiko. Dette støttes av Dahlgren og Hopwood (2022) og Bjørk (2017), som understreker at simulering ikke bare er en mental øvelse, men en kroppslig og situert læringsform som åpner for nye måter å lære og handle på i profesjonelle sammenhenger. Ifølge van Mulukom (2020) er simulering nyttig fordi man kan lære av situasjoner, hendelser og utfordringer ved å sette i gang reaksjoner som man ville hatt i den faktiske situasjonen, men uten å påta seg risikoen ved å være der. Samtidig har praksis stor betydning i profesjonsutdanninger, fordi virkelige interaksjoner er avgjørende for læringen (Vadset et al., 2014). Simulering anses derfor ikke som en erstatning for praksis, men som et bidrag til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017, s. 100).

Teoretisk forankring

Denne studien er forankret i et pragmatisk vitenskapsperspektiv. Pragmatismen tar utgangspunkt i ideen om at mennesker lærer gjennom sosiale og praktiske handlinger (Säljö, 2019). Videre argumenterer pragmatikere, eksempelvis John Dewey (1859–1952), for at menneskers opplevelse av verden er sosialt konstruert og formes av sosiale relasjoner. En pragmatisk tilnærming til vitenskap bygger derfor på tanken om at kunnskap må være nyttig og praktisk anvendbar (Säljö, 2019). I denne studien anvender vi Deweys teoretiske prinsipper om estetisk og edukativ erfaring, samt perspektiver på kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*.

Begrepet «estetisk erfaring» er sentralt i Deweys filosofiske og pedagogiske tenkning. Det viser til hvordan mennesker forstår verden gjennom sanselig opplevelse og følelsesmessig engasjement (Dewey, 1938). Dewey knytter også erfaring til gjentakende handlinger og peker på at kontinuitet er avgjørende for å skape sammenheng mellom det erfarte og fremtidige utfordringer. Dewey bygger sitt «kontinuitetsprinsipp» på begrepet *habits*, eller vaner på norsk. Vaner utvikles gjennom våre erfaringer og påvirker hvordan

vi møter nye situasjoner. Når vi møter nye utfordringer, bruker vi eksisterende vaner som grunnlag. Disse vanene er dynamiske og tilpasses kontinuerlig gjennom transaksjon og menneskets aktive interaksjon med omgivelsene (Dewey, 1938). Dewey (1938) argumenterer for at erfaring utvikles gjennom både kontinuitet og transaksjon: kontinuitet sikrer at erfaringene bygger på hverandre og skaper en sammenhengende læringsprosess, mens transaksjon understreker den aktive og gjensidige påvirkningen mellom individet og omgivelsene.

Dewey (1934) kobler emosjoner, eller følelser, til sitt erfaringsbegrep. Han påpeker at menneskelige emosjoner gir erfaringer en unik kvalitet, fordi de tilfører dybde og mening (Dewey, 1934). Når individet står overfor en usikker situasjon og opplever disharmoni eller ubalanse med omgivelsene, spiller følelsene en avgjørende rolle. Emosjonene kan hjelpe individet å navigere ved å gi innsikt i hva som er viktig, og hvordan det kan gjenopprette balansen. Ved å anerkjenne emosjoners betydning understreker Dewey at læring og utvikling ikke bare er intellektuelle prosesser, men også emosjonelle. Dewey omtaler denne fullendte erfaringen som en estetisk erfaring.

Dewey var kritisk til undervisning som vektla disiplin, statistiske mål og læring gjennom «pugging». Han mente at slike tilnærminger hindret læring, fordi individet selv må være aktivt i læreprosessen for å utvikle seg både faglig og sosialt (Dewey, 1938). Videre peker Dewey på viktigheten av å lære sammen med andre, og at sosial læring krever ferdigheter knyttet til både kommunikasjon og refleksjon. Han omtaler læringsprosesser preget av aktiv deltakelse og refleksjon som edukative erfaringer (Dewey, 1938). Prinsippet om edukative erfaringer kan også knyttes til et syn på kunnskap der viten om verden skapes og forstås gjennom aktiv deltakelse, fremfor passive observasjoner.

Deweys beskrivelser av estetiske og edukative erfaringer rommer et tydelig kroppslig aspekt, ettersom læring, kognisjon og refleksjon er dypt forankret i kroppslige erfaringer. Kroppen kan eksempelvis «huske» bestemte reaksjons- eller handlingsmønstre i møte med gitte situasjoner. Dette kan knyttes til termen *embodied mind* og ideen om kroppslig læring, fordi *embodied mind* innebærer at tenkning og læring ikke bare skjer i hodet, men også gjennom kroppen. Kroppens sanser og bevegelser spiller en viktig rolle i hvordan vi forstår og lærer. Dewey (1925) mente at kropp og sinn henger tett sammen, og at vi lærer gjennom å handle, føle og reflektere i møte med verden rundt oss. I pedagogikken betyr dette at læring skjer gjennom hele kroppen, i samspill

med omgivelsene og estetiske opplevelser. Når vi lærer på denne måten, utvikler vi vaner og ferdigheter gjennom både handling og refleksjon. Dette passer godt med det Dewey sa: «Learn to know by doing, and to do by knowing» (McLelland & Dewey, 1914, s. 182). Det betyr at vi lærer ved å gjøre, og at vi blir bedre til å handle gjennom innsikt, der kunnskap og praksis utvikles i samspill, og erfaringene vi gjør oss, legger grunnlaget for videre læring og profesjonell utvikling.

Metode

Denne kvalitative pilotstudien tar utgangspunkt i følgende forsknings-spørsmål: *Hvilke erfaringer gjør førsteårsstudenter seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning kan dette ha for studentenes profesjonslæring?* Studien utforsker studentenes opplevelser av simulering som læringsform i barnehagelærerutdanningen og er forankret i en fenomenologisk forskningstradisjon.

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv vektlegger å forstå menneskers subjektive erfaringer og livsverden – det vil si hvordan individer opplever og gir mening til sine erfaringer i hverdagen (Dalen, 2011). I denne studien innebærer dette å undersøke hvordan studentene erfarer simulering som pedagogisk metode, og hvordan disse erfaringene påvirker deres utvikling som profesjonsutøvere. Dalen (2011) fremhever at begrepet livsverden er sentralt i kvalitativ forskning, fordi det åpner for dypere innsikt i menneskers følelser og opplevelser knyttet til et bestemt fenomen. Med utgangspunkt i studentenes egne beskrivelser og refleksjoner søker studien å belyse hvordan simulering kan bidra til profesjonslæring i en utdanningskontekst.

Utviklingen av simulering som pedagogisk læringsmetode

Studien ble gjennomført med førsteårsstudenter ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Dette var det første kullet som prøvde ut undervisningsformen. Studien bygger på pedagogiske prinsipper og på studentenes ønske om mer praksisnær undervisning. Ideen oppstod

gjennom dialog med fagansatte innen maritime fag og sykepleierutdanningen ved USN, der simulering har vist seg å være en virkningsfull tilnærming til praktisk læring (Lia, 2024). Flere faglærere fra barnehagelærerutdanningen observerte en sykepleiersimulering på simuleringscenteret, og det ble tydelig at simuleringsbasert læring også kunne ha et stort potensial i barnehagelærerutdanningen. Metoden, som i sykepleierutdanningen brukes for å trene på profesjonsetiske og realistiske situasjoner i trygge omgivelser, kan med fordel tilpasses utdanningen av barnehagelærere.

Simuleringsmetodikken som ble utviklet i denne studien, bygger på en struktur inspirert av helsefaglige utdanninger. Den ble anvendt som en tverrfaglig læringsaktivitet i emnene Barns utvikling, lek og læring (BULL) og Samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE), med et mål om å skape en praksisnær og studentaktiv undervisningsform. Metodikken består av fire faser: forberedelse, prebrifing, scenario/gjennomføring og debrifing (Ødegården et al., 2015; Madsgaard, 2022; Flatgaard & Berg, 2016). I forberedelsesfasen introduseres studentene for tema, teori og læringsmål, slik at de er faglig og mentalt rustet for simuleringen. Prebrifing handler om å etablere trygghet og tydelige rammer, der roller og forventninger klargjøres. Scenarioet gjennomføres i en realistisk og strukturert setting, der studentene får anvende teori i praksis og trene på profesjonelle ferdigheter. Etterpå følger debrifing, som er en strukturert refleksjonsfase der erfaringene bearbeides og kobles til faglig innsikt (Ødegården et al., 2015).

Debrifingen er forankret i PEARLS-modellen (Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation), utviklet av Eppich og Cheng (2015). Modellen bygger på en strukturert og fleksibel tilnærming til debrifing i simuleringsbasert undervisning og kombinerer ulike strategier for å fremme refleksjon, læring og tilbakemelding i trygge rammer. Gjennom dialog og veiledning legger PEARLS-modellen til rette for dyp refleksjon over erfaringene fra simuleringen, noe som er avgjørende for studentenes læringsutbytte (Eppich & Cheng, 2015).

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) har vært et sentralt verktøy i planleggingen og vurderingen av simuleringsmetoden. Modellen synliggjør sammenhengen mellom studentenes forutsetninger, læringsmål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer og evaluering. Scenarioene ble utformet med utgangspunkt i studentenes forkunnskaper og læringsutbyttebeskrivelser, og simulering som arbeidsform ble valgt fordi den legger til

rette for aktiv deltakelse og refleksjon (Ødegården et al., 2015). Evalueringen bygget på både skriftlige tilbakemeldinger fra studentene og refleksjoner fra lærerne som deltok i gjennomføringen. Slik ble elementene i modellen integrert for å skape en helhetlig og praksisnær læringsopplevelse.

Utprøving i fire steg

Forberedelse: To uker før simuleringen fikk studentene en introduksjonsforeslesning der simulering som pedagogisk læringsmetode ble presentert. De mottok også et informasjonsdokument som inneholdt temaene for simuleringen, læringsutbyttebeskrivelser knyttet til de to aktuelle fagene, casene som skulle simuleres, samt relevant pensumlitteratur. Klassen ble delt inn i grupper på 8–9 studenter. Det ble lagt stor vekt på å skape en trygg og støttende atmosfære i gruppene, slik at studentene skulle føle seg komfortable nok til å delta aktivt.

Allerede i studiets første uke ble studentene introdusert for dramatisering, rollespill og lek i black box-format, med mål om å styrke gruppetilhørighet, fremme åpenhet og gjøre dem kjent med å bruke kroppen som et læringsverktøy. For å sikre bred erfaring med ulike situasjoner deltok hver student i tre forskjellige scenarier i løpet av en undervisningsdag. Siden simulering var en ny metode for studentene, startet dagen med en pilotøkt der faglærerne demonstrerte en case. Studentene observerte og noterte, noe som bidro til å senke terskelen for deltakelse og skape forståelse for at simulering handler om læring og refleksjon, ikke om å prestere feilfritt.

Prebrifing: Alle studentene som skulle delta i simuleringen denne dagen, ble samlet i et av simuleringsrommene. Studentene ble plassert i en halvsirkel, noen på stoler og andre på matter. Fasilitatorene gjennomgikk informasjon om dagens aktiviteter og understreket viktigheten av trygghet, gjensidig respekt og samarbeid. Det ble fremhevet at læringsprosessen skulle være kollektiv, og at alle hadde mulighet til å delta aktivt. Taushetsplikten ble understreket for å skape en felles forståelse av simuleringen. For å forberede studentene gjennomførte vi en prøvesimulering der faglærerne demonstrerte en case. Casen bestod av en mor som ville slå av en prat om løst og fast med barnehagelæreren i gangen. Barnehagelæreren hadde ikke tid til dette, fordi hun trengtes på avdelingen, og en kollega hadde etterspurt henne flere ganger. I simuleringsprosessen skulle faglæreren være «seg selv som barnehagelærer»

og utføre handlingen som om det var i barnehagen. Rollene som «mor» og «kollega» ble improvisert som et rollespill, med utgangspunkt i rollekortene som hadde blitt utlevert. Før casen utspilte seg, fikk observatørene (studenter/faglærere) utlevert et observasjonsskjema med punkter de skulle være særlig oppmerksomme på, eksempelvis anerkjennelse av mor. Deretter gjennomførte vi en felles debriefing med utgangspunkt i PEARLS-modellen.

Gjennomføringsfasen: I denne fasen leste vi casen sammen og fordelte roller som observatører eller deltakere i scenarioet (markører og aktører). Den ene casen omhandlet en assistent som «baksnakket» en forelder overfor barnehagelæreren, fordi forelderens ikke hadde med utklær til barnet. Den andre casen omhandlet et avdelingsmøte der en av de ansatte hadde «rasistiske holdninger», knyttet til en egen observasjon. Observatørene fikk utdelt observasjonsskjema tilpasset de aktuelle scenarioene, og studentene ble instruert til å være spesielt oppmerksomme på utvalgte aspekter, eksempelvis medvirkning eller menneskesyn. Markørene og aktørene fikk omtrent fem minutter til å sette seg inn i sine respektive roller. Markørene mottok et rollekort, mens aktørene skulle spille seg selv som fremtidig barnehagelærer og fikk diskutere relevante problemløsninger med faglæreren. I det ene scenarioet var det fire deltakere, mens det i det andre var to. Observatørene var til stede i samme rom som scenarioet utspilte seg. Scenarioene varte mellom fire og syv minutter. Etter at studentene hadde spilt scenarioet, ble de med ut på gangen for å få positive tilbakemeldinger fra fasilitatoren og snakke om sine umiddelbare reaksjoner før debriefingen begynte.

Debriefingsfasen: I denne fasen benyttet vi skjemaet PEARLS og verktøyets fem punkter, som vi hadde tilpasset for barnehagelærerstudenter: innledning, reaksjoner, beskrivelser, analyse og oppsummering. Vi startet med å diskutere betydningen av å etablere et trygt og godt læringsmiljø i gruppen. Deretter beskrev vi hendelsene i scenarioet, og alle fikk muligheten til å uttrykke sine følelsesmessige reaksjoner. Observatørene delte sine hovedobservasjoner før vi sammen analyserte og integrerte relevant teori. Deltakerne som hadde hatt roller, fikk deretter muligheten til å dele sine tanker om hvordan det var å simulere. Målet vårt var at studentene skulle oppleve samtalen som naturlig og fri, selv om vi fulgte et skjema, noe vi opplevde at vi lyktes med. Til slutt samlet vi begge gruppene i en stor sirkel og tok en runde der alle kort skulle si hva de syntes hadde vært bra eller lærerikt med dagen, og hva de ville ta med seg videre.

Spørreskjema som datainnsamlingsmetode

I etterkant av simuleringen fikk studentene utdelt hvert sitt digitale spørreskjema. Skjemaet inneholdt både lukkede og åpne spørsmål (Dalland, 2017) og hadde som formål å innhente studentenes erfaringer og refleksjoner knyttet til simulering som pedagogisk læringsmetode. Bruken av åpne spørsmål ga deltakerne mulighet til å formulere egne svar med egne ord (Dalland, 2017), noe som er særlig verdifullt i utforskende studier der man ønsker innsikt i deltakernes subjektive opplevelser (Postholm, 2010). Spørsmålene handlet blant annet om studentenes erfaringer med de ulike fasene i simuleringprosessen (forberedelse, prebrifing, scenario og debrifing), hvordan de opplevde trygghet og støtte før, under og etter simuleringen, samt i hvilken grad de erfarte en sammenheng mellom teori og praksis.

Etiske retningslinjer for pilotprosjektet

Undersøkelsen ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Studentene fikk på forhånd skriftlig informasjon om prosjektets hensikt, hvordan dataene skulle brukes, og at deltakelse var frivillig. De samtykket digitalt til at deres svar kunne benyttes i forskningsøyemed. Det ble også presisert at deltakelse ikke ville ha noen innvirkning på deres vurdering i emnet. Innsamlede data ble behandlet konfidensielt og lagret i henhold til gjeldende personvernregler. Studien er forankret i prinsippene om informert samtykke, frivillighet, anonymitet og respekt for deltakerne, slik de er formulert i retningslinjene fra NESH (2016). Ved å kombinere lukkede og åpne spørsmål i spørreskjemaet fikk vi både oversikt over studentenes generelle vurderinger og dypere innsikt i deres individuelle refleksjoner, noe som styrker datamaterialets relevans og pålitelighet.

Analyse

I analysen av datamaterialet fra spørreundersøkelsen valgte vi å fokusere på de åpne spørsmålene, da det var disse som ga mest innsikt i studentenes erfaringer og refleksjoner knyttet til simulering som pedagogisk metode (Dalland, 2017). De lukkede spørsmålene ble i denne omgang sortert ut, ettersom formålet med analysen var å utforske dybden i studentenes opplevelser. Analysen hadde et induktivt preg, der temaene vokste

frem fra materialet, og ble gjennomført som en kvalitativ innholdsanalyse med utgangspunkt i meningsfortetting, slik dette er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015).

Første steg i analysen besto i å lese gjennom alle svarene grundig for å få en helhetlig forståelse av materialet. Deretter ble relevante utsagn identifisert og kodet som meningsbærende enheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Enhetene ble deretter fortettet ved at innholdet i studentenes utsagn ble formulert mer konsist, samtidig som meningsinnholdet ble bevart. De fortattede enhetene ble videre gruppert i overordnede temaer som representerer studentenes felles erfaringer og refleksjoner. Eksempler på slike temaer kunne være opplevelse av trygghet i simuleringen, relevans for praksis og sammenhengen mellom teori og praksis.

Analysen ble gjennomført i flere trinn, og det ble lagt vekt på å tolke utsagnene i lys av studiens pedagogiske kontekst og forskningsspørsmål. Denne systematiske og fortolkende tilnærmingen bidro til å identifisere mønstre og meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015) som belyser hvordan studentene opplevde simulering som læringsform i barnehagelærerutdanningen.

Funn og diskusjon

I det følgende presenteres resultatene fra analysen, strukturert i tre hovedtemaer som vokste frem gjennom det systematiske analysearbeidet: (1) betydningen av å lære i et trygt fellesskap, (2) betydningen av aktiv deltakelse i simuleringssituasjoner og (3) betydningen av refleksjon over emosjoner og handlinger. Temaene er nært knyttet til spørsmålene studentene fikk i spørreskjemaet og speiler sentrale aspekter ved deres erfaringer med simulering som læringsform.

Funnene drøftes fortløpende i lys av teoretiske perspektiver, med særlig vekt på Deweys begreper om estetiske og edukative erfaringer, samt forståelsen av kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*. Deretter følger en samlet diskusjonsdel, der resultatene ses i sammenheng med problemstillingen, relevant forskning og teori, med fokus på simulering som pedagogisk metode i profesjonsutdanninger.

Betydningen av å lære i et trygt fellesskap

Det første funnet handler om studentenes opplevelse av læringsmiljøet. Studentene forteller at det var viktig å jobbe i mindre grupper. En av dem mente at det da ble «mer komfortabelt å leve seg inn i rollene», og en annen student opplevde at det ble enklere å fortelle om sine refleksjoner siden hen erfarte at «alles perspektiv ble hørt». En forutsetning for å arbeide i små grupper var at samarbeidet fungerte godt, og at både innholdet og metoden ble en del av læringsprosessen for hver av studentene. Ifølge en av studentene ga små grupper mulighet til å få oversikt over begreper de hadde blitt presentert for på campus, som de videre anvendte for å forstå de ulike rollene de skulle spille. Et slikt trygt og godt læringsmiljø i små grupper var også viktig for at studentene skulle kunne se situasjonene fra de «andres side», som en av studentene beskriver det. I tillegg var opplevd trygghet en forutsetning for at studentene våget å reflektere sammen med hverandre og lærerne. Flere følte at det var «stor takhøyde», og at «terskelen for å snakke høyt var lav», som en av studentene beskriver det. Dette bidro til at det å reflektere over erfaringer følte «veldig trygt og godt». Studentene beskriver også hvordan det å reflektere over situasjonen sammen med medstudenter og lærere, og å knytte disse erfaringene til teori, bidro til å «knytte teori og praksis tettere sammen».

Studentenes beskrivelser av læringsmiljøet som trygt og inkluderende viser hvordan sosial kontekst er avgjørende for læring. Dewey (1938) fremhever at edukative erfaringer forutsetter aktiv deltakelse og refleksjon i sosiale sammenhenger. Når studentene beskriver små grupper som arenaer for å «leve seg inn i rollene» og «reflektere sammen», illustrerer dette hvordan læring skjer gjennom dialog og gjensidig respekt. Dette samsvarer med Deweys (1938) vektlegging av sosial læring, der kommunikasjon og refleksjon er sentrale ferdigheter. Kontinuitetsprinsippet kommer til uttrykk når studentene kobler tidligere teoretisk kunnskap til praktiske situasjoner og utvikler vaner for refleksjon og samarbeid. Et trygt fellesskap legger til rette for at studentene tør å dele erfaringer og se situasjoner fra andres perspektiv – noe som styrker både faglig og sosial utvikling. Selv om kroppslig læring ikke eksplisitt nevnes i dette funnet, er trygghet en forutsetning for å kunne delta med hele kroppen i læringsprosessen, noe som knytter funnet til begrepet *embodied mind*.

Simulering av virkelighetsnære situasjoner og hendelser gir i tillegg studentene mulighet til å tilegne seg erfaringer med arbeidsoppgaver de vil møte i fremtidig profesjonsutøvelse. Ved å simulere en samtale med en «bak-

snakkende» kollega, for eksempel, får studentene øvd seg på hvordan slike situasjoner kan håndteres. Samtidig bruker de tidligere erfaringer og reflekterer sammen med medstudenter. Når de senere møter liknende situasjoner i arbeidslivet, kan de trekke på disse reflekterte erfaringene som grunnlag for handling. Dette er i tråd med Deweys tanke om at tidligere erfaringer hjelper oss i nye situasjoner, og at vaner utvikles og justeres gjennom aktiv samhandling med omgivelsene (Dewey, 1938).

Betydningen av å delta aktivt i simuleringssituasjoner

Det andre funnet dreier seg om studentenes opplevelse av simulering som metode og om deres egen aktive deltakelse i simuleringssprosessen. Studentene peker på at det å delta i simuleringssoppgaver er «moro» fordi «de lærer best sånn». De synes det er godt å «ikke bare sitte og høre på» lærerutdanneren som snakker om praksis. Studentene liker å delta aktivt i simuleringssituasjoner fordi de får «et innblikk i praksis – på hvordan ting kan skje i barnehagen». Gjennom situasjonene opplever studentene at de «virkelig får sett hvordan det foregår [i barnehagen], som gjør at det er lettere å reflektere etterpå». En av studentene mener man lærer bedre fordi man «tenker på de ulike situasjonene som man kan møte i barnehagen før man egentlig kommer i en slik situasjon. Den setter seg fast i hjernebarken nå hos meg». En av studentene beskriver det slik: «Det at man kan se og føle på selve situasjonen, gjør at det blir mer virkelighetsnært. Det er lettere å huske en slik situasjon som man kan føle på og utføre selv.»

Flere av studentene fremhever at det er enklere å «sette seg inn i typiske barnehagesituasjoner ved å simulere dem, kontra å lese om dem». Flere uttrykker også at det er enklere «å sette seg inn i situasjonen når du spiller den eller ser den». En av studentene beskriver det slik: «Jeg fikk kjent det vi lærer om på skolebenken, mer 'på kroppen', som gjorde at jeg fikk en bedre forståelse». Samtidig åpnet simuleringssoppgavene for at studentene kunne oppleve situasjoner de ikke hadde et språk for å fortelle om. En av studentene skriver følgende: «Jeg opplevde både å kunne se hendelser som ofte er vanskelige å putte til ord, eller kronglete å putte til ord, veldig lærerikt».

Simuleringssoppgavene skapte også følelser hos studentene: «Denne læringsmetoden vekte ekte følelser», «det gjorde et sterkt inntrykk, og vil være noe jeg ikke vil glemme», «de følelsene gjorde oss mer interesserte og åpne til å ta til oss læring». For samtlige studenter opplevdes simuleringss-

oppgavene som veldig ekte. Samtidig erfarte de at det de lærte gjennom disse oppgavene, bidro til at de ville være litt bedre forberedt på tilsvarende situasjoner i barnehagen. En av studentene uttrykte at disse oppgavene «hjelper på hvordan man skal håndtere en situasjon som kommer i barnehagen». Studenter som hadde fått en rolle som foreldre eller assistent, beskriver at de fikk føle på hvordan det var å bli møtt av en som lyttet: «Jeg følte virkelig at barnehagelæreren anerkjente meg».

Studentenes beskrivelser av simulering som engasjerende og virkelighetsnær læring viser tydelig hvordan aktiv deltakelse fremmer forståelse. McLelland og Dewey (1914) fremhever at vi lærer ved å gjøre, og at vi blir bedre til å handle gjennom innsikt: «Learn to know by doing, and to do by knowing.» Når studentene sier at de «lærer best sånn» og at de «får kjent det på kroppen», illustrerer det hvordan simulering skaper edukative erfaringer. Flere studenter beskriver sterke emosjonelle reaksjoner, noe som kan knyttes til Deweys begrep om estetisk erfaring, hvor læring skjer gjennom sanselige inntrykk og følelsesmessig engasjement (Dewey, 1934). Estetisk erfaring gir læringen dybde og mening, og gjør at erfaringene huskes og internaliseres. Simuleringene gir også rom for kroppslig læring, der studentene bruker kroppen aktivt i rollespill og utvikler ferdigheter gjennom erfaring. Dette samsvarer med perspektivet *embodied mind*, hvor læring skjer gjennom hele kroppen i møte med virkelighetsnære situasjoner. Studentenes opplevelse av å «huske bedre» og «forstå mer» når de deltar aktivt, viser hvordan erfaringer lagres som vaner og blir tilgjengelige i fremtidige profesjonelle situasjoner (Dewey, 1938).

Betydningen av å reflektere over emosjoner og aktiviteter

Det tredje funnet handler om studentenes opplevelse av å aktivt bruke refleksjon som verktøy i egen læringsprosess. Å reflektere «over det de opplevde i øvelsene» bidro til at studentene ble oppmerksomme på hvilken betydning ord, bevegelser og følelser hadde for profesjonsutøvelsen i situasjonen. En av studentene løfter frem hvordan situasjonen der en barnehageansatt baksnakket den ene forelderens som ikke hadde med uteklær til barnet, kunne få konsekvenser for barna som hørte på. Et annet forhold studentene reflekterer over, er at ordvalg har betydning for hvordan situasjonen utspiller seg. En av studentene beskriver det slik: «I stedet for å si at barnehagelæreren var rasistisk, at man sier barnehagelærer har manglende forståelse og kunnskap om andre kulturer».

I tillegg anvendte studentene og lærerne flere fagbegreper for å diskutere situasjonene og studentenes opplevelse av øvelsene. Ifølge studentene bidro koblingen mellom praksisopplevelsen og teori til at studentene fikk «større innblikk i og forståelse» av hvordan de kunne stå i tilsvarende situasjoner senere. Denne læringen skjedde også selv om studentene ikke deltok i øvelsen. Ved å «reflektere over de ulike synspunktene i rollespillene» satte studentene seg «inn i rollen», selv om de kun observerte øvelsen. Refleksjonene i smågruppene gjorde det også «enklere å knytte teori inn i simuleringen». Studentene syntes også det «var interessant å høre hva andre observerte», fordi de opplevde at samme situasjon ble observert og forstått forskjellig fra student til student.

Grupperefleksjonene bidro til at studentene fikk «mer info enn det de fikk med selv». En av studentene beskriver følgende:

Jeg synes hele opplegget var veldig positivt, da vi kunne utføre det vi diskuterte, og sette det ut i livet, for å så snakke om det etterpå, og drøfte og diskutere. Noen studenter la merke til noe som noen andre ikke hadde lagt merke til, og det åpnet øynene mine.

Refleksjon fremstår som en sentral komponent i studentenes læringsprosess. Dewey (1938) hevder at refleksjon er nødvendig for at erfaringer skal bli edukative, ettersom det er gjennom refleksjon individet skaper mening og innsikt. Studentene viser hvordan refleksjon over språkbruk, følelser og handlinger gir dem en dypere forståelse av profesjonsutøvelsen. Når de diskuterer hvordan ordvalg påvirker situasjoner, og hvordan barn kan påvirkes av voksnes samtaler, uttrykker de emosjonell bevissthet. Et eksempel er når en student foreslår å bruke begrepet «manglende forståelse» i stedet for «rasistisk», noe som peker mot en utvikling av etisk og språklig bevissthet. Dette samsvarer med Deweys syn på emosjoners rolle i læring, nemlig at følelser gir erfaringer kvalitet og retning (Dewey, 1934).

Refleksjon i grupper bidrar også til sosial læring, der studentene lærer av hverandres perspektiver og utvider sin forståelse. Også de som kun observerte, opplevde læring ved å reflektere over ulike synspunkter og ved å sette seg inn i rollene. Dette harmonerer med Deweys forståelse av refleksjon som både en individuell og en sosial prosess og viser hvordan studentene utvikler profesjonell dømmekraft gjennom å koble teori og praksis.

Diskusjon

Det å kjenne læring «på kroppen», slik en student uttrykte det, peker på noe sentralt ved simulering som pedagogisk metode: Læring skjer ikke bare gjennom hodet, men også gjennom handling, følelser og refleksjon. Simulering gir studentene mulighet til å erfare og bearbeide profesjonelle situasjoner i trygge omgivelser (Bjørk, 2017), og oppleves som en engasjerende og meningsfull læringsform. Studentene beskriver hvordan metoden gir rom for aktiv deltagelse, refleksjon og utvikling av profesjonell trygghet (Vadset et al., 2014).

Simulering har de siste årene fått økt oppmerksomhet som pedagogisk metode i profesjonsutdanninger, og flere studier viser at metoden kan bidra til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017; Giskeødegård et al., 2024; Myhre, 2025). Studentene i denne studien beskriver hvordan simulering gir dem mulighet til å prøve ut profesjonsrollen i trygge omgivelser, og hvordan dette bidrar til økt trygghet og forståelse av yrkets kompleksitet. Dette er særlig viktig i lys av kritikken mot barnehagelærerutdanningen, der nyutdannede ofte opplever overgangen til arbeidslivet som krevende (Rambøll, 2016).

Et gjennomgående funn er betydningen av trygghet og fellesskap i lærings-situasjonen. Studentene fremhever hvordan små grupper og støttende rammer gjør det lettere å delta aktivt og reflektere over egne handlinger. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at simulering i små grupper kan styrke både faglig og emosjonell læring (Myhre, 2025; Aune & Lindset, 2020). Refleksjon, særlig i debrifningsfasen, trekkes frem som avgjørende for læringsutbyttet. Her får studentene anledning til å bearbeide erfaringene, diskutere etiske dilemmaer og utvikle bevissthet rundt språkbruk, kroppsspråk og emosjonelle reaksjoner. Dette er ferdigheter som er sentrale i profesjonell samhandling.

Samtidig må det rettes et kritisk blikk mot implementeringen av simulering i utdanningen. Selv om metoden har stort potensial, krever den god planlegging, kompetente fasilitatorer og tilstrekkelige ressurser. Det er også behov for en mer presis begrepsbruk og tydeligere kategorisering av simuleringsformer i utdanningskontekster (Kasperski et al., 2025). I barnehagelærerutdanningen er det fortsatt begrenset forskning på simulering, og det er behov for videre utforskning og utvikling av metoden i denne konteksten.

Simulering må ikke forstås som en erstatning for praksis, men som et verdifullt supplement (Bjørk, 2017). Når studentene får anledning til å trene på profesjonelle situasjoner i trygge omgivelser, kan det bidra til å utvikle fer-

digheter og vaner som gjør dem bedre rustet til å møte virkeligheten i barnehagen. Dette samsvarer med et pragmatisk læringssyn, der kunnskap utvikles gjennom handling, erfaring og refleksjon i samspill med andre (Säljö, 2019).

Avsluttende kommentarer

Denne kvalitative pilotstudien har undersøkt hvilke erfaringer førsteårs barnehagelærerstudenter gjør seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning dette kan ha for deres profesjonslæring. Funnene viser at studentene opplever simulering som en trygg og virkelighetsnær læringsform, der kunnskap ikke bare tilegnes intellektuelt, men også gjennom kroppslige, emosjonelle og sosiale erfaringer. Dette samsvarer med Deweys (1934) forståelse av læring som en helhetlig prosess, der erfaring, refleksjon og følelsesmessig involvering er tett sammenvevd.

Simulering gir studentene mulighet til å utforske profesjonsrollen i trygge omgivelser, og til å reflektere over egne handlinger og etiske vurderinger i samspill med andre. Studentenes beskrivelser viser at metoden bidrar til økt trygghet, engasjement og forståelse av kompleksiteten i barnehagehverdagen. Dette gir støtte til tidligere forskning som peker på simuleringens potensial til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017; Lindset & Aune, 2020; Myhre, 2025). Som pilotstudie representerer dette arbeidet et første steg i utforskningen av simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen. Resultatene gir verdifulle innspill til videre utvikling og forskning, og viser at simulering kan være et relevant og praksisnært bidrag til studentenes profesjonslæring.

Referanser

- Berragan, L. (2011). Simulation: An effective pedagogical approach for nursing? *Nurse Education Today*, 31(7), 660–663. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.019>
- Billingsley, G., Smith, S., Smith, S. & Merritt, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(1), 65–90.
- Bjørk, I. T. (2017). Muligheter og utfordringer i simulering som pedagogisk metode. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 95–105). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Dahlgren, M. A., & Hopwood, N. (2022). *Simulation as a transformative pedagogy: Challenging normativity and embracing emergence*. I K. Evans et al. (Red.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (s. 1071–1089). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_51-1
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Open Court Publishing. https://reflexus.org/wp-content/uploads/Dewey.John_Experience-and-Nature-1925-1929.pdf
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company. <https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier; MacMillan.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnelærenes profesjonslæring*. Fagboklaget.
- Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Eppich, W. & Cheng, A. (2015). Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS): Development and Rationale for a Blended Approach to Health Care Simulation Debriefing. *Simulation in Healthcare*. https://journals.lww.com/simulationinhealthcare/fulltext/2015/04000/promoting_excellence_and_reflective_learning_in.7.aspx
- Flatgård, I. & Berg, G. V. (2016). Simulertrening in situ, lek eller læring?: En intervjuundersøkelse av hvilke erfaringer sykepleiere har med debrifingsfasen i full-skala simulertrening gjennomført ved egen arbeidsplass. *Nordisk sykeplejeforskning*, 6(3), 216–232. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2016-03-02>
- Giskeodegård, M. F., Wahl, A. M. & Sellberg, C. (2024). *Utvikling av samarbeidskompetanse gjennom simuleringer i grunnleggende profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215071800-24-15>
- Haugland, V. L. & Reime, M. H. (2020). Danningsperspektiver på simulering i profesjonsutdanning. *Klinisk Sykepleie*, 34(3), 203–209. <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2020-03-05>
- Kasperski, R., Levin, O. & Hemi, M. E. (2025). Systematic Literature Review of Simulation-Based Learning for Developing Teacher SEL. *Education Sciences*, 15(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci15020129>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR20120604475)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2012-06-04-475>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lia, I. (2024). *Simuleringscenteret USN, campus Porsgrunn: Veien fram, arbeidsprosess, tverrfaglig samarbeid og kompetanseutvikling I Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge* (Nr. 150). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lindset, M. & Aune, I. (2020). Simulering som pedagogisk metode i lærerutdanning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 46–70. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3452>
- Madsgaard, A. (2022). *Mellom triggering og trygging: Det affektive læringsdomenet i simuleringsbasert utdanning* [Doktorgradsavhandling, VID vitenskapelige høyskole, VID:Open]. <https://hdl.handle.net/11250/3059053>
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company.
- Myhre, H. (2025). Utprøving av simuleringsaktiviteter i grunnskolelærerutdanningen – en ny læringsarena for sterkere koherens og utvikling av profesjonsfelleskap. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 19(1), 21–39. <https://doi.org/10.23865/up.v19.6111>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D. & Marquis, J. S. (2007). A systematic review of the impact of games and simulations on learning. *Educational Technology and Society*, 10(3), 247–256. https://www.academia.edu/63556700/A_systematic_review_of_the_impact_of_games_and_simulations_on_learning
- Struksnes, S., Hofmann, B. & Ødegården, T. (2015). *Pasientsimulering i helsefag: en praktisk innføring*. Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2024). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk. <https://bookis.com/no/search?query=Roger+S%C3%A4lj%C3%B6>
- Theelen, H., van den Beemt, A. & den Brok, A. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- USN. (2022). *Satser på simulering i lærerutdanninga – Universitetet i Sørøst-Norge*. <https://www.usn.no/nyhetsarkiv/satser-pa-simulering-i-laererutdanninga>
- Vadset, T., Molnes, S. I. & Hagen, I. H. (2014). *Simulering som pedagogisk metode ved avdeling for helsefag (AHF): Implementering og videreføring* [HiÅ Rapport 2014/03]. Høgskolen i Ålesund. <http://hdl.handle.net/11250/281112>
- van Mulukom, V. (2020). The Evolution of Imagination and Fiction Through Generativity and Narrative. I J. Carroll, M. Clasen & E. Jonsson (Red.), *Evolutionary Perspectives on Imaginative Culture* (s. 53–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46190-4_3
- Ødegården, T., Struksnes, S. & Hofmann, B. (2015). *Pasientsimulering i helsefag – en praktisk innføring* (1. utg.). Gyldendal akademisk.