

Verktøy for veiledning av lærerstudenter

Hvordan kan bruk av en beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter?

Birthe Myklatun Jøssang

Master i utdanningsledelse (UTLED4090)

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie, som har til hensikt å utforske bruken av en beslutningssimulator i lærerutdanningen, og om den kan bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter. Gjennom et teoretisk rammeverk knyttet til autentisk læringsteori, refleksjon og valg, vil prosjektet forsøke å bidra til forskningsfeltet knyttet til verktøy for veiledning av lærerstudenter. Begrepet *ulike tilnærminger til lærerrollen* viser her til det tidligere brukte begrepet *ledelsesstiler*.

Datagrunnlaget kommer fra fire individuelle intervju med studenter, i tillegg til tre observasjoner av medstudentveiledninger. Det er gjennomført en tematisk analyse.

Resultater tyder på at bruken av en beslutningssimulator kan bidra til profesjonell utvikling, men det er noen faktorer som må ligge til grunn. Studenter som gjennomfører beslutningssimulatoren, og tilhørende verktøy, må være aktive i en refleksjonsprosess. Gjennom å se på egne beslutninger i en klasseromssimulering, må de identifisere sider ved egen tilnærming til lærerrolle de ønsker å utvikle.

Bruken av beslutningssimulatoren har gjort studentene bevisste over egen tilnærming til lærerrollen i ulike situasjoner, og hvordan deres valg kan påvirke og eventuelt endre utfallet. Informantene ser at deres valg kan ha konsekvenser for elevene, og det oppleves trygt å øve på å ta valg. Gjennom autentiske læringssituasjoner får studentene mulighet til å øve innenfor rammer som forsøker å være tilnærmet lik en ordinær klasseromssituasjon, gjennom en situasjonssimulering.

Implikasjoner ved masterprosjektet viser til nødvendigheten av at lærerutdanninger fortsetter å utforske om og hvordan ulike simuleringer kan bidra til profesjonell utvikling, samt se på hvordan sammenhengen mellom teori og praksis kan styrkes.

Forord

Etter at jeg i 2018 tok studiet *Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen* ved Universitetet i Oslo, har jeg interessert meg for veiledning og lærerstudenters utvikling. Jeg har selv vært praksisveileder ved flere anledninger, og har opplevd det interessant å teste ut nye metoder for å både gi bedre veiledning, bidra til kunnskapsutviklingen hos studentene, men også utvikle meg som veileder. Da jeg under en forelesning våren 2021 ble gjort oppmerksom på prosjektet *Verktøy for veiledning* ved Universitetet i Oslo, synes jeg umiddelbart det så spennende ut.

Fire år med studier ved siden av full jobb nærmer seg slutten. Underveis i denne prosessen har jeg byttet skole som lærer, i tillegg til å ta steget fra lærer til undervisningsinspektør. Disse årene hadde ikke gått så bra hvis det ikke hadde vært for alle de fine folkene jeg har hatt rundt meg, både hjemme og på jobb. Takk for støttende ord, middag, kaffe og lyttende ører da frustrasjonen og stresset tok overhånd.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Katrine Nesje, for god støtte og veiledning underveis i prosjektet. Takk for tilbakemeldinger som har gjort meg stresset, men som også har bidratt til å få oppgaven dit den er i dag. Takk for at jeg fikk bli med å forske i dette spennende prosjektet sammen med deg og Eli Lejonberg.

Takk til Arnt for gjennomlesing, og kloke tanker som har bidratt til nye refleksjoner inn i skrivingen, og for støtte i første del av studiet, da vi sammen tok veiledningen. Takk til informanter som har bidratt med mange gode refleksjoner og tanker, som har vært veldig nyttige for å belyse problemstillingen min.

En stor takk til Sara, min partner in crime! Sammen har vi skrevet hver vår master i dette prosjektet. Grått, ledd og diskutert underveis. Jeg er takknemlig for denne reisen med deg!

Oslo, 31. oktober 2022

Birthe Myklatun Jøssang

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
Figur- og bildeoversikt	VI
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og avgrensning	1
1.2 Tidligere forskning på området	3
1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Oppgavens struktur	5
2 Verktøy for veiledning	6
2.1 Simulering	6
2.2 Beslutningssimulatoren i verktøypakken.....	7
2.3 Ulike tilnærminger til lærerrollen	9
2.4 Guide for selvrefleksjon	13
2.5 Medstudentveiledning	14
2.6 Gjennomføring av beslutningssimulator med informantene	15
2.7 Oppsummering	15
3 Teorikapittel	16
3.1 Autentisk læringsteori.....	16
3.1.1 Autentiske læringssituasjoner	16
3.1.2 Faktorer i autentiske oppgaver	17
3.1.3 Profesjonell utvikling i autentiske læringssituasjoner	18
3.2 Refleksjon	19
3.2.1 Refleksjon for profesjonell utvikling	19
3.3 Beslutningsteori	21
3.3.1 Environment of decision making	23
3.4 Oppsummering	24
4 Metode	25
4.1 Forskningsdesign	25
4.2 Datainnsamlingsmetode.....	25
4.2.1 Forskerens rolle	25
4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju	26
4.2.3 Observasjon	26
4.3 Utvalg	27
4.3.1 Presentasjon av informantene.....	28
4.4 Ethiske perspektiver	29

4.5	Analyseprosessen.....	30
4.6	Datakvalitet.....	32
4.6.1	Validitet.....	32
4.6.2	Reliabilitet.....	34
4.6.3	Studiens kvalitet.....	35
4.7	Refleksjoner og utfordringer knyttet til masterprosjektet.....	36
4.8	Oppsummering.....	37
5	Funn og analyse.....	38
5.1	Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?.....	38
5.1.1	Eksplisitt uttalt om ulike tilnærminger til lærerrollen.....	38
5.1.2	Implisitt uttalt om ulike tilnærminger til lærerrollen.....	41
5.1.3	Oppsummering «lærerrollen».....	42
5.2	Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene.....	43
5.2.1	Autentiske læringssituasjoner.....	43
5.2.2	Egen utvikling.....	45
5.2.3	Beslutninger.....	46
5.2.4	Teori og praksis.....	49
5.2.5	Oppsummering «egen utvikling».....	50
6	Drøfting.....	52
6.1	Hvordan bidrar simulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?.....	52
6.1.1	Oppsummering «lærerrollen».....	55
6.2	Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene?.....	56
6.2.1	Autentiske læringssituasjoner.....	56
6.2.2	Egen utvikling.....	58
6.2.3	Beslutninger.....	60
6.2.4	Teori og praksis.....	63
6.2.5	Oppsummering.....	65
7	Konklusjoner og implikasjoner.....	66
7.1	Konklusjoner.....	66
7.2	Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	68
8	Litteraturliste.....	70
9	Vedlegg.....	72
	Vedlegg 1: Intervjuguide:.....	72
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter.....	74

Vedlegg 3: Tematisk analyse	77
Vedlegg 4: Eksempel fra koding av intervju.....	78
Vedlegg 5: Vurdering fra NSD – Norsk senter for forskningsdata.....	79

Figur- og bildeoversikt

Figur 1: Skjermdump fra beslutningssimulatoren	8
Figur 2: Oversikt over svarene fra beslutningssimulator	9
Figur 3: Guiden til selvrefleksjon.....	13
Figur 4: Taksonomi av ulike beslutninger.....	23
Figur 5: Fokuspunkter under observasjon	27
Figur 6: Oversikt over informanter	28
Figur 7: Koder og analysekategorier.....	31

1 Innledning

Temaet for dette masterprosjektet er *Verktøy for veiledning av lærerstudenter*, her knyttet til bruken av en beslutningssimulator. I dette kapitlet vil jeg først ramme inn temaet, gjennom å gjøre rede for bakgrunnen av valget, samt avgrense oppgaven, før jeg vil vise til tidligere forskning. Videre vil jeg gjøre rede for formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Mitt masterprosjekt er en del av et forskningsprosjekt ved Universitet i Oslo, *Verktøy for veiledning*. Til slutt i første kapittel vil jeg redegjøre for videre oppbygging.

For å gi leseren best mulig forutsetning for å kunne sette seg inn i funn og drøftinger, vil jeg i kapittel to gi en mer inngående redegjørelse av hva en beslutningssimulator er, verktøypakken den inngår i, prosjektet ved UiO og gjennomføringen av den.

1.1 Bakgrunn og avgrensning

I løpet av de første fem årene av yrkeslivet slutter om lag 33% av alle nyutdannede lærere i Norge (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). Forløperne til at så mange velger å slutte er sammensatt, og det vises til at valget om å slutte er bevisst og gjennomtenkt. De første årene krever mye av en nyutdannet lærer, og kompleksiteten i arbeidsoppgaver og ansvar kan virke overveldende, og videre gi en krevende arbeidssituasjon. Én av grunnene til at mange slutter, er blant annet opplevelsen av å føle seg alene i alle valgene, rutiner, klasserom, planlegging, fordi lærere kan ha en tendens til å ha nok med seg selv og sitt eget klasserom (Tiplic et al., 2015). Støtte fra ledelse, kolleger og profesjonsfelleskapet er en viktig faktor for at nyutdannede blir i yrket. Lærere må ta en rekke avgjørelser, hvor det nesten er forventet at de kan ta alle valgene til det beste for elevene så snart de kommer ut i arbeidslivet (Mutton, Hagger, & Burn, 2011). Noe av det Mutton, Hagger & Burn viser til, er hvordan man kan bistå nyutdannede i å forstå at man ikke kan planlegge for alt, eller ta valg hvor man vet utfallet i etterkant.

I tillegg til at mange lærere slutter i løpet av kort tid i yrket, er det også en dramatisk nedgang i antall søkere til lærerstudiet, til tross for at det i år ikke er lenger er krav om karakteren fire i matematikk (Holterman, 2022). Det mistenkes at ved fortsatt krav om fire i matematikk, ville nedgangen vært enda større. For grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, er det i år færre søkere enn noen gang i løpet av de siste ti årene. Samordna opptak, som det henvises til i

artikkelen, har ikke undersøkt hva som kan være årsaken, men direktør i direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, mistenker at covid-19-pandemien kan ha synliggjort utfordringer lærere står i hver dag.

Lærerstudenter og nyutdannede lærere melder i dag om en svak sammenheng mellom teori og praksis, og praksisovergangen oppleves overveldende (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Lærerutdanningen må i større grad være praktisk rettet, og et tettere bånd mellom universitet og praksisskoler kan bidra til en bedre overgang for nyutdannede lærere. Ifølge deres forskning, opplever studentene at de ikke bruker teoretisk kunnskap i praksis, og at de er dårlig forberedt. Én av implikasjonene de viser til, er hvordan lærerutdanningen i større grad bør gi studentene mulighet til å øve på situasjoner og praksiser de møter i skolen (Grossman et al., 2009). Ved blant annet å benytte seg av rollespill, modellering og studentaktivitet, kan lærerstudenter i større grad få øvd seg, og forhåpentligvis se en tydeligere sammenheng mellom teori og praksis.

Med utgangspunkt i overnevnt problematikk, anser jeg forskningstemaet *Verktøy for veiledning av lærerstudenter* som meget relevant for dette masterprosjektet. Verktøyene utarbeidet for veiledning er forankret i forskning, og har et ønske om å bidra til utvikling av praksis, samt studentenes læreridentitet (Universitetet i Oslo, 2018). Min inngang til prosjektet, er å ta utgangspunkt i ett av disse verktøyene, for å se om det kan bidra til lærerstudenters profesjonelle utvikling, og videre styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Med egen bakgrunn som lærer, veileder for lærerstudenter og nå undervisningsinspektør på en barneskole, ser jeg også på prosjektet som spennende å gjennomføre, både for egen utvikling, og som et bidrag inn i utviklingen av lærerutdanningen. Jeg har selv ikke erfaring med bruk av simulering, men har gjennom hele min arbeidskarriere vært opptatt av å lete etter nye metoder for å utvikle både meg selv og egen praksis.

Beslutningssimulatoren er en del av et større prosjekt ved UiO, hvor det også inngår medstudentveiledning og en guide for selvrefleksjon, i en verktøypakke for veiledning. I rammene et masterprosjekt innehar, vil det ikke være mulig å se på alle tre verktøyene i like stor grad. Masterprosjektet vil ta utgangspunkt i beslutningssimulatoren og da med hovedvekt på refleksjon, lærerrollen og valg, for videre å se på hvordan og *om* den kan bidra til lærerstudenters profesjonelle utvikling. Jeg vil likevel komme inn på både

medstudentveiledning og guiden for selvrefleksjon, da informantene benyttet seg av disse verktøyene.

1.2 Tidligere forskning på området

Etter dagens modell, er det gjennom praksisfeltet og ved studiestedet lærerstudentene får utviklet sin læreridentitet samt undervisningsferdigheter. Det er i praksis studentene får testet ut det de har lest om i pensumbøker (Cochran-Smith & Zeichner, 2009 in Nesje, 2020). Det er likevel flere situasjoner og etiske dilemmaer studenter kan møte i klasserommet, som det vil være utfordrende å øv på, noe som utfordrer lærerutdanningene til å finne nye metoder for å utruste studentene (Nesje, 2020).

Simuleringer i læringssituasjoner er en velkjent læringsmetode innenfor flere utdanningsfelt, blant annet medisin og helsefag (Kaufman & Ireland, 2016). Ved bruk av simuleringer i utdanningen får studenter muligheten til å øve, gjøre feil og reflektere sammen, før erfaringene tas i bruk i praksis. Slik det er i dag, er det lite forskning på bruk av simuleringer i lærerutdanningen, og hvordan bruken kan bidra til lærerstudenters mestringsforventning før praksis og arbeidsliv (Gundel, Piro, Straub, & Smith, 2019).

Lærerstudenter i dag får de fleste av sine erfaringer fra klasserommet gjennom praksisperiodene (Brekelmans, 2010 in Theelen, van den Beemt, & Brok, 2019). Ved å bruke klasseromssimuleringer i tillegg til praksis, vil lærerstudenter kunne utvikle en enda større forståelse av lærerrollen, samt utvikle egen læreridentitet, før de går inn i rollen som nyutdannet lærer (Rayner & Fluck, 2014 in Theelen et al., 2019). En vanlig måte å anvende simulering på, er gjennom rollespill. Enten rollespill hvor man blir en del av et spill (immersive), eller hvor man blir presentert scenarier gjennom tekst og bilder (Dalgarno, Gregory, Knox, & Reiners, 2016).

Theelen, van den Beemt og den Brok (2019) har gjennomført en reviewstudie av femten ulike studier knyttet til klasseromssimuleringer. Deres forskning viser at databaserte klasseromssimuleringer kan være et steg i riktig retning, for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Databaserte klasseromssimuleringer gir studentene mulighet til å forbedre egen praksis, for å få en lettere overgang mellom praksis og yrkeslivet (Theelen et al., 2019). På denne måten vil studentene oppleve læringssituasjoner hvor de kan øve i et trygt miljø, uten at det vil gå ut over elever (Rayner & Fluck, 2014 in Theelen et al., 2019). Øvelser

gjennom klasseromssimuleringer er ikke ment å erstatte eksisterende praksis eller undervisning, men heller være et supplement, og et grunnlag for refleksjon.

De fleste studiene knyttet til klasseromssimuleringer, viste en positiv læringseffekt hos studentene, deres mestringsforventning og utvikling av læreridentitet (Theelen et al., 2019). Den ene studien viste også at lærerstudentene opplevde å takle uforutsette hendelser i klasserommet på en bedre måte, etter å ha gjennomført et opplegg med utgangspunkt i beslutningssimulator (Dalgarno et al., 2016). Reviewstudiet til Theelen mfl. viser også til at klasseromssimuleringer kan bidra til utvikling knyttet til klasseledelse, undervisning og egen mestringsforventning (2019). Dette er i tråd med annen forskning knyttet til lærerstudenters mestringsforventning, og hvordan denne oppleves styrket etter gjennomføring av simuleringer (Knezk et al., 2015 in Nesje, 2020).

I løpet av sin karriere vil flere lærere oppleve mestring, men det vil også oppstå utfordrende situasjoner hvor de selv må erfare hva som kan være lurt å gjøre (Elstad, 2021). Ved bruk av ulike klasseromssimuleringer i lærerutdanningen, vil det kunne gi studentene mulighet til å reflektere over situasjoner, og eventuelle konsekvenser av egne valg. Elstad viser til at en student ikke vil være ferdig utlært etter utdanning, praksis og ved bruk av en simulator. Studenten må selv gjøre erfaringer for å kunne utvikle egen læreridentitet (Elstad, 2021).

Flere forskere trekker fram spillteknologi og veldesignede læringsarenaer som en ny læringsplattform det bør legges til rette for i dag, med tanke på den digitale kompetansen lærerstudenter innehar (Bautista & Boone, 2015; Gee, 2007 in Nesje, 2020). Gee hevder at godt designede videospill blant annet vil engasjere til refleksjon, problemløsning, samt kritisk læring. Studenter kan stille spørsmål underveis, og se på de ulike løsningsalternativene et problem kan inneha (Gee, 2007 in Nesje, 2020).

1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette masterprosjektet er å få økt innsikt i lærerstudenters refleksjon ved bruken av en beslutningssimulator, samt hvordan denne typen simulering kan bidra til deres profesjonelle utvikling.

Jeg har valgt følgende problemstilling for mitt masterprosjekt:

Hvordan kan bruk av en beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter?

Med utgangspunkt i nevnte problemstilling, har jeg formulert to forskningsspørsmål jeg håper kan bidra til å belyse problemstilling.

- *Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?*
- *Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene?*

1.4 Oppgavens struktur

Oppsettet som skal gjøre rede for masterprosjektet er som følger: Jeg vil først ta for meg et kapittel hvor jeg presenterer prosjektet ved UiO, *Verktøy for veiledning*, verktøypakken med beslutningssimulator og gjennomføringen av den mer inngående. I tillegg vil jeg presentere relevant teori knyttet til simulering og ulike tilnærminger til lærerrollen. I utgangspunktet kan deler av neste kapittel være en del av innledningen, men også en del av teorikapitlet. Etter dialog med veileder kom vi fram til at det mest ryddige vil være å samle det som faller inn under bruken av beslutningssimulatoren og prosjektet ved UiO i et eget kapittel. Dette for å gi leseren mulighet til å sette seg inn i verktøyet med tilhørende teori, for å forhåpentligvis sitte igjen med en god forståelse underveis i masterprosjektet. Teorien hentes opp igjen i funn og drøfting.

I kapittel tre vil jeg presentere relevant teori knyttet til autentisk læringsteori, refleksjon og beslutninger. Videre i kapittel fire redegjør jeg for metode ved å presentere sider ved den kvalitative forskningen som er gjennomført for å innhente data. Herunder metoder som observasjon, kvalitativt forskningsintervju og analyseprosessen. Her vil leseren også få vite mer om utvalget og informantene. I tillegg vil jeg se på prosjektets validitet og reliabilitet, samt etiske sider ved datainnsamlingen. Videre følger en redegjørelse av funn og analyser, før jeg drøfter resultatene opp mot relevant teori. Til slutt vil jeg se om det finnes grunnlag for å trekke noen konklusjoner, implikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Verktøy for veiledning

Masterprosjektet er tilknyttet et større prosjekt ved UiO, *Verktøy for veiledning* (Universitetet i Oslo, 2018). Prosjektet utvikler verktøy basert på forskning, til bruk i veiledning av lærerstudenter under utdanning. Verktøyene vil bli brukt i både praksis og i undervisning på universitetet. Formålet er å undersøke hvordan de nye verktøyene kan bidra inn i lærerstudenters utvikling, og se om de kan styrke sammenhengen mellom teori og praksis. De ulike verktøypakkene er alle ment å gi et grunnlag inn i refleksjonsprosesser. Beslutningssimulatoren testes nå ut på større studentgrupper, av de som står bak prosjektet.

Det utvikles tre ulike verktøypakker, hvorav mitt masterprosjekt tar utgangspunkt i den ene. Jeg vil kort gjøre rede for de to andre verktøypakkene, før jeg gir en mer utdypende forklaring på hva en beslutningssimulator er, og de andre verktøyene i den pakken. Verktøyene er forankret i forskning og teori knyttet til læreres ulike tilnærminger til lærerrollen, veiledning, nye lærere og lærerarbeid (Universitetet i Oslo, 2018);

1. Verktøy som gir innsikt i elevers opplevelser knyttet til studentenes praksis, sammenstilt med studentenes egenrapportering.
2. Verktøy for strukturert bruk av video til systematisk arbeid med utvikling av egen lærerpraksis sammen med elever, medstudenter og veileder.
3. Beslutningssimulator, guide til selvrefleksjon og medstudentveiledning.

Jeg vil først presentere teori knyttet til begrepet *simulering*, før jeg vil koble dette til beslutningssimulatoren brukt her.

2.1 Simulering

En simulering er en forenklet, men nøyaktig, gyldig og dynamisk modell av en virkelighet satt i et system (Sauvé, Renaud, Kaufman & Marquis, 2007 in Kaufman & Ireland, 2016). En simulering lar de som bruker den prøve seg på problemløsning, ta ulike valg og handlinger, og selv få oppleve utfallet av sine valg. Noen av fordelene som finnes i bruk av simuleringer, er muligheten for å repetere ulike scenarioer, prøve og feile, samt teste ut uvante situasjoner (Kaufman & Ireland, 2016). Sammenliknet med et dataspill, vil en simulering være mer i tråd med hvordan det ønskes brukt i en lærerutdanningskontekst. I et spill vil hensikten være å

oppnå noe, vinne, ødelegge, og det har et konkurranseelement, mens det i en simulator ofte vil være fokus på å øve, diskutere, eller forsøke å finne en løsning (Kaufman & Ireland, 2016). En etisk fordel med simulering er hvordan lærerstudenter kan øve på å sette teori ut i praksis og øve på å ta valg, uten at det går ut over elever. Flere studier trekker fram hvordan lærerstudenten opplever seg selv mer trygg i møte med elever med spesielle behov, ettersom dette er øvd på gjennom simuleringer (Kaufman & Ireland, 2016).

Én av formene for simulering, er situasjonssimuleringer (Lyons, 2016 p. 4 in Kaufman & Ireland, 2016). Simuleringen er knyttet til en bestemt situasjon, hvor studenten tar valg og prøver å se situasjonen ut fra det virkelige liv. En virkelighetstro simulering vil gi studenten opplevelsen av å være *i* situasjonen, hvor valg vil avgjøre om situasjonen får et positivt utfall (Lyons, 2016 in Kaufman & Ireland, 2016).

Simuleringen tatt i bruk i denne beslutningssimulatoren, er en situasjonssimulering med bruk av digitale hjelpemidler for å gjøre situasjonene virkelighetsnære (Kaufman & Ireland, 2016). Det ble laget en klasseromssimulering med hjelp av interaktive historier, bygget opp med en gren-struktur (Arvola, Samuelsson, Nordvall, & Ragnemalm, 2018). Dette innebærer at man tar valg og blir sendt videre i historien basert på valgene sine. En lærerstudent vil oppleve å se utfallet av valgene sine, etter hvert som historien endrer seg. Arvola mfl., står bak designet av beslutningssimulator dette masterprosjektet tar utgangspunkt i. Ønsket var å lage en simulering med bruk av interaktive historier, for å bidra til refleksjon hos studentene. I beslutningssimulatoren utviklet ved UiO, er det tatt høyde for at studentene skal tenke og reflektere før de tar et valg (Arvola et al., 2018). Foreløpige indikasjoner på forskningen til Arvola mfl., viser at bruk av interaktive historier fungerer bra for å få økt forståelse og refleksjon hos lærerstudentene. Ved hjelp av både en bakgrunnshistorie, samt lyd og bilder fra klasserommet, har målet vært å lage simuleringen så autentisk som mulig. (Arvola et al., 2018)

2.2 Beslutningssimulatoren i verktøypakken

Verktøyet dette masterprosjektet tar utgangspunkt i, er en beslutningssimulator med en tilhørende guide for selvrefleksjon samt en medstudentveiledning. Beslutningssimulator, i dette tilfellet, er en simulering av en tenkt situasjon som kan oppstå i løpet av en skolehverdag. En simulator lar brukere prøve og feile, samtidig som det kan gi rom for refleksjon rundt valg som må tas (Kaufman & Ireland, 2016).

Når studentene åpner beslutningssimulatoren, vil de se et bilde og en kort tekst. Teksten beskriver et vanlig scenario fra skolehverdagen; «*Tirsdag morgen, i god tid før dagens første time. Utenfor klasserommet står flere elever i klassen som du har kjent en stund. Du hilser på elevene og flere av dem hilser tilbake. Du låser opp, og lar døren stå åpen slik at de kan sette seg på plassene sine*» (Universitetet i Oslo, 2021). Slik det kommer fram fra skjermdumpen under, vil studenten få fire valg. For å kunne velge, må studenten lytte til lydklipp av alle fire valgene. Beslutningssimulatoren legger vekt på både tekst og lyd, som et grunnlag for å kunne ta et valg. Underveis vil det også være stemmer fra elever som snakker, som bidrar til å sette en ramme og en stemning for historien. Skjermdumpen under er hentet fra simulatoren i dette prosjektet. Den er i etterkant endret noe, da verktøyet fortsatt er under utvikling.

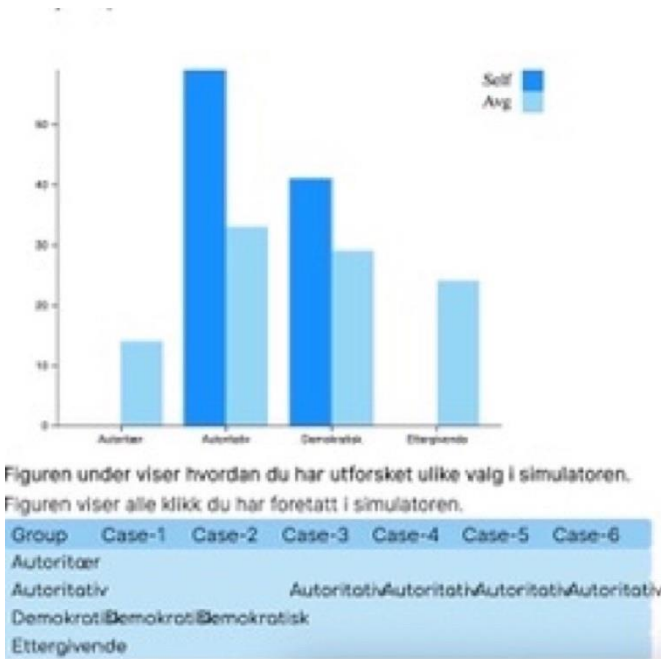


Figur 1: Skjermdump fra beslutningssimulatoren

Studentene blir ført videre inn i historien, som får ulike utfall basert på deres valg. Det tas totalt tolv ulike valg. Etter at valgene er tatt får studentene et søylediagram over hvordan de utforsket ulike valg i simulatoren tilknyttet hvert spørsmål, og hvordan de plasserer seg innenfor de ulike tilnærmingene til lærerrollen. Søylediagrammet på neste side, viser søyler i ulike farge. Den mørke søylen viser hva de selv svarte, og den lyse viser gjennomsnittet fra andre studenter som har gjennomført. Tabellen viser hvilken tilnærming de hadde knyttet til de ulike valgene underveis i simulatoren.

Informasjon om simulatoren gitt til studentene er tydelige på at det ikke er en fasit i hvilken tilnærming til lærerrollen man burde ende opp med. Søylediagrammet viser hvordan svarene til en student plasserer seg innenfor de ulike tilnærmingene, og er ment å være et refleksjonsgrunnlag. De fire tilnærmingene til lærerrollen er; autoritær, demokratisk, autoritativ og ettergivende. Jeg vil utdype disse tilnærmingene senere i teksten. Etter

gjennomført simulator blir studentene bedt om å gjennomføre en guide til selvrefleksjon, som jeg vil utdype mer videre.



Figur 2: Oversikt over svarene fra beslutningssimulator

Etter gjennomføring av min datainnsamling er simulatoren endret noe. Det vises ikke lenger til ulike ledelsesstiler, men resultatet man får viser ulike tilnærminger til lærerrollen. Begrepet ble endret av utviklerne, etter tilbakemelding fra forskere innenfor feltet. Begrepet *ledelsesstiler* er i ferd med å fases ut, hvor det istedenfor blir brukt *ulike tilnærminger til lærerrollen*. Med tanke på at det under datainnsamlingen het *ledelsesstiler*, er det også begrepet som er brukt i intervjuer med mine informanter. Videre i prosjektet vil jeg likevel bruke begrepet *ulike tilnærminger til lærerrollen*.

2.3 Ulike tilnærminger til lærerrollen

Det finnes ingen «riktig» tilnærming til lærerrollen, som studenter kan øve på (Colnerud & Samuelsson, 2015). Man må istedenfor finne en balanse mellom de ulike tilnærmingene og finne ut i hvilke situasjoner man skal benytte seg av dem. Nyutdannede lærere er ofte usikre på hvordan de skal være gode klasseledere, og Engvik viser til at klasseledelsen deres i liten grad bidrar til elevenes læring, og hvordan lærerstudenter må bli bedre forberedt på klasseledelse i løpet av utdanningen (Engvik, 2013; 2014). En nyutdannet lærers utfordring er ofte å etablere kontroll i klasserommet, samtidig som man vil være hjelpsom, vennlig og

imøtekommende på samme tid. Ifølge Ertsås er det nødvendig å utfordre lærerutdanningene på å forberede kommende lærere på å gå inn i oppgaven det er å være leder for en klasse (Ertsås, 2013 in Engvik, 2014).

Lærerstudenter kan gi uttrykk for en opplevd spenning mellom hvilke valg de må ta, avhengig av kontekst og situasjon (Colnerud & Samuelsson, 2015). Colnerud og Samuelsson viser til hvordan lærerstudenter står i flere dilemmaer i løpet av en dag, med tanke på hvilken tilnærming de ønsker å ha ovenfor ulike situasjoner i klasserommet. Jeg vil kort redegjøre for de fem dilemmaene de viser til (2015).

1. Vise autoritet, avstand og tydelighet kontra å være personlig.
2. Skape relasjoner, men ikke for dype eller for private.
3. Se alle elever som enkeltmennesker, samtidig lede hele klassen.
4. Være forberedt, men fleksibel.
5. Kunnskapsoppnåelse eller være demokratisk.

Med utgangspunkt i de fem dilemmaene, gir lærerstudentene uttrykk for at det finnes noen valg som anses å være mer riktige enn andre (Colnerud & Samuelsson, 2015). Det studentene kan oppleve når de kommer ut i klasserommet, er at ved å holde seg til noe som anses som «riktig», vil det gi begrensninger i handlingsrommet. Colnerud og Samuelsson viser til hvordan disse studentene kan stå i fare for å gå inn i klasserommet med en imaginær sikkerhet i hva som kreves av dem i klasserommet, fordi de vet hva som er «riktig» å gjøre. I motsetning til studenter som ser at man som lærer må ta beslutninger på egenhånd, ofte uten mye tenketid. De studentene er ofte mer forberedt på kompleksiteten i det å være lærer, men vil gå inn i læreryrket med noe mer usikkerhet rundt sin egen tilnærming til lærerrollen (Colnerud & Samuelsson, 2015).

Ledelse i klasserommet er noe alle lærere gjør (Helstad & Øiestad, 2017). Helstad og Øiestad trekker fram hvordan læreren er som en regissør i klasserommet, lederen av et ensemble, den som tar regien over elevene hvor alle har ulike roller (2017). En regissør til et skuespill tildeler roller, hvor elevene i et klasserom allerede har tatt sine roller. Med allerede etablerte roller blant elevene er det avgjørende at læreren inntar rollen som regissør, og leder av det sosiale samspillet mellom elevene og mellom lærer og elever (Helstad & Øiestad, 2017).

Lærerens regi, klasseledelse, samt evne til å skape gode relasjoner i klasserommet, er lærerens ansvar (Helstad & Øiestad, 2017).

Wubbels viser til hvordan lærere ofte uttaler at klasseledelse, uønsket oppførsel og atferd er store utfordringer man ofte møter i yrket (Wubbels, 2011). Han har forsøkt å finne den beste tilnærmingen til lærerrollen, men kom fram til at man må ha ulike tilnærminger basert på hver situasjon i klasserommet. Wubbels har likevel kommet fram til hva han mener kjennetegner en god klasseleder, og hvordan det kan bidra til læreres opplevelse i klasserommet. Wubbels viser til at lærere som tar styringen over klassen, men samtidig skaper en god kontakt med elevene, har størst mulighet for å motivere elevene til å lære mer (Wubbels, 2011). Denne klasselederen har klare forventninger, er oppmerksom på klassen, er vennlig og hjelpsom, samtidig som læreren er forståelsesfull, interessert, åpen og tålmodig. Samtidig er det læreratferd Wubbels mener har en negativ innvirkning på læring og motivasjon. Blant annet en lærer som fremstår usikker, virker utilfreds, venter på at elevene skal forstå hva hen vil, eller er sur og skjeller ut elevene (Wubbels, 2011). Lærere må finne sin tilnærming til lærerrollen, men *hvordan* kan være utfordrende å svare på. Ifølge Wubbels kan man ikke velge hvilken som helst tilnærming, men man kan tilpasse seg, finne sin stil, både med tanke på klasseledelse, organisering og relasjonsbygging (2011). Hans forslag er å undersøke hva som kan være sin stil, ved å benytte blant annet videoopptak av egen undervisning i klasser hvor det går bra og i klasser det går mindre bra (Wubbels, 2011).

I beslutningssimulatoren er det tatt utgangspunkt fire ulike tilnærmingene til lærerrollen; autoritær, demokratisk, autoritativ og ettergivende. Selv om det ble presisert før gjennomføring av simulator at det ikke finnes en riktig tilnærming, skal vi senere se at noen av studentene selv mener det finnes tilnærminger som er mer riktige enn andre. Nedenfor vil jeg redegjøre for de ulike tilnærmingene til lærerrollen beslutningssimulatoren bygger på, som er samme informasjon studentene får ved gjennomføringen (Universitetet i Oslo, 2021). Både før og etter gjennomført beslutningssimulator kan studentene gå inn og lese om de ulike tilnærmingene.

Autoritær:

En autoritær tilnærming kjennetegnes av orden og disiplin, gjerne ved bruk av makt, hvor læreren er sjef i klasserommet. Det er høye krav og forventninger til elevene, og liten grad av medbestemmelse og innflytelse på egen læring. Det er en emosjonell avstand mellom lærer og

elev, med en forventning om respekt fra elevene. Relasjonene er preget av lite varme og omsorg for elevene, selv om læreren selv kanskje mener hen handler i beste mening.

Demokratisk:

En demokratisk tilnærming viser til delt makt mellom elev og lærere.. Det er åpent for dialog, innflytelse og medbestemmelse. Elevene får være med på diskusjon knyttet til rammer og innhold som er relevant for undervisningen og hverdagen. Læreren ønsker og er opptatt av at elevene skal få ha medbestemmelse i sin skolehverdag, gjennom systematisk arbeid med å ta beslutninger sammen. Læreren har en god relasjon, involverer seg med elevene, og ønsker en gjensidig respekt.

Autoritativ:

Den autoritative tilnærming er en kombinasjon av autoritet, og menneskelig varme og omsorg i relasjonene. Læreren utøver autoritet, men vil også lytte til elevene å justere egen praksis. Elevene får medbestemmelse, men innenfor gitte rammer satt av læreren. Læreren viser omsorg og varme i relasjonene, men har også en profesjonell distanse. I undervisningen har læreren en tydelig plan, men elevene kan bli gitt alternativer. Læreren forventer respekt, men viser respekt.

Ettergivende:

En ettergivende tilnærming kjennes igjen i et klasserom hvor elevene sitter med den reelle makten. Læreren lar ting «skure og gå», uten å være en klasseleder. Læreren kan være usikker på hva som må gjøres, og kan tenke at det sikkert ordner seg. I relasjonene er det en emosjonell distanse, og læreren forventer i liten grad respekt fra elevene. Læreren viser også lite respekt og omsorg ovenfor elevene, og klarer ikke å sette grenser i klasserommet.

En kort beskrivelse av de ulike tilnærmingene er ikke nok for å vise omfanget og forståelsen av de ulike tilnærmingene til lærerrollen. Jeg har likevel valgt å ikke gå mer i dybden, med tanke på at dette er informasjonen studentene får ved gjennomføring av beslutningssimulatoren.

2.4 Guide for selvrefleksjon

Etter gjennomført beslutningssimulator får studentene opp et søylediagram med hvordan svarene deres fordeler seg innenfor de ulike tilnærmingene til lærerrollen. Studentene blir bedt om å bruke guide for selvrefleksjon. Refleksjonsverktøyet er seks ulike refleksjonsspørsmål, samt tre setninger å fullføre.

Guide for selv-refleksjon

Les beskrivelsene av ulike ledelsesstiler og se på spørsmålene under. Bruk beskrivelser og spørsmålene til å bearbeide tanker knyttet til ledelsesstil i klasserommet. Senere skal du få anledning til å dele tankene med medstudenter og veilederen din, så ta notater.

Refleksjonsspørsmål

1. Hva mener du er kjennetegn på god klasseledelse?
2. I hvilken grad opplever du at resultatene du fikk i simulatoren stemmer for deg? Hva stemmer? Hva stemmer ikke?
3. Hvilke styrker knyttet til deg som lærer indikeres?
4. Hvilke utfordringer er det sannsynlig at man kan oppleve knyttet til de(n) lærer(stil)en(e) du skårer høyest på?
5. Hva mener du er dine sterke sider som lærer?
6. Hva tenker du kan bli utfordrende for deg som lærer?

Fullfør disse setningene skriftlig

- 1. Noe jeg håper jeg at jeg får anledning til å utfordre meg på kan være....
- 2. Jeg har noen ideer om sider ved meg som lærer jeg håper å kunne utvikle.
- 3. Konkretiser en utfordring du vil løfte frem i kollegaveiledningen med medstudenter: «en utfordring jeg kan oppleve knyttet til min ledelsesstil kan være.....»

Figur 3: Guiden til selvrefleksjon

Med utgangspunkt i søylediagrammet over tilnærminger til lærerrollen, er ønsket å få studentene til å reflektere over valg de har tatt i simulatoren, gjennom spørsmålene i guiden for selvrefleksjon. Studentene skal så ta med seg refleksjonene sine inn i praksis, hvor de kan dele resultat og refleksjoner med sin praksisveileder. I hvor stor grad studentene tar med seg resultat og refleksjoner til praksisveileder, kan være utfordrende å følge opp for lærerutdannere. Det informeres til både veiledere og studenter at det er ønskelig de bruker refleksjonene i praksis, men det er opp til studentene hvordan de ønsker å benytte det. Målet på sikt med simulatoren og refleksjonene gjort av studentene, må være at det skal oppleves så nyttig, at studentene vil ta det med seg inn i veiledningssituasjonene.

Siste setningen det er ønskelig at studentene skal fullføre i guiden for selvrefleksjon er; *Konkretiser en utfordring du vil løfte frem i kollegaveiledningen med medstudenter. «En utfordring jeg kan oppleve knyttet til min ledelsesstil kan være ...»*

Studentene ble her bedt om å ta med sin utfordring inn i en medstudentveiledning. I guiden for selvrefleksjon er begrepet *kollegaveiledning* brukt, og senere endret til medstudentveiledning. Jeg vil videre redegjøre hva en medstudentveiledning er.

2.5 Medstudentveiledning

Medstudentveiledningen i denne verktøypakken tar utgangspunkt i teori knyttet til *reflekterende team*.

«*Reflekterende team, er en måte å organisere og gjennomføre samtaler og dialoger som fremmer refleksjon og deling*» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Metoden *reflekterende team* ble i utgangspunktet brukt i familieterapi av Tom Andersen, men har etter 1980-tallet blitt utviklet slik at den kan tas i bruk innenfor flere ulike profesjoner (Baltzersen, 2014; Birkeland & Carson, 2013). Tanken bak et reflekterende team er at man sammen skal diskutere, drøfte og reflektere, uten å komme med et fasitsvar (Baltzersen, 2014). Sammen skal man få økt kunnskap om temaet. Ved hjelp av Carson og Birkeland er Andersens reflekterende team utviklet og tilpasset til veiledningspedagogikken (Birkeland & Carson, 2013). I deres reflekterende team vil veisøker og veileder gjennomføre en veiledningsøkt, samtidig som et reflekterende team, bestående av 2-4 personer, observerer. Ved hjelp av refleksjonene fra det reflekterende teamet, samt egne refleksjoner, ønsker man å få økt forståelse og innsikt i utfordringen det reflekteres rundt.

Reflekterende team i denne datainnsamlingen er gjennomført noe annerledes enn Carson og Birkelands modell (Birkeland & Carson, 2013). Her er utgangspunktet at studentene skal ta med seg en utfordring de ønsker å få refleksjoner rundt, med utgangspunkt i spørsmålet fra guiden for selvrefleksjon etter gjennomført beslutningssimulator. Studenten legger fram sin utfordring og snur ryggen til medstudentene. Medstudentene reflekterer, og studenten lytter. Etterpå kan studenten komme med sine egne refleksjoner basert på medstudentenes tanker. Denne versjonen å gjennomføre reflekterende team på, er tilpasset fra Marit Aas (Aas, 2016), og blir omtalt som *medstudentveiledning*.

Verktøypakken inneholder både en beslutningssimulator, en guide for selvrefleksjon samt en medstudentveiledning. I dette masterprosjektet vil jeg i hovedsak se på

beslutningssimulatoren, og om den kan bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter. Men, med utgangspunkt i at verktøypakken også inneholder en medstudentveiledning og guide for selvrefleksjon, er det utfordrende å kun se på simulatoren, uten å trekke inn de to andre verktøyene noe.

2.6 Gjennomføring av beslutningssimulator med informantene

Med tanke på at masterprosjektet er en del av et større prosjekt ved UiO, var jeg med på første gjennomføring av beslutningssimulatoren, etter at den var ferdigutviklet. Her fikk vi sett i praksis hvordan studentene arbeidet med den, hvor lang tid det tok, og hvordan de responderte på selve simulatoren. Det var noen begynnerproblemer med selve simulatoren, som senere ble rettet opp. Deler av gjennomføringen ble brukt til å observere studentene gjennomføre en medstudentveiledning. Gjennomføringen ga nyttig innsikt i bruken av simulatoren, og gjorde det lettere å instruere informantene mine på en god måte.

Informantene gjennomførte beslutningssimulatoren før de startet i praksis. For de to av informantene ble medstudentveiledningen gjennomført midtveis i uke to, med individuelle intervju helt i slutten av uke tre, som også var slutten av deres praksisperiode. De to andre informantene hadde kun to uker med praksis, så medstudentveiledningen ble gjennomført helt i starten av uke to. Her var det totalt åtte studenter hvor alle i utgangspunktet sa de ønsket å delta i intervju i etterkant. Det ble utfordrende med tanke på den korte praksisperioden, og det var ikke mulig å få gjennomført intervjuer mot slutten av uke to. Dette førte til at kun to sa seg villig til å stille til intervju uken etter praksis.

2.7 Oppsummering

Jeg har i de to første kapitlene rammet inn masterprosjektet ved å vise til bakgrunn og forskningstemaets relevans, tidligere forskning på området, samt avgrense oppgaven innenfor rammene en masteroppgave innehar. Jeg har presentert formål, problemstilling og forskningsspørsmål, og forklart videre oppbygging av masterprosjektet. I kapittel to valgte jeg å gi stor plass for å forklare og legge fram beslutningssimulatoren, med tilhørende verktøypakke, teori og gjennomføring. Dette bakteppet danner grunnlaget for hele masterprosjektet, og det opplevdes nødvendig å gi leseren nok informasjon for å ha en større forståelse for funn og drøftinger. Videre vil jeg gjøre rede for relevant teori og metode, før jeg går inn på funn og drøftinger.

3 Teorikapittel

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori. Videre analysearbeid vil ta utgangspunkt i denne teorien, sammen med teori fra kapittel 2. Først vil jeg presentere teori knyttet til autentisk læringsteori, refleksjon, før jeg kommer inn på teori knyttet til beslutninger.

3.1 Autentisk læringsteori

Autentisk læringsteori tar utgangspunkt i at læringssituasjoner skal være så autentiske som mulig, for best mulig læringsutbytte (Herrington, 2006). Forskningen til Herrington viser til undervisning på ulike lærerutdanninger som ofte er informasjonsbasert, med oppgaver hvor studenter skal lese og svare (Herrington, 2006). Ifølge Herrington er det ikke alltid oppgavene legger til rette for en kompleks, og spennende arbeidsform for studentene. Allerede i 1989 ble viktigheten av autentisk læring løftet fram av Brown, Collins og Duguid (1989 in Herrington, 2006).

3.1.1 Autentiske læringssituasjoner

Å klare og lage autentiske læringssituasjoner hvor oppgavene føles autentiske og realistiske ut, er et lite steg mot en mer engasjerende undervisningsform (Herrington, 2006). For å lykkes med en autentiske læringssituasjoner er det helt nødvendig at studentene setter seg inn i situasjonen, og aksepterer rammene som er satt for oppgaven (Herrington, 2006). Situasjoner som oppleves autentisk, vil kunne gi studenten følelsen av å være *i* situasjonen, samt kjenne på et ønske om å ta riktige valg (Lyons, 2012 in Kaufman & Ireland, 2016). For å oppleve en læringssituasjon autentisk, er det ikke studenten, oppgaven, eller konteksten i seg selv som er avgjørende. Studenter vil oppleve situasjonen autentisk i dynamikken mellom de ulike delene av oppgaven. Det autentiske kommer til syne når delene i oppgaven virker sammen, og vil ikke nødvendigvis være til stede i hver av delene isolert (Herrington, 2006). Det er i kompleksiteten og forståelsen av den hvor noe av det autentiske kommer til syne, hvor studenten må tenke, i motsetning til kun å memorere fakta (Newmann & Wehlage, 1993 in Luo, Murray, & Crompton, 2017).

3.1.2 Faktorer i autentiske oppgaver

For at en oppgave skal være autentisk, er det noen faktorer som bør være til stede (Herrington, 2006). Jeg vil videre se på de ti ulike faktorene Herrington har satt i sammenheng, etter å ha forsket på flere ulike artikler om autentiske lærings situasjoner, og hvordan disse bør ligge til grunn i en autentisk oppgave (Herrington, 2006).

1. Autentiske oppgaver bør være nærmest mulig realiteten, og praksis i klasserommet
2. Autentiske oppgaver er noen ganger dårlig definert, slik at studenten selv må definere oppgaven, og eventuelt andre mindre oppgaver som må til for å gjennomføre.
3. Autentiske oppgaver er komplekse, og vil kreve tid for å fullføre
4. Autentiske oppgaver skal gi muligheten for å se en situasjon fra ulike perspektiv, og gjerne bruke ulike kilder for å løse den.
5. Autentiske oppgaver gir muligheten for å samarbeide for å løse oppgaven.
6. Autentiske oppgaver gir muligheter for refleksjon. Underveis i oppgaven vil studenter få muligheten til å ta valg og reflektere rundt egen læring, både individuelt og sammen med andre.
7. Autentiske oppgaver gir mulighet for arbeid tverrfaglig, og knytte flere læringsområder sammen
8. Autentiske oppgaver innlemmer valg og vurderinger som også vil være gjeldende i den virkelige verden.
9. Autentiske oppgaver kan gi et sluttprodukt som er godt gjennomarbeidet, og ikke nødvendigvis en forberedelse til en annen oppgave.
10. Autentiske oppgaver vil gi ulike utfall og valgmuligheter, og det vil ikke nødvendigvis være et riktig svar.

Oppgavene i seg selv bør være mest mulig autentiske til en tenkt situasjon som kan oppstå. Likevel er det ikke behov for at konteksten skal være helt lik, eller helt reell. Herrington bruker et eksempel, hvor læreren tar kontakt med et mediafirma, slik at elevene kan lage et multimedieprodukt til det firmaet. Det er i utgangspunktet en god oppgave, men ikke nødvendig. Så lenge oppgaven i seg selv er realistisk til hva et firma kan komme til å spørre om, vil det være autentisk nok i seg selv (Herrington, 2006). En autentisk oppgave gir studenter muligheten til å sette seg inn i hva som kreves, uavhengig av om et firma er mottaker. Autentiske lærings situasjoner med best mulig læring, er ofte studentorienterte, og vil være et bidrag i en læringsprosess, istedenfor et sluttprodukt (Herrington, 2006). Det er ikke alltid nødvendig at lærings situasjonene er helt like virkeligheten, men bør gi en opplevelse av å være realistisk og autentisk.

Noen av utfordringene med autentiske læringssituasjoner, er at studentene gjerne er etterlatt til seg selv ved bruk av ulik teknologi for å gjennomføre en autentisk oppgave (Bain, 1993 in Herrington, 2006). Det er ikke sikkert at studentene klarer å sette seg inn i historien, og akseptere rammene som er gitt i oppgaven. Det kan være utfordrende for studentene å føle at en autentisk læringssituasjon bidrar til deres utvikling, og de ser ikke nytten av å gjennomføre slike oppgaver (Herrington, 2006).

3.1.3 Profesjonell utvikling i autentiske læringssituasjoner

Nyutdannede lærere melder ofte tilbake at praksisovergangen er overveldende, og det er en for svak kobling mellom opplæringen på studiestedet om klasseledelse og tilnærminger til lærerrollen, og praksisen ute på skolene (Theelen et al., 2019). Klasserommet er kompleks og det kan være utfordrende for lærerutdanninger å forberede de nyutdannede lærerne på faktiske situasjoner de kan møte (Korthagen, 2010). Lærerutdanningen er for teoretisk, istedenfor å gi studentene muligheten til å øve på situasjoner i en autentisk kontekst (Herrington, 2006).

Å gi studentene autentiske læringssituasjoner, kan bidra til å bygge bro mellom teori og praksis (Korthagen, 2010). Gjennom en autentisk oppgave får studentene mulighet til å øve på situasjoner de kan møte i klasserommet. Én av faktorene Herrington viser til er viktig i en autentisk oppgave, er muligheten for å reflektere over valg man tar underveis. Gjennom beslutningssimulatoren dette masterprosjektet tar utgangspunkt i, vil studentene få mulighet til å reflektere, samt ta den flere ganger, å se på ulike utfall, basert på hva de velger. En simulering vil gi rom for å se på ulike utfall, reflektere over dem, og forhåpentligvis lære av erfaringene de gjør seg (Herrington, 2006). Gjennom medstudentveiledning vil lærerstudentene få mulighet til å drøfte caser med andre studenter, og sammen bidra til en felles kunnskapskonstruksjon.

Gjennom studentens erfaringer etter en autentisk oppgave, kombinert med refleksjon og tilbakemeldinger i praksis, kan man få en profesjonell utvikling (Crookall, 2010; Ferry et al, 2005; Girod and Girod, 2008 in Herrington, 2006). Studenter kan klare å bevege seg fra teori, gjennom mer øvelse i tillegg til praksisperioder, uten at det har negativ innvirkning på elever (Carrington et. al, 2011; Hixon and So, 2009 in Herrington, 2006). Men, læring gjennom bruk av autentiske læringssituasjoner er avhengig av refleksjon og øvelse (Girod and Girod, 2009 in Herrington, 2006).

Teori knyttet til autentiske læringssituasjoner er omfattende, og det er flere faktorer som ligger til grunn i utarbeidelsen av en autentisk oppgave. Som nevnt innledningsvis tar jeg i masterprosjektet utgangspunkt i beslutningssimulatoren og hvordan teori knyttet til refleksjon og valg kan ligge til grunn for å se om simulatoren kan bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter. Videre i kapitlet vil jeg derfor se på teori knyttet til refleksjon og valg. Her vil jeg blant annet vise til at å reflektere må være en aktiv prosess for at utvikling og læring skal kunne skje.

3.2 Refleksjon

Torunn Klemp starter et av avsnittene i sin artikkel med spørsmålet «hva er det man gjør når man reflekterer?» (Klemp, 2013). Det er et betimelig spørsmål, for hva er å reflektere? Klemp viser til at svaret ofte er *å tenke*. Tenke er et upresist begrep, i den grad det er noe vi gjør hele tiden (Klemp, 2013). Refleksjon er et begrep man mest sannsynlig har hørt flere ganger, og blitt fortalt at er lurt å gjøre. Det kan hende begrepet har fått en rolle som «alle vet jo hva det er», uten å faktisk forstå betydningen av å reflektere (Søndenå, 2004). Lærerutdanningen har ofte som mål at studenter skal reflektere, men det fører ikke nødvendigvis til reflekterende studenter.

I utdanningssammenheng er begrepet *å reflektere*, ofte noe mer enn *å tenke tilbake på noe*, men mer en prosess hvor vi tenker tilbake på noe for så å tenke på hvordan og hvorfor vi tenkte som vi gjorde (Søndenå, 2004). Gjennom refleksjon kan vi oppdage noe ved egen praksis, som kan føre til en forandring og videre utvikling, på en eller annen måte. I dette masterprosjektet ligger refleksjon til grunn i den forståelsen av en aktiv handling hvor man ser en situasjon fra ulike synsvinkler, og at refleksjon bidrar til å øke bevissthet rundt egen utvikling, samt hvilken kunnskap og erfaring man tar med seg inn i refleksjonen (Søndenå, 2004)

3.2.1 Refleksjon for profesjonell utvikling

Én av definisjonene på refleksjon tilknyttet læring, viser til egenskaper som får individet til å ville utforske egne erfaringer, og videre bruke disse erfaringene til ny forståelse og utvidet perspektiv (Atkins & Murphy, 1993). Refleksjon kan ses på som en indre, utforskende

prosess, som må skje, for at det skal kunne føre til endring og profesjonell utvikling (Atkins & Murphy, 1993)

Den som reflekterer må klare å identifisere utfordringen det må reflekteres rundt, hvor en utfordring kan defineres som noe man er usikker på, eller ser kan ha flere alternative utfall (Parsons & Stephenson, 2005). Selv om man opplever å ha besvart en oppgave eller tatt et valg, vil refleksjonen bidra til at man ser hvordan noe kan endres eller forbedres til neste gang. Studenter som strever med å se ulike sider ved egen praksis som kan forbedres, og dermed ikke reflekterer over utvikling til neste gang, vil ikke kunne se seg selv og derfor ikke klare å utvikle seg (Parsons & Stephenson, 2005). Det kan føre til at deres kunnskapsbase blir lav og uutviklet, og de har liten forståelse for egen rolle i sin profesjonelle utvikling. De klarer ikke å lære av egne erfaringer, ei heller reflektere over hva som kan bli bedre, og dermed vil de ikke kunne bruke erfaringer for å utvikle seg (Parsons & Stephenson, 2005).

Dewey ga i 1910 ut boka *How we think*, og en revidert utgave i 1933. Dewey skrev om hvordan man kunne få vaner for å tenke og utvikle selvdisiplin i arbeidsprosessen, hvor fokuset var på førtenking (Nerland, 2006 in Klemp, 2013). Ved å bruke førtenking, skulle læreren ta med tidligere erfaringer inn i en tenkt situasjon, og i den grad det var mulig, se på mulige konsekvenser og alternative handlinger. Ved å øve på denne måten, vil læreren kunne ta valg på en kontrollert måte i framtiden, slik at fornuften og tillært erfaring kan handle før instinkt (Nerland, 2006 in Klemp, 2013).

Schöns teori om profesjonell refleksjon viser til selvrefleksjon, hvor man ser på refleksjon i praksis (Schön, 1991). På den måten kan man få fram taus kunnskap, og i etterkant legge til rette for alternativer og ny erfaring. Innenfor profesjonell refleksjon, skal man reflektere både før, under og etter praksis, for at det skal kunne bidra til utvikling (Schön, 1991). Schön viser til at refleksjon ofte skjer *i* handlingen, selv om det er viktig og også se på handlingen utenfra i etterkant. Gjennom å forene det teoretiske og praktiske, vil det være mulig for utdanningsinstitusjoner å legge til rette for at studenter skal kunne klare å lære og reflektere (Schön, 1991). En student som reflektere over egen praksis, og leter etter mulige løsninger fra flere kilder, vil opparbeide seg en refleksjonskompetanse over egen praksis (Copeland et al, 1993; Kruse, 1997 in Parsons & Stephenson, 2005). Studenten vil kunne gjenkjenne hvilken kunnskap som er nødvendig neste gang hen kommer opp i en lignende situasjon. Ved å ha et metablikk på egen praksis, vil man kunne observere seg selv utenfra, og bli bevisst på egen

læring, og hvordan bruke erfaring til å se utvikling i egen praksis (Parsons & Stephenson, 2005).

Refleksjon med ønske om profesjonell utvikling, er en dynamisk prosess hvor studentene må analysere og evaluere egen praksis (Parsons & Stephenson, 2005). I klasserommet vil det ikke være nok å tenke etter om timen gikk bra, men forsøke å finne ut hva som gikk bra eller dårlig, og hvorfor. Ved å identifisere årsaker vil man forhåpentligvis utvikle kunnskapen man har om egen praksis i klasserommet, og lettere kjenne igjen faktorer som bidrar til elevers og egen utvikling (Parsons & Stephenson, 2005). Refleksjon og profesjonell utvikling kan derfor ses i sammenheng med erfaring og analyse av erfaringene man gjør seg, i tillegg til å sette det inn i en teoretisk kontekst (Newell, 1996, p. 568 in Parsons & Stephenson, 2005). Newell viste til at ved å reflektere over egen praksis, med utgangspunkt i erfaring og analyse, kan det føre til endring av egen praksis, eller måter å tenke på som lærer. Samtidig kan det også føre til at praksisen ikke endrer seg, men da med grunnlag i at det ikke alltid har vært sånn, men fordi det etter analyser og refleksjon har vist seg å være den beste måten å håndtere en situasjon på (Parsons & Stephenson, 2005). Det viser igjen til viktigheten av at studenten har et bevisst forhold til egen praksis, og aktivt bruker erfaringer inn i refleksjoner for å oppleve en profesjonell utvikling som lærer.

Klemp viser til tendenser i forskning knyttet til refleksjon, og hvordan refleksjon som en del av det å være lærer, kan være en kjernekompetanse (Klemp, 2013). Ved å sette søkelys på selvrefleksjon, samt stille spørsmål ved egen praksis, kan det å reflektere være en ferdighet man kan trene systematisk. Ved hele tiden stille spørsmål til egen praksis, kan det etter hvert utvikles en endringskompetanse, som på sikt kan føre til varig endring og profesjonell utvikling (Klemp, 2013). Slavkin viser til at det er et delt ansvar for læringen, mellom lærer og student (Slavkin, 2004 in Luo et al., 2017), i den grad man kan si at praksislærer har et ansvar for å stille de utfordrende spørsmålene, som over tid vil trene studenten til å reflektere over egen praksis (Klemp, 2013).

3.3 Beslutningsteori

På veien mot å bli en trygg klasseleder tar det tid å utvikle sitt repertoar av ulike tilnæringer til lærerrollen, og man kan som nyutdannet sitte med følelsen av å mangle erfaring og verktøy

for å ta gode valg (Theelen et al., 2019). Repertoaret kan utvikle seg når man erfarer hvordan egne handlinger påvirker de rundt deg på. Ved gjentatte positive erfaringer knyttet til egne handlinger kan man etter hvert oppleve økt mestring, og trygghet i de valgene man tar (Theelen et al., 2019) .

Læreren i klasserommet må flere ganger daglig ta beslutninger som påvirker elevene, og som kan ha stor betydning (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det er forventninger til læreren om å løse utfordringer, samt klare å ta valg til det beste for elevene. Valgene læreren tar er både knyttet til organisering, lekser, undervisning, men også valg som kan oppleves utfordrende med tanke på profesjonsetiske dilemmaer ovenfor elevene (Utdanningsforbundet, 2021).

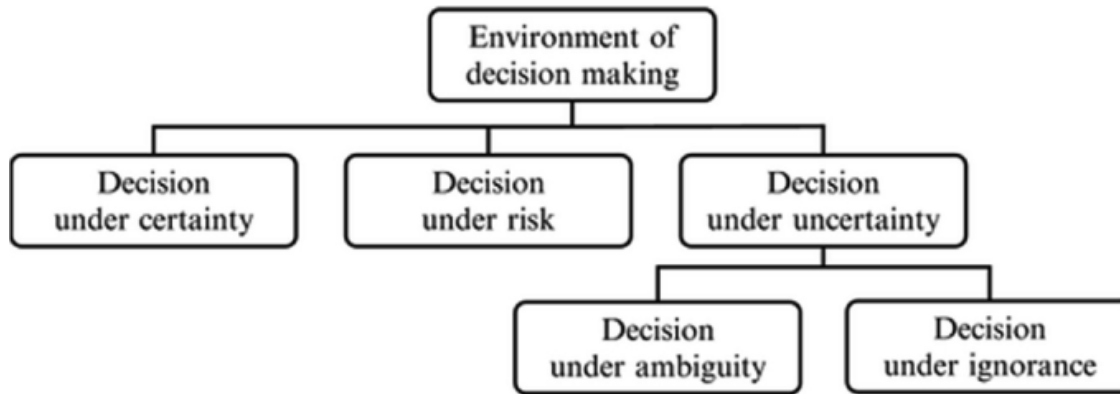
Ved hjelp av en beslutningssimulator vil lærerstudenter få mulighet til å øve på å ta valg. Lærerstudenten kan oppleve et negativ utfall av deres valg i simulatoren, men det vil ikke gå ut over elever (Kaufman & Ireland, 2016). Men, fordi det er en simulator vil lærerstudenten her ha mulighet til å reflektere selv, eller drøfte det de erfarte med medstudenter eller lærere. I én av studiene Theelen mfl. undersøkte (2019), fant de ut at ved bruk av en beslutningssimulator, opplevde lærere i større grad å takle uforutsette hendelser i klasserommet i etterkant (Dalgarno et al., 2016).

Å ta et valg kan være basert på ulike muligheter. Man kan ta et valg, i form av en bevisst, begrunnet handling, eller man kan se på det som noe teknisk, hvor man velger et alternativ blant flere (Takemura, 1996, 2020, 2021). Vi tar valg hele tiden, hvor noen kan være enkle, som hva vi skal ha til middag, eller valg hvor man i større grad må se for seg ulike utfall, og valget i seg selv kan oppleves vanskeligere (Takemura, 2021).

Takemura tar for seg et eksempel fra aksjemarkedet hvor det kan være flere mulige utfall, og kaller det et «decision problem», et problem rundt et valg (Takemura, 2021). Et valg knyttet til renteheving og aksjemarkedet er i utgangspunktet ikke relevant inn i lærerutdanningen, men viser til kompleksiteten rundt det å ta et valg, og hvor utfallet kan bli påvirket av flere ting som man ikke alltid rår over selv.

3.3.1 Environment of decision making

Takemura deler det å ta en beslutning inn i tre ulike kategorier (Takemura, 2021), som jeg ønsker å presentere med utgangspunkt i taksonomien.



Figur 4: Taksonomi av ulike beslutninger

3.3.1.1 Beslutning med en sikkerhet.

En beslutning tas, og man kan til en viss grad vite utfallet. Valget man tar er trygt, og det vil i utgangspunktet ikke ha negative utfall. Takemura viser til et eksempel hvor man må bestemme om man ønsker å kjøpe et gavekort på \$50 eller \$60, og at det valget i utgangspunktet er et trygt valg å ta, fordi man vet utfallet.

3.3.1.2 Beslutning med en risiko

Ved å ta en beslutning med en risiko velger man et alternativ og vet det kan ende med et negativt utfall, men det er man forberedt på. Hvis man vet det er fare for regn, men velger å ikke ta med seg en paraply, vet man at verdien med å velge og ta med en paraply vil være høy, og du vil gå god uttelling på utfallet. Motsatt vil du få et negativt utfall hvis det viser seg at det begynner å regne, og du ikke har med paraply. I dette tilfellet vil været være en faktor når man tar et valg, i den ene eller andre retningen.

3.3.1.3 *Beslutning med en usikkerhet*

Å ta en beslutning med en usikkerhet, viser her til at man tar et valg hvor utfallet er ukjent. Takemura velger å dele denne formen for beslutning inn i to underkategorier (Takemura, 1996, 2021). Den ene underkategorien er *beslutning med en tvetydighet*. Denne kategorien viser til en situasjon hvor utfall kan være kjent, men sannsynligheten for å få det utfallet er ukjent. Et resultat av en beslutning kan oppleves enten tvetydig eller usikkert, fordi sannsynligheten til resultatet er ukjent. I slike tilfeller benyttes ofte sannsynlighetsbegreper som *høy sannsynlighet*, *lav sannsynlighet*, eller *moderat sannsynlighet*. Den andre underkategorien er å ta en *beslutning med uvitenhet*. De ulike faktorene som kan ligge til grunn ved et valg og et utfall er ukjente, og kan føre til at man må ta en beslutning uten å vite noe, og uten å ha noe å basere valget på (Smithson, 1989; Smithson, Bartos, Takemura, 2002 in Takemura, 2021).

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg relevant teori, knyttet til autentiske læringssituasjoner, refleksjoner og beslutninger. Beslutningssimulatoren har tatt utgangspunkt i å være autentisk, og ved å se til faktorene som bør være til stede, gir den rom for refleksjon, ta valg samt se mulige utfall. Selv om beslutningssimulatoren kan oppleves autentisk og gi mulighet for refleksjon, så vi at man må være aktiv i prosessen ved refleksjon, for å kunne benytte seg av erfaringer man gjør. Studenten må selv se på egen praksis og aktivt reflektere over utfallet, og hvorfor det gikk bra eller dårlig. Det kan oppleves som et overveldende antall valg man må ta i løpet av en dag som lærer. Hvis man ser på Takemuras ulike kategorier nevnes ofte utfall av et valg (Takemura, 2021). Gjennom beslutningssimulatoren vil lærerstudentene få mulighet til å øve på å ta valg, samt se utfallet av sine beslutninger.

4 Metode

Følgende kapittel vil presentere studiens forskningsdesign. Jeg vil se på ulike metoder for datainnsamling, og analyseprosessen. I tillegg vil jeg også redegjøre for etiske valg som har ligget til grunn, og studiens kvalitet i lys av validitet og reliabilitet.

4.1 Forskningsdesign

Det er tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, hvor ønsket innsikt forhåpentligvis kommer til syne gjennom de individuelle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019). Her har man mulighet til å innhente informasjon fra lærerstudentene, og deres egen forståelse.

Fenomenologi er et begrep brukt for å forstå sosiale fenomener, ut fra informantenes perspektiv, og deres forståelse av sin virkelighet. *«Når det er snakk om kvalitative forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2019, p. 45).* Med fenomenologi som grunnlag, analyseres datamaterialet med utgangspunkt at det er informantenes opplevde virkelighet (Grønmo, 2016).

4.2 Datainnsamlingsmetode

Intervju som datainnsamlingsmetode sa seg tidlig i prosjektet, da det er gjennom intervju man kan få en forståelse av informantenes opplevelse av fenomenet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2019). Datamateriale fra kvalitative forskningsintervju vil i hovedsak danne datagrunnlaget for masterprosjektet, sammen med observasjoner av medstudentveiledninger.

4.2.1 Forskerens rolle

Rollen som forsker i dette masterprosjektet, kan ses i lys av begrepet *refleksivitet* (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Forskerens rolle i intervjusettingen kan preges av relasjon til informanten, og den sosiale settingen. Gjennom et semistrukturert intervju, vil jeg som forsker legitimerer eller devaluerer det som blir sagt av informanten, noe som kan påvirke svarene (Grønmo, 2016). Selv om jeg i intervjusettingen forsøkte å holde meg nøytral var det utfordrende. Temaene vi snakket om var interessante, og noen ganger sporet informanten litt

av, hvor jeg merket jeg selv ble engasjert, og kunne tenke meg å snakke videre. I et intervju vil både forsker og informant påvirkes av hverandre, og en interessert intervjuer kan oppfattes som positivt for informanten (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg var bevisst min rolle som forsker inn i analyseprosessen i etterkant, ved å se om det var tilfeller hvor min rolle påvirket informanten.

4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å bidra til at informanten får fram sin beskrivelse av egne erfaringer og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2019). Denne metoden ble valgt, for å oppnå større innsikt, og dypere forståelse av lærerstudentenes opplevelse. Ved bruk av semistrukturerte individuelle intervju fikk informantene mulighet til å svare begrunnende, og jeg som forsker hadde mulighet til å stille oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019).

Med utgangspunkt i observasjonene av medstudentveiledningen, utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt som en rettesnor, men med bakgrunn i at jeg valgte et semistrukturert intervju, ga det meg friheten til å ikke følge guiden til punkt og prikke, men ha den som utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjuguidene hadde noen hovedtema med bakgrunn i forskningsspørsmålene. I intervjuet ble det forsøkt stilt åpne spørsmål, som ikke var ledende (Kvale & Brinkmann, 2019). I og med at det ble stilt åpne spørsmål, kunne jeg også få et svar som ikke var helt det jeg så for meg. Dette var viktig å være bevisst på, slik at jeg kunne følge opp med et spørsmål som ikke nødvendigvis stod i intervjuguiden. Det var også viktig for meg å være til stede i intervjuet, og ikke ta bort fokuset ved å notere (Kvale & Brinkmann, 2019). Det ble brukt opptak med diktafon, i tillegg til diktafon-appen fra UiO, etter informasjon om at appen kunne være ustabil.

4.2.3 Observasjon

Verktøypakken hvor beslutningssimulator er ett av verktøyene, inneholder også en medstudentveiledning. Jeg observerte tre ulike gjennomføringer. Observasjonen var semistrukturert (Cohen et al., 2018). I min observasjon hadde jeg ikke laget et strukturert observasjonsskjema (Cohen et al., 2018), men jeg hadde noen punkter jeg hadde mer fokus på. Jeg hadde ikke en deltakende rolle i observasjonen. Underveis i observasjonen av første gruppe med medstudentveiledning, innså jeg at jeg hadde for mange punkter. Likevel valgte

jeg å ikke endre, slik at sammenligningsgrunnlaget mellom de ulike veiledningene skulle bli mest mulig likt. Observasjon av medstudentveiledninger ble gjennomført for å ha et bakteppe inn i de individuelle intervjuene, og er brukt inn i analyse og drøfting.

<p>Fokus - student</p> <ul style="list-style-type: none">• Hva er casen til veisøker?• Når og hvordan nevnes ledelsesstil?• Når og hvordan nevnes beslutningssimulator?• Har student hørt før at den beskrevne situasjonen er vanskelig?• Hvordan er følelsen rundt situasjonen i etterkant av simulator? <p>Fokus – team</p> <ul style="list-style-type: none">• Klarer de å bare lytte?• Kommer de med refleksjoner og antakelser, eller råd?• Hvilke refleksjoner kommer?• Trekkes det inn teori?• Trekkes egne erfaringer inn?
--

Figur 5: Fokuspunkter under observasjon

Punktene ovenfor ble valgt ut for å få informasjon om hvor mye beslutningssimulatoren ble tatt i bruk underveis i gjennomføringen av en medstudentveiledning. Under observasjonen tok jeg notater knyttet til fokuspunktene ovenfor. Jeg ser i etterkant at jeg kunne vært mer bevisst på hvilken type informasjon jeg ønsket å sitte igjen med. Som nevnt i innledningskapitlet, skulle studentene ta med seg en case til medstudentveiledningen, basert på deres tilnærming til lærerrollen, etter å ha brukt guiden for selvrefleksjon. Etter å ha observert tre grupper gjennomføre medstudentveiledning, ble det klart at casene de valgte ikke hadde sammenheng med selve beslutningssimulatoren. Med dette menes at informantene ikke så ut til å benytte seg av siste spørsmålet i guiden for selvrefleksjon; «*konkretiser en utfordring du vil løfte frem i kollegaveiledningen med medstudenter. «En utfordring jeg kan oppleve knyttet til min ledelsesstil kan være ...»*». Ingen av dem hadde med seg en case basert på deres tilnærming til lærerrollen. Den ene informanten sa i intervjuet at han tok med en case han hadde tenkt på lenge, og ikke funnet svar på. Det kan likevel være tilfelle at gjennomføring av beslutningssimulator og guiden til selvrefleksjon satte i gang tankeprosesser, og at informantene selv opplevde å ha med en case med utgangspunkt i beslutningssimulatoren.

4.3 Utvalg

Prosessen med å få nok informanter så i utgangspunktet ut til å være en enkel sak.

Masterprosjektet mitt er som nevnt en del av prosjektet *Verktøy for veiledning* ved UiO (Universitetet i Oslo, 2018), og informanter var allerede plukket ut av prosjektansvarlige. Det ene emnet på lærerstudiet, som min veileder har ansvar for, skulle gjennomføre

beslutningssimulatoren i forkant av praksis. De skulle være informanter inn i deres forskning, og det var naturlig at noen av dem også deltok i min forskning. Kriteriet for å delta i prosjektet var kun at man skulle gå en lærerutdanning, og ha en praksisperiode nært forestående. Det var likevel utfordrende å få tak i informanter til mitt forskningsprosjekt, da det ikke var interesse for det blant studentene.

Utvalget gikk fra å være målrettet, men frivillig utvalg, til et tilgjengelig utvalg, som ble tilfeldig (Cohen et al., 2018). Gjennom veileder kom jeg i kontakt med en praksislærer ved en videregående, og hennes to studenter ønsket å bidra til masterprosjektet. De tok beslutningssimulatoren, gjennomførte medstudentveiledningen, og jeg hadde individuelle intervjuer i etterkant. Med hjelp av en av de andre på mitt eget studie, som også skriver sin master tilknyttet prosjektet ved UiO, fikk jeg kontakt med to praksisgrupper på hennes arbeidsplass, med totalt åtte studenter. Disse to gruppene gjennomførte en medstudentveiledning, og to av dem stilte til individuelle intervju.

Utvalget ble fire informanter, som ifølge Postholm skal være tilstrekkelig ved intervju som metode (2010). Gjennom informantene og intervjuene, skal det være mulig å finne fellesnevnerne i deres svar, som kan belyse fenomenet det forskes på.

4.3.1 Presentasjon av informantene

Informantene hadde praksis på videregående skole, og ungdomsskole. Informantene er gitt fiktive navn. I tillegg er det de totalt åtte studentene som gjennomførte medstudentveiledningen, men de vil ikke danne grunnlag for videre analyser, og jeg har derfor valgt å ikke ta dem med i tabellen.

Student	Bakgrunn
Stina	Kvinne, midten av trettiårene, PPU-student deltid. Ikke jobbet i skolen før, men erfaring fra arbeidslivet. Praksis VGS.
Jens	Mann, tidlig i trettiårene, PPU-student deltid. Jobber i skolen nå, og hadde gjort det et par år. Praksis VGS.
Håkon	Mann, tidlig i tyveårene, lektorstudent, 4. året Erfaring med å lede unge i idrett. Praksis ungdomsskole.
Kristin	Kvinne, tidlig i tyveårene, lektorstudent, 4. året Erfaring med å lede unge i idrett. Praksis ungdomsskole.

Figur 6: Oversikt over informanter

4.4 Ethiske perspektiver

I samfunnsvitenskapen, hvor man forsker på mennesker, er det ulike normer det er forventet at man følger (Grønmo, 2016). Blant annet at informantene informeres om mål og hensikt med undersøkelsen, frivillighet og at de kan trekke seg når de ønsker. I tillegg skal informantene ikke utsettes for skadevirkninger, og informasjonen skal behandles konfidensielt. Et forskningsintervju, i den grad det er gjennomført her, strekker seg utover selve intervjusituasjonen, og inn i forarbeid, etterarbeid og behandling av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019). Med tanke på omfanget av et forskningsintervju, var det derfor nødvendig å ha tenkt gjennom eventuelle etiske utfordringer i forkant.

Masterprosjektet ble godkjent hos NSD, august 2021 (vedlegg 5). Det ble godkjent opptak med lyd og bilde, men det er i etterkant kun benyttet opptak av lyd i individuelle intervjuer. Under observasjon av medstudentveiledningen, ble det skrevet notater.

Med en etisk tilnærming inn i intervjuprosessen, var det viktig for meg å sikre informantene nok informasjon om prosjektet, hva jeg ønsket av dem, og deres rettigheter. Alle informantene fikk et informasjonsskriv på forhånd, hvor de samtykket til observasjon av medstudentveiledningen, og de krysset av om de ønsket å delta på et individuelt intervju (vedlegg 2). Gjennom informasjonsskrivet fikk de informasjon om at det ville bli tatt lydopptak, og hvordan opptaket skulle lagres på en sikker måte. Informasjonsskrivet presenterte formål, hvem som er ansvarlig, frivillighet rundt deltakelse, og hvordan de kunne trekke seg. Det var også kontaktinfo til meg, veileder, samt UiOs personvernombud.

Lydopptak under intervjuene ble gjort både med diktafon-appen til UiO, og en håndholdt diktafon. Dette med bakgrunn i informasjon om at appen kunne være noe ustabil. Datamaterialet ble lagret uten navn, annet enn kjønn og praksisskole. Intervjuene vil bli slettet så snart masterprosjektet er levert og godkjent, og det ikke lenger er bruk for materialet. I planleggingsfasen av intervjuet gikk jeg noen runder med meg selv, med tanke på hva som var best å gjøre for å ivareta informantenes anonymitet, men likevel få informasjonen jeg ønsket (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg kom fram til at det ikke var nødvendig med verken navn eller skole, men for min egen del ble opptakene lagret under fiktivt navn og skole for å ha oversikt over hvem de var. Datainnsamlingen foregikk under perioder hvor flere var i karantene på grunn av Covid-19, og noen av intervjuene ble derfor gjennomført via Zoom.

Etter dialog med NSD, kom vi fram til at det gikk fint, mot at det fortsatt bare var lydopptak, og ikke skjermopptak med lyd. Informantene fikk informasjon om at det ble på Zoom, og at det ble gjennomført et lydopptak. De samtykket muntlig. Informantene har ikke vært med i analyseprosessen, og har derfor ikke kunnet gi sin forklaring på hvordan egne uttalelser skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2019).

Ingen av informantene har oppgitt personalia eller informasjon i intervjuene som kan spores tilbake til dem. To av informantene nevnte navnet på sitt studiested i intervjuene, hvor jeg i transkriberingen har byttet ut navnet med [studiested]. Med bakgrunn i overnevnte informasjon, samt de etiske retningslinjene beskrevet i Kvale & Brinkmann (2019), opplever jeg at masterprosjektet har ivaretatt informantenes konfidensialitet og rettigheter, samt gjennomført datainnsamlingen på en trygg måte.

4.5 Analyseprosessen

Analyseprosessen har foregått i flere faser, og startet allerede underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjuene ble transkribert i sin helhet rett etter gjennomført intervju. På den måten kunne jeg også notere tanker og refleksjoner jeg gjorde underveis i intervjuene, med tanke på at jeg ikke tok notater da. Allerede under transkriberingen bet jeg meg merke i flere ting, som har vært interessant gjennom hele prosessen. Transkripsjonene ble forsøkt gjort så identisk opptaket som mulig, inkludert pauser og gjentakelser, men det ble ikke hensyntatt tonefall el. Ved en psykologisk forskning, eller ved en lingvistisk analyse, vil det i enda større grad være nødvendig å fortolke både pauser og tonefall, eller få en ordrett transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet, vil det ikke være hensiktsmessig, da det er informantenes forståelse og erfaring som er det viktigste (Grønmo, 2016) Jeg lyttet til opptak av intervjuene gjentatte ganger, for å korrigere egne transkriberinger, med tanke på å sikre et datamateriale så korrekt som mulig (Cohen et al., 2018).

I analyseprosessen har jeg brukt tematisk analyse med utgangspunkt i Braun & Clark (2006). En tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og se på mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg så det nødvendig med koder og kategorier, for å få en forståelse og oversikt over datamaterialet.

Ved første gjennomlesing av transkriberingen, fikk jeg en oversikt over empirien, og la merke til flere tema jeg ønsket å se på. Ved å se noen tema som gikk igjen, kom jeg fram til noen datadrevne koder som jeg benyttet for å kode datamaterialet. Videre knyttet jeg kodene opp til teoridrevne analysekategorier, for lettere kunne gjøre en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Kategoriene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I kvalitativ forskning er det ingenting som sier hvor stor del av materiale som må være tilstede for at det skal være et tema, eller hva som kan defineres som et tema, det vil være opp til forskeren (Braun & Clarke, 2006). Nedenfor er en oversikt over både de datadrevne kodene, samt de teoridrevne analysekategoriene. Selv om kodene i seg selv ikke gir uttrykk for refleksjon, vil refleksjon ligge til grunn bak alle kodene, og inn i analysekategoriene. Det er informantenes refleksjoner knyttet til kodene, jeg har forsøkt å se etter i intervjuene.

Datadrevne koder	Teoridrevne analysekategorier
Enklere valg Vanskeligere valg	Beslutninger
Eksplisitt om lærerrollen Implisitt om lærerrollen	Ulike tilnærminger til lærerrollen
Overføring til andre situasjoner Egen utvikling Forhold teori og praksis	Autentiske læringssituasjoner

Figur 7: Koder og analysekategorier.

Ved gjentatt lesing av transkriberingen har det ført til tillegg og endringer i hva som kobles til de ulike kodene. En tematisk analyse av en kvalitativ forskning er en lang prosess, og ved å gå tilbake til datamaterialet flere ganger, vil man stadig finne ny informasjon som bidrar i analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006).

Jeg har lagt ved et eksempel på deler av skjemaet brukt til tematisk analyse (vedlegg 3), og eksempel på koding av intervju (vedlegg 4).

I tillegg til tematisk analyse av intervjuene, observerte jeg medstudentveiledninger informantene gjennomførte. Analyseprosessen av intervjuene vil danne grunnlaget for funn og

drøftinger, samtidig som observasjon av medstudentveiledningene bidrog til mer forståelse rundt noen av informantenes svar og refleksjoner i intervjuene.

4.6 Datakvalitet

Kvaliteten til et datamateriale må ses i sammenheng med hvilken hensikt materialet har, og hvordan det brukes for å belyse gjeldende problemstilling (Grønmo, 2016). Jo bedre datamaterialet klarer å belyse, desto høyere grad av kvalitet. Datakvaliteten ses på som god, hvis materialet tar utgangspunkt i vitenskapelige prinsipper knyttet til sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og innsamling av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte i tråd med forutsetninger for de undersøkelsesoppleggene som benyttes (Grønmo, 2016 p. 238-239). Ved å gjennomføre en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet og studien i seg selv, vil jeg forsøke å si noe om datakvaliteten, gjennom å se på studiens validitet og reliabilitet (Cohen et al., 2018). Datakvaliteten må ses i et samspill mellom validiteten og reliabiliteten, da de ser på ulike tilnærminger til forskningen (Grønmo, 2016).

4.6.1 Validitet

Validitet handler om datamaterialet, og dets gyldighet for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016). Hvis validiteten er høy, vil man gjennom datainnsamling og undersøkelser få resultater som kan bidra til å belyse problemstillingen. Det må være samsvar mellom problemstilling, valg av teori og metoder, og hvordan datamaterialet blir benyttet i studien (Grønmo, 2016). Noe litteratur om vurdering av validitet innenfor kvalitativ forskning, benytter begrepet *bekreftbarhet* (Thagaard, 2013 in Grønmo, 2016). Uavhengig av begrep vil studien likevel kvalitetsvurderes med utgangspunkt i kriterier som ligger til grunn. Jeg vil derfor fortsette å benytte begrepet *validitet*. Med utgangspunkt i ulike former for validitet som er mest hensiktsmessig å benytte ved vurdering av kvalitative data, vil jeg vurdere begrepet opp mot egen forskning.

For det første vil jeg ta utgangspunkt i studiens *kompetansevaliditet*, som menes med forskerens kompetanse innenfor det aktuelle forskningsfeltet (Grønmo, 2016). Hvis forskeren har høy kompetanse på feltet, vil det styrke validiteten, og bidra til tillit til at datamaterialet har god kvalitet, og kan belyse problemstillingen. Jeg har tidligere vist til min rolle i intervjuet, og kjennskap til utdanningsfeltet, og anser egen kompetanse som høy, selv om den

alltid kan bli høyere. Som en del av kompetansevaliditeten vises det også til min evne som forsker til å opparbeide meg en teoretisk forståelse og nærhet til kildene, i den grad at det blir mulig å benytte informasjonen for å kunne svare på problemstillingen (Grønmo, 2016). Likevel vil det ikke være en selvfølge at kompetansevaliditeten er høy, selv om jeg som forsker innehar relevant kompetanse, med bakgrunn i at det kan oppstå utfordringer underveis i datainnsamlingen.

Den andre formen for validitet jeg vil ta for meg er *kommunikativ validitet*, som viser til hvorvidt jeg som forsker benytter meg av dialog og diskusjon med andre, for å se på om datamateriale er godt nok til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016). Gjennom arbeid med masterprosjektet har jeg fått veiledning fra både veileder tilknyttet prosjektet *Verktøy for veiledning*, samt leder for samme prosjekt. Gjennom spørsmål, diskusjon og drøfting av ulike teori, har vi sammen falt på hva som er mest hensiktsmessig å benytte som et teoretisk rammeverk inn i analyseprosessen, hvor vi også har fraskrevet noe teori underveis. Jeg har også ved flere anledninger drøftet funn, teori og analyser med en medstudent, som også skriver sin masteroppgave tilknyttet samme prosjekt. Med bakgrunn i de diskusjonene, opplever jeg å være trygg i de valg som er gjort, både med tanke på teori og metoder, og anser at prosjektet har høy grad av kommunikativ validitet. Forskningsfeltet på blant annet autentisk læringsteori er ikke stort, og det ville vært utfordrende å diskutere med andre som ikke innehar relevant kompetanse knyttet til temaet.

Den siste formen for validitet er *pragmatisk validitet*, som viser vil hvordan studien kan være et handlingsgrunnlag ved senere anledninger og hendelser (Grønmo, 2016). Med utgangspunkt i ekstern validitet og studiens generaliserbarhet (Cohen et al., 2018), sitter jeg igjen med et forenklet bilde etter en studie. Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet vil det være mulig å si noe om funn knyttet til situasjonen det er forsket på. Med generalisering ses det på mulighet for å finne forklaringer, beskrivelser og resultater som kan være nyttige på andre områder enn akkurat det feltet det studeres her (Cohen et al., 2018). Analysene i masterprosjektet tar utgangspunkt i fire individuelle kvalitative intervju. Det er for begrenset til å si at resultatene kan beskrive lærerstudenters profesjonelle utvikling generelt (Grønmo, 2016). Masterprosjektet vil kunne vise resultater, å være gyldig innenfor de rammene og begrensningene som er satt. Eventuelle funn vil kunne vise til tendenser og indikasjoner som kan ha betydning for videre forskning og utvikling av beslutningssimulator. Ved at funnene har en overføringsverdi, vil vi få en analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2019).

Det kan være utfordrende å vurdere validiteten til en studie, med tanke på at det ikke er noen presise mål eller mulighet for å teste validiteten (Grønmo, 2016). Men, med utgangspunkt i overnevnte begreper, mener jeg at studien innehar høy grad av validitet.

4.6.2 Reliabilitet

I kvalitative studier kan det være utfordrende å teste reliabiliteten med utgangspunkt i standardiserte metoder, slik som ved kvantitative studier (Grønmo, 2016). Dette med bakgrunn i at datamaterialet ikke er like strukturert som i kvantitative, i tillegg til at det må ses i sammenheng med analyse og tolkning, samt tilstedeværelse i intervjuene. Noen forskere benytter begrepet *troverdighet* framfor *reliabilitet*, og mener det i større grad vil være beskrivende i kvalitativt datamateriale (Marshall & Rossman, 2015, Morse, 1994, Thagaard, 2013 in Grønmo, 2016). Med utgangspunkt i Grønmo, vil jeg videre benytte begrepet *reliabilitet*.

Reliabiliteten viser til hvor pålitelig et datamateriale er (Grønmo, 2016). Det defineres som samsvar mellom ulike innsamlinger med utgangspunkt i samme undersøkelser. For at et undersøkelsesopplegg skal bli tillagt høy grad av reliabilitet, er det blant annet viktig at funnene som presenteres er basert på korrekt data, og faktiske forhold (Grønmo, 2016). Det vil ikke oppleves reliabelt hvis det kun bygger på antakelser, tilfeldigheter i prosess, og forskerens skjønn i analysearbeidet.

For at undersøkelsesopplegget skal være reliabelt, er det derfor viktig at innsamlingen av datamaterialet skjer på en systematisk måte, og med en lik framgangsmåte i grunn (Grønmo, 2016). Jeg videre se på ulike former for reliabilitet opp mot egen forskning.

En måte å vurdere reliabiliteten på, er ved å vurdere *stabiliteten* (Grønmo, 2016). Ved å gjentatte ganger gå til lydopptak og datamaterialet med et kritisk blikk, vil det være med å avklare stabiliteten i forskerens beskrivelser, hvis det viser seg at forskerens analyser og tolkninger samsvarer (Grønmo, 2016). Bruk av opptaksverktøy under gjennomføring av intervjuene vil bidra til å øke troverdigheten til funn (Cohen et al., 2018), da det sikrer mulighet til å etterprøve empirien. Slik nevnt ovenfor, har jeg i løpet av analyseprosessen gått tilbake til lydopptakene flere ganger, og lyttet opp mot transkriberingene for å være sikker på

at jeg har hørt riktig. Jeg har også lest transkriberingene og sett intervjuene opp mot kodene og analysekategoriene flere ganger. Med bakgrunn i dette vil jeg anse egen rolle i analyseprosess av datamaterialet som relativt stabil.

Gjennom å vurdere studiens *ekvivalens*, vil det også bidra til å se på reliabiliteten (Grønmo, 2016). Ekvivalens er i utgangspunktet sammenlikning av ulike forskeres datainnsamling inn mot samme studie. I dette tilfellet vil det ikke være gjeldende i like stor grad, da det ikke har vært andre forskere som har gjennomført datainnsamling. Min veileder har gjennom innspill til koder og analyser, bistått i å se på datamaterialet. Ved å se på datamaterialet har veileder og jeg vært uenige rundt noen av teoriene, før vi sammen landet på hvilke teorier som var mest relevant for å belyse problemstillingen.

Ved å se på *intern og ekstern konsistent* vil man kunne se på reliabiliteten i datainnsamlinger som har foregått på ulike tidspunkt eller av ulike forskere (Grønmo, 2016). Det er gjennomført fire individuelle intervju, på ulike tidspunkt, i tillegg til observasjoner av medstudentveiledninger. Den interne konsistensen regnes som god, hvis de ulike dataene oppleves rimelige i forhold til hverandre, og som en enhet (Grønmo, 2016 p. 251). Ved ekstern konsistens vises det til at datamaterialet passer godt inn sammen med resten av studien og dens kontekst, samt den enda større konteksten forskningen er en del av (Grønmo, 2016). Datamaterialet og studiens kontekst mener jeg å ha grunnlag for å si at passer godt sammen, ved at det bidrar til å belyse gjeldende problemstilling.

Datainnsamlingen, og tilhørende teori og metoder, mener jeg er beskrevet og dokumentert i stor grad, med åpenhet innenfor hvert felt. Med bakgrunn i overnevnt teori knyttet til reliabilitet, vil jeg si masterprosjektet innehar høy grad av reliabilitet.

4.6.3 Studiens kvalitet

Med bakgrunn i teori knyttet til validitet og reliabilitet mener jeg at masterprosjektet innehar høy kvalitet. Det er sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål, teori, funn og drøfting. Relevant teori bidrar til å belyse forskningsspørsmålene, og løfter drøfting rundt funn gjort i dette masterprosjektet. Både problemstilling og forskningsspørsmål er utarbeidet på en slik måte, at de videre kan besvares, enten i form av en konklusjon, eller at det finnes tendenser i datamaterialet som kan bidra til videre forskning.

4.7 Refleksjoner og utfordringer knyttet til masterprosjektet

Underveis i arbeidet med datamaterialet satt jeg med en opplevelse at det hadde vært mer gunstig med flere respondenter enn kun fire individuelle intervju. Slik forklart ovenfor var det en grunn til at det ble fire. Det er likevel funn i de fire intervjuene, som kan bidra til masteroppgaven og jeg valgte derfor å ikke begynne arbeide med å innhente flere informanter. Ifølge Postholm skal det også være tilstrekkelig, med tanke på at det er benyttet intervju (Postholm, 2010). Utfordringer med lærerstudenter, og at jeg her ønsket at de skulle være i en praksisperiode, er at det har de ikke er hele året, kun høst og vår. Tiden ble derfor utfordrende, og valget falt på å benytte de fire intervjuene jeg hadde.

I etterkant ser jeg at spørsmålene mine kan ha vært noe ledende, blant annet spørsmålet om informantene mener det finnes en tilnærming til lærerrollen som er mer riktig enn andre. I analysen senere, vil jeg vise til eksempler fra informantene hvor flere av dem sitter med et inntrykk av at en tilnærming er mer riktig enn andre. Likevel tror jeg ikke spørsmålet mitt ville ført til et annet svar hvis det hadde vært formulert annerledes.

Jeg ser også at jeg i forkant av intervjuene, kunne gått flere runder i prosessen med den utvalgte teorien, inn mot utviklingen av intervjuguiden. Da ville jeg i enda større grad sikret meg riktige spørsmål, som ikke var lukket eller ledene, men som ville gi meg ønsket informasjon. Min pilotering var også aller første gjennomføring av simulatoren, og det ble derfor gjort en observasjon. Her kunne jeg med fordel pilotert en gjennomføring av intervjuet. Intervjuguiden inneholder nå flere spørsmål knyttet til mestringsforventning og veiledning med praksisveileder, og hvordan refleksjoner fra beslutningssimulator ble brukt eller ikke brukt inn der. Selv om dette var interessant informasjon, og ga meg flere refleksjoner, ble selve masteroppgaven for liten til å se på alle aspektene ved verktøypakken fra UiO.

Masterprosjektet skal undersøke om beslutningssimulatoren kan være et grunnlag for å reflektere over utfordringer og valg i lærerrollen. Det er likevel ingen garanti for at studenter som gjennomfører simulatoren, faktisk reflekterer. I lys av Atkins & Murphy er det ingen garanti for at det reflekteres rundt de ulike valgene, slik at beslutningene som tas er bevisste (Atkins & Murphy, 1993), og ikke bare et klikk for å bli ferdig med noe foreleser har sagt de skal gjennomføre. Med utgangspunkt i individuelle intervju med informantene vil jeg i neste

kapittel vise at det er indikasjoner på at informantene har reflektert og ikke bare tatt simulatoren fordi jeg ba dem om det. Det kan likevel tenkes informantene ga uttrykk for å ha reflektert mer enn de kanskje ville gjort, hvis de ikke hadde gjort det i tilknytning til et masterprosjekt. Dette vil det være utfordrende å finne ut av.

Et begrep som dukker opp i noen av sitatene knyttet til tidligere forskning på området, er *mestringsforventning*. Dette er et begrepet jeg, veileder og leder for prosjektet har diskutert mye. I starten var det et eget forskningsspørsmål knyttet til begrepet, i tillegg til flere spørsmål i intervjuene. Utfordringen med å benytte begrepet, samt forsøke å se på informantenes mestringsforventning etter gjennomføring av beslutningssimulatorene, var at det ikke var målt eller snakket om før de gjennomførte. Jeg som forsker hadde dermed ingen sammenligningsgrunnlag, eller mulighet for å si om studentenes mestringsforventning var blitt høyere. På bakgrunn av dette, valgte vi å ta bort dette som et teoretisk begrep, og heller ta utgangspunkt i refleksjon, lærerrolle og valg.

4.8 Oppsummering

Masterprosjektet har et kvalitativt design, og tar utgangspunkt i fire kvalitative intervju, samt observasjoner av medstudentveiledninger. Intervjuene er semistrukturerte, hvor jeg som forsker hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål.

Jeg har presentert de ulike datainnsamlingsmetodene og sett på forskerens rolle i prosessen. Videre har jeg presentert informantene, og vist til etiske vurderinger som er tatt underveis i masterprosjektet. Jeg har også sett på analyseprosessen av datamaterialet, og sett på studiens datakvalitet. Til sist presenterte jeg også noen refleksjoner og utfordringer jeg har gjort meg underveis i prosjektet. Videre vil jeg presentere funn og analyser, og drøfte funn i lys av relevant teori.

5 Funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere funn, tematisk strukturert i underkapitler, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

5.1 Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?

I kodingen av materialet har jeg forsøkt å skille på informantenes svar hvor de eksplisitt snakker om lærerrollen i form av å bruke navn på ulike tilnærminger eller begrepet ledelsesstil, som var begrepet brukt under intervjuet, i motsetning til når de implisitt snakker om tilnærminger uten å sette ord på dem, men gir uttrykk for egenskap de mener faller inn under den tilnærmingen.

5.1.1 Eksplisitt uttalt om ulike tilnærminger til lærerrollen

Ved å få en visualisering over hvor de plasserte seg i henhold til de ulike tilnærmingene til lærerrollen, opplevde informantene å få en forventning til seg selv og egen lærerrolle. «... man vil ikke være ettergivende og autoritær», svarte Håkon, før han fortsatte med at han ønsker å ha forventninger til seg selv.

Både Kristin og Håkon satt igjen med en følelse av å ha svart «riktig» på simulatoren, og dermed endt opp med en tilnærming de mente var den «riktige». Kristin viste til forelesninger ved studiestedet, hvor de hadde fått vite at det å være autoritativ er den beste tilnærmingen til lærerrollen, hvorpå Håkon også nevnte at det ble sagt i forelesning. Håkon sa også han var bevisst da han svarte på simulatoren, hvor han mente noen av svarene lett kunne leses til å være autoritative. Han valgte noen ganger dette svaret, fordi det var det han egentlig ønsket å være, selv om han kanskje var litt uenig.

Kristin: «Så snakker man jo veldig mye når man begynner på lærerskolen, hva slags lærerrollen man har, og det er veldig tydelig. Vi snakker ikke så mye om demokratisk, men vi snakker veldig mye om autoritativ, og at det er på en måte målet for alle lærere å bli det. Og det er jo skummelt å tenke på at man kanskje ikke er det da. Når de snakker om ettergivende og autoritær er på en måte feil måte å være lærer på. Så det er jo veldig sånn betryggende å føle at man nærmer seg noe med at man er inne på demokratisk, og at man ser på at man tar de beslutningene som blir sett på som riktige, i den forstand at man kan si at noe er riktig. Det er jo veldig sånn skremmende når man begynner å studere, og jeg kommer rett fra videregående selv og må få beskjed at det er sånn en riktig lærer, og tenk hvis jeg ikke er det. Det er jo en veldig skummel tankegang, jeg er jo veldig ung i

tillegg. Så føler jeg jo på det at hvis jeg hadde vært veldig ettergivende, så lever jeg opp til den forventningen folk har at vi som kommer rett fra videregående, vi kan være litt ettergivende vi skal være kule, og det er ikke noe jeg har lyst til å være da».

Kristin uttrykte også at hun var glad for ikke å få svar knyttet til det å være ettergivende. «*Jeg fikk i hvert fall ikke ettergivende, og det er jeg veldig glad for*». Dette kan muligens ses i sammenheng med forelesningen, hvor det ble snakket om at det å være autoritær var den beste tilnærmingen til lærerrollen.

Kristin: «så er demokratisk en veldig fin måte å forklare en lærer på. Men, det er veldig fint å være en blanding av autoritativ og demokratisk, at du skal jo ikke inkludere elevene i alt heller, da vil jeg tro du kanskje blir litt mer mot ettergivende igjen (...). Men, jeg føler de to er de jeg har et mål om å være».

Hun kom stadig tilbake til det å være autoritativ, og her også demokratisk, og opplevde at det er de to tilnærmingene hun ønsker å ha.

«Jeg synes kanskje det er den mest attraktive rollen [demokratisk]», svarte Stina, på spørsmål om det var en annen tilnærming hun helst ville hatt. Hennes svar strakk seg fra å være ettergivende til autoritær på slutten av simulatoren. Hun likte ikke selv tanken på å være autoritær. Likevel så hun at man i løpet av en dag, basert på svarene i simulatoren, kan ha ulike tilnærminger til lærerrollen.

Håkon kjente seg ikke helt igjen i at man har én tilnærming, men føler selv han er innom mange ulike i løpet av en dag. Det kommer helt an på situasjonen. Etter gjennomført simulator satt Håkon igjen med en tanke om hva som gjør at elever kommer for sent, og hvordan man best kan møte dem. Det kan være bakenforliggende årsaker til hvorfor elever handler som de gjør, og da vil det være helt urimelig å bare låse døra, som var ett av valgene i simulatoren. Ved å være bevisst på egen rolle, og hvordan det man sier og gjør kan påvirke elevene, vil man i større grad kunne ta de riktige valgene. Noen ganger kan det også være at sin måte å være lærer på, strider mot hva skolen eller rektor har bestemt. Man kan ende med å være uenig med ledelsen, hvis rektors ønske er at man låser døra hvis elever kommer for seint. Ifølge Håkon vil det kunne oppstå en tydelig spenning mellom seg selv og rektor, hvis man er veldig uenig i måten å praktisere sin rolle på.

Ifølge Jens, kan det å sette ord på de ulike tilnærmingene til lærerrollen, være med på at man i større grad legger merke til hva som kjennetegner de ulike tilnærmingene, og man kan lettere bruke de erfaringene i praksis. Jens trakk flere ganger fram hvordan han ser seg selv veksle mellom de ulike tilnærmingene i løpet av en dag, basert på situasjoner han havner i.

Jens: «Det er jo litt sånn situasjonsbestemt, er det ikke det? Noen, hvis noen elever i friminuttet leker ved inngangsdøra, og det ikke er lov å leke ved inngangsdøra. Så trenger man ikke være så innmari demokratisk for å si fra i den situasjonen. Da må de bare fjerne seg fra den døra, på en måte. Men, i andre situasjoner, sånn som med den med gjentakende forseintkomning, så tenker jeg det kan være riktigere å vise mer forståelse, og være litt mykere på et vis».

Stina: «Jeg fikk ettergivende i begynnelsen, så ble det demokratisk, så ble jeg autoritær på slutten. Så jeg gikk litt sånn oppover en graf på en måte. Det var akkurat som om tålmodigheten, den strakk seg litt også ble den litt lei, og da ble jeg autoritær. Så det var litt interessant å se»

Stina ble litt overrasket over egne svar i beslutningssimulatoren, og hvordan svarene i starten var ettergivende, og ble autoritære på slutten. Hun fortalte videre at hun følte hun fikk testet seg litt med den beslutningssimulatoren, selv om hun ble autoritær. Det er usikkert hva hun la i det. Hun opplever selv å være demokratisk i klasserommet, men autoritær hvis hun må. Videre ga Stina uttrykk for å være litt usikker på hvordan hun tenker å bruke resultatene fra simulatoren senere, fordi hun syntes det var rart at svarene hennes spriket sånn.

Stina: «Det er vel det å finne min ledelsesstil? Eller finne min måte å være på. Finne ut hvordan jeg skal få elever til å lytte til meg. Finne ut hvordan jeg blir hørt Jeg er litt usikker på hvilken måte man møter elever som er litt større da, om det er de som ikke hører, eller de som faller litt utenfor, om du liksom møter de med en litt sånn streng tone, eller møter de med å samtale. Jeg er litt usikker på hva som er den beste måten. Det er det jeg på en måte må utforske litt videre da».

Jens jobber på en barneskole ved siden av studiene, og fortalte hvordan han allerede forsøker å være bevisst på egen tilnærming til lærerrollen:

Jens: «Men, Jeg har jo noen ganger prøvd det på jobb da, jeg jobber jo på barneskole, på å være litt bevisst på hva slags type, jeg har jo ikke tenkt på det sånn, men være litt bevisst på hva slags ledelsesstil jeg ønsker å ha da. Og da er det jo litt lettere å bestemme seg for hvordan man skal gjøre de valgene ut ifra det».

Sammenlignet med de andre informantene, sa Jens gjentatte ganger i intervjuet, hvordan han hele tiden tenker på hvem han ønsker å være som lærer, og opplever at det hjelper han med å

ta gode valg i ulike situasjoner. Det å sette ord på de ulike tilnærmingene, følte han har hjulpet i å være mer bevisst, samt gi seg selv forventninger til hvordan han kan løse en situasjon. Jens kjente også at ved å være bevisst på tilnærmingen i ulike situasjoner, kan han havne i en slags spenning mellom det å være for streng, hvor han føler han beveger seg i retning av barneoppdragelse og en autoritær tilnærming, i motsetning til å gi «litt slækk» på reglene.

5.1.2 Implisitt uttalt om ulike tilnærminger til lærerrollen

Jens henviste flere ganger i løpet av intervjuet, til casen i simulatoren, og hva som kan ligge bak elevenes handlinger. Han fortalte hvordan han ønsker å være en lærer som forstår dem, og velger sine handlinger ut fra hvilken lærer han ønsker å være.

Jens: «Jeg prøver liksom å tenke at de elevene som kommer for seint, eller oppfører seg dårlig, at det er en grunn til at de oppfører seg på den måten, og at, man kan ha forståelse for at det påvirker dem (...). De elevene har sikkert mye å styre med. Så da kan vi liksom, være litt. Ja, hva skal jeg si. Legge det litt vekk, og passe på at de vet at vi har forståelse for situasjonen, og at det viktigste er at de lærer noe».

Håkon fortalte om ett av valgene i beslutningssimulatoren, hvor læreren i casen låser døra for elevene som kommer for seint til timen. Håkon sa at det var noe han vet han ikke burde gjøre, men husker selv tidligere lærere som har låst døra da timen startet.

Håkon: «Jeg liker å tro at jeg ikke er typen som blir veldig fort sur eller sint da, jeg tror jeg hadde, hva skal man si. Det kommer langt innefra hvis man skriver «jeg blir sur», «jeg slår igjen døra», «jeg låser døra», det er liksom ikke helt, jeg skjønner at det er feil å gjøre på en måte. Det er jo ikke det jeg ønsker».

Kristin: «Jeg er opptatt av at de skal trives, og jeg føler kanskje det å låse ute, på en måte ja, kanskje fikser det orden for elevene, men det vil ikke gjøre det så veldig hyggelig. Du vet jo ikke hvorfor de kommer for seint heller, så da tenkte jeg litt over det ja. I den situasjonen, så tenkte jeg over det, at jeg ville i hvert fall ikke latt ham være på gangen. Men, jeg åpner døra, og det viktigste er at han er der».

Kristin var også innpå hvorfor hun ikke ønsket å låse døra, hvis noen elever kommer for seint til timen, og begrunnet hvorfor hun ikke ønsker det. Hun viser også til andre erfaringer fra egen skolegang;

Kristin: «Det at vi ber dem f. eks vente på gangen eller sånne ting, at det er en hensikt i det, at de forstår det. Jeg føler kanskje fra min egen skolegang også, at jeg fikk straff for noe på skolen, som jeg ikke føler jeg fortjener straff for. Så for min del er det viktig at de forstår tankegangen bak de beslutningene jeg tar da, og de handlingene jeg gjør».

Videre i intervjuet viste Kristin til seg selv, og at hun er ganske ung i møte med ungdomsskoleelevene. Hun sa ikke alderen sin, men jeg anslår tidlig tyveårene. Hun gikk rett fra videregående og inn på studiet, og er nå på sitt fjerde år.

Kristin: «Så føler man jo veldig på at man ikke vil skli inni det der med at man er kul lærer, for man har jo mange av de samme referansene, og jeg vet jo hva de snakker om når de snakker om sitt sosiale liv, så har vi jo mye til felles. Og jeg vil jo ikke skli inn i det at jeg blir venn med dem. Så det at man klarer å balansere det er veldig viktig for meg, siden jeg er såpass ung i forhold til elevene».

Kristin virket å være bevisst på hvilken rolle hun ønsker å ha i klasserommet, både ovenfor elevene i situasjoner i løpet av dagen, men også med tanke på sin rolle og alder. Hun kom stadig tilbake til viktigheten av å vite hva man selv ønsker.

Kristin: «Jeg føler jo hele tiden, som lærerstudent så må man hele tiden finne ut hva slags lærer man har lyst til å være da. Det er kanskje ikke noe jeg har sånn direkte lyst til å ta en 180-grader og snu helt om på. Men, det er jo hele tiden det å finne fram til hva slags standpunkt man ønsker å ta. Og være litt klar og tydelig ovenfor seg selv på hva man bryr seg om da».

Stina snakket mye i intervjuet om de ulike tilnærmingene til lærerrollen, og hvordan hun ønsker å være som lærer. Implisitt om lærerrollen, nevner hun relasjon, at hun setter det veldig høyt, og at for henne har relasjon førsteprioritet.

5.1.3 Oppsummering «lærerrollen»

Funn viser at noen studenter kan sitte med opplevelsen av hva som er en «riktig» tilnærming til lærerrollen. Både Stina og Kristin nevnte demokratisk som lærerrollen de ser på som mest attraktiv, i tillegg til autoritativ som Kristin har hørt på studiestedet er den «riktige». De kjente på en lettelse over å ikke være ettergivende.

For Jens hjalp det å sette ord på de ulike tilnærmingene til lærerrollen, fordi han i større grad kan være bevisst på hvilken tilnærming han ønsket å ha i ulike situasjoner. Ifølge både ham og Håkon vil man ha ulike tilnærminger gjennom hele dagen, fordi situasjonene er ulike.

Informantene gav inntrykk av å være trygge på hvilken tilnærming de ønsket å ha til lærerrollen, og at de var godt på vei i riktig retning. Flere av dem visste hvordan de ønsket å ha det i klasserommet, og hvor viktig det var å ta gode valg og ha en god relasjon til elevene, samt være en tydelig klasseleder.

5.2 Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene.

Dette underkapitlet vil ta for seg funn knyttet til autentiske læringssituasjoner, egen utvikling, beslutninger og forholdet mellom teori og praksis.

5.2.1 Autentiske læringssituasjoner

Håkon opplevde at det var satt noen regler, hvor jeg her tolker det til at han tenker rammer for casen, og hvordan de bidrog til å gi noen regler han måtte forholde seg til da han gjennomførte beslutningssimulatoren.

Håkon: «Som f. eks det der med at man låser døra når folk er forsenne. Jeg tror vi akkurat har snakket om det i pedagogikken at det skal man ikke gjøre (..), så jeg synes det var relevant jeg, hvordan man takler folk som kommer for seint».

Jens sa casen i beslutningssimulatoren var relevant, og viste til praksis hvor det flere ganger hendte at elever kom for seint til timen; *«Jeg kommer jo helt garantert opp i lignende situasjoner senere, hvor erfaring fra simulatoren kan brukes».*

Han viste til en lignende episode hvor en elev kom for seint. Da tenkte han på hva som var lurt å gjøre, enten å være demokratisk, eller autoritær, i hvert fall være bevisst på hvilke situasjoner som krever hva. I eksempelet nevnt under her, ønsket han ikke å utdype situasjonen.

Jens: «Men, det var en episode med en elev i etterkant da, mens vi hadde undervisning, da jeg tenkte at nå er det sikkert lurt å spille litt på lag med denne eleven. Så da tenkte jeg litt på denne simulatoren her».

Stina kunne også se for seg at casen fra simulatoren er noe man kan møte på i hverdagen som lærer, og fortalte til at det skjedde flere ganger i praksis at elever kom for seint. Hun fortalte også om en opplevelse hun hadde på bussen.

Stina: «Men, jeg følte den situasjonen, den casen som var der. Av en eller annen grunn så har jeg nå følt at jeg har vært borti den casen fysisk. Jeg husker den nesten som om jeg har vært borti den fysisk, selv om det bare var en simulator. Jeg har sittet på bussen og tenkt på hva jeg burde gjort, før jeg kom på at det var en simulator. Det var noe med de bildene, og stemmene og sånn».

Kristin trodde egne refleksjoner rundt hva hun ville gjort i ulike situasjoner, for å ta med seg de erfaringene neste gang en lignende situasjon oppstår, var veldig relevant å gjøre.

Kristin: «Forså vidt er den simulatoren veldig grei, for da får du med deg de erfaringene, så du har på en måte flere verktøy å bruke når de situasjonene oppstår når du er i klasserommet. Men, det er litt det der å kjenne på de valgene tror jeg er viktig for å kunne ta det videre senere. Hvis du aldri får erfaring med det før du står der alene selv så kan det være veldig ekkelt første gang du opplever det. Jeg hadde undervisning rett etter at jeg tok den simulatoren i praksis, og allerede da hadde jeg reflektert litt mer over, for det var elever som vandret veldig mye i gangen, og det minnet meg veldig om det der å stenge elever ute på gangen, og bare sånn, jeg hadde aldri gjort det, så stod jeg og tenkte på at jeg valgte å la døra stå åpen når de gikk ut da.».

Kristin fortalte videre om en situasjon hvor en elev ble veldig sint, og ikke ville gjøre oppgavene sine. Da sa hun til seg selv, at hun hvert fall ikke ville låse han ute på gangen.

Jens så viktigheten av å diskutere caser sammen med andre, og reflektere i mindre grupper.

Jens: «Vi bør ta opp litt caser og diskutere, og reflektere innad i litt mindre grupper på forskjellige caser som er skole- og klasseromsrelaterte da. Det syns jeg er ganske interessant i hvert fall. Jeg lærer mye av medstudenter, i tillegg hvis vi har med en lærer i rommet, og at vi kan diskutere vi medstudenter i rommet, så lærer jeg masse om valg og tanker og drøftinger med ulike medstudenter både i praksis og når vi er på [studiestedet]. Det syns jeg er veldig lærerikt».

Jens deltok i medstudentveiledning sammen med Stina, og man kan anta at han her tenker på en slik måte å reflektere på, i mindre grupper.

5.2.2 Egen utvikling

Håkon så til tilnærminger til lærerrollen, og hvordan det kan bidra til at han blir mer bevisst på valgene han tar, og lettere kan gå løs på alle valgene senere. *«Men, det krever at man gjør noe aktivt da».*

Håkon: *«Jeg tror man må være litt bevisst for å sette alle erfaringene man har inn i et system, sånn at man kan bruke det senere. Jeg tror hvis vi bare går herfra nå, også er det sånn ja, jeg erfarte alle tingene, men tenker ikke noe mer over det. Så, så får man ikke noe mer ut av det, og da gjør det kanskje ikke noe mer med min utvikling heller».*

På direkte spørsmål, om Håkon opplevde å bli mer forberedt på å ta valg etter beslutningssimulatoren, svarer han *«jeg vil ikke si at jeg har blitt mer forberedt»*. Basert på sitatene nedenfor, kan det tyde på at Håkon var litt uenig med seg selv, selv om han ikke nødvendigvis var klar over det.

«Den gjorde meg kanskje litt mer bevisst på, for hvis man gjorde det valget, så førte det til det, så det er en sånn grei refleksjon, at hvis man gjør ting litt annerledes, så blir det litt annerledes scenario hele veien da»

«En bevisstgjøring på at valg har konsekvenser, det endrer jo noe».

«Så ga den jo litt refleksjon på hvordan man skal forholde seg til elever som kommer for seint, og skoleregler som man følger».

Kristin sa også at hun mente beslutningssimulatoren har gjort at hun ikke er mer klar til å ta valg, og kommer med hva hun tror har gjort henne tryggere på å ta valg.

Kristin: *«Jeg tror, etter å ha tatt den en gang, så føler jeg kanskje ikke det er en sånn stor endring i om jeg klarer å ta de valgene eller ikke. Jeg føler kanskje at det som påvirket meg mer, er at jeg har vært vikar på sommerskole og sånne ting, og da har jeg vært mye alene».*

Likevel var det også funn fra hennes intervju som tyder på at den kan ha bidratt noe:

Kristin: *«Jeg hadde undervisning rett etter at jeg tok den simulatoren i praksis, og allerede da hadde jeg reflektert litt mer over ting, for det var elever som vandret veldig mye i gangen, og det minnet meg veldig om det der å stenge elever ute på gangen, og bare sånn, jeg hadde aldri gjort det, så stod jeg og tenkte på at jeg valgte å la døra stå åpen når de gikk ut da. Jeg reflekterte egentlig mer over hva jeg ville gjort som ikke ble nevnt i de valgene jeg kunne velge mellom da, i simulatoren. Så, kanskje, jeg vet ikke, det er vanskelig å si».*

Underveis i sitt eget intervju om hvordan beslutningssimulatoren kan ha gjort henne mer forberedt på å ta valg, kan det virke som om hun tilsynelatende ble oppmerksom på det selv.

Kristin: «Men, det kan hende jeg har brukt det uten å tenke over det, for jeg skjønnte jo nå at jeg kanskje har tenkt litt mer over det enn jeg trodde. Det kan hende at jeg har brukt det uten at jeg har ment det».

Kristin viste til at hun noen ganger i beslutningssimulatoren reflekterte mer over hva hun heller ville valgt, som ikke var et av alternativene, dette var også Håkon inne på i sitt intervju. Håkon sa at han valgte det som var nærmest, selv om de egentlig ønsket å gjøre noe annet.

Kristin var den som nevnte at det på studiestedet er blitt snakket mye om hvilken tilnærming som er «riktig» å ha til lærerrollen, noe som kanskje kan forklare hennes opplevelse av å ta valgene i beslutningssimulatoren.

Kristin: «Jeg føler kanskje at, jeg fikk jo bevist at jeg kan ta riktige valg, i forhold til hva jeg mener er riktig til mitt verdigrunnlag, jeg fikk jo bevist det jeg trodde da».

Det kan se ut til at Stina satt med opplevelsen av å aldri bli helt klar. Det er usikkert på hva Stina mente med at hun nå har litt mer kjøtt på beina, det klarte hun ikke å utdype.

Stina: «Jeg har jo kjent på at man blir liksom aldri klar, det har jeg, men jeg føler simulatoren har bidratt til at jeg har litt mer kjøtt på beina av en eller annen grunn, så det er bra».

5.2.3 Beslutninger

Det er mange valg i løpet av en arbeidsdag, noe informantene påpekte flere ganger i løpet av intervjuene. Valgene kan være overveldende i antall, men også overveldende i kompleksiteten. «Det er veldig mange valg rett og slett, og mye å ta hensyn til, det er overveldende», sa Stina. I beslutningssimulatoren fikk de se hvordan historien utspilte seg basert på valgene de tok, og hvordan historien noen ganger tok en uventet retning.

Med utgangspunkt i intervjuene, valgte jeg å benytte kodene *vanskelige* og *enkle valg*. Hva som kategoriseres som vanskelige og enkle valg, er her utelukkende basert på hva informantene selv har gitt uttrykk for. Jeg kommer ikke til å gå inn i, eller begrunne hva som er enkle og vanskelige valg, da det er den enkeltes subjektive mening og opplevelse.

Flere av informantene fortalte om tanken på alle valgene man må ta i løpet av en dag. Det oppleves overveldende, det er mye å ta hensyn til og «... *det er veldig mange valg, rett og slett*», som Håkon sa. Noen valg oppleves lettere enn andre, samtidig som de fleste valgene oppleves utfordrende, hvor man er usikker på hva som skjer med tanke på hva man velger å gjøre. Håkon kjente også på utfordring rundt valg knyttet til tilpasset opplæring, og hvordan han skal ivareta 30 elever i en klasse samtidig.

Kristin: *«Jeg tror de vanskelige beslutningene å ta, er de som også skjer hver dag, men som har mer konsekvenser for skoledagen til elevene. F. eks store konflikter mellom venner, elever som ikke møter opp til timen, elever som nekter, og stiller seg helt imot det du mener. Kanskje det å ta stilling til de konfliktene som oppstår mellom deg og elevene eller mellom andre elever er vanskelige fordi de påvirker så mye deres trivsel på skolen. Man vil jo de skal lære, men vil helst at de skal synes det er okey og være der også kanskje. Så de beslutningene som påvirker skolemiljø og trivsel er vel de jeg synes kanskje er vanskelige. Vi har jo ikke så mye erfaring med det. Men av de tingene jeg har opplevd er det kanskje det jeg tenker er vanskeligst».*

Jens tenkte også på hva som kan påvirke elevenes handlinger, og hvor komplekst alt blir hvis man starter å tenke på elevenes hjemmesituasjon. *«Det kan noen ganger føles overveldende og vanskelig, å handle riktig i møte med elevens liv og selvfølelse».*

I intervjuene nevnte flere at det er utfordrende i praksis fordi man ikke har relasjon til elevene, kjenner ikke til regler i klassen, og det kan bli vanskelig å ta beslutninger på egenhånd.

Kristin sa det kan hjelpe å øve på og ta de beslutningene på forhånd gjennom en beslutningssimulator, slik at man får prøvd seg litt, uten at det går ut over noen.

Håkon fortalte i medstudentveiledningen om en situasjon hvor en elev ikke vil spise, og det var en gjentakende hendelse over tid. Selv har han bakgrunn fra idretten, og vet viktigheten av mat, og synes det er vanskelig når noen ikke vil spise. Han fortalte at han er redd for å gjøre noe feil, eller si noe feil ovenfor eleven og familien. Det opplevdes utfordrende, fordi han tenkte på om det var noe kulturelt som lå bak. I intervjuet etterpå satte han mer ord på egen opplevelse rundt å ta valget om å ringe hjem og informere foresatte, *«ja, skummelt, farlig og vanskelig, og ganske jævlig å ta valget om å kontakte hjemmet».* Håkon sa han var redd for å trække over en grense, inn i noe privat.

Flere av informantene nevnte konsekvenser, og hvordan deres valg kan ha konsekvenser for blant annet elevenes trygghet. Kristin fortalte, *«jeg hadde i hvert fall ikke tørt å ta en*

situasjon for å øve meg der og da, hvis det har en konsekvens for elevenes trygghet i klasserommet». Kristin var opptatt av at man må få øvelse i å ta valg, for å se konsekvensene av valget sitt. «Det får konsekvenser hvis du tar feil beslutninger. Eller, ikke feil, men velger en beslutning som ikke er like hensiktsmessig». Kristin ga videre uttrykk for at det er viktig å ta stilling til ulike hendelser, før de oppstår i praksis, hvor man har tenkt gjennom det på forhånd.

Kristin: «Når du ikke kjenner reglene så er det greit å ha en viss tanke om hva du ville gjort før du kommer inn i det da. Jeg tror det å jobbe med det, uten at det har noen direkte konsekvenser hvis man ikke klarer det hadde vært fint».

«Det er ikke så mange enkle valg egentlig». Håkon oppsummerte godt. Informantene ga uttrykk for vanskelig valg, kompleksiteten og konsekvenser av valgene man tar. Hvor det oppleves større og mer utfordrende, jo mer man tenker over det.

Håkon: «Jeg tror sånn, endring i opplegg, småkonflikter, og elever som ikke har lyst til å jobbe er lettere beslutninger fordi det skjer hver dag, kanskje, at du har mer erfaring med det».

Kristin viste her til eksempler hun mener er enklere beslutninger. Hun sa også noe om at valget oppleves enklere, fordi man kanskje kjenner klassen, og tar de beslutningene man gjør fordi man vet utfallet.

Håkon stilte først spørsmålet «om det er noen valg som er enklere?», litt åpent ut i lufta under intervjuet. Han opplevde det enklere å ta valg knyttet til undervisning, og hvordan få et variert innhold, sammenlignet med det som er nevnt ovenfor, hvor han tenkte tilpasset opplæring var mer utfordrende. Han la til at han tror det blir enklere med variert undervisning etter hvert, men at det kan oppleves veldig stort og overveldende i starten.

Et enklere valg, slik Jens så det, er hvis elever leker et sted de ikke har lov til. I de situasjonene så Jens det som enkelt å vite hva man skal gjøre, og det er ikke nødvendig å gå inn i en diskusjon med elevene. Det oppleves lett å ta valget å bare si at her kan man ikke leke.

5.2.4 Teori og praksis

Som nevnt i innledningen om bakgrunnen for valg av forskningstema, opplever flere lærerstudenter at det er en svak sammenheng mellom teori og praksis. Det er funn som kan indikere hvordan verktøypakken beslutningssimulatoren er en del av, kan bidra i arbeidet med å styrke sammenhengen, og med bakgrunn i det kanskje bidra til profesjonell utvikling. I verktøypakken er det både en medstudentveiledning og en guide til selvrefleksjon, hvor jeg observerte og tok notater av medstudentveiledningen. I intervjuene ble det stilt spørsmål til deres opplevelse av medstudentveiledningen, og om den kan bidra i lærerutdanningen.

Jens gjennomførte som nevnt en medstudentveiledning med Stina, hvor også praksislærer deltok. I intervjuet med ham etterpå, ble han spurt om han tenker medstudentveiledning kan brukes i lærerutdanningen.

Jens: «Man blir tvunget litt til å ta i bruk det man lærer på studiet da, og da er hele begrepsapparatet veldig nyttig å bruke som verktøy. Det er liksom en øvelse i å anvende det og da. Nei, jeg syns jo alt det fra pensum er det liksom lett å bruke i tekster på eksamen og sånn, men når man kommer ut i den virkelige verden så glemmer man litt å koble det på. Men en medstudentveiledning, var jo også en øvelse i å bruke pedagogiske vurderinger på ekte situasjoner. Det kan man kanskje gjøre i et seminar senere, så man ikke er helt alene om det».

Kristin nevnte flere ganger praksislæreren i intervjuet, hvordan hun opplevde at praksislærere strever med å knytte praksis til teori de har hatt om på studiestedet.

Kristin: «De [praksislærere] sliter med å knytte ting til teori som vi har hatt om, fordi de ikke selv har lært det i teorien. At de har fokus på andre ting, fordi vi har gått videre innenfor spesifikke fag har det kommet nye tradisjoner på hva man ønsker å gjøre, hva som er sett på som riktig undervisningspraksis. Så er de tjo, kanskje ikke, nå er vi i praksis, nå skal vi diskutere de tingene som har skjedd – så baserer de det på erfaring istedenfor teori, istedenfor å klare og knytte begge deler».

Sammen med Håkon, gjennomførte Kristin også en medstudentveiledning, med to andre medstudenter. Til den gjennomføringen sa Kristin;

Kristin: «Jeg følte vi var mye mer faglige enn vi pleier å være. Jeg følte vi trakk inn enda mer fag enn det oppleves enn man gjør i praksis. For praksislærere sjelden trekker inn fag, de fokuserer mer på det praktiske. De sliter med å koble det til fag, for det de eventuelt har lært har ikke vi lært, vi har fokusert på andre ting».

Studiestedet til Kristin og Håkon er, ifølge Kristin, tydelige på at man som student i praksis ikke skal være alene i klasserommet. Det fører imidlertid til at man ikke får opplevelsen av å klare det selv.

Kristin: «Fordi praksislærere og lærere gjør ting selv, fordi man kanskje mener man vet best selv. For det skinner jo veldig gjennom som praksislærer at de prøver å slippe oss til, men ofte så griper de inn, fordi de føler de kan det best selv. Hvis det skjer ting så tenker de «uff, det får de ikke til», så griper de ofte inn. [Studiestedet] er veldig på det at man ikke skal få være alene i klasserommet, og jeg forstår det, men jeg tror også det er veldig viktig at man får lov til å være alene i klasserommet, på en praksisskole hvor man kjenner elevene og utfordringene på forhånd. For hvis første gang du møter det er når du er nyutdannet og skal begynne å jobbe, da tror jeg du får en ganske knekk når det ikke fungerer, fordi ingen andre er det for å gripe inn».

Videre sa Kristin at det oppleves trist at det er sånn, fordi det er i praksis man får erfaring.

Kristin: «for studiet er jo heltid, og de mener at man ikke skal jobbe ved siden av, så det er jo, det må jo skje en endring i hva slags praksis vi får da eller hva slags opplæring vi får med det å faktisk være i klasserommet».

5.2.5 Oppsummering «egen utvikling»

Selv om det ble sagt eksplisitt og implisitt, indikerer funnene at refleksjonene informantene gjorde seg etter gjennomføring av beslutningssimulatoren, kan ha overføringsverdi til andre situasjoner, og det ble nevnt tilfeller i praksis hvor de brukte erfaringer de hadde opparbeidet seg. Det oppleves også nyttig å diskutere erfaringene og refleksjonene med medstudent.

Et fellestrekk var at informantene ga uttrykk for at de ikke har blitt tryggere på å ta valg, men at de har reflektert over situasjoner, og konsekvenser av hva de velger. Både Håkon og Kristin så ut til å komme fram til disse tankene underveis i intervjuene, selv om de i utgangspunktet ikke mente beslutningssimulatoren hadde hjulpet.

Et annet fellestrekk blant informantene, er deres opplevelse av vanskelige beslutninger, og hvordan de beslutningene kan være komplekse fordi de påvirker både relasjoner, hjemmeforhold og videre kan få konsekvenser for elevene i flere ledd. Informantene satt også igjen med følelsen av at det ikke er så mange enkle valg, og antall valg er overveldende.

Informantene nevnte ordet *konsekvenser*, og det er usikkert om de her mener positive eller negative konsekvenser. Sett sitatene i sammenheng, kan det indikere at de tenker på

konsekvenser som negative. Det er ikke klart hva informantene la i at noen beslutninger er enkle, og noen vanskelige, som nevnt innledningsvis i kapitlet, er dette informantens subjektive mening. Likevel nevnte både Håkon og Kristin at variert innhold, undervisning og endring i opplegg kan være enklere beslutninger. Det oppleves likevel for Håkon, som noe mer utfordrende i starten, men at det sannsynligvis blir lettere etter hvert. Avhengig av situasjonen, kan det se ut til at Jens syns noen valg kan være lettere enn andre, fordi man går inn i det med et bevisst forhold på hvilken tilnærming man ønsker å ha

Kristin opplevde at praksislærer ikke kan teorien de lærer om på studiet. Gjennom bruk av medstudentveiledning virket det som om informantene opplevde å kunne benytte teori, og ha diskusjoner som beveget seg i en mer faglig retning.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn, samt sette det inn i en større sammenheng i lys av relevant teori. Jeg vil drøfte med utgangspunkt i forskningsspørsmålene; «*hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen*» og «*hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene*».

6.1 Hvordan bidrar simulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?

Før studentene gjennomførte beslutningssimulatoren ble de forklart at det ikke er riktige svar, eller en riktig måte å tilnærme seg lærerrollen på (Colnerud & Samuelsson, 2015). Man vil i løpet av en dag være innom flere ulike tilnærminger, og må selv finne sin tilnærming (Wubbels, 2011). Likevel ga både Kristin og Håkon uttrykk for å ha svart riktig på de ulike valgene underveis i simulatoren. De opplevde at svaralternativene var veldig lett å lese i retning av hvilken tilnærming de ønsket å ha til lærerrollen, og at de derfor kunne velge et alternativ de tenkte var ment å være autoritativt. Håkon ga uttrykk for at han i noen tilfeller valgte basert på hvilken tilnærming han tenkte var den beste å ha. Stina ønsket å ha en demokratisk tilnærming fordi det opplevdes som den mest attraktive, men merket at svarene sine var både ettergivende, autoritativ og autoritære.

Det ble nevnt av flere at de var glade for ikke å bli ettergivende, eller utelukkende autoritære, samtidig som noen av svarene deres var innom å være autoritære. Ifølge Wubbels (2011) kan man ikke velge hvilken som helst tilnærming til lærerrollen, men man kan tilpasse seg og undersøke hva som kan være sin tilnærming. Wubbels sier man kan finne sin stil, med tanke på organisering og relasjonsbygging i klasserommet, men at noe av det viktigste læreren gjør er å ha forventninger, kontroll på klassen, og samtidig en god relasjon (Wubbels, 2011).

Wubbels har kommet fram til noen kjennetegn han mener tilfaller en dyktig klasseleder, og hvordan det kan bidra til lærerens opplevelse i klasserommet (Wubbels, 2011). Blant annet vil lærere som tar styring i klasserommet, men samtidig klarer å få en god relasjon til elevene, ha størst sjanse for å motivere elevene. Hvis vi tar utgangspunkt i at informantene har lest om de ulike tilnærmingene til lærerrollen da de gjennomførte simulatoren, kan vi se at det å vise en kombinasjon av å ta styring i klasserommet og ha menneskelig varme i relasjoner, tilfaller det å være en autoritativ eller demokratisk lærer (Universitetet i Oslo, 2018).

En autoritativ lærer vil utøve autoritet, men lytter til elevene. Læreren har omsorg og varme i relasjonen, men går ikke helt inn som venn. Det er en profesjonell distanse. Læreren både forventer og gir respekt. En demokratisk lærer har en god relasjon, og involverer elevene. Elevene er med på diskusjoner knyttet til rammer og innhold for undervisning og skolehverdag. Læreren er opptatt av medbestemmelse, og jobber med det systematisk (Universitetet i Oslo, 2021). Med bakgrunn i tilnærmingene demokratisk og autoritativ, er det forståelig at dette er tilnærminger til lærerrollen informantene ønsker å ha. På motsatt side har vi den autoritære lærer, hvor det er stor avstand mellom elev og lærer. Det er lite medbestemmelse, og stor emosjonell avstand. En ettergivende lærer har et klasserom hvor elevene sitter med makten, og læreren tar ikke tak i noe. Læreren i seg selv er usikker, og klarer ikke å sette grenser (Universitetet i Oslo, 2021). Wubbels mener en lærer som fremstår usikker, er sur og skjeller ut elever, eller ikke vet hva man vil, kan ha en negativ innvirkning på elevenes læring og motivasjon (Wubbels, 2011) .

Basert på informantenes tanker rundt egen tilnærming til lærerrollen, sitter jeg med inntrykket av at de nå føler de har gjort noe bra og tatt riktige valg i beslutningssimulatoren. De har alle fått flest svar innenfor det de oppfatter som en «riktig» tilnærming til lærerrollen, den demokratiske eller den autoritative. Slik Kristin viser til, «(...) vi snakker mye [i forelesning] om autoritativ, og at det er på en måte målet for alle lærere å bli det». Alle informantene studerer ved samme studiested, selv om de går ulike studieløp, og det kan være en mulighet for at dette er informasjon de alle har fått. Basert på svarene deres fikk jeg også et inntrykk av at de vet hvordan de ønsker å være som lærer, og hvilken tilnærming de vil ha. Hvis det stemmer at de har fått vite at målet for en lærer er å ha en autorativ tilnærming til lærerrollen, så er det forståelig at de nå sitter med følelsen av å ha svart riktig.

Jeg vil anta det er utfordrende for en lærerstudent å få vite at det er en «riktig» tilnærming til lærerrollen, spesielt hvis man selv føler man er langt unna denne måten å være på. Dette bekrefter også Kristin, hvor hun sier det kan være skremmende å få beskjed om hva som er en riktig lærer, kanskje særlig når man er ung og rett fra videregående. Jeg er usikker på om studiestedet er klar over tanker studenter kan sitte igjen med, hvis de opplever å være langt unna det studiestedet anser er en «riktig» lærer.

Helstad og Øiestad viser til ledelse i klasserommet hvor læreren er en regissør, og tar regien ved hjelp av ulike roller (Helstad & Øiestad, 2017). Med ulike roller kan man her tenke seg ulike tilnærminger til lærerrollen, med utgangspunkt i de fire tilnærmingene informantene blir kjent med i beslutningssimulatoren. I intervjuene var Jens og Håkon de som var mest bevisst på at man kan ha ulike tilnærminger i ulike situasjoner, og hvordan man deretter håndterer en situasjon. Håkon kjente ikke igjen at man har én tilnærming, fordi det kommer an på situasjonen. I løpet av en dag er man innom flere ulike tilnærminger i ulike situasjoner, og kan ikke si at man har én riktig tilnærming (Colnerud & Samuelsson, 2015). I lys av det er det riktig som Håkon sa, at man ikke har én tilnærming, men ulik tilnærming basert på situasjon.

Jens viste også til hvordan et navn på en tilnærming til lærerrollen, kan være med på å bevisstgjøre ham selv på hvordan han burde handle under en situasjon. «*Da har man kanskje litt tydeligere forventninger til hvordan man skal løse den oppgaven*». Ulike situasjoner på skolen, krever ulik type handling, noe flere av studentene er inne på. Av og til må man kanskje være streng og tydelig, fordi regler er satt. Andre ganger må man i større grad se eleven bak handlingen, og hvordan deres handling er et resultat av deres historie. Likevel kan det oppleves som å stå i spenn mellom å være streng, og samtidig se eleven bak handlingen, slik Jens sier, som også er et av dilemmaene man kan oppleve i klasserommet (Colnerud & Samuelsson, 2015). Dette spennet mellom ulike tilnærminger kan vi se også hos Stina, som ser det utfordrende å vite hvordan hun skal være ovenfor elever som er litt større. Det er ikke alltid hensiktsmessig å møte dem strengt, men av og til med en samtale. Indikasjoner i intervjuene viser at alle informantene er bevisst på hvilken tilnærming de ønsker å ha, men at det er utfordrende fordi det er så mange hensyn å ta.

I løpet av intervjuene fortalte informantene mye om hvilken lærer de ønsket å være, hvor de noen ganger brukte navn for disse tilnærmingene eksplisitt, og andre ganger implisitt. Med implisitt mener jeg her at de fortalte og ga uttrykk for tilnærminger uten å benytte begrepet. Både Stina og Jens snakket om viktigheten av relasjon. Igjen viser relasjon og omsorgsbegrepet til tilnærmingene autoritativ og demokratisk. Læreren er der opptatt av en god relasjon, samtidig som det er en viss distanse slik at det ikke blir for privat (Colnerud & Samuelsson, 2015). Med utgangspunkt i et ønske om å forstå elevenes handlinger og hva som ligger bak valgene de tar, viser Jens til at han med bakgrunn i det forsøker å ta valg på hvordan han vil være i de ulike situasjonene. Ved å være åpen, å se an situasjonen, kan det hende Jens klarer å ta valg, fordi han ikke har «låst» seg på hva som er riktig å gjøre med

tanke på de ulike tilnærmingene. Det vil kunne gi et begrenset handlingsrom, hvis man kun skal ta valg knyttet til det man anser som den riktige måten å være på (Colnerud & Samuelsson, 2015).

Kristin fortalte også om utfordringene hun ser med tanke på egen alder, at hun ikke skal være en kul lærer, som har de samme referansene som dem, og hun nevner at det å klare å balansere er viktig for henne. Hun forteller ikke hva hun her anser som viktig å balansere, men det er rimelig å anta at hun her mener det Colnerud og Samuelsson viser til som et dilemma (2015); nemlig å skape relasjon, men ikke for dype og private. Man kan anta at Kristin sikter til at hun ikke ønsker å være en kul lærer, hun beskrev til å være ettergivende.. Ettergivende viser til at elevene har makten, læreren er ikke klasseleder, og lar ting skure å gå. I relasjonene er det en emosjonell distanse, og læreren klarer ikke å sette grenser (Universitetet i Oslo, 2018).

Både Kristin og Håkon nevner det ene valget i simulatoren, hvor læreren låser døra. Kristin vil ikke låse, fordi hun er opptatt av at elevene skal trives, hvor Håkon sier det sitter inne å bli så sur at han låser døra. Implisitt kan det tolkes til at Håkon her viser til en autoritær tilnærming, som kjennetegnes med orden og disiplin, hvor det ikke er uklart hvem som er sjefen (Universitetet i Oslo, 2018), i motsetning til Kristin som heller gir uttrykk for at hun vil elevene skal trives, og hvor læreren viser forståelse for rammene, som er mer i retning av en demokratisk eller autoritativ tilnærming til lærerrollen.

6.1.1 Oppsummering «lærerrollen»

Gjennom sine sitater i intervjuene ser jeg tendenser til at informantene implisitt og eksplisitt gir uttrykk for hvilken tilnærming de ønsker å ha til lærerrollen. Ved å benytte seg av kjennetegn på tilnærminger, og noen beskrivelser av ulike væremåter, viser det likevel til at de beveger seg mot autoritativ eller demokratisk tilnærming, som flere sier er den «riktige».

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, får jeg inntrykk av at informantene er bevisst på hvilken lærer de ønsker å være, og hvilken tilnærming de vil ha til lærerrollen. Jeg ser også indikasjoner i intervjuene knyttet til studentenes forståelse av at deres tilnærming til lærerrollen, og hvordan ulike tilnærminger til en situasjon kan endre utfallet. Ved å være bevisst på hvilken tilnærming de ønsker å ha, kan det være lettere å ta valg som kan være mer

riktig i en situasjon. Det er også tendenser til at måten de omtaler sin rolle i klasserommet, knyttet til ulike valg, kan ha utgangspunkt i hva de tenker er en riktig tilnærming til lærerrollen. Overnevnte funn kan gi grunnlag for å indikere at beslutningssimulatoren kan være et grunnlag for refleksjon rundt egen tilnærming til lærerrollen.

6.2 Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon knyttet til egen utvikling hos lærerstudentene?

6.2.1 Autentiske lærings situasjoner

Hvis man ser til teori om autentisk oppgaver, opp mot Stinas opplevelse på bussen, kan det se ut til at beslutningssimulatoren i dette tilfellet har vært kompleks nok til å gi en opplevelse av autensitet (Herrington, 2006). Stina sa hun følte hun hadde vært fysisk til stede i casen fra beslutningssimulatoren, og begrunner det med at det var noe med bildene og stemmene. Slik Lyons beskriver, vil en virkelighetstro simulering, som tar utgangspunkt i en autentisk situasjon, oppleves mer ekte og man får følelsen av å være *i* casen, selv om man kun har tatt den digitalt (Lyons, 2012 in Kaufman & Ireland, 2016). Casen simulatoren tar utgangspunkt i er virkelighetsnær, og flere av informantene forteller om lignende hendelser de har hatt i praksis. Det gjør at casen tar sikte på å gjenspeile en mest mulig autentisk situasjon, selv om konteksten er noe ulik (Herrington, 2006). Informanten her opplevde situasjonen så virkelighetsnær, at selv om den ble gjort digital ga den henne opplevelsen av og faktisk ha opplevd situasjonen. Arvola (Arvola et al., 2018), som står bak designet av beslutningssimulatoren, har brukt en historie samt lyd og bilder fra klasserommet, for å lage en mest mulig autentisk situasjon. Ved å gjøre case i en beslutningssimulator mest mulig autentisk, vil derfor opplevelsen av å øve på valg oppleves mer reell, og det kan lettere ha en overføringsverdi til egen praksis (Herrington, 2006).

Selv om episoden fra simulatoren ikke var en faktisk, opplevd hendelse, kan studenten likevel sitte igjen med erfaringer og refleksjoner som kan bidra til profesjonell utvikling (Newell, 1996 in Parsons & Stephenson, 2005). Gjennom en beslutningssimulator, kan man få erfaringer, selv om de ikke er opplevd fysisk. Ved å se på eksempelet fra Stina, kan man se indikasjoner på at en godt gjennomarbeidet beslutningssimulator, bygget rundt et autentisk læringsdesign (Herrington, 2006) vil kunne gi en lærerstudent erfaring med enkelte hendelser, og som kan ha betydning for egen profesjonelle utvikling. Ved å være så virkelighetstro som Stina opplevde simulatoren, vil det kunne gi studentene følelsen av å være *i* situasjonen, hvor

det var avhengig av hennes valg for å få et positivt utfall (Lyons, 2016 in Kaufman & Ireland, 2016).

Både Jens, Kristin og Stina fortalte om situasjoner i praksis hvor de tenkte på valg de hadde tatt i beslutningssimulatoren, og Kristin tror refleksjoner over hva man ville gjort i ulike situasjoner er viktig, slik at man kan bruke erfaringer senere. Ved å reflektere over egen praksis, med utgangspunkt i erfaringer man har gjort, kan det føre til endring av praksis, eller måter å tenke på som lærer (Parsons & Stephenson, 2005). Ved å hele tiden se på egen praksis, reflektere over den, å se på mulige løsninger på en situasjon, vil en student kunne opparbeide seg refleksjonskompetanse (Copeland et al, 1993; Kruse, 1997 in Parsons & Stephenson, 2005). Hvis studentene klarer å ta med seg erfaringer de har opparbeidet seg, og bruke de erfaringen uavhengig av utfall, vil de kunne bruke den erfaringen til å utvikle egen praksis.

Kristin sa hvor viktig det er å faktisk få erfaring før man står alene med en klasse, og opplever alt for første gang. Tendenser i informantens svar, samsvarer med eksisterende forskning på feltet, hvor det vises til at studentene får øve på å ta valg i en simulator, og hvor dette oppleves tryggere senere (Kaufman & Ireland, 2016). Stina sa at hun etter simulatoren, har fått noen erfaringer som kan gjøre det lettere å ta valg senere, som også er noe av det samme Theelen m. fl fant, da de undersøkte flere studier (Theelen et al., 2019). Studien viste til at lærere i større grad taklet uforutsette hendelser i klasserommet, etter å ha øvd på å ta valg (Dalgarno et al., 2016). Kristin nevner eksempler som skolemiljø, trivsel og konflikt, som områder hun er usikker på, fordi hun ikke har erfaring. Dette kan være områder hvis man videre skal se på flere ulike caser å benytte en simulator til.

I simulatoren opplevde flere av studentene at de noen ganger var uenige i svaralternativene det kunne velges mellom. Dette spesielt ved et av de første valgene, hvor læreren i simulatoren låste døra da to av elevene kom for seint. Dette var et valg ingen av informantene ville tatt hvis det var deres klasserom. Håkon sa det ble satt noen regler, hvor jeg her tolker det til rammer for casen. For å kunne benytte seg av en simulering, og oppleve at den kan bidra til egen utvikling, er det viktig å akseptere rammene som er gitt i oppgaven (Bain, 1993 in Herrington, 2006). Ved å ikke godta rammene, kan det føre til at studentene ikke ser nytten av å gjennomføre slike oppgaver, og det kan hindre deres utvikling (Herrington, 2006).

Ved å reflektere over valg, og egen praksis, vil det ikke nødvendigvis alltid føre til endring (Parsons & Stephenson, 2005). Men, ved å videreføre eksisterende praksis, som her for informantene vil være å ikke låse døra, har de tatt et bevisst valg istedenfor å bare gjøre det alle andre gjør, eller hvis rektor pålegger, som Håkon nevnte. Ved å reflektere og analysere situasjonen, har de fått en forståelse av hva som er den beste måten å håndtere situasjonen på (Parsons & Stephenson, 2005). Informantene ga uttrykk for at de har tenkt mer på hva de ville gjort i situasjonen, som ikke var et valg i simulatoren. De har da gjort slik Parsons & Stephensons viser til, og beslutningssimulatoren har vært et grunnlag for refleksjon. Ved å reflektere og analysere situasjonen, klarte de å komme fram til hva de mente var den beste måten å løse situasjonen på, uavhengig av svarene i simulatoren (Parsons & Stephenson, 2005).

Informantene gjennomførte en medstudentveiledning, som Jens var inne på i sitt intervju. Han opplevde det nyttig og mente man burde ta opp caser for å diskutere og reflektere i litt mindre grupper, og gjerne fra ulike skoler og praksisgrupper. Han opplevde å lære masse av medstudenter, deres valg tanker og diskusjoner. Ved å benytte seg av en medstudentveiledning, kan han oppleve å få refleksjoner rundt situasjoner han selv ikke har vært en del av. Refleksjon med ønske om profesjonell utvikling er en dynamisk prosess, hvor man må analysere, evaluere og reflektere over egen praksis (Parsons & Stephenson, 2005). Ved å aktivt benytte seg av andres erfaringer, og samtidig gjøre sine egne refleksjoner rundt egen praksis, kan det på føre til en endringskompetanse hos Jens, og på sikt en varig endring og profesjonell utvikling (Klemp, 2013).

6.2.2 Egen utvikling

«Jeg tror man må være litt bevisst for å sette alle erfaringene man har inn i et system, sånn at man kan bruke det senere. Jeg tror hvis vi bare går herfra nå, også er det sånn ja, jeg erfarte alle tingene, men tenker ikke noe mer over det. Så, så får man ikke noe mer ut av det, og da gjør det kanskje ikke noe mer med min utvikling heller».

Håkons sitat er også presentert i funnkapitlet, men jeg ønsker å ta det med også her. For å utvikle seg, må studenten ha et metablikk på egen praksis, og bruke erfaringene sine og faktisk reflektere (Parsons & Stephenson, 2005). Refleksjonen er en aktiv prosess, som krever en bevisst handling fra studenten. Ved aktiv bruk av erfaringer, viser Parsons og Stephensons til å se på mer enn bare om timen gikk bra eller dårlig. Man må forsøke å finne ut hva som

gikk bra og hvorfor, hva som gikk dårlig og hvorfor, og aktivt lete for å kjenne igjen faktorer som bidrar til både elevenes og egen utvikling (2005). Hvis man som student strever med å se utviklingsområder i egen praksis, vil man også streve med å bruke erfaringer og refleksjon for å oppleve en utvikling (Parsons & Stephenson, 2005). Stina opplevde å aldri bli klar, men sa likevel hun nå hadde litt mer kjøtt på beina. Hun strevde med å begrunne hva hun la i det. Hvis det videre blir utfordrende å se egen praksis, både hva som er bra og hva som kan utvikles, kan det hende Stina vil oppleve at det kan bli utfordrende. Klemp viser til tendenser i forskning på refleksjon og lærere, og hvordan refleksjon kan være en kjernekompetanse (Klemp, 2013). Ved å være bevisst selvrefleksjon, stille spørsmål ved egen praksis, å være bevisst egen utvikling, kan det å reflektere for profesjonell utvikling være noe man kan trene systematisk (Schön, 1991). Ved å stille spørsmål ved egen praksis, både før, under og etter, kan man etter hvert utvikle en endringskompetanse, som på sikt kan bidra til varig endring og profesjonell utvikling (Schön, 1991).

På direkte spørsmål, slik jeg nevnte i underkapitlet om valg, opplevde verken Håkon eller Kristin å bli mer forberedt på å ta valg. Likevel fortalte de flere ganger i intervjuet etter det spørsmålet, at de nå er mer bevisst på valget, ulike konsekvenser, refleksjon på hvordan forholde seg til elever som kommer for seint osv. Kristin sier også etter hvert i intervjuet at hun skjønner hun kanskje har brukt refleksjoner fra simulatoren mer enn hun trodde, uten å tenke over det. De har kanskje *tenkt* mer over valgene i simulatoren enn de trodde i utgangspunktet. Her har jeg bevisst brukt ordet «tenkt», istedenfor reflektere, hvor Klemp viser til at det å reflektere er noe mer enn å tenke (Klemp, 2013). Refleksjon krever at man ser tilbake på, og identifiserer valg i egen praksis, for å kunne finne ut hvordan og hvorfor vi tok de valgene (Søndenå, 2004). Likevel kan det tendere mot refleksjon, da både Håkon og Kristin viser til at de har blitt mer bevisst på at valg har konsekvenser, og at de har reflektert mer over hvordan de påvirker en situasjon. Underveis i skriveprosessen har jeg benyttet ordene «ubevisst refleksjon», i den forstand at beslutningssimulatoren kanskje har påvirket informantene noe mer enn de selv er klar over. Likevel gir både Håkon og Kristin uttrykk for at de har blitt mer bevisst, og reflekterer over konsekvenser av valg. Indikasjoner i empirien kan tyde på at beslutningssimulatoren har vært et grunnlag for refleksjon, men ikke nødvendigvis gjort dem tryggere på å ta valg.

Både beslutningssimulatoren og guiden til selvrefleksjon, kan være grunnlag for refleksjon hos studenter som gjennomfører. Det kreves likevel en aktiv handling ved å ta i bruk

erfaringer man får fra ulike kilder, slik at studentene på sikt kan oppleve profesjonell utvikling (Parsons & Stephenson, 2005).

6.2.3 Beslutninger

Læreren må i løpet av en dag ta flere beslutninger som påvirker elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), noe informantene også bekrefter. Det er ikke alltid man har forutsetninger til å vite alle faktorene som kan påvirke valget, og det kan som studentene sier, derfor oppleves komplekst og overveldende. Slik Takemura viser til, kan et valg få store konsekvenser, hvis man tar et valg som er lite hensiktsmessig (Takemura, 2021).

Kristin nevnte konsekvenser i sitt intervju, og hvordan det oppleves fint å få øve før man går ut i klasserommet. Ved å øve vil ikke elevene kjenne konsekvensen på kroppen, og man kan ta feil og forhåpentligvis lære av det (Dalgarno et al., 2016). Ved å benytte seg av en simulator, vil de også kunne øve i en trygg lærings situasjon, og det går fint å gjøre feil (Rayner & Fluck, 2014 in Theelen et al., 2019). Dette var noe flere av dem kjente på, at det kan være skummelt å øve på noe for første gang, for så at det går utover elevene. Hvis vi igjen ser til Takemura (2021) kan et valg få store konsekvenser, så det er forståelig at studenter ønsker å øve. Gjennom en simulator vil det kunne være mulig å øve, fordi lærerstudenter i enda større grad vil øke sin forståelse av lærerrollen, og se sin utvikling knyttet opp mot erfaring, før de går ut i klasserommet (Rayner & Fluck, 2014 in Theelen et al., 2019). Ved å ta stilling til flere hendelser, å øve på forhånd, vil det også være mulig med førtenking, slik at man kan få nytte av erfaringene i nye situasjoner (Nerland, 2006 in Klemp, 2013). Da vil man kunne få erfaringer, og forhåpentligvis handle med bakgrunn i erfarte opplevelser, enn å handle på instinkt og ukontrollert.

Håkon fortalte om utfordring rundt valg, med utgangspunkt i tilpasset opplæring, og hvordan ivareta tretti elever samtidig. Dette er nok et dilemma det vises til, som lærerstudenter ofte kan oppleve (Colnerud & Samuelsson, 2015). Man opplever å stå i spenn mellom å ivareta enkelte behov, samtidig som man må ivareta hele klassen. Håkon fortalte at dette er utfordrende, noe som er lett å forstå da det er mange valg som må tas. Det kan være usikkerhet rundt utfall hvis man velger å kun fokusere på klassen og ikke enkeltpersoner (Takemura, 2021). Hvis man ser til ulike tilnærminger til lærerrollen, og man blir en lærer som lar ting «skure og gå», fordi det er utfordrende å ramme inn både enkeltelever og klasse,

kan det oppleves mer utfordrende etter hvert, med tanke på at man ikke klarer å sette grenser i klasserommet (Universitetet i Oslo, 2021).

Studentene sitter selv med en subjektiv opplevelse av hva de mener er en vanskelig beslutning, men det nevnes kompleksitet og relasjoner både mellom elever og elev-lærer, som årsaker til at en beslutning oppleves utfordrende. Ved å se til Takemuras ulike kategorier for valg, kan det forhåpentligvis tydeliggjøre hvorfor noen valg oppleves som mer utfordrende enn andre (Takemura, 2021).

Kristin nevner valg man må ta knyttet til konflikt, og gjerne mellom lærer og elev, og at dette er et valg som oppleves vanskelig, fordi det får konsekvenser for skoledagen til elevene. Implisitt kan vi kanskje tolke det dit hen at Kristin opplever valget vanskelig fordi hun er redd for å gjøre noe feil, som kanskje kan skade relasjonen mellom henne og elev, eller gjøre hverdagen til eleven utfordrende. Denne typen valg kan vi kategorisere som en *beslutning med en usikkerhet*, basert på Takemuras taksonomi (2021). Det viser til at man har et valg, hvor utfallet er ukjent. Man kjenner ikke til alle faktorene som kan påvirke en beslutning. Det kan også være utfallet er ukjent, men man kjenner til noen ulike utfall det kan være, og det kan være en beslutning hvor man har et tvetydig utfall. Hvis man ikke kjenner til noen utfall, må man ta en beslutning uten å vite noe, og man vet ikke hvor store eller små konsekvensene av valget kan være. I eksempelet hvor det kan være fare for å ødelegge en relasjon mellom lærer og elev, kan man kanskje tenke seg til ulike utfall. Blant annet kan relasjonen bli ødelagt, den blir ikke ødelagt, eller den blir delvis ødelagt og det trengs tid for å reparere. Valget oppleves likevel vanskelig for Kristin, fordi hun ikke vet hva som kommer til å være utfallet før hun har tatt et valg, og sannsynligvis må hun ta flere valg i prosessen med å løse opp i konflikten mellom seg og elev.

Håkon fortalte om eleven som ikke vil spise lunsj, og hvordan det oppleves både skummelt, farlig og vanskelig å gå inn og løse situasjonen. I medstudentveiledningen fortalte han mer hvorfor det opplevdes vanskelig, fordi han var redd for hva som ville bli sagt hjemme hvis han ringte, eller hvis han ville få skylden for at hun nå fikk en spiseforstyrrelse. På samme måte som situasjonen til Kristin, vet man ikke hva utfallet kan bli, men man kan tenke seg til noen ulike utfall. Likevel vet man ikke hva som kan skje, før man har tatt et valg.

Informantene nevnte flere ganger hvordan valg oppleves vanskelige hvis man begynner å tenke på kompleksiteten og alt som ligger bak. Takemura viser igjen til hvordan alle valg påvirkes av ulike faktorer, og det er usikkerheten knyttet til disse faktorene som gjør at noen valg kan oppleves vanskeligere enn andre (2021). Ordet *overveldende* nevnes flere ganger, og det er forståelig at et uvisst antall ukjente faktorer, kan gjøre valg overveldende når man tenker på dem.

I motsetning til vanskelige valg, hvor konsekvensen av valgene er ukjente, vises det i intervjuene også til valg som oppleves enklere. Valg knyttet til undervisningsopplegg ble nevnt av både Håkon og Kristin som enklere valg, hvor Kristin begrunnet det med at det skjer hver dag. Det ble ikke utdypet hva de mener gjør disse valgene enklere, annet enn det Kristin sa. Med tanke på egen erfaring, kjenner jeg til valg som gjøres når man planlegger undervisningsopplegg, som blant annet kan gå på valg av tekst i norsk, lesestrategi i engelsk, grupper eller ikke, hvilken lek skal vi ha i kroppsøving osv. Det er mange valg som må tas, og alle valg kan til en viss grad få konsekvenser for elevene. Men, hvis vi ser til Takemura, og hans tanker om hva som kan være enkle valg, er det valg man gjør hele tiden, og de kan oppleves enklere (2021). Det er også en beslutning som tas med en sikkerhet, hvor man som regel kjenner til utfallet, og valget oppleves trygt. Valget vil i utgangspunktet ikke ha negative konsekvenser.

Flere situasjoner og etiske dilemma i klasserommet kan være utfordrende å øve på, noe som utfordrer lærerutdanningen i å finne nye metoder for å forberede studentene (Nesje, 2020). Informantene ga uttrykk for at de er redde for å ta feil valg i klasserommet, fordi det vil gå utover elevene. Samtidig sier de det er fint å øve gjennom en beslutningssimulator, fordi konsekvensen ikke rammer noen. Bruk av simuleringer er mer vanlig i læringssituasjoner innenfor medisin og helsefag, hvor det foreløpig er lite forskning på bruken av det i lærerutdanningen (Kaufman & Ireland, 2016). Forskningen som er viser likevel hvordan studentene får muligheten til å øve, gjøre feil, og videre reflektere sammen før de går ut i feltet. Informantene ga uttrykk for at det opplevdes fint å bruke simulatoren, hvor vi kan se til forskningen at bakgrunnen for dette kan være fordi læringssituasjonen skjer innenfor et trygt miljø, uten at det går utover elever (Dalgarno et al., 2016).

6.2.4 Teori og praksis

Studentene opplever en svak sammenheng mellom teori og praksis, og som nevnt var det funn i datamaterialet hvor vi kan se tendenser til at både beslutningssimulatoren, og medstudentveiledningen kan bidra til å styrke sammenhengen.

Jens fortalte hvordan medstudentveiledningen bidrog til at man fikk øvd seg på å ta i bruk fagbegrepene fra teorien. I tillegg til fagbegreper, fikk han også testet ut pedagogiske vurderinger på ekte situasjoner. I Jens og Stinas medstudentveiledning deltok også praksisveileder, fordi de kun var to studenter. Praksisveileder stilte spørsmål som bidrog til refleksjon hos Jens. Ved å stille riktige spørsmål, kanskje noen mer utfordrende spørsmål, vil studenter over tid få trent på å reflektere over egen praksis (Klemp, 2013). I dette eksempelet ble det også et delt ansvar mellom veileder og student, noe Slavkin viser til må være til stede for læring (Slavkin, 2004 in Luo et al., 2017). Jens satt derfor med en opplevelse i etterkant at han hadde fått testet seg, og brukt relevant teori inn i en autentisk situasjon. Hvis Jens tar med seg disse erfaringene fra medstudentveiledningen, og aktivt bruker de inn i refleksjon knyttet til egen utvikling, vil han forhåpentligvis ha opparbeidet seg mer erfaring og verktøy han kan benytte ved senere anledninger (Parsons & Stephenson, 2005).

Kristin var tydelig i sitt intervju, og fortalte gjentatte ganger hvordan praksisveileder ikke benyttet teori i diskusjonene sine. Veileder grep inn i situasjoner for fort, og var kun opptatt av erfaringer og situasjoner fra praksis i diskusjon. Da Kristin og hennes medstudenter gjennomførte medstudentveiledningen, var det kun med studenter og ikke lærer. Hennes opplevelse var at de klarte å ha et større faglig fokus enn de vanligvis hadde i veiledningssituasjoner i praksis. Kristins opplevelse strider med forskningen til Grossman et al, som fant ut at lærerstudenter ikke bruker teoretisk kunnskap i praksis (Grossman et al., 2009). Ifølge dem må studenter bli gitt mulighet til å øve på situasjoner og praksiser de vil møte i skolen, slik at de får koblet teori og praksis bedre sammen. Skal vi se til Kristin, har de her fått muligheten til å drøfte teori, og sammen med studenter i medstudentveiledningen benyttet de teori, men opplevde at i veiledningssituasjoner så klarer ikke praksisveileder å benytte relevant teori inn i drøftingene.

Det kan hende Kristins opplevelse av praksis ville vært annerledes hvis hennes praksisveileder deltok i medstudentveiledningen. I medstudentveiledningen klarte de å være

faglige, men diskusjonene stoppet fort opp, hvor jeg oppfattet det som om de følte de løste casen. De klarte altså å koble teori og praksis, men ikke nødvendigvis se hvordan de kunne bruke det videre. Det var en refleksjon, men de hadde få «knagger» og erfaringer å henge refleksjonene sine på, i motsetning til medstudentveiledningen til Jens og Stina. I deres medstudentveiledning var praksisveileder med, og selv om både Jens og Stina var flinke til å bruke fagbegreper og teori, stilte praksisveileder spørsmål som så ut til å hente fram både teori og flere erfaringer hos informantene. Både praksisveileder og studenter hentet fram relevant teori, og benyttet denne aktivt i veiledningen. Jens jobber på en skole ved siden av studiet, noe som også kan ha bidratt i hans refleksjoner, fordi han sannsynligvis har flere erfaringer fra klasserommet. Ved å benytte seg av erfaringer inn i diskusjoner rundt ulike situasjoner, vil man derfor øve seg slik at man var forberedt på fremtidige situasjoner. Studentene i medstudentveiledningen trakk inn erfaringer fra tidligere for å løse en case, hvor de andre studentene aksepterte dette som en god løsning, istedenfor å se på hva andre mulige løsninger eller utfall. Studentene klarte ikke å ta til seg andres erfaringer og benytte dette i refleksjon for videre å reflektere over hva som kan bli bedre, og dermed vil de ikke nødvendigvis bruke de erfaringene for å utvikle seg (Parsons & Stephenson, 2005). Jens så medstudentveiledningen som en mulighet for å bruke relevant teori inn i autentiske situasjoner, og på virkelige caser medstudenter tar med seg inn i veiledningen. Det oppleves mer nyttig å bruke teorien, men også mer utfordrende. På en eksamen vil han være mer forberedt og klar, og oppgaver er laget slik at det kan være lett å se hvilken teori han skal bruke. I praksis og i medstudentveiledning, må han selv benytte seg av teori og erfaring, for å bruke det inn i refleksjon. Ved at utdanningsinstitusjoner legger til rette for refleksjon, gjennom teori og praksis, vil det kunne bidra til profesjonell utvikling hos studentene (Schön, 1991).

Kristin satt også med opplevelsen av at erfaringene i praksis er viktige, men at praksisveiledere ofte bryter inn og ordner opp istedenfor å la studenten klare det selv. Studiestedet ønsker ikke at de skal være alene, men Kristin ga uttrykk for at hun aldri får testet seg ordentlig. Hvis man ser til Newell, og hans tanker om at refleksjon og profesjonell utvikling må ses i sammenheng med erfaringer og analyser av erfaringer man gjør (Newell, 1996 p. 586 in Parsons & Stephenson, 2005), vil kanskje Kristin ikke få alle disse erfaringene hun har behov for, for å utvikle seg. Ved å reflektere over egen praksis, med utgangspunkt i egne erfaringer, kan det føre til endring av praksis og profesjonell utvikling, men det avhenger av at studentene faktisk får relevant erfaring fra klasserommet.

Mine drøftinger her er basert på Kristins svar i intervjuet, og hennes opplevelse av situasjonen i praksis. Jeg legger ikke til grunn at alle praksislærere griper inn, overtar situasjoner, og er dårlige på å benytte teoretiske begreper i praksis. Likevel er dette en opplevelse Kristin sitter med, som også andre studenter kan oppleve. Motsatt så vi funn som viser at praksisveilederen til Jens bruker teorien, men denne veilederen var med i det medstudentveiledningen. Forholdene lå kanskje mer til rette, eller veileder var bevisst på at det skulle reflekteres. Det er usikkert hvor mye teori Jens, Stina og praksisveileder brukte i andre veiledningssituasjoner.

6.2.5 Oppsummering

Informantene forteller om opplevelser og situasjoner hvor de har benyttet seg av erfaringer og refleksjon fra beslutningssimulatoren. Casen fra simulatoren opplevdes ekte for Stina, noe som kan tyde på at den kan ha opplevdes som en autentisk læringssituasjon. Informantene gir uttrykk for at de ikke nødvendigvis har blitt flinkere til å ta valg, men at de reflekterer mer over konsekvenser rundt valgene og situasjonene. Refleksjon må være en aktiv prosess, og selv om de sier de reflekterer, er det ikke nødvendigvis sikkert de gjør det. Ved å benytte seg av en beslutningssimulator, kan studenter øve på å ta valg og se utfallet, uten at praksislærer bryter inn i klasserommet. Gjennom medstudentveiledning rundt erfarte caser, opplevde informantene å være mer faglige enn ellers. Det er utfordringer med å gjøre koblingen mellom teori og praksis sterkere, og det kan hende beslutningssimulatoren kan bidra til dette.

På direkte spørsmål i intervjuet svarte både Håkon og Kristin at beslutningssimulatoren ikke har bidratt til å gjøre dem tryggere på å ta valg, men at de opplevde selv å reflektere mer rundt valgene. I etterkant ser jeg at spørsmålet kanskje ikke burde vært om de føler seg mer eller mindre klare til å ta valg, men heller i retningen om beslutningssimulatoren har bidratt til å gi dem refleksjoner rundt valgene.

7 Konklusjoner og implikasjoner

Jeg vil i dette kapitlet se om det er mulig å trekke noen konklusjoner, knyttet opp mot problemstillingen min «*hvordan kan bruk av beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter*»? Avslutningsvis vil jeg diskutere hvilke implikasjoner det kan ha for praksis og videre forskning.

7.1 Konklusjoner

Problemstillingen min tar utgangspunkt i profesjonell utvikling hos lærerstudenter, knyttet til refleksjon, tilnærming til lærerrollen og egen utvikling.

Gjennom drøfting av funn opp mot relevant teori, ser jeg indikasjoner på at bruken av en beslutningssimulator kan ha bidratt til profesjonell utvikling ved å være et grunnlag for refleksjon. For at studentene skal bruke simulatoren som et reelt verktøy for utvikling av sin egen profesjonalitet, er det noen faktorer som bør ligge til grunn.

For det første viser funn at flere av informantene opplevde det fint å få satt ord på en tilnærming til lærerrollen, og de er bevisst på hvilken lærer de ønsker å være i klasserommet. Ved å reflektere rundt hvilken tilnærming de ønsker å ha, kan det være lettere å ta valg basert på det. Informantene ser ut til å ha en forståelse av at deres handlinger i klasserommet, kan gjenspeile deres tilnærming til lærerrollen. Flere av informantene opplever å ha ulike tilnærminger i løpet av en dag, avhengig av situasjonen de havner i. Igjen sier informantene at de er mer bevisste på sin tilnærming til lærerrollen, og hvordan det påvirker hvilke valg de tar. Det er usikkert om de er bevisst i den grad at de etter en situasjon klarer å få et metablikk på egne handlinger, å reflektere over hva som gikk bra, hvorfor og identifisere utviklingsområder innenfor lærerrollen. Hvis informantene ikke ser egne valg i en situasjon, og ikke identifiserer faktorer ved egen lærerrolle som bidrar til elevers mestring og utvikling, er det utfordrende å se på utviklingsområder ved seg selv til neste gang. Studenter som strever med å se ulike sider ved egen praksis som kan forbedres, vil ikke finne sider å reflektere over, og utvikling vil ikke finne sted (Parsons & Stephenson, 2005). Beslutningssimulatoren kan bidra til profesjonell utvikling, hvis studentene er bevisst i refleksjonen rundt egen lærerrolle.

For det andre virker det til å være gjentakende i datamaterialet at informantene ikke følte beslutningssimulatorene bidro til å ta valg, men de sa de ble mer bevisste og reflekterte rundt valgene de tok. Beslutningssimulatorene kan ha bidratt til refleksjon noe mer enn de ga uttrykk for, da de videre fortalte at de reflekterte mer etter å ha brukt den. Informantene opplevde det tryggere å øve på og ta valg i en beslutningssimulator, som er et trygt læringsmiljø, fordi eventuelle konsekvenser ikke innvirker negativt på elever (Rayner & Fluck, 2014 in Theelen et al., 2019). Ved autentiske lærings situasjoner i en beslutningssimulator, kan casene studentene øver på kjennes ekte, og de vil kunne være mer forberedt ved framtidig situasjoner (Dalgarno et al., 2016). For å kunne ta i bruk de autentiske lærings situasjonene senere, må refleksjonen ses i sammenheng med erfaring og analyse av erfaringene man gjør, ved å være mer bevisst enn å si «jeg reflekterer». Ved å aktivt reflektere rundt egen praksis, identifisere hva som går bra og hvorfor, hva som gjorde at en situasjon ikke gikk bra, vil man kunne lære av egne erfaringer som man kan ta med videre inn i neste situasjon (Parsons & Stephenson, 2005). Refleksjon som en kjerne kvalitet krever at man hele tiden stiller spørsmål ved egen praksis, både når man gjør noe riktig og når utfallet oppleves feil, hvor praksisveileder kan være en person utenfra til å stille de utfordrende spørsmålene til studenten, for å få hen til å reflektere (Klemp, 2013; Luo et al., 2017). For at beslutningssimulatorene skal kunne bidra til profesjonell utvikling, må studentene aktivt og bevisst reflektere over erfaringer de gjør seg rundt valgene de tar, og identifisere mulige utfall hvis de hadde valgt å gjøre noe annet (Parsons & Stephenson, 2005). Hvor bevisste informantene er, selv om de sier de er blitt mer reflektert og bevisst, er usikkert.

Med utgangspunkt i problemstillingen, *hvordan kan bruk av beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling av lærerstudentene*, er det naturlig å se på viktigheten av aktive refleksjonsprosesser hos lærerstudentene. Ved gjennomføringen av beslutningssimulatorene er det fullt mulig for en student å gjennomføre ved kun å trykke uten å tenke mer over valgene som tas. Man klarer å gjennomføre uten å reflektere. Mitt inntrykk er at gjennomføring av beslutningssimulatorene og dens bidrag til lærerstudentens profesjonelle utvikling, er avhengig av studenten selv, og refleksjoner som gjøres alene eller sammen med medstudenter eller praksisveileder. Hvis beslutningssimulatorene gjennomføres som en del av studiet, uten videre oppfølging verken fra studiested eller i praksis, er jeg usikker på hvordan den bidrar til utvikling. Da legges det et stort ansvar på at studenten selv må gjennomføre guiden for selvrefleksjon, være bevisst på refleksjoner rundt egen praksis, samt egenhendig se på

hvordan det kan bidra til egen profesjonell utvikling. Men, hvis studenten aktivt reflekterer ved hjelp av guiden, bruker erfaringer fra beslutningssimulatoren og identifiserer utviklingsområder i egen praksis, tyder funn på at beslutningssimulatoren kan være et grunnlag for refleksjon, og videre til profesjonell utvikling hos lærerstudenter. Funnsindikerer også at gjennom å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, opplever informantene det lettere å bruke relevant teori inn i refleksjon, noe som også kan bidra til profesjonell utvikling.

7.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Formålet med dette masterprosjektet har vært å få økt innsikt i lærerstudenters bruk av beslutningssimulator, og om bruken av den kan bidra til profesjonell utvikling. Som nevnt ovenfor, ser jeg tendenser til at beslutningssimulatoren kan ha bidratt til profesjonell utvikling, hvis studenten selv er bevisst egen refleksjon. Avslutningsvis vil jeg forsøke å gjøre rede for implikasjoner dette kan ha for praksis. Til slutt vil jeg trekke fram noen områder som kan være interessante for videre forskning.

Funnene tyder på at beslutningssimulatoren kan ha bidratt til en bevisstgjøring rundt refleksjoner knyttet til valg, egen tilnærming til lærerrollen og ulike utfall. For lærerutdanningen kan en implikasjon av disse funnene være at de ulike utdanningsprogrammene gir studentene flere anledninger i løpet av studietiden, til å gjennomføre lignende simuleringer. Simuleringene kan kobles til caser tilknyttet andre utfordringer ved læreryrket, for på den måten legge til rette for refleksjon og utvikling. Hvis man i tillegg benytter seg av medstudentveiledning i praksis, knyttet opp til caser rundt egen tilnærming til lærerrollen, kan det være lettere å skape tettere sammenhenger mellom teori og praksis, samt gjøre koblingen tydeligere for studentene. Ved å benytte beslutningssimulatoren som et grunnlag for refleksjon i relevante caser, kan det være en måte å få erfaringer man kan ta med seg ut i faktiske situasjoner. Foreløpig er beslutningssimulatoren en del av et større prosjekt ved UiO, som nå blir testet ut i større studentgrupper. Ved å øke antall informanter i utprøvingen av et slikt verktøy, vil det forhåpentligvis gi et større grunnlag til å si noe om profesjonell utvikling. Funnene viser at simulatoren kan ha bidratt til profesjonell utvikling, og en opplevelse hos studentene at refleksjoner knyttet til den kan ha bidratt til å styrke sammenhengen mellom teori og praksis. Med bakgrunn i dette ser jeg viktigheten av å implementere bruken av beslutningssimulatoren, og tilhørende verktøypakke i lærerutdanningen.

Lærerutdanningene bør videre være bevisst sin rolle, hvis verktøypakkene blir implementert i studieløpet. Hvis en beslutningssimulator skal kunne være et grunnlag for refleksjon, samt bidra til profesjonell utvikling, ser jeg viktigheten av at utdanningene aktivt jobber med å bidra i studentenes arbeid med å utvikle en bevissthet rundt refleksjon, og hvordan de kan benytte erfaringer de gjør seg i videre utvikling. Dette vil videre være nødvendig inn i praksis, hvor også praksisveileder bør være bevisst sin rolle for å bidra til profesjonell utvikling, og styrke sammenhengen mellom teori og praksis (Søndenå, 2004).

Kristin kommer med flere utsagn knyttet til hva hun mener er en «riktig» tilnærming til lærerrollen, og hvordan det ble presentert ved hennes studiested. Jeg er usikker i hvor stor grad studiestedene er klar over inntrykket det kan gi studentene, å oppleve at de er lærere på «feil» måte. Her ser jeg det som nødvendig at lærerutdanningen er klar over sin rolle i veiledning og undervisningen på studiestedet. Hvis det blir presentert «riktige» tilnærminger til lærerrollen, ser jeg det som avgjørende å ha en veiledningsplan inn mot studentene, hvis studiestedene ønsker at alle skal inn i samme rolle. Alternativt en veiledningsplan for å ivareta studenter som sitter med opplevelsen av å være «feil» lærer.

Dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i en liten del av lærerstudentens utdanning. Selv om funn kan tyde på at bruken av beslutningssimulatoren kan være et grunnlag for refleksjon, og bidra til utvikling så langt i utdanningen studentene er nå, er det ikke sett på utvikling i et langtidsperspektiv. Videre forskning ser jeg kan rettes mot informantene i dette prosjektet etter opplevelsen de hadde nå, men også hvis de benytter seg av simulator og ulike caser videre i utdanningen. I et enda lenger perspektiv vil det være interessant å følge studentene inn i yrkeslivet, å se om erfaringer fra simulatoren kan ha bidratt hvis de på et punkt befinner seg i lignende situasjoner. Man kan også se på om beslutningssimulatoren kan tas i fellesskap med drøfting og refleksjon underveis, med tanke på at autentiske oppgaver kan gi mulighet for samarbeid.

Ved videre forskning ville jeg selv tatt utgangspunkt i begrepet *mestringsforventning*, for å se om det er mulig å måle, eller tydeliggjøre, om bruken av en beslutningssimulator, eller ulike simuleringer kan bidra til å øke lærerstudenters mestringsforventning.

8 Litteraturliste

- Arvola, M., Samuelsson, M., Nordvall, M., & Ragnemalm, E. L. (2018). Simulated Provocations: A Hypermedia Radio Theatre for Reflection on Classroom Management. *Simulation & gaming*, 49(2), 98-114. doi:10.1177/1046878118765594
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *J Adv Nurs*, 18(8), 1188-1192. doi:10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Retrieved from <https://praksisveilederen.pressbooks.com/>
- Birkeland, Å., & Carson, N. (2013). *Veiledning for barnehagelærere* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 ed.). New York: Routledge.
- Colnerud, G., & Samuelsson, M. (2015). Dilemma eller evidens? Hur tänker lärarstudenter kring klassrumsledarskap? [1]. *Venue*, 4(3), 1-5. doi:10.3384/venue.2001-788X.15423
- Dalgarno, B., Gregory, S., Knox, V., & Reiners, T. (2016). Practising teaching using virtual classroom role plays. *The Australian journal of teacher education*, 41(1), 126-154. doi:10.14221/ajte.2016v41n1.8
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse - et individuelt anliggende? In M. B. Postholm (Ed.), *Ledelse og læring i skole* (pp. 82-99). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(2), 273-289. doi:10.1080/13540600902875340
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundel, E., Piro, J. S., Straub, C., & Smith, K. (2019). Self-Efficacy in Mixed Reality Simulations: Implications for Preservice Teacher Education. *The Teacher Educator*, 54:3, 244-269. doi:10.1080/08878730.2019.1591560
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. *Faculty of Education - Papers*.
- Holterman, S. (2022). I år var det nedgang over hele linja, på alle lærerstudiene. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-student/i-ar-var-det-nedgang-over-hele-linja-pa-alle-laererstudiene/329108>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends*, 60(3), 260-267. doi:10.1007/s11528-016-0049-0
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped (Lillehammer)*, 36(1). doi:10.3402/uniped.v36i1.20957
- Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. In (Vol. 7, pp. 669-675).
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11.). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-id544920/?ch=1>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Luo, T., Murray, A., & Crompton, H. (2017). Designing Authentic Learning Activities to Train Pre-Service Teachers About Teaching Online. *International review of research in open and distance learning*, 18(7), 141-157. doi:10.19173/irrodl.v18i7.3037
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and teaching, theory and practice*, 17(4), 399-416. doi:10.1080/13540602.2011.580516
- Nesje, K. (2020). Virtuelle klasseromssimuleringer i lærerutdanningen. In E. Elstad (Ed.), *Lærerutdanning i nordiske land* (pp. 243-255). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching, theory and practice*, 11(1), 95-116. doi:10.1080/1354060042000337110
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Takemura, K. (2021). *Behavioral decision theory : psychological and mathematical descriptions of human choice behavior*(2nd ed. ed., pp. 3-14).
- Theelen, H., van den Beemt, A., & Brok, P. d. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers and education*, 129, 14-26. doi:10.1016/j.compedu.2018.10.015
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge journal of education*, 45(4), 451-474. doi:10.1080/0305764X.2014.987642
- Universitetet i Oslo. (2018). Verktøy for veiledning. Retrieved from <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/verktoy-veiledning-nye-larere/>
- Universitetet i Oslo. (2021). Verktøy for veiledning: beslutningsimulator. Retrieved from <https://dev.classim.uio.no/#/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Reflekterende team. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/reflekterende-team/>
- Utdanningsforbundet. (2021). Lærerprofesjonens etiske plattform. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 22(2), 113-131. doi:10.1080/10476210.2011.567838
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder : gruppecoaching som verktøy*. Oslo: Universitetsforl.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide:

Intervjuguide

Tusen takk for at du ønsker å delta i mitt masterprosjekt, *Verktøy for veiledning av lærerstudenter*. Intervjuet vil foregå én til én, enten fysisk eller digitalt.

Til temaet har jeg valgt meg en problemstilling, og noen forskningsspørsmål. Spørsmålene vil danne bakteppet for intervju spørsmålene.

Problemstilling: *Hvordan kan bruk av beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan en beslutningssimulator hjelpe en lærerstudent å ta beslutninger i klasserommet?*
- *Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnæringer til lærerrollen?*
- *Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon hos lærerstudentene?*

Intervjuet vil være semistrukturert. Det vil si at vi tar utgangspunkt i spørsmålene nedenfor, men at det blir mer som en samtale mellom oss. Du vil få mulighet til å stille spørsmål tilbake, eller be om en forklaring hvis det er noe som er uklart. Hvis du har andre spørsmål, vil du få mulighet til å stille dem på slutten av intervjuet.

I intervjuet vil det ikke bli nevnt navn, verken på deg eller andre. Du vil bli gitt et pseudonym i transkriberingen av intervjuet, slik at du ikke vil bli gjenkjent. Data vil bli lagret på en sikker måte, og slettet når prosjektet er ferdig og levert 1. november 2022.

Mvh

Birthe Myklatun Jøssang

1. Introduksjon

- a. Hvilket studieprogram, fag de underviser, år i utdanningen?
- b. Hva er dine tanker om selve simulatoren etter gjennomføring – er det relevant å gjennomføre før en praksisperiode?
- c. Hvor relevant opplevde du at casen var til praksisutøvelsen?

2. Ledelsesstil

- a. Hvilken ledelsesprofil fikk du? (autoritær, autoritativ, demokratisk eller ettergivende)
- b. Hvordan vil du selv definere dette begrepet?
- c. Hvordan føler du ledelsesprofilen passer inn i din opplevelse av egen ledelsesstil?
 - i. Er du uenig med simulatoren?

- d. Er det en av de andre ledelsesprofilene du heller skulle ønske du hadde?
- e. Føler du det er en profil som er mer riktig enn andre?

3. Mestringsforventning

- a. Har du hørt om begrepet «mestringsforventning/self-efficacy» før?
 - i. Hvis du har hørt om det, hva legger du i det?

Mestringsforventning er troen på seg selv, i større eller mindre grad. Du vil lettere få til noe, hvis du tror du klarer det, og det vil oppleves vanskeligere hvis du har lite mestringsforventning til deg selv i forkant.

- b. Hva tenker du om alle valgene en lærer må ta i løpet av en dag, som f. Eks valgene i beslutningssimulatoren?
- c. Etter å ha gjennomført denne simulatoren, føler du deg mer eller mindre klar for å ta valgene?
- d. Er det noen valg du tenker kan være lettere å ta en andre?
- e. Hvilke valg kan være vanskelige?
- f. I hvilken grad føler du simulatoren bidrar til din mestringsforventning?

4. Reflekterende team

- a. Hadde du hørt om begrepet «reflekterende team» før?
- b. Hva syns du om denne måten å ha veiledning på?
- c. Hvordan kan denne typen veiledning bidra inn i lærerutdanningen?
- d. Hvordan opplevdes det å kun være studenter i et slikt reflekterende team? Kunne f. Eks veileder bidratt?
- e. Hvordan brukte du profilen fra simulatoren inn i det reflekterende teamet?
- f. Hvis du valgte å ta utgangspunkt i en situasjon du har vært borti, hvorfor valgte du akkurat den situasjonen?

5. Veiledning

- a. Har du brukt resultater fra simulatoren i veiledning med veileder?
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
- b. I etterkant av veiledningen, føler du du har større eller mindre grad av mestringsforventning til deg selv?
- c. Fikk du noe konkret du nå kan jobbe videre med, med bakgrunn i din ledelsesprofil?

6. Hvordan vil du selv bruke arbeidet med simulatoren, reflekterende team, ledelsesprofil, inn i egen praksis videre?

- a. Er det noe konkret du vil endre på med egen praksis etter dette?
- b. Hvis du er i arbeid, kan dette brukes på arbeidsplassen nå?

7. Annet

- a. Har du noe annet du vil legge til?
 - i. Spørsmål til intervjuet
 - ii. Spørsmål til simulator, andre ting?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Verktøy for veiledning av lærerstudenter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle verktøy til bruk i veiledning. Verktøyet det vil bli tatt utgangspunkt i, i denne masteroppgaven er en beslutningssimulator. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av et større prosjekt ved Universitetet i Oslo, «Verktøy for veiledning». Prosjektet har som mål å utvikle verktøy til bruk i veiledning av lærerstudenter. Ett av verktøyene som utvikles er en beslutningssimulator, hvor studentene øver på å ta beslutninger i klasserommet.

Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave i *Utdanningsledelse* ved Universitetet i Oslo. Jeg vil ta utgangspunkt i beslutningssimulator, og hvordan dette verktøyet kan bidra inn i veiledningen av lærerstudenter.

Problemstilling: *Hvordan kan bruk av beslutningssimulator bidra til profesjonell utvikling hos lærerstudenter?*

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan en beslutningssimulator hjelpe en lærerstudent å ta beslutninger i klasserommet?

Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon rundt ulike tilnærminger til lærerrollen?

Hvordan bidrar beslutningssimulatoren til refleksjon hos lærerstudentene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Masterprosjektet er en del av et større prosjekt, «Verktøy for veiledning» ved Universitetet i Oslo, ledet av Eli Lejonberg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, med bakgrunn i at din praksisveileder har takket ja til å delta i prosjektet. Med tanke på at du tar en utdanning innen pedagogikk, vil du komme i situasjoner hvor du er nødt til å ta en avgjørelse. Forhåpentligvis vil beslutningssimulatoren vi her skal bruke, bidra til at valg blir lettere etter hvert.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet ønsker jeg å benytte intervju og observasjon. Studentgruppen vil bli observert i en veiledningssituasjon, hvor metoden reflekterende team/medstudentveiledning vil bli benyttet. I etterkant av veiledningen vil det bli gjennomført individuelle intervju, hvor det vil bli gjort lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på en sikker måte. Du vil være anonym hele tiden, og lydopptak vil transkriberes og slettes etter endt prosjekt. Du har når som helst mulighet til å trekke din deltakelse.

I intervjudelen vil du blant annet få spørsmål om din opplevelse med beslutningssimulatoren, din ledelsesprofil, opplevd mestringsforventning til deg selv, og din trygghet inn mot det å ta valg i praksissituasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til lydopptak gjort av deg, vil i utgangspunktet være meg, og veileder. Det vil ikke være mulig å finne ut hvem du er, da ingen navn vil bli lagret sammen med opplysninger og transkribering av intervju. Navn vil bli gitt ett pseudonym, eller erstattet med en kode. Alle data vil også bli lagret på en kryptert måte, hvor man må ha passord for å få tilgang til dokumenter.

I selve masterprosjektet vil du bli referert til med et pseudonym, slik at det ikke vil være mulig å identifisere deg på noen måte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. november 2022. Ved avslutning av prosjektet vil alle opplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

*Universitetet i Oslo ved Eli Lejonberg, prosjektansvarlig «Verktøy for veiledning»,
eli.lejonberg@ils.uio.no*

Veileder: Katrine Nesje, katrine.nesje@ils.uio.no

Masterstudent i Utdanningsledelse: Birthe Myklatun Jøssang, tlf. 93 60 28 92,
birthe.jssang@gmail.com

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. personvernombud@uio.no, tlf. 90 82 28 26

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Katrine Nesje
(Forsker/veileder)

Birthe Myklatun Jøssang
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Beslutningssimulator som verktøy for lærerstudenter i veiledning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av veiledningssamtale
- å delta i intervju i etterkant av veiledningssamtalen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Tematisk analyse

Koder: Enklere valg, vanskeligere valg, eksplisitt om lærerrollen, implisitt om lærerrollen, overføring til andre situasjoner, egen utvikling, forhold mellom teori og praksis

Overordnede tema: beslutninger, ulike tilnærminger til lærerrollen, autentiske læringssituasjoner.

Utsagn	Informant	Kode	Tema
så tvinger man seg kanskje til å tenke litt sånn, hvem ønsker jeg å være på en måte, når man tar den. I hvert fall gjorde jeg deg. Prøvde liksom å velge handling ut fra hvilken lærer jeg har lyst til å være, tror jeg	Jens	Implisitt om lærerrollen	Ulike tilnærminger til lærerrollen
Tenker at det sikkert er noen grunner til at den eleven kommer for seint, som, kanskje den eleven syns det er digg å slippe og bli minnet på liksom. Så, det var litt det jeg, som jeg sa i stad, det å prøve å tenke over hva slags ting, hva slags leder man vil være, og handle litt ut i fra det. Så prøvde jeg å tenke litt på den måten, i den casen, De elevene har sikkert mye å styre med. Så da kan vi liksom, være litt. Jaa, hva skal jeg si. Legge det litt vekk, og passe på at de vet at vi har forståelse for situasjonen, og at det viktigste er at de lærer noe.			
Jeg tror egentlig det passer litt bra, i hvert fall sånn jeg prøver å være da. Jeg prøver liksom å tenke at de elevene som kommer for seint, eller oppfører seg dårlig, at det er en grunn til at de oppfører seg på den måten. Og at, man kan ha forståelse for at det påvirker dem.			
jeg tror ikke de som blir sinte nødvendigvis, eller blir strenge, bare tenker over at de blir veldig sure eller strenge,	Håkon		
Man er jo, man tenker jo at man, jeg svarte jo det jeg tenker jeg hadde gjort. Ehm, men det er jo sånn, man har jo ikke, jeg liker å tro at jeg ikke er typen som blir veldig fort sur eller sint da, jeg tror jeg hadde, hva skal man si. Det kommer langt innefra hvis man skriver			

Vedlegg 4: Eksempel fra koding av intervju

Koder: Enklere valg, vanskeligere valg, eksplisitt om lærerrollen, implisitt om lærerrollen, overføring til andre situasjoner, egen utvikling, forhold mellom teori og praksis

S: Jeg tenker kanskje det er det jeg syns er vanskelig, som jeg sa i stad, at praksislærer griper inn og tar de valgene for deg, når du er i praksis. At de kjenner klassen bedre, og de griper inn og tar de valgene fordi de vet veldig godt hva utfallet blir hvis de gjør noe feil da. Jeg tror kanskje sånn for min del når jeg har vært i praksis, så syns jeg det har vært noe av det vanskeligste. Og nå fikk vi lov til å være mye mer på egenhånd i klasserommet, siden vi hadde overtakelse, og da følte jeg en slags mer betryggende å stå der alene og ta de valgene. For man må på en måte få øvelse i det og, det å kunne ta et valg og se konsekvensene av det, og ta med seg de erfaringene videre til neste gang en lignende situasjon oppstår da. Forsåvidt er den simulatoren veldig grei, for da får du med deg de erfaringene, så du har på en måte flere verktøy å bruke når de situasjonene oppstår når du er i klasserommet da. For jeg føler sjelden vi får lov til å oppleve det i praksis. Samme måte lærerne føler de gjør hver dag. Fordi det alltid er noen andre der, hvis det skjer noe superalvorlig hvis elever har låst seg helst så er det ikke opp til meg å fikse det da tar praksislærer over og fikser det, så fortsetter jeg undervisningen. Men, det er litt det der å kjenne på de valgene tror jeg er viktig for å kunne ta det videre senere. Hvis du aldri får erfaring med det før du står der alene selv så kan det være veldig ekkelt første gang du opplever det, at det får konsekvenser hvis du tar feil beslutninger. Eller, ikke feil, men velger en beslutning som ikke er like hensiktsmessig.


Jeg tror det å jobbe med det, uten at det har noen direkte konsekvenser hvis man ikke klarer det, er fint. Jeg hadde i hvert fall ikke tørt å ta en situasjon for å øve meg der og da, hvis det har en konsekvens for elevenes trygghet i klasserommet.

B: Du var litt inne på det nå i det du sa, at du har øvd på å ta en del valg i simulatoren. Føler du deg da mer eller mindre klar til å ta disse valgene senere. Etter å ha øvd?

S: Jeg tror, etter å ha tatt den en gang, så føler jeg kanskje ikke det er en sånn stor endring i om jeg klarer å ta de valgene eller ikke. Jeg føler kanskje at det som påvirket meg mer, er at jeg har vært vikar på sommerskole og sånne ting, og da har jeg vært mye alene. Jeg har vært i praksis, og på sommerskolen, og så tok jeg den simulatoren nå så har jeg vært i praksis. Jeg vet ikke om det er simulatoren som har gjort meg mer klar, eller det er det at jeg har undervist elever. Men jeg tror, jeg har fått mange viktige refleksjoner av det på en måte. Jeg har jo tenkt over det i etterkant, og når jeg var i klasserommet nå, hva slags standarder og beslutninger jeg vil ta i min undervisning. Jeg hadde undervisning rett etter at jeg tok den simulatoren i praksis, og allerede da hadde jeg reflektert litt mer over, for det var elever som

Vedlegg 5: Vurdering fra NSD – Norsk senter for forskningsdata

Vurdering

 Skriv ut  03.08.2021 ▾

Referansenummer	Type	Dato
643686	Standard	03.08.2021

Prosjektittel

Beslutningssimulator i reflekterende team som verktøy for lærerstudenter i veiledning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Katrine Nesje

Student

Birthe Myklatun Jøssang

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.11.2022


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.11.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 3.8..2021. Behandlingen kan starte.