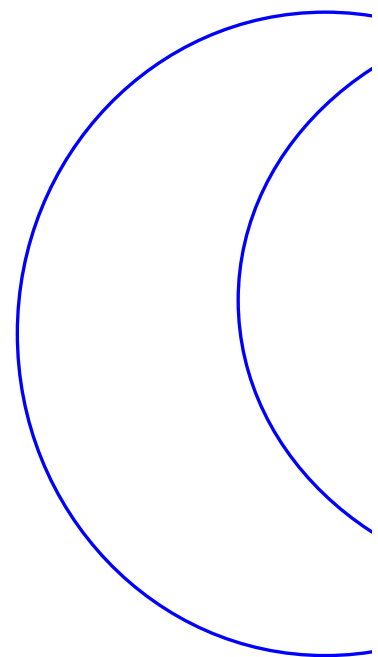


Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.
Cand. Mag. Læring og Forandringsprocesser
Specialerapport 10. semester

Constructive Alignment i egen undervisningspraksis



Studerende:	Lise Eckardt Hansen
Vejleder:	Lone Krogh
Afleveringsdato:	30.7.2009



Specialerapport 10. semester
Cand. Mag. Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Studerende: Lise Eckardt Hansen

Studienummer: 20070293

Vejleder: Lone Krogh

Rapportens omfang: 124179 tegn (inkl. mellemrum) = 51,8 sider.

Afleveringsdato: 30.7.2009

Underskrift

Del 1: Speciale

Del 2: Bilag

Del 3: Artikel

Abstract

This thesis examines the extent of "Constructive Alignment" in the teaching in University College, Nordjylland in the spring 2009. The teaching took place in the education of Physiotherapists and was concentrated on teaching in the subject "Pedagogy and Psychology". The research was based in the students' different approaches to learning in the teaching context. On this basis a method was sought to create interaction between the students' different approaches and the context of teaching to the benefit of the students' quality of learning. In this context the Australian educational scientist, John Biggs, has developed the theory "Constructive Alignment". This theory suggests a way to make the different elements in the teaching interact to the benefit of students' quality of learning. John Biggs describes, that the intended learning outcome (ILO), the teaching / learning activities (TLA) and the assessment task (AT) must be aligned in the teaching to create profound learning.

To examine the ILOs of the teachings, the curriculum has been analyzed in order to look at the official demands and also to see if there was any alignment internal among these documents. To analyze the TLAs the teaching has been examined on the basis of diary notes from the teaching. To examine the Assessment Task in the specific teaching context the curriculum has also been central to find out of the public demands on this area. From this the "Constructive Alignment" in the specific teaching has been analyzed on the basis of the specific use of verbs, the knowledge types and the level of understanding. These are essential elements in the evaluation of "Constructive Alignment" and therefore these have also been essential in the analysis of the teaching praxis.

In the thesis "Constructive Alignment" is also being discussed in relation to the concept of competences. Biggs is using the phrase "general attribute skills" as generic academic skills, but his theory does not include personal skills in relation to the intended learning outcomes. This is being discussed as a problem as the common competences is an increasing demand in the society today. Therefore "Constructive Alignment" has some inadequacy as a model of analysis which is being discussed in the thesis.

The conclusion is drawn that there is alignment between the assessment task and the curriculum, but only a little alignment between the teaching context and the assessment task. According to the theory this can be of influence on the students approaches to learning and consequently on their quality of learning. In conclusion it may also be said that the theory of "Constructive Alignment" is not completely applicable in relation to a focus on the common competences. For this purpose the theory is too focused on the purpose of the learning on the basis of a narrow mentality that does not include personal formation. This is seen as an effect of the critique of "Constructive Alignment" as a narrow technical model that reduces education to a question of learning outcome instead of formation of the individual.

In the end of the thesis the conclusion is put into perspective regarding the future action on the basis of the results of the research.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	6
PROBLEMBAGGRUND.....	6
PROBLEMFORMULERING	9
OVERSÆTTELSE AF BEGREBET ”CONSTRUCTIVE ALIGNMENT”	10
METODE	10
<i>Aktionsforskning</i>	11
<i>Objektivitet</i>	12
<i>Indsamling af data</i>	13
<i>Design af forskning i egen praksis</i>	14
<i>Mål – middel tankegang</i>	15
CONSTRUCTIVE ALIGNMENT	17
STUDERENDES TILGANGE TIL LÆRING	17
VIDENSTYPER	21
FORSTÅELESNIVEAUER	22
GENERELLE STUDIEEGENSKABER	23
ANALYSE.....	25
BEKENDTGØRELSE OM FYSIOTERAPEUTUDDANNELSEN	25
<i>Videnstyper og forståelsesniveauer</i>	26
<i>Videnstyper</i>	27
<i>Forståelsesniveau</i>	28
STUDIEORDNINGEN	29
VIDENSTYPER OG FORSTÅELESNIVEAUER	29
FAGBESKRIVELSEN.....	29
VIDENSTYPER OG FORSTÅELESNIVEAUER	30
<i>Videnstyper</i>	31
<i>Forståelsesniveau</i>	32
DELKONKLUSION	33
UNDERVISNINGS OG LÆRINGSAKTIVITETER	35
<i>Undervisningstyper</i>	35
<i>Beskrivelse af egen undervisning</i>	36
<i>Opsummering</i>	40
VIDENSTYPER OG FORSTÅELESNIVEAUER	40
<i>Videnstyper</i>	40
<i>Funktionel viden i egen undervisning</i>	42

<i>Forståelsesniveau</i>	44
DELKONKLUSION	44
EVALUERING	44
<i>Videnstyper og forståelsesniveauer</i>	45
<i>Evalueringsopgave</i>	46
<i>Videnstyper og forståelsesniveauer</i>	47
DELKONKLUSION	49
DISKUSSION	49
ALMEN DANNELSE	52
RELEVANS	52
PERSONLIG DANNELSE.....	53
KONKLUSION	56
PERSPEKTIVERING	58
LITTERATUR	63

Del 2: Bilag

Del 3: Artikel

Indledning

Dette speciale handler overordnet set om læring og undervisning indenfor rammerne af en professionsbacheloruddannelse på University College Nordjylland (UCN), Aalborg.

Udgangspunktet er egne erfaringer med undervisning på Fysioterapeutuddannelsen på UCN. Fysioterapeutuddannelsen er en professionsbacheloruddannelse, som varer 3½ år. Kendetegnet ved denne type uddannelse er blandt andet, at de studerende gennem uddannelsen veksler mellem teoretisk undervisning og undervisning i praksis af en varighed på minimum 6 måneder. I dette speciale er mit fokus rettet mod den teoretiske undervisning, da mine aktiviteter på UCN har været centreret om vejledning og undervisning. Jeg vil specielt have fokus på undervisningen af et hold studerende på 5. semester i faget pædagogik og psykologi, hvor jeg sammenlagt har undervist 28 timer, fordelt på 10 undervisningsgange á henholdsvis 4 eller 2 timer af gangen. Undervisningen har forløbet fra februar til april 2009 og er evalueret i juni 2009.

Problembaggrund

Overordnet set er det de studerendes tilgang til undervisning samt min egen rolle som underviser, jeg finder interessant. Som uerfaren underviser med debut i dette forår (2009) har jeg observeret, at de studerende agerer forskelligt i undervisningssituationen, hvilket kommer til udtryk gennem store forskelle på det verbale såvel som på det nonverbale plan. Nogle deltager aktivt i diskussioner og er kritisk reflekterende på flere planer, andre forholder sig tilbagelænedede og ikke-deltagende. Sidstnævnte kan i undervisningen være optaget af mobiltelefon, computer og andre ting og tydeligt kommunikere, at de ikke er en aktiv del af undervisningen. Nogle studerende indtager en mere vekslende rolle, hvor de ind imellem er aktive og ind imellem passive. Disse oplevelser har fået mig til at reflektere over de studerendes divergerende tilgange til undervisning og læring, og har gjort mig bevidst om, at studerende har forskellige perspektiver på deres liv og uddannelse og dermed også forskellige udgangspunkter, som påvirker deres individuelle forudsætninger for og tilgang til læring.

Som studerende på en professionsbacheloruddannelse kræves det, at man er i besiddelse af kompetencer, der gør, at man kan læse og studere. Studiekompetencer defineres som en evne eller parathed til at tilegne sig viden samt være i stand til at bruge denne viden i skiftende kontekster (Beck og Wognsen, 2008). Det vil altså sige en form for viden, der er

integreret på et niveau, således at transfer af læring er mulig. Her forstås transfer af læring som overføring af viden fra en sammenhæng til en anden (Illeris, 2006: 62). I dette speciale er det dog i højere grad omtalte evne eller parathed hos den studerende, der er i fokus. Idet de studerendes studiekompetencer er forskellige, vil også deres tilgange til egen læring være forskellige. Deres tidligere erfaringer med læring og deres motivation for at befinde sig på en videregående uddannelse er noget af det, de studerende har med i bagagen, som jeg ser kan have betydning. I og med de studerende befinder sig på en videregående uddannelse, er de samtidig nødt til at tilpasse sig den konkrete undervisningskontekst.

Konteksten ser jeg dels som rammerne for undervisningen og dels som de konkrete læringsaktiviteter. Idet rammerne betinger undervisningen, er de derfor også medbestemmende for læringsaktiviteterne. Rammerne kan betragtes på tre niveauer; de samfundsmæssige rammer, som er det tilgrundliggende juridiske stof (bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelsen), de institutionelle, som er de konkrete fysiske rammer og de personbundne rammer, som udgøres af henholdsvis de studerende og underviserens forudsætninger. Disse tre faktorer indrammer undervisningens struktur og har betydning for undervisningens indhold (Jank og Meyer, 2006:70).

Min undervisning har været tilrettelagt ud fra mine perspektiver og overvejelser over, hvad jeg mener, kendetegner god undervisning. I min tilrettelæggelse af undervisningen har jeg blandt andet haft udgangspunkt i de formelle krav vedrørende undervisningens indhold. Desuden har jeg som underviser også personlige præferencer i forhold til, hvad der kendetegner god undervisning. Disse præferencer er sandsynligvis blandt andet påvirket af den måde, jeg gennem tiden selv har modtaget undervisning på.

Jeg er gennem mine oplevelser med undervisning blevet optaget af, om de studerendes forskellige tilgange kan påvirkes gennem undervisningen og i givet fald, hvordan dette eventuelt vil kunne lade sig gøre. Hvad kan jeg som underviser gøre i min undervisning for at tilgodese de studerendes forskelligheder og deres læring indenfor de givne rammer i undervisningskonteksten?

Undren omkring dette spørgsmål gjorde mig bekendt med den australske uddannelsesforsker John Biggs (2003, 2007). Ifølge Biggs er det muligt at påvirke de studerendes tilgang til eller strategi for læring og dermed læringens kvalitet gennem en afstemning af 3 centrale faktorer i undervisningen; 1. det intendede læringsudbytte, 2.

undervisnings- og læringsaktiviteterne og 3. evalueringen, sammenfattet i begrebet "Constructive Alignment" (Biggs, 2003:22). I forhold til det intenderede læringsudbytte er det i Biggs optik væsentligt, at læringsudbyttet formuleres som aktive verber. Årsagen hertil er, at læringsmålet dermed både indeholder en formulering af, hvad de studerende skal lære, hvordan og på hvilket niveau, hvilket er meningsskabende. Gennem "Constructive Alignment" vil de studerende ifølge Biggs have større lyst til at engagere sig i egen læring og opnå kvalitetslæring.

Dette fokus på aktive verber er i overensstemmelse med den danske kvalifikationsnøgle fra 2003, som var et resultat af Bologna-processens krav om større gennemsigtighed og fælles standarder på europæisk plan i forhold til uddannelsesområdet (Bologna følgegruppen, 2003:5). Et af målene for kvalifikationsnøglen var et tydeligere begrebsapparat for uddannelsesinstitutioner i forhold til at beskrive deres uddannelser og målet herfor. Begrebsapparatet blev indført gennem kompetencebegrebet, som opdelte kompetencer i tre fokusområder: Intellektuelle kompetencer, faglige kompetencer og praktiske kompetencer (Bolognafølgegruppen, 2003:14). Kompetencerne er med til at beskrive studerendes læringsudbytte og skinner igennem i formuleringerne i bekendtgørelsen og studieordningen for Fysioterapeutuddannelsen. Her ses det blandt andet i begge dokumenter, at Fysioterapeutuddannelsens overordnede formål formuleres som følger: "*[...] de studerende skal kunne planlægge, udføre, evaluere og dokumentere fysioterapeutiske opgaver indenfor sundhedsfremme [...] så de studerende herved opnår handlekompetence indenfor det fysioterapeutiske professionsområde.*" (Bekendtgørelsen, 2001:2, Studieordningen 2006:5). Fra tidligere at være beskrivelser af læringsindhold bruges kompetencebegrebet aktivt i formuleringer af, hvad de studerende skal kunne samt hvilke kompetencer, de skal indeholde. Der ses dermed en gennemgående tendens til, at den uddannelsespolitiske diskurs er præget af et krav om en skærpet struktur i formuleringen af bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelse, samt at denne struktur i højere grad har et handlingsperspektiv i forhold til læringsmålene. Der er således et sammenfaldende sprogbrug i forhold til John Biggs teori om "Constructive Alignment", som også indeholder et fokus på disse aktive, handlingsorienterede formuleringer.

Dette gjorde at jeg yderligere blev optaget af John Biggs teori. Jeg blev fanget af en interesse for, hvorvidt min undervisning havde taget hensyn dels til de handlingsorienterede kompetenceprægede læringsmål og dels til "Constructive Alignment". Samtidig kunne det

være interessant at se på, hvordan det intenderede læringsudbytte er formuleret i de relevante officielle dokumenter, da jeg som underviser, ser det som hensigtsmæssigt at være omgivet af kongruente rammer for at være i stand til at planlægge mine undervisnings- og læringsaktiviteter herudfra.

Problemformulering

Hvordan er en potentiel afstemning mellem det intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og evaluering i min undervisning kommet til udtryk i forhold til verber, videnstyper og forståelsesniveauer?

Hvordan vurderes muligheden for at skabe denne afstemning indenfor de givne rammer, som de er formuleret i relevante officielle dokumenter?

Desuden diskuteres "Constructive Alignment" som metode i forhold til kompetencebegrebet.

Nøgleord:

Intenderet læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter, evaluering, verber, videnstyper, forståelsesniveauer.

Nøgleordene er centrale elementer i teorien om "Constructive Alignment", som er udviklet af John Biggs og siden i samarbejde med hans kone, Catherine Tang (Biggs 2003, Biggs og Tang 2007).

Nøgleordene vil blive beskrevet indgående i et uddybende teoriafsnit senere i specialet (side 17).

Relevante officielle dokumenter:

Bekendtgørelsen, studieordningen og fagbeskrivelsen for pædagogik og psykologi på 5. semester, foråret 2009.

Oversættelse af begrebet "Constructive Alignment"

"*Constructive*" (Konstruktiv, ordbogen.com): Begrebet betegner den konstruktivistiske tankegang, som indebærer, at den lærende selv er aktiv i forhold til at konstruere egen viden eller andet tilsigtet resultat (Biggs og Tang, 2007:?).

"*Alignment*" (Afstemning, ordbogen.com): Refererer til det væsentlige i at læringens udbytte præciserer den aktivitet, de studerende skal engagere sig i, hvis de vil opnå det tilsigtede resultat af undervisningen (Biggs og Tang, 2007:30).

Metode

I bevarelsen af problemformuleringen vil det intenderede læringsudbytte og evalueringsmetoden blive analyseret i forhold til, hvordan de er formuleret i bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelse. Dette er de officielle dokumenter hvori læringsudbyttet og evalueringen er formuleret på tre niveauer indenfor de ydre rammer for min undervisning, og derfor er med til at skabe betingelserne for min undervisning. Desuden har jeg haft udgangspunkt i fagbeskrivelsen i tilrettelæggelsen af min undervisning, som således har påvirket min undervisning på et mere direkte plan. Årsagen til, at jeg medtager alle tre dokumenter i min analyse, er en interesse for den interne afstemning i de dokumenterne, da jeg anser en sådan for væsentlig i forhold til mine muligheder for at skabe afstemning i undervisningen.

Undervisnings- og læringsaktiviteterne vil blive undersøgt ud fra dagbogsnoter (bilag 4), hvor jeg vil vurdere, i hvilken grad jeg har medvirket til en afstemning af læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og evaluering, det vil sige til at skabe "Constructive Alignment". Undervisningen er som nævnt indledningsvist centreret om undervisningen af et hold 5. semester studerende, som jeg har undervist i faget "pædagogik og psykologi". Årsagen til dette fokus er, at det er et afsluttet forløb, hvor jeg har mulighed for at undersøge de tre centrale faktorer i undervisningen – det intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter samt evaluering¹. Dagbogsnoterne er nedskrevet umiddelbart efter

¹ Dette hold studerende hører under Bekendtgørelsen fra 2001 – denne er siden fornyet i 2008, og der er således også kommet ny studieordning, som trådte i kraft september 2008.

(<http://erfyaalsrv02.udd.sembosc.dk>)

hver undervisningsgang og er alle indsamlet på UCN.

I undersøgelsen af min egen praksis har jeg ageret som forsker i egen praksis dels i undersøgelsen af de officielle dokumenter, men også i undersøgelsen af egne undervisnings- og læringsaktiviteter. Dette er en metode, der ligger indenfor aktionsforskningen, idet man i denne netop tager udgangspunkt i egen praksis (Bayer, 2004:5).

Aktionsforskning

Aktionsforskning som metode er egnet til praktikere, der ønsker at udvikle egen praksis (Bayer, 2004:17). Metoden er praksisnær og konkret og har den grundantagelse, at mennesker selv er vidende om deres egen situation. Kun individet selv kan forstå sin egen sociale kontekst, og den vil ikke kunne forstås af udenforstående (Bayer, 2004:17).

Indenfor aktionsforskningen findes flere retninger, og Kurt Lewin nævnes ofte som aktionsforskningens grundlægger. Han betragtede aktionsforskning som en mulighed for udvikling og forandring af praksis. Dette er i overensstemmelse med den tanke, at aktionsforskning er en mulighed for udvikling af viden, der kan bidrage generelt til det praksisfelt, det foregår indenfor (Bayer, 2004:19). Blandt andre ser Chris Argyris m.fl.(1985) aktionsforskning som en mulighed for at beskæftige sig med de logikker, der er indlejrede i handlingen i praksis. Denne betragtning har udgangspunkt i tanken om, at man som underviser ofte handler ubevidst ud fra en tavs teori i praksis. Der er ofte forskel på den teori, man som praktiker mener at handle ud fra og den teori, man reelt handler ud fra, hvilket beskrives med begreberne "espoused theory" og "theory-in-use" som samlet betegnes "Theories of Action" (Argyris, 1985:82). Praktikerne vil typisk være bevidst om sin "espoused theory", da det er den, vedkommende hævder at bruge, hvorimod "theories-in-use" ofte er tavse kognitive kort, hvorudfra handlingen designes. Disse kan gøres eksplicitte ved at reflektere over handling, men refleksionen er også styret af "theory-in-use", hvilket man bør være bevidst om. Aktionsforskning er en mulighed for at reflektere over refleksion i handling – man forsøger at gøre "theories-in-use" eksplicitte og designe og producere nye "theories-in-use" til brug i refleksion og handling. I denne optik bidrager aktionsforskningen til øget bevidsthed og refleksion, hvilket vil kunne fremme læring og bidrage til øget viden og dermed forbedring af praksis (Argyris, 1985:36). Denne type aktionsforskning kalder Argyris "Action Science", hvilket indikerer,

at der er tale om en slags videnskabelig forskning i egen praksis. En forskning der kan bidrage med at gøre den tavse teori i handlingen bevidst (Bayer, M. et al, 2004:20). Samtidig indikerer ordet "action", at der er tale om en handling, som et resultat af forskningen.

Denne metode lægger sig op af Lawrence Stenhouse's teori (1975), som taler om, at aktionsforskningen er en mulighed for at udvikle nye handlinger på baggrund af iagttagelser i undervisningslokalet (Stenhouse, 1975: 143). Han betegner undervisningslokalet som et laboratorium, og den enkelte underviser som et medlem af et forskningsmiljø. Herigennem er det muligt at studere problemerne og effekten af tilrettelæggelsen af undervisningen. Ved at supplere med studier af curriculum (læseplan, fagbeskrivelse) nærer man som underviser sin personlige research og udvikling, gennem hvilken man i stigende grad vil forstå sit eget arbejde og derfor forbedre sin egen undervisning.

Objektivitet

Men er det muligt at forske i egen praksis? Ifølge Peter Jarvis er forskeren i egen praksis i stand til at referere sider af praksis med en dybde, som traditionelle former for forskning sandsynligvis ikke ville fastholde, netop fordi de er praktikere. Mere kvantitativt orienterede forskningsmetoder vil hævde at fastholde objektiviteten, men kan forekomme rigide og samtidig er der risiko for at skabe et ensidigt billede af praksis, idet viden i praksis ikke kan måles (Jarvis, 2002: 35). Desuden er praksis konstant i forandring, og derfor vil den enkelte praksissituation være unik og et øjebliksbillede af praksis.

Idet jeg har en hermeneutisk tilgang til observationen er mine data præget heraf. Dette understreges af Peter Jarvis, som mener, at praksis er et personligt og subjektivt fænomen for praktikerens. Som praktikerforsker kan det være vanskeligt, at angive præcist hvordan man agerer, føler og tænker i praksis. Desuden må man tage højde for den tavse viden, hvilket også Argyris var inde på. De noter eller datamateriale, man indsamler, udelader måske nogle væsentlige detaljer fra praksis. Dette kan imødekommes ved at være reflektivt bevidst herom (Jarvis, 2002: 101). Idet jeg desuden er ny og uerfaren i min rolle som underviser, kan dette påvirke min indsamling af data yderligere. Måske er jeg ikke så sikker i min rolle eller i undervisningens indhold, hvilket kan have betydning for hvilke facetter af undervisningen og interaktionen med de studerende, som jeg noterer mig.

Den praktiske viden er subjektiv. Dette bevirker, at reliabiliteten kun er lige så nøjagtig som personens erindringer (Kristiansen & Krogstrup 1999:70). Dette er en kvalitativ undersøgelse, som specifikt siger noget om min undervisning i denne specifikke kontekst. Mine oplevelser er ikke generelle, og i forhold til reliabiliteten er det vanskeligt at sige, hvordan en lignende undersøgelse ville se ud.

Indsamling af data

Min indsamling af data fra min egen undervisning er foregået ved, at jeg efter hver undervisningsgang har nedskrevet dagbogsnoter med udgangspunkt i mine oplevelser fra dagens undervisning. Dagbogsnoterne er nedskrevet, inden jeg kendte min problemstilling for denne opgave og vil derfor blive undersøgt retrospektivt i dette speciale (bilag 4).

I min indsamling og tolkning af data i form af dagbogsnoter har jeg tolket det, jeg har set og oplevet ud fra min egen forforståelse og de perspektiver, jeg er i besiddelse af. Det er uundgåeligt, at subjektive elementer opstår i den analytiske bearbejdning af materialet (Kristiansen & Krogstrup 1999:72). Dette medfører en risiko for bias, idet jeg som observatør er subjektiv i min iagttagelse af det, der foregår. Min analytiske bearbejdning af materialet kan være påvirket af mit kendskab til begrebet og teorien omkring "Constructive Alignment". Dette kan have haft betydning på den måde, jeg har bearbejdet mine dagbogsnoter i dette speciale. Valget af problemstillinger vil altid være forankret i forskerens egne oplevelser af, hvad der er værd at undersøge, og forskeren vil derfor altid være biased, fordi vedkommende ikke er fri fra egne perspektiver (Kristiansen & Krogstrup 1999:72).

Jeg har forsøgt at være bevidst om dette ved at nedskrive alle hændelser i de forskellige undervisningsgange umiddelbart efter undervisningen (samme dag) ud fra en fænomenologisk tilgang. Her har jeg forsøgt at være fri af egne forudsætninger. Efterfølgende har jeg tre gange (19.2., 19.3., 17.4.) læst mine noter igennem og tilføjet refleksioner og fortolkninger af mine notater dagen efter. Her er jeg gået ind i en hermeneutisk proces, hvor jeg først har dannet mig et helhedsindtryk og derefter er gået tilbage til de enkelte temaer og dele i teksten med det formål at nå til en forståelse af dagbogsnoternes betydninger (Kristiansen og Krogstrup, 1999:174).

Dagbogsnoterne er observationer som er nedskrevet løbende, efterhånden som jeg har undervist, og min undersøgelse har derfor haft karakter af deltagende observation. Den deltagende observation er foregået som ustruktureret observation i naturlige omgivelser (Kristiansen og Krogstrup, 1999:57). Her studeres individer som subjekter, hvilket indebærer en fortolkning af det subjektive meningsunivers, som kun kan opnås gennem en forståelse indefra, det vil sige ved at være i konteksten. Denne ikke-standardiserede observationsform giver et stort råderum, og omfatter en generel og eksplorativ observation af feltet. En faldgrube kan være, at undersøgelsen er for diffus og at den viden, der genereres, er for bred. Målet med den deltagende observation er at forstå den virkelighed, der undersøges. Det vil sige, at man først observerer ud fra en forudsætningsløshed jævnfør den fænomenologiske tradition og derefter fortolker hændelserne i en hermeneutisk proces, hvor man først danner sig et helhedsindtryk og derefter vender tilbage til de enkelte temaer og dele i teksten med det formål at nå til en forståelse af tekstens betydninger, i dette tilfælde dagbogsnoterne. I analysen og fortolkningen inddrages forskellige teoretiske begreber for at skabe mening og struktur i datamaterialet (Kristiansen og Krogstrup, 1999:174). I dette speciale vil teorien om "Constructive Alignment" således være den teoretiske begrebsramme, som vil være medvirkende til at skabe struktur.

Undersøgelsen er foregået retrospektivt, idet jeg ikke undervejs i nedskrivningen af dagbogsnoterne har været bevidst om, hvad mit undersøgelsesspørgsmål var jævnfør beskrivelsen af ovenstående eksplorative fremgangsmåde.

Design af forskning i egen praksis

Ud fra ovenstående beskrivelse af aktionsforskning og indsamling af datamateriale vil jeg kort beskrive, hvordan forskningen i egen praksis konkret ser ud i dette speciale.

Ud fra en konkret observation i undervisningen har jeg retrospektivt reflekteret over en problemstilling. Derudfra er der foregået en abstrakt begrebsliggørelse indenfor en teoretisk forståelsesramme, som derefter har resulteret i et forløbsdesign. Dermed er refleksionen med til at igangsætte aktionen, som vil foregå i efteråret 2009. Nedenstående ses denne proces i forhold til mit speciale illustreret i en punktvist opstilling:

1. Dagbogsnoter i forhold til egen undervisning hvor observationer i undervisningen nedskrives og efterfølgende tematiseres.
2. Temaet omkring de studerendes forskellige personlige forudsætninger i forhold til de kontekstuelle faktorer træder frem.
3. Refleksion over dette problem.
4. Abstrakt begrebsliggørelse indenfor en teoretisk forståelsesramme som er John Biggs teori om "Constructive Alignment."
5. Løsning - forløbsdesign - perspektivering.
6. Afprøvning i praksis (efteråret 2009).

I dette speciale er jeg forsker i egen praksis i forhold til at vurdere det intenderede læringsudbytte, som det er beskrevet i de officielle dokumenter; bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelse. Ifølge Stenhouse bidrager man til egen research og udvikling ved at studere curriculum/læseplaner. Herudfra vil jeg også have fokus på, hvilken betydning disse rammer har for mine muligheder for at skabe "Constructive Alignment". Desuden kigger jeg på min egen undervisning ud fra dagbogsnoter, jeg har indsamlet gennem deltagende observation. I vurderingen af evalueringen undersøger jeg hvilke krav, der formuleres hertil i de officielle dokumenter.

I min analyse af det intenderede læringsudbytte, lærings- og undervisningsaktiviteterne samt evalueringen bruger jeg teorien om "Constructive Alignment". Hermed efterstræber jeg en fælles referenceramme i analysen og analoge kriterier, hvilket i min øjne er med til at sikre validiteten. I denne sammenhæng forstås validiteten ud fra et kvalitativt synspunkt og handler altså om, i hvilket omfang observationerne og fortolkningerne af disse er i stand til at afspejle de fænomener, der er interessante for at kunne belyse problemstillingen (Kristiansen og Krogstrup, 1999:204).

Mål – middel tankegang

Som det beskrives i det følgende teoriafsnit, er grundtanken i "Constructive Alignment", at underviseren gennem en afstemning af intenderet læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og evaluering vil kunne påvirke studerendes tilgang til egen læring. Denne tankegang indeholder en mål-middel tankegang, som trækker på positivistisk

psykologi, eksempelvis behaviorisme, der hævder, at man ud fra menneskets ydre adfærd kan beskrive, hvorledes psyken hænger sammen og herigennem styre, kontrollere og måle læring (Laursen, 2008:9). En sådan tankegang er knyttet til angelsaksisk undervisningstradition og kritiseres fra flere sider. Kritikken er blandt andet rodfæstet i den grundlæggende idé, at læring kan målstyres, samt at de studerendes læring kan observeres i en eller anden form. Desuden kritiseres det didaktiske grundsyn, der mere eller mindre eksplicit hævder, at menneskelig aktivitet og virksomhed kan reduceres til tekniske problemstilling jf. den tekniske rationalitet. Kritikken handler ikke om, hvorvidt man skal have mål for læringen snarere hvilke slags læringsmål, der er tale om. Her står "Constructive Alignment" tankegangens fokus på handlingsrettede mål igen centralt (Pettersen, 2005:222). Traditionelt set ligger denne tankegang langt fra den skandinaviske tradition, som i højere grad ser læring som dannende for subjektet (Laursen, 2008:5).

Ved at være bevidst om denne kritik af teorien om "Constructive Alignment", mener jeg teorien er relevant som referenceramme for en analyse af min egen undervisningspraksis, men jeg er samtidig opmærksom på, at den udgør et specifikt perspektiv, men ikke "hele sandheden".

Samtidig finder jeg det relevant, at inddrage kompetencebegrebet i en diskussion af hvilken rolle almen dannelse har i forhold til begrebet "Constructive Alignment".

Constructive alignment

Begrebet "Constructive Alignment" er udviklet af den australske uddannelsesforsker og psykolog John Biggs og siden videreudviklet af John Biggs og hans kone Catherine Tang (Biggs 2003, Biggs og Tang 2007). Begrebet indeholder et perspektiv på tilrettelæggelse af læring ud fra en justering af centrale faktorer i undervisningen. Modellen kan betegnes som en didaktisk model for undervisning og læring med det formål at få undervisningen til at fungere optimalt i et læringsmiljø, hvor underviserens og de studerendes roller, funktioner og aktiviteter er i overensstemmelse (Pettersen, 2005:50).

Studerendes tilgange til læring

Udgangspunktet for teorien er, at studerendes tilgang til læring eller strategi for egen læring er faktorer eller medierende variabler afhængig af de studerendes perception eller egen oplevelse af læring. De valg, de studerende foretager sig i forhold til læringstilgang, påvirker den enkeltes læringsudbytte (Pettersen, 2005: 15). I og med at studerende oplever læringen forskelligt, vil deres læring også være forskellig. John Biggs betegner dette som "*different approaches to learning*" (Biggs og Tang, 2007:20). I tilgangene skelner Biggs mellem en overfladisk tilgang ("*surface approach*") og en dyb tilgang ("*deep approach*") (Biggs og Tang, 2007:22). Den overfladiske tilgang er præget af det Biggs kalder et lavt kognitivt niveau, hvor læringen er kendetegnet af rutiner, og den studerende har fokus på indholdet og ikke selve forståelsen. Den dybere tilgang til læring er mere akademisk på den måde, at den opstår af et behov for at forstå stoffet, detaljerne og de underliggende idéer, der ligger til grund for indholdet i læringen, og fra de studerendes side er der stort engagement og en evne til at arbejde med de forskellige begreber. Resultatet er, at de studerende ikke nødvendigvis lærer det samme selvom undervisningen finder sted i de samme rammer, og at stoffet og underviseren er den samme (Biggs og Tang, 2007: 22).

De studerendes forskellige forudsætninger og potentialer skaber forskellige tilgange til læring og dermed forskellige behov i forhold til rammerne på uddannelsen. I denne sammenhæng er det relevant at inddrage læringsstilteorier. Læringsstile fokuserer på menneskers forskellighed og udspringer i interessen for individuelle forskelle indenfor forskellige grene af psykologien (Nielsen, 2006:35). Læringsstilteoriene har fokus på en uddybende kortlægning af de individuelle forskelle i krydsfeltet mellem det

kognitionsteoretiske og det personlighedsteoretiske felt. Det vil sige, at man i samspillet mellem de personlige og de kognitive evner har præferencer, man gennem en bevidsthed herom, ønsker at identificere (Nielsen, 2006:42). Dette er en interessant og relevant diskussion, men samtidig mener jeg dog, at det kan være vanskeligt at tilgodesse de studerendes mange divergerende præferencer i undervisningen.

Dette er i overensstemmelse med John Biggs teori, som anerkender, at studerende har forskellige præferencer i deres tilgang til læring, men som samtidig argumenterer for, at sådanne præferencer ikke altid kan tilgodeses i undervisningskonteksten. Biggs beskriver ikke disse personlige præferencer yderligere, på trods af at denne problematik er kompleks. I stedet for at have udgangspunkt i personlige præferencer og forudsætninger på den ene side og undervisningens kontekst på den anden side, taler han i stedet om, at disse to aspekter af undervisningen skal interagere. Herigennem er der i højere grad mulighed for at de studerende engagerer sig og har en reflekteret tilgang til læring, der kan skabe dyb læring og dermed læringsresultater af kvalitativ karakter. Det vil sige, at man gennem undervisnings- og læringsaktiviteter som fokuserer på den lærende som aktiv har større mulighed for at opnå dyb læring (Biggs og Tang, 2007: 23). De studerende, som ikke nødvendigvis lærer af sig selv får dermed større muligheder for at opnå kvalitativ læring.

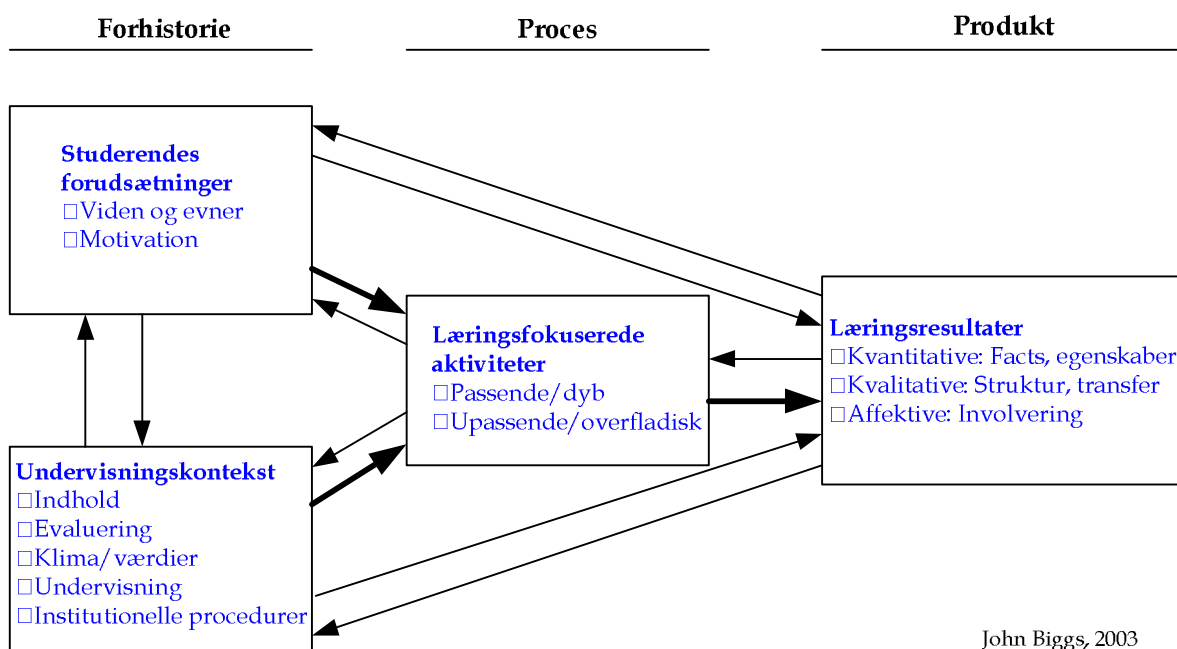
Undervisningsaktiviteterne foregår i en kontekst, som er præget af flere ting. Her inddrager Biggs læringens indhold, vurderingstypen, læringsklima og værdier, underviserens ekspertise samt de institutionelle procedurer (Biggs, 2003:19). Det vil sige, at det både er de institutionelle rammer, samfundsmæssige rammer og personbundne rammer, som gør sig gældende i undervisningskonteksten. De samfundsmæssige rammer er det tilgrundliggende juridiske stof (bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelsen), de institutionelle, er de konkrete fysiske rammer og de personbundne rammer udgøres af de studerende og underviserens forudsætninger. Disse tre faktorer indrammer undervisningens struktur. En struktur der dog til stadighed er foranderlig (Jank og Meyer, 2006:70). I denne undersøgelse er det dog primært de tilgrundliggende juridiske dokumenters betydning for undervisningskonteksten samt deres interne afstemning, der er fokus på.

Constructive alignment er en metode at tilrettelægge undervisningen, så flere studerende opnår en dybdegående tilgang til læring, hvorfor det ifølge Biggs og Tang er væsentligt,

at man skaber de nødvendige rammer for en sådan læring (Biggs og Tang, 2007:31). Dette forudsætter, at man fjerner de aspekter i undervisningen, som opmuntrer til overfladisk læring, hvilket kræver, at de studerende motiveres, samt at der skabes et klima, som optimerer passende interaktion mellem de studerende og læringskonteksten. Et vigtigt aspekt i effektiv undervisning er desuden underviserens reflekterende praksis, herunder transformativ refleksion, da dette er med til at gøre underviseren i stand til at forbedre læringsmiljøet.

Undervisning, der er struktureret ud fra begrebet "Constructive Alignment" systematiserer og afklarer det tilsigtede resultat af læringen og giver samtidig plads til "sidegevinster" (Biggs og Tang, 2007:53).

I nedenstående figur illustreres interaktionen mellem de studerende på den ene side og undervisningskonteksten på den anden side. Interaktionseffekten er væsentlig, idet forskellig undervisning i forskellig grad påvirker de studerendes oplevelser og læringserfaringer (Pettersen, 2005:16).



Læringsindholdet skal ikke bare forstås, men skal påvirke den studerendes måde at anskue verden på og ændre deres adfærd.

"Virtually all sound learning [...] gives the student a different view of the world together with the power to change some aspects of it. That view, and instances of the empowerment that learning gives the student, are the outcomes of learning" (Biggs og Tang, 2007:53).

Centrale faktorer i undervisningen

I planlægningen af undervisningen er det vigtigt, at man fokuserer på 3 centrale faktorer:

1. Det intenderede læringsudbytte ("*Intended Learning Outcomes*").
2. Undervisnings- og læringsaktiviteterne ("*Teaching/Learning Activities*").
3. Evalueringen ("*Assessment Tasks*")

(Biggs og Tang, 2007: 50).

En afstemning (alignment) af de tre faktorer har betydning for de studerendes engagement i egen læring, og studerende vil ifølge Biggs og Tang i højere grad engagere sig i undervisningen og opnå kvalitetslæring gennem en sådan afstemning.

Kvalitetslæring defineres som læring, der danner grundlag for at den studerende lykkes med sine studier (Pettersen, 2005:13). Det vil sige, at den enkelte studerende opnår læring på et plan, hvor det lykkes at tilegne sig de kompetencer, der tilhører den specifikke profession. Dette er i overensstemmelse med Biggs og Tangs begreb om dyb kontra overfladisk læring som beskrevet ovenfor.

Som underviser er det derfor væsentligt, at man er bevidst om, hvordan man designer "*Constructive Aligned*" undervisning. Ifølge Biggs og Tang bør man tage hensyn til følgende (Biggs og Tang, 2007:54):

1. En beskrivelse af det intenderede læringsresultat i form af et eller flere verber.
2. Skabelse af et læringsmiljø, hvor man benytter sig af læringsaktiviteter, som indeholder samme verbum, da det vil være medvirkende til at skabe det intenderede læringsresultat
3. Evaluering gennem opgaver, der indeholder samme verbum, og som derfor gør underviseren i stand til bedømme evalueringen ud fra kategorier, der omhandler i hvilken grad den studerendes præstation møder kriterierne for evalueringen

4. Transformering af disse standarder til bedømmelsesniveauet.

Som det fremgår, indtager det intenderede læringsresultat (ILO - "Intended Learning Outcome") en væsentlig plads i forhold til bevidstheden omkring undervisningens formål, samt hvilken type viden den studerende skal opnå herigennem. En formulering af de intenderede læringsresultater kan beskrives på det generelle institutionelle niveau samt i de konkrete retningslinier indenfor faget (Biggs og Tang, 2007:55).

Videnstyper

I formuleringen af det intenderede læringsudbytte er det væsentligt at afklare, hvad studerende skal kunne præstere som et resultat af undervisningen. At definere læringsstandard er vigtigt. Ord som "forståelse" og "begribelse" er unyttige i formuleringen af de intenderede læringsresultater, da de ikke udtrykker niveauet for præstationen. Når de intenderede læringsresultater formuleres, bør man først og fremmest beslutte sig for hvilken type viden, der er involveret og dernæst udvælge de emner, der skal undervises i og beslutte sig for niveauet for den ønskede forståelse hos de studerende. Viden som objekt for forståelse på hvilket som helst niveau eksisterer ifølge Biggs og Tang i to hovedformer (Biggs og Tang, 2007:72):

Den ene type viden er en forklarende eller oplysende viden, der forklarer individet noget om ting eller viden om hvad og kaldes deklarativ. Denne type viden kommer fra research og ikke fra personlig erfaring og indeholder viden der er genstand for regler der verificerer og gør sammenhænge logisk.

Den anden type viden er funktionel viden. Den har udgangspunkt i den enkelte persons erfaring, og individet bruger den deklarativ viden i praksis til problemløsning i praksis - den funktionelle viden kræver et solidt fundament af deklarativ viden (Biggs og Tang, 2007: 72).

På mange videregående uddannelser er læseplanerne dominerede af deklarativ viden og undervisningsmetoder formuleret på tilsvarende vis. Desværre overfodres mange studerende med deklarativ viden, og først ved studiets afslutning skal den deklarativ viden benyttes i skabelse af funktionel viden (Biggs og Tang, 2007:72). Ifølge Biggs og Tang er det i evalueringen væsentligt, at få noget af vide om den studerendes funktionelle viden. Her ser jeg en parallel til kompetencebegrebet, der de seneste år er udfoldet i den

aktuelle uddannelsesmæssige debat. Kompetencebegrebet er et udtryk for et menneskes evne til at magte en given situation eller sammenhæng på bedst mulig vis i en integration af viden og personlig erfaring. Således henvises til en anvendelse af en faglig viden i overensstemmelse med de krav, der er nødvendige i en given situation. Det vil sige, at den enkeltes personlige holdning til, hvad er påkrævet i en given situation også inddrages (Illeris, 2006:143).

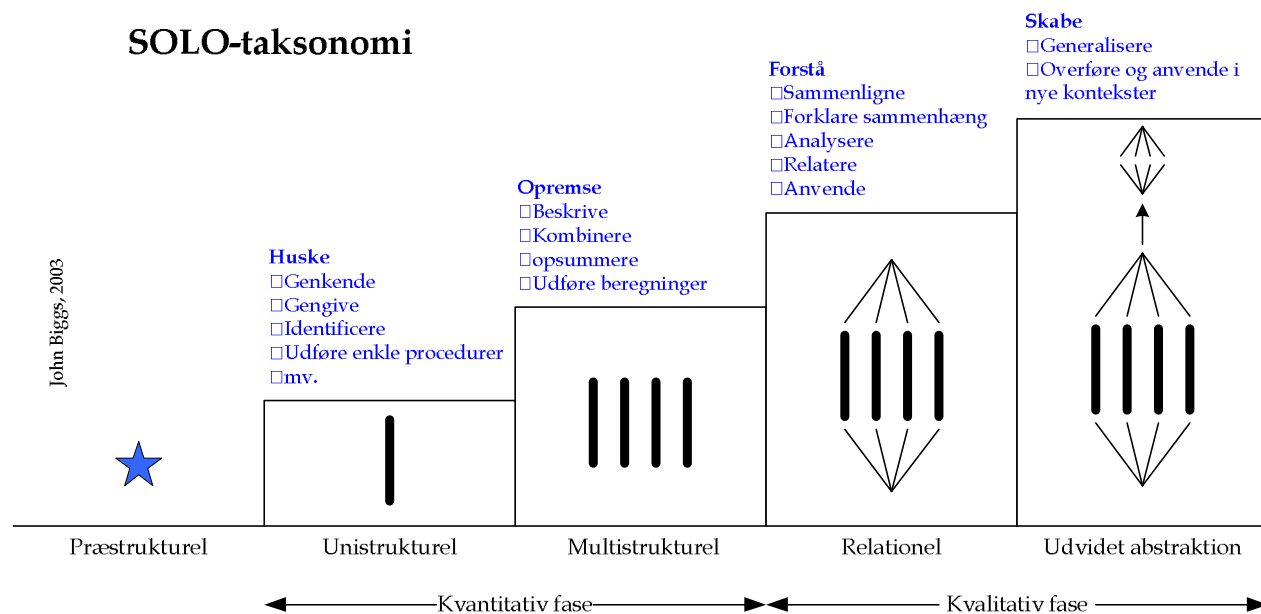
Forståelsesniveauer

En generel ramme til at strukturere forståelsesniveauer hjælper underviseren til at tage beslutninger i forhold til hvad der er en acceptabel standard for det intendede læringsudbytte. SOLO taksonomien er udviklet af Biggs og Tang og repræsenterer en sådan generel strukturel ramme. Når ny viden struktureres lærer studerende først kvantitativt og dernæst kvalitativt (Biggs og Tang, 2007:79). Her ser jeg Biggs og Tangs konstruktivistiske udgangspunkt tydeligt, idet denne tankegang er i overensstemmelse med Jean Piagets teori om assimilation og akkomodation². Gennem assimilation tilpasses ny viden og information til den eksisterende begrebsstruktur og ved akkomodation rekonstrueres tidligere kundskabsstrukturer i nye skemaer. Ifølge Piaget er forholdet mellem assimilation og akkomodation dialektisk, idet assimilation skaber grundlag for akkomodation og ny udvikling af viden (Pettersen, 2005: 78). På samme vis er SOLO taksonomien struktureret som en trappe, der illustrerer at tilegnelsen af viden forståelsesmæssigt fører til gradvis større kompleksitet (Biggs og Tang, 2007:79). "SOLO" er en forkortelse for den engelske betegnelse og benævnes i sin fulde længde som "Structure of the Observed Learning Outcome".

Som nævnt er denne taksonomi en systematisk metode til beskrivelsen af, hvordan den lærendes præstation vokser i kompleksitet i takt med mestringen af en akademisk opgave. Læring og undervisning der kun fokuserer på de kvantitative aspekter, vil ifølge Biggs og Tang forspilde den kvalitative læring. Ved at bruge SOLO taksonomien i

² Den schweiziske udviklingspsykolog Jean Piaget (1896-1980), betragtes som konstruktivismens grundlægger. Han havde sin baggrund i biologien og hans forskning var koncentreret om kognitiv erkendelse fra barn til voksen (Pettersen, 2005:77).

designet af de intenderede læringsresultater vil man kunne understøtte denne formulering ved at bruge verber, der kan relatere til SOLO taksonomien.



Generelle studieegenskaber

Udover videnstyper og forståelsesniveauer bør studerende på en videregående uddannelse også forventes at besidde en intellektuel nysgerrighed vedrørende den omkringliggende verden, samt have et behov for at søge og evaluere beviser før de kommer til en konklusion. Dette indebærer, at studerende kan påvise en passende problemløsningsstrategi i deres akademiske præstation, hvilket defineres af The Higher Education Council (HEC) of Australia som generelle studieegenskaber:

"The skills, attributes and values which should be acquired by all graduates regardless of their discipline or field of study. In other words, generic skills should represent the central achievements

of higher education as a process"

(Biggs og Tang, 2007:65).

Det ses her, at Biggs og Tang også har fokus på den processuelle udvikling som den enkelte studerende gennemgår på en højere uddannelse. Der er tale om tilegnelse af egenskaber, der ikke ligger indenfor et decideret fagligt felt, men i højere grad er en akademisk dannelse som indeholder en generel problemløsnings- og kritisk tænkeevne på tværs af fagene. Et af målene for undervisning er dermed at studerende kan overføre disse evner, fra et domæne til et andet og transfer af læring inkluderes som en væsentlig faktor i læringen. Transfer af viden kræver læring på et højt kvalitativt niveau, hvor man er i stand til at abstrahere fra sin viden og betragte den i nye situationer (Illeris, 2006: 63). Generelle forhold omkring problemløsning og kritisk tænkning er mest værdifuld at lære i specifikke kontekster og derefter tilskynde til overførsel af denne læring til andre kontekster og at en bred transfer burde være et af målene i de intenderede læringsresultater i mange fag (Biggs og Tang, 2007:66).

Alle fag er etableret for at opnå et bestemt mål, som i sig selv vil generere fagets læringsmål, hvilket indebærer et fagdidaktisk aspekt i formuleringen af de intenderede læringsresultater. Dette vil for mange være vigtigere end læringsmål genereret til at tjene de generelle studieegenskaber, hvilket man i denne forbindelse bør være bevidst om. Af denne grund er det nødvendigt at de generelle studieegenskaber og de specifikke faglige mål forliges i de intenderede læringsresultater, og at man dermed holder fokus på begge aspekter (Biggs og Tang, 2007: 67).

Analyse

Det intenderede læringsudbytte (ILO) står centralt i tilrettelæggelsen af "Constructive Alignment" og formuleres ud fra videnstype og forståelsesniveau. Derfor vil disse to begreber være fremtrædende i min analyse af "Constructive Alignment" jævnfør problemformuleringen. Jeg vil kigge på begreberne i forhold til, hvordan de er formuleret i diverse formelle dokumenter samt i vurderingen af egne lærings- og undervisningsaktiviteter og evalueringen. Biggs og Tang argumenterer for, at de samme verber skal optræde i de intenderede læringsresultater, undervisnings- og læringsaktiviteterne og evalueringen, for at der er tale om "Constructive Alignment". Verberne udtrykker typen af viden samt niveauet for vidensforståelse og er derfor relevant på flere niveauer. Af denne årsag er det relevant for mig at kigge på hvilke verber, der optræder i formuleringen af intenderet læringsudbytte, i egne undervisnings- og læringsaktiviteter samt i evalueringen.

Som nævnt vil jeg analysere det intenderede læringsudbytte i forhold til bekendtgørelsen, studieordningen og fagbeskrivelsen, da det er de officielle dokumenter, der indrammer min undervisning. Herigennem vil jeg få svar på mine forudsætninger for at skabe afstemning mellem det intenderede læringsudbytte og undervisnings- og læringsaktiviteterne.

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen

(Bekendtgørelse nr. 236 af 30/03/2001, bilag 1)

Hensigten med bekendtgørelsen er grundlæggende at beskrive formålet med uddannelsen, dens varighed og tilrettelæggelse, samt at beskrive de regler og love som fysioterapeutuddannelsen hører under. Det vil sige, en beskrivelse af hvad man fra regeringens og uddannelsespolitisk side ønsker og kræver af den færdiguddannede fysioterapeuts samlede kvalifikationer. Bekendtgørelsen er udarbejdet af

Undervisningsministeriet efter forhandling med sundhedsministeriet og er et produkt af diverse regeringslove og arbejdsgruppers samarbejde. I udarbejdelsen af bekendtgørelsen rådgives Undervisningsministeriet blandt andet af Rådet for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser

(Undervisningsministeriets hjemmeside; www.uvm.dk). Medlemmerne i rådet er en

række eksperter fra faglige organisationer og uddannelsesinstitutioner, heriblandt formanden for Danske Fysioterapeuter, Johnny Kuhr. Det formodes, at Johnny Kuhr har været medforfatter til "Bekendtgørelse nr. 236 om Fysioterapeutuddannelsen", idet han er fysioterapeut og samtidig spiller en markant rolle i fysioterapeuternes faglige organisation, Danske Fysioterapeuter, og i Sundhedskartellet. Bekendtgørelsen indeholder desuden henvisninger til forskellige love, der i udførelsen af bekendtgørelsen har været rammesættende³.

I det følgende vil det intenderede læringsudbytte i bekendtgørelsen undersøges ud fra John Biggs begreber vedrørende videnstyper og forståelsesniveauer.

Videnstyper og forståelsesniveauer

Bekendtgørelsen indeholder 6 kapitler:

1. Uddannelsens formål og varighed
2. Uddannelsens tilrettelæggelse og indhold
3. Eksamen m.v.
4. Studieordningen
5. Andre regler
6. Ikrafttræden og overgangsregler

Ved gennemlæsning af bekendtgørelsen ses det, at det humanistiske område hvortil faget Pædagogik og Psykologi hører, er nævnt i kapitel 2, § 10. Her formuleres det, at de humanistiske fag gennem hele uddannelsen fylder 15 ECTS point (ud af et samlet omfang på 200 ECTS point). Derudover omtales de humanistiske fag ikke i selve bekendtgørelsen, men i bilaget. Her betegnes de bredt som fagområderne "psykologi", "pædagogik", "kommunikation", "etik i sundhedsarbejde", "videnskabsteori" og "humanistiske metoder". Det vil sige, at de generelle humanistiske fag og ikke kun pædagogik og psykologi er beskrevet her.

³ § 1, stk. 8 -10, i lov om terapiassistenter, jf. lovbekendtgørelse nr. 631 af 30. august 1991, og § 5, stk. 1-3 og § 11, stk. 2 og 3, i lov nr. 481 af 31. maj 2000 om mellemlange videregående uddannelser.

Her formuleres også målet med de humanistiske fag:

" [...] at de studerende tilegner sig viden, som er nødvendig for forståelse af og indsigt i egne patienters/klienters reaktioner i forbindelse med udøvelse af fysioterapi. De studerende skal kunne vurdere psykologiske faktorer indflydelse på patienters/klienters adfærd og reaktioner samt på samspillet mellem patient og fysioterapeut. Undervisningen medvirker til udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence for udøvelsen af professionen. De studerende skal kunne anvende forskellige pædagogiske metoder og redskaber til at tilpasse og målrette formidling og kommunikation til den enkelte patient/klient eller grupper af patienter/klienter" (Bilag 1, s. 8).

I det følgende vil de intenderede læringsmål for de humanistiske fag, som de er beskrevet i bekendtgørelsen blive vurderet i forhold til hvilke videnstyper og forståelsesniveau, man gennem bekendtgørelsen udtrykker krav om.

Videnstyper

De intenderede læringsresultater, bør ifølge Biggs og Tang, indeholde de verber, som skaber afstemningen i "Constructive Alignment" og samtidig fortæller noget om hvilke videnstyper og forståelsesniveauer, man har målsætninger om. I bekendtgørelsens udgøres disse verber af følgende: *"tilegner sig viden", "forståelse af og indsigt i egne patienters/klienters reaktioner", "vurdere psykologiske faktorer indflydelse", "udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence", "anvende forskellige pædagogiske metoder"*.

I bekendtgørelsen ses det, at der er krav om tilegnelse af deklarativ viden, hvilket kommer til udtryk i bekendtgørelsen gennem følgende verber: *"tilegner sig viden", "indsigt i", "forståelse og indsigt i" samt "vurdere"*. Ifølge Biggs og Tang fortæller læringsmål, som handler om *"forståelse af..."* ikke noget om videnstypen eller niveauet for forståelsen, og det er derfor ikke muligt at vurdere dette verbum i denne sammenhæng. Til gengæld tolker jeg *"indsigt"* som værende synonym med viden og dermed deklarativ viden (ordbogen.com).

Den deklarative viden, som er beskrevet, udtrykker et krav om, at de studerende tilegner sig en fundamental, forklarende viden om de humanistiske fag, som dermed kan danne grundlag for den funktionelle viden. Kravet om en funktionelt orienteret viden kommer til udtryk i bekendtgørelsen gennem verbet *"anvende"*. Dette udtrykker en målsætning om

viden, som kan bruges i forhold til eksempelvis at være problemløsende i praksis, jf. Biggs og Tangs beskrivelse af funktionel viden (krydshenvisning).

Desuden mener jeg ikke, at formuleringen "*udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence*" kan klassificeres i forhold til videnstype eller forståelsesniveauer, idet den ikke siger noget konkret om viden, og jeg vil derfor vende tilbage hertil i diskussionen

Forståelsesniveau

I SOLO taksonomien defineres forskellige forståelsesniveauer som beskrevet ovenfor (se figur side ?). I Bekendtgørelsen ses det, at den deklarative viden, som de studerende skal tilegne sig, befinder sig på forskellige niveauer på SOLO-taksonomien. Jeg ser formuleringen om "*tilegnelse af viden*", som et krav om tilegnelse af en deklarativ viden, som man kan memorere og definere (unistrukturelt niveau) eller klassificere og beskrive (multistrukturelt niveau). Begge forståelsesniveauer er kvantitative og underbyggende og ligger på de nederste trin i SOLO taksonomien. Jeg vurderer dem til at være kvantitative, fordi der ikke ses noget krav om, at dette er viden man som studerende forholder sig til, men udelukkende skal tilegne sig. Verbet "*indsigt i*" fortæller heller ikke noget om et forståelsesmæssigt krav, og dette ser jeg dermed også som viden på et forståelsesniveau, der er kvantitativt. "*Vurdere*" ser jeg som et læringsmål på det relationelle niveau i SOLO taksonomien, det vil sige som deklarativ viden på et kvalitativt niveau.

"*Anvende*" forstår jeg som et udtryk for, at man ønsker, at de studerende skal være i stand til at anvende den deklarative viden i praksis, og at dette derfor kan betegnes som funktionel viden på et kvalitativt niveau, det vil sige på det relationelle niveau på SOLO-taksonomien, som indikerer en evne til at anvende, sammenligne og analysere.

Sammenfattende ses det i bekendtgørelsen, at man forholder sig overordnet til, hvad der fra uddannelsespolitisk side er krav om, at de studerende på fysioterapeutuddannelsen skal lære indenfor de humanistiske fag. Her findes krav om overvejende deklarativ viden på det uni- og multistrukturelle niveau samt funktionel viden på det relationelle niveau. Desuden har man fokus på udvikling af generelle studieegenskaber.

Studieordningen

(Studieordningen 2006, bilag 2)

Hensigten med studieordningen er at beskrive uddannelsens målsætninger og struktur, dets fagområder og fordeling af ECTS point.

Bekendtgørelsen er fortolket af medlemmer på University College Nordjylland og har været rammesættende for udformningen af Studieordningen for Fysioterapeutuddannelsen. Bekendtgørelsen har eksplicitte krav og love omkring udformningen af studieordningen, hvilket sikrer overensstemmelse i forhold til studieordninger på det nationale plan. Alligevel kan udformningen variere afhængig af fortolkningen. Studieordningen godkendes af sundhedsstyrelsen.

Videnstyper og forståelsesniveauer

Studieordningen er inddelt i 6 kapitler (Bilag 3). Kapitlerne skaber en struktur i studieordningen, som bevæger sig fra et overordnet billede af uddannelsens målsætninger og struktur til en beskrivelse af de forskellige fagområders mål og indhold samt en beskrivelse af de mere formelle krav vedrørende prøver og andre bestemmelser.

Faget pædagogik og psykologi er beskrevet i kapitel 3 ("Mål og indhold i uddannelsens fagområder") under titlen "*Humanistiske fag*" (afsnit 3.5.). Som i bekendtgørelsen ses det også her, at benævnelsen humanistiske fag er en bred betegnelse, som inkluderer pædagogik og psykologi. Studieordningens formulering af kravene i pædagogik og psykologi er en identisk afskrift af bekendtgørelsen, og derfor er det de samme verber, der optræder i de to dokumenter. Af samme grund er formuleringen af krav til videnstyper og forståelsesniveau også ens. Det vil altså sige, at der også i studieordningen formuleres et krav om tilegnelse af videnstyper, der dels understøtter de studerende deklarative, forklarende vidensfundament og dels en mere funktionel viden, som figurerer på et højere niveau i forhold til SOLO taksonomien.

Fagbeskrivelsen

("Fagbeskrivelse for og bedømmelse af pædagogik og psykologi", bilag 3)

Formålet med fagbeskrivelsen er en konkret beskrivelse og tilrettelæggelse af undervisningen og bedømmelsen af faget pædagogik og psykologi.

Fagbeskrivelsen er udarbejdet ud fra en fortolkning af studieordningen som er foretaget af medlemmer på UCN og blandt andet den tidligere underviser i faget. Fagbeskrivelsen er revideret flere gange senest i 2008 og har været det direkte udgangspunkt i tilrettelæggelsen af min undervisning. Der ses ikke nogen eksplicit henvisning til studieordning eller bekendtgørelsen i fagbeskrivelsen.

Videnstyper og forståelsesniveauer

I fagbeskrivelsen ses en mere indgående beskrivelse af faget, end det er tilfældet i bekendtgørelsen og studieordningen.

Fagbeskrivelsen indeholder to afsnit:

- en beskrivelse af de overordnede mål for faget som derefter er opdelt i videns/holdningsmål og færdighedsmål.
- en konkret beskrivelse af indholdet i faget i forhold til undervisningen, som ligger på 1., 2., 5. og 6. semester.

Jeg har undervist i faget på 5. semester. Det intenderede læringsudbytte er ikke specificeret i forhold til hvert enkelte semester, derfor tager jeg i denne sammenhæng udgangspunkt i de overordnede mål for faget, som vedrører undervisningen på alle semestrene. Idet jeg har undervist på 5. semester, hvor de studerende bliver evalueret, omfatter de overordnede læringsmål også dette semester.

Fagbeskrivelsen beskriver indledningsvist det overordnede mål i faget pædagogik og psykologi. Her er det formuleret, at de studerende skal *"[...]tilegne sig viden om og indsigt i relevante pædagogiske og psykologiske teorier, begreber og metoder. På baggrund heraf skal den studerende selvstændigt kunne indkredse, formulere og analysere samt konkludere på væsentlige problemstillinger i relation til den fysioterapeutiske profession..."* (Fagbeskrivelsen, 2008:1)

Derefter er målene som nævnt inddelt i videns- og holdningsmål samt færdighedsmål.

Videns- og holdningsmålene indeholder 8 punkter. De første 4 punkter indeholder formuleringen af et ønske om at *"have viden om..."* (forskellige psykologiske og pædagogiske teorier med relation til det fysioterapeutiske felt) (se bilag 3:1). De sidste 4

punkter formulerer henholdsvis et krav om, at de studerende skal have *"viden og forståelse"* samt *"have forståelse for og være bevidst om"* (diverse pædagogiske og psykologiske teorier). Desuden er der i det sidste punkt et krav om, at de studerende kan *"diskutere"* ud fra deres professionelle rolle i forhold til et bestemt pædagogisk perspektiv.

Færdigheds målet beskrives som krav om en selvstændig evne til at *"omsætte ovenstående videns og holdningsmål i den fysioterapeutiske intervention rettet mod sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, rehabilitering og faglig udvikling"* (Bilag 3:2).

I beskrivelsen af indholdet fremgår det desuden, at de to fag pædagogik og psykologi så vidt muligt skal integreres i studieforløbet af hensyn til anvendelsesaspektet, der retter sig mod den studerendes egen uddannelsessituation og det fysioterapeutiske professionsfelt, samt at de udvalgte temaer i fagets indhold tager udgangspunkt i emneområder, der er tilknyttet den fysioterapeutiske profession.

Indholdet er opdelt i forhold til de semestre hvor der undervises i pædagogik og psykologi.

Indhold 5. semester:

"Patientens møde med sundhedsvæsenet

Kommunikation i klinisk sammenhæng og et sundhedsfagligt perspektiv

Kronicitet, kroniske lidelser og "væren i verden".

Kroppen i et psykologisk perspektiv

Empati i mødet med patienter, borgere, brugere

Krise, sorg og tabsteorier "

Videnstyper

I forhold til videnstyper ses det, at man fra studiets side i det overordnede mål stiller krav om en tilegnelse af deklarativ gennem verberne *"tilegne sig viden om og indsigt i..."*.

Desuden indikerer formuleringen *"indkredse, formulere, analysere samt konkludere på væsentlige problemstillinger i relation til den fysioterapeutiske profession rettet mod et individ, gruppe eller som et samfundsniveau"*, at man stiller krav om en deklarativ viden med fysioterapeutisk relevant anvendelsesperspektiv, det vil altså sige som funktionel viden.

I videns og holdningsmålene stilles krav om viden og tilegnelse af forskellige pædagogiske og psykologiske teorier og om, at de studerende skal opnå en forståelse i forhold til denne viden. Ifølge Biggs og Tang siger verbet "*forståelse*" ikke noget om niveauet for forståelsen og er derfor ikke anvendelig i vurderingen af de intendede læringsresultater. Desuden ses en formulering om et krav om "*bevidsthed*" om diverse teorier. Dette udtryk sidestiller jeg med "*viden om*", og derfor ser jeg dette som en del af den deklarative viden (ordbogen.com). Det sidste punkt i videns- og holdningsmålene er et krav om, at den studerede skal kunne diskutere, hvordan man som sundhedsperson kan arbejde med sundhed ud fra en bestemt vision. Det vil sige diskutere ud fra sin deklarative viden. Sammenfattende ser jeg dermed kun krav om deklarativ viden i videns- og holdningsmålene.

Færdighedsmålet ekspliciterer i mine øjne målsætningen om en funktionel videnstilegnelse, idet der ses krav om en evne til at omsætte viden fra videns og holdningsmålene i den fysioterapeutiske intervention. Ordet "*intervention*" indeholder i min tolkning et konkret handlingsperspektiv og en evne til at fungere ud fra sin deklarative viden. Idet der også her inddrages et element omkring selvstændighed ses et ønske om, at den studerende samtidig handler i forhold til sin egen erfaringer kombineret med den tilegnede viden i tråd med Biggs og Tangs definition af den funktionelle viden (s. 18).

I beskrivelsen af målet for fagets indhold ses en yderligere markering af den funktionelle viden, idet det ekspliciteres at pædagogik og psykologi som fag bør integreres af hensyn til "*anvendelsesaspektet*". I samme punkt er der desuden fokus på den studerendes egen uddannelsessituation såvel som det fysioterapeutiske funktionsfelt. Det vil sige et fokus på den studerende selv, men også på selve faget. Her ser jeg en relation til kompetencebegrebet, som jeg vil komme tilbage til senere i dette speciale.

Forståelsesniveau

I forhold til forståelsesniveauet for de intendede læringsresultater som det er formuleret i fagbeskrivelsen, ses krav om forståelse på flere niveauer i forhold til SOLO taksonomien. I de overordnede mål vidner verber som "*tilegne viden og indsigt*" om krav om et forståelsesniveau, der ligger indenfor det unistrukturelle og multistrukturelle niveau afhængig af i hvilken grad, denne viden gengives. Er det gennem en ordret gengivelse er

det på det unistrukturelle niveau, og er det på det mere beskrivende niveau, befinder den studerende sig på det multistrukturelle niveau. Desuden ses krav om viden på det relationelle niveau, idet de studerende skal *"indkredse, formulere, analysere samt konkludere på væsentlige problemstillinger"*.

I videns og holdningsmålene er primært formuleret læringsmål på det uni- og multistrukturelle niveau i forhold til krav om viden og forståelse. Det sidste punkt omkring evnen til at *"kunne diskutere"* vurderer jeg som relationelt. At kunne diskutere forudsætter en evne til at bruge sin viden og argumentere med og mod andre teorier, og man bevæger sig derfor på et kvalitativt forståelsesniveau i mine øjne.

Færdighedsmålets krav om omsætning af viden og holdninger i den fysioterapeutiske intervention rettet mod den fysioterapeutiske praksis og den faglige udvikling, ser jeg som en evne til at kunne integrere og analysere teorierne på det relationelle niveau. Samtidig mener jeg desuden, at faglig udvikling nødvendigvis involverer en evne til at bevæge sig på et abstrakt metakognitivt niveau i forhold til egen profession og reflektere, generalisere og teoretisere på et udvidet abstraktionsniveau

Sammenfattende er de intenderede læringsmål, som beskrevet i fagbeskrivelsen, centreret omkring krav om deklarativ viden og funktionel viden med en markant overvægt af deklarativ viden i videns og holdningsmålene. Ifølge Biggs og Tang er det symptomatisk for fagbeskrivelser på videregående uddannelser, at de ofte er domineret af deklarativ viden, hvilket kan være en ulempe i nogle tilfælde, idet de studerende først lærer at benytte denne viden ved studiets afslutning (Biggs og Tang, 2007: 72).

Forståelsesniveauet fordeler sig med en overvægt af viden på det uni- og multistrukturelle niveau, men også krav om forståelse på det relationelle og det udvidede abstraktionsniveau. Læringsudbyttet muliggør dermed et stabilt vidensfundament i forhold til at kunne bruge denne viden funktionelt i situationer, der kræver problemløsning.

Delkonklusion

I forhold til videnstyper og forståelsesniveauer er der i bekendtgørelsen og studieordningen en enslydende formulering i forhold til, hvad det intenderede læringsudbytte indebærer. Det ses i begge dokumenter, at den deklarative og den

funktionelle viden vægtes nogenlunde ens, og desuden at forståelsesniveauet kan placeres på det unistrukturelle, multistrukturelle eller relationelle niveau med overvægt i de to første niveauer.

I fagbeskrivelsens læringsmål ses en overvægt af krav om deklarativ viden som sammenfattes i et funktionelt orienteret færdighedsmål, der involverer den fysioterapeutiske intervention. I forhold til forståelsesniveauet fordeler dette sig med en overvægt af krav om viden på det uni- og multistrukturelle niveau samt på det relationelle niveau. Desuden ses et krav om faglig udvikling, hvilket jeg mener, indebærer et forståelsesniveau på det udvidede abstraktionsniveau.

I forhold til afstemning (alignment) mellem de verber der benyttes i henholdsvis bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelse ses afstemning mellem verberne: *Tilegne sig viden og indsigt og forståelse*. Derudover er fagbeskrivelsen noget mere nuanceret og inddrager i højere grad et fysioterapeutisk fagligt aspekt i sine formuleringer af det intenderede læringsudbytte. I bekendtgørelsen og studieordningen findes verberne "vurdere, udvikle, anvende". Disse er ikke en del af fagbeskrivelsens læringsmål som til gengæld indeholder verberne "indkredse, formulere og analysere samt konkludere" og desuden også "diskutere". Det vil altså sige at der ikke ses en fuldstændig afstemning internt disse læringsmål dokumenterne imellem.

Sammenfattende er der nogen afstemning mellem de intenderede læringsudbytte i forhold til videnstyper og forståelsesniveauer internt i bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelse men ikke i fuldstændig grad, hvilket også gør sig gældende i forhold til hvilke verber, der benyttes. Selvom jeg primært har benyttet mig af fagbeskrivelsen i tilrettelæggelsen af min undervisning og således ikke er direkte påvirket af formuleringerne i bekendtgørelsen og studieordningen, finder jeg det dog bemærkelsesværdigt, at der er dette misforhold i afstemningen mellem de officielle dokumenter.

Undervisnings og læringsaktiviteter

I det følgende vil jeg beskrive og undersøge de undervisnings- og læringsaktiviteter, jeg har inddraget i min undervisning af de studerende i faget pædagogik og psykologi.

Formålet er, at kunne besvare problemformuleringen med hensyn til om undervisnings- og læringsaktiviteterne er afstemt med det intenderede læringsudbytte og evalueringen, og om min undervisning således er medvirkende til at skabe "Constructive Alignment".

Undervisnings- og læringsaktiviteter defineres i denne sammenhæng henholdsvis som mine fremtrædelsesformer i den konkrete undervisning og de teknikker, jeg har benyttet mig af med det formål at konstruere viden hos de studerende, begge med formidlingen af og læringen om et fagligt indhold som formål (Jank og Meyer, 2006: 47). Jeg vil først beskrive min undervisning ud fra indhold og metoder og dernæst kigge på undervisningen ud fra hvilke videnstyper og forståelsesniveauer, der implicit og eksplicit er blevet faciliteret. Idet videnstyper og forståelsesniveauer er centrale faktorer i skabelsen af "Constructive Alignment" og optrådte i forbindelse med analysen af det intenderede læringsudbytte, finder jeg det relevant, at kigge på disse faktorer i min egen undervisning også. For at opnå struktur i min beskrivelse af undervisningen har jeg i det følgende benytte mig af Werner Jank og Hilbert Meyers karakteristik af undervisningstyper (Jank og Meyer 2006).

Undervisningstyper

Ifølge Jank og Meyer findes der overordnet set tre former for undervisning (Jank og Meyer, 2006:45).

Den første type betegnes som kursuspræget klasseundervisning. Denne form for undervisning er velegnet til at fremstille sags og problemsammenhænge ud fra underviserens synspunkt. Som underviser indtager man en traditionel formidlerrolle placeret foran de studerende. En anden type undervisning karakteriseres som "fri". Her udfører de studerende individuelt arbejde, og som underviser vil rollen primært have karakter af vejleder, tilrettelægger af arbejdet og kontrol af arbejdets udbytte. Den sidste type undervisning som Jank og Meyer beskriver, er projektarbejdet hvor de studerende

handler solidarisk i samarbejdet om et givent projekt. Her er underviserens rolle at planlægge det fælles organiserede arbejde og bistå ved problemer.

Groft beskrevet kan undervisningen og underviserens rolle ifølge Jank og Meyer altså opdeles i:

1. Klasseundervisning – underviseren er formidler
2. Den fri undervisning – underviseren er vejleder
3. Projektarbejde – underviseren planlægger og bistår ved problemer.

I det følgende vil de 8 undervisningsgange blive beskrevet og fortolket ud fra Jank og Meyers struktur. Beskrivelsen af de 8 undervisningsgange har udgangspunkt i mine dagbogsnoter (bilag 4). Som beskrevet i metoden er indsamlingen af disse data foretaget retrospektivt som deltagende observation, det vil sige, at jeg først i løbet af undervisningsforløbet er blevet bevidst om problemstillingen i mit undersøgelsesfelt.

Efterfølgende har jeg læst mine noter igennem og tolket dem i en hermeneutisk proces, hvor jeg først har dannet mig et helhedsindtryk og derefter er gået tilbage til de enkelte temaer og dele i teksten med det formål at nå til en forståelse af tekstens indhold. Som beskrevet i indledningen og metodeafsnittet blev jeg undervejs opmærksom på begrebet "Constructive Alignment" som en relevant teoretisk begrebsramme i forhold til at skabe mening og struktur i datamaterialet (Kristiansen og Krogstrup, 1999:174).

Beskrivelse af egen undervisning

Beskrivelserne af undervisningsgangene vil fremstå i kronologisk rækkefølge. Indholdet i undervisningsgangene er tilrettelagt i forhold til fagbeskrivelsens krav til indhold på 5. semester (Bilag 3: 2):

"Patientens møde med sundhedsvæsenet

Kommunikation i klinisk sammenhæng og et sundhedsfagligt perspektiv

Kronicitet, kroniske lidelser og "væren i verden".

Kroppen i et psykologisk perspektiv

Empati i mødet med patienter, borgere, brugere

Krise, sorg og tabsteorier "

Mine didaktiske overvejelser har haft udgangspunkt i disse emner. Jeg har tilegnet mig viden gennem relevant litteratur og præsenteret det for de studerende, som det er beskrevet i det nedenstående. Desuden har min undervisning båret præg af min baggrund som fysioterapeut på den måde, at jeg ofte har inddraget eksempler fra praksis enten på opfordring fra de studerende eller uopfordret, hvor det fandtes naturligt.

Alle data er indsamlet på University College Nordjylland i foråret 2009.

5. 2. 2009

Første undervisningsgang blev indledt med en præsentation af mig og en gennemgang af fagbeskrivelse, undervisningsplan og krav omkring evalueringen ved hjælp af Power Points. Derefter underviste jeg i fysioterapiens forskningsmæssige udfordringer – herunder problematikken i at være et fag i skellet mellem den biomedicinske og mere kvalitativt orienterede forskningstraditioner. Efterfølgende har jeg noteret, at jeg oplevede de studerende som forholdsvis aktive i en diskussion om, hvad god forskning er kendetegnet af. Cirka 1/3 del af holdet deltog i denne diskussion, som forløb i cirka 20 minutter i den sidste lektion.

Mine undervisningsmetoder denne dag var centeret om traditionel formidlende undervisning med inddragelse af de studerende i diskussionen, jf. Jank og Meyers klasseundervisning.

19.2.2009

Dagens emne var kropsfænomologi og i mine dagbogsnoter har jeg beskrevet forelæsning på traditionel vis med brug af tavle, noter og Power Points. Desuden forsøgte jeg, at få de studerende inddraget gennem en mindre refleksionsøvelse. Jeg har noteret, at jeg var skuffet over manglende tilbagemelding og over at de studerende var meget passive denne dag. Jeg har desuden nedfældet refleksioner over dagens tema, da jeg var usikker på om emnet var på for højt et abstraktionsniveau til, at det er relevant for de studerende, og at det er svært at kende deres niveau. Denne dag havde undervisningen karakter af traditionel klasseundervisning kombineret med projektundervisning i form af gruppearbejde omkring refleksionsspørgsmål.

2.3.2009

Jeg brugte dagens undervisning på at samle op på temaerne omkring forskellige sygdoms-sundhedsmodeller, sundhedsfremme, kropsfænomenologi. I forlængelse af mine tanker om stoffets indhold, tænkte jeg, at dette var vigtigt, så jeg dermed kunne være sikker på at alle havde fået muligheden for en ordentlig gennemgang af disse forholdsvis svære emner. Ved denne lejlighed brugte jeg tavlen til at nedskrive stikord etc. Jeg har noteret i mine dagbogsnoter, at de studerende ikke var specielt aktive, selvom jeg i mine øjne forsøgte at indbyde til uddybende spørgsmål.

Denne undervisningsgang var også præget af klassisk klasseundervisning.

9.3. 2009

Denne undervisningsgang omhandlede den psykologiske indgangsvinkel til patienter med kronisk sygdom. Jeg formidlede teorien omkring dette emne ved hjælp af tavle og Power Points. I min formidling var jeg bevidst om, at forsøge at inddrage de studerende gennem forskellige refleksionsspørgsmål og også gennem læsning af en artikel og dertil knyttede spørgsmål, som de arbejdede med i grupper. De studerende var forholdsvis aktive denne dag, og cirka 1/2 af holdet tilkendegav deres holdninger. Efterfølgende har jeg noteret, at det havde en god virkning, at de studerende fik udleveret en meget konkret opgave med tilknyttede spørgsmål, og at denne struktur i refleksionen betød, at flere var aktive. Min undervisningsmetode denne dag bestod af en kombination af formidlende klasseundervisning og projektarbejde.

19.3.2009

Denne dag var emnet idrætspsykologi og i mine noter bemærker jeg, at det tydeligt kan mærkes, at dette er et emne, der interesserer de studerende. Jeg formidlede indholdet via Power Points og tavle, og de studerende bød ind med spørgsmål og konstruktiv kritik også uden opfordring. Undervejs lavede vi en øvelse, hvor de studerende skulle være aktive i forhold til en koncentrationsøvelse. Denne dag var næste alle på holdet aktive og deltagende i diskussionen, og jeg har efterfølgende reflekteret over vigtigheden i have en personlig interesse i læringsindholdet. Denne dag var min undervisning centreret omkring mig som formidler af det faglige stof, men med de studerende som aktive medspillere, dvs. klasseundervisning.

26.3.2009

I undervisningen var der fokus på empati samt sorg og krise, og jeg havde en forelæsende rolle, hvor jeg ved hjælp af tavle og Power Points fremlagde teorierne vedrørende disse emner. I undervisningen inddrog jeg filosofiske betragtninger på empati ud fra blandt andre K. E. Løgstrup, og det var tydeligt, at jeg igen befandt mig på et abstraktionsniveau, hvor de studerende var passive. Jeg har i mine dagbogsnoter noteret, at de studerende helt tydeligt var distancerede og i højere grad aktive på deres PC/mobiltelefon og lignende.

Jeg forsøgte at inddrage de studerende gennem læsning af en artikel med dertil hørende refleksionsspørgsmål, som skulle opsamles in plenum. I opsamlingen var der kun 2-3 aktive studerende.

Efterfølgende har jeg noteret i min dagbog, at jeg var frustreret over den manglende deltagelse fra de studerende side. Min undervisning bestod af klasseundervisning med forsøg på inddragelse af de studerende gennem projektarbejde i form af refleksionsspørgsmål.

16.4.2009

Indholdet i dagens undervisning omhandlede kommunikation i et sundhedsfagligt perspektiv. Stoffet blev formidlet af mig ved hjælp af Power Points og tavle. Der var meget stof, jeg skulle nå at formidle, og de studerende var meget passive. Jeg har noteret, at de studerende på et tidspunkt var interesserede i en bestemt model, jeg introducerede dem for, men da jeg ikke lagde op til nogen deltagelse fra deres side forblev de overvejende passive.

Efterfølgende reflekterede jeg over, at jeg ikke lod de studerende nærme sig stoffet. Denne undervisningsgang bar udelukkende præg af mig som formidler og de studerende som passive tilhørere.

17.4.2009

Den afsluttende undervisningsgang afholdtes et mini-seminar, hvor de studerende fik ansvarsområde for hver deres emne og havde til opgave at fremlægge det for resten af holdet.

Nogle af grupperne benyttede sig af Power Points og tavle i deres fremlæggelse. Alle deltog aktivt, og der er en god stemning. De studerende virkede også aktive i deres rolle som tilhørere. I min dagbog har jeg noteret, at de studerende virker som om at de har lært

meget i forhold til deres aktivitet i undervisningen, og at jeg måske har stillet for få krav til dem undervejs og inddraget dem for lidt.

Denne sidste undervisningsgang var centreret om projektarbejde.

Opsummering

Opsummerende ses det i beskrivelsen af de 8 undervisningsgange, at min undervisning har været præget af to typer af de undervisningsmetoder, som skitseres af Jank og Meyer;

Klasseundervisning:

- Formidling og forklaring ved hjælp af power-points eller tavle til illustration og understregning af hovedpunkterne i stoffet.
- Diskussioner in plenum med udgangspunkt i refleksionsspørgsmål stillet af mig, men uden særlig feedback fra de studerende (19.2., 9.3., 26.3.)

Projektarbejde:

- Gruppearbejde med tilknyttede refleksionsspørgsmål og opsamling in plenum (5.2., 19.3.).
- Mini seminar inkluderende en afsluttende fremlæggelse af fagets hovedtemaer (17.4.).

I beskrivelsen af min undervisning ses det, at den i overvejende grad har været præget af, at jeg som underviser har formidlet det faglige stof ved brug af Power Points og tavle og kun i begrænset omfang har inddraget de studerende gennem gruppearbejde og diskussioner, hvor refleksionsspørgsmålene blev stillet af mig og gennem et mini-seminar, hvor de studerende skulle fremlægge fagets forskellige temaer.

Videnstyper og forståelsesniveauer

I det følgende vil jeg kigge på hvilke videnstyper og forståelsesniveauer disse typer undervisnings og læringsaktiviteter ifølge Biggs og Tang fordrer.

Videnstyper

Deklarativ viden er som nævnt en afklarende eller oplysende viden om et givent emne. Gennem denne type viden opbygges en velstruktureret vidensbase, hvilket involverer at den studerende modtager viden og strukturerer denne meningsfuldt ("*reception learning*")

(Biggs og Tang, 2008:106). Ifølge Biggs og Tang er forelæsning og vejledning etablerede undervisningsmetoder på videregående uddannelser i forhold til at skabe en velstruktureret vidensbase, det vil sige en deklarativ viden (Biggs og Tang, 2007: 104). I denne sammenhæng beskrives forelæsning som en metode, hvor underviseren er placeret foran de studerende og ud fra denne position formidler et læringsindhold til de studerende, som forholder sig passivt med undtagelse af lejlighedsvis afklarende spørgsmål (Biggs og Tang, 2007:107). Denne type undervisning er i tråd med Jank og Meyers beskrivelse af klasseundervisning og den type undervisning, jeg primært har stået for.

Forelæsning er en effektiv måde for studerende at skabe deklarativ viden. Gennem forelæsningen kan underviseren dreje det faglige indhold således at det personlige perspektiv skinner igennem, hvilket jeg gjorde gennem fysioterapeutisk relevante eksempler. Dette er ifølge Biggs og Tang positivt, idet man derigennem vil kunne fremstå som en "transformationsagent" i gengivelsen af et fagligt indhold. I denne sammenhæng bør man dog være bevidst om, at det er den studerende, der skal konstruere viden, hvilket ikke sker gennem forelæsning alene (Biggs og Tang, 2007:106). Som underviser er man nødsaget til at hjælpe med denne konstruktion, da ikke alle har forudsætningerne for at gøre det selvstændigt. Dette gør man rent praktisk ved at inddrage de studerende effektivt gennem forskellige metoder og desuden veksle mellem undervisningsmetoderne, så de studerende bliver mere aktive.

Som det er beskrevet ovenfor, har min undervisning været rettet markant mod denne overføring af informationer med tilegnelse af viden som formål, idet jeg primært har optrådt som forelæser. Jeg har desuden forsøgt at inddrage de studerende gennem diskussioner in plenum. Dette er en egnet måde at skabe deklarativ viden på. Dog har forelæsninger også visse begrænsninger, hvilket blandt andet skyldes, at et vedvarende lavt aktivitets niveau, hvor de studerende ikke er aktive, men skal lytte passivt, vil mindske koncentrationen. Ifølge Biggs og Tang er det kun muligt, at bevare opmærksomheden i 10-15 minutter derefter falder opmærksomheden drastisk.

Jeg har ikke tidligere været opmærksom på forelæsningens begrænsninger, men ser følgende begrænsninger i forholdet mellem mine forelæsninger og mulighed for tilegnelse af deklarativ viden hos de studerende:

- Lektionernes varighed har været ca. 45 minutter, hvilket sænker koncentrationsniveauet.
- Jeg har kun i begrænset omfang hjulpet de studerende med at strukturere ny viden gennem refleksionsspørgsmål, som ikke aktiverede de studerende. Dette skyldes sandsynligvis, at refleksionsspørgsmålene typisk blev inddraget i slutningen af en lektion. På dette tidspunkt er de studerendes aktivitets niveau faldet, og derfor var det svært at hæve det igen.
- Gruppearbejdet har også oftest foregået som afslutning på en lektion eller dagens undervisning, hvilket vil sige på et tidspunkt hvor de studerende sandsynligvis har været ukoncentrerede.

Jeg er af den opfattelse, at de studerende har haft mulighed for opnåelse af deklarativ viden gennem min undervisning, men idet jeg ikke var opmærksom på at ændre mine undervisningsaktiviteter kontinuerligt, samt give de studerende bedre muligheder for selv at strukturere den ny viden, var muligheden ikke optimal.

Funktionel viden i egen undervisning

Den ideelle måde at opbygge funktionel viden på, er ifølge Biggs og Tang ofte placeret udenfor traditionelle læresituationer. Desværre ses det ofte, at der i praksis undervises i funktionel viden gennem undervisningsaktiviteter, der er mere passende til opbygning af deklarativ viden. I min undervisning kom dette eksempelvis til udtryk, når jeg underviste i specifik pædagogisk/psykologisk teori og i denne sammenhæng talte om anvendelsen af denne teori, men ikke tilbød de studerende at anvende teorien konkret i praksis (Biggs og Tang, 2008:136).

Min undervisning har primært haft karakter af en traditionel formidlerrolle. I denne type undervisning efterlades ikke den store mulighed for at konstruere funktionel viden for den studerende. Den funktionelle viden opbygges gennem en brug af den deklarativ viden. Dette kræver læringsaktiviteter, der involverer de studerendes aktive deltagelse i væsentlig højere grad, end jeg har givet dem mulighed for. I min undervisning har der således ikke været relation til praksis eller nogen muligheder for en konkret anvendelse af de tilegnede teorier. Samtidig består underviseropgaven i at skabe læringsaktiviteter, der

passer til læringsmålene, som i forhold til den funktionelle viden er meget specifikke og i denne sammenhæng også inkludere overvejelser vedrørende evalueringen.

Udover at være formidler har jeg inddraget de studerende gennem gruppearbejde med dertil hørende refleksions spørgsmål og et afsluttende mini-seminar. Disse metoder har givet mulighed for at strukturere den deklarative viden, men uden et funktionelt aspekt.

Undervisningsmetode	Videnstype
Klasseundervisning	
Formidling	Formidlingen af viden er en brugbar metode til tilegnelse af deklarativ viden, dog mindskes effekten efter 10-15 min.
Diskussioner	Diskussioner er en egnet metode til at hjælpe de studerende til at være aktive og strukturere deres viden. Dog var det en metode jeg ofte benyttede i slutningen af en lektion hvor aktivitets- og opmærksomhedsniveauet var lavt.
Projektarbejde	
Gruppearbejde	Uden et direkte anvendelsesperspektiv er dette en metode til at strukturere deklarativ viden. Gennem gruppearbejde får de studerende mulighed for at være aktive i at skabe denne struktur. Ved opsamlingen in plenum noteres det dog at ikke alle er aktive og en stor del lades igen passive.
Miniseminar	Gennem mini-seminaret rekonstruerede eller genfortalte de studerede den viden de havde tilegnet sig gennem undervisningen. I denne øvelse var der krav om at alle var aktive, hvilket hjælper hele holdet med at strukturere deklarativ viden og dermed inkluderede alle studerende. Igen ses ikke noget anvendelsesperspektiv hvilket betyder at denne læringsaktivitet er med til at skabe deklarativ viden.

Forståelsesniveau

Gennem forelæsningen er informationsflowet ensrettet fra underviseren til de studerende og en effektiv måde at præsentere information på. Dog er forelæsning ikke effektiv i forhold til at opnå viden på et højere forståelsesniveau i forhold til SOLO-taksonomien og heller ikke i forhold til at ændre de studerendes måde at anskue verden på, hvilket ifølge Biggs og Tang, som tidligere nævnt, er et af målene med læring. Forståelsesniveauet har i forhold til SOLO taksonomien været på det unistrukturelle niveau, hvor man er i stand til at gengive eller identificere det lærte eller på det multistrukturelle niveau, hvor man kan beskrive og opsummere i forhold til læringsindholdet (Biggs, 2003: 48).

Delkonklusion

Sammenfattede ses det, at min undervisning har givet de studerende mulighed for at skabe en deklarativ vidensbase ud fra diverse undervisningsmetoder. Specielt har miniseminaret givet hele holdet mulighed for at strukturere deklarativ viden.

I forhold til forståelsesniveauet ses det, at den viden, de studerende har haft mulighed for at tilegne sig gennem min undervisning, befinder sig på et uni-strukturelt og multistrukturelt niveau på SOLO taksonomien. Undervisningen har derimod ikke fordret nogen muligheder for at anvende, sammenligne eller integrere de forskellige teorier på det relationelle niveau og heller ikke at generalisere, reflektere eller teoretisere på det udvidede abstraktionsniveau.

Evaluering

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan evalueringen af læringsudbyttet ifølge Biggs og Tang bør udformes i bevidstheden om hvilke videnstyper og forståelsesniveauer, man ønsker at evaluere. Min vurdering vil have udgangspunkt i hvilke videnstyper, der evalueres, samt hvilket forståelsesniveau, man har mulighed for at vurdere gennem evalueringen. Derefter vil jeg kigge på den konkrete evaluering i min undervisning, og vurdere hvorledes denne henvender sig til videnstyper og forståelsesniveauer.

Videnstyper og forståelsesniveauer

I forbindelse med evaluering af pædagogik og psykologi på 5. semester skal de studerende aflevere en skriftlig opgave på baggrund af den kliniske undervisning. Denne type evaluering er summativ, idet resultaterne bruges til at bedømme de studerende i slutningen af undervisningsperioden. Formålet med evalueringen er, at se om de studerende har opnået det læringsudbytte, der fra starten var intentioner om (Biggs og Tang, 2007:164). I modsætning hertil står den formative evaluering, som i højere grad bruges som feedback i forhold til at vurdere, hvordan den enkeltes læring forløber. Her er der fokus på fejlfinding som basis for fejlretning. Ifølge Biggs og Tang vil den ideelle situation være en bevidsthed omkring det intenderede læringsudbytte og læringsaktiviteter indeholdende løbende formativ feedback, der i slutningen af undervisningen resulterer i en evalueringsopgave i overensstemmelse med læringsaktiviteten.

I vurderingen og evalueringen af den deklarative viden, bedømmes den studerende ud fra hvad vedkommende har af viden om et givent emne. Der er således ikke noget krav om, at den studerende foretager sig noget med denne viden udover at kunne udbrede sig om det (Biggs og Tang, 2007: 197). Rammerne for evalueringen er af stor betydning, da disse er med til at bestemme hvilket forståelsesniveau, der evalueres på. Eksempelvis vil en "multiple choice" -test give de studerende mulighed for at frembringe en række korrekte svar, men hertil vil benyttes viden på et lavt forståelsesniveau, og de studerende vil ifølge Biggs og Tang have en tilgang til læringen, som er overfladisk. Til gengæld vil der i udfærdigelse af eksempelvis et essay være mulighed for at bevæge sig længere op i forhold til SOLO taksonomien og give den studerende mulighed for at diskutere, reflektere og argumentere for sin deklarative viden på det relationelle og det udvidede abstraktionsniveau.

Den funktionelle viden er ifølge Biggs og Tang forholdsvis enkel at evaluere og bedømme (Biggs og Tang, 2007:216). Oftest benyttes den funktionelle viden i den studerendes levede erfaringer. Af denne grund bør evalueringsopgaver inkludere casestudier, projekter og begivenheder, der afspejler den professionelle praksis. I forhold til den funktionelle videns forståelsesniveau, er det ofte vanskeligt at opnå en sådan på højere niveauer gennem undervisning med et begrænset antal læringsmål. Funktionel viden på højere niveauer på SOLO taksonomien kræver flere læringsmål gennem en syntese af flere

af de fag, som uddannelsen indeholder (Biggs og Tang, 2007:244). I evalueringen er det desuden væsentligt, at man giver plads til, at de studerende kan bruge deres kreativitet i evalueringsopgaven. Der bør derfor være brede rammer indenfor relevante parametre, således at de studerende får mulighed for at overraske i evalueringen og bruge deres kreativitet. Kreativitet kræver en solid vidensbase, men også en kritisk bevidsthed samt en evne til at genere originale ideer i forhold til beslutningstagen og problemløsning. Det vil sige en funktionel viden.

Evalueringsopgave

I det følgende vil jeg vurdere evalueringsmetoden i min egen undervisning af de studerende på 5. semester. Dette gør jeg, for at vurdere om der er afstemning mellem det intenderede læringsudbytte, som det er beskrevet i ovenstående afsnit og undervisnings- og læringsaktiviteterne i min undervisning samt bedømmelsen af læringsudbyttet, det vil sige evalueringen. I bekendtgørelsen og studieordningen er der ikke formuleret noget krav vedrørende bedømmelse eller evaluering af pædagogik og psykologi. Formuleringen vedrørende evalueringen optræder udelukkende i fagbeskrivelsen.

Evalueringsopgavens ordlyd er som følger:

"Ved afslutningen af 5. semester afholdes en individuel, intern prøve på baggrund af en skriftlig prøve, som den studerende har udarbejdet på baggrund af en erfaring, et dilemma eller en problemstilling fra den kliniske undervisning".

"Ved bedømmelsen vægtes:

- At der anvendes relevante pædagogiske og psykologiske begreber, teorier og metoder i forhold til belysningen, argumentationen og analysen af det valgte tema.*
- At den studerende inddrager pædagogiske og psykologiske indhold på en sådan måde at det fremstår relevant for den fysioterapeutiske profession.*
- At den studerende argumenterer ved hjælp af teorier, begreber og metoder*
- At den studerende på baggrund af sin analyse kan diskutere og perspektivere i forhold til egen fremtidig professionsudøvelse."*

(Fagbeskrivelsen, 2008:2)

"Opgaven skal indeholde

- *Indledning*
- *Redegørelse for metoden til belysning af problemstillingen*
- *Analyse*
- *Konklusion*
- *Diskussion og perspektivering*

(Fagbeskrivelsen, 2008:2)

De studerende skal med udgangspunkt i egne erfaringer med patienter i den kliniske undervisning reflektere over pædagogiske og psykologiske problematikker vedrørende de patienter, de møder. Den skriftlige opgave skal således indeholde en redegørelse herfor samt en analyse, konklusion, diskussion og perspektivering. Opgaven vurderes i forhold til de beskrevne kriterier.

I det følgende vil jeg kigge hvilke verber, der optræder i vurderingsgrundlaget, idet disse bør være afstemt i forhold til det intenderede læringsudbytte og undervisnings- og læringsaktiviteter, hvis der skal være mulighed for "Constructive Alignment". Samtidig fortæller de hvilke videnstyper og forståelsesniveauer, der er forventninger om at opnå gennem evalueringen. Evalueringen bør ifølge Biggs og Tang indeholde verber, som giver mulighed for afstemning i "constructive alignment" og samtidig fortæller noget om hvilke videnstyper og forståelsesniveau, den studerende bedømmes ud fra.

I evalueringen udgøres disse verber af følgende:

"[...] anvendes relevante pædagogiske og psykologiske begreber, teorier og metoder..."

"[...] inddrager pædagogiske og psykologiske indhold [...] relevant for den fysioterapeutiske profession."

"[...] argumenterer ved hjælp af teorier, begreber og metoder"

"[...] diskutere og perspektivere i forhold til egen fremtidig professionsudøvelse."

Videnstyper og forståelsesniveauer

I evalueringen af den skriftlige opgave ses det, at der er krav om en stor mængde deklarativ viden. Følgende verber ser jeg som en mulighed for de studerende at demonstrere en deklarativ vidensbase:

Anvende i forhold til belysning, argumentation og analyse, inddrage indhold, argumentere, diskutere.

Gennem disse verber ses en kvantitativ såvel som kvalitativ deklarativ viden, det vil sige forklarende og oplysende i forhold til et givent emne. Den kvantitative viden på et lavere niveau på SOLO taksonomien udtrykkes gennem verbet "inddrage indhold" og "diskutere", hvilket jeg ser som et krav om, at man er i stand til at beskrive og klassificere i forhold til en bestemt viden på det multistrukturelle niveau. Formuleringerne "anvende i forhold til belysning, argumentation og analyse" og "argumentere" indeholder verber, der stiller krav om forståelsesniveauer på det relationelle niveau i forhold til SOLO-taksonomien. Således ses en vægtning af deklarativ viden på et kvantitativt niveau og på et kvalitativt niveau i forhold til SOLO taksonomien, med en overvægt i forhold til den kvalitative viden på det relationelle niveau. Der ses ingen direkte krav om deklarativ viden på det udvidede abstraktionsniveau. Idet den skriftlige opgave stiller krav om anvendelse af pædagogiske og psykologiske teorier i forhold til belysning, argumentation og analysen af det valgte tema, stilles krav om at de studerende på et forholdsvis højt forståelsesniveau kan anvende deres viden i forhold til at argumentere, analysere og belyse. Dette skaber i mine øjne nogen rammer i opgaven som giver mulighed for at bevæge sig op på et højt niveau på SOLO taksonomien i forhold til at diskutere, reflektere og argumentere for den deklarativ viden på det relationelle og det udvidede abstraktionsniveau.

I den skriftlige opgave er der desuden mulighed for at demonstrere funktionel viden. Ifølge Biggs og Tang evalueres den funktionelle viden gennem opgaver, der afspejler og gengiver den professionelle praksis (Biggs og Tang, 2007:216). Opgaven befinder sig på det teoretiske plan, og den funktionelle viden udgøres af et forslag om en fremtidig handling i forhold til verberne "*diskutere og perspektivere i forhold til egen fremtidig professionsudøvelse*", det vil sige, at det i bedømmelsen vægtes, hvordan den studerende kunne forestille sig at handle og bringe sin deklarativ viden til anvendelse næste gang vedkommende står overfor en lignende problemstilling. Nogle af de studerende har sandsynligvis allerede anvendt deres deklarativ viden i forhold til den pædagogiske/psykologiske problemstilling, de har stået overfor i den kliniske undervisning, men en konkret anvendelse er ikke et krav, og således ikke en del af bedømmelsesgrundlaget. At perspektivere i forhold til den funktionelle viden kræver

desuden et forståelsesniveau, der i forhold til SOLO-taksonomien er relationelt og muligvis på det udvidede abstraktionsniveau, hvis den studerende er i stand til at teoretisere og reflektere kritisk herover. Evalueringsopgaven afspejler den professionelle praksis på den måde, at de studerende har udgangspunkt i en problemstilling fra den kliniske undervisning. Denne evalueringsmetode er passende i forhold til at vurdere og bedømme funktionel viden. Desuden kræver bedømmelsen af funktionel viden på et højere niveau på SOLO taksonomien, at der er flere læringsmål i det enkelte fag, samt mulighed for en syntese af flere af de fag som uddannelsen indeholder (Biggs og Tang, 2007:216). Idet evalueringsopgaven indeholder krav om at analysere pædagogiske og psykologiske teorier i forhold til den fysioterapeutiske praksis, tilbydes de studerende gode muligheder i forhold til at skabe en sådan syntese og dermed bevæge sig på det relationelle såvel som det udvidede abstraktionsniveau (Biggs og Tang, 2007:244).

Delkonklusion

I bedømmelsen af den skriftlige evalueringsopgave vægtes deklarativ viden på det multistrukturelle forståelsesniveau samt på det relationelle med overvægt på sidstnævnte. Samtidig ses det, at det i vurderingsgrundlaget prioriteres, at den studerende er i stand til at forholde sig til den funktionelle viden som man kan forestille sig den i et fremtidsperspektiv. Den funktionelle viden indeholder krav om at kunne perspektivere og argumentere herudfra, hvilket fordrer et forståelsesniveau på det relationelle eller udvidede abstraktionsniveau i SOLO-taksonomien, afhængig af hvorvidt der reflekteres kritisk eller teoretiseres herover.

Diskussion

I der følgende vil jeg diskutere "Constructive Alignment" begrebet som metode set i forhold til samfundets aktuelle kompetencebegreb.

Uddannelsen til fysioterapeut har udover de specifikke faglige mål også et almindelig sigte. Dette formuleres flere steder blandt andet i Bekendtgørelsen, Kapitel 1, § 1 under beskrivelsen af uddannelsens formål (Bekendtgørelse nr 236 af 30/03 2001, bilag 1):

"Formålet med uddannelsen er at kvalificere de studerende til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt som fysioterapeut og herunder indgå i et tværfagligt samarbejde. Uddannelsen skal

kvalificere de studerende til at kunne planlægge, udføre, evaluere og dokumentere fysioterapeutiske opgaver indenfor sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, habilitering, rehabilitering og faglig udvikling, så de studerende herved opnår handlekompetence indenfor det fysioterapeutiske professionsområde”.

Formuleringen *”handlekompetence indenfor det fysioterapeutiske professionsområde”* ser jeg som en eksplicitering af kravet om en almindelse indenfor den fysioterapeutiske profession. I studieordningen (september 2006, bilag 2) beskrives det at besidde en handlekompetence som et udtryk for en interaktion mellem *”faglige viden, færdigheder og holdninger og som danner udgangspunkt for at handle professionelt i forskellige situationer og kontekster.”* Det vil sige, at den professionelle handling indebærer mere og andet end fagspecifik viden. Ligeledes ser jeg eksplicite krav til en fysioterapeutisk handlekompetence i de fokusområder, jeg har berørt i analysen af dokumenterne. I punktet vedrørende de humanistiske fag ses formuleringen *”udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence”* (Bekendtgørelsen, 2001:8), som henviser til ønsket om en professionel kompetence, der ikke ligger indenfor et specifikt fagligt felt, men er en processuel udvikling af den enkelte studerende mere personlige egenskaber indeholdende den faglige viden fra de humanistiske fag i overensstemmelse med kompetencebegrebet.

Dette krav svarer til de kompetencer, der kræves af fysioterapeuter på det samfundsmæssige plan i sygehusregi. I publikationen *”Kompetence og kompetenceudvikling på sygehuse”* (Holten et al, 2003) opdeles kompetencer i 6 kompetenceområder:

- fysioterapifaglig kompetence
- læringskompetence
- pædagogisk kompetence
- organisatorisk og administrativ kompetence
- social- og samarbejdskompetence
- personlig kompetence.

Således spænder kravene til den færdiguddannede fysioterapeut bredt og er ikke kun centreret om en specifik fysioterapeutisk faglig viden. Den færdiguddannede

fysioterapeut skal også handle ud fra andre parametre i den professionelle praksis. Dette er i overensstemmelse med kvalifikationsnøglen, som kom i 2003 som et resultat af Bologna-processens krav om større gennemsigtighed i uddannelserne på europæisk plan. Kvalifikationsnøglen fra 2003 beskriver kompetencemål indenfor 3 områder:

1. Intellektuelle kompetencer, viden, evne til at kunne analysere og strukturere egen læring ikke specifikt koblet til den enkelte uddannelse eller fag, men nærmere personbunden.
2. Faglige kompetencer, inden for et fagområde, specifikt relateret til den enkelte uddannelse eller det enkelte fag.
3. Praksiskompetencer, fx praktiske færdigheder, eksplicit varetagelse af jobfunktioner.

I forhold til denne opdeling ekspliciteres det, at de intellektuelle og faglige kompetencer er en uundgåelig del af grundlaget i forhold til at kunne indgå i praksis på baggrund af erhvervelse af en uddannelse. (Bologna følgegruppen, 2003:14)

Traditionelt set har man i Danmark kigget på uddannelsernes mål rent indholdsmæssigt, men med kvalifikationsnøglens indførelse kom der i højere grad fokus på hvilke kompetencer, de studerende skal opnå i løbet af deres studie. Som det nævnes indledningsvist, synes dette at være i John Biggss ånd, da man dermed har fokus på kompetencer som læringsudbytte og således forholder sig til, hvad man skal kunne i et handlingsperspektiv frem for et indholdsperspektiv. Mere eller mindre eksplicit ligger der i kompetencebegrebet også en opmærksomhed omkring, hvad samfundet kan få ud af de studerende, hvilken nytteværdi har de. Der er således sket en politisk påvirkning af uddannelsesdiskursen, som et resultat af Bologna-processen og det efterfølgende uddannelsespolitiske arbejde på området (www.eva.dk). Kompetencebegrebet som der ses krav om i uddannelsen til fysioterapeut såvel som i kravet til fysioterapeutens praksis i sygehusregi indeholder således en erhvervelse af faglig viden, men også en almen dannelse, som udvikler fysioterapeuter, der er i stand til at tage relevante beslutninger og agere hensigtsmæssigt i praksis.

Almen dannelse

Betragtes den almene dannelse ud fra Wolfgang Klafkis dannelsesbegreb vedrørende kategorial dannelse ses det her, at dannelsen struktureres i den formale dannelse og den materiale dannelse. Det formale aspekt beskriver subjektet som værende individets forudsætninger for at bearbejde lærestoffet (Pettersen, 2005:39). Fra fødslen er subjektet udstyret med potentielle grundkvaliteter, der gennem læring og dannelse udvikles og modnes. Dette sker gennem et hensigtsmæssigt undervisningsindhold, der kan antages at være mest "virksomt" samt gennem processer, hvor subjektet løbende tilegner sig metoder til at lære sig det fornødne indehold, som senere livssituationer må kræve (Tønnesvang, 2004:40). I den materiale dannelse er der tale om læringens indhold, viden i videnskabelig forstand og viden i en mere klassisk forstand (Tønnesvang, 2005:40). I forhold til den fysioterapeutiske handlekompetence er der tale om dels den videnskabelige, faglige fysioterapeutiske viden og dels en klassisk viden vedrørende fysioterapeutisk kultur og normer, som er relevant i forhold til den fysioterapeutiske handlekompetence.

Kompetencebegrebet indeholder altså også en grundlæggende viden om den fysioterapeutiske faglige kultur og skaber sammen med den videnskabelige, faglige viden en handlekompetence, som er individets evne til at magte en given situation eller sammenhæng på bedst mulig vis i en integration af viden og personlig erfaring, subjektet indeholder en faglig viden og en intellektuel viden som i praksis integreres. Gennem det Klafki kalder den dobbeltsidede åbning åbner subjektet sig for objektet og omvendt i erkendelse af hvad der er korrekt eller hensigtsmæssigt i en given situation i praksis.

Relevans

Men er diskussionen om almen dannelse og kompetencer overhovedet relevant i en opgave om "Constructive Alignment"? "Constructive Alignment" teorien betragtes af mange som en mål-middel tankegang, der reducerer menneskelig aktivitet til tekniske problemstillinger, og dermed virker det umiddelbart ikke sandsynligt, at der skabes rum til en mere alment dannende tankegang i den konkrete brug af "Constructive Alignment". I denne optik ser jeg en risiko for en nedtoning af praksis, som reducerer undervisning til et spørgsmål om, hvordan undervisningen virker, og om hvorvidt de mål der var planlagt

på forhånd blev opnået (Pettersen, 2005:52). Der ses således en fare for, at de specifikke faglige mål kommer til at have forrang, og man dermed reducerer og modarbejder studerendes kompetencer og i yderste konsekvens uddanner fysioterapeuter, som ikke er "aligned" i forhold til samfundets krav. John Biggs formuleringer er ganske vist handlingsrettede, men i hans teori ser jeg en mangel i forhold til en udvikling af de studerendes personlige kvalifikationer, som er indeholdt i kompetencebegrebet. Biggs taler om generelle studieegenskaber, men disse defineres i højere grad som en akademisk dannelse og en evne til problemløsning og kritisk tænkning, end som en personlig dannelse, og jeg ser derfor ikke en fuldstændig parallel mellem kompetencebegrebet og de generelle studieegenskaber. Biggs argumenterer for, at man i formuleringen af det intenderede læringsudbytte bør integrere det intenderede læringsudbytte og de generelle studieegenskaber, med det formål at skabe transfer af viden fra et domæne til et andet. Men i denne formulering ser jeg primært et fagdidaktisk sigte, da Biggs holder sig til de faglige, videnskabelige læringsmål, og som nævnt ikke omtaler en decideret personlig dannelse.

Samtidig oplever jeg dog en opmærksomhed i John Biggs teori omkring læringsaktiviteter, som jeg ser giver mulighed for at inddrage den enkelte studerendes personlige forudsætninger. Således opfordrer han i forhold til funktionel læring på kvalitativt niveau i SOLO taksonomien til, at der fokuseres på handling ud fra et fagligt videnskabeligt niveau. Hvis den studerende yderligere tilføjer kritisk refleksion eller kan abstrahere over den faglige viden på det udvidede abstraktionsniveau, ser jeg stor mulighed for inddragelse af det personlige aspekt, der er en del af den personlige handlekompetence.

Personlig dannelse

Almendannelse indeholder altså elementer den enkeltes personlighed og dermed også den enkeltes personlige udvikling. I formuleringen af den bekendtgørelse, jeg har behandlet i dette speciale (Bekendtgørelse nr 236 af 30/03/2001) formuleres det således at: "[...] Uddannelsen skal endvidere bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund." (kapitel 2, § 8)

Dermed ses således også et krav om en identitetsdannelse på rejsen gennem uddannelsen, som modsvarer tendensen i det senmoderne samfund.

Studerende i dag kan ikke i samme grad som tidligere træde ind i eksisterende kulturelle og identitetsmæssige rammer og roller på grund af den kulturelle frisættelse. Derfor må de skabe deres egen identitet blandt andet gennem deres uddannelse, og her ligger således en udvikling, som ikke alene er knyttet til fagets mål men også til den personlige identitet (Simonsen og Ulriksen, 1998:26). I det senmoderne samfund er individet nødt til at være i stand til at omstille sig i en foranderlig verden. I denne socialkonstruktivistiske forståelse af identitetsdannelsen ses skabelsen af identitet som en fortløbende proces, der foregår gennem hele livet. Identiteten konstrueres og rekonstrueres i et mangfoldigt samspil med andre mennesker i forskellige kontekster (Stokkebæk 2007: 320).

Etienne Wenger (2004) har udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse af identitetsdannelse. Opbygningen af identitet består i at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Identiteten defineres i denne sammenhæng som en del af det sociale fællesskabs praksis i en gensidig konstitutionsproces. Identiteten skabes gennem tilknytning til et fællesskab, men identiteten bliver unik, idet engagementet i praksis indebærer en unik oplevelse (Wenger 2004: 174). Praksis indebærer en forhandling af måder at være en person på i den pågældende kontekst og er således en forhandling af identitet. Deltagelsen i et praksisfællesskab skaber deltagesoplevelser for det enkelte individ. Wenger kan fortælle os, hvor og hvordan de studerende skaber deres identitet gennem uddannelsen. For de studerende på Fysioterapeutuddannelsen er praksisfællesskabet det faglige fællesskab indeholdende medstuderende og undervisere på uddannelsen. Herigennem dannes den personlige identitet i takt med erhvervelse af den faglige viden. Den personlige identitet kommer således til at indeholde aspekter i forhold til den fysioterapeutiske kultur og normer, der er væsentlige i forhold til at kunne handle relevant indenfor den fysioterapeutiske profession.

Som fag er fysioterapien en del af sundhedssektoren og uundgåeligt præget heraf. Traditionelt har tilgangen til sygdom og sundhed være præget af en positivistisk, biomedicinsk tankegang, hvilket også har sat sit præg på det fysioterapeutiske fag. Faget indeholder dog samtidig alternativer til den biomedicinske tilgang. Alternativer som blandt andet er præget af en holdning til kroppen som sansende, interaktiv og relationel.

Denne tilgang kan spores i uddannelsen, idet den kropslige læring bliver prioriteret, ikke kun i den kliniske undervisning, men også på studiet hvor de manuelle, kropslige færdigheder er en del af undervisningen. Når det er sagt, har det biomedicinske paradigme fortsat markant indflydelse på fagligheden i studiet, hvilket er i overensstemmelse med det samfundsmæssige krav om større videnskabeligt fundament og evidens i fysioterapi-fagets metoder og teknikker. De studerende vil blive præget af fysioterapifagets normer og kultur, som vil indgå i den fysioterapeutiske handlekompetence.

John Biggs teori om "Constructive Alignment" er ikke nyttig i forhold til at afstemme undervisningen til samfundets krav om handlekompetente fysioterapeuter. Men med dette for øje mener jeg godt, den kan benyttes som et refleksivt blik på egen undervisning og give et bud på en forbedret undervisningspraksis, selvom den ikke er den endegyldige sandhed. "Constructive Alignment" er analysemodellen i denne opgave. Brugen af modeller kan skabe et forsimplet perspektiv på undervisningen, men samtidig er strukturen i modellen med til at skabe et analytisk overblik, som er nyttigt for mig i forhold til at være i stand til at reflektere over praksis og forstå den ud fra dette perspektiv. Dermed er det vigtigt, netop at være bevidst om ikke at udelukke andre perspektiver på egen praksis i en snæversynet rutine, hvor refleksionen kun sker indenfor kendte rammer.

Konklusion

En central pointe i Biggs teori om "Constructive Alignment" er, at de samme verber benyttes i formuleringen af intenderet læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og evalueringen. I det intenderede læringsudbytte som det var formuleret i bekendtgørelse, studieordning og fagbeskrivelsen bar formuleringerne præget af verber som primært bestod af: "*Tilegne sig viden og indsigt og forståelse.*" Desuden blev verberne "*vurdere, udvikle, anvende*" samt "*indkredse, formulere, analysere, konkludere*" og desuden også "*diskutere*" anvendt. Mine undervisnings- og læringsaktiviteter bar hovedsageligt præget forelæsning og dermed teknikker velegnede til at "*tilegne*" sig indsigt og viden. Evalueringens verber er omfattet af "*anvende, inddrage, argumentere, diskutere og perspektivere*".

Der ses altså afstemning mellem det intenderede læringsudbytte og evalueringen i forhold til verberne "*anvende*" og "*diskutere*". Samtidig står "*tilegnelsen af viden*" centralt som en faktor i det intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteterne og evalueringen. Der er dog ikke fuldstændig afstemning i brugen af verber i de tre centrale faktorer og dermed ikke "*Constructive Alignment*".

I forhold til videnstyper og forståelsesniveauer ses heller ikke overensstemmelse. I det intenderede læringsudbytte sås krav om deklarativ viden og funktionel viden med overvægt på førstnævnte. Desuden sås det, at denne viden befandt sig på forskellige niveauer på SOLO taksonomien og primært på de kvantitative niveauer. Her var der altså afstemning i forhold til min undervisning, der kun indeholdt deklarativ viden på kvantitativt niveau. Evalueringen derimod indeholdt krav om deklarativ viden på både kvantitativ og kvalitativt niveau på SOLO taksonomien og en stor grad af funktionel viden af både kvantitativ og kvalitativ karakter.

Desuden var der ikke afstemning internt i de officielle dokumenter, hvilket jeg ser som en reduceret mulighed for at skabe "*Constructive Alignment*", idet jeg mener, at det som underviser er væsentligt at have afklarede formulerede rammer for selv at være afklaret omkring formålet med sin undervisning.

Sammenfattende ses største grad af afstemning mellem fagbeskrivelse og evaluering og af mindst grad mellem min undervisning og evalueringsopgaven. Disse ligger således i hver

ende af spektret med deklarativ viden på kvantitativt niveau i min undervisning og funktionel viden på kvalitativt niveau i evalueringsopgaven.

Den manglende afstemning kan ifølge Biggs have betydning for de studerendes tilgang til læring, som kan få karakter af overfladisk læring, og jeg ser således en risiko for, at de studerende i størst grad har tilegnet sig viden ved udarbejdelsen af deres skriftlige opgave, idet de her har haft mulighed for at tilegne sig deklarativ viden af kvalitativ karakter og benytte den funktionelt. Dette er naturligvis positivt, men desværre sandsynligt at det kun er den viden, de har benyttet i deres opgave, de har tilegnet sig og ikke den resterende viden i undervisningen.

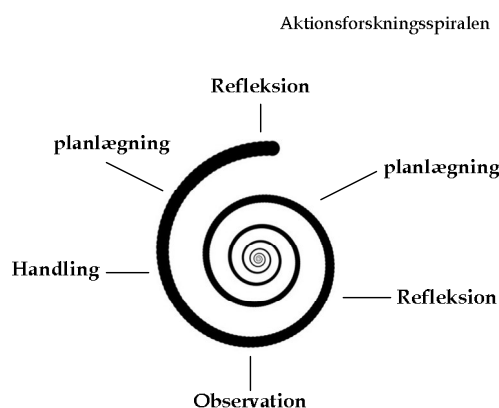
I forhold til diskussionen vedrørende kompetencebegrebet ser jeg krav om dette udfoldet i flere tilfælde i min analyse af de intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteterne og evalueringen, som det er beskrevet i diskussionen. I de officielle dokumenter ligger kravet om den handlekompetente fysioterapeut formuleret som et overordnet krav. I min egne undervisnings- og læringsaktiviteter sker der som nævnt udelukkende overførsel af deklarativ viden på kvantitativt niveau. De studerende påvirkes måske af min baggrund som fysioterapeut og får et indblik i min handlekompetence gennem de eksempler, der inddrages fra min kliniske praksis, men de oplever det ikke som førstehåndserfaring. I forhold til evalueringen hvor de studerende skal agere ud fra praksis, får de stor mulighed for at optræde som handlekompetente fysioterapeuter i hvert fald i forestillingen om handlingen, og evalueringsopgaven er således det område i pædagogik og psykologi undervisningen, at de studerende i højst grad dannes ind i et mønster bestående af fysioterapeutisk viden, normer og identitet.

I forhold til udviklingen af fysioterapeutisk handlekompetence ser jeg flere muligheder for udvikling heraf på trods af den ufuldstændige "Alignment", hvilket understreger denne metode som et specifikt perspektiv at se undervisningen ud fra.

Perspektivering

I perspektiveringen tager jeg udgangspunkt i specialets konklusion. Jeg vil se på hvordan jeg i forhold til konklusionens resultater kan handle mere hensigtsmæssigt i fremtiden med det formål at forbedre min undervisning. Perspektiveringen er således et forslag til handling i praksis.

Ifølge Biggs illustrerer aktionsforskningsspiralen denne type forskning som en proces der indeholder: Refleksion – planlægning – handling – observation – refleksion – planlægning – handling – etc. (Biggs, 2007:43)



I denne forbindelse er perspektiveringen dermed et forslag til handling, som jeg vil observere og reflektere over i en kontinuerlig forbedring af min undervisningspraksis.

Jævnfør konklusionen på min undersøgelse af egen praksis er der ikke afstemning mellem det intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteterne i min egen undervisningspraksis og evalueringen. Af denne grund kan de studerendes tilgange til læring være præget af overfladisk læring og risikoen er, at de først reelt lærer noget gennem evalueringsopgaven. Ved udførelse af evalueringsopgaven inddrager de studerende den relevante teori i form af deklarativ viden, som skal anvendes i forhold til en bestemt problemstilling fra praksis, og som det er nævnt i ovenstående er der krav om, at de forestiller sig, hvorledes denne viden kunne anvendes i et funktionelt perspektiv i

praksis. Inddragelsen af teori er således specifikt i forhold til den konkrete problemstilling, de oplever i praksis, og jeg ser her en fare for at de således ikke reelt lærer den øvrige deklarative viden fra undervisningen. I bevidsthed herom, vil jeg i min fortsatte undervisningspraksis stræbe efter en forbedring af dette ved at forsøge at tilrettelægge min undervisning, således at den ikke kun indeholder deklarativ viden af kvantitativ karakter som det har været tilfældet i foråret 2009, men også indeholder deklarativ viden af kvalitativ karakter.

Biggs forholder sig pragmatisk til implementeringen af "Constructive Alignment" og beskriver meget konkret hvilke overvejelser, man bør gøre sig. Først og fremmest er transformativ refleksion essentiel i ændringen af praksis. Transformativ refleksion karakteriseres som refleksion, der foregår i ændringen af praksis med faglig teori som et væsentligt element (Biggs, 2007: 43). Han har her udgangspunkt i Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker, som beskriver refleksion som medvirkende til forbedring af refleksion i handling. Den transformativ refleksion har dog et forandringsperspektiv, der er teoretisk funderet. I min transformativ refleksion over egen praksis er denne teori naturligvis teorien om "Constructive Alignment". Det ses her, at Biggs definition af transformativ refleksion er mere konkret og pragmatisk end andre definitioner af samme begreb. Den amerikanske uddannelsesforsker, John Mezirow, har udviklet og beskrevet teorien om transformativ læring som et resultat af refleksion. I hans optik forudsætter transformativ læring at man reflekterer kritisk over præmisserne for sine egne handlinger (Mezirow, 1991:108). I forbindelse med transformativ læring vil der optræde en udløsende begivenhed, hvilket Mezirow kalder et desorienterende dilemma. Det desorienterende dilemma kan medføre refleksion på præmis niveau og kan karakteriseres som en form for metakognition, som fører til transformativ læring. Transformativ læring indebærer en ændring af de grundlæggende antagelser hos individet og medfører at tidligere erfaring forstås på en ny måde (Wahlgren, 2002:164). I forhold til Biggs beskrivelse af transformativ refleksion ses der her en overensstemmelse i disse definitioner, men Biggs inkluderer yderligere en teoretisk begrebsramme som en forudsætning for at forstå en situation, og i denne sammenhæng en undervisningssituation, på en ny måde (Biggs, 2007: 43).

I implementeringen af "Constructive Alignment" er det relevant at koncentrere sig om tre elementer, som vedrører undervisningssituationen; undervisere, den studerende og

institutionen. I denne sammenhæng vil jeg dog afgrænse mig til min egen rolle som underviser, da jeg finder det relevant at begynde med at kigge på, hvad jeg selv kan gøre for at forbedre min praksis (Biggs, 2007:248).

Indledningsvist bør jeg stille spørgsmål til det intenderede læringsudbytte. I og med at dette allerede er formuleret i fagbeskrivelsen, er det nødvendigt at forholde sig hertil, og afklare hvordan de studerende på den bedste måde lærer det intenderede læringsudbytte – og ikke mindst spørge, hvordan jeg kan vide, hvornår og hvor godt, de studerende har lært det, der skal læres (Biggs, 2007:249). Dette er spørgsmål som al undervisning bør indeholde, men med "Constructive Alignment" som analyseramme, understøttes man til at tænke på en ny måde i forhold til disse spørgsmål. I forhold til konklusionen af min undersøgelse bør jeg dermed stille mig disse spørgsmål i planlægningen af min fremtidige aktion.

Fagbeskrivelsen formulerer intenderet læringsudbytte, som indebærer krav om at de studerende skal tilegne sig en stor mængde deklarativ viden. Da dette er forudsætningen for funktionel viden, er dette relevant i mine øjne. I min undervisning har jeg som beskrevet i det ovenstående i høj grad benyttet mig af en undervisningsmetode, hvor jeg indtog en forelæsende rolle. Denne metode er udmærket til at formidle deklarativ viden, men har også sine begrænsninger, som jeg ikke tidligere har været bevidst om. Især er det vigtigt, at de studerende er aktive i deres konstruktion af viden, hvilket er muligt at facilitere gennem forskellige teknikker. Opmærksomheden hos de studerende falder efter 15 minutter. Dette kan imødegås gennem forskellige metoder – eksempelvis helt konkret ved at sætte et ur til at ringe efter 15 minutter og skifte læringsaktivitet når det ringer. En anden metode kunne være at organisere de studerende parvist og opfordre dem til at fortælle hinanden hovedpunkterne i dagens tema eller lave kopier til de studerende med diverse figurer fra undervisningen, således at de studerende gøres aktive gennem noter der vedrører figurerne. Gennem disse undervisningsmetoder kommer der større fokus på den studerendes læringsaktivitet, og der bliver skabt en mulighed for at skabe deklarativ viden på højere forståelsesniveauer, end det unistrukturelle og multistrukturelle niveau. Gennem ovenstående læringsaktiviteter vil de studerende tilbydes en mulighed for at analysere, årsagsforklare og relatere undervisningens indhold til den viden, de har i forvejen. Gennem kritisk refleksion og teoretiseringen over samme vil de også kunne opnå et forståelsesniveau, der svarer til det udvidede abstraktionsniveau.

Desuden var der i fagbeskrivelsen formuleret et krav om et funktionelt orienteret læringsmål, der involverede den fysioterapeutiske intervention. I min undervisning har jeg ikke givet de studerende mulighed for at opbygge en funktionel viden, idet undervisningen er placeret adskilt fra praksis. Jeg kunne dog have skabt læringssituationer, der minder om praksis, eksempelvis gennem arbejde med cases der minder om praksis under forskellige former. Dette ville have faciliteret de studerendes funktionelle viden. Ifølge Biggs er det ofte tilfældet, at de studerendes anvendelsesperspektiv og dermed deres funktionelle viden først inddrages i evalueringen. Dette var også tilfældet i min undervisning. I min fremtidige undervisning vil jeg have mere fokus på cases og rollespil og andre metoder til at facilitere forestillingen om, hvordan den deklarative viden kan benyttes i et funktionelt perspektiv. Herigennem vil der desuden også være større forudsætninger for at opnå en viden, der svarer til samfundets kompetencekrav, da de studerende i højere grad stilles overfor situationer, som kræver handletvang og dermed sætter den fysioterapeutiske handlekompetence i spil.

Ovenstående metode til en øget aktivitet hos de studerende og dermed en øget vægt på læring frem for undervisning er i overensstemmelse med problembaseret læring (PBL). PBL har de sidste 25-30 år etableret sig som en didaktisk model i videregående uddannelser. PBL optræder i stærke og svage varianter, hvor man i den stærke model forholder sig stringent til den traditionelle PBL og i mere svage varianter benytter sig af elementer herfra. PBL tilrettelægges ud fra 6 kerneprincipper:

1. Læring bør være studenter-centreret
2. Læring bør ske i små studiegrupper under rådgivning fra en vejleder.
3. Vejlederen er facilitator eller guide
4. Der arbejdes med autentiske problemer
5. Problemstillingerne bruges som redskab til at opnå den påkrævede viden og evne til at løse problemer.
6. Ny viden bør opnås gennem uafhængig læring.

(Pettersen, 2005:124).

En ulempe ved denne metode er, at nye studerende har et "kognitivt handicap" idet den induktive, indledende fase kræver en velstruktureret vidensbase, hvilket man naturligt nok ikke er i besiddelse af som novice (Pettersen, 2005:151). Derfor bør man i de didaktiske overvejelser i første omgang rette fokus mod erhvervelse, konstruktion og udvikling af fagligt relevant videns og begrebsstruktur. Jeg mener, at SOLO taksonomien tager hensyn hertil, ved det, at den er illustreret som en trappekonstruktion, der netop indikerer, at man nødvendigvis må tilegne sig en kvantitativ vidensbase på det uni- og multistrukturelle niveau for at kunne være i stand til at bevæge sig op på mere kvalitative niveauer (se figur side 13), men ikke desto mindre er jeg nødt til at være bevidst om dette kognitive handicap og tage hensyn hertil i undervisningen.

Netop en projektorienteret arbejdsform som PBL er brugbar i forhold til de krav, der anføres i kvalifikationsnøglen i forhold til viden, færdigheder og kompetencer, men der er væsentligt, at man i bevidstheden herom inkluderer generelle betragtninger såvel som personlige overvejelser i forhold til det enkelte individ (Krogh, 2002:20). I denne sammenhæng er det af stor vigtighed at medtage overvejelser over den enkelte studerendes forudsætninger og potentialer i overensstemmelse med Klafkis dannelsesteori.

Indeværende speciale har i høj grad hjulpet mig til at kigge reflektivt på min egen praksis og har medvirket til at se den i et nyt perspektiv. Dette nye perspektiv vil fortsat ændres efterhånden som nye erkendelser kontinuerligt i overensstemmelse med aktionsforskningsspiralen. Jeg ser frem til at have "Constructive Alignment" med i min undervisning i efteråret 2009 som et bud på en refleksion over praksis, men samtidig bevidst om teoriens "svage sider".

Litteratur

Argyris, Chris; Putnam, Robert; McLain Smith, Diana (1985): *Action Science*. Jossey-Bass Inc., California.

Bayer, Martin m.fl. (2004): *Læreres læring Aktionsforskning i folkeskolen*. København, CVU København og Nordsjælland. (pdf-fil). Internet:
http://www.personaleweb.dk/syspub/upload/publication/attachment/Laereres_Laering_-_Aktionsforskning_i_folkeskolen.pdf (maj 2009)

Biggs, John (2003): *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition, Open University Press, Buckingham, England.

Biggs, John, Tang Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Third edition, Open University Press, Berkshire, England.

Bologna følgegruppen (2003): *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser* ("Qualifications Framework"). www.cirriusonline.dk (juli 2009)

Holten, Dorte Pind m.fl. (2003): *Kompetence og kompetenceudvikling i fysioterapi på sygehuse*. Danske Fysioterapeuter.

Illeris, Knud (2006): *Læring*. 2. revideret udgave, Roskilde Universitetsforlag.

Jarvis, Peter (2002): *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. Alinea, København.

Jank og Meyer (2006): *Didaktiske grundmodeller – grundbog i didaktik*. Nordisk Forlag A/S, København

Kristiansen, Søren; Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag, København.

Krogh, Lone (2002): *Argumenter for projektpædagogik*. I: Kolmos, Anette; Krogh, Lone (2002) *Projektpædagogik i udvikling*, Aalborg Universitetsforlag.

Laursen, Per Fibæk (2008): *Didaktik – et overblik*. Nordisk Forlag, København.

Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass inc.

Nielsen, Tine (2006): *Stilteorier- historisk udvikling og forskellige typer*. I: Andersen, Peter (2006): *Læringens og tænkningsens stil*. Billesøe og Baltzer, Værløse.

- Pettersen, Roar C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere uddanning – Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Simonsen, Birgitte; Ulriksen, Lars (1998): *Universitetsstudier i krise*. Roskilde Universitetsforlag, Frderiksberg.
- Stenhouse Lawrence (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heineman, London.
- Stokkebæk, Anne (2007): *Psykologi 1 – Udviklingspsykologi*, Dansk Sygeplejeråd, 2.udgave.
- Tønnesvang, Jan (2002): *Selvet i pædagogikken – selopsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. 1. udgave, 2. oplag, Klim, Århus.
- Wahlgren, Bjarne m.fl.(2002): *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur.
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfælleskaber. Læring, mening og identitet*. 1. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag, København.

Downloads:

[Bekendtgørelse nr. 236 30/03/2001](#)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23698> (juni 2009)

Fagbeskrivelsen 2008:

[http://erfyaalsrv02.udd.sembosc.dk/scvua/files.nsf/sysOakFil/Fys%20hold%20F07V%20Pædagogik%20og%20psykologi,%205.%20sem/\\$File/Pædagogik%20og%20psykologi%20-%20F07V.doc](http://erfyaalsrv02.udd.sembosc.dk/scvua/files.nsf/sysOakFil/Fys%20hold%20F07V%20Pædagogik%20og%20psykologi,%205.%20sem/$File/Pædagogik%20og%20psykologi%20-%20F07V.doc) (juli 2009)

Studieordning 2006:

[http://erfyaalsrv02.udd.sembosc.dk/scvua/files.nsf/sysOakFil/Fysioterapeutuddannelse%20-%20september%202006/\\$File/studieordning%202006.doc](http://erfyaalsrv02.udd.sembosc.dk/scvua/files.nsf/sysOakFil/Fysioterapeutuddannelse%20-%20september%202006/$File/studieordning%202006.doc) (juni 2009)

Bologna processen:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (juni 2009)

<http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/internationalt-samarbejde/bologna-processen-1/bologna-processen/> (juni 2009)

Oversættelser:

Ordbogen.com (juli 2009)

Undervisningsministeriet:

Rådet for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/De%20videregaaende%20uddannelser/Om%20de%20videregaaende%20uddannelser/Raad%20og%20udvalg/Raadet%20for%20erhvervsakademiuddannelser%20og%20professionsbacheloruddannelser.aspx> (juli 2009)

En nøgle til klarhed og anerkendelse på tværs af landegrænser, den danske kvalifikationsnøgle:

<http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/evaluering-2005-1/en-noegle-til-klarhed-og-ankendelse-paa-tvaers-af-landegraenser/?searchterm=kvalifikationsnøgle> (juli 2009)

Del 2

Bilag

Bilag 1

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen

Bekendtgørelse nr 236 af 30/03/2001

BEK nr 236 af 30/03/2001 Historisk

Offentliggørelsesdato: 10-04-2001

Undervisningsministeriet

Accession

B20010023605

Entydig dokumentidentifikation

AT000722

Dato for førstegangsindlæggelse

10-04-2001

Dato for indlæggelse

10-07-2007

Dokumenttype

BEK H

Dokumentets rangering

B

Status (Gældende/Historisk)

Historisk

Forskriftens nummer

236

År for udstedelse

2001

Dato for underskrift

30-03-2001

Offentliggørelsesdato

10-04-2001

Offentliggjort i (publiceringsmedie)

Lovtidende A

Forskriftens titel

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen

Ressortministerium

Undervisningsministeriet

Administrerende myndighed

Uddannelsesstyrelsen

Ressortministeriets journalnummer

Undervisningsmin.,

Uddannelsesstyrelsen, j.nr. 2000-2723-56

[Skjul oplysninger...](#)

Senere ændringer til forskriften

- BEK nr 1025 af 12/12/2001
- BEK nr 831 af 13/08/2008

Oversigt (indholdsfortegnelse)

Kapitel 1	Uddannelsens formål og varighed
Kapitel 2	Uddannelsens tilrettelæggelse og indhold
Kapitel 3	Eksamen m.v.
Kapitel 4	Studieordningen
Kapitel 5	Andre regler
Kapitel 6	Ikrafttræden og overgangsregler

[Bilag 1](#)

Den fulde tekst

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen

I medfør af § 1, stk. 8-10, i lov om terapiassistenter, jf. lovbekendtgørelse nr. 631 af 30. august 1991, og § 5, stk. 1-3 og § 11, stk. 2 og 3, i lov nr. 481 af 31. maj 2000 om mellemlange videregående uddannelser og efter forhandling med sundhedsministeren fastsættes:

Kapitel 1

Uddannelsens formål og varighed

§ 1. Formålet med fysioterapeutuddannelsen er at kvalificere de studerende til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt som fysioterapeut og herunder indgå i et tværfagligt samarbejde. Uddannelsen skal kvalificere de studerende til at kunne planlægge, udføre, evaluere og dokumentere fysioterapeutiske opgaver inden for sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, habilitering, rehabilitering og faglig udvikling, så de studerende herved opnår handlekompetence inden for det fysioterapeutiske professionsområde.

Stk. 2. De studerende skal kvalificere sig til at:

- 1) Udvikle, styrke, opretholde og genskabe optimal bevægelses- og funktionsevne hos mennesker med det formål at fremme

sundhed og livskvalitet samt forebygge funktionstab og begrænsninger hos det enkelte menneske.

- 2) Målrette den fysioterapeutiske intervention mod det enkelte menneske og grupper af mennesker i alle livsaldre i samspil med omgivelserne og med fokus på fritidsliv og miljø, herunder arbejdsmiljø og ergonomi.
- 3) Indgå i samarbejde med patienten, pårørende, kolleger og andre faggrupper uafhængigt af kulturel og sproglig baggrund.
- 4) Igangsætte og indgå i arbejdsmæssige sammenhænge, hvor der udføres forsknings- og udviklingsarbejde.
- 5) Fortsætte i teoretisk og klinisk kompetencegivende videreuddannelse efter afsluttet grunduddannelse.

§ 2. Uddannelsen til fysioterapeut foregår ved uddannelsesinstitutioner med godkendt studieordning. Uddannelsesinstitutionerne er ansvarlige for fysioterapeutuddannelsen i sin helhed, hvilket indebærer ansvar for indhold, sammenhæng og koordinering af uddannelsens teoretiske og kliniske uddannelseselementer.

Stk. 2. Fysioterapeutuddannelsen er en semesteropdelt uddannelse, der er normeret til 3½ studenterårsværk eller 210 ECTS-point. Et studenterårsværk er en fuldtidsstuderendes arbejde i 1 år. Et studenterårsværk svarer til 60 point i European Credit Transfer System (ECTS-point). Hvert semester varer 18-24 uger.

Stk.3. Uddannelsen skal være afsluttet senest 6 år efter studiestart. Uddannelsesinstitutionen kan, hvor der foreligger usædvanlige forhold, dispensere herfra.

§ 3. Uddannelsen giver ret til betegnelsen professionsbachelor i fysioterapi. Betegnelsen på engelsk er Bachelor Degree in Physiotherapy (B.Pt.).

Stk. 2. Den studerende autoriseres efter bestået eksamen som fysioterapeut i medfør af lov om terapiassistenter.

Kapitel 2

Uddannelsens tilrettelæggelse og indhold

§ 4. Uddannelsen tilrettelægges i forhold til hovedområderne i det fysioterapeutiske virksomhedsfelt, så der etableres en vekselvirkning med anvendelse af differentierede undervisningsformer og kombination mellem teori og klinisk undervisning. Klinisk undervisning og undervisning i fagene, jf. § 10, interagerer bl.a. i form af projektarbejde med henblik på at integrere teorier og metoder fra uddannelsens fag og emneområder. I uddannelsen indgår f.eks. praksisstudier og praktiske øvesituationer, hvor de studerende bl.a. arbejder med relationen mellem teori og praksis.

Stk. 2. Målet er, at de studerende skal kunne analysere og vurdere kroppen som fysisk størrelse, fænomen og som udtryksfelt samt dokumentere færdigheder inden for fysioterapeutiske arbejdsmetoder. Kropslig læring, bevægelseserfaring og refleksion er centrale begreber som forudsætning for selvstændig analyse og bearbejdning af fysioterapeutiske problemstillinger.

§ 5. Uddannelsen tilrettelægges med stigende sværhedsgrad og kompleksitet gennem forløbet. Fagernes placering, omfang og indhold prioriteres i forhold til de fysioterapeutiske problemstillinger i uddannelsen.

§ 6. Nationale og internationale forskningsresultater fra det fysioterapeutiske område og andre fagområder, der er relevante for professionen, integreres i størst muligt omfang i undervisningen.

§ 7. I uddannelsen indgår tværfaglige elementer svarende til mindst 8 ECTS-point, der skal indgå i såvel den teoretiske som den kliniske undervisning. Hvert element skal arrangeres i samspil med mindst en af de samarbejdsparter, der er relevante for faggruppen.

Stk. 2. I uddannelsens teoretiske og kliniske dele indgår undervisningsformer og læringsmiljøer, der udvikler de studerendes selvstændighed, samarbejdsevne, refleksion og evne til at skabe faglig fornyelse.

Stk. 3. I uddannelsen vægtes, at de studerende får mulighed for at opnå bred praksiserfaring inden for kliniske og andre fysioterapeutisk relevante virksomhedsområder, og at dette ligesom bevægelsesaktiviteter og manuelle færdigheder indgår i hele studiet.

§ 8. I uddannelsen indgår, i det omfang det er relevant for det pågældende fagområde, undervisning i miljømæssige problemstillinger og i samspillet mellem forskellige kulturformer. Uddannelsen skal endvidere bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

§ 9. Uddannelsen omfatter en teoretisk undervisningsdel svarende til 168 ECTS-point og en klinisk undervisningsdel svarende til 42 ECTS-point.

Stk. 2. I uddannelsen indgår en valgfri del svarende til 26 ECTS-point. I den valgfri del indgår det afsluttende bachelorprojekt, der har et omfang på 20 ECTS-point. Gennem arbejdet med bachelorprojektet skal den studerende erhverve sig kvalifikationer inden for fysioterapeutisk udviklingsarbejde. I projektet behandles en selvvalgt problemstilling inden for fysioterapi og med anvendelse af videnskabelig metode. Problemstillingen godkendes af uddannelsesinstitutionen.

§ 10. Uddannelsen omfatter teoretisk og klinisk undervisning inden for følgende fag, jf. fagenes indholds- og målbeskrivelser i bilag til bekendtgørelsen:

1)	Sundhedsvidenskabelige fag,	118 ECTS-point
	heraf	
	Fysioterapeutiske fag	100 ECTS-point
	Øvrige sundhedsvidenskabelige fag	18 ECTS-point
2)	Naturvidenskabelige fag	20 ECTS-point
3)	Samfundsvidenskabelige fag	15 ECTS-point
4)	Humanistiske fag	15 ECTS-point
5)	Klinisk undervisning, jf. § 11.	42 ECTS-point
	I alt	210 ECTS-point

§ 11. Målet med den kliniske undervisning er at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab og derved sikre professionsbaseret og praksisnærhed. Den kliniske del af uddannelsen tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende i forbindelse med træning af grundlæggende kompetencer inden for sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, rehabilitering og rehabilitering.

Stk. 2. Den kliniske undervisning, der udgør 42 ECTS-point, foregår på godkendte undervisningssteder med fysioterapeutisk relevant virksomhed. Det påhviler det kliniske undervisningssted at udarbejde beskrivelse af det kliniske undervisningsforløb. Beskrivelsen skal godkendes af uddannelsesinstitutionen. De studerende undervises og vejledes af kliniske undervisere. De studerende har pligt til at deltage i den kliniske undervisning efter regler fastsat i studieordningen.

Kapitel 3

Eksamen m.v.

§ 12. Uddannelsen indeholder 6 eksterne prøver, hvoraf en prøve placeres ved udgangen af 2. semester og en prøve i 7. semester, bachelorprojektet. Bachelorprojektet bedømmes ved en mundtlig prøve. Der gives en samlet karakter for det skriftlige arbejde og præstationen ved prøven. Prøven er individuel. Placeringen af de øvrige eksterne prøver og eventuelle interne prøver fastsættes i studieordningen.

Stk. 2. Kliniske undervisningsperioder svarende til sammenlagt mindst 18 uger bedømmes. 2 perioder af mindst 6 uges varighed bedømmes. Der gives bedømmelsen Bestået/Ikke bestået. Bedømmelsen sker ved intern prøve.

Stk. 3. De eksterne og interne prøver, der ligger i studiets tre første år, skal være bestået, før den studerende kan afslutte bachelorprojektet.

Stk. 4. For eksamen, herunder prøveformer, bedømmelse, eksamensbevis, klage over eksamen m.v. gælder i øvrigt reglerne i bekendtgørelse om eksamen ved visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet (eksamensbekendtgørelsen), bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse samt bekendtgørelse om censorinstitutionen for visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet (censorbekendtgørelsen).

Kapitel 4

Studieordningen

§ 13. Institutionen fastsætter inden for bekendtgørelsens rammer nærmere regler for uddannelsen i en studieordning.

Stk. 2. Studieordningen skal indeholde regler om:

- 1) Mål for samt indhold og tidsmæssigt omfang af de enkelte fag samt fagenes placering og bedømmelse i studieforløbet. Omfanget af fagene fastsættes i ECTS-point, jf. § 10.
- 2) Mål, indhold, tidsmæssigt omfang, placering, tilrettelæggelse og bedømmelse af den kliniske undervisning, jf. § 11 og § 12.
- 3) Godkendelse af kliniske undervisningssteder, jf. § 11.
- 4) Beskrivelse af undervisnings- og arbejdsformer i uddannelsen, herunder IT i uddannelsen, jf. § 7.
- 5) Den valgfri del, jf. § 9, stk. 2.
- 6) Udarbejdelse af bacheloropgaven, jf. § 9, stk. 2.
- 7) Obligatorisk deltagelse i den kliniske undervisning, jf. § 11, stk. 2.
- 8) Merit, jf. § 16.
- 9) Beskrivelser af hovedområderne i virksomhedsfeltet, jf. § 4.
- 10) Internationalisering.

Stk. 3. Ud over regler fastsat i henhold til denne bekendtgørelse indeholder studieordningen regler fastsat i henhold til

eksamensbekendtgørelsen.

§ 14. Det skal af studieordningen fremgå, at institutionen, hvor det er begrundet i usædvanlige forhold, kan dispensere fra regler i studieordningen, der alene er fastsat af institutionen.

Stk. 2. Inden en studieordning fastsættes og ved væsentlige ændringer af denne, skal studieordningen godkendes af Undervisningsministeriet efter indhentet udtalelse fra Sundhedsstyrelsen.

Stk. 3. Ved udarbejdelse af studieordningen deltager en repræsentant for de studerende og en repræsentant for de kliniske undervisningssteder. Ved væsentlige ændringer af studieordningen tager institutionen kontakt til aftagerrepræsentanter og indhenter en udtalelse fra censorformandskabet, jf. censorbekendtgørelsen. Studieordningen koordineres med studieordningerne fra de øvrige uddannelsessteder, så der sikres en ensartet kvalitet af uddannelsen på landsplan. Studieordningen, herunder væsentlige ændringer i denne, træder i kraft ved studieårets begyndelse og skal indeholde overgangsregler. Censorformandskabet skal orienteres om studieordningen og ændringer heri.

Stk. 4. Gældende studieordninger skal være offentligt tilgængelige på institutionens hjemmeside.

Kapitel 5

Andre regler

§ 15. Skift til samme uddannelse ved anden institution kan først ske efter 1. studieår, og efter at 1. eksterne prøve er bestået. Institutionen kan dispensere herfra, såfremt der foreligger usædvanlige forhold.

§ 16. Beståede uddannelseselementer ved en institution, der udbyder uddannelsen efter denne bekendtgørelse, ækvivalerer de tilsvarende uddannelseselementer ved de andre institutioner, der udbyder uddannelsen.

Stk. 2. Institutionen kan herudover i hvert enkelt tilfælde eller ved regler i studieordningen godkende, at gennemførte uddannelseselementer fra en anden dansk eller udenlandsk videregående uddannelse, der er bestået efter reglerne herom, træder i stedet for uddannelseselementer eller dele heraf, der er omfattet af denne bekendtgørelse. Afgørelsen træffes på grundlag af en faglig vurdering af ækvivalensen mellem de berørte uddannelsesdele.

§ 17. Uddannelsesinstitutionen kan beslutte, at en studerende skal afbryde eller ophøre med uddannelsen på de kliniske undervisningssteder, hvis det er åbenbart, at den studerende på grund af vedvarende somatisk eller psykisk sygdom eller diagnosticerede personlighedsforstyrrelser, misbrug eller lignende ikke kan fungere forsvarligt i relation til patienten.

§ 18. Undervisningsministeriet kan godkende fravigelse af bekendtgørelsen som led i forsøg. Samtidig fastsættes forsøgets varighed og rapporteringsformen.

§ 19. Undervisningsministeriet træffer afgørelse om at dispensere fra bekendtgørelsen, når det er begrundet i usædvanlige forhold, bortset fra de tilfælde, hvor institutionen kan dispensere, jf. § 2, stk. 3, § 15 og § 16, stk. 2.

§ 20. Institutionens afgørelser i henhold til bekendtgørelsen kan indbringes for Undervisningsministeriet, når klagen vedrører den i § 17 beskrevne situation eller vedrører retlige spørgsmål. Klagen indgives til uddannelsesinstitutionen. Institutionen videresender klagen til ministeriet ledsaget af en udtalelse. Institutionen giver klageren lejlighed til inden for en frist på mindst 1 uge at kommentere udtalelsen. Kommentarerne medsendes til ministeriet.

Stk. 2. Fristen for at indgive klage efter stk.1 er 2 uger fra den dag, afgørelsen er meddelt klageren.

Kapitel 6

Ikrafttræden og overgangsregler

§ 21. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. september 2001 og har virkning for studerende, der begynder på uddannelsen den 1. september 2001 eller senere.

Stk. 2. Samtidig ophæves bekendtgørelse nr. 45 af 27. januar 1988 om uddannelse af fysioterapeuter, jf. dog stk. 3.

Stk. 3. Studerende, der er begyndt på fysioterapeutuddannelsen før den 1. september 2001, har ret til at færdiggøre uddannelsen efter reglerne i bekendtgørelse nr. 45 af 27. januar 1988.

Stk. 4. Institutionen fastsætter overgangsregler for de studerende, der i medfør af stk. 3 har ret til at færdiggøre uddannelsen efter de hidtidige regler, men som ønsker at færdiggøre uddannelsen efter reglerne i nærværende bekendtgørelse.

Undervisningsministeriet, den 30. marts 2001

P.M.V.
Ivan Sørensen
Styrelseschef

/Carl Erik Lautrup

Bilag 1

Marts 2001

Bekendtgørelse om fysioterapeutuddannelsen

Indledning

Fysioterapi er et sundhedsvidenskabeligt fagområde, som omhandler sundhedsfremme, forebyggelse, behandling, habilitering og rehabilitering af mennesker, jf. §1.

Den fysioterapeutiske teori og praksis er i udvikling og det fysioterapifaglige arbejdsområde udvides og forandres.

Kvalitetsvurdering, udvikling og formidling af fysioterapi er således en integreret del af fysioterapeuters fagområde.

Fysioterapi som videnområde omfatter viden om og studier af mennesket, dets bevægelser og funktionsevne. Det videnskabelige grundlag for fysioterapi er sundhedsvidenskab, naturvidenskab,

bevægelsesvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora.

Disse forhold danner baggrund for nedenstående overordnede målsætninger for uddannelsens fagområder.

Ved udarbejdelse af studieordninger tages der udgangspunkt i disse målsætninger.

Sundhedsvidenskabelige fag heraf		118 ECTS-point
Fysioterapeutiske fag	100 ECTS-point	

Målet med undervisning i de fysioterapeutiske *kernefag* er, at de studerende tilegner sig handlekompetence i forhold til problemstillinger i de fysioterapeutiske virksomhedsområder.

De studerende skal kunne arbejde selvstændigt med den fysioterapeutiske proces og inddrage viden og perspektiver fra andre sundhedsvidenskabelige fag samt fra naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske fag.

De studerende skal med udgangspunkt i mennesket og dets fysiske, psykiske, sociale og eksistentielle aspekter tilegne sig teoretisk og praktisk viden om følgende *kerneområder*:

- 1) Krop/kropsbevidsthed/kropserkendelse/kropsudtryk**
- 2) Bevægelse**

3) Berøring**4) Sundhed/Sygdom****5) Kommunikation/Handling.**

Disse kerneområder anvendes desuden i forhold til de forskellige niveauer, hvor bevægelse indgår i det enkelte menneskes liv:

1) Kroppens struktur og funktion (led, muskler, nerver, kredsløb etc.)

2) Personens aktivitetsniveau (personens evne til bevægelseshandling)

3) Personens sociale liv (personens mulighed for deltagelse i sociale og kulturelle aktiviteter)

4) Personens arbejdsliv, herunder arbejdsmiljø og ergonomi.

I den fysioterapeutiske arbejdsproces indgår:

1) Undersøgelse, analyse og funktionsdiagnostik

2) Intervention/behandling

3) Evaluering, dokumentation og kvalitetssikring

4) Tværfagligt arbejde og formidling.

Vedrørende den nærmere beskrivelse af de fysioterapeutiske fag

henvises til studieordningen.

Andre sundhedsvidenskabelige fag	18 ECTS-point	
----------------------------------	---------------	--

Målet er, at de studerende kan redegøre for de lægelige specialers basale undersøgelses-, behandlings- og forebyggelsesmetoder, herunder indikationer og kontraindikationer for fysioterapeutisk intervention samt den dertil knyttede terminologi, således at denne viden kan anvendes i forbindelse med fysioterapeutisk arbejde, ligesom de skal kunne anvende sundhedsvidenskabelige metoder.

Fagområdet andre sundhedsvidenskabelige fag indeholder emner inden for de nedenstående fag. Fagene kan indgå i forskellige sammenhænge, og benævnelsen kan veksle:

- 1) Generel sygdomslære incl. medicin, kirurgi, almen patologi, geriatri, pædiatri og obstetrik
- 2) Specifik sygdomslære incl. reumatologi, ortopædkirurgi, psykiatri og neurologi
- 3) Socialmedicin, arbejdsmedicin, folkesundhedsvidenskab og epidemiologi
- 4) Sundhedsvidenskabelige metoder.

Naturvidenskabelige fag		20 ECTS-point
-------------------------	--	---------------

De studerende skal kunne vurdere menneskets

anatomiske/biomekaniske / fysiologiske forhold i forbindelse med undersøgelse og analyse af patienters/klienters fysiske funktioner ved behandling af funktionsforstyrrelser og anvendelse af forskellige træningsformer. De skal kunne tilrettelægge og vurdere effekten af fysisk træning på baggrund af kendskab til kroppens reaktioner på inaktivitet, træning og arbejde, ligesom de skal kunne anvende naturvidenskabelige metoder.

Det naturvidenskabelige fagområde indeholder emner inden for de nedenstående fag. Fagene kan indgå i forskellige sammenhænge, og benævnelsen kan veksle:

- 1) Anatomi**
- 2) Fysiologi**
- 3) Biofysik**
- 4) Biomekanik**
- 5) Naturvidenskabelige metoder.**

Samfundsvidenskabelige fag		15 ECTS-point
----------------------------	--	---------------

Målet er, at de studerende tilegner sig forståelse for patienters og klienters levevilkår, betingelser og muligheder samt forståelse for fysioterapiens samfundsmæssige rolle og placering. Fagene skal tillige give de studerende baggrund for at udføre rådgivende, vejledende, sagsbehandlende, administrative og ledelsesmæssige

funktioner og sikre forudsætninger for at indgå i projektarbejde samt for at kunne agere i tværfaglige og tværsektorielle sammenhænge på baggrund af viden om sundheds- og socialvæsenets opbygning.

Det samfundsvidenskabelige fagområde indeholder emner inden for de nedenstående fag. Fagene kan indgå i forskellige sammenhænge, og benævnelsen kan veksle:

- 1) Sociologi.**
- 2) Social-, sundheds- og arbejdsmiljølovgivning (det arbejdsretlige system).**
- 3) Forvaltningsret (tavshedpligt, samtykkeregler m.v).**
- 4) Administration, økonomi og ledelse.**
- 5) Samfundsvidenskabelige metoder.**

Humanistiske fag		15 ECTS-point
------------------	--	---------------

Målet er, at de studerende tilegner sig viden, som er nødvendig for forståelse af og indsigt i egne og patienters/klienters reaktioner i forbindelse med udøvelse af fysioterapi. De studerende skal kunne vurdere psykologiske faktorer indflydelse på patienters/klienters adfærd og reaktioner samt på samspillet mellem patient og fysioterapeut. Undervisningen medvirker til udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence for udøvelse af professionen.

De studerende skal kunne anvende forskellige pædagogiske metoder og redskaber til at tilpasse og målrette formidling og kommunikation til den enkelte patient/klient eller grupper af patienter/klienter.

Det humanistiske fagområde indeholder emner inden for de nedenstående fag. Fagene kan indgå i forskellige sammenhænge, og benævnelsen kan veksle:

- 1) Psykologi
- 2) Pædagogik
- 3) Kommunikation
- 4) Etik i sundhedsarbejde
- 5) Videnskabsteori (filosofi)
- 6) Humanistiske metoder.

Klinisk Undervisning		42 ECTS-Point
----------------------	--	---------------

Målet for den kliniske undervisning er at forøge de studerendes viden, kvalifikationer og færdigheder samt at påvirke holdninger, idet der samtidig sker en integration af teoretiske og praktiske elementer af uddannelsen. Den kliniske undervisning skal således have selvstændig læringsværdi. Herunder skal den kliniske undervisning sikre de studerende anvendelse, videreudvikling og

perspektivering af den teoretiske del af uddannelsen, så de lærer, afprøver og reflekterer over fysioterapeutiske metoder i et realistisk erfaringsrum. Den kliniske undervisning skal tillige bidrage til socialisering og læring af professionens værdier og normer.

Regler om tilrettelæggelse, indhold, forholdet mellem teori og praksis og bedømmelse fastsættes i studieordningen.

Uddannelsesinstitutionerne koordinerer arbejdet, og der udarbejdes i fællesskab regler og overordnede mål for den kliniske uddannelse.

Bilag 2

Studieordningen

For FYSIOTERAPEUTUDDANNELSEN

A stylized human figure in dark blue, with a light blue heart on its chest, positioned in the top left corner of the page.

Sundheds CVU Nordjylland

Studieordning

FYSIOTERAPEUTUDDANNELSEN

September 2006

uddrag fra studieordningen 2006

Følgende uddrag er medtaget, idet der henvises til dem i specialet.

Den resterende del af studieordningen findes på vedlagte CD-ROM.

KAPITEL 1: UDDANNELSENS målsætninger og struktur

1.0 Uddannelsens formål

”Formålet med fysioterapeutuddannelsen er at kvalificere de studerende til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt som fysioterapeut og herunder indgå i et tværfagligt samarbejde. Uddannelsen skal kvalificere de studerende til at kunne planlægge, udføre, evaluere og dokumentere fysioterapeutiske opgaver indenfor sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, rehabilitering og faglig udvikling, så de studerende herved opnår handlekompetence indenfor det fysioterapeutiske professionsområde” (Bekendtgørelse nr.236 af 30/03/2001).

Fysioterapi som profession er et sundhedsvidenskabeligt fagområde. Det fysioterapeutiske fagområde er bredt og spænder fra sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, habilitering, rehabilitering til faglig udvikling og de studerende skal derfor tilegne sig den handlekompetence, der gør dem i stand til at agere indenfor disse områder i et moderne samfund præget af kompleksitet og uforudsigelighed.

At besidde handlekompetence er et udtryk for den interaktion der er mellem faglig viden, færdigheder og holdninger og som danner udgangspunkt for at handle professionelt i forskellige situationer og kontekster.

Titlen professionsbachelor præciserer at undervisningen på studiet er tilrettelagt med et vidensgrundlag karakteriseret ved professionsbaseret, udviklingsbaseret og forskningstilknytning. Gennem hele uddannelsen inddrages resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder fra områder, der er relevante for professionen.

Der stilles således krav om, at de studerende arbejder metodisk og systematisk med både fysioterapeutisk teori og praksis.

Uddannelsen giver ret til betegnelsen professionsbachelor i fysioterapi. Betegnelsen på engelsk er Bachelor Degree in Physiotherapy (b.Pt).

Uddannelsen skaber således forudsætninger for videreuddannelse gennem masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser.

Kapitel 3: Mål og indhold i Uddannelsens fagområder

I dette kapitel formuleres overordnede mål og indhold for de enkelte fagområder og de deri indeholdte fag og emner. For alle fag og hvert emne i fysioterapiteori – og metode er der udarbejdet fagbeskrivelser med udgangspunkt i studieordningens overordnede målsætninger.

Overordnet vil fordelingen fra afsnit 2.2 blive fulgt.

3.5 Humanistiske fag

Placering: 1., 2., 5., 6. og 7. semester

(15 ECTS-point)

Pædagogik og Psykologi

Mål: de studerende skal tilegne sig den viden, som er nødvendig for forståelse af og indsigt i egne og patienters/klienters reaktioner i forbindelse med udøvelse af fysioterapi. Den studerende skal kunne vurdere psykologiske faktorerers indflydelse på patienters/klienters adfærd og reaktioner i samspillet mellem patient og fysioterapeut. Undervisningen medvirker til udvikling af personlige kvalifikationer og etisk kompetence for udøvelse af professionen. Den studerende skal kunne redegøre for relevante pædagogiske/didaktiske og psykologiske teorier og metoder og anvende disse målrettet i formidling og kommunikation til den enkelte patient/klient eller grupper af

patienter/klienter. Målet er desuden at give de studerende redskaber så de er i stand til at formidle fysioterapeutisk udviklingsarbejde.

Faget bedømmes ved intern prøve i 5. semester samt i forbindelse med prøven i bevægelsesfag, fysioterapiteori og -metode og bachelor.

Bilag 3

Fagbeskrivelse for og bedømmelse
af pædagogik og psykologi

Fysioterapeutuddannelsen

**FAGBESKRIVELSE FOR OG BEDØMMELSE AF PÆDAGOGIK OG PSYKOLOGI**

Placering : 1. semester - 40 timer
2. semester - 20 timer
5. semester - 32 timer
6. semester - 8 timer

K-timer : 100 Timer

Vejledningstimer : 32 timer fordelt med:
1. semester - 12 timer
5. semester - 20 timer

ECTS : 15

Mål:

Den studerende skal tilegne sig viden om og indsigt i relevante pædagogiske og psykologiske teorier, begreber og metoder. På baggrund heraf skal den studerende selvstændigt kunne indkredse, formulere og analysere samt konkludere på væsentlige problemstillinger i relation til den fysioterapeutiske profession rettet mod såvel et individ, gruppe som et samfundsniveau.

Videns- og holdningsmål :

Den studerende skal ved undervisningens afslutning:

- have viden om menneskets psykologiske udvikling ud fra forskellige udviklingspsykologiske retninger
- have viden om forskellige pædagogiske positioner, deres syn på læring og undervisning herunder didaktiske begreber og metoder
- have viden om og forståelse for stress, tab, sorg og kriser herunder kriseintervention samt coping og mestringsteorier
- have viden om neuropædagogik og neuropsykologi
- have forståelse for og være bevidst om sundhedspædagogiske og sundhedspsykologiske teorier og metoder
- have viden om og forståelse for vejledning og supervision som et personligt og fagligt udviklingsredskab
- have forståelse for de mellem menneskelige relationers betydning i mødet mellem individ og institution, samt kendskab til anbefalinger for kommunikation, medinddragelse og kontinuitet
- kunne diskutere hvordan vi som profession og professionelle fagpersoner kan arbejde med sundhed ud fra en vision om deltagelse.

Færdighedsmål :

Den studerende skal ved undervisningens afslutning:

- selvstændigt kunne omsætte ovenstående videns- og holdningsmål i den fysioterapeutiske intervention rettet mod sundhedsfremme, sygdomsforebyggelse, behandling, habilitering, rehabilitering og faglig udvikling.

Indhold:

De to fag integreres så vidt muligt i studieforløbet af hensyn til anvendelsesaspektet, der retter sig mod både den studerendes egen uddannelsessituation og det fysioterapeutiske professionsfelt.

De udvalgte temaer tager således deres udgangspunkt i emneområder, der er tæt knyttet til den fysioterapeutiske profession.

1. semester:

- læringsprofil og det at være studieaktiv
- kommunikation
- gruppeprocesser og samarbejde
- introduktion til vejledning og supervision som begreb og metode
- identitet og selvet
- psyke og soma eller kroppen som natur og kultur
- udviklingspsykologiske teorier
- lærings- og socialiseringsteorier
- didaktik som begreb og metode

2. semester:

- mestrings- og copingteorier
- sundhedspædagogiske og psykologiske perspektiver (compliance, empowerment, self-efficacy, health belief modellen)

5. semester:

- Patientens møde med sundhedsvæsenet – de mellem menneskelige relationer
- Kommunikation i klinisk sammenhæng og et sundhedsfagligt perspektiv
- Kronicitet, kroniske lidelser og "væren i verden"
- Kroppen i psykologisk perspektiv
- Empati i mødet med patienter, borgere og brugere
- Krise, sorg og tabsteorier

6. semester:

- Arbejdspsykologi

Pædagogisk tilrettelæggelse :

Undervisningen foregår på helt hold og der arbejdes med forskellige pædagogiske metoder med afsæt i et eksemplarisk princip. Desuden lægges der op til en

problemorienteret og deltagerstyret undervisning med inddragelse af selvstudie og studiegruppearbejde.

Litteratur :

Friis-Hasché, E. m.fl. (2004) *Klinisk sundhedspsykologi*, København: Munksgaard.

Latour A. (2003) Kommunikation og personlig udvikling. 2.udg. Århus: Klim

Hilgaard L. m.fl.(2000): *Sorg og krise*. København: Gyldendal.

Zacharia B. (2003): *Patientens møde med sundhedsvæsenet*. Århus Amt. Kan downloades fra <http://www.patient-relationer.dk>

Stokkebæk A. (2007) Udviklingspsykologi. København: Nyt Nordisk Forlag.

Rom G. & Nielsen M. (2006) Perspektiver på kommunikation i sundhedsfaglige professioner. København: Munksgaard.

Samt udleverede materialer

Prøve:

Ved afslutningen af 5. semester afholdes en individuel, intern prøve på baggrund af en skriftlig prøve, som den studerende har udarbejdet på baggrund af en erfaring, et dilemma eller en problemstilling fra den kliniske undervisning.

Der tilbydes vejledning i forbindelse med udfærdigelse af den skriftlige opgave.

Krav til den skriftlige opgave:

Krav til indhold:

- Indledning, herunder præsentation og begrundelse for den valgte problemstilling
- Redegørelse for metoden til belysning af problemstillingen (hvilke teorier, begreber etc)
- Analyse
- Konklusion
- Diskussion og perspektivering.

Opgaven må max. udgøre 16.000 tegn incl. mellemrum og skal afleveres i 3 eksemplarer på Studiekontoret efter nærmere opslag.

For så vidt angår redaktionelle krav henvises til "Redaktionelle krav til skriftlige opgaver".

Ved bedømmelsen vægtes:

- at der anvendes relevante pædagogiske og psykologiske begreber, teorier og metoder i forhold til belysningen, argumentationen og analysen af det valgte tema
- at den studerende inddrager det pædagogiske og psykologiske indhold på en sådan måde at det fremstår relevant for den fysioterapeutiske profession
- at den studerende argumenterer ved hjælp af teorier, begreber og metoder
- at den studerende på baggrund af sin analyse kan diskutere og perspektivere i forhold til egen fremtidig professionsudøvelse

Bedømmelse:

Ved bedømmelsen anvendes "bestået/ikke bestået".

1. Eksaminator:

Underviser i pædagogik/psykologi

2. Eksaminator:

En underviser med tilknytning til en fysioterapeutuddannelse

Omprøve:

Såfremt den studerende ikke består prøven, etableres der en omprøve.

Udarbejdet: August 2004

Revideret januar 2006

Revideret Juni 2006

Revideret januar 2007

Revideret august 2007

Revideret oktober 2008

Bilag 4

Dagbogsnoter

Dagbogsnoter

Alle dagbogsnoterne er indsamlet på University College Aalborg. De er nedskrevet umiddelbart efter undervisningen, og nogle datoer har jeg dagen efter reflekteret yderligere over undervisningen og tilføjet disse refleksioner.

5.2.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 5.2. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Dette er mit første møde med de studerende. Jeg bruger lidt tid på at præsentere mig selv og den uddannelse jeg er i gang med at tage.

Derefter går vi over til fagbeskrivelsen som gennemgås slavisk sætning for sætning. Vi diskuterer undervejs de forskellige begrebers betydning. Fagbeskrivelsen er forstørret ved hjælp af Power Point. De studerende har haft pæd/ psyk på 1. og 2. semester, derfor har vi udelukkende fokus på 5. semester i denne sammenhæng. De studerende er forholdsvis aktive. Der bliver spurgt ind til de forskellige begreber og specielt da vi når til evalueringdelen er de studerende aktive i forhold til at finde ud af, hvad der kræves af dem i dette forløb.

Derefter gennemgår jeg undervisningsplanen – introducerer dem for hvilke emner der er på, hvilken litteratur etc. Igen er undervisningsplanen forstørret op ved hjælp af Power point. De studerende har ingen deciderede spørgsmål undervejs og vi aftaler at drøfte eventuel tvivl og lignende efterhånden som en sådan måtte opstå.

Efterfølgende undervises de i forskellige forskningsmæssige udfordringer – biomedicinske etc. de studerende er på forhånd blevet bedt om at læse en engelsk artikel. Denne lægger de ikke skjul på at de synes er svær at læse. Jeg gennemgår de væsentligste punkter ved hjælp af power-points og efterfølgende får vi en diskussion om hvad forskning er/kan være – validitet, reliabilitet etc. Jeg stiller nogle reflekterende spørgsmål ud i klassen. Der er generel enighed om, at man som fysioterapeut ofte støder ind i en biomedicinsk forståelse af hvad forskning er og at dette kan være svært at argumentere imod. Her er de studerende meget aktive, reflekterende og argumenterende i en diskussion hvor ca. 1/3 del af holdet deltager. Jeg understreger som opsamling på

diskussionen, at det er vigtigt at have en personlig holdning hertil – alle kan ikke være enig, man er nødt til at acceptere at folk kommer fra forskellige uddannelsestraditioner. Dette er naturligvis min holdning, men også en erkendelse af at de vil møde forskellige indgangsvinkler til forskning i deres praktik og efter endt uddannelse.

Efterfølgende refleksion: Jeg synes flere af de studerende var meget aktive i diskussionen og forholdt sig reflekterende til videnskabsspørgsmålet. Jeg føler jeg er kommet godt i gang med undervisningen og at første undervisningsgang var vellykket.

19.2.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 19.2. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Emnet er kroppen i et psykologisk perspektiv.

Jeg underviser ud fra en meget traditionel metode, hvor jeg er placeret foran tavlen og "forelæser" omkring emnet kropsfænomenologi og kroppen som subjekt. Jeg benytter mig dels af Power Points og dels af tavlen, hvor jeg skriver nøgleord op og blandt andet tegner forskellige figurer som illustration til mine ord.

De studerende er generelt meget passive tilhørende. Nogle er tydeligvis på nettet i andre øjemed end notater. Jeg prøver at inddrage dem gennem en refleksion over eventuelle patienter de selv har mødt i deres praktik og som de måske kan drage paralleller til ud fra emnet. Efter ca. 15 minutters "summegrupper" er der kun to der ønsker at bidrage med oplevelser fra praktikken, hvor de har haft patienter der kunne drages paralleller til i forbindelse med dagens tema. Jeg kan mærke, at jeg synes det er for dårligt, at der ikke er flere der "tør" sige noget.

Derefter ridser jeg den afsluttende opgave op for de studerende. Vi gennemgår den punkt for punkt og jeg "opfinder" en patient man eventuelt kunne inddrage i opgaven ud fra denne vinkel.

Til sidst i undervisningen samler jeg op omkring dagens tema og spørger de studerende om nogen af dem eventuelt har spørgsmål. Ingen har spørgsmål og det ser i bogstaveligste forstand ud som om at der er "slukket" for i dag!

Tilføjet 20.2.:

Efterfølgende tænker jeg, at de måske ikke er forstået så meget af dagens stof, da det er lidt filosofisk og abstrakt og ikke den type viden de normalt skal forholde sig til på dette studie. Jeg kan mærke at jeg er skuffet over deres store passivitet og tænker at jeg ikke må lade mig gå på at det personligt, men betragte det som et arbejde. Jeg kan også godt selv huske hvordan det er at være studerende med mange arbejdsopgaver etc. Jeg reflekterer yderligere over at det er svært at kende deres niveau. De studerende er individuelt forskellige og hvordan ve eg at jeg rammer et niveau sådan midt imellem?

2.3.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 2.3. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Opsamling på emnet omkring de forskellige sygdoms-sundhedsmodeller, sundhedsfremme, kropsfænomenologi. Efter sidste undervisning har jeg reflekteret over at dette sandsynligvis er et svært emne for de studerende, og at det derfor måske er nødvendigt med en ordentlig og grundig opsamling. Denne foregår på tavlen hvor jeg skriver stikord op til de forskellige emner – de studerende er velkomne til at spørge uddybende undervejs. Der er ikke den store aktivitet men de studerende virker dog interesserede.

Desuden har jeg sat mig for at lære de studerendes navne. Når nogen markerer spørger jeg først hvad de hedder – jeg kan mærke at dette betyder noget for dem. Det er svært at beskrive hvad, men det er som om distancen mellem dem og mig mindskes.

9.3.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 9.3. umiddelbart efter undervisningen.

Dagens tema er kronicitet som begreb

Undervisningen tager udgangspunkt i bogen ”at være i verden med kronisk sygdom”. Denne bog er skrevet af to psykologer og har en meget pragmatisk indgangsvinkel til

kronisk syge patienter. Den går ud fra at mennesket besidder 4 værensdimensioner og at man kan rammes på disse værensdimensioner når man rammes af kronisk sygdom. Jeg forklarer modellen meget stringent ved hjælp af power-points. De studerende er aktive – spørger ind til begreber og har generelt flere uddybende spørgsmål. Undervejs forsøger jeg så vidt muligt at inddrage de studerende. Eksempelvis vil en kronisk sygdom for mange udløse en sorgreaktion og jeg spørger de studerende om de kunne forestille sig andre reaktioner/følelser – hvorefter de bidrager med bud som vrede, bitterhed, benægtelse etc. Det er et simpelt spørgsmål, men de responderer med forholdsvis stor iver.

Vi snakker også om talemåden "at bære sin sorg flot" og diskuterer om det er hensigtsmæssigt at bære sin sorg flot eller om denne talemåde i nogle henseender er gammeldags. Her er de studerende også meget aktive og byder ind med interessante input.

Dernæst går vi den afsluttende opgaves punkter igennem – denne gang med udgangspunkt i den kroniske patient. Hvilken vinkel kunne man vælge at ligge på opgaven hvis det var en kronisk patient man skrev om?

De studerende præsenteres for en artikel jeg har kopieret til dem og som de får 10 minutter til at læse i og 20 minutter i grupper på 2 og 3 til at svare på refleksions spørgsmål som jeg stiller på tavlen. Efterfølgende får vi en god diskussion om egenomsorg og ansvar for eget helbred – hvem har egentlig ansvaret – er det den sundhedsfaglige person eller patienten selv – eller er ansvaret fælles. Her er de studerende aktive og ca. 1/2 har en mening om dette emne. det afspejles tydeligt at disse studerende har været i praktik og mødt "rigtige" patienter som de kan relatere til i denne forbindelse.

Til slut gennemgår vi "Recovery" begrebet. Igen er det mig der underviser efter traditionel tavle / PowerPoint undervisning.

Efterfølgende tænker jeg at det har været en god dag – de studerende har været aktive og interesserede. Jeg tænker også på at deres gruppeopgave var meget konkret – der var faste spørgsmål knyttet til som de skulle have i bagehovedet ved læsningen af artiklen.

Desuden har jeg atter øvet mig i deres navne og til sidst nævner jeg de 10-12 stykker der har været aktive hvilket resulterer i stort bifald. Jeg tænker at det nok alligevel betyder

mere end jeg troede at man som underviser interesserer sig for de studerende dette plan også...

19.3.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 19.3. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Idrætspsykologi

Som fysioterapeuter er dette et emne der interesserer de studerende. De er meget aktive i undervisningen og kommer med spørgsmål og ikke mindst kritik i forhold til min "forelæsning". Undervisningen har udgangspunkt i to bøger og jeg underviser traditionelt efter pp metoden. Det vil sige at jeg er placeret stående foran de studerende og forelæser på skolestisk vis.

Jeg laver en koncentrationsøvelse med dem undervejs – en øvelse der er meget udbredt mellem eliteidrætsudøvere til at forbedre koncentrationsevnen i forbindelse med toppræstationer. Det synes de er sjovt. Det kan jeg mærke fordi de bliver meget bidt af øvelsen og vil prøve igen. Desuden laver jeg en koordinationsøvelse med dem som er for nem og falder til jorden.

Jeg præsenterer dem for forskellige modeller og figurer som illustrerer min undervisning – nogle af dem er de studerende meget interesserede i og spørger ind til – andre virker de meget ligeglade med. Nogle af dem er også kendt stof for dem i forvejen.

Flere af de studerende har spørgsmål der relaterer undervisningen til deres fritid hvor sport indgår for flere af dem, en er træner og er interesseret i en bestemt metode.

I diskussionen omkring køn og idræt bliver flere af de studerende meget provokerede og vi får en livlig diskussion ud af dette på tværs af holdet – flere er meget uenige og jeg må skride ind og dæmpe diskussionen.

Tilføjet 20.3.:

Efterfølgende reflekterer jeg over at de studerende er mere aktive når emnet interesserer dem personligt i forvejen. Dette er naturligvis en fordel men samtidig lidt synd at de ikke

også finder det interessant at reflektere over ting de ikke kender i forvejen – måske ville dette også være interessant hvis de vidste mere om det?!

26.3.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 26.3. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Empati

Starter med at spørge de studerende hvad empati er for dem – der er spredte svar – indlevelse, medfølelse etc.

Jeg underviser herefter i empati er ud fra hvad diverse litteratur siger om emnet og ved hjælp af power points. Undervisningen bliver lidt abstrakt da vi bevæger os ind på det mere filosofiske plan ifølge Løgstrup. Her kan jeg mærke at de studerende bliver fraværende og distancerende og flere går i gang med andre ting via computer eller mobiltelefon.

Til slut samler jeg op på empati og spørger de studerende om de eventuelt skulle have nogle spørgsmål. Det er der ingen der har.

Sorg og Krise

En gennemgang af hvad sorg og krise er – igen ud fra litteratur og gennemgået af mig som en slags forelæsning med powerpoints og tavleundervisning. Efterfølgende får de studerende en artikel de skal læse som en hospitalspræst har skrevet – denne skal de læse og reflektere over ud fra nogle spørgsmål som de skal besvare gruppevis. Spørgsmålene opsamles in plenum. Her er der ikke mange der er aktive – igen ses det at 2-3 stykker er de aktive der går igen, men resten henfalder i passiv tavshed...

Ved nedskrivningen af disse noter undrer jeg mig over at der ikke er flere der er aktive når de nu alligevel er til stede?

16.4.

Dagbogsnoterne er nedskrevet 16.4. umiddelbart efter undervisningen på UCN.

Kommunikation

Jeg gennemgår den sundhedsfaglige kommunikation ud fra fire forskellige perspektiver. Dette sker ved hjælp af power-points. Jeg skal nå meget stof i løbet af fire timer og kan godt mærke at jeg er lidt presset. Det vil sige at jeg nærmest snakker uafbrudt i 4 timer. De studerende er totalt passive, virker dog interesserede uden direkte at være aktive, hvilket også er svært at være da jeg ikke lægger op til det.

Jeg fortæller om en konkret metode at bruge den systemteoretiske tilgang til kommunikation gennem Mabecks "den motiverende samtale" - han arbejder blandt med forskellige visuelle skemaer som kan medvirke til en mere visuel kortlægning af egne ressourcer. Her er de studerende i højere grad interesserede, men da der ikke lægges op til nogen deltagelse fra deres side er de ikke voldsomt aktive.

Desuden gennemgås den afsluttende opgave med dem igen med kommunikationsbriller på. Vi snakker lidt om hvor meget de enkelte afsnit eventuelt kan fylde. Vi er tættere på afslutningen nu hvilket er tydeligt at mærke, de studerende er meget interesserede i den afsluttende opgave.

Tilføjet 17.4.

Jeg reflekterer efterfølgende over at de studerende var meget interesserede i teori omkring kommunikation, men at jeg ikke lod dem komme ind til stoffet - jeg krævede så at sige ikke noget af dem, men afholdt 4 timers monolog.

17.4.

Mini-seminar

De forskellige emner fra undervisningen er på forhånd blevet delt op og jeg har lavet nogle grupper og sat på til at fremlægge ca. 10 minutter for hinanden som en slags opsamling på pædagogik og psykologi.

Empati

Idrætten i et socialpsykologisk perspektiv

Kronicitet som begreb**Fysisk aktivitets betydning for den psykiske sundhed****Idrætspsykologi****Kommunikation i kliniske sammenhænge**

Da de studerende ikke er fuldtallige må vi slette et emne hvilket bliver emnet omkring forskningens udfordringer.

De studerende er velforberejede og har lavet forskellige power-point shows. Nu er det mig der er den passive og det er interessant at se hvad de har fået ud af undervisningen.

Nogle af grupperne har bare brugt mine slides og modificeret dem, men andre har gjort meget ud af det.

De virker ikke forlegne overfor hinanden, men tværtimod er de gode til at "optræde".

Jeg synes, de har fået meget ud af undervisningen i forhold til deres aktivitet i timen. Jeg er positivt overrasket.

Efterfølgende reflekterer jeg over at jeg muligvis har stillet for få krav til dem undervejs måske ville det have været en god idé at afholde et miniseminar eller lignende undervejs, eller i hvert fald få de studerende inddraget mere.

Del 3

Artikel

Constructive Alignment i egen undervisningspraksis?

CONSTRUCTIVE ALIGNMENT I EGEN UNDERVISNINGSPRAKSIS?	105
ARTIKLENS UDGANGSPUNKT	105
<i>Min undren</i>	105
<i>Constructive Alignment</i>	106
UNDERSØGELSENS METODE	107
<i>Er det muligt at lave en undersøgelse af egen praksis?</i>	107
<i>Analysen resultat</i>	108
DEN HELSTØBTE FYSIOTERAPEUT	109
LITTERATURLISTE	111

Constructive Alignment i egen undervisningspraksis?

Lise Eckardt Hansen

Stud. cand. mag Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen beskriver en undersøgelse af egen undervisningspraksis foretaget på University College Aalborg, foråret 2009, som en del af udarbejdelsen af kandidatspeciale på uddannelsen Cand. Mag i læring og forandringsprocesser. Undersøgelsen er foretaget med begrebet "Constructive Alignment" som analyseramme. Teorien er udviklet af den australske uddannelsesforsker John Biggs, og den argumenterer for at centrale faktorer i undervisningen bør være afstemt, da dette har betydning for de studerendes læringsstrategi. Undersøgelsen viste, at der på flere måder manglede afstemning i egen undervisning.

Artiklens udgangspunkt

Formålet med denne artikel er, at præsentere mit speciale for udenforstående på en let tilgængelig og overskuelig måde og herigennem fortælle om mine erfaringer som ny og uerfaren underviser på UCN Aalborg. I forbindelse med specialet undersøgte jeg min egen undervisning ud fra begrebet "Constructive Alignment". Begrebet er udviklet af den australske uddannelsesforsker John Biggs og vil blive beskrevet senere i denne artikel.

Min undren

I foråret 2009 har jeg fungeret som ekstern underviser på Fysioterapeutuddannelsen på UCN Aalborg. Som ny og uerfaren underviser undrede jeg mig i starten over de studerendes vidt forskellige tilgange til egen læring. Nogle studerende oplevede jeg som aktive og deltagende og andre som det stik modsatte. Denne forskellighed satte gang i

overvejelser over studerendes forskellige forudsætninger, og jeg begyndte at reflektere over, hvad man som underviser stiller op med dette uundgåelige paradoks. I den spæde start af min undersøgelse flirtede jeg med læringsstilteorier, men dette emne skrinlagde jeg i erkendelse af, at de studerende nødvendigvis må agere i en undervisningskontekst, som er en del af en videregående uddannelse på trods af deres individuelle præferencer. I stedet fik jeg kendskab til John Biggs teori om "Constructive Alignment". Denne teori tilbyder netop en model, som har fokus på interaktionen mellem de studerendes præferencer og undervisningskonteksten. Teorien vil kort blive beskrevet i det følgende afsnit.

Constructive Alignment

Som nævnt beskæftiger teorien sig netop med interaktionen mellem de studerendes potentialer og forudsætninger på den ene side og undervisningssituationens kontekst på den anden side. Teorien har fokus på 3 centrale elementer i undervisningen. Det drejer sig om:

1. Det intenderede læringsudbytte
2. Undervisnings- og læringsaktiviteter
3. Evaluering

Gennem en afstemning af disse tre komponenter er der ifølge John Biggs større chance for, at de studerende finder undervisningen meningsfuld og vælger en tilgang eller strategi for egen læring, der er præget af dyb læring i modsætning til overfladisk læring. En overfladisk tilgang til læring indebærer rutinelæring med fokus på indhold og ikke forståelse, hvorimod den dybdegående tilgang til læring opstår af et behov for at forstå stoffet detaljeret og er således læring af en bedre kvalitet (Biggs og Tang, 2007:22).

Ordet "Constructive" henviser til et læringssyn, som indebærer, at de studerende selv er aktive i konstruktionen af egen viden og "Alignment" betyder oversat til dansk "afstemning" og er altså et udtryk for omtalte afstemning.

Efter at have stiftet bekendtskab med denne teori ønskede jeg at undersøge, hvorvidt der i min egen undervisning havde været afstemning mellem det intenderede læringsudbytte, undervisnings- og læringsaktiviteterne og evalueringen. Desuden syntes jeg, det kunne være spændende at undersøge hvordan muligheden for at skabe "Constructive

Alignment" så ud i forhold til formuleringer og retningslinier i de relevante formelle dokumenter vedrørende min undervisning.

Undersøgelsens metode

I undersøgelsen ønskede jeg, at kigge på min egen undervisning af 5. semester i faget pædagogik og psykologi. Hermed agerede jeg som en slags forsker i egen praksis – en metode der ligger op af aktionsforskningen.

Gennem aktionsforskningen får man mulighed for at reflektere over sine egne handlinger i praksis og eventuelt justere dem således, at de er mere hensigtsmæssige i forhold til de intentioner, man har med sin undervisning. Chris Argyris (1985) peger på tavs viden som central i denne sammenhæng, da man som praktiker kan have en tendens til at handle ud fra logikker, der ikke altid er bevidste for en selv. Gennem refleksion kan den tavse viden gøres tydelig, hvilket er et nødvendigt skridt i forhold til at ændre og forbedre sin praksis (Argyris m. fl.,1985:36).

I min undersøgelse har forskningen været centreret om de tre faktorer i "Constructive Alignment". Således har min undersøgelse været bygget op, som det beskrives i det følgende

1. Intenderede læringsudbytte: Undersøgt ud fra formuleringer i relevante formelle dokumenter.
2. Undervisnings og læringsaktiviteter: Undersøgt ud fra dagbogsnoter indsamlet i forbindelse med undervisningen.
3. Evalueringen: Undersøgt ud fra kravene hertil som de er formuleret i relevant formelle dokumenter.

Er det muligt at lave en undersøgelse af egen praksis?

Som underviser er jeg tæt involveret i den praksis, jeg undersøger, og mine observationer vil uden tvivl være påvirket af dette. Der er blandt andet risiko for, at mine dagbogsnoter har udeladt væsentlige detaljer fra min praksis, som jeg ikke har været bevidst om, idet jeg måske netop er påvirket af min egen tavse viden.

Ifølge Peter Jarvis kan forskerens oplevelse af egen praksis skabe en nuanceret fortælling, som udenforstående ikke vil være i stand til. Den praktiske viden er subjektiv og det er

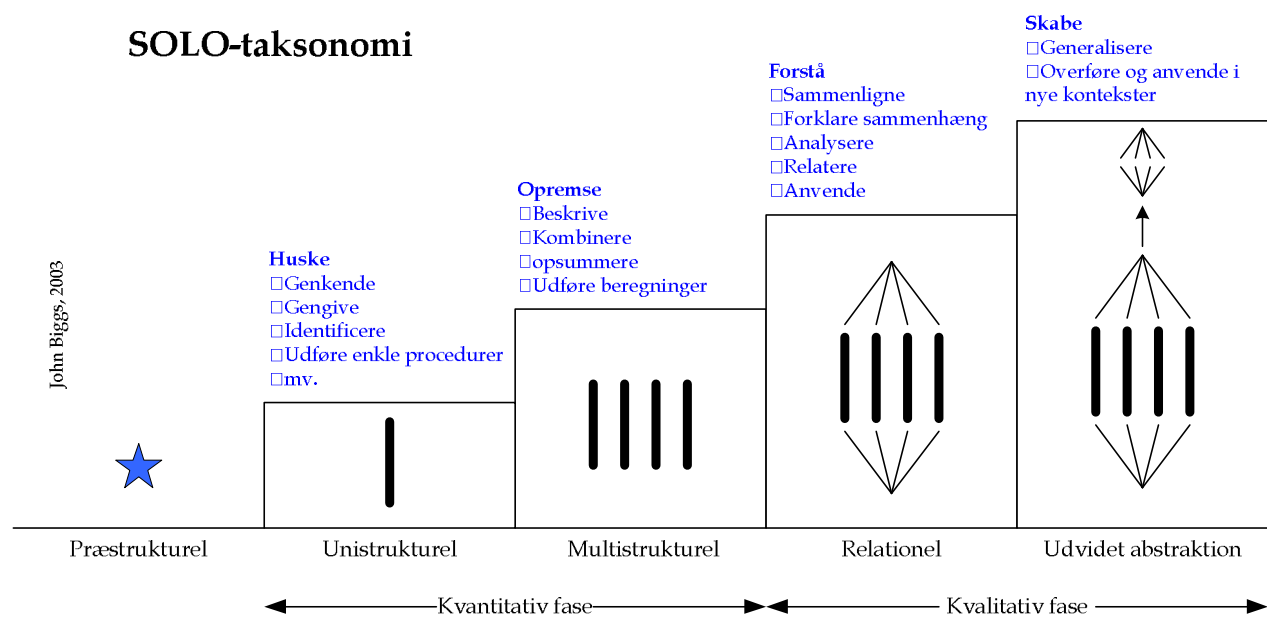
uundgåeligt, at subjektive elementer opstår i bearbejdningen af materialet, men samtidig er den subjektive fortælling mere værdifuld end mere kvantitativt orienterede metoder, da praksis er foranderlig (Jarvis, 2002:35).

Analysen resultat

Som ramme for analysen af "Constructive Alignment" i egen undervisning benyttede jeg mig af John Biggs beskrivelse af aktive verber som læringsmål, videnstyper og forståelsesniveauer. Ifølge Biggs er verber, videnstyper og forståelsesniveauet essentielle i forhold til det intenderede læringsudbytte og jeg ønskede herigennem at vurdere, hvorledes der sås alignment i forhold til disse begreber.

Videnstyper opdeles i deklarativ viden og funktionel viden. Den deklarative viden er viden, som er oplysende og forklarende om et givent emne, og den funktionelle er viden, som bygger på den deklarative viden og hjælper individet til problemløsning i praksis (Biggs og Tang, 2007:72).

Forståelsesniveauerne beskrives i forhold til det Biggs kalder SOLO taksonomien. SOLO taksonomien har 5 niveauer, der hver især beskriver niveauet for videnstilegnelse.



Analysen viste, at min undervisning i nogen grad bar præg af "Constructive Alignment". Den største grad af afstemning fandtes mellem fagbeskrivelsens formulering af det intenderede læringsudbytte og den skriftlige evalueringsopgave både hvad angik sprogbrug og vidensstyper og forståelsesniveauer. Til gengæld sås det, at min egen undervisning primært indeholdt deklarativ viden på kvantitative niveauer i forhold til SOLO taksonomien, og således ikke var specielt afstemt med det intenderede læringsudbytte eller evalueringsopgaven. Denne manglende afstemning kan have haft betydning for de studerendes tilgang til læring.

Analysens resultat er værdifuldt i forhold til min fremtidige undervisningspraksis, da den vil skabe grundlag for en ændring og forhåbentlig forbedring heraf. Dette betyder, at jeg i fremtiden i højere grad vil være bevidst om undervisnings- og læringsaktiviteter, der sikrer, at de studerende er aktive i deres egen læring og dermed tilgodeser vidensstyper på SOLO taksonomiens kvalitative niveauer. Dette vil jeg blandt andet gøre gennem metoder, der sikrer at de studerende i højere grad er aktive i deres egen læring.

Den helstøbte fysioterapeut

"Constructive Alignment" metoden rummer en mål-middel tankegang, som er kritiseret fra flere sider. Kritikken går blandt andet på tanken om, at læring kan målstyres, og at de studerendes læring kan observeres som ændret adfærd. Dette indebærer et menneskesyn, som mere eller mindre eksplicit hævder, at menneskelig aktivitet kan reduceres til tekniske problemstillinger (Pettersen, 2005:222). Samtidig er det en væsentlig pointe, at en helstøbt fysioterapeut skal kunne mere end "blot" at opfylde snævre læringsmål. En fysioterapeut skal således også være "aligned" i forhold til samfundet. Dette er i overensstemmelse med kravene i bekendtgørelsen, studieordningen og fagbeskrivelsen vedrørende Fysioterapeutuddannelsen, som betegner den færdiguddannede fysioterapeut som en fagprofessionel med bredt favnende kompetencer i overensstemmelse med kvalifikationsnøglen fra 2003 (Bologna processens følgegruppe,

2003). Formålet med kvalifikationsnøglen var, at hjælpe uddannelsesinstitutioner med at gøre målene for deres uddannelser mere gennemsigtige og opdeler den studerendes kvalifikationer i færdighedsmæssige, vidensmæssige og kompetencemæssige mål.

Ved at benytte "Constructive Alignment" ser jeg en fare for, at de specifikke faglige mål kommer til at have forrang, og man dermed nedtoner og modarbejder kvalifikationsnøglens krav.

Jeg mener derfor, at man bør være bevidst herom i brugen af teorien om "Constructive Alignment", og således overveje hvorvidt brugen af denne model kan risikere at skabe et forsimplet perspektiv på undervisning og læring.

Strukturen i modellen har dog været med til at skabe et analytisk overblik, som har været nyttigt i forhold til at reflektere over min praksis og forstå den i lige netop dette perspektiv. Samtidig mener jeg, at det er vigtigt, at være bevidst om ikke at udelukke andre perspektiver på egen praksis i en snæversynet rutine, hvor refleksionen kun sker indenfor kendte rammer, men sikre sig en forløbende refleksion i forhold til nye perspektiver, hvor forståelsen konstant ændres og skaber ny refleksion og nye spørgsmål.

Litteraturliste

Argyris, Chris; Putnam, Robert; McLain Smith, Diana (1985): *Action Science*. Jossey-Bass Inc., California.

Biggs, John (2003): *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition, Open University Press, Buckingham, England.

Biggs, John, Tang Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Third edition, Open University Press, Berkshire, England.

Bologna følgegruppen (2003): *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser* ("Qualifications Framework"). www.cirriusonline.dk (juli 2009)

Jarvis, Peter (2002): *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. Alinea, København.

Pettersen, Roar C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning – Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.