

Danish University Colleges

Anmodning om lektorbedømmelse - Nicolas Kjerulf

Kjerulf, Nicolas

Publication date:
2013

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Kjerulf, N. (2013). *Anmodning om lektorbedømmelse - Nicolas Kjerulf*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Anmodning om lektorbedømmelse

Nicolas Kjerulf, adjunkt, fysioterapeut, Master i Idræt og Velfærd

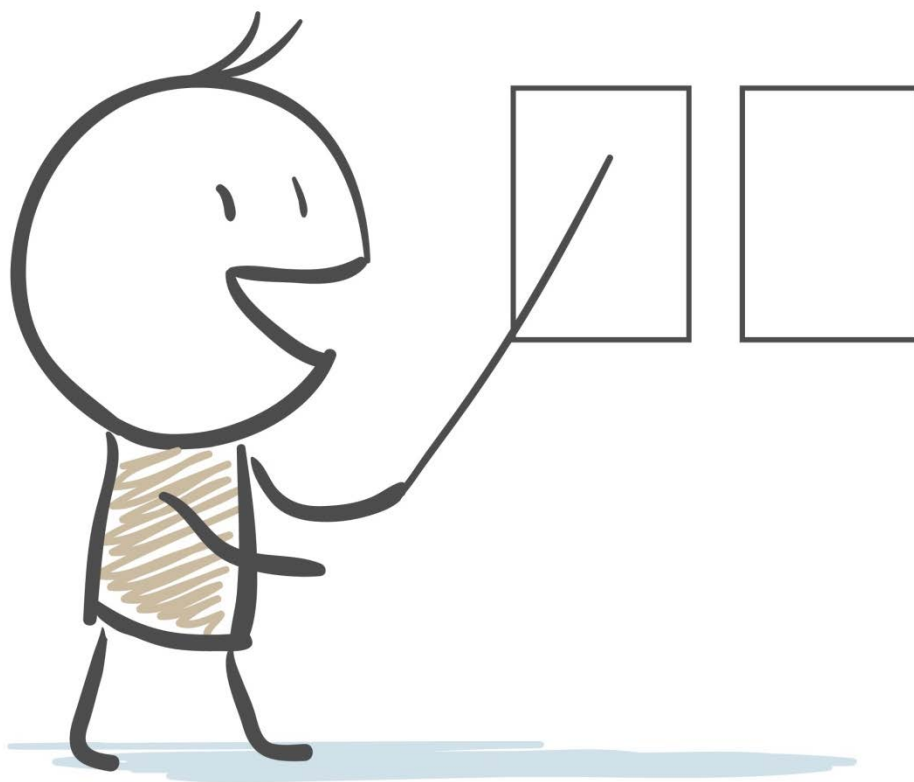
Fysioterapeutuddannelsen

Institut for Rehabilitering og Ernæring

Det sundhedsfaglige og Teknologiske Fakultet

Professionshøjskolen Metropol

Adjunktansat fra 1. februar 2010 til 31. januar 2014.



**Vejleder: Nils Erik Sjöberg, fysioterapeut, lektor,
Fysioterapeutuddannelsen, Professionshøjskolen Metropol.**

Omfang: 30 sider (eks. forside og indholdsfortegnelse)

Indgivet d. 31. juli 2013.

Indholdsfortegnelse

1.	Indledning –anmodningens opbygning	4
2.	Præsentation og baggrund	4
2.1	Vejen til fysioterapi.....	4
2.2	Min fysioterapeutiske karriere	4
2.3	Min vej til underviserrollen	5
2.4	Mine undervisnings- og vejlederopgaver på grunduddannelsen.....	5
2.5	Opgaver med forskningstilknytning, og udviklingsopgaver.....	5
2.6	Mine øvrige arbejdsopgaver på Fysioterapeutuddannelsen, PH Metropol.....	6
3.	Underviserkvalificering i adjunktperioden	6
3.1	Faglig udvikling var akut nødvendig i starten	6
3.2	Didaktiske refleksioner	7
3.3	Overværelse af kollegers undervisning	7
3.4	Formel og uformel supervision.....	7
3.5	Formel pædagogisk opkvalificering.....	8
4.	Fysioterapeutuddannelsen – historie, udvikling, fremtid, strategi	8
4.1.	Uddannelsens start, nutid og fremtid	8
4.2.	Fra fag til semiprofession til fuldgyldig profession.....	8
4.3.	Bekendtgørelse og studieordning	9
4.4.	Modulbeskrivelse og litteratur	9
4.5.	De fysioterapeutstuderende som målgruppe	10
4.5.1.	Fra elevidentitet til studerende identitet.....	11
5.	Refleksioner over min rolle som underviser.....	11
5.1.	Min motivation for at undervise	11
5.2.	Min læringsforståelse	12
5.2.1.	”Lav en styrende ide’ og formidl en oplevelse.”.....	12
5.2.2.	Prægning fra teoretikere og deres modeller	13
5.2.3.	Dialog i forskellige undviserroller.....	15
5.2.4.	Nærhed og autentiske spørgsmål.....	16
5.2.5.	En model for undervisningsforløb	17
5.2.6.	Innovationsforløb med fokus på nytænkning af forelæsninger på Metropol.....	17
6.	Neddyk i undervisning på grunduddannelse	19
6.1.	De studerendes læringsforudsætninger.....	19

6.2.	Rammefaktorer	20
6.3.	Målene.....	20
6.4.	Indholdet	21
6.4.1.	velkomst og introduktion 15 min	21
6.4.2.	introduktion til manuel vævsbehandling (30 min)	22
6.4.3.	Præsentation af gruppearbejde, opdeling i grupper og pause (15 min)	23
6.4.4.	grupperarbejde med mulighed for vejledning (45 min)	24
6.4.5.	fremlæggelse af gruppearbejde (30 min).....	24
6.4.6.	afrundning og evaluering (15 min)	25
6.5.	Læreprocessen	25
6.6.	vurdering	26
7.	Udviklingsprojektet ”studerende i forskning”	27
7.1.	Baggrund og oprindelig ide’	27
7.2.	Kommissorium og rammer for projektgruppen	28
7.3.	Gruppens arbejdsproces.....	28
7.3.1.	Deltagernes forskellige baggrund, og dennes betydning for projektet	28
7.3.2.	Studerterinvolvering –hvorfor det?	28
7.4.	Metoder og produkter.....	29
7.4.1.	Udbyde bachelorprojekter	29
7.4.2.	Indledende temadag om udspænding, med praktisk demonstration.....	29
7.4.3.	Ny temaeftermiddag om udspænding, med præsentation af de studerendes arbejde	29
7.4.4.	Oprette blog	30
7.4.5.	Projekt UHA (Udspænding af Haser), på modul 2	30
7.5.	Værdiskabelse for uddannelsen, for Metropol, og for mig.....	30
7.6.	Refleksioner over vidensproduktion og -deling i projektet.....	31
8.	Afrunding	31
9.	Litteraturliste	32
10.	Bilagsoversigt.....	33

1. Indledning –anmodningens opbygning

Jeg anmoder hermed Lektorbedømmelsesudvalget om lektorgodkendelse ved Fysioterapeutuddannelsen på Professionshøjskolen Metropol.

Denne lektoranmodning starter med en præsentation af anmoder, og fortsætter med at dokumentere anmoders faglige og pædagogiske kompetencer. Bedømmelsen omfatter arbejdsopgaver inden for følgende to områder:

- 1) *Undervisning i en grunduddannelse*, i faget manuel vævsbehandling på fysioterapeutuddannelsens modul 2 i foråret 2013 og
- 2) *Opgaver med forskningstilknytning og videncenterfunktion*, i projektet ”studerende i forskning”, som anmoder deltog i, i studieåret F12/E12.

Da det overvejende er via refleksioner, at jeg skal dokumentere mine pædagogiske kompetencer, vil jeg udvalgte steder supplere teksten med citater fra min underviserportfolio, som er udarbejdet løbende i mit adjunktforløb. Vejledningen tillader ikke, at der indgår andet end skriftligt materiale i anmodningen, men jeg vil opfordre interesserede læsere til at se en 15 minutters video, som jeg har lavet på baggrund af neddykket i undervisningen på grunduddannelsen¹.

2. Præsentation og baggrund

2.1 Vejen til fysioterapi

Min vej til fysioterapiprofessionen skete i flere ryk. Det første skridt var en fascination af alt levende, grundlagt i folkeskolen og specielt i gymnasiets biologitimer. Dengang var min drøm at blive biolog, og komme ud i naturen. Men også menneskets fysiologi fascinerede mig.

Efter gymnasiet arbejdede jeg et år som frivillig hjælper i en Camphill Community i Midtengland, et Rudolf Steiner-baseret college for unge med psykiske handicaps. Det grundlagde et ønske i mig om at ”få lov til at arbejde med mennesker”, som da jeg kom hjem ansporede mig til at søge ind på forkurset til kiropraktoruddannelsen i Odense, et år der kvalificerede en til at læse kiropraktik i udlandet (den eneste mulighed den gang). Jeg valgte ikke at tage til udlandet, fik job i en børnehave et par år i stedet og kom så ind på fysioterapeutstudiet i 1993, i Odense, hvor jeg dimitterede januar 1996.

Det var således min indgang til studiet: fascinationen af den menneskelige anatomi og fysiologi, og en erfaring for, at det følte meningsfuldt for mig at hjælpe mennesker.

2.2 Min fysioterapeutiske karriere

Som færdiguddannet fysioterapeut flyttede jeg til København, hvor jeg fik et tre måneders vikariat på Kommunehospitalet. Derefter kom jeg på privat klinik, og var selvstændig erhvervsdrivende helt frem til min ansættelse på Metropol i februar 2010. De sidste fire år af min selvstændige karriere brugte jeg på at lave virksomhedsfysioterapi og konsulentarbejde indenfor arbejdsmiljø og stresshåndtering, som en enkeltmandsvirksomhed.

¹ På www.youtube.com: søg på ”dogmeforelæsning”.

Mine fysioterapeutiske faglige spidskompetencer er således den muskuloskeletale fysioterapi, som jeg i min klinikkarriere sørgede for at efteruddanne mig i, og arbejdsmiljø med fokus på kontorergonomi og stresshåndtering. Sideløbende med min fysioterapeutiske karriere har jeg uddannet mig til yoga- og meditation/mindfulness instruktør, og de kompetencer kunne jeg bruge som arbejdsmiljøkonsulent.

Mit valg af Mastergrad (Master i Idræt og Velfærd, januar 2010) var baseret på en erkendelse som fysioterapeut af, at mangel på fysisk aktivitet er en voksende trussel for folkesundheden, og jeg ønskede at øge mine kompetencer til at kunne gøre en forskel der. Det var samtidigt en målrettet akademisk opkvalificering, så jeg blev i stand til at søge et underviserjob på fysioterapeutuddannelsen –en ambition, jeg har haft siden min egen studietid i Odense.

2.3 Min vej til underviserrollen

Som nævnt i foregående afsnit har jeg allerede fra min studietid haft en underviser i maven. Den ambition har jeg levet ud på forskellige måder allerede inden min ansættelse på PH Metropol.

Min uddannelse til yoga- og meditationslærer har givet mig undervisererfaring, svarende til anslået 1000 timer. Typisk har jeg undervist en blanding af praktisk instruktion, og teoretisk indføring i den specielle filosofi, som ligger til grund for teknikernes formodede effekt. Min primære erfaring fra dette er betydningen af at skabe det rette rum for læring; et rum baseret på tryghed og tillid, som tillader folk at slappe af og åbne op. Den yogiske filosofis ideal om overgivelse har inspireret min undervisning, og kommer til udtryk i form af indre accept af mine elevers/studerendes holdninger og personligheder. Jeg har senere fundet en pædagogisk teoretisk validering af dette princip, som værdimæssigt ligger tæt op af mit eget pædagogiske grundsyn og nuværende praksis. Mere om det i afsnit 5.2.2.

Som selvstændig konsulent havde jeg ofte foredrag for grupper af ansatte, i emner som kontorergonomi eller stresshåndtering. Jeg udviklede også weekendkurser i manuelle teknikker for fysioterapeuter, og afviklede dem på Fyn for en gruppe fysioterapeuter. Alt undervisningsmateriale i form af kompendier, hand-outs og elektroniske præsentationer udarbejdede jeg selv, og det var min første afprøvning af underviserrollen i fysioterapeutisk fagligt regi. Sideløbende havde jeg ansættelse som underviser på en privat massøruddannelse, og den erfaring med at undervise praktiske færdigheder har været værdifuld for mig, efter jeg startede på Metropol.

2.4 Mine undervisnings- og vejlederopgaver på grunduddannelsen

Mine primære undervisningsopgaver på grunduddannelsen har været det fysioterapeutiske fag på modul 1 og 2, og bachelorvejledning. I mit andet år var jeg underviser og modulansvarlig på modul 10. For en detaljeret oversigt over mine undervisnings- og arbejdsopgaver, se bilag 1.

2.5 Opgaver med forskningstilknytning, og udviklingsopgaver

Som underviser har jeg været tilknyttet tre udviklingsprojekter:

1. Efterårssemesteret 2011: Projekt prototypelab, et projekt der havde til formål at involvere studerende i at løse velfærdsproblemer med ny teknologi. Min opgave bestod i at opfordre de studerende på Metropol til at sende løsninger ind til konkurrencen ”hvordan gør vi motion til en leg”, arrangeret af Trygfonden i samarbejde med arkitekt Bjarke Ingels, og støtte dem i udviklingen af ideer.

2. Efteråret 2011-efteråret 2012: Projekt studerende i forskning –beskrives nærmere i afsnit 7.

3. Foråret 2013: Et projekt under Væksthus Hovedstadsregionens projekt OPALL - Offentlig-Privat Samarbejde, i samarbejde med den private virksomhed Pallas. Pallas udvikler velfærdsteknologi i samarbejde med hovedstadsregionen, og min opgave består i at rekruttere fysioterapeutstuderende til en serie workshops, hvor studerende tværfagligt skal skabe innovation på området, og følge processen.

2.6 Mine øvrige arbejdsopgaver på Fysioterapeutuddannelsen, PH Metropol

Mine øvrige arbejdsopgaver på Metropol har været:

- 1) Posten som tillidsrepræsentant i ca. 2 år fra september 2010 og frem til oktober 2012. Metropol har gennemgået store organisatoriske forandringer i denne periode. Som tillidsrepræsentant deltog jeg i arbejdet med at formulere og implementere disse ændringer, både lokalt på uddannelsen og via min plads i hovedsamarbejdsudvalget.
- 2) Fronter administrator. Fronter er uddannelsens digitale læringsplatform for de studerende, og som administrator har jeg taget initiativ til at udvikle en grafisk brugerflade og indekser indholdet på en måde, som gør det mere overskueligt og indbydende for de studerende at bruge, og således udvider underviserrummet.
- 3) Modulansvarlig for modul 1, 2 og 10 på skift. Denne post indebærer en del administration, såvel som organisering af modulet. Som modulansvarlig er det min opgave at indkalde til samarbejds møder for underviserne på modulet, sætte dagsordenen for disse møder og holde modulets Fronter rum opdateret samt formidle relevant information til de studerende. Nye fysioterapiundervisere på modulet skal støttes og vejledes, med rådgivning om form og indhold, for eksempel i form af undervisningsmateriale. Typisk er det også modulansvarlige, som afholder introforelæsning til modulet.
- 4) Jeg har siddet to år i studierådet, hvor der sidder repræsentanter for både aftagere, ledelse, undervisere, studerende, administration og kliniske undervisere. Min tid i studierådet har givet mig en værdifuld indsigt i uddannelsens administration og opbygning, og de forskellige interessenters dagsordener.

3. Underviserkvalificering i adjunktperioden

Min opkvalificering til underviser har både været faglig og didaktisk, hvor fagligheden var mit primære fokus det første halve år af min ansættelse.

3.1 Faglig udvikling var akut nødvendig i starten

Jeg oplevede da jeg startede et kulturakademisk chok, da det gik op for mig hvor meget der var sket på den teoretiske side af professionen siden min egen studietid. Teorier, som jeg selv havde lært som studerende og i en vis udstrækning baserede min egen praksis på, var i mellemtiden blevet erklæret forældede og erstattet af andre, som jeg aldrig havde hørt om, men nu skulle undervise på modul 1 og 2. De faglige diskussioner i gruppen af undervisere foregik ofte på et niveau, hvor jeg slet ikke kunne være med. Mit eget fagspeciale –den muskuloskeletale fysioterapi- kom sjældent op i disse diskussioner. Det første halve år læste jeg derfor rigtig meget fysioterapeutisk teori.

3.2 Didaktiske refleksioner

Fra starten begyndte jeg at skrive underviserportfolio: refleksioner over egen undervisererfaring, og underviserpraksis generelt. I perioder har jeg ført en slags logbog med notater efter hver enkelt lektion: Hvad var planlagt, hvad gik godt, hvad gik mindre godt? Det har vist sig særligt værdifuldt i de tilfælde, hvor jeg skulle undervise samme modul igen. Jeg har også kunnet slå op i min logbog, når jeg som modulansvarlig har skullet sparre med nye fysioterapitundervisere på modulet. Alt mit undervisningsmateriale i form af power point præsentationer, opgaver og hand-outs har jeg valgt at gøre tilgængeligt for de andre undervisere, ved at uploade det på Fronter i et særligt samarbejdsrum for undervisere. Jeg er selv blevet kraftigt didaktisk inspireret ved at læse kollegers undervisningsmateriale, og jeg ønsker på samme vis at kunne hjælpe andre.

3.3 Overværelse af kollegers undervisning

De episoder, hvor jeg har fået lov til at overvære andre undervise, har været lærerige, og jeg har i perioder bevidst opsøgt disse. Specielt i min rolle som modul 10 ansvarlig har jeg siddet med til anslået 60 forelæsningslektioner, hvor lokalt ansatte såvel som gæstelærere udefra har undervist i arbejdsmiljø og sundhedsfremme.

Jeg oplever den traditionelle underviserrolle som meget ensom: du er som oftest helt alene, i et rum fuldt af studerende. Det har været ekstremt bevidsthedsudvidende at se, hvordan man også kan undervise: Jeg er ofte blevet inspireret af kollegers mod til at gøre tingene anderledes, til at bryde det konforme og turde være sig selv. Specielt som helt ny underviser har jeg haft brug for disse oplevelser, og det er min erfaring at jeg selv skal opsøge dem, de kommer ikke af sig selv.

Fysisk placeret bagest i auditoriet har det været interessant at observere, hvor hurtigt de studerende nogle gange tjekker ud af forelæsningsen, og ind på Facebook eller andre digitale platforme. Denne observation har været med til at skærpe min interesse for at nytænke forelæsningsformen, se afsnit 5.2.6.

3.4 Formel og uformel supervision

Som nystartet underviser i foråret 2010 brugte jeg min tilknyttede mentor som sparringspartner i forbindelse med udarbejdelse af undervisningsmateriale og planlægning af undervisningen. I den forbindelse inviterede jeg hende med til en undervisnings seance, og fik efterfølgende supervision. Hele processen var meget lærerig, ikke mindst de ekstra refleksioner jeg gjorde mig inden selve seancen med den efterfølgende supervision. Det faktum at jeg har inviteret en observatør med synes at skærpe min egen opmærksomhed og fokus på den undervisning, jeg laver. Efterfølgende har jeg ofte spurgt kolleger, som har overværet min undervisning, om de vil give mig noget feedback på min præstation.

Det sidste 1½ år har vi på uddannelsen indført "medundervisere" i udvalgte fag på enkelte moduler. Medunderviseren er en ekstra hånd i undervisningssituationen, men forventes ikke at have forberedt sig. Jeg har selv været medunderviser på modul 3 anatomisk palpation, og haft medundervisere med til min anatomiske palpation på modul 2. Ud over den åbenlyse fordel det er for de studerende, at få ekstra hjælp i undervisningssituationen, er det også et brud med den traditionelle underviserrolle, hvor du er alene med de studerende (se forrige afsnit), og noget som jeg personligt ser et stort udviklingspotentiale i for mig selv og mine kolleger.

3.5 Formel pædagogisk opkvalificering

Jeg har helt fra starten af min ansættelse deltaget i Metropols adjunktuddannelse, som i den tid jeg har været ansat har undergået flere væsentlige forandringer, til et punkt hvor den i dag er meget formaliseret og tænkt som et sammenhængende forløb.

4. Fysioterapeutuddannelsen – historie, udvikling, fremtid, strategi

4.1. Uddannelsens start, nutid og fremtid

Den første formelle uddannelse, som skulle blive til fysioterapeutuddannelsen som vi kender det i dag, var brødrene Teilmanns "Uddannelseskursus for Sygegymnaster, Massører og Massører", stiftet i 1902 (Wormslev og Skall, 2010). Fra 1914 blev dimittenderne lægeautoriserede, idet Massageudvalget under Den Almindelige Danske Lægeforening fik til opgave at sikre kvaliteten af uddannelsen, og således også fik stor indflydelse på uddannelsens form og indhold. Denne lægefaglige dominans varede frem til 1968, hvor staten overtog autorisationen af de nyuddannede fysioterapeuter: Det var det første vigtige skridt for fysioterapeuterne, i bevægelsen fra at være en lægelig assistent til en selvstændig profession.

I 2001 blev fysioterapeutuddannelsen forlænget med et halvt år til 3½ år, og fik status som professionsbachelor. I lovgrundlaget (MVU-loven, 2000 §3 styk 2) kan man blandt andet læse: *"Uddannelserne skal desuden kunne skabe forudsætninger for videreuddannelse, herunder gennem diplomuddannelser, masteruddannelser og særlige kandidatuddannelser."*

Rammerne for uddannelserne blev en række tværfaglige centre for uddannelser, de såkaldte CVU'er. Yderligere en fusion skete i 2008, da CVU'erne blev lagt sammen med en række andre uddannelser, i syv professionshøjskoler landet over. I dag er fysioterapeutuddannelsen i København en del af Professionshøjskolen Metropol, og en del af det sundhedsfaglige og teknologiske fakultet, som huser i alt 10 sundhedsuddannelser og en efter- og videreuddannelsesenhed.

Akademiseringen af uddannelsen er fortsat, således at man fra 2010 på Syddansk Universitet nu udbyder en kandidatgrad i fysioterapi, hvor en professionsbachelorgrad i fysioterapi er direkte adgangsgivende. Ud over forhåbentligt at genere relevant forskning og faglig udvikling inden for professionen håber jeg, at denne nye kandidatuddannelse vil styrke professionens status, og dermed øge fysioterapeuternes indflydelse i sundhedsvæsen og samfundsdebat.

4.2. Fra fag til semiprofession til fulgyldig profession

En profession er i den funktionalistiske retning indenfor professionssociologien kendetegnet ved 1) at være forskningsbaseret, og producere sin egen viden og teori og 2) at udøverne har autoritet og autonomi (Hansen, 2010). Det klassificerer fysioterapi i Danmark som en "semiprofession", idet vi endnu ikke har den samme evidensbaserede forankring som de etablerede professioner, og heller ikke samme autonomi. En vigtig begivenhed for vores status som profession er dog, at vi 2007 blev frigjort fra kravet om lægeordination, og nu fik ordinationsret (Hansen, 2007). Dette øgede vores autonomi markant: indtil da var vi nødsaget til at arbejde under lægehenvielse, for at nyde den forsikringsmæssige beskyttelse som autoriseret. Det har betydet en opblomstring af selvstændige fysioterapeuter som tilbyder fysioterapeutiske ydelser uden overenskomst med sygesikringen. Det er en efter min mening værdifuld

tilføjelse til professionens muligheder, og en mulighed som vi som uddannelsesinstitution bør overveje at klæde de studerende bedre på til, for eksempel ved at tilbyde undervisning i virksomheds iværksættelse.

Fysioterapiprofessionens kundskaber er efter min mening så værdifulde for samfundet, ikke mindst set i lyset af livsstilssygdommenes fremmarch, at vi bør aspirere efter at opnå fuld professionsstatus. Det vil blandt andet betyde, at uddannelsen på sigt skal løftes til kandidatniveau, jf. forrige afsnit. Og det vil betyde, at udøvelsen af fysioterapi også skal forsknings/evidensbaseres, og ikke kun erfaringsbaseres. Vigtigt er det i denne proces at være opmærksom på, at den fremherskende definition af evidensbaseret medicin/fysioterapi ikke nødvendigvis forudsætter statistisk evidens for alle interventioner: også klinisk erfaring og patientens præferencer er vigtige i udførelsen af fysioterapi, som illustreret i evidensstrekanten (Herbert et al, 2008). Jeg ser derfor ikke nogen konflikt mellem den stigende akademisering på den ene side, og på den anden side det helhedsorienterede menneskesyn, som uddannelsen og jeg repræsenterer, samt håndværket og den erfaringsbaserede kundskab. Men det bør være et opmærksomhedspunkt for uddannelsen såvel som for professionen at bevare balancen mellem disse.

En status som fulgyldig profession med dertil hørende akademisk niveau vil også øge vores muligheder for at søge job og videreuddannelse i andre lande, hvor niveauet allerede er hævet. The World Confederation for Physical Therapy (WCPT), som Danske Fysioterapeuter er medlem af og hvis politikker de tilslutter sig, har som erklæret politik at arbejde for, at...

"Education for entry level physical therapists should be based on university or university level courses of at least four years." (WCPT, 2011, s. 7).

Denne politik er helt i samklang med Metropols strategi 2020 og visionen om et "professionsuniversitet", der skal øge professionsbachelorernes akademiske anseelse. Afgørende for, om det lykkes, er efter min mening en større mobilitet fra professionsbachelorgrad til akademisk overbygning, både nationalt og internationalt.

4.3. Bekendtgørelse og studieordning

De overordnede lovkrav til form og indhold på fysioterapeutuddannelsen er "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi" (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser: BEK nr. 831 af 13/08/2008) hvori man som bilag finder den nationale studieordning fra 2008. Deri er målet for uddannelsen formuleret som en række slutkompetencer, valideret i EU-regi, og udviklet og forankret i ENPHE (European Network of Physiotherapy in Higher Education), i samarbejde med professionsbacheloruddannelsen og det fysioterapeutiske forskningsfelt (Mulbjerg, 2010). Det har betydet, at der i dag er bedre mulighed end under den tidligere studieordning for udveksling mellem europæiske lande, både af studerende og undervisere i professionen. Internationaliseringen understøttes på europæisk plan af Bologna-processen, der har til formål at "... indføre et system med akademiske grader, der er genkendelige og sammenlignelige, at fremme mobilitet blandt studerende, lærere og forskere samt sikre høj kvalitet i undervisningen og indarbejdelse af den europæiske dimension i de videregående uddannelser (Den Europæiske Union, 2010).

4.4. Modulbeskrivelse og litteratur

Den nationale studieordning udmøntes lokalt hos os i de 14 modulbeskrivelser, som er vores mulighed for at tone uddannelsen inden for de overordnede rammer af studieordningen, samt professionshøjskolens

strategi. Dette gøres i afsnittet "indholdsbeskrivelse", samt for nogle læringsmåls vedkommende i uddybninger som starter med "Dette indebærer at...". Derudover er der for nogle modulbeskrivers vedkommende på Metropol tilføjet nogle "evalueringskriterier", der udspecificerer, hvad de studerende skal bedømmes på i modulprøven.

Også litteratur bestemmes lokalt, og beskrives i modulbeskrivelsen. For uddannelsens akademiske niveau, er det vigtigt at vi udvælger basislitteratur med et højt akademisk niveau. Derudover supplerer vi med peer-reviewed artikler, og det begynder vi med allerede på modul 2, hvor de studerende faktisk endnu ikke har de videnskabsteoretiske forudsætninger for at kunne læse det kritisk. Men jeg synes at det er vigtigt, at de får trænet at læse videnskabelige artikler, og mange af artiklerne danner god grobund for videnskabsteoretiske dialoger i undervisningen om f. eks. forskningsparadigmer. Det er også vigtigt, at en del af litteraturen er på engelsk allerede i de tidlige moduler, så de studerende får træning i at læse på det sprog; senere på studiet og specielt under specialeskrivningen er der ingen vej uden om engelsk fag- og videnskabelig litteratur, og heller ikke som færdig fysioterapeut, hvis man vil indgå i forsknings- og udviklingsarbejde. Jeg har taget initiativ til at indføre engelsksprogede populærvidenskabelige artikler om berøring og massage på modul 2, som jeg har fundet i New York Times². Ud over at være velkrevne og fagligt relevante, udmærker de sig ved at have referencer til de videnskabelige undersøgelser, som de er baseret på. Også flere af de studerendes grundbøger er på engelsk, allerede på modul 2.

4.5. De fysioterapeutstuderende som målgruppe

Der går i alt 743 studerende på Metropols fysioterapeutuddannelse (Metropol, 2013). Andelen af kvinder/mænd er 57/43. 57% af de studerende er 24 år eller under, 29% fra 25 til 29 år og 14% 30 år eller over.

I snit er 1,8% af de studerende på ethvert givet semester af sted på udlandsophold, målt fra marts 2010 til oktober 2012. I samme periode har der i snit været 0,6% udenlandske gæstestuderende på uddannelsen på ethvert givet semester. En udenlandsk gæstestuderende er defineret ved at være indskrevet på en uddannelsesinstitution i udlandet, mens vedkommende studerer på Metropol i en kortere periode (Metropol, 2013).

Fysioterapeutuddannelsen er meget søgt, og uddannelsen i København den mest søgte i landet, i 2012 med 1463 ansøgere (heraf 693 med 1. prioritet) til 221 pladser (uddannelsesGuiden.dk). Det giver en adgangskvotient på 8,3 i kvote 1, hvor 65% af de studerende bliver optaget igennem. De resterende 35% optages gennem kvote 2 på baggrund af en motiveret ansøgning og en eller flere af følgende kategorier (Metropol, 2013):

- Erhvervsarbejde eller frivilligt humanitært arbejde
- Højskoleophold
- udlandsophold

De høje adgangskrav betyder, at vi optager studerende som generelt er fagligt stærke og meget motiverede for at blive fysioterapeuter. De udviser generelt stort engagement i uddannelsen, og i hinanden. I samtaler med kolleger fra andre uddannelser på Metropol, som ikke har studerende med samme karakteristika, er

² Se f. eks. http://www.nytimes.com/2010/09/21/health/research/21regimens.html?_r=4&partner=rss&emc=rss&

det gået op for mig, hvor privilegerede vi er på fysioterapeutuddannelsen. Vores studerende har et af de mest aktive studenterråd, og uddannelsen er de seneste år begyndt at gå i aktiv dialog med rådet for at involvere de studerende i at udvikle uddannelsen. Det er samtidigt en del af Metropols strategi (Metropol 2013, s. 13) at øge deres indflydelse.

4.5.1. Fra elevidentitet til studerende identitet

Hos specielt de nye studerende oplever jeg en klar elevmentalitet, defineret her som en forventning om at få at vide, hvad man skal gøre hvordan, og helst i detaljer. De snakker om at "få lektier for", de omtaler sig selv som elever og institutionen som skolen, og de er generelt meget lidt vidensopsøgende ud over det, som de tror, er "pensum". Generelt synes jeg at vi på uddannelsen har en tendens til at fastholde dem i en elevrolle ved at nurse dem i mange sammenhænge. Det bekræftes af en nylig studentertilfredsheds undersøgelse som viser, at kun 23% af de studerende bruger over 35 timer ugentligt på deres studie (Metropol, 2012). Over ¾ af de studerende læser med andre ord på deltid, på noget som er normeret til at være et fuldtids studie: antallet af ECTS point skulle svare til en 40 timers arbejdsuge (BEK 831, afsnit 3.1.).

Der er ingen tvivl om, at vi som institution har et uopdyrket potentiale her: ved at stille større krav både til de studerendes arbejdsindsats og selvstændighed vil vi kunne øge deres kompetencer som færdige fysioterapeuter. Det er reflekteret i Metropol 2020 strategien (Metropol, 2013, s. 13): *"90% af de studerende oplever deres uddannelse som et fuldtidsstudium [og] ...at der stilles høje krav til deres faglighed og deltagelse i deres uddannelse."*

Det vil kræve, at vi begynder at behandle dem som studerende. Det forudsætter ifølge studievejleder Helle Johnsen på VIA UC en symmetrisk orienteret studerende-underviser relation, hvor underviserens primære rolle er at være iværksætter af og katalysator for læreprocesser, og hvor langt mere af ansvaret for læring er lagt over til de studerende (Johnsen, 2011). Hun skriver blandt andet: *"Overgangen fra elev til studerende er vanskelig for mange, og nogle oplever det frustrerende, når læreren appellerer til den studerendes eget ansvar og egen stillingtagen. Det kræver en bevidstgørelse og en kompetenceafklaring ikke kun ved studiestart, men løbende i uddannelsen og senere i professionsudøvelsen"* (ibid.)

5. Refleksioner over min rolle som underviser

5.1. Min motivation for at undervise

Jeg var som yngre tit bange for selve undervisningsituationen. Det var grænseoverskridende at stå foran folk, og skulle vise eller fortælle. Allerede som fysioterapeutstuderende blev jeg konfronteret med den angst, i de studiesammenhænge hvor der var præsentationer, enten til medstuderende eller til målgrupper udefra. Samtidigt var jeg dengang –og er jeg stadig- draget af underviserrollen, og jeg føler stor glæde ved at gennemføre undervisning, der lykkes. Det er en meningsfyldt aktivitet for mig, jeg føler at jeg gør en forskel. Og jeg føler også, at jeg udvikler mig i rollen som underviser, både fysioterapeutisk fagligt, didaktisk og menneskeligt. Jeg oplever stadig nervøsitet grænsende til angst en gang imellem, i undervisningsituationer, men slet ikke som da jeg var ung.

"Følelsen af pres på fys-studiet, for at skulle levere menneskelige kvaliteter. Er jeg et godt nok menneske, til at blive terapeut? Angsten for at tale i offentlighed, bare at skulle fremlægge i klassen var grænseoverskridende og angstprovokerende."
(uddrag af portfolio, 11. marts 2010 - erfaringer fra egen studietid)

5.2. Min læringsforståelse

Mit mål som underviser på fysioterapeutuddannelsen er at bidrage til at uddanne kompetente og professionelle fysioterapeuter, som i kraft af en evidensbaseret tilgang til professionen, baseret på en helhedsforståelse af mennesker, kan være med til at løse komplekse velfærdsproblematikker i både Danmark såvel som i andre lande, og som kan bidrage til at udvikle professionen.

Som autodidakt underviser, har jeg i starten af min ansættelse baseret min undervisning på, hvad der virker for mig personligt, og på min erfaring som underviser i tidligere sammenhænge. Didaktik og læringsteori var ukendt for mig, indtil starten på min adjunktuddannelse. I 2011 havde Metropol arrangeret et foredrag om formidling med skuespiller Jens Arentzen. Hans primære budskab syntes at udkrystallisere den indre overbevisning, jeg selv gik med, og som jeg senere skrev ned, som en del af min underviserportfolio. Her følger mine refleksioner fra den dag, i let bearbejdet form, som jeg stadig i dag kan stå inde for:

5.2.1. "Lav en styrende ide' og formidl en oplevelse."

Hvad er god læring, den som sidder fast, beriger dig som menneske og øger dine handlekompetencer? Det er først og fremmest en god oplevelse, tænker jeg, på baggrund af min erfaring både som studerende og underviser. Den gode læring er forståelsesorienteret, og forståelse skabes på baggrund af en oplevelse. Disse oplevelser kan kategoriseres, og denne kategorisering kan bruges som styringsredskab i undervisningen, baseret på følgende tese:

"God undervisning er altid en god oplevelse."

En god oplevelse er dog ikke altid god undervisning, men kan også være tom underholdning. Man kan også godt lære noget af en dårlig oplevelse, men den risikerer at efterlade den studerende demotiveret for fremtidig læring.

For at formidle en god oplevelse, er det nødvendig med fokus. Det er den styrende idé: hvad er essensen i oplevelsen, kort formuleret? Hvis de studerende kun skulle lære en' ting, hvad skulle det så være?

Følgende gode oplevelser i undervisningen kan beskrives:

Aha-oplevelsen: Når sammenhængen pludselig træder frem, og man forstår ting i en større kontekst.

Succes-oplevelsen: At kunne noget, men var i tvivl om, at man kunne. Det lykkes.

Flow-oplevelsen: Når færdigheder bliver automatiseret, og der er balance mellem krav og færdigheder.

Nærheds/intimitets-oplevelsen: Når relationerne til de andre får dybde.

Synergi/samarbejds-oplevelsen: Når produktet af en gruppes arbejde er større en individernes sum.

Synteseoplevelsen: Syntesen mellem teori og praksis/erfaring, mellem to fag, mellem uddannelse og virkelighed...

Lære-af-fejl-oplevelsen: At det er ok at fejle, og at det nogle gange er nødvendigt og lærerigt

Lege-oplevelsen: At læring kan være sjovt, impulsivt og eksperimenterende

Undervisningen kan også have behov for at bearbejde de studerendes dårlige oplevelser. Der er nogle gange ting, de studerende skal aflære, for at kunne lære. Disse ting er typisk baseret på dårlige oplevelser, som leder til nedsat tro på egne evner, demotivation og apati:

Forvirring (overdreven og langvarig)
Frustration (overdreven og langvarig)
Praksis-chock
Fiasko-oplevelse
Ensomheds-oplevelse
Samarbejdsproblemer
Fragmentation og manglende sammenhæng
Blive straffet for fejl
Kedsomhed
Angst

5.2.2. Prægning fra teoretikere og deres modeller

Min læringsforståelse kan i et teoretisk perspektiv bedst beskrives som socialkonstruktivistisk: at menneskelig læring og forståelse konstrueres og reproduceres i en kulturel og historisk kontekst, og i interaktion med andre. At indhold og form af undervisningen skal give mening for den studerende, som derved får en kraftig indre motivation for at lære, er et væsentlig element i denne skole, og netop dette kan beskrive de ovenstående gode oplevelser: de er alle sammen meningsfulde.

Samtidigt er jeg meget inspireret af det sociokulturelle læringsperspektiv, som beskrevet af Olga Dysthe, der sætter dialogen i centrum for læringen (Dysthe 1997, 2003). Dysthe er blandt andet inspireret af den russiske psykolog Lev Vygotsky. Min største udfordring som underviser oplever jeg er at skabe mere dialog i undervisningsrummet, som basis for konstruktion af læring.

Derudover er jeg kraftigt inspireret af Bubers mødepædagogik (Hiim & Hippe 2007), og hans skelnen mellem "jeg-det" og "jeg-du" forholdet. Ifølge Buber er der en fare for at objektivisere mennesker, der dermed gøres til genstand for manipulation. Fordi vi som mennesker kun eksisterer i kraft af hinanden, er vi også forpligtede til at mødes i ligeværd og med forståelse, samt respekt for den andens grænser. Kun i dette "jeg-du" forhold kan der opstå dialog, og kun i dialogen kan der foregå personlig vækst. Jeg

har altid betragtet fysioterapeutuddannelsen som en moderne dannelsesrejse, der giver den studerende mulighed for at udvikle sig menneskeligt og personligt, såvel som fagligt og professionelt. Denne dannelse kan jeg være med til at styrke, ved at facilitere gode relationer mellem de studerende, ved selv at indgå i relationer med dem, og ved at vise dem værdien af at etablere gode relationer til deres patienter. Dertil kommer en erkendelse af, at jeg som menneske og professionel underviser i høj grad næres af de

Hvad lægger jeg vægt på i planlægning og gennemførelse af undervisning?

For mig er det vigtigt, at der er en god stemning, hvor de studerende føler sig trygge og dermed kan modtage læring. Et trygt læringsmiljø.

At være mig selv. Autencitet.

De skal også udfordres optimalt, så de ikke keder sig. Planlægningen er ideelt set i form af en skabelon, som jeg kan improvisere ud fra, specielt i de praktiske fag/lektioner.

Det er vigtigt for mig at stoffet opleves relevant, og de studerende kan se mening med at lære det for at blive fysioterapeuter.

(uddrag fra min underviserportfolio, refleksionsøvelse i adjunktværkstedet maj 2013)

relationer, som jeg knytter til mine studerende, og mine kolleger. Disse relationer bliver altid stærkest, når jeg møder dem med respekt og ligeværd.

Jeg har observeret, at vi ofte i kollegiale og organisatoriske sammenhænge har en tendens til at objektivisere de studerende. Så er de over en kam "dovne" eller "krævende", eller de "brokker sig altid". Denne diskurs er udtryk for et "jeg-det-forhold" til de studerende, og jeg kan ikke lade være med at tænke, at det må påvirke vores relation til dem negativt, at vi snakker om dem på den måde –og dermed dialogen, og læringsudbyttet.

Det er vigtigt at understrege, at Dysthes definition af dialog er bredere end den gængse opfattelse (Ulstrup og Jeppesen, 2010): Dialog kan således foregå

- Gennem tale
- Gennem skrift
- Gennem refleksion
- Gennem kropslig erfaring

Og parterne i dialogen kan være

- Underviser(e) og studerende
- Studerende imellem
- Den studerende og stoffet imellem

Det er interessant, at hver eneste af de i ovenstående afsnit "gode oplevelseskategorier" kan klassificeres under en af Dysthes dialogformer, mens de "dårlige" umiddelbart knyttes til det, som Dysthe kalder "monologi", altså til fraværet af dialog i undervisningen, samt til Bubers "jeg-det-forhold".

Den gode undervisning definerer jeg på baggrund af Dysthe og min egen oplevelsesforståelse af undervisning således som :

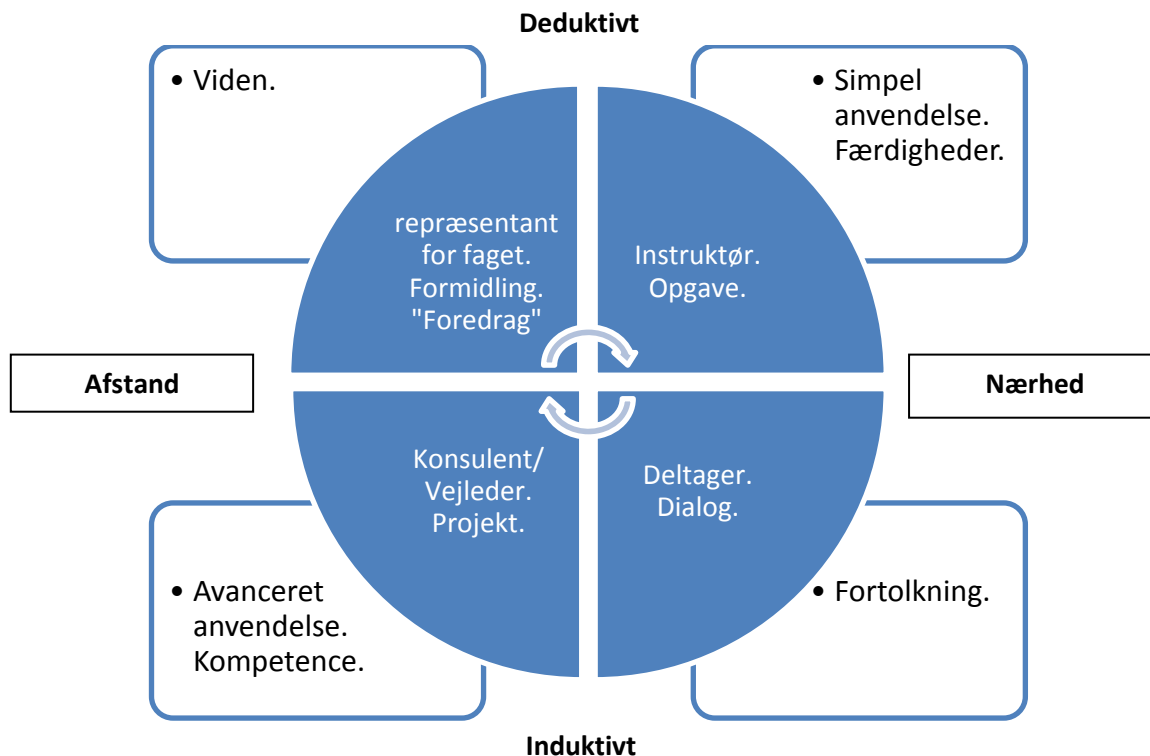
God undervisning er en positiv oplevelse båret af en styrende ide, som gennem dialog 1) fører til læring, 2) motiverer og bemestrer den studerende til at lære mere, og 3) styrker følelsesmæssige bånd fra den studerende til andre.

God undervisning for mig har således også et kraftigt socialt og følelsesmæssigt aspekt, såvel som et kognitivt aspekt.

Endeligt har jeg styrket de studerendes læringsudbytte gennem dialog ved i samarbejde med mine kolleger at indføre, at deres obligatoriske studieopgaver som de laver i studiegrupper på modul 2 skal udmunde i et skriftligt produkt, og en mundtlig fremlæggelse for resten af holdet. Opgaverne omhandler det teoretiske aspekt af manuel vævsbehandling, og er formuleret som en række spørgsmål, de skal besvare. Det bliver evalueret rigtig godt af både de studerende og mine kolleger, og de fremtræder mærkbart stærkere teoretisk til modulprøven.

5.2.3. Dialog i forskellige underviserroller

En forelæsning i marts 2010 med Steen Beck fra Syddansk Universitet, arrangeret af adjunktværkstedet, gjorde mig opmærksom på, at underviserrollen kan variere afhængigt af læringsmål og rammefaktorer. Steen præsenterede følgende model. Den lodrette akse går fra deduktiv topstyret "ekspert" undervisning til induktiv undervisning, hvor man deltager på lige fod med de studerende. Den vandrette akse har afstand til venstre (fysisk og/eller tidsmæssig) og nærhed til højre.



Steens pointe er, at en dygtig underviser kan bevæge sig i alle fire rum og roller, og at det er nødvendigt i takt med undervisningens skiftende mål og rammefaktorer samt de studerendes læringsforudsætninger. En enkelt lektion kan nogle gange indeholde alle fire læringsformer.

En simpel analyse af modellen viser, at den indeholder de tre læringsmåls kategorier i "den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring": viden, færdigheder og kompetence (Europakommissionen, 2009) plus en fjerde: fortolkning. Det synes for mig også at være den type undervisning, vi som uddannelsesinstitution benytter mindst: den helt åbne, dialogbaserede undervisning, hvor de studerende har indflydelse på målet for undervisningen, hvor vi i fællesskab søger at forstå, og hvor indholdet er af kvalitativ karakter. Det indikerer muligvis også, at det lærings syn som ligger til grund for kvalifikationsrammen og for fysioterapeutuddannelsens nationale studieordning primært er naturvidenskabeligt funderet, med dertil hørende mål-middel-didaktik og primær fokus på resultater frem for proces. Det gør efter min mening, at professionens "bløde" værdier som omhandler forståelse af og relation til patienter samt egne refleksioner over terapeutrollen – alt det, som er svært at måle – har hårde kår på skolen. Måske er det lige præcis fordi læringsmålene er så skarpt definerede, og tiden sammen med de studerende (som jeg oplever det) meget knap, at mine kolleger og jeg relativt sjældent bevæger os hen i det fortolkende undervisningsrum. Ikke desto mindre er det i det rum, at jeg har haft mine allerbedste og

personligt mest berigende oplevelser som underviser. Det hænger for mig sammen med, at det er her jeg oplever de bedste forudsætninger for det, som Buber kalder for

"et inderligt og personligt forhold mellem lærer og elev (...) [med] vægten lagt på specielt menneskelige forhold som oplevelse, samvittighed og etiske dimensioner." (Hiim og Hippe 2007 s. 57)

Tilbage i marts 2010 skrev jeg: *"Hvad er mit foretrukne læringsrum? Hvor kunne jeg tænke mig at blive bedre? Jeg har indtil nu helt klart befundet mig bedst tæt på folk, deduktivt som instruktør. Og mine egne læringserfaringer har gjort, at jeg i stigende grad bevæger mig over i den induktive læringsform. Min udfordring er at blive bedre "på afstand", altså som foredragsholder og vejleder i projekter. Jeg er enig i Steens pointe, at man skal kunne bevæge sig i alle fire læringsrum."* (undervisningsportfolio (refleksion over egen undervisning), marts 2010).

Nu i slutningen af min adjunktperiode føler jeg mig mere hjemme også i de to underviserroller på venstre side af figuren, altså som foredragsholder og vejleder. Min vigtigste erfaring er, at jeg med den sociokulturelle definition af dialog som en forudsætning for læring oplever, at jeg med afstand til de studerende kommer til kort, hvis jeg udelukkende lægger op til dialog mellem mig som underviser og de studerende. Afstanden i tid og rum er for stor til, at dialogen bliver stærk. Jeg benytter derfor også de andre dialogformer, det Dysthe kalder "dialog den studerende og stoffet imellem" og "dialog mellem de studerende". Derfor bruger jeg bevidst i f. eks. bachelorvejledning at stille spørgsmål, i stedet for at kommentere med min mening; at sige/skrive "hvorfor skriver I...? hvordan kunne man...?" osv. i stedet for at sige/skrive "jeg synes, at...". Tilsvarende i forelæsningsituationer stiller jeg ofte spørgsmål ud i salen: ikke så meget for at få en dialog med nogle få studerende, men fordi de faciliterer de studerendes indre eller indbyrdes dialog. Summeøvelser under forelæsningen, hvor de studerende skal diskutere noget to eller tre sammen, er for eksempel også en måde at skabe dialog på.

5.2.4. Nærhed og autentiske spørgsmål

Ifølge Dysthe er det kun såkaldte "autentiske spørgsmål", som fører til dialog, og det er vigtigt at de bliver fulgt op på en anerkendende måde. Mikkel Hvid (Hvid, 1999) har opsummeret Dysthe således:

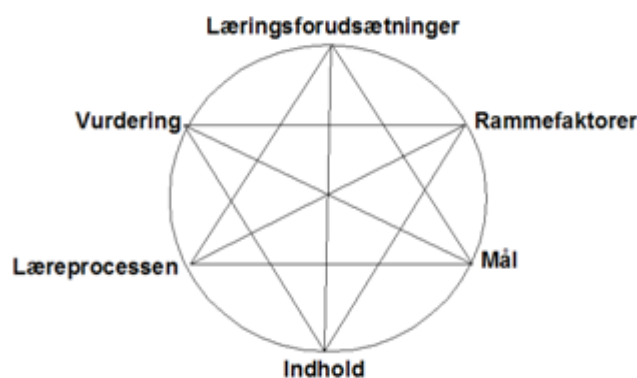
- *Stil autentiske spørgsmål, det vil sige spørgsmål, som eleven bliver nødt til at tænke over.*
- *Stil opfølgningsspørgsmål, det vil sige spørgsmål, som optager elevernes svar, og som værdsætter dem.*
- *Gør elevernes forskellige stemmer tydelige og fremhæv uligheder, ligheder og konflikter.*
- *Udfordr elevernes synspunkter.*
- *Tilføj nye informationer.*
- *Opsummer i fællesskab. 'Hvad har vi lært?'*

Jeg oplevede ofte i min første tid som adjunkt, at holdet jeg underviste blev mere og mere stille, jo flere spørgsmål jeg stillede. Det var altid en dårlig og uforklarlig oplevelse for mig, for jeg syntes jo at jeg lagde op til dialog. Men Dysthe og Buber gav mig svaret: det var fordi jeg stillede u-autentiske spørgsmål. Enten var spørgsmålene for nemme, eller også havde jeg på forhånd besluttet mig for, hvad jeg ville høre som svar, og derfor fik jeg ikke stillet opfølgningsspørgsmål, eller værdsat svareren. I stedet for at møde de studerende med åbenhed og respekt, behandlede jeg dem autoritært. Jeg skabte et "jeg-det-forhold" præget af monologi, og nærheden mellem de studerende og mig indfandt sig ikke. Både Dysthe og Buber

argumenterer for, at en sådan atmosfære ikke fremmer læring, og det er også min erfaring: jeg oplever at de studerende enten bliver mentalt fraværende eller decideret fjendtlige.

5.2.5. En model for undervisningsforløb

Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel (Hiim og Hippe 2007) kalder de selv "en referenceramme for planlægning, beskrivelse og gennemførelse af undervisningsforløb", og for mig personligt er modellen en slags "tjekliste", som sikrer mig at jeg i planlægning, udførelse og evaluering af min undervisning får tænkt hele vejen rundt.



Hiim og HIPPES model syntetiserer både naturvidenskabelige, åndsvidenskabelige og kritiske tilgange til didaktik, og bygger således i deres egne ord på "(...) en meget bred, kritisk orienteret videnskabs-og didaktikopfattelse" (Hiim og Hippe 2007 s. 74).

I afsnit 6, som omhandler neddykket i undervisning på grunduddannelsen, tager jeg udgangspunkt i denne model. Men først vil jeg beskrive en anden fremgangsmåde, som jeg har benyttet til udvikling af undervisning i dette semester: den innovative proces, og den teori som ligger til grund.

5.2.6. Innovationsforløb med fokus på nytænkning af forelæsninger på Metropol

I foråret 2013 fik jeg muligheden for at deltage i et innovationsforløb, under Metropol Innovation og Entreprenørskab (MIE). Forløbet var støttet af Fonden for Entreprenørskab, Young Enterprise Danmark. De ca. 30 deltagere blev delt op i grupper á 4-5 personer, og dernæst blev vi ledt igennem innovationsprocessens forskellige faser. Min gruppe havde til opgave at nytænke forelæsningsformen.

Innovation defineres forskelligt, men i den offentlige sektor er den mest brugbare definition efter min mening Annmette Digmans:

Innovation er

- 1) Kendt eller ny viden, brugt eller kombineret på nye måder***
- 2) Ideerne skal omsættes til praksis, og de skal tilføje organisationen merværdi***
- 3) Der er tale om en dristig og eksperimenterende tilgang, og man skal kunne tåle, at resultatet ikke kendes på forhånd***

(Digmann 2011)

I innovationsforløbet, som førte til vores såkaldte ”dogmeregler for forelæsninger”, blev vi ledt igennem nogle faser som beskrevet af Erhvervs- og Byggestyrelsen (2011).

Et detaljeret beskrivelse af forløbet ligger uden for rammerne af denne anmodning. Interesserede henvises til at se en 15 minutters video jeg har produceret, med baggrund og filmklip fra første prototype³. Her er nogle udvalgte overskrifter fra processen:

Fase 0: beslutningen om at fokusere på nytænkning af forelæsninger var truffet på forhånd, af ledelsen. For mig gav det mening (jf. afsnit 6.), da jeg som underviser altid har haft en oplevelse af, at de studerendes læringsudbytte ikke var specielt stort til forelæsninger.

Fase 1 og 2: via to interviews med hhv. en meget erfaren og en helt ny underviser, samt via et fokusgruppeinterview med tre studerende på modul 11, alle med overskriften ”hvad er problemet med forelæsninger?” gav en kvalitativ analyse blandt andet følgende konklusion: en dårlig forelæsning er kendetegnet ved mangel på dialog. Samtidigt viser undersøgelser, at læringsudbyttet af den traditionelle forelæsning er stærkt begrænset. Det er tankevækkende, at både studerende og undervisere udtrykker et ønske om mere dialog for derigennem at øge læringsudbyttet, og det passer godt ind i min sociokulturelle læringsforståelse (se afsnit 5.2.2.).

Fase 3 og 4: vi udviklede et koncept som vi kalder ”dogmeforelæsninger” (se tekstboks). Reglerne kan ses som det, der i innovationsteori kaldes for professionelle benspænd: en række frivilligt pålagte begrænsninger, der skal anspore en til at gøre tingene anderledes. Samtidigt er de tænkt som måder at øge dialog og fysisk aktivitet. Alle reglerne, og ikke kun nr. 10, stiller større krav til de studerende, enten i form af forberedelse, deltagelse eller et produkt, og det er noget som de selv efterlyser (baseret på fokusgruppeinterviewet i fase 2 og studenterevalueringer af modl 10), og noget som er en del af Metropols strategi (Metropol 2013 s. 12).

Fase 5: min prototype blev introforelæsningerne på modul 2 i foråret 2013. Det beskrives nærmere i næste afsnit.

Fase 6: (endnu ikke udført)skal således helst ende med en blivende værdiskabelse for organisationen. Denne værdi har vi i gruppen tænkt kunne se ud på følgende måder:

- *Produktivitet:* muligt at underviser på sigt kan bruge tiden mere effektivt på forberedelse
- *Resultat:* større læringsudbytte og innovationskompetencer hos de studerende.

Dogmeforelæsningskonceptet

Med udgangspunkt i nedenstående 10 regler vælges mindst fem, som skal overholdes til næste forelæsning:

1. Kroppen skal med
2. Power Points kun uden tekst
3. Uv må højst tale 7 min sammenhængende
4. Alle skal forlade auditoriet, som led i undervisningen
5. De studerende skal slukke pc'ere og mobiler
6. UV må ikke blot repetere stof fra opgivet litteratur
7. Der skal udforskes, i dialog
8. Der skal linkes til nyt og gammelt
9. Uv må ikke forberede sig alene, men skal sparre med eksperter og/eller kolleger og/eller studerende
10. Der skal stilles krav til de studerende, om
 - a) forberedelse inden forelæsningen og
 - b) et produkt

³ På www.youtube.com: søg på ”dogmeforelæsning”.

- *Service*: større engagement hos de studerende og hos underviserne
- *Demokrati*: medinddragelse af andre undervisere, og studerende.

En blivende værdiskabelse vil efter min vurdering kræve, at flere undervisere bliver involveret i udvikle alternative forelæsninger, og det mener jeg forudsætter en kulturændring hos os, blandt andet at vi skal til at samarbejde mere i forberedelsesfasen, og være mere risikovillige i udførelsen.

6. Neddyk i undervisning på grunduddannelse

Hvert underafsnit er relateret til et element i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (se afsnit 5.2.5). De tre lektioners introduktionsforelæsning til modulet, som også blev prototypen i min innovationsproces, er omdrejningspunktet for min beskrivelse og refleksioner. Temaet for de tre lektioner er "introduktion til modul 2, og til manuel vævsbehandling".

6.1. De studerendes læringsforudsætninger

"De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning." (Hiim og Hippe 2007, s. 134).

Den tyske psykolog, kultur- og ungdomsforsker Thomas Ziehe beskriver den nuværende ungdomskultur sådan her (Ziehe, 2007): *"Den hverdagskultur, hvis selvfølghed de unge i dag vokser ind i, er ikke som tidligere overvejende reguleret af normer, men snarere relateret til præferencer, dvs. orienteret mod, hvad man personligt foretrækker og føler sig tiltrukket af."* Det betyder, at vores unge studerende er hurtige til at "tjekke ud" mentalt og/eller fysisk, så snart de ikke kan se mening med undervisningen: de er ikke bundet af normer om lydighed og pligtfølelse, som generationerne før. Det tror jeg er baggrunden for, at vi i lærerkollegiet til tider italesætter de studerende som "dovne", se afsnit 5.5.5. Min opfattelse af de studerende er, at de er ekstremt arbejdsomme så længe de kan se mening med deres anstrengelser, i form af en indre motivation. Jeg ser min opgave som underviser som perspektiverende mere end motiverende: hvis jeg kan hjælpe dem med at se mening med undervisningen, så motiverer de sig selv.

Min vigtigste måde at skabe mening i undervisningen på er ved at bruge patientcases. Alle de studerende har den fælles mission, at de rigtig gerne vil være fysioterapeuter, og allerede på modul 2 har de en stærk identitet som kommende fyssere. Ved eksempelvis at give dem en massageopgave baseret på en patient jeg har haft, giver opgaven mening for deres mission: de kan se sig selv ved briksen i det virkelige liv, og det er kraftigt meningsdannende: en god case legitimerer for dem det, de lærer som vigtigt for den virkelighed, de skal ud i. Derudover er det min erfaring, at dialog og etablering af nære "jeg-du-forhold" er meningsbærende aktiviteter for de studerende, og jeg oplever således en rød tråd til min læringsforståelse.

For at relatere til praksis har jeg to gange tidligere valgt at bruge den sidste lektion af de tre på en praktisk demonstration af en manuel vævsundersøgelse og –behandling: jeg kørte en briks ind i auditoriet, og demonstrerede praksis på en frivillig studerende, mens jeg kommenterede løbende. En anden studerende blev sat til at filme forløbet, og nærbillederne blev vist simultant på storskærmen i auditoriet. Filmsekvenserne har jeg senere redigeret og uploadet (med tilladelse fra de studerende, som bliver behandlet) på Vimeo⁴, og linksene til videoerne ligger på modul 2 Fronter rummet, så de studerende kan se dem når de vil. Hensigten med at uploade videoerne er at fremtidige studerende kan se dem, og få et

⁴ Se f. eks. <https://vimeo.com/53575300> eller <https://vimeo.com/53575299>

læringsudbytte. Jeg får regelmæssigt god feedback på dem fra studerende, som har set dem, og jeg kan se på statistikkerne at de bliver set af mange.

6.2. Rammefaktorer

”Rammefaktorer er givne faktorer, som begrænser eller gør læring mulig” (Hiim og Hippe 2007 s. 78).

De formelle rammer for modul 2 er 15 ECTS point (modulbeskrivelsen, bilag 4). Heraf udgør fysioterapi (eller som det er beskrevet: Manuel vævsundersøgelse og -behandling) 5 ECTS point. I ”idealskemaet” for modul 2 (bilag 5) kan man tælle sammen, at der i fysioterapifaget er 47 holdlektioner, og 5 forelæsningslektioner. Af de 47 holdlektioner er de 18 lektioner afsat til ”anatomisk palpation”, som i princippet er en forlængelse af anatomiundervisningen, hvor fokus er på at identificere synlige og/eller palpable anatomiske strukturer.

Modul 2 med dets overordnede tema: ”Berøring, kommunikation og manuel vævspåvirkning” betragter jeg som helt afgørende for udviklingen af de studerendes fysioterapeutiske kompetencer, af to grunde:

- 1) Faget manuel vævsundersøgelse og –behandling betragter jeg som en grundlæggende forudsætning for at blive fysioterapeut: Den manuelle diagnostik og intervention er en af professionens kernekompetencer.
- 2) Fokus på kommunikationen med patienten, på egen refleksion over terapeutrollen og på berøring som andet end manuel vævsbehandling giver de studerende en mere nuanceret forståelse af deres patienter, som er nødvendig hvis vi vil bevare professionens forankring i et helhedsorienteret menneskesyn.

De konkrete rammer for mit nedslag i undervisningen er følgende: tre forelæsningslektioner i træk på første dag på modul 2, om eftermiddagen. Lokalet er et klassisk auditorium med podiet på gulvet, og rækker af stole strækkende sig til op under loftet. Lokalet er oprindeligt kun designet til ca. 90 studerende, og derfor har vi måttet sætte ekstra rækker ind både forneden og foroven, så det fremstår meget pakket, når alle 110 studerende indtræffer sig samtidigt. Man ser således også ofte studerende, som vælger at sidde på trapperne. Der bliver meget varmt foroven i lokalet.

I huset omkring auditoriet er der fællesarealer med borde og stole, som de studerende kan benytte. Det er med i mine overvejelser, når jeg vælger at sende dem ud af auditoriet for at lave gruppearbejde. Der er mulighed for at booke ekstra lokaler til en undervisningsseance, men man kan risikere at de geografisk bliver spredt over hele campus, og transporttiden til og fra kan blive lang.

6.3. Målene

”Målene for undervisningen har sammenhæng med undervisningens hensigt og det udbytte, eleverne skal have af den” (Hiim og Hippe 2007, s. 78).

Målene for modul 2 undervisningen er givet på forhånd, via den nationale studieordning. Min erfaring med at oplæse læringsmål og kommentere dem til introforelæsningsen, er dårlig: når jeg så præsenterer dem igen for mit hold i den afsluttende lektion, så er det som om de ser dem for første gang. Et af mine mål for introforelæsningsen var derfor at præsentere læringsmålene i en form, så de studerende både forstod dem og også kunne se mening med dem.

Den styrende ide' for min introforelæsning er således:

"Kommunikation og berøring er centrale elementer i fysioterapi professionen, og manuel vævsundersøgelse og –behandling er en fysioterapeutisk kerneydelse . Det lykkes bedst, når de studerende har forståelse for læringsmålene."

De primære oplevelser, som jeg ønsker at formidle, er

- **aha-oplevelsen (ved at få sat modul 2 temaet ind i en større kontekst på studiet)**
- **synergi/samarbejdsoplevelsen (igennem gruppearbejde og fælles fremlæggelse) og**
- **syntese-oplevelsen (en forståelse af manuel vævsbehandlings historiske udvikling i professionen, og hvordan andre lande og kulturer har lignende traditioner).**

6.4. Indholdet

"Indholdet er det, undervisningen handler om, og hvordan dette vælges og tilrettelægges. Indholdet har både intellektuelle, handlingsmæssige og emotionelle sider." (Hiim og Hippe 2007, s. 79).

De valgte dogmeregler for denne forelæsning var:

- 1. Kroppen skal med
- 2. Power Points kun uden tekst
- 4. Alle skal forlade auditoriet, som led i undervisningen
- 6. UV må ikke blot repetere stof fra opgivet litteratur
- 7. Der skal udforskes, i dialog
- 8. Der skal linkes til nyt og gammelt
- 9. Uv må ikke forberede sig alene, men skal sparre med eksperter og/eller kolleger og/eller studerende
- 10. Der skal stilles krav til de studerende, om b) et produkt

Tidsplan:

12:15-12:30 velkomst og introduktion
12:30-13:00 introduktion til manuel vævsbehandling
13:00-13:15 præsentation af gruppearbejde, opdeling i grupper og pause
13:15-14:00 gruppearbejde med mulighed for vejledning
14:00-14:15 pause
14:15-14:45 fremlæggelse af gruppearbejde
14:45-15:00 afrunding og evaluering

6.4.1. velkomst og introduktion 15 min

"Velkommen tilbage". UV-rolle: instruktør.

Jeg opfordrer dem til at fejre at de er færdige med modul 1, ved at rejse sig og give mindst tre personer high-five og thumbs-up, med ordene "godt gået!". De kender øvelsen, da jeg har præsenteret dem for den

på ”workshop i klassekultur”⁵ på modul 1, men jeg demonstrerer den alligevel med en studerende på forreste række.

Formål: at løsne stemningen op, løfte energien og øge deres opmærksomhed på hinanden.

Didaktiske overvejelser: Dysthe nævner vigtigheden af at få kroppen med i undervisningen. Det har efter min mening stort potentiale, i forhold til at styrke det sociale og relationelle element i læringsrummet, at få folk ud af stolene og aktiveret fysisk. I manuel vævsbehandling på modul 2 skal de studerende lære sansemotoriske færdigheder, i forbindelse med palpation og massage. Der bliver kroppen deres vigtigste redskab, og fordi de øver sig på hinanden danner de meget stærke indbyrdes relationer, som er et fantastisk grundlag for konstruktiv dialog i undervisningen. Berøring styrker relationer.

Observationer: Alle deltager, og jeg observerede mange smil og grin.

Vurdering: Det virkede efter hensigten. Jeg får kroppen med (dogmeregul 1).

”Introduktion”. UV-rolle: forelæser.

Jeg fortæller dem min styrende ide for forelæsningen, og skriver tidsplanen på tavlen. Dernæst fortæller jeg, at dette bliver en anderledes forelæsning end de er vant til, og at de selv skal være aktive i gruppearbejde og med en fælles præsentation til slut. Jeg fortæller, at der filmes undervejs, og sender holdlister rundt som de kan skrive under på for at give informeret samtykke til, at de kan filmes og filmsekvenserne bruges til videodokumentation af forelæsningen. De personer som ikke vil filmes opfordrer jeg til at sige til, når kameraet nærmer sig. Til slut afprøver vi fællesdokumentet, som jeg har oprettet, og som jeg viser på storskærm: ved at klikke på et link på Fronter kan man komme ind på det, og skrive/tilføje i real-time. Flere logger ind allerede mens jeg beskriver det, og begynder at skrive for sjov på dokumentet, så alle med det samme kan se det på storskærmen.

Formål: at præsentere indhold og tidsplan for de studerende

Didaktiske overvejelser: Jeg har god erfaring med denne fremgangsmåde, og det bliver også godt evalueret af de studerende; at synliggøre indhold og rammer gør de studerendes refleksioner stærkere, fordi de med det samme kan sætte undervisningens indhold i relevant kontekst.

Observationer: Der er ikke mange spørgsmål, men atmosfæren synes at være forventningsfuld.

Vurdering: Jeg betragter på denne baggrund introduktionen som vellykket.

6.4.2. introduktion til manuel vævsbehandling (30 min)

UV-rolle: forelæser.

Ved hjælp af slides kun med tekst gennemgår jeg:

- fagets og den manuelle vævsbehandlings historie, med fokus på inspirationen fra den svenske gymnastiktradition og med eksempler på andre manuelle/massage traditioner i verden.
- Faget manuel vævsbehandlings nuværende status og introduktion til evidensbegrebet.
- Jeg definerer forskellen på anatomisk palpation og manuel vævsbehandling, og jeg introducerer de andre fag på modulet.
- Oplæg til dialog: jeg viser et billede af en massagestol, og spørger om nogen kunne forestille sig en manuel vævsbehandling udført af en maskine. Det afføder en dialog (primært mellem mig og 4-5 studerende), som starter med at med overvejelser om, hvad denne maskine skulle kunne (palpere,

⁵ En workshop på to lektioner som jeg har udviklet og som jeg afholder med alle modul 1 hold skiftevis, i første moduluge. Formålet med workshoppen er at facilitere et godt læringsmiljø, og i dag er den en del af vores fastholdelsesstrategi.

ræsonnere klinisk, massere) og slutter med at komme ind på betydningen af det relationelle aspekt i en behandling, og hvordan en maskine formentligt ville få svært ved at erstatte terapeuten på dette punkt.

- Jeg foreslår som alternativt læringsmål for modul 2, at de bliver så gode til at massere at de kan tage penge for det.

Formål: at formidle aha- og synteseoplevelsen beskrevet i afsnit 6.2.

Didaktiske overvejelser: Indholdet af oplægget er baseret på det, som forelæsningen traditionelt har indeholdt. Min intention var at sparre med mine modul 2 kolleger om indholdet også, men det lykkedes ikke (se afsnit 6.5). Jeg har derfor selv udvalgt elementer, som skal understøtte min styrende ide'. For at øge dialogen inviterer jeg til spørgsmål undervejs, inden jeg går i gang. Jeg har valgt ikke at have tekst på mine slides, for at skærpe de studerendes opmærksomhed. Det vil ifølge min læringsforståelse styrke deres indre dialog og dermed skabe de bedste forudsætninger for, at læring kan finde sted.

Observationer: Gruppen virker opmærksomme under mit oplæg. Der er flere spørgsmål undervejs. Forslaget om det alternative læringsmål blev enstemmigt vedtaget. Det lykkedes mig at stille autentiske spørgsmål i den afsluttende dialog, hvor 4-5 personer deltog aktivt.

Vurdering: Mit overordnede budskab synes at være blevet formidlet godt. At vise slides uden tekst oplevede jeg styrkede min kontakt til gruppen, og dermed dialogen (se tekstboks). Selv om kun få personer deltog mundtligt i den afsluttende dialog, oplever jeg at de andre er opmærksomme, og jeg tolker det som, at de har en indre, konstruktiv dialog om stoffet.

"Det er gået op for mig, hvor meget jeg tit støtter mig til mine egne slides, og tenderer til at læse op af dem. I dag har jeg kun slides med, med billeder. Og selv om jeg har skrevet noter til hvert slide, som jeg har i hånden, så kan jeg mærke, at jeg skal være anderledes skarp på, hvad det egentlig er, jeg vil sige. Omvendt er der også en frihed til at improvisere. Gå lidt ud af en spændende tangent, følge op på spørgsmål. Indtil nu har det været både mere udfordrende, men faktisk også sjovere." (interview med anmoder under pause i forelæsningen)

6.4.3. Præsentation af gruppearbejde, opdeling i grupper og pause (15 min)

UV-rolle: instruktør.

Oplægget til gruppearbejdet vises på storskærm, og lyder:

- Identificer passager i modulbeskrivelsens tema, formål, indhold og læringsaktiviteter, som knytter sig til læringsmålet. Hvilke fag knytter det sig til? Diskuter, hvad og hvordan I skal lære. Slå ord op, I ikke forstår. **Giv, hvis I kan, et eksempel fra klinikken.**
- Gør rede for, hvordan læringsmålet evalueres til prøven (læs bedømmelse og evalueringskriterier). Diskuter, hvad I skal kunne til prøven, og hvordan I skal demonstrere jeres kunnen.
- Hvis der er ting, I ikke forstår, så forbered spørgsmål
- Skriv stikord til de tre ovenstående punkter ned, i fællesdokumentet (link på Fronter)

Jeg lægger 12 A-4 ark med et af hvert af de 11 læringsmål samt det alternative tolvte på forreste række. Der er også en kopi af opgaven, og af modulbeskrivelsen i hver bunke. Jeg danner 12 grupper ved at få de studerende til at tælle til 12 i cyklusser. Når alle har fået et nummer, instruerer jeg alle 1'erne i at gå ned til det første ark, 2'erne til det andet osv. Dernæst er det meningen, at de skal forlade lokalet for at finde et sted i fællesarealerne at udføre gruppearbejdet. Jeg fortæller dem, at jeg vil være til rådighed i auditoret

for vejledning, og at grupperne kan sende en repræsentant ned til mig med spørgsmål. Jeg fortæller dem, hvornår de skal være tilbage, og at de skal fremlægge deres produkt for resten af de tilstedeværende.

Formål: at organisere næste skridt i undervisningen.

Didaktiske overvejelser: Gruppearbejdet er en form, som aktiverer de studerende og sørger for at flere kommer i tale. Dermed øges også summen af dialog, de studerende imellem, og det skaber til sammen gode rammer for et læringsudbytte.

Observationer: Der er et øjeblikks kaos, da det går op for os alle at der ikke er plads til 100 studerende nederst i auditoriet. Lydniveauet er højt, folk forvirrede. Jeg råber, at de første tolv skiftevis skal råbe deres gruppenummer op og forlade lokalet med deres gruppe. På få minutter er lokalet herefter tømt, bortset fra enkelte grupper som vælger at blive der for at arbejde.

Vurdering: logistikken var ikke helt på plads, men det lykkedes at redde situationen. Næste gang skal der findes en bedre praktisk løsning. For vurdering af gruppearbejdet, se næste afsnit.

6.4.4. gruppearbejde med mulighed for vejledning (45 min)

UV-rolle: vejleder.

Formål: at formidle samarbejds/synergioplevelsen, og igangsætte læring igennem de studerendes indbyrdes dialog.

Didaktiske overvejelser Tilbuddet om vejledning er tænkt som en måde at højne kvaliteten af læringsudbyttet, og det færdige, skriftlige produkt. Jeg bestræber mig på at vejlede primært gennem spørgsmål, se afsnit 5.2.3, for at anspore til indre dialog hos de studerende.

Observationer: Jeg bliver kontaktet 4-5 gange af repræsentanter for grupper, som har spørgsmål. At vejlede gennem spørgsmål virker nogle gange, og andre gange er det tydeligt, at de studerende bare har brug for et klart svar på et praktisk spørgsmål, så det får de. De grupper som har valgt at blive i lokalet spørger jeg ind til, om det går godt. Nogle har en god proces, andre er tydeligt frustrerede. Nogle grupper som jeg kommer forbi på vej ned til køkkenet efter kaffe mangler en del medlemmer

Vurdering: Frustrationen i nogle grupper og de manglende gruppemedlemmer gør mig opmærksom på, at rammerne for gruppearbejdet ikke er helt optimale: enten er opgaven for svær, eller også er der for mange i gruppen, og det besværliggør arbejdet. Jeg kan ikke gøre noget i situationen, men lover mig selv at spørge ind til det i evalueringen.

6.4.5. fremlæggelse af gruppearbejde (30 min)

UV-rolle: instruktør. Repræsentanter for de studerende indtræder nu skiftevis i rollen som forelæser.

De studerende har indfundet sig igen, og jeg præsenterer dem for en tidsramme som hedder: 2 minutter til hver gruppe, til fremlæggelse. Imens vises deres skriftlige produkt på skærmen.

Formål: at de studerende lærer af hinanden, så alle får en forståelse af læringsmålene på modul 2.

Didaktiske overvejelser:

Observationer: Det bliver hurtigt tydeligt, at tidsrammen skrider. Der kommer uro på rækkerne, det er tydeligt at de har svært ved at koncentrere sig om fremlæggelserne. Nogle af grupperne har en forkert forståelse af det tildelte læringsmål. Enkelte rettelser til fællesdokumentet bliver lavet i situationen, og et par uger senere uploader jeg det til de studerende med kommentarer i marginen, hvor jeg føler at deres produkt trænger til en præcisering⁶.

⁶ Er tilgængeligt online, på:

https://docs.google.com/document/d/14wBdBElp2uqMfG9le8UVYnpuiyIRRJ2A_EXEjH9vNZg/edit?usp=sharing

Vurdering: At tiden skrider og der kommer uro på rækkerne vurderer jeg skyldes to ting: at opgaven er omfattende og svær at præsentere på to minutter, og at de studerende ikke har fået nok hjælp til at organisere fremlæggelsen. Jeg skulle have fortalt dem tidsrammen inden, og bedt dem om at øve sig. Alle grupper vælger kun en person til at fremlægge, og det er ok for mig, for jeg erkender at det kan være meget grænseoverskridende for mange studerende at skulle tale foran så mange mennesker. Men jeg tænker, at der i en gruppe på 8 deltagere godt kunne have været flere som deltog i fremlæggelsen, for at få træning i at formidle; en vigtig kompetence som fysioterapeut efter min mening. At enkelte grupper har misforstået elementer af deres læringsmål føler jeg mig forpligtet til at gøre opmærksom på. På grund af tidspresset bliver det på en meget lidt anerkendende måde fra min side, og jeg fornemmer i situationen at det svækker jeg-du-forholdet og dialogen, og jeg beslutter mig for at være mere anerkendende over for de næste grupper.

6.4.6. afrunding og evaluering (15 min)

UV-rolle: deltager.

Tiden er skredet, så jeg når ikke andet end evalueringen: Jeg starter med at spørge åbent om, hvad de har syntes om formen på forelæsningsen.

Formål: at give mig som underviser information, som jeg kan bruge til at forbedre min undervisning.

Didaktiske overvejelser: Jeg ønsker at signalere til de studerende, at jeg tager deres vurdering af undervisningen alvorligt, og dermed lægge op til dialog på et højere plan, om uddannelsens form og indhold. Se i øvrigt afsnit 6.6. Afslutningsvis opfordrer jeg dem til at skrive en sætning hver på en post-it note, og klistre den på døren på vej ud –se bilag 4.

Observationer: 5-6 studerende deler deres oplevelser, og kommentarerne er overvejende negative. Jeg oplever et let følelsesmæssigt ubehag i situationen, og skal anstrenge mig for ikke at blive aggressiv eller submissiv, og i stedet udtrykke værdsættelse af deres kritik og stille opfølgende spørgsmål, som styrker dialogen. Så kommer der nogle flere på banen, med nogle positive kommentarer, formodentligt fordi jeg har bestræbt mig på at holde dialogen i gang.

Vurdering: Det blev en god oplevelse for både de studerende og mig, primært fordi jeg stillede autentiske spørgsmål.

6.5. Læreprocessen

”Læreprocessen vil sige, hvordan læringen skal foregå. Hvem skal bestemme arbejdsmåderne?” (Hiim og Hippe 2007, s. 80).

I holdundervisning søger jeg at inkludere de studerende i læreprocessen, ved efter hver lektionsserie at invitere til feedback på formen, og via evalueringsskemaet i slutningen af modulet (bilag 5). Fordi jeg har de studerende i både modul 1 og modul 2, giver evalueringen af min undervisning på modul 1 ekstra mening, da jeg kan justere ting til modul 2; det er forskelligt fra hold til hold, hvilke præferencer de har. Derfor er den løbende feedback i undervisningen også vigtig. Det er min erfaring, at den dialog der dermed foregår omkring formen af undervisningen er med til at øge de studerendes læringsudbytte, jf. Dysthe.

Overordnet har jeg med tiden skruet ned for power point undervisning til fordel for tavleundervisning, og op for praktiske øvelser til illustration af teori, på baggrund af de studerendes feedback om, hvad der virker for dem.

Introforelæsningsen på modul 2 i F13 havde jeg til hensigt at samarbejde med mine kolleger om, som også skulle undervise på modulet (jf. dogmeregul nr. 9). Jeg havde sat det på dagsordenen til modulgruppemødet inden modulstart. Men gruppen blev ramt af sygdom og andet frafald, så min intention kunne ikke gennemføres. Næste gang håber jeg at kunne samarbejde med kollegerne om både form og indhold. De studerendes evaluering vil naturligvis også influere kraftigt på næste version.

6.6. vurdering

"Vurdering kan forstås i forhold til selve undervisningsprocessen, og i forhold til elevernes læring." (Hiim og Hippe 2007, s. 78).

Jeg har evalueret introforelæsningsen i to omgange: umiddelbart efter (mundtligt og i form af post-its på døren) og i slutningen af modulet, i form af et ekstra spørgsmål på mit sædvanlige evalueringsskema (bilag 5). Evalueringsskemaet er bygget op med et pointsystem, der tager kort tid at svare på, og plads til kommentarer. Jeg udleverer det i en pause i de sidste lektioner og forventer at alle tilstedeværende svarer (gerne anonymt), og har derfor en høj besvarelsesprocent. Da de studerendes oplevelse af uddannelsens indhold og niveau bliver evalueret gennem en spørgeskemaundersøgelse foretaget internt på uddannelsen, vælger jeg i min evaluering at fokusere på mine underviserkompetencer. Det ideelle tidspunkt for en slutevaluering af min undervisning ville være lige efter modulprøven, således at de kan vurdere den på baggrund af hele modulet og deres præstation til prøven. Det er af praktiske hensyn ikke muligt. Jeg vælger en anonym, skriftlig evaluering, for at de studerende ikke skal holde deres kritik tilbage af frygt for repressalier til eksamen.

Resultatet af de studerendes evaluering af introforelæsningsen kan ses i bilag 4, og i kan i kort form opsummeres således:

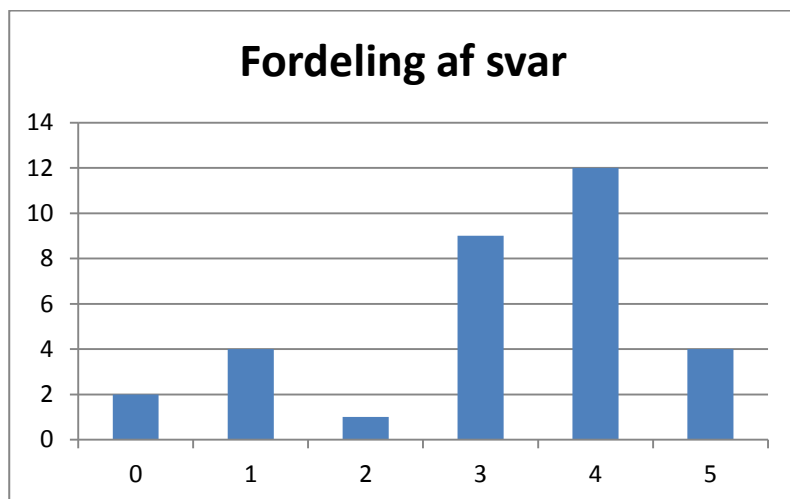
- Formen med gruppearbejde underforelæsningsen har potentiale, men skal finjusteres.
- Slides uden tekst synes det fleste godt om. Det skærper opmærksomheden.
- 8 personer er for meget til et effektivt gruppearbejde. Mange havde dårlige oplevelser med gruppearbejdet.
- Den fælles fremlæggelse tog for lang tid.
- Positivt at der bliver eksperimenteret med undervisningsformen.
- De skulle have forberedt sig bedre, ved for eksempel at få besked på at læse modulbeskrivelsen inden.

Ovenstående stemmer fint overens med min egen opfattelse, og er noget som jeg vil justere til næste gang. Gruppestørrelsen kan sættes ned ved at lave to grupper til hvert læringsmål, som så kan mødes til sidst og inspirere hinanden til et fælles produkt. Gruppefremlæggelsen skal have mere tydelige rammer (se afsnit 6.4.5), eller også skal den droppes helt, til fordel for en gennemgang af mig.

Overordnet vil jeg vurdere, at jeg formåede at fastholde og formidle min styrende ide. Jeg fik formidlet gode aha- og synteseoplevelser, mens jeg ikke kom i mål med at formidle en god samarbejds/synergioplevelse til alle studerende. Nogle havde endda en decideret dårlig oplevelse, og det kan føre til demotivation for undervisning. Hvis jeg korrigerer gruppearbejdet som beskrevet ovenfor, håber jeg at kunne undgå for mange af sådanne oplevelser fremover, men jeg er også opmærksom på at

der er andre ting i spil, som for eksempel de studerendes individuelle samarbejdskompetencer, som kan influere på deres oplevelse af et gruppearbejde.

Læringsudbyttet af introforelæsningsen vurderer jeg til at være højere end jeg har oplevet tidligere, baseret på den dialog, jeg havde med to hold, om evalueringskriterier til eksamen. Den kvantitative del af evalueringen kan jeg bruge til at sammenligne næste version af forelæsningsen med den her beskrevne.



Figuren viser fordelingen af svar på spørgsmålet:

”Formålet med introforelæsningsen var at give jer en forståelse for læringsmålene på modul 2, og for manuel vævsbehandling. I hvor høj grad blev det opfyldt? (sæt ring: 0: overhovedet ikke – 5: opfyldt til fulde)”

Til slut vil jeg vurderer, at dogmeforelæsningskonceptet har stort potentiale i forhold til at øge læringsudbyttet af forelæsningsen, igennem variation og øget dialog. Jeg har præsenteret konceptet for mine kolleger, og vi har i fællesskab besluttet at anmode ledelsen om ressourcer til at oprette et ”læringslaboratorium” hvor man kan få inspiration til at eksperimentere med og udvikle sin undervisning. Det er blevet positivt modtaget, og der er nedsat en udviklingsgruppe næste studieår, med opgaven at udvikle anderledes undervisningsformer, hvor jeg også skal deltage.

7. Udviklingsprojektet ”studerende i forskning”.

7.1. Baggrund og oprindelig ide’

Ideen til projektet opstod efter et oplæg i teamet om udspænding, af min underviserkollega, adjunkt i fysiologi, Cand. Scient. i humanbiologi og idræt, Sune D. Jørgensen. Sune fortalte om den seneste forskning i muskel-og senevæv, som blandt andet konkluderer, at musklers elastiske egenskaber ikke ændres permanent ved udspænding, baseret på interventioner på maksimalt 12 uger. Det kunne jeg ikke få til at passe med min egen praktiske erfaring som fysioterapeut og yogainstruktør. Samtidigt faldt vi over en artikel på fysio.dk (Mørk, 2006), som i oversigtsform punkterede en del myter omkring udspænding og problematiserede, at mange fysioterapeuter ifølge en online spørgeskemaundersøgelse foretaget af fagbladet Fysioterapeuten brugte udspænding med deres patienter på et uvidenskabeligt grundlag. Efter diskussioner med Sune besluttede han og jeg at følge ledelsens opfordring til at søge globaliseringsmidler til gode projekt idéer. Vores oprindelige formål var at undersøge udspændings langtidseffekt på muskler, ved at lave en RCT med en længerevarende intervention, med de studerende som forsøgspersoner. Vi skrev blandt andet i ansøgningen: *”Hele projektet kan indgå i undervisningen på tværs af fysioterapi, fysiologi, anatomi, sygdomslære og videnskabsteori. Dele af projektet kan ”udliciteres” til bachelorgrupper.”* (bilag 6).

Vores ansøgning blev imødekommet. Vi fik kr. 100.000,- i globaliseringsmidler, men fik også besked på at ændre fokus, således at kommissoriet blev som beskrevet nedenfor.

7.2. Kommissorium og rammer for projektgruppen

Efter en justering fra den daværende styregruppe (projektleder, niveau 2 og 3 leder, og F&U lederen i vores område), blev formålet justeret til følgende to (slutrapport, bilag 7):

1. At involvere studerende i det indledende arbejde omkring forskning, og at udvalgte studerende gennem involvering i dette projekt i særlig grad stifter bekendtskab med forskningsmetode, design og gennemførelse af pilotprojekter.
2. At levere en færdig projektbeskrivelse, der kan bruges som fundament for ansøgning om finansiering af et 3-årigt forskningsprojekt på fysioterapeutuddannelsen på Metropol. Det 3-årige forskningsprojektet skal bidrage til at klarlægge hvorvidt udspænding er en relevant behandlingsintervention indenfor fysioterapien.

Projektgruppen kom til at bestå af Sune som projektleder, mig selv og fysioterapeutkollega Christian Neergaard, med særlige kompetencer inden for ultralydsscanning. En tilknyttet projektkoordinator faldt hurtigt fra da hendes vikariat udløb, og hendes opgaver tilfaldt Sune. Jeg fik i alt 100 timer tildelt i studieåret E11/F12, og yderligere 25 timer i E12. En indledende irritation over at skulle udsætte vores store RCT studie blev hurtigt afløst af en erkendelse af, at et sådant studie krævede flere ressourcer og bedre forarbejde, end vi havde til rådighed. Men tilbage stod, at projektet både havde en tydeligt pædagogisk vinkel, med inddragelse af studerende i forskning, og samtidigt pegede frem mod en mulighed for at forske i og evidensbasere en meget benyttet intervention i fysioterapeutisk praksis. Begge dele kunne direkte henføres til Metropols daværende strategi, "viden der virker, viden der udfordrer" (Metropol, 2009), som havde praksisnær forskning med inddragelse af studerende i fokus.

7.3. Gruppens arbejdsproces

Vi har benyttet Metropols egen projektledelsesmodel, se bilag 8.

Som projektet skred frem blev der mere fokus på det første formål, og det andet formål blev med styregruppens velsignelse droppet; organisationen undergik samtidigt store forandringer, og fysioterapeutuddannelsen valgte et fokus for forskning og udvikling på smerte og motorisk læring. Derfor vil jeg i det følgende fokusere på studenterinvolveringen.

7.3.1. Deltagernes forskellige baggrund, og dennes betydning for projektet

Sunes tidligere forskningserfaring og fysiologiske baggrund, og min og Christians fysioterapeutisk baggrund var en god kombination af kompetencer som sikrede os naturvidenskabelig kvalitet og fysioterapeutisk relevans. Da Christian primært skulle fokusere på ultralydsscannings anvendbarhed til muskellængde måling, var han ikke så involveret i ide- og udviklingsfasen som os andre, men han kom med værdifulde input.

7.3.2. Studenterinvolvering – hvorfor det?

Læringsteoretisk er der gode argumenter for at involvere studerende i praktisk forskning. I den sociokulturelle skole taler man for eksempel om, at læring primært foregår ved deltagelse i praksisfællesskaber, hvorved deltagelsen bliver stadig mere kompleks, og handlingen stigende kompetent (Dysthe, 2001, s. 53). Netop handling bliver af teoretikere som Lave og Wenger fremhævet som den bedste måde at lære på (ibid), og det er også min læringsforståelse.

Vi baserede fra starten vores projekt på frivillig studenterdeltagelse, og havde som mål at lave et praksisfællesskab for de interesserede, som skulle facilitere læring. Samtidigt er det vores erfaring, at de studerende specielt i de sidste faser af studiet er så kompetente, at de er i stand til at bidrage med vidensprodukter af reel værdi for organisationen, og velfærdssamfundet.

Både forventningen om større læringsudbytte samt reel vidensproduktion er også baggrunden for, at Metropol strategien fokuserer på studenterinvolvering i forskning og udvikling (Metropol, 2013).

7.4. Metoder og produkter

7.4.1. Udbyde bachelorprojekter

I efteråret 2011 startede vi med at udbyde to bachelorprojekter, for de kommende modul 14 studerende: et kvalitativt, og et kvantitativt. Det kvalitative skulle have fokus på at afdække hvorfor fysioterapeuter anvender udspænding som behandlingsintervention, og var således tænkt som en mere kvalificeret opfølgning på Danske Fysioterapeuters spørgeskemaundersøgelse (Mørk, 2006). Det kvantitative bachelorprojekt havde som formål at udvikle en valid og reliabel test for måling af muskel "længde". Denne test skulle vi bruge til vores kommende forskningsprojekt. Min primære opgave var at sørge for, at de udbudte projekter blev så fysioterapeutisk praksisrelevante som muligt. Blandt andet derfor besluttede vi at fokusere på hasemuskulaturen, som i min fysioterapeutiske erfaring er blandt de hyppigst udspændte i praksis, og som kædes sammen med rygsmærter, og derfor får stor klinisk relevans.

Leverance: efter vores indledende temadag (se nedenfor) valgte tre grupper med i alt 8 studerende at skrive de to projekter: to kvantitative som valgte hver sin testmetode, og en kvalitativ. Deres produkt blev af høj kvalitet, også selv om de to metoder ikke blev fuldt reliable. Jeg blev tilknyttet som vejleder på det ene kvantitative projekt, og Sune på det andet, og vi deltog aktivt i udviklingen af apparaturet som skulle bruges til testene. Bachelorprojekterne kørte i foråret 2012.

7.4.2. Indledende temadag om udspænding, med praktisk demonstration

Efter vi havde beskrevet og udbudt ovenstående projekter, arrangerede vi en temaeftersmiddag om udspænding, for de studerende. 120 mennesker deltog i den første halvdel, hvor Sune gennemgik forskningen på området og jeg relaterede det til fysioterapeutisk praksis, og ca. 100 mennesker valgte at gå videre til anden halvdel, hvor jeg instruerede i forskellige haseudspændingsøvelser, inspireret af yoga. Arrangementet var en stor succes: vi fik mange positive tilbagemeldinger, der var mange opfølgende spørgsmål, og det var herigennem at vi knyttede kontakt til de 8 bachelorstuderende, se ovenfor.

7.4.3. Ny temaeftersmiddag om udspænding, med præsentation af de studerendes arbejde

I efteråret 2012 arrangerede vi en ny temaeftersmiddag, denne gang også med oplæg af de to kvantitative bachelorgrupper, som nu var blevet fysioterapeuter. Ca. 80 deltagere var til stede, og interessant nok havde mange kliniske undervisere og underviserkolleger valgt at deltage; vi havde annonceret det bredt ud. Efter igen at have gjort rede for forskning og fysioterapeutisk relevans, kom de tidligere studerende på for at præsentere deres projekt. Ud over at gøre rede for udfordringerne ved udviklingen af testprotokollen, gav de et studerende et fysioterapeutisk teoretisk redegørelse for udspænding, som var på højt niveau. Også denne temaeftersmiddag var en stor succes, baseret på de mange fremmødte og på tilkendegivelser bagefter af både studerende og undervisere.

7.4.4. Oprette blog

For at involvere flere studerende og vidensdele valgte vi at oprette en blog med emnet ”udspænding i fysioterapi”⁷. Ideen var min, og jeg har tidligere erfaring med blogs. En blog er i virkeligheden bare en hjemmeside med en forside som opdateres hyppigt med nye indlæg, og hvor læserne har mulighed for at kommentere. Min erfaring fortæller mig, at en blog skal opdateres hyppigt (mindst ugentligt) for at kunne opbygge og opretholde en læserskare. Derfor var det min intention at invitere flere redaktører om bord en kun mig; jeg vidste at jeg ville få for travlt som eneskribent. Desværre lykkedes det ikke at få nogle studerende eller kolleger til at blogge sammen med mig. Efter selv at have skrevet to indlæg, tabte jeg energien, og bloggen har ikke fået nye indlæg siden. Den er blevet læst 565 gange siden oprettelsen i juni 2012 ifølge statistikken, men der er kun tre kommentarer på den, og på den baggrund vurderer jeg at den ikke har levet op til sit formål om at blive en platform for vidensdeling og dialog om udspænding.

7.4.5. Projekt UHA (Udspænding af Haser), på modul 2

I november 2012 besluttede vi at lave en ”videnskabelig” undersøgelse af effekten af hasemuskeludspænding, sammen med de studerende på modul 2, hvor både Sune og jeg underviste på det tidspunkt. Vi præsenterede idéen for dem på en fysiologiforelæsning om udspænding, og opfordrede dem til at deltage, ved enten at være med i en interventionsgruppe eller en kontrolgruppe. Interventionen blev gennemgået, såvel som testprotokol, og på et fællesareal satte vi en teststation op, hvor deltagerne kunne komme og teste sig selv, og skrive resultaterne på nogle opslag. Undersøgelsen var bygget på en masse ufunderede antagelser, men formålet var først og fremmest også at involvere de studerende i noget praktisk og dermed generere læring, primært om udspænding og om videnskabelig metode.

Forskningsspørgsmålet var: Kan 5 ugers daglig hasestræk øge afslappet eller forceret finger-gulv-afstand?

61 forsøgspersoner meldte sig, ud af en årgang på ca. 105. Drop-out undervejs var dog relativt stort, 60%.

I januar lavede vi en frivillig opfølgingsforelæsning for de studerende, hvor vi præsenterede resultaterne og diskuterede generelle videnskabsteoretiske begreber, samt hvordan udspænding kan tænkes at have en effekt i fysioterapi (bilag 9). Omkring halvdelen af årgangen deltog i denne seance.

Generelt vil jeg vurdere projekt UHA som en succes, mest baseret på antallet af deltagere indledningsvist, og på antallet af deltagere i den afsluttende frivillige opfølgning. I modul 2 undervisningen og til modul 2 prøven noterede jeg mig, at de studerendes viden om udspænding var bedre end jeg har oplevet tidligere.

7.5. Værdiskabelse for uddannelsen, for Metropol, og for mig

Der er ikke foretaget nogen systematisk evaluering af projekt Studerende i Forskning, og det kan godt ærgre mig i dag, at vi ikke tænkte ind fra starten hvordan vi skulle effektmåle på andet end leverancer. Et udleveret spørgeskema efter vores temadage, eller til de studerende, kunne have givet værdifuld information som kunne bruges fremadrettet i et lignende projekt. Overordnet vurderer jeg dog at projektet har opfyldt sit første formål over forventning, om studenterinddragelse. Ud over det læringsudbytte, som de studerende får af at deltage, ser jeg også en værdi i at de formodentlig fremover også gerne deltager og involverer sig i ekstracurriculære aktiviteter: det reflekterer Metropols strategi om aktive og selvstændige studerende. Metropol fik øje på vores projekt, og en informationsmedarbejder skrev en artikel til Metropols hjemmeside om projektet (Jensen, 2012). Dermed kan det skabe værdi for Metropol i form af god PR udadtil, og indadtil i form af kolleger som bliver inspireret til lignende projekter.

⁷ <http://fysiostretch.wordpress.com/>

En helt utilsigtet værdiskabelse opstod, da adskillige kliniske undervisere fattede interesse for projektet, og kom til den sidste temaeftermiddag, hvor de blev opdateret på den seneste forskning og teori på området. Dermed medvirker projektet til at danne bro mellem teori og praksis på uddannelsen, endnu et punkt i Metropol strategien. Derudover kan man tænke sig at den relevante viden om udspænding vil sprede sig via de kliniske undervisere videre ud i praksisfeltet, noget som ifølge undersøgelser (Mørk, 2006) er tiltrængt.

For mig personligt har deltagelsen i projektet betydet en massiv faglig opdatering, på både fysioterapeutisk teori, videnskabeligt metode og faglig basisviden. Det har øget mine kompetencer til at involvere studerende i ekstra-curriculære aktiviteter, til at formidle naturvidenskabelig metode og -resultater, og til at udvide læringsrummet digitalt.

7.6. Refleksioner over vidensproduktion og -deling i projektet

Det kom bag på mig, hvor meget de studerende faktisk nåede at indhente, kondensere og producere viden. De to kvantitative gruppers teoretiske afsnit indlemmede den nyeste fysioterapeutiske teori, og perspektiverede på den måde udspænding i fysioterapi. Den kvalitative gruppes opgave var konkret vidensproduktion af så høj kvalitet, at vi overvejer at skrive en videnskabelig artikel på baggrund af dets data.

Selv om vi internt på uddannelsen fik meget opmærksomhed, er det begrænset hvor meget det kom videre ud. Foreløbigt har vi planer om at skrive ovenstående videnskabelige artikel, men da projektet er slut skal det foregå i fritiden, og det sætter nogle naturlige begrænsninger for tempoet.

Som nævnt eksisterer der stadig mange myter om udspænding, både i fysioterapeutisk praksis og i almenbefolkningen. En udbredelse af det, vi allerede ved, kan være med til at forbedre praksis, og også sørge for at almenbefolkningen anvender udspænding på mere evidensbaserede indikationer, således at de får bedre oplevelser med det. Bloggen kunne have været en platform for udbredelsen af dette; hvis jeg finder de rette mennesker til at skrive på den kan det være, at jeg forsøger at starte den op igen en dag.

8. Afrunding

De sidste 3½ år af mit arbejdsliv har uden sammenligning været den mest fagligt udviklende periode af mit liv. Didaktisk og teoretisk opkvalificering er gået hånd i hånd, og hvert eneste semester har budt på nye, spændende udfordringer. I den korte tid jeg har været på uddannelsen er der foregået en kraftig bevægelse i professionshøjskoleverdenen mod højere akademisering, og det sætter tanker i gang hos mig i forhold til fremtiden: skal jeg satse på akademisk opkvalificering, eller på at styrke mit praksiskendskab? Eller begge dele? Foreløbigt har jeg fået indskrevet muligheden for at komme et halvt år i praksis i min udviklingsplan, og har allerede kontakt til et hospital i primærsektoren, som gerne ser mig komme ud som vikar hos dem i det halve år. Planen er, at jeg skal arbejde med neurologi og respiratorisk fysioterapi, for på den måde at få noget ny praksiserfaring, som jeg kan omsætte til værdi i uddannelsen.

På sigt vil jeg ikke afvise at læse videre til kandidatniveau. Jeg ser derimod ikke mig selv som Ph.d. og docent; dertil holder jeg for meget af at undervise, og potentialet for at udvikle mig didaktisk er meget stort på Metropols fysioterapeutuddannelse.

9. Litteraturliste

Den Europæiske Union (2010): *Bologna-processen: etablering af det europæiske område for videregående uddannelse*. Lokaliseret 7/7-13 på

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_da.htm

Dysthe, O. (1997) *Det flerstemmige klasserum*. Forlaget Klim.

Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.

Digmann, A. *Innovation i offentlige virksomheder*. I: Christensen, C. J og Voxted, S. (2011) *innovation og entreprenørskab* s. 131. Hans Reitzels forlag.

Ennova (2012): *Tilfredshedsundersøgelse 2012 Fysioterapeutuddannelsen*. Lokaliseret 6/7-13 på

http://www.phmetropol.dk/~media/Files/Uddannelser/Fysioterapeut/Tal%20og%20Fakta/Evalueringer/S_TU_FYS2012.ashx

Erhvervs- og Byggestyrelsen (2010) *30 innovationsmetoder - en håndbog*. Erhvervs- og Byggestyrelsen.

Europa-kommissionen, uddannelse og kultur (2009): *Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring (EQF)*. De europæiske fællesskaber.

Hansen, A.H. (2010): *Fysioterapiprofessionen i samfundet*. I Lund, H. Bjørnlund, B. og Sjøberg, N.E. (2010): *Basisbog i fysioterapi* (kap. 27). Munksgaard Danmark.

Herbert, R. Hagen, B. Jamtvedt, G. og Mead, J. (2008): *"Evidensbaseret praksis"*. Munksgaard.

Hiim, H. & Hippe, E. (2007) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendal.

Hvid, M. (1999): *Fælles ansvar for læring*. Folkeskolen.dk, fagblad for undervisere. Lokaliseret 5/7-13 på

<http://www.folkeskolen.dk/5257/faelles-ansvar-for-laering>

Jensen, T.M. (2012): *Videnskaben møder praksis på fysioterapeutuddannelsen*. Lokaliseret 6/7-13 på

<http://www.phmetropol.dk/Om+Metropol/Nyheder+og+Presse/Nyheder/2012/10/Videnskaben+moder+praksis+paa+fysioterapeutuddannelsen>

Johnsen, H. (2011): *Fra elev til studerende - udvikling af studiekompetencer i relation til en profession*.

Lokaliseret 7/7-13 på

http://www.ug.dk/FlereOmraader/videnscenter/vaerktojer/inspiration/fra_elev_til_studerende_-_udvikling_af_studiekompetencer_i_relation_til_en_profession.aspx

Metropol (2009) *Strategi 2015: viden der virker – viden der udfordrer*. Professionshøjskolen Metropol.

Metropol (2013) *Strategi 2020*. Professionshøjskolen Metropol.

Metropol (2013): *optagelseskriterier fysioterapeutuddannelsen kvote 2*. Lokaliseret 5/7-13 på

<http://www.phmetropol.dk/Uddannelser/Fysioterapeut/Optagelse>

Metropol (2013): *Stamdata for studerende på ordinære uddannelser*. Kun tilgængeligt på intranet.

Ministeriet for børn og undervisning (2009): *Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. Lokaliseret 30/6-13 på <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/kvalifikationsramme-stor?Mode=full>

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser:

- (2000) MVU-loven, LOV nr 481 af 31/05/2000 (historisk) Lokaliseret 4/7-13 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=23433>
- (2007) *Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser LOV nr. 562 af 06/06/2007* lokaliseret 4/7-13 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=25353>
- (2008) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi, BEK 831*. Lokaliseret 30/6-13 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120781>

Mulbjerg, U. (2010): *Fysioterapiprofessionen i fremtiden set fra et uddannelsesperspektiv*. I Lund, H. Bjørnlund, I.B og Sjøberg, N.E. (2010): *Basisbog i fysioterapi* (kap. 32). Munksgaard Danmark.

Mørk, G. (2006): *Udspænding kan ikke forebygge skader*. Fysioterapeuten, 1/2006. Lokaliseret 6/7-13 på <http://fysio.dk/for/stud/Nyheder/Udspanding-kan-ikke-forebygge-skader/>

UddannelsesGuiden.dk (2012): *Professionsbacheloruddannelse Fysioterapeut*. lokaliseret 5/7-13 på <http://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/sociallogsundhedsuddannelser/fysioterapeut.aspx#fold5>

Ulstrup, E. og Jeppesen, M. (2010): *Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte*. Dansk universitetspædagogisk tidsskrift, nr. 9.

Undervisningsministeriet (2007): *Danmarks strategi for livslang læring*. Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse, Kontor for livslang læring

World Confederation for Physical Therapy (2011): *Policy statements*. WCPT.

Wormslev, M. og Skall, H. F. (2010): *Professionens og fysioterapiuddannelsens historie*. I Lund, H. Bjørnlund, I.B og Sjøberg, N.E. (2010): *Basisbog i fysioterapi* (kap. 1). Munksgaard Danmark.

Ziehe, T. (2007): *"normale læringsproblemer" i ungdommen*. I Illeris, K. (2008) kap 6: *læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde universitetsforlag.

10. Bilagsoversigt

Bilag 1: oversigt over mine arbejdsopgaver i adjunktperioden.

Bilag 2: modulbeskrivelse, modul 2

Bilag 3: idealskema, modul 2 F13

Bilag 4: Evaluering af modul 2 introforelæsning

Bilag 5: evalueringsskema modul 2

Bilag 6: oprindelig projektide'

Bilag 7: slutrapport projekt studerende i forskning

Bilag 8: projektledelsesmodel

Bilag 9: projekt UHA afslutningspræsentation

Bilag 10: CV

Bilag 11: eksamensbevis

Fysioterapeutuddannelsen

Bilag 12: eksamensbevis Master i Idræt og Velfærd

Bilag 13: adjunktplan