
Modulopgave

Forandrings- og læreprocesser

UC Lillebælt Hold 215

December 2012

Vejleder: Henny T Gade

Anslag: 23.991

Søgeord: Kontekst, refleksion,
relation, motivation

Jane Østergård Lundbæk

Kontekst og relation i vejledning

Indholdsfortegnelse

Indledning:.....	1
Praksisbeskrivelse:	1
Problemområder:	2
Begrebsafklaring:	3
Problemformulering:	3
Delspørgsmål til problemformulering:	3
1. Hvad vil det sige at udvikle evne til refleksion?.....	3
2. Hvordan er forholdet mellem relation og motivation?	3
3. Hvilken betydning har de fysiske rammer for relationen mellem S og KUF?	3
Metode:.....	4
Analyse:.....	5
1. Hvad vil det sige at udvikle evne til refleksion?.....	5
2. Hvordan er forholdet mellem relation og motivation?	6
3. Hvilken betydning har de fysiske rammer for relationen mellem S og KUF?	8
Konklusion:	9
Perspektivering:	9
Referenceliste:	11

Indledning:

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i en praksisbeskrivelse fra mit virke som klinisk underviser for fysioterapeutstuderende. Valget er faldet på denne episode, da der er mange interessante temaer indlejret. Jeg oplevede at situationen gjorde en forskel både for den studerende og jeg. Det kan både være nyttigt for kvaliteten i mit videre virke og lærerigt for mine kolleger og jeg, at se nærmere på, hvad der egentlig skete.

Praksisbeskrivelse:

Beskrivelsen tager udgangspunkt i en oplevelse, jeg har haft med en fysioterapeutstuderende i modul 7 praktik. Denne studerende (S) var én af 4 mandlige studerende, jeg var klinisk underviser (KUF) for. Han var en stille studerende, der ikke bidrog meget i de forskellige refleksionsseancer og der var også nogle faglige mangler. Jeg oplevede, at det var svært at ”nå ind til ham” uanset om vejledning og refleksion foregik individuelt eller i gruppen. Hvis jeg spurgte ham direkte, gik han i baglås, blev meget usikker og havde stort behov for at se i sine papirer. Jeg var frustreret, fordi jeg havde en fornemmelse af, at den studerende kunne mere og fordi, der ikke rigtig var nogen udvikling at spore. Jeg tvivlede på, om S var motiveret for studiet.

De for mig vante refleksionsredskaber såsom brug af praksisfortællinger, individuel vejledning, gruppe refleksion og klinik (Interne dokumenter) var ikke til megen hjælp, da han ”lukkede i”. Jeg fik en fornemmelse af, at det rum, vi sad i, kunne have en negativ indflydelse på situationen, da det let kom til at blive ”eksamensagtigt”, når det ikke lykkedes at skabe dialog. Til den tredje individuelle vejledning, valgte jeg derfor spontant at holde ”walk and talk” vejledning.

Under gåturen oplevede jeg et helt andet nærvær. Det var meget lettere for mig at være stille, hvilket gav S en anden ro til at tænke. S kunne ikke støtte sig til sine papirer. Vi behøvede ikke have øjenkontakt, men gik stille og roligt ved siden af hinanden og fik skabt en god dialog. S bragte selv et emne på banen, han gerne ville arbejde mere med og nåede også frem til hvordan. Vi fik også talt om S’ motivation og det kom frem, at han ville være fysioterapeut, men at målgruppen, vi arbejdede med i denne periode, ikke fangede hans interesse. Desuden prioriterede han sit fritidsliv meget højt og var derfor ikke så ambitiøs med sin uddannelse. Det var rart for os begge at få talt om dette og få gjort tydeligt, at vi havde forskellige ambitioner. Jeg tror ikke, dialogen havde været så konstruktiv,

hvis vi havde udført vejledning som vanligt. Jeg mener, ændring på konteksten gjorde en stor forskel og det vil jeg gerne bruge denne opgave til at blive klogere på.

Problemområder:

Min praksisbeskrivelse er ikke enestående. Mine KUF kolleger og jeg har flere gange drøftet frustrationer over passive studerende, der kan være svære at ”nå”. Det kan være et problem, der bliver brugt mange kræfter og tid på og det kan indebære en risiko for nedsat fokus på de medstuderende. Endelig er det meget vigtigt, at alle studerende lærer at reflektere. Refleksion fremgår som både mål og middel af bekendtgørelse og modulbeskrivelse for uddannelsen (BEK nr. 831, § 5, stk. 5) (Uddannelsesudvalget, 2011). Magister i sociologi og professor i voksenpædagogik Bjarne Wahlgren skriver, at ikke al læring nødvendigvis er reflekterende, men at der er udbredt enighed om, at refleksion kvalificerer læring (Wahlgren, 2010, s. 57 og s. 63). Også i forhold til virket som professionel, er det vigtigt at kunne reflektere, da det er befordrende for kompetenceudvikling (Ibid, s. 47). Som beskrevet, virker det ikke til, at S reflekterer ret godt og det påvirker hans læringsudbytte. Knud Illeris, som er professor i livslang læring, har på baggrund af flere andre teoretikers arbejde lavet sin læringstrekant som model for læring. For at skabe et overblik over problemområderne i min fortælling, vil jeg bruge Illeris’ læringstrekant (Illeris, 2006, s. 42). Jeg oplever i fortællingen, at alle tre læringsdimensioner er påvirket. Ifølge Illeris består den personlige tilegnelsesproces af en indholdsdimension og en drivkraft dimension. I indholdsdimensionen placerer jeg S’ faglige mangler. Han kan ikke redegøre for og anvende væsentlig viden og har stort behov for at støtte sig til sine papirer. Han fremstår usikker og med manglende kundskaber for at kunne leve op til målene for perioden. I drivkraftdimensionen oplever jeg, at S’ lave grad af motivation påvirker læringen og ikke mindst vores relation. S udviser intet engagement, ”lukker af” og opsøger ikke selv hjælp. Illeris skriver, det er vigtigt, at se drivkraftdimensionen som en helhed og som et element, der er integreret i al læring, men at følelser og motivation udgør en væsentlig del (Ibid, s. 99). Jeg tolker S’ tavshed som en form for passiv modstand. Der kunne også være tale om et forsvar mod læring for at beskytte identiteten. Begge elementer er sandsynligvis i spil, hvilket Illeris fremhæver ofte er tilfældet i praksis. Der er dog den forskel, at forsvar opbygges forud for situationen, mens modstand opstår i den konkrete situation (Ibid, s. 178). At konteksten gør en forskel i fortællingen, mener jeg, tyder på, at der overvejende er tale om modstand. Ifølge Illeris hører modstand hjemme i samspilsdimensionen (Ibid, s. 166). Samspilsdimensionen handler om, hvordan den lærende indgår i omverden bestående af det sociale

og det samfundsmæssige (Ibid, s. 108-109). I samspilsdimensionen hører også relationen mellem S og KUF. Den er bl.a. påvirket ved, at KUF bliver frustreret og irriteret, hvilket har betydning for arbejdsglæden hos begge og en negativ indflydelse på læring (Wahlgren, 2010, s. 47-48).

Jeg tænker, at det væsentligste problem i fortællingen er S' manglende refleksion og udvikling. Hvis ikke han udvikler evnen til at reflektere, kan det få alvorlige konsekvenser for hans uddannelse og kvaliteten af hans fremtidige virksomhed. Man kan dermed sige, at "hovedproblemet" ligger i indholdsdimensionen. Det er dog væsentligt at se på alle dimensionerne i læringstrekanten, da de er indbyrdes påvirkede af hinanden (Illeris, 2006, s. 41). Jeg oplevede jo netop, at ændring i samspilsdimensionen påvirkede både drivkraft og indhold.

Begrebsafklaring:

Da ordet kontekst er central i mit problem, vil jeg her afklare betydningen af det.

Kontekst betyder ifølge nudansk ordbog: "*Sammenhæng hvori noget finder sted*" (Ordbogen.com, 2012). Illeris skriver, at læringens samspilsdimension drejer sig om individets samspil med den sociale og materielle omverden. På den ene side det nære sociale niveau og på den anden side det overordnede samfundsmæssige niveau (Illeris, 2006, s. 41). Wahlgren definerer læringskontekst som de sociale, organisatoriske og fysiske rammer læringen indgår i (Wahlgren, 2010, s. 141). Jeg vælger, at bruge ordet kontekst til at beskrive helheden i situationen, der udspiller sig i praksisbeskrivelsen, men fravælger at gå ind i det Illeris vil kalde det overordnede samfundsmæssige, da det ligger udenfor rammerne for denne opgave. Jeg forstår altså kontekst både som de fysiske rammer og den sociale relation imellem S og KUF

Problemformulering:

Hvilken betydning har konteksten i vejledning af fysioterapeutstuderende, når hensigten er at udvikle den studerendes evne til refleksion?

Delspørgsmål til problemformulering:

1. Hvad vil det sige at udvikle evne til refleksion?
2. Hvordan er forholdet mellem relation og motivation?
3. Hvilken betydning har de fysiske rammer for relationen mellem S og KUF?

Metode:

Til at belyse ovenstående vil jeg bruge Knud Illeris' læringstrekant som overordnet ramme. Hvert delspørgsmål passer i hver sin dimension. Evne til refleksion er i indholdsdimensionen, motivation er i drivkraftsdimensionen og fysiske rammer samt relation er i samspilsdimensionen. Til at besvare spørgsmål 1 har jeg valgt at supplere Illeris med Wahlgrens teori om voksnes læreprocesser, da han både forholder sig til refleksion og det at "lære at lære". Yderligere vil jeg bruge kapitel 5 om refleksion i "Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence" (Brøbecher og Mulbjerg, 2007). Kapitlet er skrevet af Steen Høyrup (cand. psych. og lektor på Institut for Pædagogisk Sociologi) og Kim Pedersen (cand. mag. Institut for Pædagogisk Sociologi). I teksten dannes, med udgangspunkt i flere teoretikere, et overblik over, hvordan refleksion støttes. Til at belyse spørgsmål 2 supplerer jeg Illeris med Mach-Zagal og Poulsen' skriv om modstand i interpersonelle relationer (Mach-Zagal og Poulsen, 2011). Ruth Mach-Zagal er magister i pædagogik og har i samarbejde med lektor på fysioterapeutuddannelsen Margrethe Høst Poulsen skrevet om modstand, med undertitlen psykologi og pædagogik for sundhedsprofessionelle. De refererer selv til Illeris i deres bog og der er derfor en god sammenhæng i litteraturen. De redegør for nogle af de mekanismer, der kan være i spil, når relationen mellem patient og professionel eller studerende og underviser ikke fungerer. Jeg er opmærksom på, at drivkraft ifølge Illeris består af mere end motivation, men for afgrænsningens skyld, holder jeg mig til dette begreb. Til belysning af spørgsmål 3 anvender jeg fysioterapeut og Ph.d. Nina Schriver's afhandling om betydningen af rettethed, relationer, rum og refleksion for læring i fysioterapi (Schriver, 2003). Schriver har i sin ph.d. afhandling arbejdet med betydningen af rummet for læring af bevægelse. Jeg mener godt, jeg kan overføre hendes fund relateret til rum, idet hun bl.a. berører, betydningen af at være ude kontra inde. Selvom hun arbejder med læring af bevægelse og min praksis handler om uddannelse af fysioterapeuter, mener jeg, der er nok fællestræk til, at undersøgelsen kan bruges om min problemstilling. Schriver arbejder eksperimenterende og meget reflekterende med sine patienter. Det mener jeg, kan sidestilles med den måde de fysioterapeutstuderende skal eksperimentere med at anvende deres viden ved at handle i praksis og reflektere herover. For afgrænsningens skyld fokuserer jeg her kun på rum og relation i hendes arbejde og fravælger dermed betydningen af rettethed og den måde, hun har arbejdet med refleksion.

Analyse:

1. Hvad vil det sige at udvikle evne til refleksion?

Der findes mange forskellige definitioner af refleksion. I denne opgave vil jeg bruge Illeris' definition, hvor refleksion forstås som eftertanke. Det er altså en proces som er tidsforskudt for handlingen. Illeris skriver også, at eftertanke typisk vil have problemløsende karakter, idet det ofte vil være noget uløst, der får os til at reflektere. Derfor mener Illeris, at refleksion kan sidestilles med akkomodativ læring (Illeris, 2006, s. 79). Akkomodativ læring kan også kaldes overskridende læring, hvor den lærende opnår en ny erkendelse og på den måde ændrer i den forståelse, der findes i forvejen (Ibid, s. 55). Wahlgren skriver, at vi lærer når vi får erfaring og at refleksion bidrager til at erfaringen bevidstgøres og dermed øger handlingspotentialt (Wahlgren, 2010, s. 52 og 78). Det passer fint med den definition, jeg har skrevet ovenfor. Men hvordan lærer man så, at reflektere? Illeris kritiserer begrebet "at lære at lære", idet han mener, vi alle er født med en evne og lyst til at lære og at det er andre faktorer, der gør sig gældende, hvis det ikke opleves sådan. Vi kan miste lysten og opleve barrierer. Han skriver dog også, at der er god mening i, at tilegne sig hensigtsmæssige vaner og fremgangsmåder i forbindelse med forskellige former for læring, herunder bl.a. refleksion (Illeris, 2006, s. 81). Med andre ord skal man øve sig. Det understøttes af Wahlgren der skriver, at handling er en forudsætning for læring. Ved at øve os og blive bedre kan vi udvikle færdigheder (Wahlgren, 2010, s. 52). Hermed betragter jeg evnen til at reflektere som en færdighed. Wahlgren skriver videre, at læring kan optimeres, hvis der gives mulighed for at udføre handling der kræver refleksion og samtidig gives mulighed for refleksionen. Altså må praksis tilrettelægges, så mulighederne er til stede, hvilket han mener, er en pædagogisk udfordring (Ibid, s. 81). Jeg udleder heraf, at det er KUF' ansvar at skabe rammerne i den kliniske undervisning, så det bliver muligt for S at udvikle evnen til refleksion ved at øve sig. Men hvordan skal de rammer så være?

Høyrup og Pedersen peger på 5 forhold, hvormed refleksion kan støttes.

Refleksionsrum, hvor processen kan bringes frem, forløbe og støttes. Det kan både være spontant og planlagt. Det vigtige er, at der er tid og rum.

Konfronteres med nyt, hvor individet forstyrres med noget nyt, der anfægter eksisterende begreber og viden.

Synliggørelse af tanker, hvor individet opfordres til at tænke højt om handling og dermed får en synliggørelse af tanker omkring aktuelt problem, problemløsningsmåde, handlingsvalg og begrundelser for handling.

Vejledning eller mentoring, hvor individet støttes via spørgsmål og kritik. Herunder også hjælp til at systematisere erfaringer og fokusere på mål i uddannelsen.

Støtte på et organisatorisk plan, hvor der er tillid og tryghed til at individet kan få lov at være sårbar, lave fejl og lære af sine fejl. Herunder påpeges vigtigheden af, at adskille læreproces og bedømmelse (Brøbecher og Mulbjerg, 2007, s. 120-121).

I forhold til Illeris' læringstrekant ses det i ovenstående forhold, at alle tre dimensioner er berørt. Jeg mener dog, der mangler et vigtigt element. Hele processen forudsætter at den lærende er villig til at gå ind i processen. At han eller hun er motiveret til at lade sig forstyrre, støtte og vejlede. Altså den indre drivkraft ifølge Illeris. Høyrup og Pedersen skriver dog også, at det i refleksionsarbejdet er vigtigt at bearbejde negative følelser og angst, da det kan fiksere individet. I modsætning hertil vil positive følelser kunne fremme motivationen og lyst til yderligere udforskning (Ibid, s. 99). Illeris skriver, at den indholdsmæssige læring altid er præget af det psykiske engagement og den mentale energi der er en forudsætning for læring (Illeris, 2006, s. 41). Det leder mig videre til næste delspørgsmål.

2. Hvordan er forholdet mellem relation og motivation?

Vi ved altså nu, at motivation er vigtig samt at den påvirker og er påvirket af læreprocesser af akkomodativ karakter. Men er der en sammenhæng med motivation i drivkraftdimensionen og den relation der er mellem S og KUF?

Der hvor jeg mener, relation og motivation træder tydeligst frem i Illeris teori, er når han beskæftiger sig med barrierer mod læring. Disse barrierer kan være fejllæring, forsvar og modstand (Illeris 2006, s. 166). Som skrevet i problemområder, mener jeg, at der i denne problemstilling primært er tale om passiv modstand men sandsynligvis også forsvar. Illeris skriver, at passiv modstand i høj grad kan virke irriterende og uhensigtsmæssig (Ibid, s. 182-183). Modstand vil altså påvirke relationen. Dette underbygges af Mach-Zagal og Poulsen der skriver, at man som professionel ved oplevelse af modstand kan reagere med frustration, irritation og vrede (Mach-

Zagal og Poulsen, 2011, s. 73). Som tidligere skrevet, mener Illeris, at der er et læringspotentiale indlejret i forsvar mod læring og at det kræver høj grad af tryghed og motivation at overvinde forsvaret. Hvis det lykkes, kan det være af central betydning for læring både fagligt og personligt (Illeris, 2006, s. 169). Det samme gælder modstand mod læring, hvor det er vigtigt at give plads til modstanden og anerkende den på en fremadrettet og konstruktiv måde (Ibid, s. 181-182). I min problemstilling mener jeg ikke, det er væsentligt, at skelne mellem forsvar og modstand. Jeg har også tidligere gjort rede for, at de er svære at adskille i praksis. Generelt er min tolkning samlet, at det enkelte individ ikke selv kan overvinde forsvar eller modstand, men er afhængig af en form for relation. Mach-Zagal og Poulsen skriver, at modstand i relationer som udgangspunkt hverken er negative eller positive, men at det er afgørende at tage vare på relationen, for at modstanden ikke bliver destruktiv (Mach-Zagal og Poulsen, 2011, s. 70). Illeris skriver også, at individet i modstand har behov for det rette medspil og modspil og at modstandspotentialet kan være en meget stærk drivkraft (Illeris, 2006, s. 181). Hvis det kan lykkes i en tryk relation at udfordre forsvar og modstand på en konstruktiv måde, kan det altså have afgørende betydning for drivkraften. Mach-Zagal og Poulsen skriver, at der ofte i relation mellem behandler og patient vil være en asymmetrisk relation, hvor den professionelle i kraft af sin rolle har mest magt. Det betyder, at den professionelle har ansvaret for at tage vare på relationen på en respektfuld måde og holde fast i sin faglighed (Mach-Zagal og Poulsen, 2011, s. 75-76). Dette forhold kan oversættes til forholdet mellem KUF og S, hvilket de også indirekte skriver ved, at både ledere og undervisere har masser af magt, som de kan administrere på mere eller mindre respektfulde måder (Ibid, s. 76). Det vil altså ofte være KUF der har ansvaret for en fornuftig relation, men det betyder ikke at S er helt ansvarsløs, idet der altid vil være et krav om respekt fra begge parter i en relation mellem voksne (Ibid, s. 79). Med ovenstående bliver det tydeligt, at relation og motivation er indbyrdes påvirkelige af hinanden i både positiv og negativ retning. Det vises også, at det ofte vil være KUF, der har det primære ansvar for at skabe en god relation og jævnfør første delspørgsmål skabe rammer for støtte til refleksion. Det forudsætter selvfølgelig en hel masse kompetencer hos KUF, som jeg ikke vil komme nærmere ind på her. Men det forudsætter også (igen jævnfør spørgsmål 1) tid og rum. Og hvad kan rummet så betyde? Det undersøger jeg nærmere i følgende afsnit.

3. Hvilken betydning har de fysiske rammer for relationen mellem S og KUF?

Illeris skriver, at det er helt fundamentalt at inddrage forholdet til omverdenen i forståelsen af læring. I sin opdeling af samspillet i et nært socialt niveau og et bredt samfundsmæssigt niveau ofrer han ikke meget opmærksomhed på de fysiske rammer. Illeris begrundet dette med, at individet godt nok hele tiden er involveret i et samspil med den materielle omverden, men at dette samspil altid vil være socialt og samfundsmæssigt formidlet (Illeris, 2006, s. 110).

Nina Schriver har i sit Ph.d. projekt set på betydningen af bl.a. rummet for læring. I projektet har hun trænet en gruppe patienter udendørs i skoven og haft fokus på at lade gruppen eksperimentere og bruge omgivelserne. Hun når i sin analyse af rum og læring frem til at der er to væsentlige temaer. Det ene er, at deltagerne agerer anderledes udendørs end inde, hvilket viser at skoven som rum har betydning for relationen både til de andre deltagere og til hende som fysioterapeut. Det andet tema er, at skoven som omgivelse får betydning for, hvad deltagerne lærer (Schriver, 2003, s. 144). Omgivelserne har altså en direkte indflydelse på både læringsindhold og relation. Jeg mener, det kan være med til at forklare, det der sker i min praksisbeskrivelse. Der opstår både forskellig indhold og forskellig relation mellem S og KUF i de to forskellige kontekster. Schriver beskriver én af forskellene på ude og inde ved, at træningssalen med dets indhold af remedier er fysioterapeutens hjemmebane, hvorimod skoven er et fælles offentligt rum. I træningssalen ligger der en klar forventning om, at det er fysioterapeuten der er ekspert og styrende, hvor skoven mere indbyder til lighed (Ibid, s. 419-421). Der kan drages paralleller til vejledningsrummet inde, der kan forstås som KUF' domæne. I det rum, der også fungerer som undervisningslokale og bedømmelsesrum, er det KUF der har ekspertrollen. Der vil i rummet være en forventning om, at KUF styrer samværet og har udspillet. Derimod vil der udenfor ikke ligge den samme forventning i rummet og KUF fremstår knap så styrende og nok også knap så "farlig" for S. Schriver udleder, at rum der er bundet i en bestemt tradition, i højere grad er styrende for socialiteten end rum eller steder, hvor man mødes uden historie eller forventninger til rollefordeling eller brug af rummet (Ibid, s. 422). Hvis dette sammenholdes med foregående afsnit, hvor jeg har gjort rede for asymmetrien i relationen, kan man sige, at vejledningsrummet er med til at forstærke KUF' magt overfor S, hvorimod det at gå ude, kan være medvirkende til at udligne asymmetrien. Det viser, at de fysiske rammer også er vigtige for KUF at tage højde for i relationen med S.

I denne analyse af de fysiske rammers betydning har det ikke været muligt for mig, at se på betydningen af, at KUF og S bevæger sig samtidig med, at være ude. Det er ikke fordi, det ikke er

interessant og jeg tillægger det også betydning, men det har ikke været muligt at belyse indenfor rammerne af denne opgave.

Konklusion:

Jeg har i analysen set på, hvordan konteksten, forstået som de fysiske rammer og den sociale relation, kan have betydning for vejledning og udvikling af fysioterapeutstuderendes evne til refleksion. Evne til refleksion kræver øvelse og kan fremmes ved støtte på forskellige områder. Støtten kan være i kraft af tid og rum, tilpas konfrontering med noget nyt, synliggørelse af tanker, vejledning og tryghed. Evne til refleksion kan betragtes som en akkomodativ læreproces, hvor udfaldet vil være påvirket af lyst, psykisk energi og motivation. Analysen viser, at relationen mellem den kliniske underviser og den studerende er vigtig for graden af motivation, men at motivationen eller specielt mangel på samme også påvirker relationen. Dette er specielt tydeligt i relationer, hvor der opleves forsvar eller modstand mod læring. Forsvar og modstand mod læring kan overvindes og vil da have et stort potentiale for læring af både faglig og personlig karakter. Overvindelsen kræver tryghed, anerkendelse og en relation der har modet til at konfrontere på en konstruktiv og fremadrettet måde. Det kan i denne og lignende problemstillinger typisk være den kliniske underviser, der er katalysator for dette. Begge parter vil have et ansvar for relationen, men i kraft af en ulige magtfordeling, vil det typisk være den kliniske underviser, der har det primære ansvar. I forhold til en god relation, er der selvfølgelig mange facetter, der vil være vigtige. Den ene jeg har fokuseret på, er de fysiske rammer. Jeg har vist, at rummet har en betydning for relationen, idet der er forskel på, om parterne befinder sig på den kliniske undervisers "hjemmebane" eller et mere åbent og fælles rum som udendørs, hvor der ikke ligger en forventning om rollefordeling i rummet på forhånd.

Samlet kan det altså siges, at konteksten har en stor betydning for vejledningen og mulighed for udviklingen af den studerendes evne til refleksion.

Perspektivering:

I arbejdet med denne problemstilling, er det blevet tydeligere for mig, hvor mange aspekter der er i spil, i samværet med studerende. Det har en stor betydning for min praksis, at jeg er klar over det og tager højde for det i min hverdag. Jeg er blevet bekræftet i min oplevelse af, at det kan lade sig gøre at "nå" en passiv studerende, ved at ændre på konteksten. Dermed ikke sagt, at det vil have effekt på alle passive studerende, men jeg er blevet bevidst om, at der er flere "knapper at skrue på". Jeg

mener også, at jeg i fremtiden, vil have lettere ved at identificere barriererne mod læring og derfor måske kan undgå nogle frustrationer. Det vil give mig mulighed for hurtigere at få fat om problemets kerne og handle på det. Jeg forestiller mig, at resultatet af denne opgave kan bidrage til konstruktiv dialog mellem mine kolleger og jeg, så det ikke kun er mig selv og mine studerende der får glæde af den.

Der er som tidligere skrevet mange problemstillinger i fortællingen, der kunne være spændende at arbejde videre med. Jeg har i opgaven nævnt, at ét af dem. Nemlig det at vi samtidig med at være ude i vejledningen også bevæger os. Et andet spændende emne kunne være, at dykke dybere ned i relationen og se på betydningen af kommunikationen mellem parterne.

Referenceliste:

Bekendtgørelse nr. 831 om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi, 2008, lokaliseret d. 10.12.12 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120781>

Brøbecher H og Mulbjerg U, 2007, *klinisk vejledning og pædagogisk kompetence*, 1. udg, Munksgaard, København, kap. 5

Illeris K, 2006, *Læring*, 2. udg, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Interne dokumenter, Træning og rehabilitering, X kommune samt X fysioterapeutuddannelse

Mach-Zagal R og Poulsen MH, 2011, *Modstand*, Munksgaard, kap. 4

Ordbogen.com, 2012, Politikens Nudansk ordbog, lokaliseret 10.12.2012 på <http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=kontekst&dict=pndo>

Schrøder N, 2003, *Fysioterapi og læring*, 1. udg, JCVU forlag, Viby

Uddannelsesudvalget v. X fysioterapeutuddannelse, 2011, *Modulbeskrivelse*, modul 7

Wahlgren B, 2010, *Voksnes læreprocesser*, 1. udg, Akademisk forlag, København, s. 43-103