

# **Professionsdidaktiske metoder på Ergoterapeutuddannelsen University College Lillebælt**

**Marts 2011**

**Lektor, ergoterapeut, Master of Science in Occupational Therapy Anette J. Madsen  
Lektor, ergoterapeut, Master i Vejledning Marianne Kaslund  
Lektor, ergoterapeut, Master i Rehabilitering Kirsten Sørensen**



## Indholdsfortegnelse

1.	Indledning.....	1
2.	Lærings teoretiske baggrund.....	2
3.	Opgavebaseret læring og uddannelsen til Ergoterapeut .....	3
4.	Fremgangsmåde i opgavebaseret læring .....	4
	Ad 1: Introduktion .....	5
	Ad 2: Arbejde med opgaven .....	5
	Ad 3: Formidling, feedback og refleksion .....	6
5.	Refleksion på Ergoterapeutuddannelsen .....	7
6.	Struktur og tænkning ved refleksion .....	8
	A: Wackerhausen's tilgang til refleksion .....	8
	B: Struktur for refleksion Wackerhausen .....	8
	C: Struktur for refleksions: Mezirow .....	9
7.	Refleksion anvendt ved opgavebaseret læring .....	10
8.	Underviserens og den studerendes rolle ved refleksion.....	11
9.	Praksis og Problemorienteret projektarbejde.....	12
10.	Teori – praksis samarbejde.....	13
11.	Lærings tænkning sammenholdt med opgavebaseret læring.....	14
12.	Kompetence udvikling hos studerende.....	15
13.	Studerendes involvering.....	16
14.	Mål og niveau for problemorienteret projektarbejde .....	17
15.	Fremgangsmåde ved problemorienteret projektarbejde .....	18
	Introduktion.....	18
	Arbejdsperiode som består af: .....	18
	1. Problembaggrund.....	18
	2. Problemformulering .....	18
	3. Metode .....	18
	4. Resultater .....	19
	5. Diskussion .....	19
	6. Konklusion og perspektivering .....	19
	7. Evaluering .....	19
16.	Formidling og Feedback.....	20
17.	Undervisernes rolle i problembaseret undervisning.....	21

18. Referencer .....	22
Bilag 1 .....	24
Eksempel på fremgangsmåde ved feedback.....	24
Eksempel på 1. ordens refleksion.....	25
Bilag 3 .....	26
Eksempel på skriftlig refleksion over personligt læringsmål i "Individuel studieplan" med udgangspunkt i Mezirow.....	26

## 1. Indledning

Ergoterapeutuddannelsen - University College Lillebælt har med indførelse af ny bekendtgørelse og national studieordning fra august 2008 valgt, at anvende opgavebaseret læring (OBL), som på engelsk betegnes Task-based learning, som gennemgående og central pædagogisk læringsmetode igennem uddannelsen til ergoterapeut. Læringsmetoden anvendes på ergoterapeutuddannelsen blandt flere andre pædagogiske metoder. (Se andre pæd. metoder på ergoterapeutuddannelsen).

Opgavebaseret læring er udledt af problembaseret læring. Det betyder at der lægges vægt på handlende, situeret og eksperimenterende læring (Hunt, E and S. Ryan 2006), hvor tankegangen er at opgaven anvendes som et centralt fokus og omdrejningspunkt for den studerendes læringsproces. Læringsprocessen leder til at den studerende erhverver mål for læringsudbytte indenfor viden, færdigheder og kompetencer, som er beskrevet i modulbeskrivelserne på ergoterapeutuddannelsen i Odense og i formålet med uddannelsen som ergoterapeut. (National studieordning, 2008). Opgavebaseret læring vil anvendes i starten af uddannelsen, hvor problembaseret læring anvendes senere i uddannelsen.

Arbejdet med opgaven er en struktureret og metodisk fremgangsmåde, som er inddelt i tre trin. Udformningen og målet med den stillede opgave er, at den har baggrund i en konkret og reel situation indenfor det faglige felt. Opgavebaseret læring har derved som fokus og central for læringen, professionens virke og praksis som ergoterapeut i centrum. Læringsmetoden bygger derved bro mellem teori og praksis. Arbejdet med opgaven foregår både i den teoretiske og kliniske undervisning. (J. Willes, 1997, Hunt, E and S. Ryan 2006).

Som teoretiske udgangspunkt og reference har vi på ergoterapeutuddannelsen fået inspiration fra: "A framework for Task-based learning (J. Willis, 1997), som i sin beskrivelse har fokus på læring af sprog. Den bagvedliggende tankegang og metodiske tilgang kan overføres og anvendes indenfor andre fagområder. Derudover har vi samarbejdet, været på studiebesøg og hentet inspiration fra Ergoterapeutuddannelsen i Cork i Irland, som i deres uddannelse anvender og har implementeret Task-based learning (Hunt, E and S. Ryan 2006). Derudover er der fundet beskrivelser af Task-based learning via forskellige web-sider. De anvendte referencer indenfor opgavebaseret læring er bearbejdet og tilpasset Ergoterapeutuddannelsen University College Lillebælt.

## 2. Lærings teoretiske baggrund

Når opgavebaseret læring anvendes er det læringsteoretisk med afsæt i Etienne Wengers sociale læringsteori. Wenger beskriver, at det er som deltager i et lærende praksisfællesskab at udvikling og læring sker (Wenger; 2004). Teorien beskriver situeret læring, hvor man kobler teori og praksis – dvs. forstår og kobler teori med konkrete ergoterapeutiske problemstillinger fra den ergoterapeutiske praksis. I læringsteorien vægtes etableringen af praksisfællesskaber og den læring som foregår mellem gruppemedlemmerne. Det vil sige at læring, kognition og viden må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer.

Relationerne i gruppen som danner baggrund for praksisfællesskabet vil være præget af forskellige erfaringsgrundlag. Erfaringerne bringes i spil, hvilket er medvirkende til at motiverer til læring hos de studerende. Det handler om at skabe dynamiske relationer, ikke nødvendigvis homogene, men levende relationer, hvor deltagerne går ind i forhandlinger med hinanden gennem deltagelse via arbejdet med opgaven.

Komponenterne er **fællesskabet** (at høre til i et fællesskab, det er herigennem vi lærer), **praksis** (vi lærer gennem handling ”learning by doing”), **mening** (ved at gøre erfaringer med praksis kan vi skabe mening) samt **identitet** (vores identitet er noget vi konstruere gennem læring, altså er identitet ikke noget vi har, men noget vi udvikler eller skaber - læring er en tilblivelsesproces).

Wenger siger, at læring forandre, hvem vi er, og hvad vi kan gøre. Han mener, at identitet er et integrerende aspekt af en social læringsteori og kan derfor ikke adskilles fra spørgsmål om praksis, fællesskab og mening (Wenger; 2004:169).

I den pædagogiske tilrettelæggelse af opgavebaseret læring fokuseres derfor på at:

- 1) Skabe situationer – opgaver teoretisk og praksis i forskellige kontekster
- 2) Medtænker relationer – grupper af studerende, med udarbejdelse af samarbejdskontrakt, som en ramme for samværet og arbejdet i gruppen, samarbejdsrelationer tværfagligt, til borgere og pårørende m.v.
- 3) Fremme situationsbestemt læring - alle i gruppen arbejder aktivt omkring opgaven med kobling af teori og praksis med relation til arbejdet som ergoterapeut.

De studerende får afprøvet deres teoretiske viden i en konkret situation - situeret læring, det vil sige at læringen bliver kontekstuelt indlejret.

En vigtig del af læringsprocessen er den reflektive tankegang, som udmøntes i undervisningsforløbet ved, at der gives vejledning og feedback, hvilket fremmer de studerendes mulighed for refleksion over, hvordan de bringer deres teoretiske viden i spil.

### 3. Opgavebaseret læring og uddannelsen til Ergoterapeut

Udgangspunkt for ergoterapi og ergoterapeutisk intervention er den betydning som menneskets aktiviteter og deltagelse i hverdagslivet har for sundhed og livskvalitet. Det overordnede formål med ergoterapi er altid, at muliggøre aktiviteter der giver mening for det enkelte menneske og som er nødvendig for at kunne deltage i hverdagen og samfundslivet. (T. Borg et al 2007). Dette centrale og overordnede formål er generelt for professionen både nationalt og internationalt.

I den nationale studieordning fra 2008 som danner baggrund for uddannelsen til ergoterapeut står der at:

*Uddannelsen har et professionsorienteret sigte inden for det sundhedsmæssige og sociale område. Professionens værdier, teorier, og metoder spiller en vigtig rolle for tilrettelæggelsen af ergoterapeutuddannelsen. Der tilstræbes derfor et tæt samarbejde mellem ergoterapeutuddannelsen og udøvere af professionen med henblik på sammenhæng mellem teori og praksis.*

*Kundskabsområder inden for ergoterapi integreres i ergoterapeutuddannelsen således at viden, færdigheder og kompetencer kan overføres til og anvendes i de roller, ergoterapeuten udfylder i sin sundhedsprofessionelle virksomhed.  
(Ergoterapeutuddannelsernes National Studieordning 2008)*

I ovenstående er der flere af de aspekter, som er centrale for ergoterapi faget og som der lægges vægt på uddannelsesmæssigt, som har en sammenhæng med opgavebaseret læring og den læringsteoretiske tilgang fra situeret læring. De studerende vil i kraft af læringsmetoden - opgavebaseret læring indgå som aktiv handlende individer og via de opgaver de præsenteret for igennem uddannelsen være deltagende i forskellige typer af praksisfællesskaber. Det betyder at den studerende via læringsmetoden vil opnå læring om dem selv som aktiv handlende personer i menings givende aktivitet og deltagelse. Den metodiske tilgang og opgaverne har alle udgangspunkt i ergoterapi professionens formål, ligesom der vil ske en sammenhæng mellem teori og praksis således, at de studerendes viden, færdigheder og kompetencer kan overføres og anvendes i de roller som ergoterapeutens skal udfylde i forhold til professions ansvarsområder.

Der er ligeledes ydre kvalitetskrav til uddannelsen via akkrediteringskriterier (BEK nr. 684) hvor læringsmetoden opgavebaseret læring i sin metodiske tilgang er med til at opfylde flere akkrediteringskriterier (specielt 4 og 7) som retter sig imod, at uddannelsen er baseret på ny viden om centrale tendenser indenfor professionens beskæftigelsesområde samt indhold og tilrettelæggelse af uddannelsen og de anvendte undervisnings- og arbejdsformer.

Det at læringsmetoden retter sig mod professionens virke samt teori/ praksisrelationen, betyder at der vil være et samarbejde og en kontakt mellem uddannelsen og praksis både som undervisere og for de studerende løbende igennem uddannelsen.

## 4. Fremgangsmåde i opgavebaseret læring

Opgaven anvendes som et centralt fokus og omdrejningspunkt for læringsprocessen. Arbejdet med opgaven forgår i tre trin som er:

1. Introduktion til opgaven
2. Arbejdsperiode med opgaven (evt. med vejledning)
3. Formidling, feedback og refleksion.

Opgavernes karakter er meget forskellige og relaterer sig både til den teoretiske og kliniske undervisning. Det kan bl.a. være et interview med ergoterapeut i praksis, en case, en undersøgelsessituation i praksis, færdighedsafprøvning, formidling til forskellige målgrupper, anvendelse af teori i relation til en case eller borger, analyse ved brug af forskellige undersøgelser og interventions redskaber og metoder m.v.

Læringens udgangspunkt i de formulerede opgaver er beskrivelsen af mål for læringsudbytte i de enkelte modulers modulbeskrivelser og undervisningsplaner (modul 1-14) på uddannelsen. Mål for læringsudbyttet vil ligeledes beskrive det niveau, som den studerende skal opnå.

Arbejdet med opgaven vil som ofte foregår i grupper eller parvis, hvor der arbejdes med løsning af opgaven, sparring og feedback imellem de studerende. Der kan også arbejdes individuelt med en opgave, men hvor der altid vil være en formidling, feedback og refleksion i et praksisfællesskab. En studerende kan ligeledes løse en opgave individuelt, hvor samarbejdsrelationen kan være f.eks. andre faggrupper, en patient og/eller pårørende.

For de studerende stilles der i opgavebaseret læring krav om, at indgå aktivt i opgaveløsning, indgå i forskellige praksisfællesskaber med krav om samarbejde, kunne arbejde med omsætning af teori til praksis indenfor den ergoterapeutiske profession, integrere vidensrelaterede fag til ergoterapi, at både give og modtage feedback samt formulere, gøre status og arbejde med egne læringsmål. Ovenstående krav øges til de studerende igennem uddannelsen.

Underviserens rolle i opgavebaseret læring er, at bidrage til udarbejdelse af retningslinjer for opgaven, beskrive hvad formålet med opgaven samt tydeliggøre de mål for læringsudbytte at opgaven sigter imod. Underviseren informerer og introducere opgaven.

Underviseren har til opgave i hele læringsprocessen, altså i alle tre trin, at fungere som en vejleder, koordinator, støtte, opmuntre, guide, mentor og ”facilitator”. Derudover er en vigtig rolle og funktion, at medvirke til de studerende reflektere over deres læringsudbytte samt medvirker og giver feedback på arbejdet med opgaven.

Underviserens opgave og rolle vil afhænge af det niveau som den studerende befinder sig på i uddannelsen. Der sker en øgning af krav igennem uddannelsen, således at der stilles større krav til de studerendes selvstændighed ved opgaveløsning, refleksion samt medvirken ved feedback.

Underviseren skal altid være opmærksom på læringsaspektet og støtte/facilitere denne proces. Underviseren skal ligeledes være opmærksom på hvilke mål der er formuleret for læringen med opgaven, det gælder både mål for læringsudbyttet formuleret for opgaven og de egne læringsmål som den/de studerende har defineret og formuleret for arbejdet med opgaven.

De tre trin i opgavebaseret læring beskrives herunder mere udførligt.

- a) Introduktion af opgaven
- b) Arbejdsperioden med opgaven
- c) Formidling, Feedback og refleksion

### **Ad 1: Introduktion**

Introduktionen indeholder en præsentation af opgaven som f.eks. kan gøres ved mundtlig fremlæggelse, visning af video, film, case m.v.. Introduktionen skal tydeliggøre kravene, indhold, hvordan der skal arbejdes, herunder gruppedannelser samt hvilke mål for læringsudbytte der er i den givne opgave og/eller om der stilles krav til de studerende om at formulere egne læringsmål i tilknytning til arbejdet med opgaven. Introduktionen indeholder ligeledes hvad der forventes af de studerende ved arbejdet med opgaven og formidlingen samt hvilke muligheder der er for vejledning og sparring.

I introduktion og opstart på opgaven er det vigtigt, at den studerende reflektere, definere og formulere hvad han/hun skal lære ved arbejdet med den givne opgave. I starten af uddannelsen forholder den studerende sig primært til mål for læringsudbyttet formuleret af uddannelsen. Senere i uddannelsen formulerer den studerende derudover egne læringsmål.

Både underviserens og de studerende ansvar og rolle defineres ved introduktionen, samt deres gensidige forventninger.

### **Ad 2: Arbejde med opgaven**

På dette trin arbejder de studerende med opgaven. Opgaven skal være praksisrelateret og tage sit udgangspunkt i situationer fra det virkelige liv. Opgaverne kan være udformet som en case, en brugerfortælling, video, foto, et interview bruger/patient, rollespil, virksomhedsbesøg eller andet. Det er næsten kun fantasien, der sætter grænser for udformningen af opgaven.

De studerende arbejder med opgaven parvis eller i grupper – grupper af studerende eller studerende i et praksisfællesskab på et givent arbejdssted.

Når der arbejdes med opgaven søger de studerende referencer – teoretisk og/eller empirisk. Den viden der forefindes teoretisk og/eller praksis anvendes af de studerende i arbejdet med opgaven. På den måde arbejder de studerende med en kobling mellem den stillede opgave, som er forankret i praksis og teori.

Niveauet bliver tilpasset de studerende i forhold til deres uddannelsesforløb.

De studerende planlægger en formidling på baggrund af deres arbejde.

### **Ad 3: Formidling, feedback og refleksion**

Trin 3 består af formidling, refleksion og feedback.

De studerende udfører en formidling på baggrund af deres arbejde. Formidlingen kan være i gruppen, på holdet, til underviseren, og i den kliniske praksis. Der skal være fokus på, hvordan de har arbejdet med opgaven og hvad de har udforsket, fundet frem til og besluttet vedrørende arbejdet med opgaven. Samt om mål for læringsudbytte og/eller studerende egen læringsmål er nået.

Formidlingen kan være både skriftlig, mundtlig og/eller via brug af IT. Der kan anvendes forskellige metoder i formidling for eksempel poster, plakatfremstilling, rollespil, power point oplæg, diskussions oplæg, rollespil m.v. Formidlingen kan anvendes i forbindelse med information og PR arrangementer for uddannelsen.

Der indarbejdes forskellige krav om forskellige formidlingsformer i opgaverne, således at de studerende på den måde øver sig i brug af forskellige metoder til formidlingen igennem studiet.

I formidlingen arbejder de studerende med en analyse og bevidstgørelse af udvalgte dele fra arbejdet med opgaven. Der er her mulighed for at fordybe sig i områder som er relateret til mål for læringsudbyttet i opgaven og/eller den studerendes egne læringsmål.

De studerende kan her stille sig selv spørgsmål og forholde sig kritisk til den måde de selv og i gruppen har arbejdet med opgaven og det som de her er fundet frem til.

I formidlingen er der også indbygget en feedback fra medstuderende og underviser. Feedback er af uvurderlig betydning for at fremme læring. Feedback bygger på den antagelse at den har en positiv effekt på fremtidige præstationer. Skal feedbacken give læring – og ikke virke destruktiv – bør den opfylde nogle pædagogiske krav. (Christiansen M, Gert Rosenkvist, 2008).

Feedbacken skal målrettes, således at feedbacken relateres direkte til mål for læringsudbyttet for opgaven. Feedback kan gives både skriftligt og mundtligt. (Eksempel på fremgangsmåde ved feedback – se bilag 1)

Underviserne skal tydeliggøre for de studerende (for eksempel på tavlen) hvad der forventes at de giver feedback på – det kunne være nogle af læringsmålene for modulet (for eksempel for opgave 3 på modul 1):

I skal give feedback på hvordan gruppen:

- beskriver og anvender begreberne i CMOP-E en
- redegør for sammenhængen mellem personen, omgivelserne og aktiviteter og elementernes indflydelse på aktivitet og deltagelse
- redegør for gruppens arbejdsproces

Refleksion betyder, at der i formidlingen og feedbacken sættes tanker i gang, som faciliterer at de studerende forholder sig til deres læring, deres måde at arbejde med opgaven på, måden at samarbejde på og ser nye muligheder med hensyn til videre studier og muligvis ser nye muligheder for inddragelse af anden teori.

## 5. Refleksion på Ergoterapeutuddannelsen

Som professionsuddannelsen skal vi gøre os klart, hvordan vi forstår begrebet refleksion samt beslutte hvor og hvordan de studerende bedst tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer til refleksion under uddannelsen og som færdiguddannede ergoterapeuter. Begrundelsen er, at der er krav om og fokus på evnen til at reflektere, det både i forhold til de studerendes læringsproces, professionsudvikling og praksisudvikling.

Kravet om refleksion træder tydeligt igennem i den nye bekendtgørelse nr. 832 august 2008 for ergoterapeuter, hvor det fremhæves i § 5 stk. 5: *at den studerende skal gennem deltagelse og øvelse i samt refleksion over ergoterapi opnå praktisk og personlig kompetence i forhold til at udføre, lede, formidle og udvikle ergoterapi.* Der er ligeledes krav om i bekendtgørelse, at den kliniske undervisning tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende niveau. (Undervisningsministeriet 2008 Nr. 832).

Det betyder at de studerende i løbet af uddannelsen skal præsenteres for redskaber, metoder og en tænkning som gør dem i stand til at leve op til ovenstående krav. Hensigten er at sætte mere fokus på refleksion og progressionen i dybde og omfang af refleksion igennem uddannelsen. Refleksionen vil igennem uddannelsen relatere sig til modulbeskrivelsernes mål for læringsudbytte samt de studerendes individuelle studieplan.

Progressionen udspiller sig på den måde at de studerende i **modul 1** bliver præsenteret for refleksion som begreb og tænkning med udgangspunkt Wachterhausen teoretiske. Denne tilgang integreres i udvalgte opgaver og undervisning i modul 1 – 5. I **modul 6** præsenteres Mezirows teori om refleksion. De studerende arbejde efterfølgende målrettet med refleksion i den kliniske undervisning på modul 6, både den refleksion, som direkte retter sig imod intervention og de individuelle studieplaner. Hvor også de for introduktion til klinisk ræsonnering. Fra modul 6 – 9 kan de studerende efterfølgende anvende de forskellige fremgangsmåder afhængig af, hvad der er relevant. I **modul 10** præsenteres og gentages strukturerne til refleksion, hvor de efterfølgende anvendes i de studerendes problemorienterede projektarbejde og kliniske undervisning i modul 12.

De forskellige strukturer for refleksion præsenteres i næste afsnit.

## 6. Struktur og tænkning ved refleksion

### A: Wackerhausen's tilgang til refleksion

#### Sædvane- lig og sædvane- udfordrende refleksion.

Wackerhausen's beskriver to former for refleksion. Det er 1. ordensrefleksion, den sædvane- lige refleksion og 2. ordensrefleksion, den sædvane-udfordrende refleksion.

Ved 1. ordens den sæd-vanlige refleksion reflekteres inden for ens vante og kendte rammer. Det vil sige kendte begreber, ud fra de erfaringer man er besiddelse af, de værdier og interesser man har, samt de ressource man har til rådighed. Refleksionen tager udgangspunkt i en given situation og den kontekst personen befinder sig i (Wackerhausen, 2008, Bjelskou et al 2009). Refleksionen vil være mere sædvane- bekræftende frem for sædvane-fremmende, hvilket 2 ordensrefleksion retter sig imod.

Ved 2. ordens den sædvane-udfordrende refleksion, forholder man sig kritisk til ens sædvanlige fremgangsmåder, den måde man forstår og betragter ens løsninger på, i det hele taget udfordres ens erfaringer f.eks. fra andre professionen, andre teorier, andres erfaringer og meninger. Med andre ord gør man sin sædvanlige refleksion bliver til genstand for refleksionen.

Professionen har brug for at studerende igennem uddannelsen opnår kompetencer, til at forholde sig kritisk og udfordrende til de sædvanlige løsningsmetoder i praksis, hvorved praksis kan udvikles. Inden de studerende er i stand til 2. ordens refleksion, kræver det at de har kendskab til begreber inden for faget og er socialiseret ind i professionen samt har erfaringer fra praksis og kendskab til grundlæggende værdier indenfor professionen. Et eksempel på hvor de udfordres på egen tænkning er i modul 5, det tværfaglige modul.

Der er gennem uddannelsen en vekselvirkning mellem 1. og 2. ordensrefleksion og refleksionen nuanceres igennem uddannelsesforløbet.

### B: Struktur for refleksion Wackerhausen

Refleksionen er i første omgang en proces, hvor der "tænkes tanker" om noget. Tankerne følger ikke nogen struktur, og kommer i vilkårlig rækkefølge og ofte på ikke ventede tidspunkter. Wackerhausen beskriver refleksion som en tidkrævende og omhyggelig proces". Refleksionen kan styrkes ved at introducere forskellige metoder og afsætte tid. Det kan være "non-stop-skrivning", dagbogsskrivning, tegne eller at gå en tur, som metoder til fordybelse. Dernæst kan refleksionen ekspliciteres og struktureres i en samtale eller skriftlig refleksion.

Refleksion kan ikke sættes på skolastisk formel, men den kan tænkes med en vis bagvedliggende anatomisk struktur, ifølge Wackerhausen. Når, der reflekteres så tænkes, der på noget, med noget, ud fra noget, inden for noget (Wackerhausen 2008 s. 14f)

			Nogle eksempler
Tænker	<b>På noget</b>	Genstandsfelt	Forståelse af klientcentrering, aktiviteter, kommunikation med patient
Tænker	<b>Med noget</b>	Begreber: Teori Viden Antagelser Erfaringen Følelser	Teori: F.eks. det canadiske materiale, kommunikationsteori. Den viden, erfaring og følelser man har eller søger om emner, samt bliver udfordret på.
Tænker	<b>Ud fra noget</b>	Perspektiv Interesser Motiver Målsætninger Værdier	Perspektivet kan ses både ud fra: Mit De andre i gruppen Underviserens Samfundet
Tænker	<b>Inden for noget</b>	Kontekst: Uddannelsen Arbejdsplads Kultur Privat	Kontekst kan variere mellem f.eks. uddannelse, arbejdsplads privatsfære og den kultur som refleksionen foregår i.

(Eksempler 1. og 2. ordens refleksion se bilag 2)

### C: Struktur for refleksions: Mezirow

Mezirow ser refleksion fra en lidt anden vinkel, som tidligere nævnt, mener han, at det er en proces med kritisk vurdering af indhold, proces, præmis(ser) for vores bestræbelser på at fortolke og give mening til oplevelser. Formålet med refleksion er, at tidligere erfaringer forstås på nye måder i lyset af reformulerede, grundlæggende antagelser (Højrup et al 2005). Han pointerer at refleksion giver mulighed for at kunne foretage overvejede handlinger: at bedømme hvordan og hvorfor har vi oplevet, tænkt, følt, handlet, som vi har. Desorienteringsdilemmaer er forudsætningen for at den kritiske refleksion går i gang. De opstår, når noget ikke giver tilstrækkelig mening, forståelsen ikke fungerer hensigtsmæssigt og tidligere forståelser ikke er hensigtsmæssige.

Med det sigte at udvikle en professionsidentitet til Ergoterapeut, vil de studerende nogen gange opleve at stå i et desorienteringsdilemma. I undervisningen søger vi at bringe de studerede i situationer, hvor de bevidstgøres om forskellige dilemmaer.

Desorienteringsdilemmaer er ofte tydeligere for de studerende i forbindelse med klinisk undervisning, i kraft af samspillet med patienter, borgere, og øvrige faggrupper. Således er den kliniske undervisning et oplagt felt til arbejdet med desorienteringsdilemmaer.

De studerende medbringer deres læringsmål i de ”Individuelle studieplaner ” til den kliniske undervisning. Disse kvalificeres i starten af den kliniske undervisning. De har efterfølgende mulighed for at reflektere mundtligt med støtte fra deres kliniske vejleder. Som en del af den summative evaluering reflekterer den studerende skriftligt over egne læringsmål.

De studerede kan vælge at bruge Wackerhausens struktur og tænkning eller Mezirows ”indhold, proces, præmis” som skabelon i den kliniske undervisning.

(Se eksempel på en skriftlig refleksion med Mezirows skabelon bilag 3).

## 7. Refleksion anvendt ved opgavebaseret læring

I forbindelse med opgavebaseret læring og de opgaver de studerende arbejder med fra modul 1-9, arbejder de studerende med refleksion på forskellig måde. Det gælder både ved introduktion, i arbejdsperioden og ved feedback og formidling. Det samme gælder i modul 10 – 14 hvor læringsmetoden overvejende er problemorienteret projektarbejde.

Som det er beskrevet i opgavebaseret læring (s. 1), så er antagelsen, at de studerende deltager i et lærende praksisfællesskab, hvor udvikling og læring sker. Et andet vigtigt aspekt er, at der arbejdes med at koble teori og praksis, idet der arbejdes med konkrete ergoterapeutiske problemstillinger fra den ergoterapeutiske praksis.

De generelle strukturer og former for refleksion, som beskrevet ovenfor, kommer i spil mellem de studerende i arbejdsperioden i deres grupper og ved introduktion, vejledning samt feedback og formidling mellem studerende og underviser. I den kliniske undervisning er den kliniske underviser part i refleksionen, og støtter den studerende i refleksionen og derved indgå i praksisfællesskabet. Derudover kan medstuderende og andre faggrupper tage del i refleksionen.

Ved introduktionen reflekteres f.eks. over indhold, tilgang og metoder til at arbejde med opgaven, den personlige og faglige læring, som skal opnås ved opgaven.

I arbejdsperioden reflekteres f.eks. over hvilke erfaringer og faglig viden de har på nuværende tidspunkt, hvilken viden de gerne vil opnå, deres fremgangsmåde for løsning af opgaven, deres arbejdsproces i gruppen. Refleksionen kan være rettet mod fortid, nutid og fremtid.

Ved formidling og feedback reflekteres f.eks. over opnået læringsudbyttet og hvordan de kan anvende den opnåede læring fremover. Desuden om de kan anvende anden teori som de lært om i modulet, forholde sig kritisk til egen arbejdsindsats og den faglige tilgang m.v. Refleksionen kan være rettet mod fortid, nutid og fremtid.

Der kan i forbindelse med formidling og feedback opstilles refleksionsspørgsmål fra underviser og studerende, for at understøtte refleksionsprocessen og præcisere hvad der ønskes refleksion over. I starten af uddannelsen opstiller underviser disse refleksionsspørgsmål. Længere henne i uddannelsen medvirker de studerende medvirkende eller opstiller selvstændigt refleksionsspørgsmålene.

## 8. Underviserens og den studerendes rolle ved refleksion

For at kunne arbejde med refleksion er det nødvendigt med klarhed over underviserens og studerendes rolle, herunder de indbyrdes krav og forventninger

### a. Stikord til underviserens rolle

Overvejelser om, hvilken fremgangsmåde og struktur for refleksion, der anvendes

Klarhed over, hvilket niveau for refleksionen der er krav om

Hvor og i hvilke faser af opgavebaseret læring og problemorienteret projektarbejde refleksionen ønskes.

Skabe situationer i undervisningen, hvor de studerende bevidstgøres om forskellige dilemmaer.

At underviseren stiller spørgsmål, der støtter refleksion.

Udarbejdelse af refleksionsspørgsmål, hvor det er relevant

Skabe tid, rum og scenarier der lægger op til refleksion

Overvejelser om egen position, herunder hvor aktiv og tilbageholdende man er, kunne lytte og til dels fralægge sig styringen i relevante situationer og ikke komme med for hurtige løsninger, derved give plads til de studerendes refleksion.

Ens placering i rummet

At tydeliggøre genstandsfeltet for refleksion.

At tydeliggøre ønsket om brug af forskellige strukturer for refleksion

### b. Stikord til de studerendes rolle

At de er aktive, engageret og involverer sig

Er åbne og kan lytte til deres medstuderende og underviseren

At de har mod til at give udtryk for deres holdninger, følelser.

At de har den faglige viden, der stilles krav om, for at kunne reflektere over genstandsfeltet

”Ud af egen boks”, se og overveje andre perspektiver og tilgange mv.

## 9. Praksis og Problemorienteret projektarbejde

Ergoterapeutuddannelsen - University College Lillebælt har valgt at anvende problemorienteret projekt som gennemgående læringsmetode på modulerne 10 – 14. I den første del af uddannelsen fra modul 1 – 9 har opgavebaseret læring (OBL) været den gennemgående og den centrale pædagogiske læringsmetode.

En generel definition af projektarbejdet er at: *”Et projekt er en tidsbegrænset, kompleks og ofte unik opgaver som løses på tværs af arbejdspladsens almindelige organisering* (Dahlerup et. al. 2010 s. 17). Ved til gangen problemorienteret projektarbejdet er kendetegnet at problemfelt og problemstilling er i fokus. Problemfeltet er den mængde af viden, der allerede eksisterer og som gør studentergruppen i stand til at præcisere en relevant problemstilling, dvs. udpege huller i denne viden og sætte ord på dette i en problemformulering (Olsen og Pedersen 1999:16).

At lægge vægt på problemorienteret projekt arbejde som læringsmetode på ergoterapeutuddannelsen er der mange begrundelser og argumenter for. I UC Lillebælts strategiplan for 2015 er visionen, at der produceres og omsættes viden til udvikling af både uddannelse og profession. Derudover at der etableres partnerskab med aftagere og samarbejdspartnere samt at der lægges vægt på uddannelsesdifferentiering og kvalitetsudvikling (UC Lillebælt 2009). I det danske sygehusvæsen er der krav om kvalitetsudvikling, som gør brug af ” Den danske Kvalitetsmodul” (Institut for kvalitet og akkreditering i Sundhedsvæsenet 2009). På ergoterapeutuddannelsens stemmer det overens med strategien for 2015, hvor der lægges vægt på innovation og differentierede professionspædagogiske studieformer, som kan sikre den studerendes viden om menneskets aktivitet og deltagelse i dagliglivet. (Ergoterapeutuddannelsen strategi).

Hensigten er at der sker en progression i de anvendte lærings metode igennem uddannelsen, altså fra opgavebaseret læring og til problemorienterede projektarbejde, for at styrke de studerende til de krav og kompetencer der stilles til dem som færdiguddannede ergoterapeuter. I bekendtgørelse til ergoterapeut er beskrevet, at der skal være varierende studieformer, som kan understøtte den studerendes udvikling af kompetencer i forhold til læring, selvstændighed og samarbejdsevne samt evne til at skabe faglig fornyelse. (BEK nr. 832 § 5). Derudover er der et øget krav om evidens og dokumentation af professionens ydelser, hvilket betyder at de studerende skal udvikle kompetence i metoder og redskaber til at indgå i udviklings- og forskningsarbejde. I professionsuddannelsen til ergoterapeut lægges der vægt på, at den læring, de redskaber og metoder som de studerende tilegner sig og beskæftiger sig med i uddannelsen har et udviklingsperspektiv og en sammenhæng til professionen. I bekendtgørelsen til ergoterapeut står der i § 5 står at; *Uddannelsens videngrundlag er professionsbaseret og udviklingsbaseret.*

Det at anvende problemorienteret projektarbejde som lærings metode styrker ligeledes de studerende til både i løbet af uddannelsen og som færdiguddannede ergoterapeuter, at kunne indgå i forskellige udviklingsprojekter.

Der er ligeledes ydre kvalitetskrav til uddannelsen via akkrediteringskriterier (BEK nr. 684) hvor læringsmetoden opgavebaseret læring sammen med projektorienteret tilgang i sin metodiske tilgang er med til at opfylde flere akkrediteringskriterier (specielt 4 og 7) som retter sig imod, at uddannelsen er baseret på ny viden om centrale tendenser indenfor professionens beskæftigelsesområde samt indhold og tilrettelæggelse af uddannelsen og de anvendte undervisnings- og arbejdsformer.

## 10. Teori – praksis samarbejde

Ergoterapeutuddannelsen har en lang tradition i forhold til samarbejde og etablering af partnerskab med praksis. Partnerskab skal her forstås som et svar på udfordringer om gensidige forpligtelser og skabelse af indhold hen af vejen i et projekt samt at der er en kompetence og læringsperspektiv for alle partnere i partnerskabet (Andersen 2006: 15-17). På ergoterapeutuddannelsen er der foretaget evalueringer, undersøgelser og gjort erfaringer i forhold til forventninger, krav, udbytte og organisering af samarbejdet og partnerskab mellem uddannelsen og professionen. Eksempler på tidligere projekter som kan give erfaringer og viden til anvendelse i ny studieordning, er dels projektet en ”Modul for Modelprojekt for samarbejde mellem uddannelse og praksis i sundhedsfremme-forebyggelsesfeltet” (Ergoterapeutuddannelsen 2008) samt etablering af praksisforskning mellem bachelorgrupper og praksis.

I etablering af samarbejdet og/eller partnerskab mellem ergoterapeutuddannelsen, praksissteder og studerende ved problemorienteret projektarbejde er erfaringen, at der er brug for at etablere en fast gruppe af samarbejdspartnere. Derudover at der sideløbende er praksisområder som kan rette henvendelse til uddannelsen om samarbejde til konkrete opgaver de ønsker at udvikle.

I etableringsfasen af samarbejdet/ partnerskab er der behov for konkret viden om de studerende faglige kompetencer og hvad projekt indeholder. Derudover at der udarbejdes en formaliseret kontrakt eller samarbejdsaftaler som indeholder mål for projektet, samarbejdet, forventningerne, ressourceforbrug, deltagernes rolle og ansvarsfordeling, formidling samt motiver med projektet. Disse aftaler laves både mellem uddannelsen og praksissted og mellem praksissted og studerende. Aftalerne mellem uddannelsen og praksis forgår inden introduktionen til de studerende. Aftaler mellem praksis og studerende kan udarbejdes ved et introduktionsmøde.

Hensigten er at projektet giver mening både for de studerende læring og har et anvendelsesaspekt for praksis. Ligesom det er vigtigt, at de studerende er aktive og indgår i dialog med praksis løbende i projektperioden.

I nogle moduler udarbejdes en pjece til samarbejdspartnerne og studerende, hvor beskrivelsen indeholder det overordnede projektindhold og mål, projektorganisering, tidsforløb, og de interessenter/aktører som indgår i projektet, herunder også omfang af vejledning og kontaktperson på ergoterapeutuddannelsen. Det skal gøres for de enkelte moduler, da indhold, emner og krav er forskellige.

## 11. Lærings tænkning sammenholdt med opgavebaseret læring

Som lærings metodiske tilgang er der en sammenhæng mellem opgavebaseret læring og problemorienteret projektarbejde. Den læringsteoretiske tilgang vil fortsat, som i opgavebaseret læring have sit udgangspunkt i Etienne Wengers sociale læringsteori. Det betyder at det er i det lærende praksisfællesskab at udvikling og læring sker (Wengers; 2004 ). Det betyder at læring, kognition og viden må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer. En meget vigtig del i problemorienteret projektarbejde, er koblingen mellem teori og praksis, hvor de studerende indgår i samarbejde og på nogle moduler danner partnerskab med professionens praksis områder, hvor der tages udgangspunkt i konkrete problemstillinger i praksis, med sigte på udvikling og dannelse af ny viden i forhold til de problemløsninger som bliver projektets resultat, hvilket adskiller sig fra opgavebaseret læring.

Den læringsmæssige tilgang bygger på en forståelse som Illeris (2006:35-43) beskriver. Han peger på, at al læring omfatter to forskellige processer, som begge skal være aktive, for at vi kan lære noget. Det drejer sig om

- 1) en samspilsproces mellem individet og dets omgivelser og
- 2) en indre mental tilegnelses- og bearbejdningsproces, hvorigennem impulserne fra samspillet integreres med resultaterne af tidligere læring.

Problemorienteret projektarbejde vil som i opgavebaseret læring som hovedregel forgå i grupper af studerende. I læringsteorien vægtes etableringen af praksisfællesskaber og den læring som foregår mellem gruppemedlemmerne samt den kontakt og forbindelse der er til praksisfeltet. Praksisfællesskabet vil for de studerende på dette tidspunkt af uddannelsen være præget af forskellige personlige og faglige erfaringer samt faglig viden. Den enkelte studerende har igennem uddannelsen arbejdet med individuelle studieplaner og opnået forskellige viden, færdigheder og kompetencer. Sigtet med problemorienteret projektarbejde er, at få erfaringerne og viden i spil samt via litteratursøgning og dialog med praksis at finde de områder hvor der er behov for udvikling og større viden. Det kan give grobund for en problemformulering og baggrund for et projekt.

Da projekterne bygger på, at de studerende arbejder ud fra en videnskabelig metodisk tilgang, vil de studerende i løbet af modul 10 – 14 tilegne sig og få styrket den videnskabsteoretiske metodiske tilgang, som integreres i det problemorienterede projektarbejde. De studerende har kun lidt viden om videnskabelig metode fra modul 1 – 9.

En væsentlig adskillelse fra opgavebaseret læring er den styring der ligger fra uddannelsens og underviserens side. Det vil fremgå af retningslinjer der udarbejdes til arbejdet med det problemorienterede projektarbejde. Ved opgavebaseret læring får de studerende konkrete retningslinjer for opgaven og skal ikke selvstændigt formulere en problemformulering, hvilket der er krav om i problemorienterede projektarbejde. Ligesom de studerende har større indflydelse og valgmuligheder for, at de selvstændigt kan, indenfor det overordnede tema for modulet, vælge hvilket genstandsfelt og arbejdsområdet projektet skal omhandle. I projektarbejdet stilles større krav til end ved opgavebaseret læring tidligere i uddannelsen at argumentere, identificere, formulere og begrunde problemstillinger. Det gælder også søgning og valg af litteratur samt anvendelse af relevante metoder til indsamling af empirisk data fra praksis i projektarbejdet (Olsen og Pedersen 1999) og i det samarbejde der er etableret med praksis. Derudover skal de studerende kunne arbejde mere fleksibelt og ændre på deres tilgang og planer undervejs i projektperioden i forhold til de behov som opstår, da et projekt har en dynamisk tankegang og ikke løses ud fra en statisk og **lineære** tænkning.

## 12. Kompetence udvikling hos studerende

Ved problemorienteret projektarbejde skal læringsprocessen sigte på, at den studerende erhverver sig de mål for læringsudbytte indenfor viden, færdigheder og kompetencer, som er beskrevet i de enkelte modulbeskrivelser på ergoterapeutuddannelsen i Odense som er beskrevet ud fra formålet med uddannelsen som ergoterapeut. (Undervisningsministeriet, 2008). Overordnet beskrives det i kompetenceprofilen bilag 1 til bekendtgørelsen at, de studerende skal have færdigheder således han/hun kan:

- etablerer partnerskaber med institutioner, virksomheder og borgergrupper og yde vejledning og rådgivning med henblik på at forbedre vilkår for aktivitet og aktivitetsudøvelse.
- anvende kommunikationsstrategi og indgå i dialog med borgere, pårørende, mono- og tværfaglige kolleger samt andre samarbejdspartnere vedrørende information, idéer, problemer og løsninger inden for ergoterapi.
- Følge beskrevne procedurer for dokumentation af ergoterapeutiske ydelser.
- kan formidle resultater fra udviklings- og forskningsprojekter inden for ergoterapi til relevante interessenter

Der udover skal den studerende efter end studie have følgende kompetencer, kunne:

- identificerer relevante problemstillinger for udviklingsarbejde inden for aktivitetsudførelse, ergoterapiteori og aktivitetsvidenskab
- følge, anvende og deltage i udviklingsarbejde inden for sundhedsområdet.
- påtage sig ansvar for at lede, organisere og kvalitetsudvikle ergoterapeutisk professionsudøvelse
- skabe faglig udvikling samt følge, anvende og deltage i udviklingsbaseret arbejde indenfor det ergoterapeutiske professionsområde

Det at anvende problemorienteret projektarbejdet som metodik er medvirkende til, at de studerende opnår ovenstående færdigheder og kompetencer. Metoden fremmer bl.a. den selvstændige håndtering af problemer og søgning efter løsninger, i et mod- og samspil med ens medstuderende, vejleder og samarbejdes partnere i praksis. Hvilket er medvirkende til, at de kvalificeres til at håndtere nye situationer, problemer og at kunne handle (Olsen og Pedersen 1999: 16) indenfor professionen udvikling.

I det problemorienterede projektarbejde vil der oftest for de studerende være en vekselvirkning mellem kontakt og samspil med praksis, søgning af viden, refleksioner og det at arbejde med projektet på uddannelses institution. Det er kun adskilt af den kliniske undervisning i modul 12 hvor den enkelte studerende er i individuel kliniske undervisning, men hvor de indgår i et praksisfællesskab på den enkelte institution.

Tidligere rapport har vist, at de studerende gennem arbejdet med problemorienteret projektarbejdet oplever de opnår pædagogiske, kommunikative, metodiske og samarbejdskompetencer. Det at kunne indtage og afbalancere forskellige roller, være fleksibel samt få øje på rammer og præmisser i samarbejdsrelationer er vigtige elementer i kompetenceudviklingen. (Ergoterapeutuddannelsen 2008)

### **13. Studerendes involvering**

Både erfaringerne og litteraturen vedrørende problemorienteret projektarbejde beskriver, at metoden kræver en aktiv deltagelse og involvering af de studerende. Det både i forhold til mundtlig og skriftlig formulerings evne, kommunikation, samarbejde, selvstændighed, organiserings samt at de studerende er fleksible, kritiske og handlingsorienteret. Derudover kræver det, at de studerende tilegner sig og har en videnskabsteoretisk metodisk indsigt i at formulere en baggrund, problemformulering samt arbejde systematisk og har analytiske kompetencer. (Olsen og Pedersen 1997, Christiansen m.fl. 2008)

Erfaring og undersøgelse fra tidligere projekt viser, at de studerendes motivation øges ved at samarbejde med et konkret praksissted, at de studerende føler ansvar både i forhold til egen læring og overfor den institution eller borger som de samarbejder med. Det at vide at ens arbejde og projektresultater anvendes i praksis er ligeledes medvirkende til motivation og styrkelse af de studerende kompetencer til at indgår selvstændigt i udviklingsarbejde. Hvor de oplever sig klar til at tage udfordringen samt udvise den nødvendige selvstændighed som projektet stiller krav om. I forhold til den læringsteoretiske tilgang så er det netop det at indgå i en målrettet aktivitet i et fællesskab med andre, hvor man har medindflydelse, tillægger Illeris (2006:12) stor betydning for, at der kan finde læring sted, idet samspilsprocessen netop aktiverer den energi, der skal til for at den lærende opsøger ny viden, forståelser eller færdigheder.

## **14. Mål og niveau for problemorienteret projektarbejde**

Projekterne og omfang af samarbejdet med praksis samt indgåelse af kontakter vedr. partnerskab vil have forskelligt indhold, krav og organisering på de enkelte moduler fra 10 – 14. Det gælder både den teoretiske og den kliniske undervisning.

Udgangspunkt for det faglige niveau og indhold for projekterne er grundlæggende den nationale studieordning og derved beskrivelsen af mål for læringsudbytte i de enkelte modulbeskrivelser samt undervisningsplaner (modul 10-14) på ergoterapeutuddannelsen. Mål for læringsudbyttet beskriver det niveau, som den studerende skal opnå. Hvor der i kravene til problemorienteret projektarbejde for de studerende vil være en progression fra modul 10 - 14

## **15. Fremgangsmåde ved problemorienteret projektarbejde.**

### **Introduktion**

Ved introduktionen præsenteres projekts mål ud fra modulbeskrivelse, gensidige forventninger, organisering af projektets forløb, herunder også samarbejdet med praksis.

Udover den/de ansvarlige undervisere for projektet kan praksisstederne deltager ved introduktionen, hvis det er relevant.

Derudover præsenteres modulets andre undervisningsmetoder som er relateret til projektet, som bl.a. kan indeholde teoretiske oplæg, workshops, innovations og/eller solution camps, research light forløb, åben rådgivning, intern og/eller ekstern vejledning i projektføreløbet.

Det vil være forskelligt for de enkelte moduler om projektgrupperne dannes før eller ved introduktionen. Det samme gælder information om hvilke samarbejdspartnere fra praktisk som den enkelte gruppe skal indgå samarbejde og have kontakten med samt hvilke problemfelt som projektet skal omhandle, samt udarbejdelse af kontrakt eller samarbejdsaftale.

De studerende reflekterer over og formulerer gruppens faglige læringsmål og egne læringsmål i den individuelle studieplan for det problemorienterede projektarbejde.

### **Arbejdsperiode som består af:**

#### **1. Problembaggrund.**

I problembaggrund foretages valg og definerings af problemfeltet. Det kan uddannelsen eller de studerende foretage i samarbejde med de respektive samarbejdspartnere i praksis, hvor de enkelte aktører/interessenters interesser afdækkes. Valg og definerings af problemfelt kan f.eks. foretages ved brainstorm i gruppen af studerende eller i samarbejde med praksis.

Der arbejdes med litteratursøgning og - studie for at søge viden og afgrænse problemfeltet samt belyse og begrunde problembaggrund for projektet.

#### **2. Problemformulering**

De studerende formulerer en ergoterapirelevant problemformulering, som efterfølgende præsenteret for praksissteder. Ved udarbejdelse af problemformuleringen, kan der etableres f.eks. workshops, åben rådgivning eller/og vejledning af underviser.

#### **3. Metode**

##### **a) Projekt planlægning**

Ved planlægningen kan der udarbejdes en projektplan for projektføreløbet i de enkelte projektgrupper. Projektplan kan indeholde hvilke konkrete opgaver der skal varetages i hele projektperioden samt hvornår de varetages, hvilke aktører/deltagere der er involveret i projektet, den tid der er til rådighed i projektet, rolle og ansvarsfordeling for de studerende og mulige samarbejdspartner samt relevante deadlines.

I de afsluttende moduler kan der udarbejdes en konkret projektbeskrivelse.

#### b) Projekt gennemførelse

Projektplanen gennemføres i samarbejde med en praksisinstitution eller en borger. Her kan gøres brug af forskellige metodiske tilgange til den empiriske dataindsamling, som f.eks. kvalitative interviews, observationer, fokusgruppeinterview, feltstudier og spørgeskemaer.

Gennemførelsen kan også indeholde konkrete undervisningsforløb for praksis som de studerende varetager i forløbet af projektet. Det vil primært være ved projekter som indeholder et udviklings- og forandrings aspekt i projektforsløbet.

### **4. Resultater**

Projektets resultater fra dataindsamlingen som er relevant for problemformuleringen samles og præsenteres på forskellige vis mundtligt eller skriftlig afhængig af krav til projektprodukt.

### **5. Diskussion**

Projektets væsentlige resultater diskuteres i forhold til problemformuleringen. Kravene til diskussionen med inddragelse af relevant teori, erfaringer, forsknings viden fra litteratursøgning eller udleveret i praksis m.v. vil være forskellige fra modul til modul. Hvor kravet vil være højest ved bachelorprojektet i modul 14. Her vil der også være krav om metode diskussion.

### **6. Konklusion og perspektivering**

Der vil i alle moduler være en konklusion på problemformuleringen i projektet som fremstilles ved formidlingen ved brug af forskellige metoder.

I forhold til perspektivering kan de studerende i projektgruppen eller sammen med praksis formulere hvordan at projektets konklusion kan anvendes i praksis samt hvilke udviklingsmuligheder der er samfundsmæssigt samt professionen. Krav til perspektivering vil være forskellige på de enkelte moduler.

### **7. Evaluering**

De studerende foretager refleksion og selvevaluering. I nogle moduler evalueres projektforsløbet i samarbejde med samarbejdspartner. Ved evaluering af projektet anvendes teori om evaluering og kvalitetsudvikling.

Selvevalueringen sker både i forhold til gruppens samlede læringsmål og den enkeltes individuelle studieplan. Evalueringen kan indeholde bl.a. en dialog om forventningerne er blevet indfriet, processen i forløbet og de resultater der er kommet ud af projektet.

## **16. Formidling og Feedback**

De studerende formidler ved undervejs og/ eller ved afslutning deres projekter. Formidlingen kan forgå på forskellige måder. Det kan være i form af f.eks. en video, en skriftlig rapport, en synopsis, en poster, power point oplæg, en visuel fremstilling f.eks. ved billeder. Det vil være forskellig på de enkelte moduler.

Formidlingen kan forgå på f.eks. kliniske undervisningssted, på uddannelsen hvor praksis inviteres ind, kun for de studerende og undervisere på halv eller hel hold eller ved intern eller ekstern prøve.

Ved formidlingen kan der efterfølgende være mulighed for uddybende spørgsmål, dialog, diskussion og refleksioner over læringsudbytte, andre perspektiver på emneområdet. I dialogen deltager alle dem som er til stede ved formidlingen.

Vejleder giver feedback på formidlingen, det være i form af mundtlig eller skriftlig feedback. Der hvor andre studerende deltager i formidlingen indgår de aktivt i feedbacken som målrettes og organiseres af underviser.

Flere af projekterne vil for de studerende indgå i deres interne eller eksterne prøve for modulet.

(Se her nærmere fremgangsmåde for feedback ved beskrivelse af opgavebaseret læring)

## **17. Undervisernes rolle i problembaseret undervisning.**

Ens rolle som underviser ved problemorienteret projektarbejde, vil skifte mellem undervisning og vejledning, åben rådgivning i projektforsøget.

Vejlederens opgave at rådgive, diskutere, sparring, stille spørgsmål som hos den studerende skaber refleksion, undersøge og støtte gruppens arbejdsmetoder og diskutere deres fremgangsmåder, det både internt i gruppe og i forhold til det samarbejde de har med praksis. (Olsen og Pedersen 1997)

Vejlederens rolle vil variere på de enkelte moduler. Det vil afhænge af formålet, niveau og den kontekst vejledningen afholdes i f.eks. om det er åben rådgivning eller det er procesvejledning eller produktvejledning. Form og tilgang gøres klart i retningslinjer og i mødet med de studerende. Der kan udarbejdes forventningskontakt mellem vejleder og studerende.

Et vigtigt aspekt er, at det er de studerende som har hovedansvaret for gennemførelse, valg og opnåelse af uddannelsens og projektets resultater. Vejlederen er opmærksom på, at understøtte projektprocessen, hvilket både kan være i forhold til det faglige indhold, den metodiske tilgang, organisering af projektet, f.eks. projektplan samt de studerendes indbyrdes samarbejde og samarbejde til praksis. Vejledere vil stille sin erfaring til rådighed for gruppen undervejs i arbejde med projektet. (Olsen og Pedersen 1997)

## 18. Referencer

Altenborg, Ulla, Pia E. Hansen og Jeanette Lindholm (2009) Refleksion i læreprocesser – en analyse af refleksionspraksis på ergoterapeutuddannelsen. **Skriftserie nr. 3/2009**. RUML Institut for Filosofi og Idehistorie Århus Universitet

Andersen, Niels Åkerstrøm (2006) Partnerskabelse, Hans Reitzels forlag, 1. udgave, 1. oplag

Bjelskou, Jesper og Anette Samsø (2009) Profession, refleksion og balanceret konversation. **Skriftserie nr. 4/2009**. RUML Institut for Filosofi og Idehistorie Århus Universitet

Borg, Tove; Runge, Ulla; Tjørnov, Jytte; Brandt, Åse; Madsen, Anette J. (2007) Introduktion til ergoterapi, kap.1 I: Borg, Tove; Runge, Ulla; Tjørnov, Jytte; Brandt, Åse; Madsen, Anette J. (red) (2007) **Basisbog i ergoterapi – aktivitet og deltagelse i hverdagslivet**, 1. Oplag, 2. Udgave, Munksgaard Danmark København 2007.

Christiansen, Mogens, Gert Rosenkvist (2008) **Voksen undervisning formidling i praksis**, Hans Reitzels Forlag 2008, 2. Udgave, 1. Oplag

Dahlerup, Hanne og Thomas Hanberg Sørensen (2010) **Projektledelse i sundhedsvæsenet – fra ide til resultat**, Gads Forlag, Danmark 1. udgave, 1. oplag

Ergoterapeutuddannelsen (2008) Modelprojekt for samarbejde mellem uddannelse og praksis i sundhedsfremme-forebyggelsesfeltet, Ergoterapeutuddannelsen, 23.09.10  
[http://www.ucl.dk/content/dk/udvikling\\_viden/sundhedsfaglig/videncenter\\_for\\_sundhedsfremme\\_og\\_rehabilitering/born\\_unge\\_og\\_aldre/media\(10169,1030\)/1030\\_10169.pdf](http://www.ucl.dk/content/dk/udvikling_viden/sundhedsfaglig/videncenter_for_sundhedsfremme_og_rehabilitering/born_unge_og_aldre/media(10169,1030)/1030_10169.pdf)

Ergoterapeutuddannelsen (2009) Lokale tillæg, Ergoterapeutuddannelsen UC Lillebælt

Hunt, Eithne, Susan Ryan (2006) Learning about occupation: An innovative educational method, **International Journal and Therapy and Rehabilitation**, September 2006 Vol 13 no 9 p. 394

Høyrup, Steen og Kim Pedersen (2005) *Refleksion kap. 5 I* : Brøbecher, Helle og Ulla Mulbjerg (red) (2005) **Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser**, Munksgaard DK

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

Institut for Kvalitet og Akkreditering i Sundhedsvæsenet, IKAS (2009) Den danske kvalitetsmodel, DDKM, Institut for Kvalitet og Akkreditering i Sundhedsvæsenet, IKAS 1. version

Olsen, Poul Bisch og Kaare Pedersen (1999). *Problemorienteret projektarbejde*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Sørensen, Kirsten (2008) En pædagogisk metode skaber billeder af ergoterapi,  
[http://ucl.dk/media\(4129,1030\)/Professionsp%C3%A6dagogik\\_i\\_sundhedsuddannelserne.pdf](http://ucl.dk/media(4129,1030)/Professionsp%C3%A6dagogik_i_sundhedsuddannelserne.pdf) (17.02.09)

Undervisningsministeriet (2008) **Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser** Med bilag 1: Læringsudbytte for en

professionsbachelor i ergoterapi og bilag 2 Ergoterapeutuddannelsernes nationale studieordning, 2008. Bek nr 684 af 27/06/2008

Undervisningsministeriet (2008) **Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi nr. 832** 15. august 2008

University Collage Lillebælt (2009) Strategi 2015, Direktionen UC Lillebælt.

<http://esdhweb.ucl.dk/31405.besluttet%20strategi%202015%20rettet%20120410.pdf>, 24.09.10.

Wackerhausens, Steen.2008: Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. Skriftserie/Nr.1/2008 Aarhus Universitet: <http://www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksionipraksis/wackerhausen.pdf>

Willis, Jane (1997) ”**A framework for Task-based learning**”

Wenger, Etienne (2004) **Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet**, Hans Reitzels forlag, 1. udgave

Situeret læring: <http://www.leksikon.org/art.php?n=4992> (17.02.09)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Task-based\\_language\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Task-based_language_learning) (12.02.09) Via google.dk

## Bilag 1

### Eksempel på fremgangsmåde ved feedback

Grundlæggende handler feedback om at skelne mellem følgende niveauer:

1. Beskrivelse og iagttagelse (hvad ser jeg/hvad hører jeg?)
2. Følelser (hvilke følelser medfører/fremkalder mine iagttagelser?)
3. Fortolkning (hvilken forståelsesramme vil jeg bruge?)
4. Alternativer (Kunne der være andre måder at gøre tingene på? Andre steder at søge viden/informationer?)

#### Ad. 1

Giv et præcist budskab der bygger på iagttagelse og beskrivelse af hvad der foregår i læringssituationen. Vær ikke generel eller vurderende, undlad udsagn som ”det var godt”, men vær mere specifik med udsagn som for eksempel ”indledningen var præcis, og gav et godt overblik over, hvad I ville præsentere os for. Jeres brug af oversigt præsentert på power point gjorde det meget overskueligt”.

#### Ad 2

Beskriv i stedet for at bedømme. For eksempel ”Når du læser op fra overheaden, bliver din stemme monoton, og jeg har svært ved at holde koncentrationen”, i stedet for ”Du var kedelig, så jeg hørte ikke meget at det du sagde”

#### Ad. 3

Fortolkning er min måde at opfatte, forstå og se verden på. Udsagn som underbygger at det er mit verdensbillede, som er afsæt for feedbacken kan med fordel bruges:

Som jeg ser det.....

Jeg forstår teksten sådan her.....

Jeg mener, at du med fordel kunne have inddraget.....

#### Ad. 4

Giv alternativer, nye perspektiver, andre muligheder i forhold til håndtering af opgaven - men vær opmærksom på ikke at præsentere det som ”den endegyldige sandhed”.

## Bilag 2

### Eksempel på 1. ordens refleksion

U= underviser S= studerende

Genstandsfelt er begrebet *betydningsfuld aktivitet*:

U: Hvad ønsker du at sætte fokus **på** i samtalen.(**på noget**)

S: Jeg vil gerne tale om min forståelse af betydningsfuld aktivitet, da jeg synes det er svært at forstå.

U: Hvilken teori har du på nuværende tidspunkt kendskab til, som fortæller **noget** om begrebet betydningsfuld aktivitet (**med noget**) og hvad siger denne teori om begrebet?

S: Jeg har kendskab til den canadiske model. Det jeg husker er, at de skriver noget om, at betydningsfulde aktiviteter omfatter alle hverdagslivets aktiviteter og opgaver for alle mennesker. Som jeg husker det så, siger teorien også noget om, at betydningsfulde aktiviteter er med til at organisere din hverdag og sikkert også noget mere.

U: Hvis du nu tager udgangspunkt i dig selv og en betydningsfuld aktivitet, som du har erfaring med, hvad kunne det så være? (**med noget**)

S: Jeg spiller håndbold og har gjort det rigtig mange år.

U: Hvornår blev du interesseret i håndbold at spille håndbold og hvilken betydning har det for dig i dag? (**Ud fra noget**)

S: Det gjorde jeg da jeg var 10 år. Mine venner spillede alle sammen håndbold, så derfor ville jeg også gerne være med. Jeg blev meget grebet af håndbolden og i dag spiller jeg to gange om ugen og mange af mine venner har jeg i forbindelse med håndbolden. Derudover giver sporten mig god motion og jeg kan godt lide den konkurrence der er i sporten. Så på den måde betyder det meget for mig.(**Ud fra noget**)

U: Du siger du har mange venner i klubben, har I noget social fælles i forbindelse med i træningen (**inden for noget**).

S: Ja, både til træningen men vi har også en del komsammen udover træningen, f.eks julefest, træningsweekender hvor vi overnatter m.v.

U: Hvis du nu skulle vende tilbage til den teoretiske forståelse af betydningsfuld aktivitet og den betydning håndbold har for dig, hvordan kan du så sammenholde det? (**med noget og ud fra noget**)

**Et eksempel på, 2. orden refleksion:** hvilke spørgsmål kan stilles:

Genstandsfeltet er ”klientcentrering og åbne spørgsmål”:

S: mit læringsmål var at have fokus **på** at være klientcentreret og at stille åbne spørgsmål, det synes jeg lykkedes meget godt, jeg fik spurgt om, det jeg gerne ville vide i forhold til opgaven. (**inden for noget**)

U: hvem fik noget ud af, at du stillede de spørgsmål, du gjorde? S: det gjorde jeg, jeg fik nogle oplysninger, jeg kan bruge til opgaven?

U: hvis du tænker **ud fra** borgerens perspektiv; hvordan tror du, han oplevede dine spørgsmål?

S: ehh, ja...han ville måske godt have fortalt noget mere om den kolonihavegruppe, han lige er begyndt i, der lyste han i hvert fald lidt op...der var jeg måske lidt for optaget af at spørge om hans barndom og lyttede ikke til ham.

U: Hvis du skulle have været mere klientcentret, hvad kunne du så gjort? Prøv at tænke **med noget** teori fra ”den professionelle samtale”.

### Bilag 3

## Eksempel på skriftlig refleksion over personligt læringsmål i ”Individuel studieplan” med udgangspunkt i Mezirow

Personligt Udviklings og læringsmål: *”Jeg vil øve mig i at være i fysisk kontakt med, altså at røre ved en borger, da det er lidt svært for mig.”*

Refleksion:

### **Indhold: Retter sig imod Hvad - en problemstilling?**

Indhold: *Jeg har haft fysisk kontakt med 4 forskellige borgere i forbindelse med forflytning og guidning i min kliniske undervisning. Den første gang i guidning rørte jeg meget forsigtigt ved borgeren og guidningen lykkedes ikke rigtigt. De følgende gange gik det bedre og jeg har forstået forskellen på en privat berøring og en professionel berøring.*

### **Proces: Retter sig imod Hvordan? – en vurdering af de løsningsstrategier der tages i brug**

Proces: *Det har været en lærerig proces. Det var da jeg opdagede, at borgeren blev forvirret, når jeg ikke tog ordentlig fat, at det gik op for mig, at jeg måtte påtage mig den professionelle rolle og overvinde mit ubehag ved fysisk kontakt.*

### **Præmis: Retter sig imod Hvorfor? - Vi oplever som vi oplever, tænker og handler som vi gør?**

Præmis: *Da det først gik op for mig, hvad det var der skulle til, ville jeg gerne have øvet mig noget mere, men da var der kun kort tid tilbage i kliniks undervisning. Måske kunne jeg have nået at øve mig noget mere, hvis jeg lidt tidligere havde snakket mere med min kliniske vejleder om problematikken. I slutningen af praktikken, havde hun ikke så meget tid. Men jeg har formuleret et nyt personligt læringsmål til næste praktik, om at være mere åben.*