

OPGAVEFORSIDE – Social og Sundhedsområdet
--

Denne blanket indsættes som FORSIDE i alle tre eksemplarer af eksamensopgaven

Opgaven er udarbejdet af: Lene Meldgaard Christensen	Fødselsdato:
--	--------------

Modulnavn	Formidlings- og undervisningspraksis i sundhedssektoren
Modulnummer	1911 10 252
Vejleders navn:	Jeanette Lindholm
Eksamenstermin (skriv måned og år)	Januar 2011

Titel på opgaven:

Overvejelser om klar og effektiv vejledning

Problemformulering:

Hvilke didaktiske overvejelser bør fysioterapeuten gøre sig, når hun klart og effektivt skal vejlede læreren i at håndtere et barn med diagnosen cerebral parese?

Opgavetype: I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds):

- En synopsis (max. 5 sider)
- Et skriftligt oplæg (max. 5 sider)
- En skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende))
- Andet. Skriv:

Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion) Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"	23.961
---	--------

Opgaven må i scannet udgave stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej)	Ja
--	----

Det bekræftes hermed, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

d. 21. januar 2011

Dato

Forfatterens/Forfatternes underskrifter

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
Metodebeskrivelse	2
Analyse og diskussion	3
1. Læringsforudsætninger.....	4
2. Rammefaktorer.....	4
3. Mål.....	5
4. Indhold.....	5
5. Læreprocessen.....	5
6. Vurdering.....	9
Konklusion	10
Referencer	

Bilag 1: Læringspyramide (Hiim og Hippe, 2009)

Indledning

Vort velfærdssamfund har hidtil signaleret rummelighed over for de svageste i samfundet og levnet plads til borgere med særlige behov. Nogle vil måske hævde, at pladsen til tider har været trang, men det er min erfaring efter 20 års arbejde inden for handicapsektoren, at rammer og indhold har været gunstige.

Imidlertid er der efter finanskrisen i 2008 kommet en ny diskurs, hvor såvel medier som politikere har fået øje på et område, der kalder på en særlig bevågenhed, nemlig specialområdet for børn og unge (Kommunernes Landsforening, 2010; TV2 Østjylland, 2011). De kommunale udgifter er steget betragteligt, bl.a. som følge af en højere forekomst af præmature børn (The Medical News, 2010; dagenssundhed.dk, 2011). Disse børn har ofte et ledsagehandicap, der gør, at de falder uden for det såkaldte normalområde og derfor har brug for et livslangt specialtilbud.

Min arbejdsplads er en sådan specialinstitution; en kommunal folkeskole målrettet børn med betydelig og varig fysisk/psykisk funktionsevnededsættelse. Elevtallet har været støt stigende over de seneste 20 år og dermed også personalenormeringen. Skolen tilbyder eleverne undervisning og fritidsordning, hvor henholdsvis lærere og pædagoger er ansvarlige for tilrettelæggelsen af tilbuddet. Derudover er der på skolen et specialistteam bestående af talepædagoger, IKT-konsulenter, musikterapeut og fysioterapeuter. Sidstnævnte faggruppe hører jeg til, og vores kerneydelse er at rådgive og vejlede det pædagogiske personale i at håndtere navnlig de børn, der har fysisk funktionsevnededsættelse. Rådgivning og vejledning sker inden for folkeskolelovens rammer om vejledning i særligt tilrettelagte aktiviteter (Undervisningsministeriet, 2008).

Disse aktiviteter fremgår af den individuelle elevplan, som udarbejdes ved skoleårets begyndelse. Her aftaler lærer, pædagog og fysioterapeut i samarbejde med barn og/eller forældre mål og plan for barnets fysiske aktivitet og deltagelse. Ord omsættes til handling ved, at det pædagogiske personale implementerer de fysiske aktiviteter i barnets skoledag, bistået af fysioterapeutens rådgivning og vejledning. Der er stor efterspørgsel på denne sundhedsfaglige kompetence, idet hverken lærere eller pædagoger i deres grunduddannelse har tilegnet sig viden om dette felt. Tværfagligt samarbejde er fremherskende, og der er ofte bud efter fysioterapeutens bistand, fordi det pædagogiske personale føler sig på usikker grund. Dette samarbejde om at stimulere barnets udvikling er nu i fare for at mindskes betydeligt, idet aktuelle kommunale sparekrav tvinger skolens ledelse til at reducere betragteligt i antallet

af medarbejdere (Aarhus kommune, 2010). Med færre medarbejdere vil barnets tilbud blive forringet, og spørgsmålet er derfor, hvorledes de tilbageværende ressourcer på trods af ovennævnte kan tilgodese barnets behov bedst muligt. Vi må i højere grad finde frem til metoder, hvor vi på nøje udvalgte områder kan vidensdele klart og effektivt. Fysioterapeuten bør gøre sig store anstrengelser for at formidle sin faglige viden og erfaring på en sådan måde, at det pædagogiske personale forstår betydningen af det, har tiltro til egne evner og kan omsætte det til handling til barnets bedste.

Det leder frem til følgende problemformulering:

Hvilke didaktiske overvejelser bør fysioterapeuten gøre sig, når hun klart og effektivt skal vejlede læreren i at håndtere et barn med diagnosen cerebral parese?

Definition af begreber:

didaktiske overvejelser: Pædagogisk refleksion om især planlægning af undervisning (def.: Hiim og Hippe, 2009)

vejlede: Orienterer nogen om hvad der er mest hensigtsmæssigt at gøre i en given situation (def.: Nudansk ordbog, 2005)

cerebral parese: fysisk, psykisk og kognitiv funktionsevnenedsættelse

Metodebeskrivelse

Ud fra en hypotese om, at der vil opstå ny indsigt i emnet, vil opgavens problemstilling primært blive belyst ud fra Hiim og HIPPES didaktiske helhedsmodel (Hiim og Hippe, 2009). Undervejs inddrages elementer fra Illeris' læringsforståelse (Illeris, 2006) og Wahlgrens forskningsoversigt vedrørende transfer mellem uddannelse og arbejde (Wahlgren, 2009). For at opnå større forståelse af formidlerrollen, refereres til Handals (2007) og Fibæk Laursens (2006) betragtninger om henholdsvis vejleder og underviser. Dette suppleres med en illustration fra Poulsens bog om holdtræning (2009). Kirkegaards (2001) teori om kommunikation i undervisning og læring bearbejdes i afsnittet om samarbejde, og endelig inddrages Smith (2009) i afsnittet om vurdering.

I opgaven udfoldes de seks kategorier i den didaktiske helhedsmodel: læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering. For yderligere at belyse

læreprocessen uddybes fem undervisningsprincipper: Motivering, aktivering, konkretisering, individualisering og samarbejde. Undervejs illustreres teorien med praksiseksempler.

I konklusionen trækkes væsentligheder frem fra opgaven, som kan give svar på problemformuleringen

Analyse og diskussion

I forbindelse med undervisning og læring opererer Hiim og Hippe med en model for didaktisk relationstænkning, kaldet den didaktiske helhedsmodel (Hiim og Hippe, 2009). Modellens kategorier er læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering. Figur 1 illustrerer den indbyrdes sammenhæng og kompleksitet i planlægning af undervisning, hvor ændring i én kategori vil få betydning for de øvrige.



Figur 1 (Hiim og Hippe, 2009)

Didaktik handler om samspelet mellem kategorierne, og ved planlægning af enhver undervisningssituation må underviseren gøre sig overvejelser om, hvorledes disse kategorier kan forstås og udvikles. I det følgende udfoldes, hvilke faktorer der er på spil inden for hver kategori. Der lægges vægt på kategorierne læreproces og vurdering, idet de har særlig relevans for opgavens problemstilling.

1. Læringsforudsætninger

Ifølge Hiim og Hippe (2009) kan læringsforudsætninger defineres som de psykiske, fysiske og sociale ressourcer, eleven møder underviseren med. Væsentligste psykiske ressource er følelsen af at lykkes, at tro på egne evner og at stoffet kan mestres (ibid.). Bjarne Wahlgren (2009) anvender Banduras udtryk self-efficacy, når han beskriver, hvorledes tiltro til egne evner er afgørende for transfer mellem undervisning og arbejde. Self-efficacy er en personbåren faktor, som underviseren i nogen grad kan påvirke (ibid.). Som fysisk ressource fremhæver Hiim og Hippe (2009) et godt fysisk helbred, og som social ressource nævnes harmoniske sociale forhold både hjemme og på arbejdspladsen (ibid.). Eleven bør mødes af tilpas store udfordringer for at komme videre; for små udfordringer skaber ingen læring, hvorimod for store udfordringer risikerer at udløse en blokering mod læring (Hiim og Hippe, 2009, Illeris, 2006). Tilpasse udfordringer er individuelle, og niveauet for dette må kortlægges via samtaler og observation (Hiim og Hippe, 2009).

For at fysioterapeuten kan få en fornemmelse af lærerens psykiske, fysiske og sociale ressourcer, bør hun være til stede i klassen for at observere lærerens arbejde med barnet og gennem samtale få læreren til at sætte ord på sin egen situation. Navnlig bør hun hæfte sig ved lærerens self-efficacy. Har han en stærk tro på, at han vil kunne magte opgaven eller virker han opgivende og usikker? Disse forudsætninger er udgangspunkt for fysioterapeutens videre planlægning af sin vejledning.

2. Rammefaktorer

Herunder medtænkes ifølge Hiim og Hippe (2009) såvel begrænsende som udviklende og nødvendige rammefaktorer. I ovennævnte eksempel er fysioterapeutens egne forudsætninger først og fremmest en rammefaktor. Hvilke kundskaber, holdninger og færdigheder bærer hun med sig? Har hun viden om spasticitet og postural kontrol? Tænker hun, at det er relevant at inddrage læreren i sundhedsfaglige aspekter vedrørende barnet? Har hun håndelag for håndtering af et barn med cerebral parese? Disse forudsætninger kan være enten begrænsende eller udviklende for vejledningen; jo større indsigt, fysioterapeuten har i egne forudsætninger, jo større grad af læring hos den lærende. Derudover er der faktorer som de fysiske rammer, hjælpemidler og udstyr, kollegialt samarbejde, lovgivning, og ikke mindst økonomi og tid (ibid.). Hiim og Hippe påpeger, at underviseren aktivt må arbejde for, at rammefaktorerne står i et rimeligt forhold til undervisningssituationen. I det aktuelle eksempel vil nye økonomiske

rammer betyde, at personalet har udsigt til et mere tidspresset samarbejde, hvor krav om effektivitet vil være fremherskende. Fysioterapeuten må derfor være opmærksom på, om det er muligt at gennemføre vejledning efter hensigten, eller der er grund til ændringer.

3. Mål

Hiim og Hippe (2009) hævder, at alt pædagogisk arbejde er rettet mod et mål, alt andet vil være utænkeligt. De skelner mellem forskellige former for mål, hvor de overordnede formål er bredt formulerede og styrende for al øvrig virksomhed på stedet, hvorimod læringsmål omhandler selve undervisningen og er mere præcist formulerede, ofte i samarbejde med eleven selv. Alle former for mål er retningsgivende for planlægning af undervisning og kan virke motiverende for elevens indsats (ibid.). Ligeledes peger Wahlgren (2009) på, at elevens evne til at formulere egne, realistiske mål er fremmede for transfer.

For fysioterapeutens vedkommende er hun overordnet set underlagt folkeskolelovens formålsparagraf, og på det konkrete plan underlagt dels skoleelevens læreplanmål om fysisk aktivitet, dels det aktuelle læringsmål, som hun og læreren har aftalt, nemlig at kunne håndtere barnet med cerebral parese. At læreren har været delagtiggjort i at fastlægge målene er væsentligt i forhold til at yde en motiveret indsats og omsætte læring til daglig handling.

4. Indhold

Undervisningens indhold er knyttet til målene, - *hvad* skal læres? (Hiim og Hippe, 2009). Det kan dreje sig om viden, færdigheder eller holdninger. I lighed med målsætning er det fremmede for den lærendes engagement at blive inddraget i bestemmelse af indhold (ibid.). For at kunne håndtere barnet med cerebral parese har fysioterapeuten med sin sundhedsfaglige baggrund kendskab til, hvad der er nødvendig teoretisk viden, og hvilke praktiske færdigheder der påkræves. Samtidig har læreren måske erfaring i at håndtere børn med tilsvarende diagnose, som han ønsker at inddrage. Hvorledes dette kan forenes, vil fremgå af læreprocessen.

5. Læreprocessen

Kategorien læreproces handler om, *hvordan* indholdet bliver tilrettelagt, og i denne proces bør en lang række faktorer medtænkes for at tilgodese, at god og varig læring finder sted. Hiim og Hippe (2009) anbefaler at bruge følgende fem undervisningsprincipper, populært kaldet

MAKIS: Motivering, aktivering, konkretisering, individualisering og samarbejde. I det følgende vil disse principper blive uddybet.

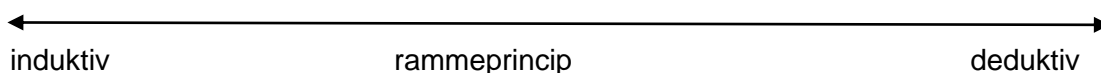
Motivering skabes primært på basis af elevens interesse. Interessen vækkes ved at undervisningen er meningsfuld, praksisnær og tager afsæt i elevens egne erfaringer (Hiim og Hippe, 2009). Som en parallel til dette fremhæver Illeris (2006), at motivation som en del af drivkraften er motor for al læring. Den knytter sig til det indholdsmæssige i undervisningen og den subjektive sammenhæng, læringen foregår i. Illeris refererer til Jarvis' udtryk "disjuncture", manglende sammenfald, når han beskriver, hvorledes forstyrrelser af elevens personlige og sociale balance er udgangspunktet for al akkomodativ læring. Ligeledes henviser Illeris til Berllynes teori om nysgerrighed, hvor en passende udfordring fører til "arousal" hos eleven, det vil sige hvor elevens nysgerrighed vækkes og motivationen derved fremmes (ibid.). Lykkes det eksempelvis fysioterapeuten at vække lærerens interesse ved at skabe en tilpas forstyrrelse med et meningsfuldt indhold, der tilsigter læringspring, så er der basis for god og varig læring.

Hvor interessen er et udtryk for den indre og stærkeste form for motivering, er belønning et udtryk for en ydre og mere ustabil motivering (Hiim og Hippe, 2009). Ved fx at give læreren opmærksomhed og positiv feedback kan fysioterapeuten motivere og i bedste fald hen ad vejen skabe yderligere interesse. Også Fibæk Laursen (2006) mener, at meningsfuldt læringsindhold og positive forventninger er med til at vække elevens interesse. En engageret og troværdig underviser kan virke stærkt motiverende på eleven (ibid.). Brænder fysioterapeuten for sit fag og tror hun på, at interventionen overfor barnet gør en positiv forskel, har hun et godt udgangspunkt for at få læreren til at forstå hensigten med opgaven.

Aktivering er ifølge Hiim og Hippe nødvendigt for at lære (2009). Dels ydre motorisk aktivitet såsom synlige, fysiske handlinger, dels indre mental aktivitet såsom usynlig tanke- og lyttevirksomhed. Eleven aktiveres bedst via aktiv problemløsning af en opgave, som vedkommende selv synes er væsentlig (ibid.). I så tilfælde anvendes en induktiv undervisningsform, hvor eleven styrer retningen og selv arbejder med mulige løsninger på en opgave. Anvendes derimod en deduktiv undervisningsform, hvor underviseren styrer ved enten at instruere eller bruge "følg-mig-metoden", risikerer motivationen hos eleven at dale. Figur 2 viser et kontinuum, der strækker sig fra det induktive til det deduktive princip; i

midten er rammeprincippet, hvor underviseren har defineret rammen for opgaven, og eleven har indflydelse på aktiviteten (Poulsen, 2009). Valg af undervisningsprincip vil afhænge af de øvrige kategorier i helhedsmodellen og kan skifte undervejs i forløbet.

Figur 2 (Poulsen, 2009)



Gunnar Handal (2007) beskriver nærmere, hvorledes man kan anskue forholdet mellem vejleder og elev. Tænkes vejlederen som en autoritativt rådgivende og instruerende *guru*, vil der være tale om et klart asymmetrisk mester/lærling-forhold, hvad angår faglig kompetence og magt, hvor mesteren suverænt definerer læringsindholdet. Som diametral modsætning kan tænkes en vejleder som spørgende og støttende *kritisk ven*, der på trods af sin højere analytiske kompetence i situationen sætter elevens valg af indhold i centrum og dermed lægger mindre vægt på asymmetrien (ibid.). Handal fremhæver, at parterne på trods af ovennævnte asymmetri altid er ligeværdige i den menneskelige relation, hvor enhver har ret til at blive hørt og taget alvorligt (ibid.).

Såfremt fysioterapeuten i eksemplet optræder som *guru*, vil hun på en deduktiv måde instruere læreren i håndtering af barnet og rådgive om hensigtsmæssig brug af fx hjælpemidler. Et materialt dannelsessyn, hvor læring sker udefra. Optræder fysioterapeuten derimod som *kritisk ven*, vil hun med afsæt i lærerens valg af indhold på en induktiv måde yde støttende vejledning, mens læreren prøver sig frem med håndtering af eleven og brugen af hjælpemidler. Et formalt dannelsessyn, hvor læring sker indefra. Sidstnævnte metode vurderes egnet, såfremt der er tale om tilføjende assimilativ læring, hvor læreren har erfaring med lignende opgave. Førstnævnte metode bør derimod anvendes ved overskridende akkomodativ læring, hvor læreren er uerfaren.

Hensynet til barnet vejer naturligvis tungt i valg af metode.

Konkretisering drejer sig ifølge Hiim og Hippe (2009) om forskellige former for undervisningsmidler. En læringspyramide illustrerer, hvorledes midlerne kan variere fra abstrakte ord og symboler til konkret virkelighed (bilag 1). Ved at anskueliggøre undervisningsindholdet så virkelighedsnært som muligt, fremmes forståelsen hos eleven (ibid.). Fibæk Laursen (2006) anbefaler ligeledes brug af mangfoldige metoder for at

understøtte læringen på en afvekslende måde. I den tænkte situation, hvor fysioterapeut og lærer mødes om et barn, står de i klasseværelset med barnet mellem sig, altså i den direkte virkelighed, og kan både tale og agere sammen. Imidlertid er fysioterapeuten kun på besøg som vejleder, så for at fremme læringen kan hun efterlade sig andre former for konkrete, fx fotos og tekst, der fremstiller virkeligheden og tjener til støtte af hukommelsen.

Individualisering handler om at tilpasse undervisningen til hver elevs forudsætninger ud fra princippet om at bygge på elevens ressourcer og yde støtte i forhold til elevens svagheder. Derved højnes læringsresultatet (Hiim og Hippe, 2009). Dette suppleres af Fibæk Laursen (2006), der påpeger, at høje forventninger og krav tilpasset den enkelte effektivt højner læringskvaliteten. Fysioterapeuten bør altså undersøge, hvilke ressourcer læreren besidder og derudfra vejlede med tilpas store udfordringer.

Samarbejde er baseret på god kommunikation. Ved at udvikle evnen til både at lytte og udtrykke sig lærer eleven at omgås andre (Hiim og Hippe, 2009). Kommunikation mellem lærer og elev er ifølge Fibæk Laursen (2006) afgørende for en effektiv undervisning. Ved grundlæggende at betragte undervisning som dialog mellem frie og tænkende mennesker er der stor chance for, at optimal læring finder sted. En god samtalekultur, hvor man tager hinandens synspunkter alvorligt og viser individuelle hensyn, fremmer læringen (ibid.). Også Preben Kirkegaard fremhæver, at kommunikation i bred forstand er afgørende i samarbejdet mellem lærer og elev (Kirkegaard, 2001). Han opfatter kommunikation som en nødvendig ”mellemlægning” om elevens usikkerhed i forhold til en undervisning, der har introduceret ny kompleksitet. Undervisning er ukontrollerbart, idet både intenderet og ikke-intenderet formidling sker til elevens psykiske system, som er lukket for direkte adgang og iagttagelse (ibid.). Via den sociale kommunikation i undervisningen søges gensidig forståelse og indsigt, så fejllæring minimeres. Kirkegaards pointe er, at forståelsesstabilitet opnås via en bevidst selektion af de muligheder, som den sociale kommunikation afføder. Denne læring er forbundet med tidskrævende processer, der vanskeligt lader sig rationalisere, men ved at både underviser og elev forbereder sig på emnet, kan tiden reduceres (ibid.). Med andre ord kan mødet mellem fysioterapeut og lærer medføre effektiv læring, såfremt parterne er i dialog, lytter seriøst, sætter ord på egne tanker og i øvrigt har forberedt sig inden mødet!

Om kategorien læreproces kan sammenfattende siges, at såfremt man som underviser tager udgangspunkt i elevens interesse, aktiverer eleven, gør fremstillingen så virkelighedsnær og mangfoldig som muligt, tager individuelle hensyn, samarbejder via kommunikation og vægter den gensidige forberedelse, så er vejen banet for varig og effektiv læring!

6. Vurdering

Hiim og Hippe (2009) pointerer, at vurdering er et pædagogisk hjælpemiddel til udvikling og vækst for såvel underviser som elev, idet både undervisning og læring bør være i fokus. Overordnet drejer det sig om at finde frem til en vurderingsform, der egner sig bedst i situationen. Før fysioterapeuten påbegynder sin vejledning af læreren, kan hun anvende det, som Hiim og Hippe (2009) kalder den diagnostiske vurdering. Hun vurderer lærerens forudsætninger og lægger dem til grund for både mål, indhold og proces. Dernæst kan hun anvende den formative vurdering (ibid.), hvor hun foretager en løbende vurdering af lærerens arbejde med henblik på justering af vejledningen. Viser læreren fx tegn på usikkerhed eller uopmærksomhed, bør vejledningen gøres mere konkret eller interessant. Afslutningsvis kan fysioterapeuten foretage en summativ vurdering (ibid.), der både fokuserer på læringsresultatet og selve processen i undervisningen. Har læreren lært at håndtere barnet? Var vejledningemetoden hensigtsmæssig? Den samlede vurdering ligger til grund for planlægning af det videre samarbejde. Kari Smith (2009) anvender de samme begreber, hvor formativ vurdering former læringen ved at fokusere på mulige forbedringer i læreprocessen, altså en fremadrettet vurdering *for* læring. Summativ vurdering er derimod primært en bagudrettet vurdering *af* læring, der i højere grad ser på læringsresultatet (ibid.). Smith anbefaler dog, at man i den summative vurdering også inddrager formative aspekter for at opkvalificere den videre læreproces. Ifølge Smith er formativ vurdering indlejret i det personlige vurderingsparadigme, hvor både lærer, elev og omgivelser er involveret (ibid.). Det vil med andre ord sige, at for at øge læringsudbyttet bør formativ vurdering ideelt set indbefatte alle kategorier i den didaktiske helhedsmodel.

Endelig skal fremhæves Fibæk Laursens (2006) betragtninger om vurdering. Han mener, at det er alment menneskeligt at have følelsen af at kunne mestre noget og kunne udvikle sig. Tilbage melding til eleven i form af feedback styrker denne følelse og er læringsfremmende (ibid.). Derudover kan test anvendes i lokalt regi som en forståelseskontrol, hvor underviseren får et pålideligt indtryk af elevens formåen (ibid.).

Skal sidstnævnte praktiseres i eksemplet med fysioterapeuten og læreren, bør fysioterapeuten ud over at give tilbagemelding til læreren også kontrollere, at indholdet er forstået. Det kan gøres ved til sidst at lade læreren vise, hvorledes han støtter eleven i en given forflytning og måske ugen efter overvære, at læreren vejleder sine kolleger i klassen i samme emne. Derved kan fysioterapeuten vurdere, om der er sket god og varig læring.

Konklusion

Som svar på problemformuleringen må det af opgaven udledes, at didaktiske overvejelser forud for en klar og effektiv vejledning indbefatter en lang række refleksive forhold, der er indbyrdes forbundne. Ved at analysere Hiim og Hippes didaktiske helhedsmodel (2009) fremkommer en forståelse af betydningen af de seks kategorier med fokus på kategorierne læreproces og vurdering.

Udgangspunktet for vejledning er elevens *læringsforudsætninger*, forstået som psykiske, fysiske og sociale ressourcer. Navnlig elevens self-efficacy, tiltro til egne evner, er betydningsfuld. *Rammefaktorer* kan virke både begrænsende og udviklende og bør stå i et rimeligt forhold til vejledningssituationen. Vejlederen selv er at betragte som en rammefaktor, og jo større indsigt vejlederen har i egne læringsforudsætninger, jo større grad af læring. Ved at fastlægge realistiske *mål* for vejledningen sammen med eleven, fremmes transfer til det daglige arbejde. *Indhold* i vejledningen er knyttet til målene, og inddragelse af eleven i bestemmelse af indhold virker fremmende for elevens engagement.

Selve *læreprocessen* er betydningsfuld og bør omfatte følgende fem principper for at sikre læring:

Motivering baseret på elevens interesse, sekundært på belønning. Interessen kan vækkes ved at skabe ubalance i eleven med et passende udfordrende og meningsfuldt indhold. Vejlederen bør optræde engageret og troværdig og have positive forventninger til eleven. *Aktivering* af eleven, såvel motorisk som mentalt. Størst aktivering forekommer ved at anvende en induktiv metode, hvor vejlederen tager afsæt i elevens valg af indhold og optræder spørgende og støttende i processen. Såfremt eleven er uerfaren, kan en deduktiv metode være at foretrække, hvor vejlederen definerer indholdet og styrer processen. Som en mellemform kan vælges rammeprikket, hvor vejlederen definerer rammen, og eleven former indholdet. Valg af metode kan veksle, afhængig af situationen. *Konkretisering* af vejledningen for at fremme

forståelsen, hvor en virkelighedsnær fremstilling med brug af mangfoldige metoder anbefales. *Individualisering*, hvor vejlederen afpasser krav og forventninger til elevens ressourcer og derved effektivt højner læringskvaliteten. *Samarbejde*, baseret på social kommunikation, er ligeledes afgørende for effektiv vejledning. Via dialogen søges gensidig forståelse; denne del af processen kan afkortes ved at være forberedt forinden.

Sidste kategori er *vurdering*, som kan være læringsfremmende for både vejleder og elev. Der bør foretages en vurdering af både læreproces og læringsresultat. Dialog og test kan anvendes som forståelseskontrol for at vurdere, om der er sket god og varig læring.

Ved at tage højde for ovennævnte faktorer i sin planlægning, vil fysioterapeuten kunne vejlede klart og effektivt i håb om, at den tilsigtede læring finder sted, og barnets behov tilgodeses bedst muligt inden for de gældende rammer.

Referencer

1. Aarhus kommune (2010): Sparekatalog.
<http://www.aarhuskommune.dk/~media/Dokumenter/Borgmesterens-Afdeling/Budget-og-Regnskab/Sparekatalog-2011/Forslag-fordelt-paa-afdelinger/Brn-og-Unge-forslag.ashx>
2. Dagens sundhed (2011): For tidlig fødsel – en svær start på livet.
<http://dagenssundhed.dk/graviditet-og-b%C3%B8rn/graviditet-og-f%C3%B8dsel/for-tidlig-f%C3%B8dsel-%E2%80%93-en-sv%C3%A6r-start-p%C3%A5-livet>
3. Fibæk Laursen, Per (2006): Effektiv undervisning er dialogisk. I: Andersen, P (red.): *God undervisning*. København Ø: Unge pædagoger
4. Handal, Gunnar (2007): Veilederen – guru eller kritisk venn? I: Kroksmark, T, Åberg, K. (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
5. Hippe, Else og Hiim, Hilde (2009): Undervisningsplanlægning for faglærere. Gyldendals lærerbibliotek
6. Illeris, Knud (2006): Læring. Roskilde Universitetsforlag Danmark
7. Kirkegaard, Preben (2001): Kommunikation som medium for undervisning og læring som selektion af forståelse. Unge pædagoger
8. Kommunernes Landsforening (2010): Udgifter til specialundervisning og udsatte børn presser folkeskoler og ældrepleje.
http://www.kl.dk/Momentum/Artikler/69201/2010/03/momentum2010-3-1/?utm_source=kl.dk&utm_medium=email&utm_content=nyhedsbrev&utm_campaign=email-nyhedsbrev-Momentum+nr.+3/2010,+16.+marts

9. Poulsen, Dorthe Varning (2009): Holdtræning. Didaktiske perspektiver på grundtræning. Gads forlag
10. Smith, Kari (2010): Vurdering i et dialogisk perspektiv. I: Frost, J (red.): Evaluering – i et dialogisk perspektiv. Psykologisk Forlag
11. Undervisningsministeriet (2008): Kap.3, VEJ nr. 4 af 21/01/2008: Vejledning om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114197>
12. The Medical News (2010): <http://www.news-medical.net/news/20100424/Study-finds-prevalence-of-psychiatric-disorders-in-extremely-preterm-survivors.aspx>
13. TV 2 Østjylland (2011): ”Svage børn skal spare” (10.01.2011), og ”Indsigelser mod spareplan” (17.01.2011). <http://www.tv2oj.dk/videoarkiv>
14. Wahlgren, Bjarne (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
http://dpu.dk/everest/Publications//subsites/ncfk/resultater/20100324145929/currentversion/wm_ncfk_transfer%20dk-uk%2028s%20web2.pdf



Læringspyramiden

(Hiim og Hippe, 2009)