

<b>1.0 ENGELSK RESUMÉ .....</b>	<b>1</b>
<b>2.0 INDLEDNING.....</b>	<b>2</b>
2.1 REFORM AF RADIOGRAFUDDANNELSEN .....	3
2.2 FOKUS PÅ INDIVIDET I UDDANNELSE .....	3
2.3 UDDANNELSE: MARKEDS- ELLER PROFESSIONEL MODEL ?.....	4
2.4 UNDERVISNINGSMILJØUNDERSØGELSE.....	6
2.5 PROBLEMFOMULERING.....	8
2.6 FORMÅL .....	8
2.7 FORFORSTÅELSE.....	9
2.8 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER .....	9
2.9 TEORETISK PERSPEKTIV.....	10
2.10 LÆSEVEJLEDNING .....	12
<b>3.0 METODISKE OVERVEJELSER.....</b>	<b>12</b>
3.1 EKSISTERENDE EMPIRI.....	13
3.2 INDSAMLET EMPIRI .....	14
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET .....	17
3.4 ETISKE OVERVEJELSER .....	17
<b>4.0 TEORI OM UDDANNELSE I MODERNITETEN .....</b>	<b>18</b>
4.1 PARADIGMESKIFT FRA UNDERVISNING TIL LÆRING .....	18
4.2 MARKEDSGØRELSE AF UDDANNELSE.....	18
4.3 NÅR SENMODERNE STUDERENDE SKAL LÆRE .....	20
4.4 TILLIDSFORSTÅELSE.....	22
<b>5.0 MEDBESTEMMENDE STUDERENDE - INSTITUTIONSPERSPEKTIV..</b>	<b>24</b>
5.1 EN KOMPETENT STUDERENDE PÅ SCVUN.....	24
<b>6.0 TEMAER I UNDERVISNING BRAGT FREM AF STUDENTERSVAR.....</b>	<b>27</b>
6.1 ANALYSE OG FORTOLKNING AF EMPIRI .....	27
6.2 UNDERVISERE MÅ ”BRÆNDE” FOR FAGET OG HAVE STOR FAGLIG VIDEN .....	27
6.3 RELEVANT INDHOLD, MEN ØNSKE OM FLERE FAGLIGE BEGRUNDELSER .....	29
6.4 OPLEVELSE AF MEDBESTEMMELSE I UNDERVISNINGEN.....	31
6.5 DISKUSSION AF STUDERENDES SVAR.....	34
<b>7.0 EN PROFESSIONEL UNDERVISER - INSTITUTIONSPERSPEKTIV .....</b>	<b>37</b>
7.1 EN PROFESSIONEL UNDERVISER PÅ SCVUN .....	37
<b>8.0 TEMAER I UNDERVISNING BRAGT FREM AF UNDERVISERSVAR....</b>	<b>40</b>
8.1 TEORIEN HENTER SIN BEGRUNDELSE I PRAKSIS .....	40
8.2 AKTIVE STUDERENDE LÆRER .....	43
8.3 MEDINDFLYDELSE OG MEDANSVAR .....	45
8.4 DISKUSSION AF UNDERVISERSVAR .....	46
<b>9.0 LÆRERROLLEN I MODERNITETEN.....</b>	<b>49</b>
9.1 OPSAMLLENDE DISKUSSION .....	50
<b>10.0 KONKLUSION .....</b>	<b>53</b>
<b>11.0 METODEKRITIK .....</b>	<b>54</b>
<b>12.0 PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>55</b>
<b>13.0 REFERENCER .....</b>	<b>57</b>
<b>14.0 BILAGSFORTEGNELSE.....</b>	<b>59</b>

## **1.0 Engelsk resumé**

**Title:** Teaching in the radiographers' education – Supply and demand?

**The aim of the project is to elucidate:**

How does student's participation in decision making affect the teacher role in radiographer's education?

**Background:**

Modern literature claims that students have to experience having a voice in the management of education, in order to make them able practicing patients participation in decision making when graduated. At the same time, the teacher that has to incorporate the students' co-decision in the education is bound by demands from public documents. For that reason a research of how the teachers practice students' participation in decision making in education is of interest.

**Method:**

The problem is elucidated empirically through qualitative questionnaires and analyses of public documents regarding the student's and the teacher's roles. The data is processed hermeneutical-phenomenological.

**Theoretical frame:**

The theoretical analysis frame is sought for, among literature about modern education. G. Biesta has contributed his key concepts in education. The interpretation of faith in the educational system is borrowed from A. Giddens. I. Bjørgen's thoughts about responsibility for your own learning have been used. J. Krejsler conveys the project an understanding of governing mentality in modern education. Thoughts about the professional teacher's practice are brought in by E. Dale.

**Conclusion:**

It seems in this project that the demands on students taking part of decision making in education are practised by the teachers. At the same time it seems as if the teacher role sought after by the students and the educational style practised isn't quite supporting the demands on learning in modern society. A pattern of modernity shows, when teachers constantly have to argue for relevancy to motivate the students. At the same time the educational situation as such, appears to be marked by a mindset of the students, that knowledge can be transferred. The students want the teachers' construction and it seems that students do not trust their own interpretations; though teachers have student's activation in mind when planning.

## 2.0 Indledning

Som underviser i radiografuddannelsen ved Sundheds CVU Nordjylland, (SCVUN), interesser jeg mig for at arbejde med betragtninger over lærerrollen i en mellemlang videregående sundhedsuddannelse i det moderne samfund, hvor unges medbestemmelse i uddannelse vægtes højt. Med afsæt i denne interesse har jeg udarbejdet min problemstilling.

Når ungdomsforskeren Svend Mørch (Mørch 98; 53) skriver, at det er væsentligt, at unges medbestemmelse ses med henblik på at sikre deres kvalificering og at medbestemmelse og kvalificering ikke ses som to sideløbende processer, gives der en udfordring til undervisere, som skal omsætte de studerendes medbestemmelse i uddannelsesforløb.

Spørgsmålet er, hvordan de studerendes medbestemmelse skal tænkes ind i uddannelsespraksis som led i kvalificering uden at ende som ren behovsdækning.

John Krejsler, der forsker i individualisering og moderniseringstiltag, stiller spørgsmål til og behandler, hvordan man kan se medbestemmelse i grundlæggende asymmetriske relationer mellem professionelle og studerende, når der også er bundet en masse tvangsforhold dertil i form af eksaminer og kvalifikationskrav. Samtidig er Krejsler (Krejsler 05; 45-53) enig i, at pædagogisk praksis må basere sig på høj grad af medbestemmelse, for at være legitim uddannelsespraksis i et samfund, hvor nyuddannede selv skal ud at forhandle med klienter om praksis.

Gert Biesta, som har forsket en del i uddannelsesforhold, skriver at vi har mistet noget i sprogliggørelsen af uddannelse i paradigmeskiftet fra undervisning til læring. I dag tales der ofte om at stille læringstilbud til rådighed for den lærende og om at facilitere læring i stedet for at tale om undervisning. Biesta ser en heldig og en uheldig side af det nye læringsparadigme. På den ene side giver udtrykket "den lærende" et klart signal om, hvor fokus skal rettes hen og hvem, der har et behov, men på den anden side kan der være en fare i, at talemåden i dag gør uddannelse til en handelsvare, som skal imødekomme en forbrugers behov og måske endda give forbrugeren "valuta for pengene"; mest fordi der i markedslogikken implicit kan ligge dén servicetankegang, at forbrugeren altid har ret (Biesta 04; 70).

Hvordan skal læreren planlægge undervisningen i forhold til uddannelseskrav samtidig med, at de studerende inddrages i høj grad i beslutninger; hvordan skal man forstå lærerrollen, der skal kunne omsætte dette?

I de næste afsnit i dette kapitel vil jeg præsentere, aktualisere og dokumentere min problemstilling.

## **2.1 Reform af radiografuddannelsen**

Jeg vil her kort skitsere, hvordan sundhedsuddannelsesreformen i 2001 har betydet store fornyelser for radiografuddannelsen, fordi ét af de områder, der med sundhedsuddannelsesreformen er lagt vægt på, er studerendes medbestemmelse på egen uddannelsestilrettelæggelse.

Radiografuddannelsen var indtil reformen i 2001 ikke blevet ændret bekendtgørelsesmæssigt siden 1983 trods adskillige forskellige tiltag med henblik på dette. Der var opstået behov for, at radiografstuderende fik højere grad af analytisk og metodisk tilgang til faget for at blive i stand til at gennemskue problemstillinger udsprunget af den eksplosive teknologiske udvikling, men også samfundskrav i det hele taget havde længe stillet krav til uddannelsesreform; f.eks. fordi et generelt krav om øget patientinddragelse gjorde bredere humanistisk faginddragelse relevant. Efter reformen kan man læse i professionsbachelorbekendtgørelsen, at undervisnings- og arbejdsformer skal udvikle den studerendes selvstændighed og i bekendtgørelse om radiografuddannelsen står der, at uddannelsen skal bidrage til udvikling af studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

Radiografuddannelsen, der fik sin første bekendtgørelse i 1970, gik således i 2001 fra at være en lønnet elevuddannelse til at være en SU-berettiget professionsbacheloruddannelse med krav om øget akademisering og samtidig kvalificering til udøvelse af faget gennem uddannelsen (BEK 113, BEK 233).

Tidligere bekendtgørelser lagde op til radiografuddannelse efter mesterlære princippet, men som nævnt er der efter reformen et signal om øget individualisering at spore i officielle dokumenter for uddannelsen. Hvordan det træder frem, vil jeg se nærmere på i det følgende afsnit.

## **2.2 Fokus på individet i uddannelse**

Et af de dokumenter, som afspejler en øget individualiseringstendens er *Katalog over kriterier til professionsbacheloruddannelse*.

Kataloget udkom samtidig med sundhedsuddannelsesreformen og er en beskrivelse af de områder, hvor en professionsbacheloruddannelse skal leve op til et bestemt niveau.

I kriteriekataloget står der blandt andet, at undervisernes konkrete valg af arbejdsformer skal være udarbejdet i samråd med de studerende og hvile på

tydeliggjorte begrundelser (Kriteriekatalog; 3.3). Feks med en passus som nedenstående sendes et klart signal om de studerendes medbestemmelse:

*”Aktiv studenterdeltagelse i systematisk og løbende evaluering af underviseres virksomhed og undervisningsforløb”*(Kriteriekatalog; 3.3, 8)

I regeringens oplæg til debat i Globaliseringsrådet fra november 2005 er der taget udgangspunkt i samfundets behov for, at flere unge får en uddannelse, at færre falder fra. Derudfra lægges der op til at fokusere på en lang række nye tiltag indenfor uddannelse, som kan tiltrække og fastholde studerende. Der skrives om, at de videregående uddannelsesinstitutioner skal sikre attraktive uddannelses tilbud, effektiv indslusning og fastholdelse af de unge. Videre står der, at de studerendes evalueringer skal bruges til at gøre uddannelserne mere engagerende (Debatoplæg; 6-13).

I antologien *Relationsprofessioner* skriver Krejsler, Fibæk Laursen og Ravn, at lærerne i dag står i et spændingsfelt mellem autonomi og kontrol; blandt andet som følge af, at der nu om dage er fokus på udvikling af det enkelte individ i uddannelse. Underviseren skal i princippet legitimere ethvert valg overfor de studerende, kollegaer, offentlighed og sig selv. Det afstedkommer krav om, at læreren eller lærerteamet udvikler og begrunder egne kriterier for disse valg, hævdes det i antologien (Krejsler 04; 77, 90).

Disse krav til lærere om at udarbejde egne kriterier kan også for radiografuddannelsens vedkommende ses i sammenhæng med, at uddannelsen er pålagt fleksibilitet via bekendtgørelsen. Uddannelsens faglige indhold skal nemt og hurtigt kunne inddrage centrale tendenser i udviklingen på landets røntgenafdelinger (Kriteriekatalog; 3.2-6). Samtidig skal de studerende tilegne sig kompetence til at gennemskue de nye problemstillinger, der opstår i kølvandet af udviklingen (BEK 233; §1 stk2.3).

Gert Biesta giver med sin teori om, hvordan uddannelse kan opfattes, et bud på i hvor høj grad man som underviser kan tillade sig at efterkomme individualiseringstendensen og det vil jeg i det følgende redegøre for.

### **2.3 Uddannelse: markeds- eller professionel model ?**

Gert Biesta argumenterer for, at det er usandsynligt at tro, at uddannelsessøgende altid ved, hvad de søger, når de går ind i uddannelse. En sådan opfattelse af, at den lærende har et klart billede af sine behov i uddannelsesforløbet vil placere både den lærende og de professionelle undervisere i misforståede positioner, hvor den eneste måde man kan stille spørgsmål om indhold og hensigt, er ud fra den enkeltes behov. Det kan betyde, at disse spørgsmål ikke stilles, men derimod drejes hen på spørgsmål om effektiviteten af uddannelsesprocessen (Biesta 04; 77).

I regeringens debatoplæg lægges der op til, at uddannelsesinstitutionerne skal sende et tydeligere signal til de studerende om, hvad det vil indebære for den enkelte studerende som individ at gå ind i den aktuelle uddannelse:

*”Uddannelser skal tilrettelægges, så hvert semester er mere overskueligt for den studerende.” (Debatoplæg; 6)*

I det større perspektiv kan indhold og hensigt risikere at blive styret af markedskræfter i konkurrencen om at tiltrække ”de lærende”, skriver Biesta og der er risiko for, at man forledes til at markedsføre uddannelse som attraktivt, let og spændende og på dén måde underminerer den professionelle diskussion om relevant indhold og hensigt med uddannelsen. Biesta mener ikke, at denne tænkning udelukker, at der kan være uddannelsesspørgsmål, som kan afgøres af individet selv, men kun at uddannelsesindhold generelt er både socialt og politisk bestemt og handler om mere end individuelle præferencer (Biesta 04; 77).

En skrivelse fra Undervisningsministeriet kan lede tanken hen på, at der fra officiel side peges på en markedsførelse af uddannelsessystemet, så den tilpasses kundernes efterspørgsel, her de studerendes ønsker. Undervisningsministeriet skriver før reformen, at der stilles fremadrettede krav til den etablerede professionsuddannelse om at imødekomme den stigende gruppe af unge, som i modsætning til tidligere, ønsker uddannelsesforhold, der giver dem frihed til individuel profilering og kompetenceudvikling (Uvm 2000).

Biesta skriver, at ordninger med taxametydelser fra stat til uddannelsesinstitution er med til at sætte fokus på uddannelse som en vare og han trækker paralleller til en markedsøkonomisk model, hvor forbrugeren kender sine eksakte behov og forskellige producenter konkurrerer på pris og kvalitet om behovsopfyldelse (Biesta 04; 74).

Til forskel fra den markedsøkonomiske model ser Biesta den professionelle model. I den professionelle model opfylder producenten af en ydelse ikke blot behovet, men definerer det også. Der sammenlignes med, når forældre sender deres børn i skole med en generel hensigt om, at barnet skal lære noget, men det er op til læreren at definere det eksakte indhold og udvikle hensigtsmæssige arbejdsmåder for børnene (Biesta 2004; 70-75).

Hvordan nogle hold radiografstuderende oplever egen indflydelse på uddannelse antydes i en undervisningsmiljøundersøgelse foretaget på SCVUN i efteråret 2005. I det følgende fremhæves områder fra undersøgelsen af interesse for problemstillingen.

## 2.4 Undervisningsmiljøundersøgelse

På SCVUN er der i efteråret 2005 gennemført den lovpligtige undervisningsmiljøundersøgelse ved hjælp af et elektronisk spørgeskema fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (Dcum). Alle studerende indskrevet ved uddannelser på SCVUN har fået en mail vedhæftet et log-in som adgang til undersøgelsen. Undersøgelsen har strakt sig over perioden 3. oktober 2005 til 14. november 2005. Efter forlængelse af svarperioden og udsendelse af rykkerbrev var svarprocenten i radiografuddannelsen 66,4 % af de studerende på i alt seks deltagende hold; 82 studerende har svaret ud af 123 mulige.

Undersøgelsen handler om undervisningsmiljø bredt; d.v.s. både om fysisk, socialt og psykisk miljø. Der stilles også spørgsmål til de studerende om undervisningen. Undersøgelsen er gennemført som en brugerundersøgelse med spørgsmål, der kan besvares indenfor ét af fem mulige svar, som varierer fra spørgsmål til spørgsmål, men alle er udformet som grads-varianter. Brugerundersøgelsen kan give et fingerpeg om, hvor mange der placerer sig i de forskellige kategorier, men ikke hvilke begrundelser svarene bunder i, da der ikke er mulighed for uddybende tekst.

Det samlede fælles resultat for alle fem sundhedsuddannelser er offentliggjort på institutionens hjemmeside og behandlingen af resultatet kan findes i diverse mødereferater i de respektive uddannelser ([www.scvun.dk](http://www.scvun.dk)>Information til studerende). Resultatet i de enkelte uddannelser er lagt på de tilsvarende holds forum på institutionens konferenceplatform Quick Place. Generelt vurderes undersøgelsens samlede resultat for alle uddannelser som tilfredsstillende for institutionen ifølge referat fra møde i sikkerhedsudvalget. Af relevans for dette projekt medtages her radiografstuderendes svar omkring to spørgsmål til undervisningens indhold og form.

	<b>JA, i høj grad</b>	<b>JA, i nogen grad</b>	<b>I mindre grad</b>	<b>NEJ, slet ikke</b>
<b>Er du tilfreds med dine muligheder for at få indflydelse på undervisningens indhold?</b>	<b>8/10%</b>	<b>44/54%</b>	<b>24/29%</b>	<b>6/7%</b>
<b>Er du tilfreds med dine muligheder for at få indflydelse på undervisningens form?</b>	<b>7/9%</b>	<b>43/52%</b>	<b>28/34%</b>	<b>4/5%</b>

Kilde:Termometerundersøgelse for radiografuddannelsen, SCVUN okt. 2005; Bilag 1

På spørgsmålene om, hvorvidt de studerende er tilfredse med deres muligheder for at få indflydelse på undervisningens indhold og form viser svarene, at godt halvdelen af de studerende svarer: ”Ja, i nogen grad” og kun få er i høj grad tilfredse. I min optik er

der mange studerende, som benytter sig af svarmuligheden: ”I mindre grad”, når jeg inddrager erfaringer med, hvordan undervisere generelt evaluerer med de studerende, ændrer og udvikler undervisningen.

Tanja Miller, som har beskæftiget sig på Ph.d. niveau med emnet evaluering, skriver at evaluering f.eks. i gymnasiet sender signal til omverdenen om, at man følger med tiden og tager udgangspunkt i den enkelte. Hun mener at brugerundersøgelser blandt studerende sjældent fortæller noget om kvaliteten af undervisningen beroende på forskelle i de studerendes og lærernes kriterier for undervisningen. Dér hvor de studerende bliver udfordret, vil der også være følelser af ubehag, fordi alle læreprocesser er energikrævende, så i virkeligheden mener hun, at en negativ vurdering af undervisningen potentielt kan tolkes som et udsagn om kvalitativ god undervisning. Løsningen er ifølge Miller at søge at udvikle et sæt fælles kriterier, som studerende og lærere er enige om (Miller 03; 213).

Skal man tro undervisningsmiljøundersøgelsens svar ser det ud til, at en stor andel af studerende gerne vil have mere indflydelse på undervisningens indhold og form. Tilfredshed er dog en svært målelig faktor, men undersøgelsen kan måske vise, at udvikling af undervisning er en udfordring.

Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet i november 2005 henviser til, at uddannelsesinstitutionerne skal kunne fremvise tegn på kvalitet i uddannelsen:

*”De unge skal kunne se uddannelsernes kvalitet”* (Debatoplæg s 2).

Det fremgår ikke klart hvordan, men man kan i hvert fald læse i Kriteriekataloget, at de studerende skal være med til at bedømme kvaliteten. Om kvalitetssikring af uddannelser, står der at kvalitetsmekanismerne skal bygge på en procedure, der systematisk inddrager studerende (Kriteriekatalog; 8.1). Videre cementeres medbestemmelsen:

*”Kvaliteten af underviseres virksomhed og undervisningsforløb evalueres løbende og systematisk med aktiv studenterdeltagelse og ledelsesopfølgning,...”* (Kriteriekatalog; 8.1)

Gert Biesta skriver, at dén, der skal lære må være villig til at løbe en risiko for at forandres under uddannelsen og de tre begreber Biesta bruger til at beskrive, hvad uddannelse handler om, er netop tillid, vold og ansvar. (Biesta 2004; 77).

Om *volden* skriver Biesta, at det at blive udfordret ikke nødvendigvis er en behagelig proces og deraf ordvalget (Biesta 2004; 79).

Der er ifølge Biesta kun tale om uddannelse, når dén, der skal lære noget nærer tillid til uddannelsesforløbet og er villig til at tage den risiko, der følger med dét at uddannes; risikoen for at forandres. Det synes også at udspringe af Biestas tanker, at der må lægges et stykke arbejde fra underviseres side i forhold til at opretholde den studerendes tillid til ”systemet”, her tænkt som underviserne og deres valg af indhold og form.

Stefan Hermann skriver, at vi i moderne tid har udvikling som autoritet, hvor vi tidligere holdt viden som styrende autoritet (Hermann 02; 10).

Lars Henrik Schmidt skriver, at vi i vort samfund er gået fra myndighed til ledelse og fra autorisation til kvalitetssikring. Man skal lede, fordi man ikke har myndighed og der skal kvalitetssikres, fordi man ikke stoler på den autorisation, som eksamenssystemet burde garantere. Hermed har underviseren bevæget sig fra at udfylde en lærerrolle til, at det er lærerens personlighed, der er vigtig og læreren er med de moderne betingelser sat til at servicere den studerende (Schmidt 1998; 3).

Der er sket et skift fra at tale om holdninger til at vi nu taler om vores værdier, skriver Schmidt, og argumenterer for, at holdninger vil overbevise, de vil kæmpe, hvor værdier stiller et andet krav; nemlig at blive respekteret og dermed dømmer Schmidt diskussionen for ophørt (Schmidt 1998; 4).

Lars Henrik Schmidts pointe er, at det at oplyse andre er blevet vanskeligt i dag og det er ikke udsagn som : ”Følg mig”, der kan gøres gældende, men nærmere: ”Hvor skal vi hen du ? ”.

Det er på baggrund af ovenstående interessant at se nærmere på, hvordan de to parter, der deltager i undervisningen definerer forventninger til sig selv og hinanden; sammenlignet med den ramme, som officielle dokumenter lægger for en professionsuddannelse. Dette fører mig frem til følgende problemformulering.

## **2.5 Problemformulering**

**Hvordan ser lærerrollen i radiografuddannelsen ud, når studerendes medbestemmelse er i fokus ?**

## **2.6 Formål**

Formålet med projektet er at undersøge, hvad der ved første øjekast kan synes uproblematisk, nemlig at indtænke studentermedbestemmelse i uddannelsesforløb, men ved eftertanke måske alligevel indeholder en problematik. Det vil sige, at udvide forståelsen af en eksisterende praksis.

I formålet ligger derfor at afsøge den grænseflade, der udgøres af på den ene side den vægt offentlige dokumenter lægger på studerendes medindflydelse på uddannelsestilrettelæggelse samt lærerens rolle heri og på den anden side af, hvordan undervisere og studerende i radiografuddannelsen håndterer forpligtelsen. Det afføder en undersøgelse af, hvordan de to parter forstår deres rolle som henholdsvis ”medbestemmende studerende” og som ”professionel underviser”.

## **2.7 Forforståelse**

Medbestemmelse i uddannelse opfatter jeg en anelse ambivalent, forstået sådan, at på den ene side er medbestemmende studerende en nødvendighed givet af såvel officielle dokumenters forskrift som gennem samfundskrav i det hele taget. Jeg tænker, at de radiografer, som uddannelsen udklækker, må opleve, at de har indflydelse gennem studietiden, fordi de efter endt uddannelse selv skal kunne praktisere medbestemmelse under udførelse af radiografopgaverne i forholdet til patient og pårørende. På den anden side må underviserne også som ansvarlige for tilrettelæggelse af uddannelsen ”lede” de studerende gennem udvalgt fagligt stof, fordi uddannelsen skal kvalificere til både professionsudøvelse samt udvikle de studerendes kritiske analytiske tænkning. Det teknisk faglige stof må blandt andet rette sig mod, at de studerende kan administrere skadelig ioniserende stråling; sådan at dosis minimeres samtidig med sikring af tilstrækkelig diagnostisk billedkvalitet, vidende om at dosis og billedkvalitet stiller modsatrettede krav. Andet fagligt stof må have fokus på mennesket som et unikt individ; ligesom etik er aktuelt ikke mindst indenfor sundhedsprofessioner, hvor teknologien let kan blive styrende. Indenfor alle områder må de studerende tilegne sig kritisk kompetence for at kunne vurdere anvendeligheden af eksisterende teori og ny forskning. Der er altså ikke frit valg på alle hylder i forhold til indhold ud fra bekendtgørelser og Studieordning; men alligevel et råderum indenfor forskellige mulige arbejdsformer.

De videnskabsteoretiske overvejelser, som problemformuleringen og formålet afføder, fremgår af det næste afsnit.

## **2.8 Videnskabsteoretiske overvejelser**

I den forstående undersøgelse udforskes de meninger og betydninger, som mennesker lægger i et fænomen for at bibringe med nye fortolkninger, der skubber eller går bagom den andens meningshorisont (Launsø 05; 25-32). Den forstående forskningstype virker hovedsageligt ved at skabe nye billeder af den oplevede

virkelighed. Da formålet med projektet er at udforske meninger, vælger jeg en fænomenologisk-hermeneutisk anskuelse for at søge at sætte mig i de studerendes og lærernes sted. Det betyder blandt andet, at jeg vil bestræbe mig på at være loyal overfor informanterne.

Ordet fænomen har betydningen: *dét, som træder frem* og generelt forstås fænomenologi som læren om, hvordan virkeligheden fremtræder for den menneskelige bevidsthed (Jacobsen 1999; 160). I den fænomenologiske metode er der fokus på, hvordan de udforskede opfatter fænomener i omgivelserne og hvordan kvalitative forskelle i opfattelser konstrueres. Metoden er ofte anvendt indenfor forskning i uddannelsessystemer (Launsø 05; 179).

Da min bevidsthed er en nødvendig del af analysearbejdet og vil spille ind i fortolkningen i forhold til at gengive studerendes og underviseres oplevelse, er en ren fænomenologisk tilgang ikke mulig. Hvor fænomenologien handler om at indleve sig i menneskers meningsunivers, går hermeneutikken videre med en datafortolkning.

Hermeneutik er den praktiske kunst at fortolke og forstå fænomener, der er lagt mening i og samtidig er hermeneutik også den teoretiske refleksion over forståelsens betingelser og metode, skriver Jacobsen i bogen *Videnskabsteori* (99; 165). Ordet hermenutik betyder forstå, tolke, tyde. Tolkningen kunne i princippet også optimeres ved en meningsafklaring med de udforskede som indeholdt i termen den hermeneutiske dialektik.

Den litterære baggrund for projektets teoretiske refleksion begrundes i næste afsnit.

## **2.9 Teoretisk perspektiv**

Overordnet vælges en konstruktivistisk anskuelse af læring; både fordi det stemmer med egen overbevisning og fordi det fremgår af SCVUNs hjemmeside, at det er skolens grundholdning. Der er valgt litteratur, som hovedsageligt vægter relationen mellem studerende og underviser, fordi jeg mener der ud fra problemformuleringen peges på et forhold mellem to parter. Endvidere vælges ud fra et ønske om også at bringe udgivelser af danske forskere i modernitet og uddannelse ind i projektet.

Jeg har tidligere skrevet, at jeg opfatter projektets undersøgelse som en forstående undersøgelse. Launsø skriver, at i en forstående undersøgelse er det påkrævet, at forskeren bringer en tilstrækkelig teoretisk vidde om emnet i spil, hvis fortolkningsprocessen skal kunne løfte sig op over andet og mere end gensidig bekræftelse (Launsø 05; 25-32).

Litteraturen søges og vælges derfor ikke udelukkende ud fra problemformuleringens nøgleord *medbestemmelse* og *lærerroller*, men udvides via begreber afledt af søgeordene for at få bredere teoretisk vidde, som påpeget af Launsø. Det drejer sig om følgende afledte termer: *modernitet*, *individualisering*, *kompetence* og *professionalitet*, *læring* og *undervisning*.

Til belysning af medbestemmelse i uddannelse vælger jeg *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære* af Mads Hermansen, Elsebeth Jensen og John Krejsler, da den diskuterer medbestemmelse kontra lærerroller i lyset af moderne samfundskrav til dannelse og selvudvikling. Da der i medbestemmelse ligger indlejret en tankegang om individualisering, er dette begreb inddraget i valg af litteratur. Gert Biestas blik på uddannelse vælges, fordi han behandler bestemte kendetegn, som forholdet mellem den studerende og underviser i uddannelse bør være præget af: grænseløs tillid, vold og underviserens ansvar overfor den studerende. Belysningen af tillid er hentet hos Anthony Giddens, da han har stort fokus på individet i den moderne verden og samtidig behandler han, hvordan individet nødvendigvis må have tillid til eksperter, da den enkelte ikke kan have overblik over alting. Giddens teoretiske forståelse harmonerer derved godt med opgavens problemstilling.

Fordi Sundheds CVU Nordjyllands beskrivelse af kvalitet i undervisning indeholder en passus om, at læring er den studerendes proces, antydes der hermed, at læring er den studerendes ansvar og Ivar Bjørgens teori om *Ansvar for egen læring* inddrages derfor. I Stefan Hermanns Rapport: *Et Diagnostisk Landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser* udgivet gennem Learning lab Denmark, skriver Hermann, at både læring og kompetencer har med forandring og udvikling at gøre og i samfundet i dag, har man brug for kompetente mennesker. Rapporten skal bibringe projektet et syn på, hvordan medbestemmelse kan ses i sammenhæng med udvikling af kompetence.

Både regeringens forskellige udsagn og teksten i bekendtgørelser om professionsuddannelse lægger i høj grad op til, at undervisere skal præstere høj pædagogisk kvalitet. Erling Lars Dale har i bogen *Pædagogik og Professionalitet* skrevet om karakteristika for høj, professionel kvalitet i undervisning og udvikling af undervisning. Dales kriterier og standarder for praksisudøvelse inddrages derfor.

## 2.10 Læsevejledning

I afsnit 2 har jeg dokumenteret og problematiseret min problemstilling og fremlagt mine videnskabsteoretiske overvejelser samt redegjort for det valgte teoretiske perspektiv. Afsnit 3 beskæftiger sig med mine metodiske og etiske overvejelser i forbindelse med projektets empiriske del. Projektets teoretiske baggrund præsenteres i afsnit 4. I afsnit 5 fortolkes SCVUNs beskrivelse af en kompetent studerende, hvorefter den indsamlede empiri fra studerende i afsnit 6 analyseres, fortolkes og diskuteres. Afsnit 7 indeholder en fortolkning af SCVUNs beskrivelse af den professionelle underviser, som efterfølges af analyse, fortolkning og diskussion af indsamlet empiri fra lærere i afsnit 8. I afsnit 9 finder en opsamlende diskussion sted og afsnit 10 indeholder en konklusion på problemformuleringen. En kritisk tilgang til den valgte fremgangsmåde og overvejelser herover har plads i afsnit 11. Konklusionens konsekvenser sættes i perspektiv i afsnit 12. Referenceliste og bilag er at finde i afsnit 13 og 14.

## 3.0 Metodiske overvejelser

For at kunne belyse min problemformulering, har jeg udarbejdet nogle forskningsspørgsmål. Disse handler om, hvordan undervisere og studerende forstår egen rolle i teoretisk uddannelse. Spørgsmålene er formuleret ud fra de to empiriske informantperspektiver i projektet - de studerende og lærernes - og lyder med inspiration fra projektets valgte teoretiske perspektiv som følgende:

- Hvordan indgår studenter-medbestemmelse i underviseres overvejelser, når der tilrettelægges undervisning i radiografuddannelsen?
- Hvordan søger underviseren at opnå de studerendes tiltro til relevansen af den planlagte undervisning?
- Hvordan oplever studerende medindflydelse?
- Hvordan står det til med studerendes tiltro til, at den professionelle underviser planlægger undervisning af relevans for radiografuddannelse?

For at undersøge dette, har jeg valgt at beskæftige mig med to supplerende metoder, henholdsvis en undersøgelse af et allerede eksisterende materiale og en indsamling af egen empiri. Det allerede eksisterende materiale, som jeg vil beskæftige mig med, er et dokument om kvalitet i undervisning udarbejdet på SCVUN. Den indsamlede empiri består af en undersøgelse af studerendes og underviseres syn på undervisning. Den

empiriske undersøgelsesmetode indbefatter således både en diskussion af et eksisterende materiale og en undersøgelse af empiri indsamlet til formålet.

I min empiriske undersøgelsesmetode vælger jeg en kvalitativ tilgang. Det gør jeg fordi, mine forskningsspørgsmål handler om mening og fortolkning af mening og derved lægger op til en kvalitativ undersøgelsesmetode.

Kvale skriver, at forskningsspørgsmålene afgør, hvilket redskab, der kan anvendes og at kvalitative analyser kan indfange den væsentlige karakter af noget og indfange bestanddele (Kvale 04; 76).

Jeg vil i det følgende redegøre for mit valg af de to empiriske undersøgelsesmetoder, samt forklare, hvorledes jeg vil beskæftige mig med dem.

### **3.1 Eksisterende empiri**

Den allerede-eksisterende empiri er et eksempel på en uddannelsesinstitutions udmøntning af ønsket om udvikling af professionsuddannelser; et fælles vedtaget grundlag blandt institutionens parter: *Kvalitetsmål for undervisningen ved Sundheds CVU Nordjylland*. Dokumentet er udarbejdet på baggrund af den generelle pædagogiske linie i huset, ud fra CVUets mission og vision og værdigrundlag. CVUets pædagogiske linie er offentliggjort på institutionens hjemmeside. Dokumentet er udarbejdet med baggrund i fokusgruppinterview med studerende, planlæggere og undervisere ved Sundheds CVUet. Når jeg vælger at anvende kvalitetsmålene som empirisk materiale, så er det begrundet i, at kvalitetsmålene netop indeholder afsnit om henholdsvis *Den kompetente studerende* og *Den professionelle underviser* og er udarbejdede med baggrund i institutionens pædagogiske grundlag. I kvalitetsmålene står også, at de har fokus på konkret undervisning og undervisningsplanlægning. Kvalitetsmålene er fremstillet med det formål at sætte vejledende standarder for undervisere og studerende i uddannelserne og for at danne et grundlag for udvikling af uddannelsernes kvalitet og beskriver forventninger til begge parter.

I forhold til problemformuleringen er det relevant at se nærmere på beskrivelsen af medbestemmelse i forhold til såvel den studerende som underviseren i ovennævnte materiale. Mere præcist vil jeg foretage en indholdsanalyse med henblik på at beskrivelserne af studerende og undervisere kan udgøre et institutionsperspektiv som modvægt til den indsamlede empiri, det oplevede perspektiv. Dette ud fra den betragtning, at al uddannelse må foregå indenfor de rammer, som er givet via blandt andet bekendtgørelser, som institutioner nødvendigvis må leve op til.

Launsø skriver, at forskeren ved en kvalitativ indholdsanalyse kan fortolke og udlede meninger fra materialerne og at den forstående forskning med fordel kan inddrage konteksten, da meninger altid er indlejrede i sociale eller institutionelle sammenhænge (Launsø 05; 28)).

Dokumenterne analyseres i forhold til synonymer og passager, der antyder eller uddyber studenters og underviseres interaktion i uddannelsessammenhæng ud fra de centrale begreber medbestemmelse og lærerroller.

Der kan ligge en problematik i at analysere materiale, som er udarbejdet til et andet formål; f.eks. kan forskeren lægge en anden mening i materialets tekst end det var tanken ved udarbejdelsen. Således er *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN* næppe udarbejdet med analyse for øje, men når jeg vælger SCVUNs tekst om udvikling af uddannelsernes kvalitet og beskrivelse af studerende og undervisere, skal det anskues som et eksempel på, hvordan en institution kan udtrykke sig og ikke som den eneste mulige, idet der for så vidt ligeså godt kunne være anvendt tilsvarende dokumenter offentliggjort af én af de to andre radiografuddannelser. Jeg vælger SCVUNs bidrag af loyale grunde, da jeg hermed tænker mig bedst i stand til at gengive den mening, der er tænkt med dokumentet og fordi det er udarbejdet på en arbejdsplads, jeg værdsætter og har oplevet som meget åben for diskussion bredt.

### **3.2 Indsamlet empiri**

Som nævnt består min egen empiri af en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere og studerende. Jeg vil i det følgende redegøre nærmere for, hvorledes denne undersøgelse gennemføres, og løbende begrunde mine valg i forbindelse hermed.

Rienecker skriver, at projektets pointe er afgørende for, hvordan man vælger empiri ud (Rienecker 05; 294). Launsø skriver, at ved forstående undersøgelser bør det dominerende perspektiv være den udforskedes (Launsø 05; 29). I dette projekt er pointen, hvad parterne i undervisningen tænker omkring og lægger i begrebet ”studerendes medbestemmelse”; hvordan studerende oplever medbestemmelse og hvordan underviserne beskriver det praktiseret i forbindelse med undervisningen. De udforskedes perspektiv er således både de studerendes og lærernes og begge grupper involveres derfor.

For at få beskrivelser fra et illustrativt udsnit af studerende og lærere, vælges informanter fra alle de tre radiografiskoler, der findes i Danmark. De tre institutioner arbejder sammen på nogle områder og har stort set enslydende studieordninger.

Launsø påpeger, at ved forstående undersøgelser er det vigtigt, at forskeren har et godt kendskab til opfattelsen af det fænomen, der undersøges; uden at det fratager hende muligheden for at stille sig på afstand til iagttagelse (Launsø 05; 29).

Ved at vælge at indsamle empiri fra alle tre skoler, søges det at leve op til at være kendt med opfattelsen af fænomenet, så der kan stilles relevante spørgsmål. Samtidig giver empiri fra flere institutioner større mulighed for at kunne træde på afstand.

Antallet af informanter vælges til tre lærer-informanter og tre studenter-informanter fra hver skole. Inden empiriindsamlingen sættes i gang kontaktes rektorerne for de tre radiografuddannelser i Danmark for tilsagn. Det aftales, at rektorerne for de tre radiografuddannelser hver søger at indhente informeret samtykke fra tre underviser-informanter med inklusionskriterierne for udvælgelse, at underviserne skal være tilknyttet radiografuddannelsen og have undervisningserfaring. Således præger de tre rektorerers præferencer udvælgelsen ligesom den kan være påvirket af, hvilke lærere, der opgavemæssigt er tidspresset.

Indsamling af svar for lærernes vedkommende sker også gennem rektorerne af hensyn til den enkelte undervisers anonymitet og svarfristen sættes til ti dage.

For de studerendes vedkommende foretages udvælgelsen tilfældig af studiesekretæren eller studiekoordinatoren på uddannelsesstedet og inklusionskriteriet er, at det er studerende på fjerde semester. Fjerde semesters hold er valgt, fordi holdet for det første er i gang med et teoretisk undervisningsforløb, men også fordi de er halvvejs i uddannelsen og forventes at have opsamlet erfaringer med indflydelse i uddannelsesforløb. Indsamlingen af svar fra studerende aftales også med studiesekretær/studiekoordinator. Svarfristen sættes til ti dage.

Der indsamles empiri i form af studerendes og underviseres skriftlige svar på åbne spørgsmål om teoretisk undervisning. Bjørndal skriver, at man kan indhente oplysninger på en struktureret måde, der minder om at interviewe, ved at udforme et spørgeskema, der lægger op til åbne svaralternativer, så informanterne kan svare med egne ord. Fordelen er, at informanterne har mulighed for at give svar, som forfatteren ikke som udgangspunkt har overvejet som mulige. Derudover giver informanternes valg af egne ord mulighed for at få nuanceret information. Endvidere giver et

spørgeskema mulighed for at få oplysninger fra flere informanter end det ville være realistisk gennem interview og at det ved at sikre informanterne anonymitet overfor forfatteren er muligt at få meget oprigtige svar om sensitiv temaer (Bjørndal 03; 110-116). På den anden side kan det være, at informanterne ikke føler samme forpligtigelse på grund af manglen på nærvær. Yderligere er det en ulempe, at det ikke er muligt at forfølge et svar mere dybtgående, som det er tilfældet ved et personligt interview og at svarenes nuancer kan afhænge af menneskers forskellige evner til at formulere sig på skrift. Endvidere er det ikke muligt at kontrollere, at spørgsmålene forstås korrekt. For at imødekomme kravet om anonymitet vælges spørgeskemaerne distribueret gennem tredjemand. Udover at det kan dreje sig om følsomme oplysninger prioriteres anonymiteten også, fordi det drejer sig om underviser-informanter, der er kollegaer og samarbejdspartnere og studenter-informanter, som skal gives fri mulighed for kritiske bemærkninger uden at skulle overveje, om det kan influere på en kommende eksamenssituation med mig som censor eller eksaminator. Informanternes identitet er dermed ikke kendt af forfatteren.

I det følgende vil jeg redegøre for, hvorledes jeg har operationaliseret mine forskningsspørgsmål i forhold til spørgeskemaet til de studerende og lærerne.

Ved udformning af det kvalitative spørgeskema til informanterne søges to hensyn tilgodeset, som er fremhævet af Bjørndal. For det første må alle informanter forstå de begreber, der spørges til, på den samme måde for at en samlet analyse af svar kan betragtes som fornuftig. Dette søges imødegået ved udformning af et følgebrev og ved forud for indsamlingen at foretage en pilotundersøgelse med en underviser fra Sygeplejerskeuddannelsen. For det andet må spørgsmålene sikre, at der opnås tilstrækkelige oplysninger om det, man ønsker skal danne svargrundlaget (Bjørndal 03; 110-116). For at søge dette udformes de åbne spørgsmål med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene og med tilknyttede underspørgsmål.

Jeg vælger at bede lærerne om at beskrive så uddybende, som det er dem muligt, hvilke overvejelser de typisk gør sig i forbindelse med afvikling af teoretisk undervisning som et hovedspørgsmål. For at få svar på det, jeg spørger om, vælger jeg at skrive underpunkter med områder, som jeg skriver, at de meget gerne må berøre i svaret. F.eks. vælger jeg som underpunkt at spørge om, hvordan lærerne vil karakterisere de radiografstuderendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant for dem; fordi jeg tænker, at det er et sensitivt område, som risikerer ikke at blive berørt ellers.

Jeg har i spørgeskemaet til de studerende bedt dem om at beskrive en engagerende undervisningssituation og hvordan lærerens rolle og de studerendes rolle er i en sådan undervisningssituation ud fra en betragtning om, at en sådan vil indeholde de studerendes oplevelse af egen indflydelse og/eller lærerens "styring" i et teoretisk undervisningsforløb. Supplerende har jeg spurgt til, hvordan de studerende mener de skal have indflydelse på arbejdsformer og hvordan de vurderer, at den planlagte teoretiske undervisning er relevant for dem i radiografuddannelsen.

### **3.3 Validitet og reliabilitet**

Når der i projektet søges metodetriangulering i form af en analyse af institutionens udtrykte forventninger og krav til studerende og ansatte sammen med et kvalitativt materiale, hvor de samme grupper bliver spurgt til nogle af forventningerne og kravene, forventer jeg at blive i stand til at forstå, hvor stort spillerummet for de studerendes medbestemmelse reelt opleves af de involverede informanter i en moderne professionsuddannelse. En ren fænomenologisk tilgang kræver en afklaring af forskerens forståelse af informanternes udsagn. Jeg beslutter at præsentere de fundne temaer for én potentiel lærerinformant fra hver uddannelsesinstitution, men ikke at afklare temaer med de studerende på grund af deres eksamener. Resultatet vil fremgå af afsnittet Metodekritik. Launsø skriver, at i forstående undersøgelser er det særligt vigtigt at afstemme forskerens fortolkning med informanterne for at sikre god validitet. Giddens benævner det dobbelt hermeneutik, fordi forskeren fortolker noget, som allerede er fortolket af informanterne (Launsø 05; 14).

Høj reliabilitet er kendetegnet ved, at forskellige forskere finder samme kendetegn (Launsø 05; 14). En uddannelsesansvarlig radiograf vil gennemgå empirien efter jeg har søgt temaer og vi vil diskutere de temaer, jeg har fundet.

### **3.4 Ethiske overvejelser**

Kvale skriver, at forskeren altid bør reflektere over konsekvenserne af informanters deltagelse i undersøgelser (Kvale 04; 120). Dette har jeg søgt at leve op til ved at indhente tilsagn hos de tre rektorer i forhold til at indhente empiri. Overfor informanterne er samtykke og information om frivillighedsprincip bibragt af henholdsvis rektor og studiesekretær/koordinator. Derudover er informanterne orienteret i følgebrevet om projektets generelle formål og deres anonymitet er sikret.

## **4.0 Teori om uddannelse i moderniteten**

### **4.1 Paradigmeskift fra undervisning til læring**

Gert Biesta peger på flere træk i den historiske udvikling, som han mener hver især har bidraget til paradigmeskiftet fra undervisning til læring. Som første kilde til skiftet ser Biesta fremvæksten af konstruktivistiske og sociokulturelle læringsteorier, der har flyttet opmærksomheden fra underviserens aktiviteter til den studerendes aktiviteter. Som en anden kilde henviser Biesta til den postmoderne diskussion og tvivl om undervisningens effekt og at man som følge heraf har været nødsaget til at ty til begrebet læring for at kunne fortsætte diskussionen om uddannelse. Den tredje årsag til, at der er fokus på læring, kalder Biesta for "the silent explosion of learning", fordi alle i dag bruger både mere tid og flere penge på at uddanne sig end tidligere, både i formelt regi og i uformelt regi som f.eks. i selvhjælpsgrupper.

Karakteristisk for læringsarenaen er, at læringen er langt mere individualistisk rettet end tidligere og Biesta mener, at dette er én af de vigtigste grunde til læringsbegrebets dominans. Velfærdsstatens fremvækst med vision om en ligelig fordeling af goderne mellem alle samfundsborgere, mener Biesta har bidraget til mere regelstyring af og kontrol med uddannelse med den intention, at sikre individet sin del af kagen. Denne logik med at forbruge af samfundets goder, hævder Biesta også har smittet af på uddannelse og derfor falder det lige for at finde et udtryk, der hentyder til forbrug. Udtrykket "de lærende" antyder forbrugere af undervisning (Biesta 04; 74-77).

Stefan Hermann fra Learning Lab Denmark kæder overgangen fra undervisning til læring sammen med andre overgange afledt af overordnet samfundsudvikling: fra kvalifikationsbegrebet til kompetencebegrebet, fra oplysning til selvudvikling, fra livsfase til livsform. Hermann mener, at læringsbegrebet overlapper undervisningsbegrebet, men at det i højere grad betoner processer udenfor formaliserede undervisningsinstitutioner og mere angår det hele menneske, hvor undervisningsbegrebet klassisk er knyttet til institutionsmiljøet (Hermann 03; 11).

### **4.2 Markedsgørelse af uddannelse**

Stefan Hermann skriver om uddannelse i nutiden, at uddannelsesinstitutionerne skal kunne klare sig i konkurrencen med andre institutioner, som de samtidig godt kan indgå i gode fællesskaber med og indenfor den ramme skal individets særlige identitet kunne realiseres – tingene smelter sammen. Kompetencebegrebet forbinder det etiske gode med det markedsmæssigt nødvendige. At være kompetent handler om at kunne

berede sig til det uforudsete, hævder Hermann også, fordi både læring og kompetencer har med forandring og udvikling at gøre og i samfundet i dag har man brug for kompetente mennesker, når intet er statisk. Det er ikke mere nok at tilegne sig viden, men fokus i dag er på at lære at producere viden (Hermann 02; 13-17). Hermann antyder i ovenstående, at der kan være en sammenhæng mellem kompetence og fleksibilitet.

Hermann opdeler kompetencebegrebet i fire kernekompetencer, som er forandringskompetence, læringskompetence, meningskompetence og relationskompetence (Hermann 02; 37). Om forandringskompetence forudser Hermann, at opøvelse i forandringskompetence kommer til at erstatte kvalificeringstanken, så markedet ikke hæmmes af professionelle med alt for specialiseret viden. Innovation og mobilitet bliver centrale ord heri. Hvad angår læringskompetence, afføder tankegangen, at det handler om at lære at lære og ikke så meget om, hvad der læres. Meningskompetence ligger tæt op ad personlig identitet og handler om at kunne fokusere og forstå. Relationskompetencer bliver overbegreb for at kunne skabe netværk, tage ansvar og kunne kommunikere, men Hermann præciserer også, at der er tale om en analytisk adskillelse, da begreberne er svære at skille og samtidig er hinandens forudsætninger (Hermann 02; 69-71)

Når kompetence tænkes sammen med udvikling, får det læring som sin vigtigste proces og kan ikke forstås med udgangspunkt i fastsatte endemål, men må betragtes sammen med læring som en endeløs proces; uddannelse i moderne tid bliver aldrig færdiggjort (Hermann 02; 28). Læringsmiljøet må derfor være fleksibelt og innovativt i sine ydelser og praksisformer for at understøtte de studerende i forståelsen af læring som en livslang individuel og personlig strategi. Sammenholdt med udsagnet i regeringens debatoplæg til Globaliseringsrådet, hvor der stilles krav om, at hvert semester skal gøres mere overskuelige for den studerende, synes der at være en vis grænse for, hvor fleksibelt læringsmiljøet kan tillade sig at være for at imødekomme det enkelte individs strategi for, hvordan det vil leve op til samfundskravene.

Hermann påpeger også modsætningen heri, idet kvalifikationer traditionelt certificeres gennem uddannelser og er bundet til faglige opdelinger og kvalificeringstænkningen har præget uddannelserne også i det 20. århundrede. Uddannelsesinstitutionen er rammen om et individs livsfase, mens udvikling af kompetencer kalder på miljøer, der kan danne afsæt for en livsform (Hermann 02; 29).

### 4.3 Når senmoderne studerende skal lære

John Krejsler, som i sin forskning interesserer sig for professionalisering, modernisering og individualisering, har i bogen *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære* givet sit bidrag til debatten om, hvordan uddannelse må tænkes i dag.

I indledningen i bogen trækkes de samme to perspektiver op for studerende nu om dage, som Stefan Hermann i sin fremstilling af kompetencebegrebet fremhæver. Det er på den ene side i stigende grad overladt individet at finde meningen med sit liv, hvilket tegner frisættelse fra gamle eller andres fortolkninger, men på den anden side står kravet om en for individet langt vanskeligere tilpasningstvung til markedets luner (Krejsler 05;14-15).

Krejsler lægger i bogens første kapitel ud med at se skole og uddannelse ud fra et magtperspektiv og med den betragtning, at magt i sig selv er et vilkår, som eksisterer overalt, og hvis det administreres moralsk forsvarligt ikke er af det onde. Hvis læreren skal forvalte sin magtposition i forhold til de studerende kræver det en balancegang, i passende afstand mellem to yderpunkter, hvoraf ingen er ønskværdige – mellem ideal og magtudøvelse (Krejsler 05; 33, 35).

Lærerkunstens dilemma ligger i, at læreren hverken må påtage sig ekspertrollen som professionel, der giver ringe plads til den studerendes medbestemmelse eller på den anden side risikerer at få svært ved at stå inde for progression i læringsprogrammet, hvis den studerende tildeles en fuldt ud demokratisk rolle som dialog-partner. Krejsler ser løsningen ligge i læreren som strateg og ekspert i kommunikation, en asymmetrisk relation, hvor læreren lytter på de studerendes udtalelser og med deres evalueringer in mente får planlagt mod de mål, der forventes arbejdet hen mod i uddannelsesforløbet. I situationen, hvor evalueringen gennemføres ligger til gengæld en symmetrisk relation mellem to demokratiske dialog-deltagere. Evalueringdialogen må rette sig mere mod gensidig forståelse af emner af fælles interesse end mod effektiv læring. Krejsler peger på et muligt dilemma her, hvis det ikke lykkes at finde emner af fælles interesse, som falder indenfor lærerens opgaver, fordi læringens effektivitet så er truet (Krejsler 05; 43-44). Hermed opstår spørgsmålet, om hvorvidt talen om demokratisk uddannelse er spil for galleriet, når der grundlæggende er asymmetri i relationen og dertil bundet en del eksamenskrav. Krejsler kalder det ikke et pædagogisk paradoks, men et ægte pædagogisk paradoks, fordi al dannelse og socialisation og dermed også uddannelse altid i første omgang må bygge på tvang og først når kulturens tolkning af magtens

anvendelse er internaliseret, kan der være tale om at give de studerende indflydelse (Krejsler 05; 46).

Det vil sige, at de studerende må have en vis grundlæggende viden om "verden", før de kan blive taget alvorligt ifølge Krejsler. Hermed hentydes til, at de studerende måske ikke bestemmer dét, som lærerne gerne vil have, at de bestemmer, men at socialisering ind i uddannelsen hen ad vejen kan resultere i dette. Etik i lærerpraksis bliver derfor ekstra central, fordi de studerendes motivation for at gøre indflydelse gældende ikke må kvæles i starten af uddannelsesforløbet. Krejsler bringer begrebet styringsmentalitet på bordet som beskrivelse af ovenstående; institutioner overfører sin egen logik for individualisering og demokrati til de studerende, så det efterhånden ender med, at de studerende opfatter hvad, uddannelsen mener er de rette valg, som nogle de selv har foretaget. Det kan f.eks. være gennem at lade den studerende vælge mellem flere forskellige alternativer, som alle ligger inden for rammerne af uddannelsen. "Markedsføringen" af medbestemmelse inkluderer at være eksplicit omkring de studerendes medbestemmelse når det er muligt og at disciplinering er svær at få øje på. En sådan måde at formidle gennem dialog og strategisk skjult styring kalder på individualitetsdidaktik (Krejsler 05; 48-53).

Før læringen kan gå i gang, må der gøres et stort arbejde med henblik på at motivere de studerende og etablere relationen, fordi relationen bliver en forudsætning for, at studerende vil berette, bekende, hvad de har fået ud af et givent forløb og dermed give læreren en mulighed for at udvikle sin undervisning. Heri ligger at både den studerende må give sig tid til at reflektere over egen læring og læreren må samtidig reflektere over, hvordan det er muligt at udvikle undervisningen med udgangspunkt i de studerendes bekendelser (Krejsler 05; 60-63). Den studerendes refleksion er indeholdt i begrebet "Ansvar for egen læring", hvor en del af det didaktiske arbejde lægges over på den studerende selv.

Projektarbejdet fremhæves af Krejsler som en arbejdsform, hvor de studerende iscenesættes som individer og på kontrolleret vis udøver selvbestemmelse, fordi det ikke er muligt at gemme sig som i klassen blandt medstuderende og fordi den enkeltes ressourcer til arbejdet i forhold til de øvrige må forhandles i projektgruppen. Hertil træder læreren ud af den formidlende rolle og kommer til at stå lidt i baggrunden i sin egenskab af vejleder (Krejsler 05; 63-68). Et andet redskab i læringen, som falder godt i tråd med modernitetens tanke om livslang læring, er logbogen, fordi den træner evnen til selvevaluering. Det vigtigste er her introduktionen til redskabet og oplæringen i brugen samt løbende vejledning og dialog om indholdet i logbogen.

Logbogen kan indeholde bekendelser om den studerendes læring, vurdering af niveau og ønsker om nye mål og det er vigtigt, at læreren igen ikke foreskriver, men motiverer og ansporer. Igen er magten tilstede således, at den studerende ved, at logbogen skal godkendes og at ikke alle mål er acceptable, men at der er en ramme indenfor hvilken, der kan vælges (Krejsler 05; 71).

På uddannelsesinstitutionen findes samfundets herskende idealer, forventninger og drømme i særlig koncentreret form og må indgå i kravet til uddannelse af den generation, som skal føre samfundet videre og udvikle det, skriver Krejsler og henviser dermed til, at de studerende skal opleve demokrati eksemplarisk i uddannelsesforløbet for senere i professionsudøvelsen selv at kunne forhandle forståelsen af situationer og de handlinger der fordres med klienten (Krejsler 05; 37).

Svend Mørch skriver, at i moderniteten er subjektiviteten kommet i fokus og individets udfordring er ikke kun at finde sin egen identitet, men at forstå verden og sin egen placering og betydning heri, så man kan gøre noget selv. Når mennesker er optagede af at øve indflydelse i samfundet i dag - og det bør de være -, så udfordres individualiteten, så man må lære ikke bare *at tænke på sig selv, men også tænke over sig selv* (Mørch 98; 30). Det vil sige, at refleksiviteten spiller en afgørende rolle. Om refleksiviteten i det moderne samfund skriver Anthony Giddens, at den består i, at sociale praksisser konstant undersøges i lyset af de informationer, der strømmer ind og omformes på baggrund heraf. Praksis ændrer sig derfor konstant med viden om, at denne refleksivt anvendte viden kan vise sig at være en misforståelse, så det eneste, der synes sikkert, er en forvisning om, at denne viden før eller siden kræver en ny revision af praksis. Viden i refleksivitetens lys betyder en konstant brydning mellem tanke og handling og refleksion over refleksionen og hvordan Giddens mener, det moderne menneske håndterer uoverskelligheden, vil jeg præsentere i næste afsnit.

#### **4.4 Tillidsforståelse**

Anthony Giddens trækker i sin bog *Modernitetens konsekvenser* forskelle fra det præmoderne samfund og til nu op gennem forskellige forhold, som han påpeger har gennemgået særlige forandringer. Som indledning argumenterer Giddens for, at vi ikke befinder os i det postmoderne samfund endnu, men han foretrækker betegnelsen et radikaliseret samfund, som et udtryk for, at vi befinder os i en epoke, hvor konsekvenserne af moderniteten bliver mere radikale og universelle (Giddens 03; 10).

Det drejer sig om ændringer af tid og rum udstrækningen, dens konsekvenser i form af udlejningsmekanismer, hvordan tillidsrelationer har ændret sig i moderniteten og desuden det gennemgående træk, at moderniteten er reflektiv.

Et af modernitetens kendetegn er kompleksiteten i verden, der ikke mindst er fremkommet på grund af at tid og rum nu udstrækkes til ikke kun at være knyttet til lokale kontekster, men i princippet strækker sig globalt, virtuelt osv. Det giver både nye muligheder for kombination af tid og rum; informationer tilflyder overalt fra og lokaliteter formes og gennemses også af påvirkninger fjernt fra dem. Sociale relationer "løftes ud" af deres lokale kontekst og rekonstrueres på tværs af uafgrænsede tid-rum-afstande og denne konsekvens af moderniteten kalder Giddens for udlejring. Giddens behandler to mekanismer, som knytter sig til udlejring, nemlig skabelsen af symbolske tegn og ekspertsystemer. Symbolske tegn kan f.eks. være penge, men kan i princippet dække over al mediering, som kan sendes videre (Giddens 03; 22-30). Ekspertsystemer definerer Giddens som systemer af teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer dele af de materielle og sociale omgivelser, vi lever i. Ekspertsystemer er en nødvendighed, fordi ingen kan gennemskue alting og Giddens giver eksempler på, hvordan folk i ganske mange forhold i dag tager eksperternes ord for gældende. Vi stoler på, at arkitekten har konstrueret husets bæreevne og vi drejer gerne nøglen i bilen og starter, selvom vi ikke kan overskue bilens nøjagtige mekanisme. Vi nærer normalt tiltro til det eksperterne står for. Troen er ikke knyttet til eksperterne som individer, men til det abstrakte system, hvori deres viden er integreret. Et ekspertsystem giver garantier og Giddens hævder, at tillid er nært forbundet med tiltro, fordi almindelige mennesker oplever, at systemerne normalt fungerer efter hensigten og tror på, at systemernes svagheder påpeges af de regulerende instanser, der er oprettet med det formål at beskytte "forbrugerne" (Giddens 03; 32). Giddens definerer tillid som en tiltro til pålideligheden af et system eller en person, hvor tiltro går på abstrakte principers korrekte funktion; f.eks. som tiltro til teknisk viden (Giddens 03; 36). Tillid til institutioner er ofte baseret på de egenskaber, som de er tillagt i omtale eller som stammer fra indirekte kilder uden personlig erfaring fra interaktionsprocesser. Tillid kan også være et udsagn om en persons mangel på fuldstændig viden om, hvad der kan forventes - en mangel som tillid så kompenserer for (Jensen 04; 56). Hermed bliver tillid en form for stiltiende accept af omstændighederne.

Giddens skriver, at der, hvor det almindelige menneske møder systemet; hvad enten det er ansigt til ansigt eller ansigtsløst, befinder systemets adgangsport sig og Giddens

mener, det er et sårbart sted for opretholdelsen af tilliden til de abstrakte systemer (Giddens 03; 75). Tillid til de abstrakte systemer skal vindes gennem personificering af systemet; ved at systemets involverede parter gør sig anstrengelser for at virke troværdige (Giddens 03; 101).

## **5.0 Medbestemmende studerende - institutionsperspektiv**

*Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN* indeholder beskrivelse af nøglebegreberne undervisning, læring og studiemiljø, hvorefter der er sat fokus på de to mest betydningsfulde aktører i forhold til undervisning; den professionelle underviser og den kompetente studerende beskrives.

I det følgende analyseres og tolkes teksten om studentermedbestemmelse i undervisning og tekst om, hvordan studerende kan medvirke til kvalitet i undervisningen, som et eksempel på, hvordan en institution kan ekspliciterer forventninger og kriterier for, hvad der er godt.

### **5.1 En kompetent studerende på SCVUN**

Læring beskrives i dokumentet som en individuel og social proces, der er de studerendes proces. Det tilføjes, at studerende har forskellig læringsstil og forudsætninger. Om undervisning står der, at studerende er aktivt deltagende og har medindflydelse.

*Den kompetente studerende* beskrives som en studerende, der deltager aktivt og ansvarligt i undervisningen. Værdien af aktivitet og ansvarlighed er beskrevet:

*”De studerendes fremmøde, forberedthed og aktive deltagelse i undervisningen er af stor betydning for det faglige niveau på et hold”*

Den kompetente studerende sætter sig ind i de dokumenter, som er styrende for uddannelsen; i radiografuddannelsen er det f.eks. *Studieordningen, Planer for teoretisk undervisning med Rammer og kriterier for prøver*, foruden de fælles dokumenter for alle sundhedsuddannelser ved SCVUN, som f.eks. kan være *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN*. I forhold til Giddens problematisering over, at adgangsporte er et sårbart sted for opretholdelse af tillid, så kan man anse de styrende dokumenter for en ansigtsløs adgangsport og når Giddens skriver, at en personificering bedrer opnåelsen af tillid, så forstår jeg det sådan, at det ikke er tilstrækkeligt for opnåelsen af de studerendes tillid til f.eks. uddannelsesindholdets relevans, at de selv læser om det i forskellige dokumenter; det må gøres ved møde med de studerende f.eks. i undervisningssituationen.

Ligeledes står der i kvalitetsmålene for undervisningen, at det er vigtigt for udvikling af uddannelse, at de studerende f.eks. hjælper med at evaluere undervisningen.

Peter Dahler-Larsen hævder, at evalueringer er præget af tre tendenser: Brugerfokusering, organisationalisering og internationalisering. Nutidens responsive stat får sin legitimitet ved at tilfredsstille brugeren. Evalueringsviden er med Giddens begrebsapparat udlejret. Evaluering er ikke mere kun et pædagogisk redskab lokalt, men inviterer også til sammenligning institutioner imellem. Ofte drives evalueringerne også af spørgsmål, som er født langt væk fra den aktuelle pædagogiske praksis. Opgaven fremover ifølge Dahler-Larsen er at genopdage, hvordan evalueringerne indlejres igen (Dahler-Larsen 03; 195). Kataloget over kriterier for professionsbacheloruddannelse foreskriver netop løbende og systematiske evalueringer med aktiv studenterdeltagelse og ledelsesopfølgning, hvor man må forstå Dahler-Larsen sådan, at det er vigtigt, at studerende og undervisere finder ud af, hvordan evalueringer skal bruges indadtil i uddannelserne og ikke blot udføres for at tilfredsstille f.eks. krav om gennemsigtighed i uddannelse.

Millers løsning er, som nævnt i afsnittet om undervisningsmiljøundersøgelsen, at studerende og undervisere i fællesskab formulerer, hvad der er kvalitet. *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN* kan betragtes som et overordnet fælles dokument for sådanne kriterier, som nok i Millers forståelse burde konkretiseres yderligere indenfor hver uddannelse.

*Den kompetente studerende* beskrives på SCVUN også som en studerende, der sætter sig ind i sin egen læringsstil og i øvrigt søger indflydelse gennem de organer, der muliggør dette; f.eks. De Studerendes Råd og Rådgivende Uddannelsesudvalg i uddannelsen. Det vil sige, at der er beskrevet et stykke arbejde, som må gøres af den studerende, hvis undervisning skal kvalitetsudvikles. Samtidig er der henvist til den kontekst arbejdet foregår i; der er f.eks. tale om forberedelse, som kan foregå hvorsomhelst, men ofte vil foregå hjemme og der er tale om aktiviteter, som foregår på institutionen indenfor og ud over studietiden; f.eks. at møde op til undervisningen og at være aktivt deltagende og evt. at repræsentere medstuderende i forskellige råd.

I rapporten *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser* skriver Stefan Hermann fra Learning Lab Denmark, at kompetencer kædes sammen med udfordringer modsat kvalifikationer, som hører til et sagsforhold. Det er kendetegnende for kompetencer, at de er bundet til en situation eller kontekst, at de er anvendelses- og handleorienterede ofte og at de er baserede og indlejrede i eller sammenvævede med personligheden. Kompetencer er ikke bundet til traditioner som

tidligere dannelsesbegreb. Den kompetente forholder sig aktivt til udfordringer dikteret af omverdenen (Hermann 02;10,11,16).

SCVUNs beskrivelse af den kompetente studerendes indsats og at læreprocessen er den studerendes proces leder tanken hen på Ivar Bjørgens teori om, hvordan den professionelle studerende tager ansvar for egne læreprocesser. Bjørgen beskriver grundlaget for ansvar for egen læring (AFEL) omfattende både processen og resultatet således:

*”Læringsprosessen er en virksomhet, et arbeid, og dette arbeidet må utføres av den personen som skal lære. – Av dette følger at læringsarbeid som alt annet arbeid er noe som kan gjøres mer eller mindre hensiktsmessig. Studenten må derfor ses på som en yrkesutøver og dette yrke må læres”.*

AFEL skal betegne arbejdet med at lære og Bjørgens betegnelse ”den professionelle student” henviser til dén, som arbejder på et højt niveau. Ansvar knyttes til den lærende, fordi det synes mest hensigtsmæssig, skriver Bjørgen og fortsætter med, at de studerende må gives tid og frihed til at påtage sig ansvaret (Bjørgen 95; 22,24,28). ”Ansvar” betyder, at de studerende på eget initiativ bearbejder stoffet kognitivt, at den studerende har til hensigt at lære noget med sin indsats. Det indebærer, at man med viljens kraft kan lære og at det er en kompetence, som kan øves og dermed blive bedre. Det betyder ikke, at AFEL afviser, at der kan ske læring uden indsats, men at den læring, der sker intenderet, indebærer større mulighed for anvendelse; har en slags forrang. Bjørgen skriver, at de studerende må kende kravene for fremlæggelse af resultatet af deres læring, så det er et krav, at uddannelsesinstitutionen er eksplicit omkring mundtlige og skriftlige præstationer; også de uskrevene regler må gøres eksplicite for de studerende, når kriterier for godt og dårligt lægges frem, så de studerende ikke skal gætte sig frem. Den professionelle studerende har selvtillid og gå-på-mod eller disciplin nok til at fortsætte selvom det ikke altid går let og ubesværet (Bjørgen 95; 45-50).

Svend Mørch stiller spørgsmål ved holdbarheden af den gældende opfattelse, at det er uddannelse i traditionel forstand, som skal give mennesket muligheder i det moderne liv. Mørch mener, der kan være en modsætning mellem uddannelse og information. Måske giver uddannelse som privat vidensudvikling og udvikling af selvforståelse ikke forudsætninger til at håndtere informationssamfundets dagligdag, skriver Mørch. Han peger på, at på den ene side er individet en lille brik i det store samfund og på den anden side er der øget fokus på den enkelte som aktør i samfundet. Det afgørende for,

om man bevæger sig fra at være et passivt element til en aktiv konstruktør, er at man har kompetencer som aktør (Mørch 98; 25-33).

I næste afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan studerende håndterer arbejdet med at studere og hvordan de fortolker medbestemmelse på egen uddannelsessituation.

## **6.0 Temaer i undervisning bragt frem af studentersvar**

Før præsentation af de studerendes beskrivelser af undervisningssituationen, vil jeg kort beskrive og begrunde fremgangsmåden, der er anvendt ved analyse af projektets empiri.

### **6.1 Analyse og fortolkning af empiri**

Der kommer syv besvarelser ud af ni mulige retur fra studerende. Besvarelserne fylder fra en halv til knap tre normalsider. I analysen af studerendes og underviseres svar vil studerendes bidrag fremtræde i projektet symboliseret ved Stud. samt et bogstav. Der er således mulighed for at verificere, at det samlede informantgrundlag inddrages i projektet, hvilket jeg finder vigtigt med baggrund i intensionen om fænomenologisk tilgang til data.

Ved analyse og fortolkning af den indsamlede empiri vil jeg for at være tro mod den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang, først gennemgå svarmaterialet for at finde de temaer, som fremkommer. En uddannelsesansvarlig radiograf vil også gennemgå empirien efter jeg har søgt temaer og vi vil diskutere de fundne temaer.

Herefter vil jeg fortolke og diskutere indholdet i temaerne i forhold til de nøglebegreber, der er afledt af problemformuleringen. I en opsamlende diskussion vil jeg inddrage min fortolkning af institutionens perspektiv på en kompetent studerende og en professionel underviser i forhold til tematiseringer frembragt af informanterne med henblik på at kunne konkludere på, hvordan lærerrollen ser ud i radiografuddannelsen, når der er fokus på studerendes medbestemmelse.

### **6.2 Undervisere må "brænde" for faget og have stor faglig viden**

Det kommer tydeligt frem, at når underviseren brænder for sit fag, så smitter interessen af på de studerende. "*Det kan inspirere selv de sløveste*", hævder en studerende og flere henviser foruden lærerens engagement i emnet til personlige egenskaber hos læreren, som at udstråle lyst til at være sammen med klassen.

Endvidere fremhæves det som en motivationsfaktor for de studerende, når læreren har

stor faglig viden. Der antydes, at viden kan overbringes fra læreren til den studerende, når en studerende omtaler viden som et produkt – læreren skal give det til os :

Stud B: *”Når læreren udviser glæde og interesse for sit materiale og giver det til os på en god måde..... hvor vi føler vi har brug for den undervisning til at udvikle os som radiografstuderende.....  
En lærer, der skal undervise i noget de ikke selv har interesse i, smitter af på undervisningen”.*

Stud A: *”Undervisere.... skal være engagerede og velforberedte. Den studerende deltager aktivt og er forberedt til timerne.... kommer med input og spørgsmål”.*

Stud C: *”Det er tydeligt at mærke, om underviseren selv synes, at stoffet er interessant, det er vigtigt at signalere ..... ”*

Stud E: *”Nogle lærere udstråler engagement og lyst til at være sammen med os, idet de træder ind af døren og det kan inspirere selv de sløveste...”*

Den kompetente studerende karakteriseres af Hermann som ”den hele studerende” i gang med ”det udviklende studium”, hvilket foruden faglig dygtighed kræver empatisk, omsorgsfuld, følsom og motiverende træk indlejret i rollen som underviser (Hermann 02; 38).

Flere studerende skriver, at engagerende undervisning også karakteriseres af aktive studerende og der svares næsten enslydende, at aktive studerende er studerende, som stiller spørgsmål, som læreren så svarer på. De studerende skriver i positive vendinger om lærere, som kan give svar på alle deres spørgsmål, forklare og pege det vigtige ud:

Stud E: *”..... Det skal forstås sådan, at får man det indtryk, at man kan spørge om hvad som helst og få et fornuftigt og overbevisende svar, bliver man motiveret til at ville vide mere...”*

Stud F: *”Underviseren har god evne til at forklare .....at gøre det spændende og på flere måder udrage essensen af det, vi som radiografer skal koncentrere os om, når vi tager røntgenbilleder. Han kan give forklaring, uddybende, på de spørgsmål vi stiller...Den studerende er engageret, fordi han er forberedt hjemmefra og har en nysgerrighed efter at få sin forståelse af emnet bekræftet”.*

Stud G: *”Her er lærerens rolle at gøre teorien forståelig, interessant og vedkommende, og dette ved at have et fagligt overskud (det vil blandt andet sige at læreren er i stand til at svare på spørgsmål fra eleverne), ved at drage paralleller til anden relevant teori og ved at kæde teorien sammen med praksis”.*

En anden studerende kobler motivationen for at få læst sammen med overhøring på klassen:

Stud C: *”Faktisk er det også rart med den gammeldags afhøringsmetode af stoffet ... det motiverer til at få læst og starter vel også en intern dyst, ja, højner motivationen. ...”.*

Når den studerende i forrige citat ønsker, at læreren skal gøre teorien ”vedkommende” hentyder det til, at lærerens synliggørelse af stoffets kobling til praksis har stor betydning, hvilket vil fremgå af næste afsnit.

### **6.3 Relevant indhold, men ønske om flere faglige begrundelser**

Svarene fra de studerende omkring deres tillid til, at det planlagte indhold i undervisningen er relevant, varierer en del. Noget stof opleves i høj grad relevant; andet stof opleves irrelevant på tidspunktet, men ”falder på plads” efterhånden, som de studerende kommer længere i uddannelsen. Relevansen måles i forhold til synligheden af kobling til praksis:

Stud G: *”Den planlagte teoretiske undervisning er i høj grad relevant. Der er visse fag man skal have lidt mere tålmodighed med end andre..... Mange af os var skeptiske over for faget til at begynde med, men det viste sig at være yderst relevant. Netop et eksempel på, at det fra de studerendes side tit og ofte handler om at udvise tålmodighed over for fag som umiddelbart kan virke en smule diffuse ”*

Stud A: *”Min umiddelbare vurdering er, at jeg endnu ikke er stødt på fag, der har været irrelevante for min fremtid som radiograf. Nogle fag kan måske lige nu og her virke som spild af tid, men den er man jo hoppet på før og har fået det modbevist flere gange”*

I antologien *Tradition og fornyelse* bidrager Jens Ulrich med sin fortolkning af Giddens tillidsforståelse. Ulrich hævder, at tillid til, at systemer fungerer, som de skal er meget centrale for det senmoderne menneskes dagligdag. Tilliden til ekspertsystemer er ikke éntydig bundet op på det abstrakte, for det moderne menneske nærer ikke blind tillid til systemerne, da tilliden er krydret med såvel ærbødighed som skepsis. Tilliden er ikke knyttet til selve personen i systemets adgangsporte, men til den rolle, som personen udfylder. Mennesket i dag har stadig brug for, ligesom i det præmoderne, at binde tilliden op på relationer, konstitueret af konkrete personer. Tilliden bliver en slags pseudotillid til erstatning for den tillid, der tidligere lå indlejret i traditionen. Det er også kendetegnet for tilliden i det moderne, at den nu er potentielt refleksiv; den består eller revideres, hvis der sker brud på systemernes tillidsvækkende funktion (Ulrich 01; 475). Risiko udspringer i det moderne fra refleksiviteten og truslen om ikke at kunne finde personlig mening i det komplekse (Giddens 03; 90). Knud Jensen skriver, at tillid til institutioner ofte stammer fra omtale eller indirekte kilder, så spørgsmålet er, om mistro til et fags relevans, kan stamme fra andre

studerende. Ind i mellem, men ikke altid, støtter det opfattelsen af relevansen af konsultere ældre studerende:

Stud D: *”Det meste undervisning virker relevant nok, men af og til kan man tage sig selv i at tænke ”Hvad skal jeg bruge det til?” Nogle gange hjælper det at snakke med ældre studerende, andre gange får man en aha-oplevelse senere i uddannelsen og andre ting har jeg ikke helt lurt formålet med”.*

Det fremgår ikke klart, om de studerende generelt møder op trods skepsis for teoriens anvendelighed eller om de ofte fravælger undervisningen. Bjørgen opridser en række forhold, som kendetegner den professionelle studerende. Den professionelle studerende bruger både læreren og medstuderende som ressourcer i egen læreproces, men skubber ikke skylden for manglende læring over på andre. Traditionelt måles studerendes indsats i forhold til fremmøde, men da AFEL indebærer, at den studerende selv kontrollerer indsatsen, kan resultatet være, at den studerende erfarer, at det er mere frugtbart at læse selv hjemme og så bør det accepteres (Bjørgen 95; 42-44).

Andre studerende har ikke tiltro til anvendeligheden af forskellige fag, men det antydes, at de har deltaget alligevel:

Stud E: *”Især var det svært for mine medstuderende og jeg at sluge det faktum at vi skulle bruge et helt semester med fokus på mennesket. Det var for det første frustrerende at undvære.....For det andet følte undervisningen nogle gange så abstrakt og diskussionsbaseret, og derfor meget anderledes end den undervisning vi var vant til, som var logisk og entydig. Til stadighed finder jeg undervisningen i pleje og omsorg og teorierne bag fjern fra virkeligheden, jeg savner at den bliver mere radiograf ”minded” ”.*

Stud B: *”Videnskabsteori på de første semestre var måske spændende nok, men total uinteressant for radiografuddannelse efter min mening”*

Stud F: *”.....den meget sygeplejeorienterede del, mener jeg, tager for stor en del af 3. semester, både i teori og klinik”*

Koblingen til praksis er en tydelig motiverende faktor for de fleste, når teoretisk viden skal tilegnes. En studerende betegner praksis med begreber som ”det virkelige liv”, ”virkeligheden” og ”hverdagen”:

Stud B: *”Jeg skal helst gå fra undervisningen og føle, at det jeg lærte er noget, som jeg får brug for som kommende radiograf”*

Stud C: *”Generelt synes jeg, der er sammenhæng mellem teori og praksis på de forskellige semestre, faktisk det der giver radiografuddannelsen et stort plus”*

Stud D: *”Jeg mener, at det er vigtigt, at undervisningen hele tiden bliver holdt op imod virkeligheden på en røntgen afdeling.... For ikke at det hele skal*

*blive teori, der nemt kan virke abstrakt og vidtløftig, er det nødvendigt med konkrete eksempler fra det virkelige liv til at sætte tingene i perspektiv.....Det er fremmede for de studerendes engagement at få lidt af hverdagen ind i den teoretiske undervisning”*

Det er forskelligt, hvor yndet teoretisk undervisning er:

Stud A: *”gennemgangen af pensum er et nødvendigt onde”.*

Stud G: *”En forudsætning for, at man kan stille gode spørgsmål og i det hele taget få det fulde udbytte af undervisningen, er at man har forberedt sig hjemmefra, dvs. læst litteraturen grundigt.....  
.... . Engagement er i højere grad betinget af at man aktivt forsøger at tilegne sig teoretisk stof ved at læse det, tale med andre om det, høre en der har forstand på det forklare det, skrive opgaver i stoffet for på den måde at sætte egne ord på det, terpe det, og sidst men ikke mindst anvende det i praksis. Forsøger man som studerende at arbejde med det teoretiske stof på denne måde, er man engageret og dette uanset hvilken ramme og altså arbejdsform denne proces finder sted i”.*

Læring er grundlæggende individuelt tækningsarbejde, skriver Bjørgen og den der skal lære må forstå værdien af at bruge tid til at tænke og tro på værdien heraf. Styring eller korrektion af læringsarbejdet hen mod målet kræver kommunikation og feedback enten i form af vejledning fra en lærer eller samarbejde med medstuderende. Det er endvidere vigtigt, at den studerende ser den plads i helheden, som det aktuelle læringsarbejde knytter sig til (Bjørgen 95; 26).

#### **6.4 Oplevelse af medbestemmelse i undervisningen**

En studerende beskriver, at når nogle undervisere bruger den første lektion til at nedskrive fælles mål for undervisningen, finder den studerende det kan motivere dem, fordi de så selv har været med til at præge forløbet:

Stud A: *”...Det at lave fælles mål ved semestrets start er en god måde at høre de studerende og derved få en snak om, hvad det er man gerne vil. Det har en god effekt og hjælper de studerende til at føle sig forpligtet”*

Ivar Bjørgen hævder i sin bog, at undervisere har forsømt at tage udgangspunkt i den studerendes eget potentiale for læring ved tilrettelæggelse af undervisning.

Om processen skriver Bjørgen, at det er vigtigt, at den lærende bliver delagtiggjort i hvorfor et givet emne skal læres, accepterer målsætningen og forstår kriterierne for godt og dårligt arbejde. Endvidere giver det den studerende mere ejerskab og ansvar for opgaven at være med til at vælge stof ud og planlægge arbejdsmåde (Bjørgen 95; 25).

For andre studerende er det vigtigt, at de har ”committed” sig til arbejdsformen og én beskriver undervisningsformer, der har en særlig funktion:

Stud C: *”Personligt kan jeg godt lide, at underviseren kaster nogle bolde op til diskussion, det vækker de sovende elever”*

Stud F: *”Den studerende er engageret, fordi han er forberedt hjemmefra og har en nysgerrighed efter at få sin forståelse af emnet bekræftet”....  
...Det vil være underviserens rolle at ”coache” de studerende – ud fra deres oplæg – ind i en arbejdsform, de studerende selv har lagt op til og committed sig til ”*

Hermann citerer Seymour Papert for at kritisere, at der skrives for meget om den gode underviser og for lidt om den gode lærende, fordi kompetencer handler om, at den studerende involvere sig med sit hele jeg. Hvor undervisning har sit fokus på sagen eller stoffet, har læring sit fokus på den, der skal lære. Kravet til lærerrollen bliver da ikke kun at formidle faglig viden, men også at være en facilitator, som støtter den studerende i udviklingen af kompetencer, en coach eller mentor. Dette stiller krav om personlige egenskaber hos underviseren, der står i et nærværende og tillidsfuldt forhold til den studerende (Hermann 02; 46).

De studerendes udsagn giver indtryk af, at det opleves som en naturlig del af undervisningen at give tilbagemeldinger til underviseren:

Stud A: *”Jeg mener, at de studerende skal høres og have indflydelse på arbejdsformerne. Det der virker som en god ide inde i hovedet på en underviser, virker ikke altid i praksis....  
.....Underviseren møder de studerende på halvvejen og de to parter definerer sammen undervisningsformen løbende”  
”Jeg, som studerende, sidder med i skolens råd og kan dermed præge undervisningsformerne den vej”*

En studerende udtrykker det på dén måde, at de studerende ”vejleder” lærerne:

Stud B: *”At den studerende giver feedback til læreren, hvis der er ting der kan gøres bedre”.  
”Jeg mener det er vigtigt, at studerende har indflydelse på arbejdsformerne i undervisningen.... Det er vigtigt at fortælle disse lærere, at det simpelthen går for hurtigt ....  
Derfor vejledte vi lærerne til at .....  
Samtidig er det også vigtig, at lærerne tager mod den feedback og lærer af den.  
Jeg er af natur meget udadvendt og kan slet ikke lade være med at gå til læreren, hvis der er noget jeg synes kan gøres bedre”*

Hermann skriver, at i nutidens uddannelsesystem er kravet, at læreren bliver igangsætter af forandrings- og udviklingsprocesser hos den studerende i den responsive og ligeværdige relation; fællesskabet forhandles (Hermann 02; 66-67)

En studerende skriver om det forhandlede fællesskab på holdet:

Stud B: *”Ligeledes får jeg indflydelse ved at drøfte tingene med de andre i klassen, så vi kommer til en enighed i klassen”*

De studerende virker meget selvsikre på, at implementering af deres evalueringer er til gavn for fremtidige hold:

Stud G: *”Den måde, som vi har indflydelse på nu, er fin. Vi evaluerer undervisningen efter den sidste time i faget og så bliver de ting vi har at sige forhåbentligt inddraget, når den fremtidige undervisningen skal planlægges..... jeg har ikke den store trang til at søge indflydelse ud over den evaluering som følger afslutningen af hvert enkelt fag. Men vi skal da have indflydelse på den måde, at de indvendinger vi måtte have ikke bare bliver siddet overhørig fra lærernes side men bliver taget til efterretning”*

Hermann billiger ikke løsningen ”at tage til efterretning”, men skriver, at fordi kompetenceudvikling og læring er et offentligt anliggende, stiller det krav om at turde tage diskussionen af, hvilke værdier, der ligger bag og hvordan værdierne skal rangordnes. De der beskæftiger sig med kompetenceudvikling må som politikere initiere talen om værdiers gyldighed og analysere eventuelle modsætningsforhold (Hermann 02; 88).

Bjørgen slår til lyd for, at der er brugt alt for mange kræfter på at diskutere lærerens rolle og at de studerende på den måde er blevet gjort nærmest hjælpeløse. Læreren dominerer i for høj grad i klasseværelset og ud fra AFEL kan lærerens fortolkning af stoffet ligefrem være skadelig for de studerendes læreproces. Den lærende skal hjælpes til at blive sin egen lærer. Bjørgen giver det eksempel, at der er en lang tradition for lærerens arbejde, mens de studerende historisk har skullet være passive, sidde stille og lytte (Bjørgen 95; 37,41).

De studerende har den oplevelse, at lærerne bruger de studerendes evalueringer af undervisningen fremadrettet:

Stud E: *”Jeg oplever, at lærerne laver mange evalueringer af deres undervisningsforløb i forsøg på at forbedre deres undervisning. Det mener jeg er en rigtig god måde at give eleverne medindflydelse og sikre en god undervisning. Selv svarer jeg ærligt på evalueringen og kommer med forslag til forbedringer, og jeg ved at mange af mine medstuderende gør det samme. Jeg har helt klart det indtryk at lærerne tager evalueringerne til efterretning, og vi får tit at vide og erfarer, at de har ændret noget pga. en evaluering”.*

En enkelt studerende fremhæver netop værdien af den dialogprægede evaluering med de enkelte undervisere frem for en samlet semesterevaluering, som den studerende oplever ikke virker:

Stud C: *”Efter hvert semester er der evaluering, ofte virker det ikke til at denne bliver brugt til noget....  
Nogle undervisere er ellers gode til at evaluere sit eget fag efter et modul, her virker det til, at de tænker over hvad man som studerende siger. Det kan i hvert fald mærkes på den/de pågældende undervisere semesteret efter”.*

Efter nu at have analyseret og fortolket temaer, som de studerendes svar bringer på banen og henført til min fortolkning af disse, vil jeg i næste afsnit diskutere temaerne i forhold til det valgte teoretiske perspektiv.

## **6.5 Diskussion af studerendes svar**

De centrale begreber, der vil danne udgangspunkt for min diskussion af de studerendes besvarelser er ud fra mit teoretiske valg: *modernitet, medbestemmelse, individualisering, kompetence og professionalitet, læring og undervisning.*

Når de studerende bliver bedt om at beskrive engagerende undervisning, indeholder materialet både udsagn, der går på, hvilke krav de studerende mener det afføder for underviseren samt udsagn om, hvad de studerende mener, deres egen rolle er i forbindelse med undervisning. Et par studerende pointerer, at man må have forberedt sig for at kunne bidrage og der skrives enkelte udsagn om at lære. En enkelt studerende beskriver egen læringsstil i forbindelse med sin beskrivelse af engagerende undervisning, idet han skriver, at en forudsætning for at få det fulde udbytte af undervisningen, er at man har forberedt sig og at det for ham handler om at læse, forstå og huske.

I forhold til indholdet i teoretisk undervisning kommer der forskellige vurderinger fra de studerende. Flere udsagn bærer præg af refleksive overvejelser over tiltroen til undervisningen. Nogle studerende skriver, at de ikke kan komme i tanker om ikke-relevante emner, selvom de ved nogle lejligheder først har opdaget sammenhængen senere og de peger selv på, at nogle gange handler det for studerende om at være lidt tålmodige. Dette tyder på, at de har tillid til uddannelsessystemet. Andre studerende skriver, at de har oplevet fag spændende nok, men vurderer, at det er ”totalt uinteressant for radiografuddannelsen” og to vurderer, at meget af et helt semesters indhold ikke er relevant for radiografuddannelsen. Det sidste tyder i høj grad på mistro til ekspertsystemer.

Giddens skriver, at der må en personificering af systemet til for at skabe tillid, fordi ekspertsystemers adgangsporte er sårbare steder for opretholdelse af tillid. Det betyder,

at når de studerende sætter sig ind i uddannelsens officielle dokumenter, som man med henblik på udvikling af kvalitet i undervisningen, forventer at den kompetente studerende gør på SCVUN, så må det følges op af en ansigt-til-ansigt relation med de studerende. De studerende accepterer helst begrundelser for indholdets relevans hentet i praksis og hvis synliggørelsen er meget tydelig, har de studerende stor tillid til indholdets relevans. På den anden side har uddannelsen et erklæret sigte med henblik på professionsudøvelsen, så på den led er det hensigtsmæssigt og et plus, at de studerende har fokus på praksis, når de er i teoretisk undervisningsforløb, men det tyder lidt på, at de studerende har den opfattelse, at al teori må kunne passe som fod i hose til praksis for at være relevant og nogle studerende ser ikke relevansen af de omsorgsrelaterede fag.

I forhold til individualiseringsbegrebet kan det overvejes, om nogle studerendes skepsis over for indholdsrelevansen er udtryk for, at de med Biestas vending er forbrugere af uddannelse. Nogle studerende accepterer Biestas professionelle model – bare de får forklaret, hvorfor de har behov for undervisningen, men én eller anden grad af individualisering er indlejret, fordi det synes som om, nogle studerende er meget selektive i forhold til at lære f.eks. videnskabsteori; selvom de fleste henviser til senere erkendelse for aktualiteten. Det vil sige, at i forhold til Biestas markedsøkonomiske og professionsmodel, kan man mene, at der er tale om en fod i begge lejre for de studerendes vedkommende, som har deltaget i dette projekt. Biesta pointerer, at studerende må være villige til at løbe en risiko, når de går ind i et uddannelsesforløb; en risiko for, at de kommer til at lære noget, som de ikke har forventet, fordi ingen kan overskue alt, hvad en uddannelse vil indebære på forhånd. Det ser ud til, at nogle studerende er selektive i valget af, hvad de er villige til at risikere.

Netop dén problemstilling, om hvorvidt uddannelse klæder de studerende på til at håndtere alle de informationer, der skal til, fremlægges af Svend Mørch og Hermann peger i sin opdeling af kompetencer på vigtigheden i opøvelse af læringskompetence og at det ikke handler så meget om, hvad de studerende lærer, men at de lærer at lære.

De studerende berører ikke fremmøde eksplicit i deres besvarelser; så der kommer ingen udtalelser om, hvordan de agerer, når de "ikke har luret formålet" med undervisning, som en studerende skriver. Bjørgen skriver, at de studerende må gives tid og frihed til at påtage sig ansvaret for egen læreproces.

De studerende ønsker som nævnt, at indholdets begrundelse skal være let at gennemskue, fordi de oplever det som en stor motivationsfaktor. Det træder helt klart frem, at de studerende har stor respekt for fagudøvelsen. En studerende mener det

netop er et plus med den gode kobling mellem teori og praksis ved radiografuddannelsen. Ved de tre radiografuddannelsers ubetingede akkreditering i december 2005, var god kobling mellem teori og praksis også ét af de punkter, som radiografuddannelsen blev rost for ([www.eva.dk](http://www.eva.dk)). Der er stoftrængsel i studiet, så når de studerende søger høj grad af synlighed i indholdets relevans, kan man også diskutere at undersøge, hvor stor arbejdsbyrden er – om den er for stor - ved f.eks. at undersøge, hvor meget tid de studerende bruger på at forberede sig.

I Bjørgens forståelse er det et arbejde at studere og når der er bekendtgjort om undervisningsmiljø, så sender det et signal om, at det også betragtes som sådan fra offentlig side.

Når Stefan Hermann kæder undervisning sammen med livsfase og læring sammen med livsform og skriver at i overgangen i samfundet fra kvalifikationer til kompetencer, fra oplysning til selvudvikling må læring i uddannelse og erhverv betragtes som en livsform, så genkendes det ikke. De studerende udtrykker overvejende, at de vil undervises og oplyses og det skal være eksperter, der underviser dem. Når en studerende betegner praksis som "virkeligheden" og en anden skriver, at gennemgang af pensum er et nødvendigt onde, antydes at teoretisk undervisning ses som en livsfase. De fleste studerende er fokuserede på at erhverve sig kvalifikationer, ser det ud til i besvarelserne, fremfor kritisk analytisk sans, som er et krav i professionsuddannelse. De skriver, at undervisningen skal bekræfte egen forståelse og én skriver, at engagerende undervisning er, når læreren kan svare uddybende på alle spørgsmål, de studerende stiller og de er ikke tilfredse, hvis læreren ikke kan svare. En anden studerende bruger en vending, som antyder, at viden kan overbringes. Engagerende undervisning er, når læreren giver det til os på en god måde, skriver den studerende. Læringsperspektivistisk signalerer det læreren som ekspert, der ved alt og som "fylder" på de studerende, som hævdes at være dominerende fra 60erne til 80erne (Hansbøl 03; 44-47).

Ud fra Bjørgens teori om AFEL kan lærerens fortolkning af stoffet ligefrem være skadelig for de studerendes læreproces. Den lærende skal hjælpes til at blive sin egen lærer. Bjørgen giver det eksempel, at der er en lang tradition for lærerens arbejde, mens de studerende historisk har skullet være passive, sidde stille og lytte (Bjørgen 95; 37,41). Afhængig af, hvor konkret de studerendes udsagn tolkes, så antyder de i følge Bjørgens tankegang, at dét de studerende efterlyser, i virkeligheden er skadeligt for deres udvikling mod en kompetent studievirksomhed.

Bjørgen opridser en række forhold, som kendetegner den professionelle studerende. Den studerende må kende sin egen læringsstil og have viden om læreprocessen, fordi det vil styrke den studerendes selvtillid. Søgning og vurdering af information fra biblioteker og især udvælgelse fra kilder vil øge selvstændigheden og effektiviteten i læringsarbejdet både her og nu og på sigt, skriver Bjørgen (Bjørgen 95; 42-44).

I forhold til indflydelse på undervisningsformer, så er alle studerende enige om, at de skal have indflydelse. De vil ikke sidde overhørig; deres meninger skal tages til efterretning, skriver de. En anden studerende bruger udtrykket, at de vejledte læreren. Andre udsagn går på, at læreren skal coache de studerende ind i en arbejdsform, de selv har lagt op til og dermed committed sig til. Medbestemmelsen er også indlejret i udsagnet fra dén studerende, som skriver, at underviseren møder de studerende på halvvejen og sammen definerer de to parter løbende undervisningsformen. Disse udsagn må tolkes som individualiseringstegn.

Krejsler påpeger, at hvis ikke relationen mellem de studerende og læreren er god, vil de studerende ikke bekende deres evaluering. Mørch skriver, at når man forstår verden og kender sin egen placering og betydning heri, så kan man gøre noget selv og det må tolkes af de studerendes svar, at de er bevidste om, at de kan gøre deres indflydelse gældende og være med til at udvikle undervisningen på dén måde. De studerende vurderer, at underviserne tager dem seriøst, idet to studerende skriver, at de erfarer, at underviserne ændrer noget og tænker over, hvad man som studerende siger. De studerende medvirker til, at underviseren lærer om undervisningspraksis.

## **7.0 En professionel underviser - institutionsperspektiv**

I det følgende afsnit vil jeg analysere og fortolke den beskrivelse af underviseren, som kan udledes af den allerede-eksisterende empiri, hentet fra uddannelsesinstitutionens vedtagne dokument ”*Kvalitetsmål for undervisningen ved Sundheds CVU Nordjylland*”. Det vil jeg gøre for at afklare, hvilke karakteristika lærerrollen heri tillægges.

### **7.1 En professionel underviser på SCVUN**

Da Sundheds CVUet blev dannet var der et fælles ønske om en løbende udvikling af uddannelsernes kvalitet på baggrund af blandt andet evaluering af undervisning. *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN* indeholder et uddybende afsnit om, hvordan den professionelle underviser søger kvalitet i undervisningen.

Om undervisning står der overordnet, at det er underviserens ansvar at tilrettelægge undervisningen pædagogisk hensigtsmæssigt, men at studerende er aktivt deltagende og har medindflydelse.

En af de forfattere, som kommer med et bud på, hvordan professionel pædagogik kan tænkes, er Erling Lars Dale, som også anerkender vigtigheden af, at undervisere og institutioner sætter eksplicite standarder for, hvad der betragtes som kvalitet.

Erling Lars Dale skriver, at rationel undervisning viser sig i de studerendes og undervisernes motivation for interaktion og at motivation er baseret på gensidig tillid. Studerende og undervisere opfører sig rationelt, hvis de villigt lader sig udsætte for vurdering og kritik, men også ved, at de viser vilje til at anerkende begrundelser fra hinanden, fordi det at lytte og udforske begrundelser kan resultere i erkendelse (Dale 98; 210).

*Den professionelle underviser* formidler fagligt relevant indhold på et højt niveau. Underviseren sikrer sit fags indholdsmæssige, pædagogiske og etiske kvalitet.

John Krejsler kombinerer det at være professionel med at være kompetent til udtrykket at være *en professionskompetent lærer* i sin fremstilling af de krav, moderniteten stiller til lærerens rolle (Krejsler 05; 19).

Fakta i dag er ifølge Hermann, at den kompetente kun er kompetent, hvis vedkommende uafsladligt opdaterer sine kompetencer, fordi de kompetencer, der er nødvendige i dag måske ikke er nødvendige i morgen og dermed bliver forandringskompetencen særdeles vigtig. Fagidioten betragtes som fejlsocialiseret. Moderne eksistens handler om at være i konstant udvikling som person, så der er tale om individuel udvikling (Hermann; 51-53).

Videre står der i *Kvalitetsmål*, at underviseren orienterer eller diskuterer indholdets videnskabelige holdbarhed med de studerende. Indholdsmæssigt vælger underviseren, hvilket indhold der er relevant i forhold til professionen ligesom det er underviseren, der vægter, hvilken forskning, der inddrages.

Dale skriver, at det er rationelt, at underviseren har stor indflydelse, når indflydelsen knyttes til kundskab som ressource (Dale 98; 210-211).

Den pædagogiske kvalitet på SCVUN tænkes sikret ved at underviseren tilrettelægger, så de studerende tilbydes forskellige muligheder for at lære for at tilgodese forskellige læringsstile og ved at underviseren udfordrer de studerende.

Om de studerendes indflydelse står der:

*”Underviseren skal begrunde sine metodevalg og evaluere og udvikle undervisningsforløb sammen med de studerende”*

Miller peger på, at det traditionelt kun er undervisningsdelen, som evalueres, så når lærere bruger megen tid på forberedelse, kunne man argumentere for fornuften i at den del også evalueredes (Miller 03; 216).

Dale forbinder høj professionsstandard med didaktisk handlingsrationalitet, idet han påpeger, at kvaliteten opstår, når underviseren efter sin planlægning og gennemførelse vurderer undervisningen (Dale 98; 194). I Dales beskrivelse af evaluering er de studerende ikke så fremherskende; man får indtrykket, at underviseren evaluerer alene i form af refleksion over forløbet.

Dale præciserer, at med begrebet standard mener han, at der ligger kriterier til grund for vurderinger. På den måde bliver vurderinger til begrundede vurderinger. En god standard betyder, at udførelsen lever op til de kriterier for udførelse, som er formuleret som grundlag. Når underviseren reflekterer over sin praksis og dermed sine handlinger, mener Dale det netop er et kriterium for professionel praksis (Dale 98; 232).

I *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN* står der, at etisk kvalitet i undervisningen indeholder at leve op til værdier i professionen og institutionen.

Institutionens værdigrundlag fremhæver bl a ligeværdighed:

*”I udførelsen af vore opgaver er vi i særlig grad optaget af ligeværdigheden i relationerne mellem ledelse – medarbejdere – studerende og kursister som forudsætning for arbejdsglæde, medindflydelse og udvikling” (Værdigrundlag SCVUN).*

Radiografprofessionens værdier kan udledes af de tre radiografuddannelsesinstitutioners fælles definition på radiografi, som lyder:

*”Radiografi er at samtænke og anvende viden om menneske og teknologi ved billeddiagnostisk undersøgelse og behandling, hvor mennesket er i centrum” (2004).*

Ligeværdighed går igen i kvalificeringen til fagudøvelse, idet patienten sættes i centrum. Ligeværdighed i SCVUNs værdigrundlag inddrager forholdet mellem student og underviser.

I antologien *Relationsprofessioner* beskrives, hvordan professionalisme opfattet som et forhold kan forstås. Krejsler og Hansbøl beskriver i kapitlet *Konstruktion af professionel identitet*, hvordan forholdet mellem professionsudøveren og dennes ”modtager/aftager” historisk kan ses som en udvikling gennem tre faser. Fra 60`erne til 80`erne karakteriseredes det som et forhold mellem en ekspert og en borger eller klient. Fra 80`erne til 90`erne som et forhold mellem en konsulent og en bruger og i dag kan mellemværendet beskrives som et forhold mellem en købmand og en kunde.

Metaforerne købmanden og kunden er skabt ud fra opfattelsen af velfærdssamfundet som markedsgjort (Hansbøl 03; 44-47).

## **8.0 Temaer i undervisning bragt frem af undervisersvar**

Undervisernes besvarelser er fremsendt til mig løbende af rektorerne. En underviser sender selv til mig. Der indkommer otte ud af ni mulige besvarelser. Jeg undlader at læse besvarelserne efterhånden som de tilsendes, men lader en uvildig person administrere dem og give dem vilkårlige benævnelser fra A til H, før jeg læser dem. Besvarelserne fra de enkelte institutioner er således blandet og jeg er ved analysen uvidende om, hvilke besvarelser, der stammer fra egen institution. Besvarelserne fylder fra halvanden til tre normalsider. De fundne temaer er diskuteret med en uddannelsesansvarlig radiograf.

Jeg vil nu ud fra en søgt fænomenologisk tilgang skitsere de temaer, som undervisernes besvarelser lægger op til og undervejs vil jeg fortolke temaerne i forhold til den teoretiske ramme valgt i projektet.

### **8.1 Teorien henter sin begrundelse i praksis**

Generelt er undervisernes besvarelser for en stor del sammenfaldende og favner didaktiske overvejelser bredt. Halvdelen af underviserne nævner eksplicit; resten implicit via teksten, at der må tages udgangspunkt i uddannelsens rammer og formål, når der planlægges indhold:

Und D: *”jeg starter med formål, mål for den teoretiske undervisning”*

Und B: *”...sammenhæng mellem mål og indhold og metode”*

Und H: *”overordnet, hvad er uddannelsens formål”*

Udfordringen i at arbejde med læring i klasser sammensat af studerende med forskellige forudsætninger nævnes af mange og indtrykket er, at underviserne beskriver mange tiltag i undervisningen for at inddrage de studerendes erfaringer; blandt andet fra praksis på røntgenafdelingen.

Alle undviseres besvarelser er gennemsyret af, at der lægges meget energi i at argumentere generelt for undervisningens relevans for at motivere de studerende til at møde op. En underviser skriver, at der skal gode argumenter til f.eks. op til eksamen, hvor de studerende er meget selektive. Nogle hævder, at underviseren må ”brænde” for sit fag og udvise engagement, da det støtter argumentationen:

Und G: *”jeg underviser i kernefaglige fag, som er gode at relatere til praksis...  
At signalere, at jeg brænder for indholdet af min undervisning ”*

Det skinner tydeligt igennem, at teorien overvejende henter sin begrundelse i praksis; der er tale om undervisning i en professionsrettet uddannelse :

Und B: *” det er vigtigt at være afklaret med, at det er en professionsuddannelse og ikke en teoretisk uddannelse langt fra praksis ”*

Und A: *”.... det vigtigste er, at synliggøre min teoretiske undervisning i forhold til, at de studerende skal være Radiografer..... jeg tror min fremtoning og mange års erfaring som radiograf giver mig en stor ballast.....  
Så jeg tror deres tiltro er stor”*

Stoffets og emnernes aktualitet i forhold til professionsudøvelse er afgørende for den studerendes motivation, så tråden til praksis må konstant trækkes uanset, hvor teoretisk et fag, der er tale om (Bjørngen 95; 45-50).

Hermann mener, at lærerens autoritet, som dén der ved bedst, er truet og de studerende er forfremmet til vidensproducenter, fordi viden må finde sin begrundelse i brugbarheden og ikke længere lader sig legitimere i sig selv (Hermann 02; 49-51).

Krejsler og Hansbøl bruger metaforen købmand-kunde som billede på modernitetens læringsarena, hvor underviseren – iklædt som købmand – konstant skal tage stilling til en formidling af den professionelle kundskab, som skal ”sælges” til kunden. Da kulturarven ikke er en fast masse, fordi kundskaben er flydende og foranderlig indeholder formidlingen en vedvarende dialektik mellem ”det gamle”, som må bevares og om- og nyfortolkninger (Hansbøl 03; 44-47).

Indenfor nogle fagområder er det lettere at påvise sammenhængen til praksis end indenfor andre; ligesom der kræves flere begrundelser i starten af uddannelsen:

Und F: *” jeg underviser i at ....her skal det ofte begrundes - hvad det nu skal til for....*

Und E: *”... vi har kritiske studerende og de er derfor ikke altid overbeviste om, at man underviser i noget, som de senere kan få behov for. Min erfaring er dog, at dette oftest knytter sig til 1.semester, hvor de ikke har en reel fornemmelse af den verden de skal ud til ...”*

Bjørngen mener, at de studerende kan trænes i at være med til at vælge relevant stof ud, som så vil give dem ejerskab og ansvar for opgaven (Bjørngen 95; 25).

Generelt skriver underviserne meget om, hvad de betragter som ideelt at gøre for at motivere de studerende til at deltage i undervisningen:

Und B: *”I nogle fag kan det være svært for de studerende at se meningen med undervisningen - derfor kan det være meget vigtigt at bruge energi på at forklare, begrunde hvad meningen med det er for, at de er motiverede og ikke fravælger eller bruger tiden på det, der for dem her og nu er vigtigt - for eksempel kan eksamensfag være mere vigtige end ikke eksamensfag for studerende og der har vi et stort medansvar for at forklare, hvad de skal med dette fag....  
Jeg mener altid, det er vigtigt for mig som underviser at begrunde de valg jeg gør uanset, hvor indlysende dette må være..... at de studerende kan motiveres og gøres aktive - denne tilgang er vigtig med de studerende i dette videnssamfund for deres fastholdelse i studiet”*

Underviserne mener, det er dem, der skaber de studerendes tiltro til relevansen af teoretisk indhold og påtager sig det som en del af deres opgave som underviser:

Und C: *”... en manglende synliggørelse af indholdet kan resultere i en fravælgelse fra den studerende, og man vælger at udeblive...  
Tiltroen skabes også igennem introduktionen til faget”*

Und D: *”De studerende har tiltro til den undervisning, jeg har planlagt”*

Und F: *”Hm..... et godt spørgsmål. Hvis jeg alene skulle bedømme tiltro til undervisningens relevans på fremmødet - ja så.....  
jeg tror den tiltro skabes af mig. Hvis jeg kan sætte mit fag ind i radiografens kontekst. Det er sværest først i uddannelsen hvor de studerende endnu ikke har en fagidentitet, der er større senere i uddannelsen..... har de også mere at byde ind med. Her kan det være med til at styrke deres tiltro hvis jeg anvender deres "historier" fra den radiografiske hverdag og anvender mit fag i den sammenhæng.  
Jeg tror grundlæggende på at det er, når der sker anvendelse - og ikke bare observerbar anvendelse, jeg mener at det også kan være at kunne se sammenhænge og forestille sig anvendelse - at der sker læring. Altså når den studerende akkomoderer/assimilerer "mit fagområde" ind i deres egen forståelse - vel også det man iblandt kalder a-ha oplevelser”*

Underviserne er enige om, at det handler om at have stor faglig viden og være godt forberedt før undervisningen, hvilket indebærer at være orienteret om nyudgivet litteratur på området:

Und H: *”Generelt begrundes jeg ofte for de studerende - valg af teori og valg af undervisningsform, da jeg hermed håber at få de studerende til at forstå relevansen for undervisningen.....det må være en del af min opgave”*

Krejsler skitserer lærerens opgave med at inddrage de studerendes beslutninger og skriver, at når der fra lovgiveres side stilles forventninger til uddannelsesystemet og dermed til underviserne om medbestemmelse i uddannelse, sker det i høj grad i generelle udtryksformer. Traditionen leverer ikke som tidligere en gratis fortolkning, der kan vejlede, så der påhviler underviseren et fortløbende legitimerings- og konkretiseringsarbejde for at få det generelle operationaliseret i forhold til de specielle forhold.

## 8.2 Aktive studerende lærer

Undervisernes overvejelser for at tilrettelægge varierede arbejdsformer fylder meget i beskrivelserne. Der kommer forskellige, men også mange enslydende begrundelser for dette. Afvekslende undervisning tilgodeser de studerendes forskellige læringsstile og motiverer de studerende. Brug af tavlen nævnes af flere som en arbejdsform ved undervisning, der ikke forcerer tempoet og levner tid til refleksion og spørgsmål. Nogle undervisere beskriver, hvordan de i starten af uddannelsen ”styrer” arbejdsformerne mere end senere i uddannelsen, hvor de studerendes ønsker kommer mere på banen:

Und E: *”Hvorimod jeg ofte bruger de studerendes ønsker til valg af undervisningsformer, når de når længere i deres studie.... og har erfaring omkring undervisningsformer”*

Krejsler påpeger, at det er vigtigt ikke at forstå AFEL som at læreren bare skal stille sig til rådighed, når de studerende er parate, som han kalder for den platte udgave af AFEL læring. Læreren skal kunne træde i karakter og tage styringen, når der er brug for det, som en helt naturlig ting (Krejsler 05; 19).

Bjørngen er enig heri og skriver, at AFEL ikke betyder, at de studerende, der har vanskeligt ved at påtage sig processen med at lære, skal sejle deres egen sø. Tværtimod mener Bjørngen, at tilrettelæggelse af læring efter princippet ”hjælp til selvhjælp” kan afspejle mange forskellige læresituationer (Bjørngen 95; 29).

Kun et par undervisere peger direkte på potentialet i de studerendes forberedelse til undervisningen, men det er muligt, at de øvrige undervisere tænker det indlejret i at aktivere de studerende.

Lykken er, når de studerende har læst og villigt kommer med indlæg:

Und F: *”Lykken som underviser er, når de har læst .... og vi så kan diskutere og ... forhåbentlig forstå det, som forfatteren mener. Mest lærerigt er den metode, hvis mange deltager og byder ind. Mindst lærerigt (og uinspirerende) er det, når jeg hele tiden må være den, der byder ind eller provokere for at holde en dialog i gang”*

Det fremgår, at der må planlægges individuelt i forhold til de enkelte hold, fordi arbejdsmoralen er meget forskellig på de enkelte hold:

Und E: *”Det kræver dog at man på det enkelte hold ”løfter i flok” og at der generelt er en forventning til hinanden om at man har forberedt sig. Det er nemlig meget generende for de få, der har studeret hjemmefra, at de skal ”trækkes” med de studerende, der ikke har forberedt sig.....*

*De enkelte radiografhold er meget forskellige i forhold til arbejdsmoral og diskussionslyst –og det er i høj grad med i mine overvejelser forud for planlægning af undervisningsformen”*

Om processen skriver Bjørgen, at det er vigtigt, at den lærende bliver delagtiggjort i hvorfor et givet emne skal læres, accepterer målsætningen og forstår kriterierne for godt og dårligt arbejde. Endvidere giver det den studerende mere ejerskab og ansvar for opgaven at være med til at planlægge arbejds måde (Bjørgen 95; 25).

Nogle undervisere peger på at, det handler om at skabe en tryk stemning, så det er tilladt at ytre sin mening:

Und C: *”..... det handler vel om også at skabe tryghed i klassen, ved at tillade meninger med respekt for det individuelle individ”*

Und F: *”.... i den forbindelse ser jeg mig selv som faglæreren, der har større viden på området, men de studerende er mine sparringspartnere og på alle andre områder jo ganske som jeg. Jeg forsøger at skilte med, at nogle holdninger er ligeså ”gode” som andre. At alle må byde ind og ikke skal blive ”halshugget” forid de gør det”*

Lærerne nævner forskellige anvendte arbejdsformer; bl.a. nævnes modeller, hvor oplæg fra læreren efterfølges af f.eks. gruppearbejde, studiespørgsmål, it-relaterede arbejdsformer, diskussion på klassen eller mundtlig og skriftlig fremlæggelse.

Der er enighed blandt underviserne om, at aktivering af de studerende er en ideel pædagogisk tilgang til at optimere læring. Samtlige undervisere beskriver overvejelser over, hvordan de kan aktivere de studerende i undervisningen; der gives begrundelser i motivationsfaktorer, læringspotentialet i at arbejde aktivt med stoffet og hvilke overvejelser underviserne gør sig i forhold til både den individuelle læring og hvordan fællesskabet på holdet kan styrke denne:

Und B: *” det vigtigste er efter min mening at få de studerende til at være aktive og medvirke til undervisningen, så de selv er med til at skabe undervisningen undervejs ..... jeg tænker også, at der skal være sammenhæng mellem det affektive og det kognitive ..... hvis fællesskabet ikke fungerer, bruges ressourcerne forkert ..... hvorimod et godt fællesskab styrker den kognitive del”*

Und G: *”At aktivere de studerende f.eks. ved løsning af opgaver, gruppearbejder, fremlæggelse. m.m, for ”den der er aktiv lærer noget”*

Aktive studerende betyder også, at underviseren motiveres; i hvert fald skriver en underviser, at de studerendes deltagelse styrker det faglige indhold:

Und D: *”I gennemførelsen af undervisningssituationen bliver der lagt meget vægt på, at de studerende er aktive og deres deltagelse styrker selve det faglige indhold”*

Et par undervisere beskriver deres vurdering af den udfordring, der ligger i, at studerende på et hold har individuelle behov:

Und A: *”Jeg er overbevist om, at der kan være en konflikt. De studerende har vidt forskellig læringsstile og det kan være meget svært at tage individuelle hensyn.  
Individet kommer nok lidt til kort på bekostning af fællesskabet”*

Bjørgen skriver, at AFEL tanken kan give problemer for lærerrollen, idet det er nødvendigt at kende de enkelte studerendes forudsætninger for at kunne vurdere læringsmålets værdi i forhold til udgangspunktet (Bjørgen 95; 35).

Und E: *”... vigtigt, at obligatorisk litteratur favner den pågældende teoretiske undervisning på forskellige måder..... gerne både relevant afsnit fra en obligatorisk bog samt en artikel, der omhandler de samme ting. Jeg har nemlig erfaring med, at de enkelte studerende har behov for at kunne fordybe sig forskelligt”*

### 8.3 Medindflydelse og medansvar

I det hele taget beskriver undviserne i høj grad studerendes medinddragelse ved tilrettelæggelse af undervisningen. En underviser skriver, at de studerende langt hen ad vejen selv definerer deres behov, andre peger på, at det kan være én af mange muligheder for, at de studerende påtager sig ansvaret for læreprocessen:

Und C: *”... indsigt og forståelse åbner op for medindflydelse og medansvar, som så igen virker som motivation. Det at give de studerende medindflydelse og indsigt i stoffet/faget, kan være en af mange katalysatorer til, at den studerende selv tager ansvaret for sin læring”*

Und A: *” ... som underviser bliver man nødt til at stikke en finger i jorden og høre på den feed-back, der kommer fra de studerende....  
jeg "samler op" i klassen efter endt undervisningsforløb”*

Und B: *”de studerende søger indflydelse på arbejdsformerne ved at være aktive, kritiske, stille spørgsmål, komme med forslag osv.....”*

Und G: *”Via kommentarer direkte til underviseren”*

Und H: *”de studerendes behov defineres i samarbejde med de studerende”  
”....de studerende indflydelse på arbejdsformerne? ...Det har jeg især oplevet, hvis der ikke var det antal fremmødte, som forventet. Her har det været yderst relevant og undervisningsformen har ofte måttet ændres”*

Bjørgen mener, at lærere må frigøre sig fra den traditionelle tanke, at studerendes indsats måles i forhold til fremmøde, men da AFEL indebærer, at den studerende selv kontrollerer indsatsen, kan resultatet være, at den studerende erfarer, at det er mere frugtbart at læse selv hjemme og så bør det accepteres (Bjørgen 95; 44).

De studerende giver spontant til kende, når det har været en anderledes undervisning:

Und D: *”De studerende giver kun deres bud på de forskellige arbejdsformer, hvis de bliver spurgt om det. Dog, hvis undervisningen er meget anderledes end den traditionelle forelæsning, kommer der spontane tilbagemeldinger på, at undervisningen har været god”.*

Det er heller ikke altid, de studerende får lov at bestemme, men det kan være et dilemma at undervise, hvis der er modstand fra holdet, hævder en underviser:

Und F: *”... Jeg tror mest det er, når de ”nægter at have mere gruppearbejde” – det har de haft så meget af – så nu vil de gerne læne sig tilbage og have servering. Det lytter jeg nogle gange på – men ikke altid. Mener som udgangspunkt, at man ikke lærer ved at være passiv. Men omvendt lærer man jo heller ikke, hvis man har stor modstand på”*

Medinddragelse af studerende handler om at være imødekommende på en konstruktiv måde, mener lærerne. Det handler om, at de studerende må argumentere for deres ønsker og kan få ændret meget, men ikke hvad som helst, hvis det ikke kan støttes pædagogisk, antydes det:

Und C: *”Det er ikke sikkert, at den studerende er enig med mig i mit valg, hvilket beror på en forudgående diskussion med den studerende omkring valget, men er jeg overbevist om min metode, er det vigtigt at holde ved og argumentere konstruktivt for mine valg. Så må den studerende jo have sine holdninger og jeg mine. En ting er bare vigtigt og det er, at man selv skal være bevidst omkring det man udøver og have sine teoretiske og praktiske overvejelser med.  
Der kan også være tilfælde, hvor den studerende har antydnet noget, som er relevant. I sådan et tilfælde er jeg så parat til at omtænke min ide og tilpasse situationen. Men det handler igen om at være imødekommende på en konstruktiv måde”*

Krejsler mener der kan trækkes to yderpositioner op, når underviseren skal tyde de uklare forventninger til sin jobudførelse, som samfundet giver. Enten kan underviseren overtilpasse sig ved at reagere konformt eller diametralt vælge frihedsgraden til det yderste i ly af de uklare krav (Krejsler 05; 39).

De fremkomne temaer vil jeg i næste afsnit diskutere i forhold til de centrale begreber, som er afledt af problemformuleringen: *modernitet, medbestemmelse, individualisering, kompetence og professionalitet, læring og undervisning.*

#### **8.4 Diskussion af undervisnersvar**

Undervisernes besvarelser tyder i høj grad på, at der er en stor udfordring i at argumentere for og synliggøre relevansen af det planlagte indhold i teoretisk undervisning, for at motivere de studerende til at forberede sig og møde op. I kvalitetsmålene for undervisningen på SCVUN står der, at det er underviseren, som har ansvar for at sikre sit fags indholdsmæssige kvalitet og begrunde dets relevans i

uddannelsen og/eller professionen. Flere lærere nævner også mål for uddannelsen som udgangspunkt for tilrettelæggelsen. Begrundelserne for teorien og synliggørelsen af teoriens relevans overfor de studerende hentes ensstemmigt fra professionen eller uddannelsen, men der er visse emner, som det er svært at overbevise de studerende om, at de har brug for. Bjørgen skriver, at stoffets og emnernes aktualitet i forhold til professionsudøvelse er afgørende for den studerendes motivation, så tråden til praksis må konstant trækkes uanset, hvor teoretisk et fag, der er tale om (Bjørgen 95; 45-50).

Krejsler kalder det et fortløbende legitimerings- og konkretiseringsarbejde for læreren, fordi traditionen ikke mere leverer indlysende begrundelser og metaforen om købmand-kunde forholdet som billede på den moderne læringsscene, ser ud til at stemme overens med lærernes udsagn om det store arbejde, de gør for at "sælge" varen. Schmidt skriver, at for lærere virker "Følg mig"-politikker ikke mere, men sådan lyder besvarelsene ikke. Lærerne kan godt få de studerende til at følge med – bare koblingen til praksis fremstår bøjet i neon og det er dér nogle undervisere har en stor udfordring.

Når undviserne spørges, hvordan de vil karakterisere de studerendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant, så reflekterer et par undvisere over, om det kan måles på fremmødet. Resten svarer på, hvordan tiltro oprettes. De fleste undvisere svarer, at det er dem, der skaber tiltroen til fags relevans overfor de studerende, hvilket stemmer godt overens med Giddens teori, om at det er dén rolle, eksperten indtager i ansigt-til-ansigt mødet, der opretter tiltroen.

I forhold til kvalitetsmålene for undervisningen ved SCVUN, er ét af kriterierne for den professionelle underviserpraksis, at undviseren tager ansvar for undervisningen, men der står, at læring er de studerendes ansvar. Dette støttes af Bjørgen, som skriver, at det er en kompetence, som kan øves og blive bedre. Undvisernes besvarelser indeholder mange vendinger om, at det er vigtigt at aktivere de studerende, fordi de lærer bedst, når de er aktive.

Et par lærere skriver, at der er stor forskel på forskellige holds arbejdsmoral. Andre besvarelser antyder, at de fleste studerende ikke prioriterer forberedelse højt. Udsagnene gående på, at det er lykken som undviser, når de studerende har læst og "de få, der har studeret hjemmefra" antyder, at de fleste studerende ser studiet som et arbejde, der udfolder sig på institutionen.

Undviserne påtager sig ansvaret for udvikling af undvisningens pædagogiske og faglige kvalitet, når de bl.a. skriver om pædagogiske overvejelser i forbindelse med

undervisningen og anser det vigtigt at have gjort sig såvel faglige som pædagogiske overvejelser klart. Underviserne ser sig selv som pædagoger og eksperter. Det er forskelligt, hvilken del, der fylder mest og det kan skyldes forskellig oplevelse af, hvad der giver størst udfordring. I det hele taget synes der for alle undervisere at være en del overvejelser forbundet med enten dét at motivere de studerende til fremmøde, argumentere for undervisningens relevans eller at få aktiveret de studerende. Lærerne skriver ikke meget om, hvordan de stiller krav til de studerende. Bjørgen mener, at når læreren skal styre eller korrigere læringsarbejdet hen mod målet kræves kommunikation og feedback enten i form af vejledning fra læreren eller ved samarbejde med medstuderende, men kravene må ekspliciteres. Det er endvidere vigtigt, at den studerende ser den plads i helheden, som det aktuelle læringsarbejde knytter sig til (Bjørgen 95; 26). Dale skriver, at undervisning har til hensigt at føre den studerende fra et sted til et andet og det påhviler læreren at hjælpe de studerende med at mobilisere psykisk energi til processen. Når læreren lader sig udsætte for kritik, reflekterer og ændrer på sin plan, mener Dale der er tale om professionel lærerpraksis og kalder det didaktisk handlingsrationalitet (Dale 98; 22,110).

De fleste lærere skriver, at de evaluerer sammen med de studerende som baggrund for egen refleksion over, hvad der kan gøres anderledes. De udøver dermed evalueringen i en symmetrisk relation mellem to demokratiske dialogpartnere, som skildret af Krejsler og ligeværdighed i relationen, som det er beskrevet i bl.a. SCVUNs værdigrundlag. Dette støttes af Miller, som skriver, at det gælder om at udvikle kriterier for, hvad der er god undervisning sammen med de studerende. Dahler-Larsen skriver, at evalueringer ofte drives af spørgsmål født langt væk fra praksis, hvilket ikke synes at være tilfældet her – det er evaluering af den konkrete undervisning, lærerne beskriver, hvorimod f.eks. undervisningsmiljøundersøgelsen er en udmøntning af et lovkrav, der trådte i kraft i august 2001.

I kriteriekataloget for professionsuddannelse står der, at underviserens valg af arbejdsformer skal hvile på tydeliggjorte begrundelser og skal være udarbejdet sammen med de studerende, hvilket også ser ud til at være praksis ud fra besvarelserne.

Der fremkommer forskellige måder at håndtere studerendes medbestemmelse i undervisningen, men alle besvarelser tyder på, at studerende kan få stor indflydelse på valg af arbejdsformer i uddannelsen. De fleste svar går på, at man som underviser må indarbejde de studerendes evalueringer og ændre og forbedre undervisningen, men der peges også på, at det er vigtigt at argumentere overfor de studerende, hvis

arbejdsformen netop har en bestemt hensigt. Schmidt skriver, at lærerens autoritet er væk og dermed bliver dét, læreren kan gøre, at sige ”Hvor skal vi hen du? ”. Det tyder lærernes besvarelser ikke på, men nærmere, at lærerne ofte praktiserer ”Hvordan skal vi komme dertil du?”. Lærerne skriver også, at det ikke er let at tage individuelle hensyn.

Krejsler skriver, at der i evaluering også ligger, at de studerende må reflektere over egen læring samtidig med, at læreren må reflektere over, hvordan det er muligt at udvikle undervisningen på baggrund af de studerendes udsagn.

Nogle undervisere skriver eksplicit, at de studerende gerne vil læne sig tilbage og få serveret og at de ikke altid efterkommer et sådan krav, men at de tager diskussionen med de studerende. Lærerne ønsker at aktivere de studerende. Krejsler nævner projektarbejdsformen og brug af logbog som to metoder til aktivering af de studerende og hvor ikke læreren, men medstuderende udøver magten mod aktivering. Læreren træder så væk fra rollen som formidler til en position som vejleder, hvor lærerens magt mere rettes mod, hvad der er acceptabelt og hvad der ikke er.

Flere undervisere skriver om, hvordan de i starten af uddannelsen ”styrer” de studerende og så giver mere indflydelse længere inde i uddannelsesforløbet. Krejsler bruger benævnelsen styringsmentalitet og skriver, at al uddannelse i første omgang må bygge på tvang. Krejsler indrømmer, at det er en svær balancegang, fordi det også handler om ikke at kvæle de studerendes motivation for at gøre indflydelse gældende i starten af uddannelsen, selvom de må styres, fordi det er afgørende for deres senere professionsudøvelse, at de selv kan udøve medbestemmelse overfor deres kommende samarbejdspartnere. Krejsler mener, det gælder for underviseren om at lytte til de studerende, være strategisk og ekspert i kommunikation, fordi de studerende så hen ad vejen kan socialiseres til at bestemme, hvad man som underviser gerne vil have dem til at bestemme. Biesta kalder det vold, når underviseren forstyrrer de studerende og fremlægger det store ansvar, som udspringer af, at det ikke altid er smertefrit at lære.

## **9.0 Lærerrollen i moderniteten**

I dette afsnit vil jeg foretage en opsamling på projektets diskussion af studerendes og læreres oplevelse af undervisningspraksis. Dette vil jeg gøre for at blive i stand til at vise, hvordan studentemedbestemmelse tænkes og praktiseres af de studerende og af underviserne og kunne give et bud på den lærerrolle, som tegnes herudfra.

## 9.1 Opsamlende diskussion

De studerende skriver både om krav til sig selv og lærerne med henblik på udvikling af undervisning, men mest om krav til lærerne. Lærerne skriver også om flest krav til sig selv i forbindelse med ansvaret for undervisningens tilrettelæggelse. Underviserne påtager sig ansvaret for at skabe tiltro til indholdets relevans for uddannelsen og giver udtryk for, at det er deres personlige møde med de studerende, der giver mulighed for at overbevise de studerende om indholdets relevans. En del studerende fremhæver lærere, som er gode til at tydeliggøre indholdets relevans og de fleste studerende finder uddannelsens teoretiske indhold meget relevant. Når fagets kobling til praksis er meget synlig, som ved kernefag, har lærerne ingen vanskeligheder med at "sælge" undervisningen.

Dette stemmer overens med Giddens opfattelse af, at der må en personificering til for at opretholde tillid til abstrakte systemer. I andre fag; f.eks. videnskabsteori, lykkes det ikke at overbevise alle studerende om relevansen, men nogle studerende indrømmer dog, at de set i bakspejlet ser alle fags kobling til praksis. De har erfaret, at det gælder om at være lidt tålmodig. Et par studerende nævner videnskabsteori som totalt uinteressant for radiografer og her kan man stille spørgsmål ved, om det er muligt at erhverve en kritisk tilgang til faget, hvis sådanne fag bortvælges. En personificering er altså ikke altid tilstrækkelig i overbevisningen af de studerende om indholdets relevans. Dette ses også af, at nogle studerende nærer mistro til det væsentlige i sygeplejeorienterede emner. Når radiografi er at samtænke og anvende viden om menneske og teknologi ved billeddiagnostiske undersøgelser og behandlinger med mennesket i centrum, så er én eller anden form for teori om at omgås mennesker i det hele taget og syge især, svær at komme udenom. Kravet til lærerrollen er at gøre stoffet mere radiograf-minded, skriver en studerende og mener teorierne er for abstrakte. Biesta skriver, at studerende ikke kan overskue, hvad en uddannelse bør indeholde i detaljer og må stole på tilrettelæggerne og være villige til at løbe en risiko for at lære noget, som de ikke havde forventet. Dette giver stof til eftertanke, fordi nogle studerende opleves selektive af lærerne og i udsagnene.

Metaforen med læreren som købmand, der må argumentere for sin vares anvendelighed synes at præge fasen med at motivere studerende for indholdets relevans. Nogle lærere forudser manglende fremmøde, hvis de studerende ikke overbevises. De studerende berører ikke, hvordan de afgør, om de møder op eller ej, men de virker meget sikre i deres vurderinger af relevans. Kravet til lærerrollen er i

følge Bjørgen at begrave tanken om at måle de studerendes indsats på fremmødet. Man kan dog forestille sig, at hvis læreren har planlagt et oplæg efterfulgt af gruppearbejde, der skal fremlægges, så kommer der færre synspunkter frem, hvis mange har fravalgt fremmøde. Dette peges der på i kvalitetsmålene på SCVUN, hvor der står, at de studerendes fremmøde, forberedthed og aktive deltagelse i undervisningen er af stor betydning for det faglige niveau på et hold.

De studerende imødekommer uddannelsens krav om professionssigte ved at have fokus på praksis og kvalifikationskrav, når de vurderer undervisnings vigtighed. De betegner praksis som "det virkelige liv på røntgenafdelingen" og nogle ser teoretisk undervisning som en fase, der skal overståes. Æn skriver, at holdet er gode til at sige, hvordan de gerne vil undervises, hvis det bliver for kedeligt, en anden skriver, at gennemgangen af pensum er et nødvendigt onde. En enkelt studerende skriver om egen læringsstil og få beskriver fordybelse. Hermann adskiller kompetencer – analytisk - i fire kernekompetencer, som er vigtige i det moderne samfund. Der er tale om forandringskompetence, læringskompetence, meningskompetence og relationskompetence og Hermann mener, at opøvelse i forandringskompetence kommer til at erstatte kvalificeringstanken, så markedet ikke hæmmes af professionelle med alt for specialiseret viden. Læringskompetence handler ikke så meget om, hvad der læres, men at lære at lære. Meningskompetence ligger tæt op ad personlig identitet og handler om at kunne fokusere og forstå. Relationskompetence bliver overbegreb for at kunne skabe netværk, tage ansvar og kunne kommunikere, men Hermann præciserer også, at der er tale om en analytisk adskillelse, da begreberne er svære at skille og samtidig er hinandens forudsætninger (Hermann 02; 37, 69-71).

Alle lærere skriver om både pædagogiske og faglige overvejelser, men det er forskelligt, hvad der fylder mest i deres besvarelser. Lærerne skriver blandt andet om, hvordan de ved valg af arbejdsformer søger at imødekomme forskellige læringsstile ved at variere undervisningen; også for at gøre undervisningen inspirerende. De fleste giver indtryk af, at varierede arbejdsformer og aktiverede studerende er en måde at nå ud til alle på. Æn skriver, at individuelle hensyn nok kommer lidt til kort på bekostning af de mange, når der undervises.

De studerende skriver om den pædagogiske tilgang til det faglige stof, at læreren skal afklare deres forståelse; de vil have lærerens tolkning af stoffet og er ikke tilfredse, hvis læreren ikke kan svare på alle deres spørgsmål. I undervisningsituationen er det ikke metaforen med købmand-kunde-forholdet, der tegner billedet, men mere et præmoderne billede, når de studerende vil have lærerens fortolkning af stoffet eller

”læne sig tilbage”, som en lærer skriver. De studerende beskriver i høj grad det væsentlige i deres rolle som dét at stille spørgsmål og evaluere; nogle skriver også om forberedelse som en vigtig faktor. I Bjørgens forståelse antydes, at de studerende ikke har lært at stole på egen tolkning endnu og i følge Bjørgen kan det ligefrem være skadeligt for de studerendes egen konstruktion af viden at få lærerens fortolkning serveret. I modsætning til de få studerende, som skriver om egne forudsætninger for at lære, beskæftiger lærerne sig meget med, hvordan de kan aktivere de studerende. Lærerne giver udtryk for, at deres læringssyn er præget af, at dén der arbejder, har størst potentiale for at lære. Lykken som underviser er, når de studerende har forberedt sig og er aktive; det er inspirerende skriver lærerne. Bjørgen skriver, at det er vigtigt, at de studerende kender kravene for fremlæggelse af resultatet af deres læring.

Hvis de studerende skal imødegå samfundsudviklingen må de støttes i at påtage sig egen læreproces. Udviklingen indenfor radiografi er eksplosiv og det må formodes, at studerende i høj grad har brug for at udvikle både lærings-, relations- og meningskompetence, så de efter endt uddannelse kan vurdere gyldigheden af f.eks. artikler om ny teknologi og tage initiativ til faglige diskussioner om samme. Man kan diskutere, om uddannelsen kan tilrettelægges, så de studerende selv opdager relevansen af alle emner og selv er med til at vælge indhold ud, som foreslået af Krejsler, fordi flere studerende i høj grad tillægger læreren motivationsopgaven for at lære.

Flere undervisere skriver, at man må vise, at man brænder for faget. De studerende oplever ligesom lærerne værdien af, at underviseren er engageret i sit stof og skriver, at interessen smitter af på dem. En studerende skriver, at når en lærer udstråler engagement og lyst til at være sammen med holdet, kan det ”inspirere selv de sløveste”. De fleste studerende beskriver som nævnt dét at være en aktiv studerende som at stille spørgsmål til indholdet for at afklare egen forståelse; nogle nævner også forberedelse som en nødvendig studentaktivitet. De studerendes udsagn afspejler, at de vil undervises af eksperter. Lærerne anser det også nødvendigt at være eksperter og det er også, hvad kvalitetsmålene udtrykker.

I forhold til studerendes medbestemmelse på valg af undervisningsformer er lærere og studerende ikke enige; og lærerne er heller ikke helt enige indbyrdes. De studerende mener ensstemmigt, at de skal høres og kravet til læreren er, at deres evalueringer skal tages til efterretning; de vil ikke siddes overhørig. I Kriteriekataloget er ordvalget, at arbejdsformer skal vælges på baggrund af underviserens tydeliggjorte begrundelser og i samråd med de studerende. Biesta skriver, at det ikke altid er smertefrit at lære,

hvilket stiller krav om personlige egenskaber i lærerrollen, om at vise interesse og tage ansvar for de studerende, som udsættes for ”vold” og forstyrres i høj grad.

De fleste lærere skriver om, at man må evaluere med de studerende og indarbejde de studerendes forslag, men der er også lærere, som fremhæver nødvendigheden af at tage diskussionen med de studerende og begrunde valget, hvis pædagogiske overvejelser har ført til en bestemt undervisningsform og dermed arbejdsform for de studerende. Her tegnes igen et købmand-kunde-forhold, hvor varen skal sælges. Miller skriver, at dårlige resultater i brugerundersøgelser ikke siger noget om, hvor meget de studerende har lært, fordi dårlige brugerundersøgelser kan være tegn på, at der er sket stor læring. Det stiller krav til lærerrollen om at forsøge at opstille fælles kriterier sammen med de studerende for, hvad god undervisning er.

Nogle lærere skriver, at de studerende sjældent søger indflydelse, men skal opfordres til at evaluere. En studerende kalder det at ”vejlede” lærerne og flere skriver, at de erfarer det hjælper, så noget tyder på, at de studerendes medbestemmelse medfører, at lærerne lærer. I forhold til kvalitetsmålene for undervisningen ved SCVUN, er ordvalget at studerende har medindflydelse og kravet til lærerrollen er, at læreren vægter stoffet og argumenterer for dets relevans overfor de studerende. Lærerne skriver, at de styrer i starten af uddannelsen og lader de studerende få mere indflydelse hen ad vejen. Bjørgen støtter dette, når han skriver, at den studerende må øve sig i at påtage sig læringsarbejdet. Ud fra Krejlsers teori om styringsmentalitet, er kravet til læreren at være strateg og dygtig kommunikator i bestræbelsen på at få de studerende til at bestemme dét, som læreren ønsker de skal bestemme.

Ud fra ovenstående vil jeg nu forsøge at sammenfatte diskussionen og uddrage en konklusion.

## **10.0 Konklusion**

I problemformuleringen stillede jeg spørgsmålet:

Hvordan ser lærerrollen i radiografuddannelsen ud, når der er fokus på de studerendes medbestemmelse?

I radiografuddannelsen ser det ud til – ud fra de indsamlede besvarelser – at, når der er fokus på de studerendes medbestemmelse, indeholder rollen som lærer en sælger- og forhandlerrolle og en ekspertrolle. Begge informantperspektiver beskriver træk fra moderniteten i form af, at læreren må sælge undervisningen til de studerende for at motivere dem. Der tegnes her et købmand-kunde forhold, når det gælder synliggørelse af stoffets relevans for fagudøvelsen. Salgsfremstødet henter sine argumenter i praksis

og må foregå ansigt til ansigt med de studerende. Lærerens faglige viden har også stor betydning for de studerendes motivation. Få studerende skriver om egen motivation for fordybelse; de fleste lærere og studerende ser det ligger i lærerens rolle.

Næsten alle lærere og studerende ser læreren i rollen som ekspert, hvilket er beskrevet som en præmoderne tankegang. De studerende ønsker lærerens fortolkning af stoffet og vil undervises af lærere med stor faglig viden, som kan svare på alle deres spørgsmål; forklare for dem og bekræfte deres forståelse. Det ser ud til at være lærerne, der nogle gange arbejder mere end de studerende, fordi flere studerende ser dét, at de er aktive som resultat af lærerens indsats mere end et resultat af egen forberedelse; nogle få studerende peger dog på egen andel heri. Lærerne skriver, at de må være godt forberedte og opdaterede og søger at tilrettelægge, så de studerende kommer til at arbejde, fordi lærerne tror på, at de studerendes egen indsats fremmer læring. De studerende har fokus på tilegnelse af kvalifikationer i forhold til fagudøvelse; teoretisk undervisning ser ud til at være en fase, der skal overståes. Få studerende har fokus på at lære at lære.

Studerende ser det som lærerens rolle at tage deres evalueringer til efterretning og flere studerende oplever lærerne ændrer til det bedre. Lærerne skriver beskriver både, at de efterkommer de studerendes ønsker og at de udøver styringsmentalitet ved at argumentere for og holde fast i valg ud fra pædagogiske betragtninger. Lærerrollen i radiografuddannelsen synes ikke fuldt ud at støtte moderne samfundskrav om fagudøvere, der gennem uddannelsen har lært at lære og som livet igennem får brug for konstant at tage stilling til, hvilken viden, der nu må anses som gældende.

## 11.0 Metodekritik

Udarbejdelsen af det kvalitative spørgeskema til underviserne er det, som har givet flest overvejelser, fordi jeg har ønsket at lægge op til, at underviserne beskrev cases fra egen oplevelse af dét at være underviser i en professionsuddannelse. Samtidig har jeg forsøgt ikke at lede deres svar og havde gerne kun stillet ét spørgsmål. Risiko for ikke at få svar på det ønskede, gjorde at jeg supplerende skrev områder, som jeg gerne ville have lærerne kom ind omkring i deres beskrivelser. Det kan være en overvejelse værd, om jeg derigennem har ledt besvarelsene. Det ser ud til, at jeg har sat refleksioner i gang med underpunkterne, idet nogle undervisere har skrevet små kommentarer undervejs i besvarelsene som *"Hmmm"*, *"Det var et godt spørgsmål"*, *"Hmm, det er ikke lige så let at svare på..."* og *"det er heller ikke sikkert, det er dét, du leder efter"*.

En af besvarelserne starter med ”*Kære Karen*”, hvilket bestyrker betydningen af anonymitet i besvarelser, der kommer fra et felt, hvor undersøgeren er kendt.

Både de studerendes og lærernes besvarelser synes dog ærlige. De studerende beskriver nogle fra egne rækker som sløve og sovende og lærerne skriver om undervisning, der har måttet ændres, fordi de studerende ikke mødte op og betegner det relevant feed-back.

I beskrivelsen af de områder, lærernes svar gerne måtte berøre, har mit ordvalg givet anledning til et par besvarelser, hvor undervisere hentyder til flertydighed; men i to forskellige spørgsmål. Jeg har altså ikke helt opnået at formulere éntydige spørgsmål, hvilket giver anledning til overvejelser i forhold til fremtidige undersøgelser, at spørgsmåls éntydige forståelse må afprøves af flere personer før udsendelse.

En ren fænomenologisk tilgang kræver en afklaring af forskerens forståelse af informanternes udsagn og det er kun sket i begrænset omfang af tidsmæssige årsager.

Præsentationen af de fundne temaer for én potentiel lærerinformant fra hver uddannelsesinstitution resulterer i, at to lærere nikker genkendende til temaerne; én genkender ét af de tre temaer. De studerendes forståelse er ikke afklaret i dette projekt på grund af deres eksamensforberedelser. Hermed udtaler projektet sig ikke om nogen endegyldig sandhed for radiografuddannelse i Danmark, hvilket vil kræve flere studenterinformanter og en højere grad af validering. Da studenterinformanterne alle er valgt blandt fjerde semesters studerende udtaler projektet sig heller ikke om, hvorvidt oplevelsen af medbestemmelse blandt studerende ændrer sig i løbet af uddannelsen.

Ud fra diskussionen viser der sig ikke helt enighed blandt deltagerne, hverken for lærernes eller de studerendes vedkommende; men der kan dog peges på en rimelig underbygget tendens i konklusionen. Da formålet med projektet har været at uddybe forståelsen af oplevet og praktiseret studentermedbestemmelse i radiografuddannelse, der indbefatter forskellige mennesker med forskelligt syn på tilværelsen, har jeg heller ikke forventet enighed – eller ønsket det med baggrund i forforståelsen.

## **12.0 Perspektivering**

I forhold til diskussion og konklusion, ser der ud til at være nogle udfordringer for radiografuddannelsen. Når såvel litteratur som de studerende og lærere peger på, at motivationen hentes i en synliggørelse af koblingen til praksis, kan man tænke på, om praksis i højere grad kunne inddrages i leveringen af ”ægte” problemstillinger som udgangspunkt for de studerendes fordybelse i indhold.

Et andet omdrejningspunkt er en nærmere undersøgelse af, hvordan det hænger sammen, at nogle studerende oplever det ligefrem frustrerende at beskæftige sig et semester med fokus på mennesket. Det undrer, fordi de studerende har klinisk erfaring og må have oplevet både hjælpeløse, bange og syge patienter såvel som selvhjulpne og raske patienter. Mange patienter finder desuden den megen teknologi en smule skræmmende og fyldestgørende information og målrettet kommunikation er ofte et kriterium for samarbejdet om at opnå gode billeder. Med baggrund i, at de studerende vurderer stof relevant så snart, der er synlig sammenhæng til praksis, synes frustrationen svær at forklare.

En tredje udfordring – og måske den største - ligger i en diskussion af, om det moderne samfunds hastige udvikling med pålæg om livslang læring stiller krav om en anden uddannelsestilrettelæggelse. Der kan evt. tænkes at ligge en højere grad af direkte motivation for at lære i en mere problemorienteret tilgang, hvor initiativ og ansvar gradvist lægges over på de studerende. Når de studerende selv må søge og udvælge faglige tekster ud fra problemet retter arbejdsformen sig mere mod tilegnelse af kompetencen at lære, fordi det problemorienterede arbejde stiller læreren i vejlederrollen fremfor ekspertrollen. Der kan evt. være mulighed for længerevarende forløb, som også kan kvalificere de studerendes metodiske tilgang til arbejdet og gøre nogle fag mere synligt brugbare. En sådan løsning indebærer, at lærere i stedet for at argumentere for indholdsrelevans må til at argumentere for pædagogiske valg af arbejdsformer overfor de studerende. Strategisk kommunikation som en stor del af lærerrollen er dermed tilbage på banen.

## 13.0 Referencer

Biesta, G. (2004). *Against learning, Reclaiming a language for education in an age of learning*. Oslo: I Nordisk pedagogik, Vol. 24; s 70-82

Bjørngen, I.(1995). *Ansvar for egen læring*. Gjøvik: Tapir Forlag

Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øje, Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim

Dahler-Larsen, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Gylling: Syddansk Universitetsforlag

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim

Danmarks Evalueringsinstitut (2005): Akkreditering af Radiografuddannelsen  
[www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag

Globaliseringsrådet. (2005). *Videregående uddannelser i verdensklasse - Debatoplæg*  
[http://www.globalisering.dk/multimedia/Debatoplæg\\_om\\_VU\\_1.pdf](http://www.globalisering.dk/multimedia/Debatoplæg_om_VU_1.pdf)  
hentet d. 18.03.2006

Hansbøl, G. & Krejsler, J. (2004). *Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund*. In *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Learning Lab Denmark [www.lld.dk](http://www.lld.dk) hentet d. 18.03.2006

Hermansen, M. & Jensen, E. & Krejsler, J. (2005). *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. København: Alinea

Jacobsen, B. S. & Wahlgren, K. & Madsen, B. M. B. (1999). *Videnskabsteori Tredje del* s. 140-200. Haslev: Nordisk Forlag

Jensen, K. (2004). *Professionsfagernes krise- En udfordring til lærer-, pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Kvale, S. (2004). *Interview-En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Gylling: Hans Reitzels Forlag

Launsø, L. & Riper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S

Miller, T. (2003). *Evaluering og legitimitet* In *Folkeskolen, Ekstern tilpasning og intern organisering*. Værløse: Billesø og Baltzer

Mørch, S. (1998). *At lære at være ung – Modernitetens pædagogik*. København: Ungdomsringen

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2005). *Den Gode opgave*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Schmidt, L. H. (1998). DLH *Utraditionel dannelse Fra Det Æstetiske i et Dannelsesperspektiv* s 9-28.

Sundheds CVU Nordjylland. (2005). *Studieordning*. Aalborg: Radiografuddannelsen [www.scvun.dk](http://www.scvun.dk)

Sundheds CVU Nordjylland. (2005). *Kvalitetsmål for undervisningen ved SCVUN*. Aalborg: [www.scvun.dk](http://www.scvun.dk)

Sundheds CVU Nordjylland. (2004). *Værdigrundlag*. Aalborg: [www.scvun.dk](http://www.scvun.dk)

Sundheds CVU Nordjylland. (2005). *Studiemiljøundersøgelse/ Termometeret*. Aalborg: [www.scvun.dk](http://www.scvun.dk)

Ulrich, J. (2001). *Demokratiske potentialer i det senmoderne samfund*. Kap 24 In *Tradition og fornyelse, En problemorienteret teoriehistorie for sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Undervisningsministeriet. BEK nr. 113 af 19/02/2001. *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*.

Undervisningsministeriet. BEK nr. 233 af 30/03/2001. *Bekendtgørelse om radiografuddannelsen*.

Undervisningsministeriet. (2001). *Katalog over kriterier for professionsbacheloruddannelse*.

<http://us.uvm.dk/videre/generelt/documents/Revideretkatalogoverkriterier2001.doc>

Hentet d. 22.3.2006

## 14.0 Bilagsfortegnelse

- Bilag 1:** Figur fra Studiemiljøundersøgelse på SCVUN november 2005; Opgjort for radiografuddannelsens 6 hold samlet; hentet via hvert holds forum på konferenceplatformen Quick Place.
- Bilag 2:** Spørgsmål til studerende
- Bilag 3:** Spørgsmål til undervisere
- Bilag 4:** Følgebrev til studerende
- Bilag 5:** Følgebrev til undervisere
- Bilag 6:** Radiografstuderendes besvarelser A, B, C, D, E, F, G
- Bilag 7:** Underviserbesvarelser A, B, C, D, E, F, G, H

## Bilag 1

### Studiemiljø undersøgelsen Radiografuddannelsen, Sundheds CVU Nordjylland, oktober 2005

**82 radiografstuderende deltog:**

- 1. semester: 14 studerende**
- 2. semester: 12 studerende**
- 3. semester: 14 studerende**
- 4. semester: 18 studerende**
- 5. semester: 16 studerende**
- 7. semester: 8 studerende**

**123 radiografstuderende fik mulighed for at deltage; svarprocenten blev 66,4 %.**

	<b>JA, i høj grad</b>	<b>JA, i nogen grad</b>	<b>I mindre grad</b>	<b>NEJ, slet ikke</b>
<b>Er du tilfreds med dine muligheder for at få indflydelse på undervisningens indhold?</b>	<b>8/10%</b>	<b>44/54%</b>	<b>24/29%</b>	<b>6/7%</b>
<b>Er du tilfreds med dine muligheder for at få indflydelse på undervisningens form?</b>	<b>7/9%</b>	<b>43/52%</b>	<b>28/34%</b>	<b>4/5%</b>

Kilde: Termometerundersøgelse for radiografuddannelsen, SCVUN okt. 2005

## Bilag 2

### Spørgsmål til radiografstuderende

- Beskriv en teoretisk undervisningssituation, som du mener radiografstuderende finder engagerende – begrund dine tanker
  - Hvad karakteriserer lærerens rolle i denne undervisning ?
  - Hvad karakteriserer den studerendes rolle i denne undervisning ?
  
- Hvad er din vurdering af, om den planlagte teoretiske undervisning er relevant for dig i radiografuddannelsen ?
  
- Hvordan mener du, at studerende skal have indflydelse på tilrettelæggelse af arbejdsformer i teoretisk undervisning ?
  - Hvordan søger du selv indflydelse ?

### **Bilag 3**

#### Spørgsmål til undervisere

- Vil du beskrive - og begrunde så uddybende, som det er dig muligt – hvilke overvejelser du typisk gør dig i forbindelse med at planlægge og gennemføre en undervisningssituation ?

Dit svar må meget gerne berøre:

-hvilke overvejelser før teoretisk undervisning betragter du som de vigtigste at gøre dig som underviser på en professionsuddannelse?

-hvilke overvejelser og valg er de sværeste efter din mening ?

-hvordan vil du karakterisere de radiografstuderendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant for dem?

-hvordan tænker du om individet i klassen kontra fællesskabet i undervisningen?

-hvordan defineres de studerendes behov?

-hvordan søger de studerende indflydelse på arbejdsformerne?

-kan du beskrive situationer, hvor du oplever at skulle begrunde valg, som du foretager i undervisningen?

## **Bilag 4**

### **Kære Radiografstuderende på fjerde semester ☺**

Jeg er underviser på Radiografuddannelsen på Sundheds CVU Nordjylland og er i gang med at skrive masterspeciale.

Jeg skriver om tilrettelæggelse af undervisning i en moderne tid og er interesseret i hvad, der bestemmer valget af undervisningsform i teoretisk undervisning.

Med undervisningsform mener jeg det samme som arbejdsform i undervisningen.

Jeg vil blive meget glad, hvis du vil deltage som svarperson i mit masterprojekt.

Det drejer sig om at svare med dine egne ord på nogle spørgsmål.

For at du kan være anonym, vil jeg bede dig maile dit svar til studiesekretær xxxxx, som vil videresende til mig.

Jeg vil bede dig svare i løbet af 10 dage - dvs inden d. 15. april.

Tak for din hjælp.

Kontaktperson xxxxx:

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Mange hilsener

Karen Johnsen

Radiografunderviser

Sundheds CVU Nordjylland

## **Bilag 5**

### **Kære underviser i radiografuddannelsen**

Jeg er i gang med at skrive masterspeciale i professionsudvikling og vil bede om din hjælp.

Jeg skriver om tilrettelæggelse af undervisning i en moderne tid og er interesseret i, hvad, der bestemmer valget af undervisningsform i teoretisk undervisning.

Med undervisningsform mener jeg det samme som arbejdsform i undervisningen.

Jeg ved din tid er kostbar, men jeg vil blive meget glad, hvis du vil tage dig tid til at være svarperson i mit masterprojekt.

Det drejer sig om at svare med dine egne ord på nogle åbne spørgsmål.

For at du kan være anonym, vil jeg bede dig aflevere eller maile dit svar til din uddannelsesleder/ rektor, som vil formidle det videre til mig.

Jeg vil bede dig svare i løbet af 10 dage – dvs inden d. 15. april.

Tak for din hjælp.

Mange hilsener

Karen Johnsen

Radiografunderviser

Sundheds CVU Nordjylland

## Bilag 6

### Radiografstuderendes besvarelser

#### Radiografstuderende A:

*”På dette semester har flere undervisere brugt at starte den første time med at nedskrive fælles forventninger til undervisningen og faget som sådan! Det har en god effekt og hjælper de studerende til at føle sig forpligtet.*

*Undervisningen er, hvad jeg vil kalde en ” dialogpræget monolog”, idet gennemgangen af pensum er et nødvendigt onde, men spørgsmål er altid velkomne og vil altid blive besvaret”. Undervisere i fag som .... radiografi skal være engagerede og velforberejede. Underviseren møder de studerende på halvvejen og de to parter definerer sammen undervisningsformen løbende”.*

*Den studerende deltager aktivt og er forberedt til timerne.*

*Min umiddelbare vurdering er at jeg endnu ikke er stødt på fag, der har været irrelevante for min fremtid som radiograf. Nogle fag kan måske lige nu og her virke som spild af tid, men den er man jo hoppet på før og har fået det modvist flere gange”*

*”Jeg mener, at de studerende skal høres og have indflydelse på arbejdsformerne. Det der virker som en god ide inde i hovedet på en underviser, virker ikke altid i praksis. Med udgangspunkt i 4. semester kan jeg for eksempel nævne fag som CT, fysik og anatomi, der ikke egner sig til gruppearbejde. Her er faren for at misse noget for stor til at de studerende føler sig trygge ved det. Som nævnt tidligere er det at lave fælles mål ved semestrets start en god måde at høre de studerende og derved få en snak om hvad det er man gerne vil”*

*”Jeg sidder med i skolens råd og kan dermed præge undervisningsformerne den vej. Hvis det ikke skal helt op i et råd er dialog med underviseren en rigtig god vej frem, og underviserne er som regel gode til at lytte og diskutere undervisningsformerne til begge parter gode”.*

#### Radiografstuderende B:

*”Engagerende teoretisk undervisningssituation er, når det drejer sig om noget spændende og relevant for vores uddannelse. Når læreren udviser glæde og interesse for materiale og giver det til os på en god måde. En undervisning studerende virkelig kan sætte i perspektiv, hvor vi føler vi har brug for den undervisning til at udvikle os som radiografstuderende”*

*”Læreren skal vise interesse og engagement for emnet. En lærer der skal undervise i noget de ikke selv har interesse i smitter af på undervisningen. Endvidere er det vigtigt at læren har en god faglig viden, da det er frustrerende når læren ikke kan svare på banale radiografi spørgsmål”*

*”At studerende er engagerede og aktive i undervisningen, kommer med input og spørgsmål, når der er ting der rører sig. At den studerende giver feedback til læren hvis der er ting der kan gøres bedre”.*

*”Jeg skal helst gå fra undervisningen og føle at det jeg lærte, er noget som jeg får brug for som kommende radiograf. Videnskabsteori på de første semestre var måske spændende nok, men total uinteressante for radiografuddannelse efter min mening”.*

*”.... det er vigtigt at studerende har indflydelse på arbejdsformerne i undervisningen. .... vigtigt at fortælle disse lærere, at det simpelthen går for hurtigt .... Derfor vejledte vi lærerne til at .....  
Samtidig er det også vigtigt at lærerne tager mod den feedback, og lærer af den”*

*”Jeg er af natur meget udadvendt og kan slet ikke lade være med at gå til læreren, hvis der er noget, jeg synes kan gøres bedre. Ligeledes får jeg indflydelse ved at drøfte tingene med de andre i klassen, så vi kommer til en enighed i klassen”.*

### **Radiografstuderende C:**

*”Det er tydeligt at mærke, om underviseren selv synes, at stoffet er interessant, det er vigtigt at signalere. .... relaterer undervisningen til radiograffaget, give eksempler fra det virkelige liv. Personligt kan jeg godt lide at underviseren kaster nogle bolde op til diskussion, det vækker de sovende elever”*

*”Faktisk er det også rart med den gammeldags afhøringsmetode af stoffet ... det motiverer til at få læst og starter vel også en intern dyst, ja, højner motivationen. ... Underviseren skal ikke være uddannet stand-up komiker, men det gør atmosfæren afslappet, og man tør stille spørgsmål”.*

*”Når underviseren kan drage paralleller mellem undervisning og radiograffaglig praktiske eksempler, er det klart at man kan se sammenhængen....., i faget videnskabsteori, føler jeg virkelig jeg spilder kostbar tid. Generelt synes jeg, der er sammenhæng mellem teori og praksis på de forskellige semestre, faktisk det der giver radiografuddannelsen et stort plus”*

*”Efter hvert semester er der evaluering, ofte virker det ikke til at denne bliver brugt til noget, ellers der hvor man som studerende kan give sit besyv med til at gøre undervisningen og planlægningen bedre.*

*”Nogle undervisere er ellers gode til at evaluere sit eget fag efter et modul, her virker det til at de tænker over hvad man som studerende siger. Det kan i hvert fald mærkes på den/de pågældende undervisere semesteret efter”*

*”Ellers synes jeg at underviserne er gode til at spørge de studerende om det bliver for kedeligt, om der skal vises flere billeder eller mere gruppearbejde for at afveksle undervisningen. Som hold synes jeg også vi er gode til at sige, hvordan vi gerne vil undervises, hvis det bliver for kedeligt”*

### **Radiografstuderende D:**

*”Jeg mener, at det er vigtigt at undervisningen hele tiden bliver holdt op imod virkeligheden på en rtg. afd. For ikke at det hele skal blive teori, der nemt kan virke abstrakt og vidløftigt, er det nødvendigt med konkrete eksempler fra det virkelige liv til at sætte tingene i perspektiv – man får en bedre overordnet forståelse, når man kan se sammenhængen og formålet”.*

*”Det er fremmede for de studerendes engagement at få lidt af hverdagen ind i den teoretiske undervisning (eksempler, ”historier”, se billeder, etc.) Det giver en større forståelse for formålet at det teoretiske stof”.*

*”Det meste undervisning virker relevant nok, men af og til kan man tage sig selv i at tænke ”Hvad skal jeg bruge det til?” Nogle gange hjælper det at snakke med ældre studerende, andre gange får man en aha-oplevelse senere i uddannelsen og andre ting har jeg ikke helt luret formålet med”.*

*”Ved evaluering af de enkelte fag/undervisere ved slutningen eller halvvejs i et semester kan de studerendes mening komme til udtryk, og forhåbentlig derigennem skabe indflydelse”.*

### **Radiografstuderende E:**

*”Den undervisningssituation, hvor jeg fornemmer at flest radiografstuderende er mest engagerede, er ved meddelende og dialogbaseret undervisning. Jeg synes dog det afhænger meget af læreren i første omgang. Nogle lærere udstråler engagement og lyst til at være sammen med os i det de træder ind af døren, og det kan inspirere selv de sløveste. Er læreren*

*velforberedt og har en betydelig viden i faget, der skal undervises i, er det trygt at engagere sig i undervisningen. Det skal forstås sådan, at får man det indtryk at man kan spørge om, hvad som helst og få et fornuftigt og overbevisende svar, bliver man motiveret til at ville vide mere. Jeg synes at vi lidt for ofte ved spørgsmål får svaret "det ved jeg ikke", og det finder jeg svært demotiverende og uinspirerende. For nylig havde vi en ... underviser. Han kendte ikke meget til vores fag .... men var til gengæld ekspert i ..... Han kunne svare på alle de ubetydelige spørgsmål, som trænger sig på i den proces det er at forstå....,*

*"Sørger læreren for at der er en accepterende stemning, at man må og kan spørge om, hvad som helst, tør flere også engagere sig i undervisningen.*

*Når mange af de studerende deltager aktivt med spørgsmål og svar i undervisningen, skaber det også en dynamik, og en afveksling. Det mener jeg også opfordrer til engagement"*

*"Set i bakspejlet, finder jeg størstedelen af den teoretiske undervisning relevant, men nogle fag har jeg haft svært ved at forlige mig med. Især var det svært for mine medstuderende og jeg at sluge det faktum at vi skulle bruge et helt semester med fokus på mennesket. Det var for det første frustrerende at undvære fysikken, billeddannelsen og anatomen i så lang tid. For det andet følte undervisningen nogle gange så abstrakt og diskussionsbaseret, og derfor meget anderledes end den undervisning vi var vant til, som var logisk og entydig. Til stadighed finder jeg undervisningen i pleje og omsorg og teorierne bag fjern fra virkeligheden, jeg savner at den bliver mere radiograf "minded" ".*

*"Jeg oplever, at lærerne laver mange evalueringer af deres undervisningsforløb i forsøg på at forbedre deres undervisning. Det mener jeg er en rigtig god måde at give eleverne medindflydelse og sikre en god undervisning. Selv svarer jeg ærligt på evalueringen og kommer med forslag til forbedringer og jeg ved at mange af mine medstuderende gør det samme. Jeg har helt klart det indtryk at lærerne tager evalueringerne til efterretning, og vi får tit at vide og erfarer, at de har ændret noget pga. en evaluering".*

### **Radiografstuderende F:**

*".....Underviseren har god evne til at forklare det pågældende emne, at gøre det spændende, og på flere måder udrage han essensen af det, vi som RG skal koncentrere os om, når vi tager røntgenbilleder. Han kan give forklaring, uddybende, på de spørgsmål vi stiller og beskrive de sygdomme der kan forekomme, som vi ville kunne se på røntgen billeder.*

*Den studerende er engageret fordi han er forberedt hjemmefra og har en nysgerrighed efter at få sin forståelse af emnet bekræftet".*

*"Det meste af undervisningen er yderst relevant, men den meget sygeplejeorienterede del, mener jeg, tager for stor en del af 3 semester, både i teori og klinisk. Nogle fag er placeret i så små segmenter, at den begrænsede tid der er til at fokusere på emnet, drukner i forhold til andre og mere tidskrævende fag".*

*"Den studerende skal have en form for indflydelse på undervisningen, dvs. indlærings formen. Der kan fra underviserens side lægges op til en debat vedr. arbejdsformen. Det vil være underviserens rolle at "coache" de studerende – ud fra deres oplæg – ind i en arbejdsform, de studerende selv har lagt op til og committed sig til denne.*

*I nogle undervisnings segmenter kan underviseren med fordel drage den studerendes egne oplevelser/erfaringer ind i undervisningen. Dette vil have den fordel, at de studerende får lyst til/er nødt til at engagere sig mere i undervisningen – og får måske inspiration til at deltage mere og dermed være bedre forberedt på at være medspiller i stedet for at være passiv.*

*Jeg søger ikke direkte indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse, men jeg deltager selv stiller relevante spørgsmål for at få en større indsigt. Det.... giver et godt samarbejde mellem underviser og den studerende og inddrager også andre studerende. På denne måde kan der skabes et debat forum mellem underviseren og de studerende og ad den vej".*

### **Radiografstuderende G:**

*".....Den klassiske undervisningssituation, hvor eleverne har forberedt sig grundigt hjemmefra ved at læse pensum og hvor undervisningen foregår ved, at læreren forklarer stoffet så det gøres forståeligt for eleverne og så lærerens undervisning overlapper over, supplerer*

den læste litteratur; det er ved denne undervisningsform jeg oplever, at mit engagement og engagementet i klassen generelt er størst.

Her er lærerens rolle at gøre teorien forståelig, interessant og vedkommende, og dette ved at have et fagligt overskud (det vil blandt andet sige at læreren er i stand til at svare på spørgsmål fra eleverne), ved at drage paralleller til anden relevant teori og ved at kæde teorien sammen med praksis.

Den studerendes rolle er at suge til sig. Dvs. høre grundigt efter, skrive notater og stille relevante spørgsmål som også er relevante for de medstuderende. En forudsætning for at man kan stille gode spørgsmål og i det hele taget få det fulde udbytte af undervisningen, er at man har forberedt sig hjemmefra, dvs. læst litteraturen grundigt.

Det jeg har beskrevet her kan virke lidt konservativt, men jeg mener faktisk at når det handler om at tilegne sig teoretisk stof, så er det denne undervisningsform jeg får mest ud af. Engagement er i høj grad noget der skal komme fra en selv og i mindre grad noget en bestemt undervisningsform kan fremelske. Det er denne undervisningsform de fleste af os er vant til fra bl.a. gymnasiet og det er en undervisningsform, der er meget konkret. At tilegne sig teoretisk viden handler for mig om at læse, forstå og huske og det lægger denne undervisningsform efter min mening rigtig fint op til".

"Den planlagte teoretiske undervisning er i høj grad relevant. Man kan diskutere tidsmængden til f.eks. undervisning i ....., eller hvordan undervisningen i de forskellige fag ligger i forhold til hinanden, men den undervisning der afholdes er relevant. Der er visse fag man skal have lidt mere tålmodighed med end andre. F.eks. havde vi på 1. semester få timer i .....det stod for mig en smule uklart hvor relevant sådan et fag var for os. Hvis det fag havde som funktion at give os en forståelse for hvad ..... betyder for nogle patienter og give os nogle værktøjer til at imødekomme disse patienter, så skulle der have været afsat langt mere tid. Jeg tror det var de færreste af os, der tog noget med fra den dag, det var for diffust, måske for svært.

Men f.eks. er et fag som ..... meget relevant. Her oplevede jeg, at vi netop havde en lærer, der formåede at gøre stoffet radiografaffagligt relevant. Vi tog udgangspunkt i nogle typiske problemstillinger,..... som opstår på billiddiagnostiske afdelinger og læreren hjalp os til at se sammenhængen imellem den læste litteratur og disse problemstillinger. Mange af os var skeptiske over for faget til at begynde med, men det viste sig at være yderst relevant. Netop et eksempel på, at det fra de studerendes side tit og ofte handler om at udvise tålmodighed over for fag som umiddelbart kan virke en smule diffuse

Den måde som vi har indflydelse på nu er fin. Vi evaluerer undervisningen efter den sidste time i faget og så bliver de ting vi har at sige forhåbentligt inddraget når den fremtidige undervisningen skal planlægges".

"Som sagt er jeg tilhænger af en klassisk undervisningsform, når det er konkret teori..... der skal tilegnes og sådan bliver der jo også langt hen ad vejen undervist på radiografuddannelsen i ..... Derfor har jeg heller ikke den store trang til at søge indflydelse ud over den evaluering som følger afslutningen af hvert enkelt fag.

Men vi skal da have indflydelse på den måde, at de indvendinger vi måtte have ikke bare bliver siddet overhørig fra lærernes side men bliver taget til efterretning. Men som sagt er min erfaring at undervisningsformen har mindre betydning i forhold til at være engageret som studerende. Engagement er i højere grad betinget af at man aktivt forsøger at tilegne sig teoretisk stof ved at læse det, tale med andre om det, høre en der har forstand på det forklare det, skrive opgaver ud i stoffet for på den måde at sætte egne ord på det, terpe det, og sidst men ikke mindst anvende det i praksis. Forsøger man som studerende at arbejde med det teoretiske stof på denne måde, er man engageret og dette uanset hvilken ramme og altså arbejdsform denne proces finder sted i".

## **Bilag 7: Underviserbesvarelser**

### **Underviser A:**

*Ved planlægning og gennemførelse af en undervisningssituation er det meget afhængigt af, hvilket fag det drejer sig om og hvor langt de studerende er i uddannelsesforløbet.*

*Drejer det sig om et af de "tunge" fag ..... planlægger jeg ofte dialog baseret undervisning, hvor jeg er meget styrende. Det er primært på 1. semester jeg planlægger det sådan.*

*På 4. semester, hvor jeg også har en del af de tunge fag ....., er det stadig dialog baseret undervisning, men her følger jeg det op med gruppearbejde, fremlæggelse for klassen og inddragelse af EasyViz/AIMS.*

*Det er min opfattelse, at de studerende på 1. semester har lidt brug for at blive styret.*

*Fagene kan virke uoverskuelige og de studerende kan ha' svært ved at se sammenhængen, derfor er jeg lidt den styrende faktor.*

*Dette er så igen modsat på 4. semester, hvor jeg veksler meget mellem dialog baseret klasseundervisning, gruppearbejde, inddragelse af IT (computerrum m.m.).*

*Det jeg ser som det vigtigste er, at synliggøre min teoretiske undervisning i forhold til at de studerende skal være radiografer.*

*Altså at de studerende kan se, hvorfor de som radiografer skal igennem det pågældende stof.*

*Jeg synes tit at, det at skulle vælge noget fra, kan være svært! Det er en enorm stofmængde de studerende skal have og der vil blive prioriteret noget fra. Så jeg synes prioriteringen af stoffet er det sværeste.*

*Det kan kun blive et gæt, men jeg tror min fremtoning og min 12 års erfaring som radiograf giver mig en stor ballast. Så jeg tror deres tiltro er stor .....*

*Jeg er overbevidst om, at der kan være en konflikt (mellem hensynet til individet og fællesskabet i klassen red). De studerende har vidt forskellig læringsstil og det kan være meget svært at tage individuelle hensyn. Individet kommer nok lidt til kort på bekostning af fællesskabet.*

*Hvem der definerer de studerendes behov?: Langt hen af vejen definerer de dem selv, men som underviser bliver man nødt til at stikke en finger i jorden og høre på den feed-back der kommer fra de studerende. Desuden skulle de evalueringer, som de studerende laver efter hvert forløb, gerne indeholde evt. problemstillinger eller gode ting.*

*Hvordan de studerende søger indflydelse på arbejdsformer?: Via evalueringerne og når jeg "samler op" i klassen efter endt undervisningsforløb.*

*Situationer, hvor jeg oplever, der skal begrundes for valg i undervisningen: Når de studerende er ved at være fyldt op rent læringsmæssigt før eksamener. Her er det meget vigtigt, at man har argumenterne i orden for valg og fravalg. Det kan være valg i forhold til pensum, måden hvorpå undervisningen formidles"*

### **Underviser B:**

*Vigtige overvejelser at gøre sig som lærer før teoretisk undervisning:*

*"-tage udgangspunkt eller inddrage de studerendes erfaring fra praksis er meget vigtig i teoretisk undervisning på en professionsudd., så de studerende kan se meningen i undervisningen - også vigtig at være opdateret i forhold til ny viden, for at de centrale ting kan indrages i undervisningen.*

*-at de studerende kan motiveres og gøres aktive - denne tilgang er vigtig med de studerende i dette videnssamfund for deres fastholdelse i studiet*

*-at der er sammenhæng mellem mål og indhold og metode*

*-at der anvendes forskellige undervisningsrum - formidling/træning/øvelser m.m. idet det er vigtigt at være afklaret med at det er en professionsuddannelse og ikke en teoretisk uddannelse langt fra praksis. Det er vigtigt, at de opnår de fornødne handlekompetencer for at kunne begå sig.*

*Svære overvejelser og valg?: det er svært at svare på da det afhænger af hvilket fag der undervises i og på hvilket niveau de studerende befinder sig og hvad målet med undervisningen er.....*

*Radiografstuderendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant for dem?: hvis de selv kan se en mening med undervisningen vil de også vide, at det er relevant - det vigtigste er efter min mening at få de studerende til at være aktive og medvirke til undervisningen, så de selv er med til at skabe undervisningen undervejs....*

*Individet i klassen kontra fællesskabet i undervisningen?: min opfattelse af læring er, at de begge er vigtige for at kunne lære - den kognitive læring er individuel, men kan styrkes ved de interpersonelle forstyrrelser ...jeg tænker også at der skal være sammenhæng mellem det affektive og det kognitive ..hvis fællesskabet ikke fungerer bruges ressourcer forkert....hvorimod et godt fællesskab styrker den kognitive del.*

*Hvordan defineres de studerendes behov?: hvad menes der mon?*

*Hvordan søger de studerende indflydelse på arbejdsformerne?: ved at være aktive, kritiske, stille spørgsmål, komme med forslag osv.....*

*Situationer, hvor jeg oplever at skulle begrunde valg i undervisningen: i nogle fag kan det være svært for de studerende at se meningen med undervisningen - derfor kan det være meget vigtigt at bruge energi på at forklare, begrunde hvad meningen med det er, for at de er motiverede og ikke fravælger eller bruger tiden på det, der for dem her og nu er vigtigt - for eksempel kan eksamensfag være mere vigtige end ikke eksamensfag for studerende og der har vi et stort medansvar for at forklare, hvad de skal med dette fag....*

*Jeg mener altid det er vigtigt for mig som underviser at begrunde de valg jeg gør uanset hvor indlysende dette må være...."*

## **Underviser C:**

*"Som det første, gælder det om at være godt forberedt til gennemgangen af stoffet, helt klart et kriterium. En dårlig forberedt underviser symboliserer ikke ligefrem engagement og virker heller ikke motiverende på den studerende.*

*Så skal stoffet have en betydning og relevans i forhold til faget, hvilket skal synliggøres for den studerende. Det skal synliggøres, hvor relationen til faget er, samt hvilken anvendelighed stoffet kan have for den studerende. Denne synliggørelse af indholdet og anvendelsen af indholdet giver den studerende indsigt og forståelse for stoffet og virker dermed motiverende for læringen. I modsat fald kan en manglende synliggørelse af indholdet resultere i en fravælgelse fra den studerende, og man vælger at udeblive.*

*Ligeledes skal målet med undervisningen være klart, hvor skal undervisningen føre hen og hvilke kvalifikationen opnås så når målet er nået.*

*Alle disse ting skal ligge som en naturlig del af en undervisning, hvor indsigt og forståelse åbner op for medindflydelse og medansvar, som så igen virker som motivation. Det at give de studerende medindflydelse og indsigt i stoffet/faget, kan være en af mange katalysatorer til at den studerende selv tager ansvaret for sin læring".*

*"Jeg ved ikke, om jeg vil kalde det svære valg, men mere en diskussion om forskellige metoder som kan anvendes. Og denne diskussion beror jo på klassens behov, niveau, ønsker og forslag til forventninger med undervisningen. Så hvis der er åbenhed mellem underviser og den studerende burde der ikke være nogle "svære valg", for så gøres overvejelserne og valgene åbent og dermed begrundet ud fra de forskellige input som har været oppe i dialogen mellem den studerende og underviseren".*

*Radiografstuderendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant for dem: Denne tiltro beror på, om der igen er åbenhed mellem underviser og den studerende. Som svaret i første spørgsmål, så skaber medindflydelse og medansvar en motivation for emnet.*

*Tiltroen skabes også igennem introduktionen til faget, hvor indholdet gøres relevant, via en grundig gennemgang og via evt. en skriftlig gennemgang blandt de studerende, om hvad de kan forestille sig faget indeholder og deres forventninger til faget. Dette kunne så udmunde i en "undervisningsaftale" mellem underviseren og de studerende, hvor man løbende evaluerer på klassen på undervisningen, for at se om forventningerne indfries/overholdes og om den "røde tråd" i koblingen til om det er relevant eller ej, vurderes osv.*

*Individet i klassen kontra fællesskabet?: Det handler om at kunne differentiere sin undervisning. At kunne både nå ud til alle og til den enkelte.*

*Her mener jeg igen, at aftales nogle fælles spilleregler på klassen og evt. individuelt, så skabes et godt miljø, hvor meninger og holdninger kan krydses.*

*Eksisterer der åbenhed og dialog skabes et åbent diskussionsrum, hvor alle kan bidrage og høres. Så det handler vel om, også at skabe tryghed i klassen, ved at tillade meninger med respekt for det individuelle individ.*

*Definitionen på den studerendes behov, kan ligge i "undervisningsaftalen", her har den studerende tilkendegivet sine behov/ønsker, forventninger til undervisningen. Så kan underviseren jo via denne aftale så komme med sine behov/ønsker til den studerende, og så derigennem nå frem til nogle aftaler, hvor begge parter behov kan imødekommes.*

*Medindflydelse skabes som tidligere besvaret gennem åbenhed og ærlighed og ved at lave aftaler, hvor begge parter, både underviser og de studerende kommer med input til en fælles drejebog for undervisningen. Det skal dog lige nævnes at målet med undervisningen jo ofte er defineret på forhånd via en fagbeskrivelse/studieordning, så det er inde for disse forskrevne spilleregler medindflydelsen skal opnås.*

*Situationer, hvor jeg oplever at skulle begrunde valg foretaget i undervisningen:*

*Ja, det kan for eksempel være i situationer, hvor den studerende ikke kan se relevansen af det som bliver gennemgået, her tænker jeg både på metode og indhold. Her skal jeg som underviser på forhånd have gjort mig nogle tanker/overvejelser med, hvorfor de studerende skal lære det og omkring, hvilken måde der er mest hensigtsmæssigt at indlære det på. Det er vigtigt at jeg som underviser er bevist omkring mine valg, for bedre at kunne beskrive valget for mine gerninger.*

*Det er vigtigt at forklare mine hensigter med valget og hvordan det kan kobles og gøres relevant i forhold til helheden.*

*Det er ikke sikkert at den studerende er enig med mig i mit valg, hvilket beror på en forudgående diskussion med den studerende omkring valget, men, er jeg overbevist om min metode, er det vigtigt at holde ved og argumentere, konstruktivt, for mine valg. Så må den studerende jo have sine holdninger og jeg mine. En ting er bare vigtigt, og det er, at man selv skal være bevist omkring det man udøver og have sine teoretiske og praktiske overvejelser med.*

*Det kan også være tilfælde hvor den studerende har antydnet noget som er relevant, i sådant et tilfælde er jeg, så parat til at omtænke min ide og tilpasse situationen. Men det handler igen at være imødekommende på en konstruktiv måde".*

## **Underviser D:**

*Jeg starter med formål, mål for den teoretiske undervisning. Dernæst vurderer jeg det faglige indhold. Dernæst tænker jeg på formidlingen af det faglige indhold og prøver meget på, at de studerende skal være aktive i undervisningen.*

*I gennemførelsen af undervisningssituationen, bliver der lagt meget vægt på, at de studerende er aktive og deres deltagelse styrker selve det faglige indhold.*

*Svære overvejelser og valg: Indholdet af undervisningen: ..... er der sammenhæng mellem anden undervisning ? ..... Skal der ny litteratur ind? Er der nogle af de faglige begreber, der er mere relevante end andre? Dette valg er de sværeste.*

*De studerende har tiltro til den undervisning jeg har planlagt. De studerende er ikke kommet med kommentarer, om indholdet var relevant eller irrelevant.*

*Der skal aktiv evaluering i form af direkte spørgsmål om indholdet, formidling & underviser, før jeg oplever, at de studerende reflekterer aktivt over den planlagte undervisning. Ved disse evalueringer kommer de studerende dog med forslag, som jeg tager til efterretning, hvis tilbagemeldingen har været konstruktiv i forhold til indholdet, formidlingen og til min egen rolle som underviser. Dette har givet anledning til, at jeg som underviser har måtte reflektere over min formidling bl.a. kropssprog, stemmeføring.*

*Jeg tænker meget gruppe dynamik og brugen af de studerendes ressourcer. Min undervisning afspejler meget dette. Meget undervisning foregår i forskellige former for gruppearbejde, hvor de studerendes egen aktivitet er i fokus.....*

*De studerende giver kun deres bud på de forskellige arbejdsformer, hvis de bliver spurgt om det. Dog hvis undervisningen er meget anderledes end den traditionelle forelæsning kommer der spontane reaktioner på tilbagemeldinger på at undervisningen har været god.*

### **Underviser E:**

*Mine overvejelser er forskellige set i relation til hvilken type undervisning jeg har! Noget undervisning egner sig jo godt til, at de studerende selv skal fordybe sig, i grupper eller individuelt –det kunne for eksempel være i ..... undervisningen, imens andet undervisning egner sig bedre til forelæsning fx.....*

*Ligeledes synes jeg også, at mængden af lektioner man har til rådighed kan være styrende for, hvilken undervisningsform man ønsker at anvende.*

*Undervisning på 1.semester knytter sig oftest til alt grundlæggende indenfor radiografien og her vurderer jeg, at jeg som underviser skal have tag i, hvordan den enkelte undervisning bedst formidles. Hvorimod jeg ofte bruger de studerendes ønsker til valg af undervisningsformer, når de når længere i deres studie (hvor de studerende selv kan danne sig noget erfaring omkring undervisningsformer).*

*Konkrete overvejelser i forhold til min undervisning i ...:*

*Når jeg skal planlægge en undervisning ser jeg på de enkelte elementer, der knytter sig til emnet .... Opstiller disse elementer i hovedoverskrifter og derudfra ser på hvilke dele, der kræver dybdegående forklaring og hvilke dele man bedre kan arbejde med, som fx studiespørgsmål og lign.*

*Specielt fokuserer jeg meget på, at de studerende skal fordybe sig i de elementer, der vedrører deres egen praksis som radiograf.....*

*Jeg bruger meget en model hvor jeg blander undervisningen med et fagligt oplæg med introduktion til nye fagbegreber .....hvorefter de studerende i grupper studerer dele af dette ....., forbereder fremlæggelse og efterfølgende fremlægger for resten af holdet.*

*Vælger jeg ikke at ville gennemgå alle nye..... elementer for de studerende, så mener jeg, at det er vigtigt, at jeg giver dem notater .....* ”

*”Jeg vurderer faktisk at de studerende ofte finder det meget motiverende, at de selv skal fordybe sig og fremlægge for andre –det stiller jo også visse krav til deres arbejdsindsats! Det giver også mig som underviser mulighed for at få fornemmelsen af deres forståelse indenfor netop dette udvalgte teoretiske stof!*

*Det er dog altid svært at vide, hvilket udbytte denne undervisning giver. Det stiller nemlig store krav til, at de studerende har forberedt sig hjemmefra og er indstillet på, at det er denne undervisningsform de skal gennemgå. Derfor finder jeg det meget vigtigt, at jeg forud for undervisningen får formidlet til de studerende, at de selv skal fordybe sig og at de skal fremlægge for hinanden –det er en motivationsfaktor i sig selv, at der på denne vis bliver stillet større krav til dem –set i forhold til at de blot kan møde op til en forelæsning og så læne sig tilbage i stolen.*

*Det kræver dog at man på det enkelte hold ”løfter i flok” og at der generelt er en forventning til hinanden om, at man har forberedt sig. Det er nemlig meget generende for de få der har studeret hjemmefra at de skal ”trækkes” med de studerende der ikke har forberedt sig.*

*De enkelte radiographold er meget forskellige i forhold til arbejdsmoral og diskussionslyst –og det er i høj grad med i mine overvejelser forud for planlægning af undervisningsformen.*

*Jeg forventer at denne undervisningsform (med lidt forelæsning, fordybelse og at de studerende fremlægger for hinanden) kan få de enkelte individer på banen. Jeg vægter, at det er vigtigt at blande grupper så de studerende arbejder med forskellige studerende hver gang. Det fremmer, at den enkelte studerende ”kommer på banen” og ikke ”gemmer sig” og det virker styrkende på sammenholdet/samarbejdet i en klasse.*

*Desuden finder jeg det vigtigt, at obligatorisk litteratur favner den pågældende teoretiske undervisning på forskellige måder. Fx opgiver jeg gerne både relevant afsnit fra en obligatorisk bog samt en artikel, der ophandler de samme ting. Jeg har nemlig erfaring med, at de enkelte studerende har behov for at kunne forbyde sig forskelligt.*

*Jeg mener, at vi har kritiske studerende og de er derfor ikke altid overbeviste om at man underviser i noget, som de senere kan få behov for. Min erfaring er dog, at dette oftest knytter sig til 1.semester, hvor de ikke har en reel fornemmelse af den verden de skal ud til og derfor heller ikke kan skelne, hvad der er vigtigt at få undervisning i og hvad der ikke er.*

*De er dog oftest gode til at stille spørgsmål ved hvorfor denne undervisning er relevant. Jeg bruger faktisk ofte, at starte undervisningen ud med at stille spørgsmålet "hvorfor skal I lære om netop dette"?. Det giver mulighed for at præcisere relevansen af emnet og fjerne blokaden for de studerende der "virkelig ikke ved hvad det skal bruge dette til....!"*

## **Underviser F:**

*Jeg betragter flg overvejelser før teoretisk undervisning, som de vigtigste at gøre mig som underviser på en professionsuddannelse:*

*-Lokalet - hvordan er borde og stole opstillet. Ønsker jeg dialog må jeg sætte dem, så det er muligt. Er det derimod mere forelæsning eller orientering jeg skal give - ja så er det ikke så væsentligt.*

*- AV-midler - er der det jeg ønsker at bruge. Anvender oftest tavle fordi det, efter min mening, "sætter farten ned og refleksion og ro op".*

*-Teoretisk forberedelse - hvad ved jeg om det? - hvad skal jeg læse? - hvad skal de studerende læse?.*

*-Hvordan vil jeg gribe det an? - undervisningsformen. Hvordan gøre de studerende aktive?. Jeg ynder at inddrage de studerende. Enten med små opgaver – eller større gruppearbejder mellem mine oplæg. Det kan også være at jeg diskuterer noget i plenum med dem. Det er ikke altid jeg lader dem forlade lokalet – ofte er det småopgaver de kan summe om to og to eller tre og tre. Så kan man få mange småopgaver ind – og de er aktive uden at der går en masse tid med at gå ud i grupper og komme tilbage. Det rækker også nogle gange energi ud at lade dem gå ud i flere gruppearbejder på en dag. Men ellers mener jeg de lærer mest ved at være aktive selv. Lykken som underviser er når, de har læst de artikler, jeg har bedt dem om og vi så kan diskutere og sammen vende og forhåbentlig forstå det, som forfatteren mener. Mest lærerigt er den metode, hvis mange deltager og byder ind. Mindst lærerigt (og uinspirerende) er det, når jeg hele tiden må være den, der byder ind eller provokerer for at holde en dialog i gang. Helst vil jeg de diskussioner, der holdes ude i klassen – og hvor jeg kun spørger opklarende til deres holdninger.*

*.....men det er altid mest spændende om de har læst og om de har lyst til at være aktive. Det er nok det, jeg tænker mest over før undervisningen.*

*Efter reflekterer jeg over, hvorfor det gik som det gjorde. Også når det gik godt – det er jo de positive oplevelser jeg skal anvende til at komme videre med – til at udvikle med. .*

*Hvis jeg skal karakterisere de radiografstuderendes tiltro til, at den planlagte undervisning er relevant for dem: Hm..... det var et godt spørgsmål. Hvis jeg alene skulle bedømme det på fremmødet - ja så.....jeg tror den tiltro skabes af mig. Hvis jeg kan sætte mit fag ind i radiografens kontekst. Det er sværest først i uddannelsen, hvor de studerende endnu ikke har en fagidentitet, der er lige så stor senere i uddannelsen. Senere i uddannelsen har de også mere at byde ind med. Her kan det være med til at styrke deres tiltro hvis jeg anvender deres "historier" fra den radiografiske hverdag og anvender mit fag i den sammenhæng.*

*Jeg tror grundlæggende på, at det er når der sker anvendelse - og ikke bare observerbar anvendelse, jeg mener at det også kan være at kunne se sammenhænge og forestille sig anvendelse - at der sker læring. Altså når den studerende akkomoderer/assimilerer "mit fagområde" ind i deres egen forståelse - vel også det man iblandt kalder a-ha oplevelser.*

*Om det, at nogle hold ikke er aktive så har noget at gøre med troværdigheden .....hm det ved jeg ikke. Eller om troværdighed kan oversættes med autenticitet.....og jeg så ikke*

*formår at have en sådan.....skilte med den i al fald...synes jo selv, at jeg brænder for mit fag. Hm.....det er ikke lige så let at svare på.....*

*Om individet i klassen kontra fællesskabet i undervisningen, tænker jeg, at alle jo gerne må kunne forstå det, der er i spil. Men ved også, at de kommer med vidt forskellige bagager. Ved at de er af forskellige typer – nogle er introverte, andre ekstroverte osv. Nogle lytter og reflekterer mens andre gerne byder ind, stiller spørgsmål og diskuterer. Det er helt i orden. Men andre kunne måske have lyst til at være en del af en gruppe – når der skal skrives opgaver f.eks. men bydes ikke ind. Og det er vanskeligt. Her ved jeg ikke om man som underviser skal tvinge nogle mod deres vilje – eller have den holdning at selvfølgelig skal man det ”de skal jo samarbejde med alle.....”*

*Fællesskabet (som jeg ikke helt ved hvad du mener med) – det fællesskab er jeg jo også en del af. Og i den forbindelse ser jeg mig selv som faglæreren der har større viden på området – men de studerende er mine sparringsparter og på alle andre områder jo ganske som jeg. Jeg forsøger at skilte med, at nogle holdninger er ligeså ”gode” som andre. At alle må byde ind og ikke skal blive ”halshugget” fordi de gør det.*

*Hvordan de studerendes behov defineres: I dele af faget spørger jeg ind til, hvad de mener og tænker. Hvad der er udfordringen ved dette og hint. Det gør jeg på skrift. Så de skal være skriftlige i deres tilbagemelding. Når jeg også har disse positive og negative udfordringer – ja så kan jeg tilrettelægge undervisningen efter det. Kan tage udgangspunkt i det.*

*Andre gange tager jeg udgangspunkt i de studerendes egne fortællinger fra praksis.*

*Hvordan de studerende søger indflydelse på arbejdsformerne: Det gør de godt nok sjældent. Jeg tror mest det er, når de ”nægter at have mere gruppearbejde” – det har de haft så meget af – så nu vil de gerne læse sig tilbage og have servering. Det lytter jeg nogle gange på – men ikke altid. Mener som udgangspunkt at man ikke lærer ved at være passiv. Men omvendt lærer man jo heller ikke, hvis man har stor modstand.*

*Situationer, hvor jeg oplever at skulle begrunde valg, som jeg foretager i undervisningen: Ja – jeg underviser i ..... og her skal det ofte begrundes, hvad det nu skal til for”.*

## **Underviser G:**

*”Jeg betragter flg overvejelser før teoretisk undervisning som de vigtigste at gøre mig som underviser på en professionsuddannelse:*

*at være godt faglige forberedt, at anvende både IT samt tavle i undervisningen - for at give tid til refleksion hos de studerende er det godt at anvende tavlen -,så vidt muligt kun undervisning i 4 timer- dvs. ”klasseundervisning” med læreren som formidler, at aktivere de studerende f.eks. ved løsning af opgaver, gruppearbejder, fremlæggelse. m.m, for ”den der er aktiv lærer noget”.*

*Desuden at signalere, at jeg brænder for indholdet af min undervisning, at have et åbent kropssprog dvs. at stå op, gå lidt rundt, have øjenkontakt, ikke krydse armene.m.m., at spørge de studerende om det faglige indhold, komme med eksempler fra praksis, at fokusere formidlingen i forhold til det faglige indhold, således at tiden kan overholdes.*

*De sværeste overvejelser og valg er efter min mening: Hvordan jeg skal aktivere de studerende, at gøre min formidling af det faglige indhold ”spændende” for de studerende, at ”brænde” for indholdet ved mere end 4 timers formidling.*

*De radiografstuderendes tiltro til, at min planlagte undervisning er relevant for dem, vil jeg karakterisere som værende god, da jeg underviser i kernefaglige fag, som er gode at relatere til praksis.*

*Individet i klassen kontra fællesskabet i undervisningen:*

*Hmm!!! Kryptisk spørgsmål? Det er den enkelte studerende som skal tilegne sig det faglige indhold, og den fælles dialog kan positivt påvirke denne indlæring.*

*Hvordan defineres de studerendes behov: Tja!! Det skulle de studerende vel spørges om!! De er jo på studiet for at blive professionsbacheloror i Radiografi. De har behov for et studiefællesskab som jeg som underviser er ikon for. De har behov for at tilegne sig teoretisk*

og praktisk viden om radiografi. F.eks. ved at opleve radiografens virksomhedsområde i praksis via klinikophold.

De studerende søger indflydelse på arbejdsformerne via udfyldelse af evalueringsskemaerne, via kommentarer direkte til underviseren.

Situationer, hvor jeg oplever at skulle begrunde valg, som jeg foretager i undervisningen: F.eks. via valg af litteratur som primært er på engelsk. Dette valg er de studerende ikke tilfredse med især på 1. semeste”.

## **Underviser H:**

Jeg gør mig følgende overvejelser:

1. Helt overordnet, hvad er uddannelsens formål. Hvilke kompetencer er det, de studerende skal have?

2. Hvad er fagets formål. Hvad står der i fagbeskrivelsen?

3. Hvilke forudsætninger har de studerende? ..... Hvordan fungerer klassen?

4. Didaktikken. Hvad er målene for faget?. Målene skal tage udgangspunkt i uddannelsens formål og formålet med faget. Jeg gør mig overvejelser om, hvor målene er ud fra Blooms taksomier i forhold til, hvordan jeg tilrettelægger undervisningen.

I forhold til valg af det faglige indhold, er jeg opmærksom på at vælge nyere forskningsbaseret litteratur, som skal være tilgængeligt for de studerende på det uddannelsesstrin de er på.

I forhold til det pædagogiske – faglige metoder: Jeg gør valg af flere forskellige undervisningsmetoder i forhold til, hvad indholdet er i undervisningen -F. x. :

-Oplæg, diskussion med efterfølgende gruppearbejde, som fremlægges i klassen, hvis det er formidling af teori, som de studerende skal opnå viden og forståelse af.

Jeg gør stor brug af at inddrage de studerendes erfaringer fra klinikken, for at de kan få en forståelse af sammenhængen mellem klinik og teori. Nogle gange inddrages også relevante praksisfortællinger fra tidligere studerende (som er spurgt om lov), som de arbejder med i grupper.

-Refleksionsøvelser, hvis der arbejdes med de studerendes praksisfortællinger fra klinikken. Dette gøres på forskellige måder afhængig af, hvor de studerende er i deres uddannelsesforløb.

-Opgaveskrivning, hvor opgaven sættes ind i en større sammenhæng i forhold til bacheloropgaven med hensyn til det metodemæssige.

-Der arbejdes også med øvelse i de netunderstøttede kompetencer

-Team arbejde, hvor de studerende kan vælge et emne indenfor et begrænset område, som de selv skal fremlægge og får efterfølgende feedback fra mig.

-Praktiske øvelser i demonstrationsstuen med efterfølgende refleksion.

Jeg mener, at de vigtigste overvejelser er, om man har lyst til at undervise denne gruppe af studerende, og om man har noget at bidrage med. Derudover mener jeg, at alle ovennævnte overvejelser er vigtige.

Jeg har sjældent den tilgang til tingene, at de er svære, men mere at det er udfordrende opgaver, der skal løses på bedst mulige måde. Derfor kan jeg ikke udvælge noget, som det sværeste.

Det er jo ofte svært at udtale sig om andre menneskers tiltro, da udtalelsen vil være præget af min egen tiltro til de studerende. Derudover mener jeg, at det må være en del af min opgave at gøre det klart for de studerende, hvordan undervisningen er relevant for dem”

Svaret til spørgsmålet, om hvem der definerer de studerendes behov, må blive at det gør jeg i samarbejde med de studerende.

Hvordan de studerende søger indflydelse på arbejdsformerne?: Det har jeg især oplevet, hvis der ikke var det antal fremmødte, som forventet. Her har det været yderst relevant, og undervisningsformen har ofte måttet ændres.

Situationer, hvor jeg oplever at skulle begrunde valg, som jeg foretager i undervisning?: Generelt begrunder jeg ofte for de studerende, valg af teori og valg af undervisningsform, da jeg hermed håber, at det er måde til at få de studerende til at forstå relevansen for undervisningen.