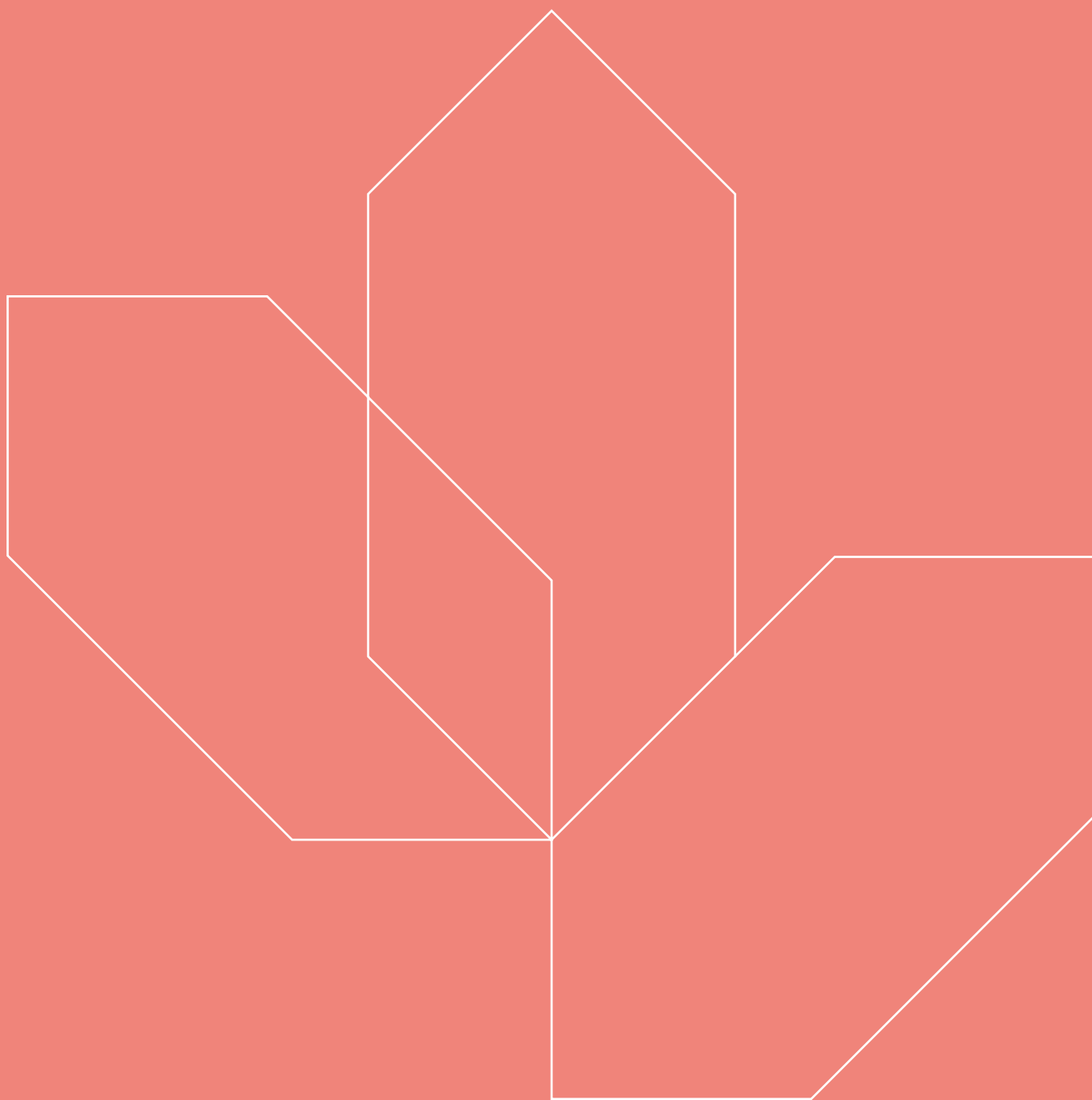


Sæt præg på fremtiden
VIA University College



Notat

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

Kolofon

Af:

Linda Greve

Thomas Iskov

Elsebeth Jensen

Udarbejdet for Strategisk

Ressourcegruppe 1:

Professionsuddannelser,

vi er stolte af

2023

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

Indhold

04 VIAs uddannelsessignaturer

05 1. Professionsfaglighed

05 1.1 Professionsuddannelsernes arenaer

06 1.2 Professionens karakteristika

08 2. Den professionelle kundskabsbase

08 2.1 Et flydende videnbegreb

09 2.2 Teori og praksis er hinandens forudsætning

10 3. Professionsuddannelsernes signaturer

10 3.1 Uddannelser, der bidrager til udvikling af professionel identitet

11 3.2 Uddannelser med mening og sammenhæng

12 3.3 Uddannelser, der veksler mellem teorinær praksis og praksisnær teori

12 3.4 Uddannelser, hvor de studerende lærer og dannes

13 3.5 Uddannelser med et levende videnflow

14 Referencer

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

VIAAs uddannelsessignaturer

Fremtidens professionelle er reflekterende praktikere med stærk faglighed, professionelt skøn og kropslig læring som centrale elementer i deres tilgang til professionen.

I VIA uddanner og videreuddanner vi professionelle. Derfor er det afgørende, at vi har en teoriudvikling, en praksisudvikling og en rammeforståelse af, hvad det vil sige at uddanne og efteruddanne studerende til at blive professionelle og udvikle deres profession. Dette ligger i direkte forlængelse af VIAAs strategiske prioritet "Professionsuddannelser, vi er stolte af", hvoraf det blandt andet fremgår, at vi skal styrke professionsfaglighed og profil i vores uddannelser og forskning ved at tage initiativ til og ansvar for, at der udarbejdes et første udkast til en begrebsramme for generiske træk i professionsuddannelser og generiske kompetencer hos professionsuddannere. Dette notat er et sådant første udkast.

I bekendtgørelsen om professionsbacheloruddannelser fremgår det, at vi gennem selvstændigt afrundede forløb bestående af teori og praktik skal styrke de studerendes læring (BEK nr. 2672 af 28/12/2021). Videre fremgår det, at vi skal sikre de studerendes viden, færdigheder og kompetencer på bachelorniveau. Vi har altså en særlig opgave med at uddanne velfunderede professionelle, som står på en solid base af viden, færdigheder og kompetencer, og det er dette fællestræk på tværs af VIAAs mange uddannelser, vi ønsker at udfolde i dette notat. Den særlige integration af teori og praksis samt tilegnelse af professionsfaglig viden, færdigheder og kompetencer fordrer en uddannelsesmæssig forankring og forståelse af, hvori det professionsfaglige kan bestå i relation til både samfund, studerende, praksis og uddannelse. Derfor vælger vi at redegøre for dette nedenfor som det første. Forskelligartet viden og kunnen udgør den professionelles sammensatte kundskabsbase. Særligt relationerne mellem teori og praksis er vigtigt for både forsknings- og udviklingsarbejdet og for didaktikken i professionsuddannelser som VIAAs. Derfor beskrives dette i notatets kapitel 2. Dette leder til notatets sidste afsnit, der omhandler kendetegn for uddannelserne og professionsdidaktikken samt de konsekvenser, det beskrevne syn på professionsfaglighed og kundskabsbase nødvendigvis må få for den uddannelsespraksis, der finder sted i VIAAs uddannelser.

Ressourcegruppen bag "Strategisk prioritet 1: Professionsuddannelser, vi er stolte af" har arbejdet med at undersøge og analysere, hvordan professionsfaglighed kommer til udtryk i VIA. Der er gennemført interviews med studerende på forskellige uddannelser og med forskellig anciennitet og indsamlet eksempler på variationen i undervisningsformer og -tilgange i flere forskellige faglige miljøer. Dette datamateriale er behandlet, og erkendelserne er en del af dette notat.

Forskelligartet
viden og kunnen
udgør den
professionelles
sammensatte
kundskabsbase

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

1. PROFESSIONSFAGLIGHED

Professionshøjskolerne er relativt unge institutioner, konstitueret af selvstændige uddannelsessteder, der blev sammenlagt til større enheder. Opgaven har siden sammenlægningerne i udgangspunktet været at udvikle en særlig signatur på tværs af meget forskelligartede uddannelser og institutioner. Uddannelserne i VIA spænder fra de såkaldte velfærdsuddannelser til tekniske, merkantile og kunstneriske professionsuddannelser. Nogle uddannelser har meget etablerede professionsidentiteter, mens andre uddannelser er nyere og/eller mindre etablerede som professioner. På trods af de forskelligheder, der naturligt er i så forskellige uddannelser, er der også en del, der samler. Blandt andet at uddanne og efteruddanne professionelle praktikere. Som institution har vi behov for at pege på den signatur, vores uddannelser skal have på tværs af uddannelser samtidig med, at uddannelserne har deres egenart.

Behovet for at identificere en signatur opstår på baggrund af dobbelt pres af forventninger og behov (se figur 1). Professionshøjskolerne mødes oppefra af samfundets og arbejdsmarkedets behov for professionsbachelor. Der er mangel på sygeplejersker, lærere, ingeniører, bioanalytikere og alle andre professionelle, som vi uddanner. Samtidig mødes vi af en ændret studentermasse og deres forventninger og behov i uddannelsen (Et uddannelseslandskab i forandring – DEA, 2022). Desuden oplever professionshøjskolerne et pres mellem på den ene side akademi-

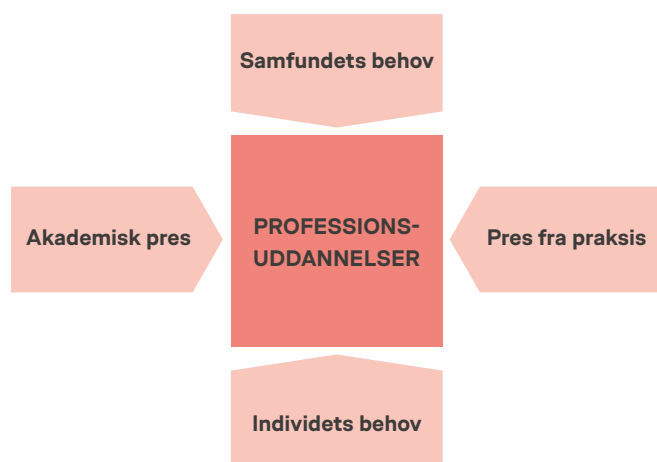
sering og på den anden side forventninger fra praksis. Akademi-seringen kan ses i sammenhæng med, at dimittenderne skal kunne fortsætte deres uddannelser direkte efter endt bacheloruddannelse samt som følge af UC'ernes forskningsforpligtelse. Praksis og professioner har samtidig behov for, at dimittender direkte derefter kan indgå som professionsudøvere.

I denne udspændthed står professionsuddannelserne, og dermed befinder sig også professionsuddannere her. Undervisningen skal være akademisk og samtidig praksisrettet, levere arbejdskraft til samfundet og give plads til de studerendes behov for uddannelse og egen personlige udvikling. Således skal uddannelserne og undervisningen både understøtte tilegnelses- og deltagelsesprocesser, og uddannerne kan ikke være ensidigt fagligt- eller praksisorienterede. Det er både-og for professionsuddannere, der tillige underviser studerende, som indgår i en læringsarena med deres praktiksteder og de borgere, kunder, patienter, elever og brugere, de arbejder med.

1.1 PROFESSIONSUDDANNELSERNES ARENAER

Et par uger inde i deres praktik kommer de studerende tilbage på campus. De inviteres til en reflekterende samtale om det, de oplever i deres praktik. Undervisningslokalet er indrettet, så de studerende sidder i rundkreds uden borde foran sig. Alle studerende har forberedt en problematik eller en oplevelse, de gerne vil drøfte med deres medstuderende. Til stede er to undervisere, der her fungerer som facilitatorer for samtalen. På skift interviewer en studerende en anden studerende, mens resten af gruppen iagttager og inviteres til at reflektere over det, de hører, med både egne erfaringer fra praksis og de teorier og metoder, de har arbejdet med. De studerende danner her koblinger mellem den læring, de har opnået på campus, og den anvendelse de oplever i deres praktik.

Professionsstuderende går ind og ud af læringsarenaer. Både på grunduddannelserne og i efter- og videreuddannelserne spiller såvel campusundervisning som praktik og praksiserfaringer en stor rolle. Jelsbak og Nielsen (2018) opstiller en dobbelt lærings-trekant (figur 2), der tilsiger professionsuddannelserne at etablere betydningsfulde overgange ved at lade professionens praksis komme til stede i undervisningen, ligesom uddannelsespraksis bør være relevant for og komme til stede i professionens praksis. Det indebærer, at erfaringer fra de to arenaer bringes i samspil og gør det til professionsuddannelsens rolle og opgave at interagere med praksis gennem de studerende og at hjælpe dem i at undersøge uddannelsespraksis' forholdene sig til professionspraksis og vice versa. Ved at se uddannelsespraksis som forbundet

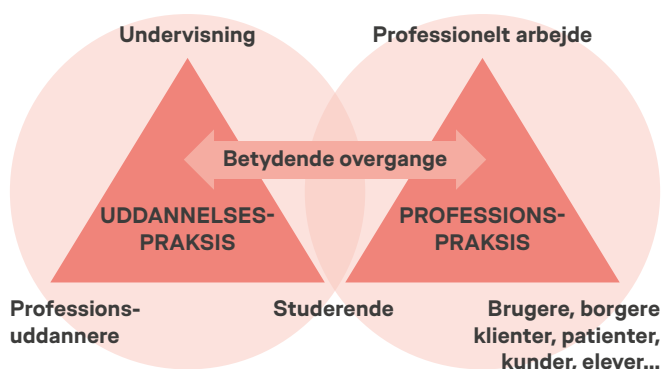


Figur 1: Professionsuddannelserne mødes af modsætningsfyldte forventninger og behov, og for at navigere i det krydsfelt må vi finde eller genfinde vores egenart i både ord og handling. (Frit efter Gitte Sommer Harrits).

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

til professionspraksis, og ved at se de studerende som dem, der skal dannes og uddannes til at skabe mening ud af de to arenaer og være opmærksom på deres overlap, tegnes noget væsentligt i professionsfaglighedens signatur.



Figur 2: De studerende indgår både i uddannelsesarena og professionsarena. En professionsuddannelse skal således sikre betydende overgange mellem de to sfærer, for at uddannelsen sætter den studerende i stand til at udøve sin profession. (Frit efter Jelsbak og Nielsen, 2018).

1.2 PROFESSIONENS KARAKTERISTIKA

I en kommunal børnehave har man valgt at lade pædagogerne afgøre, hvilke opgaver der skal løses. Beslutningen er taget, fordi flere pædagoger føler sig begrænsede af at skulle leve op til en liste af opgaver, som skulle løses i en bestemt rækkefølge og i løbet af en konkret afsat tid. Pædagogerne gav udtryk for en følelse af at være akkord-arbejdere, der blot skulle tjekke opgaver af på en liste uden at indgå i opgaven med situationsførmelse og brug af deres faglighed. Ved at sætte pædagogerne fri til at bruge deres autonomi og professionelle skøn, øges arbejdsglæden og den faglige stolthed.

Professionsuddannelserne er på samme tid 1) politiske institutioner, 2) videninstitutioner og 3) pædagogiske og kulturelle institutioner. De skal imødekomme de samfundsmæssige og politiske krav og bidrage samfundsbevarende og -forandrende. De skal videnbasere professionsudøvelsen og være videnproducerende. Endelig skal de som pædagogiske institutioner bidrage til både de studerendes socialisering og dannelse.

Den klassiske professionsteori (se fx Freidson, Abbott, Parsons) bidrager her med tre kendetegn ved professionelt arbejde, som

derfor illustrerer de tre institutionstyper, der er til stede i professionshøjskolerne:

- at den professionelle har jurisdiktion og fra samfundets side er tildelt tillid til og ansvar for opgaven (professionsuddannelserne som politiske institutioner)
- at håndteringen heraf beror på en distinkt teoretisk og metodisk kundskabsbase, der indbefatter videnskabelig viden tilegnet gennem højere uddannelse (professionsuddannelserne som videninstitutioner)
- at den professionelle har autonomi og handlerum til professionel skønsudøvelse (professionsuddannelserne som pædagogiske og kulturelle institutioner).

Ser vi på den studerende som en potentiel professionel, må vi altså også interessere os for, hvad der kræves af professionelle for at den studerende kan agere i professionen. Her står særligt tre begreber frem i relation til de tre institutionsformer: Professionelt skøn, autonomi og autoritet (figur 3). Autoriteten henter den professionelle fra sin relevante ekspertise. Professionsuddannelser må derfor være videnbaserede, altså være baseret på den bedste og mest opdaterede viden fra forskning og professionelt arbejde. De må give de studerende mulighed for tilegnelse af et aktivt videngrundlag, praksiserfaring og professionelt sprog samt evnen til at opdatere videngrund-



Figur 3: Indkredsning af det professionelle, hvor den professionelle udøver sin profession med autonomi, autoritet og skøn, som alt sammen er centrale elementer af det at være professionel og at uddanne og danne professionelle.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

laget løbende og tilbyde fortsat videnudvikling og specialiseringsmuligheder for professionerne.

I spændet mellem den politisk indstiftede samfundsmæssige forpligtelse og den professionelles praksis er autonomien. Den professionelle har beslutnings- og handlerum. Men som modvægt til personlig forudindtagethed eller vanetænkning må autonomien altid udøves inden for lovgivningen og i overensstemmelse med de normative forventninger, som også er værdimæssigt forankret. Den har et kollektivt islæt og må altid være i samklang med professionsfagligheden og andre professionelle. Det professionelle skøn kobler viden og konkrete situationer. Her aktualiseres den professionelles socialisering og dannelse. Katrin Hjort (2005) kendetegner professionalitet som en særlig viden, kunnen og villen, hvor sidstnævnte henviser til, at den enkelte også autentisk er dedikeret og har viljen til at varetage en etisk eller social forpligtelse.

I eksemplet fra børnehaven havde medarbejderne lidt forenklet sagt fået frataget deres autonomi og professionelle skøn og stod kun tilbage med autoriteten. Det fratager dem væsentlige dele af deres professionalitet, og det gør den professionelle dannelse dem i stand til at detektere og reagere imod.

På baggrund af ovenstående kan professionsfaglighedens egenart karakteriseres ved at uddanne studerende, der kan agere som professionelle ind i en specifik profession. Når de studerende skal dannes til at stå med autoritet, autonomi og kunne udøve professionelle skøn, indebærer dette, at den studerende må stå i centrum, det vil sige, at de personlige sider af professionaliteten også er et anliggende for uddannelsen. Det er uddanneropgaven at sætte den studerende i centrum for dannelse, uddannelse og praksis i oparbejdelsen af den professionelle kundskabsbase. Nedenfor beskrives mere detaljeret, hvordan denne kundskabsbase kan forstås.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

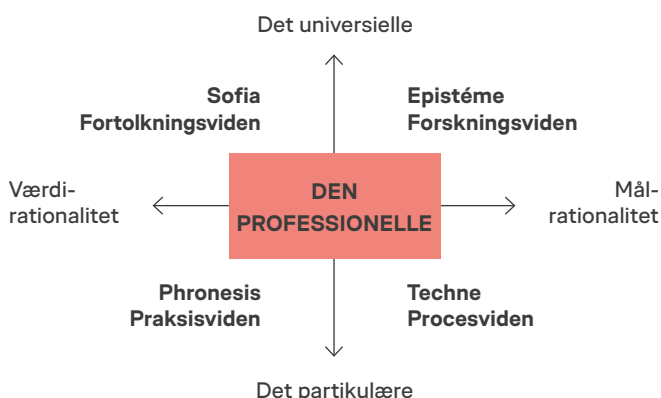
2. DEN PROFESSIONELLES KUNDSKABSBASE

Den professionelle skal med autoritet kunne udøve professionelle og autonome skøn. Som ovenfor beskrevet, stiller det en række krav til fagligheden. Disse krav indeholder et dilemma, som Donald Schön beskriver således:

"I dag ligger den professionelle dilemma i det faktum, at begge ender af den kløft, han forventes af bygge bro over med sin profession, forandrer sig så hurtigt." (Schön, 1983, s. 15).

Både samfund, viden og profession rykker sig hele tiden, og den professionelle skal være i stand til at udføre sin profession i dette hurtigt forandrende felt. Derfor skal professionsuddannelserne understøtte, at teori og praksis samtænkes frem for modstilles. Viden er igennem århundreder forsøgt beskrevet og indkredset i en række modeller og begrebsdannelser. I denne sammenhæng har vi valgt de klassiske aristoteliske videnformer som udgangspunkt for en begrebsramme.

Viden i en professionskontekst opdeles traditionelt i tre videntyper; forskningsbaseret viden, udviklings- og procesviden samt praksisviden. Disse er overlappende med de klassiske videntyper epistémé, techne og phronesis, som derudover inkluderer sofia. Følges denne opdeling, udgør nedenstående model (figur 4) et overblik over videntyperne og deres forhold til hhv. det universelle/partikulære (y-aksen) samt en mål- og værdirationalitet (x-aksen). Rationaliteten på x-aksen strækker sig fra mål og dermed det forventede og det, der har formål uden for aktiviteten selv, til det værdirationelle, som i sig selv er meningsfuldt. På y-aksen er i den ene pol det universelle perspektiv: det, der ikke



Figur 4: Illustration af de klassiske videntyper med den professionelle som centrum, frit efter Pedersen, 2006.

kan være anderledes og som skal begribes, og i den anden retning det partikulære, som er lokalt forankret, og som professionsudøveren interagerer i og med.

Det giver de fire videnformer en udfoldelseskontekst:

- Sofia er fortolkningsviden, den filosofiske og teoretiske viden, der også peger mod den professionelle villen – karakteriseret ved det værdirationelle og universelle
- Epistémé er den videnskabelige indsigt – det målrationelle og universelle
- Techne er proces- og udviklingsviden, forstået som kunnen og hånddelag, det målrationelle og partikulære
- Phronesis er praksisviden og herunder det professionelle skøn, karakteriseret ved værdirationalitet og det partikulære, lokale og påvirkelige.

2.1 ET FLYDENDE VIDENBEGREB

Dette komplekse videnbegreb repræsenterer og illustrerer den professionelle kundskabsbase, der ikke hos den enkelte opdeles i disse fire former eller typer. Den professionelle navigerer på basis af denne kundskabsbase med en fleksibilitet, der af Markauskaite og Goodyear betegnes som epistemic fluency (Markauskaite og Goodyear, 2017, s. 41). De går endnu videre og skriver:

"Professionsuddannelsesstilgange, der optimerer at undervise i kodificeret viden, kan ikke forventes at udgøre et godt fundament, hverken videnbaseret handling eller udviklingen af ny viden og innovative praksisser. Den sidstnævnte viden er dybt rodfæstet i relationerne mellem ens personlige evner og andres evner, abstrakte videnformer og situeret praksis" (ibid).

Adskillelsen af videntyper i kundskabsbasen er altså en analytisk skelnen og en abstraktion. For den professionelle er det hverken relevant eller muligt at skelne mellem typerne, som også beskrevet af fx. Schön. Viden behandles alligevel ofte som enten et objekt eller som inkarneret, hvilket er tydeligt i flere videnteorier (Andriessen, 2006). Denne dobbelthed er også til stede i den professionelle kundskabsbase; at viden for den lærende opleves som objektiviseret for så vidt angår den målrettede viden og må forstås som inkarneret for så vidt angår den værdibaserede. Dog er denne dikotomiske opdeling næppe genkendelig for den professionelle, for hvem de fire videntyper er fleksibelt sammenvlydende, og denne sammensmeltning skal vi uddanne mod, hvor teori og praksis altid er til stede, men kan være mere eller mindre i forgrund eller baggrund.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

Professionsuddannelserne skal sikre en kropsliggjort og erfaret viden. Viden skal opøves gennem episodisk hukommelse, muskulær hukommelse såvel som begrebslig læring. Den kundskabsbase, der opbygges i både uddannelsesarenaen og praksisarenaen skal karakteriseres ved at være både teoretisk og praktisk. Didaktikken og pædagogikken i VIA må have dette som sin signatur.

2.2 TEORI OG PRAKSIS ER HINANDENS FORUDSÆTNING

Design for Change finder sted i starten af top-up-uddannelsen i entreprenørskab og innovation. Målet er at kvalificere den studerende til at deltage i og bruge sin faglighed i komplekse bæredygtige, cirkulære og socialt orienterede designløsninger med anvendelse af den nyeste teori og metodik.

Ud over besøg hos en række start-up's har de studerende altid en jury af professionelle, som kommer og giver feedback på deres idéer og koncepter. Et vigtigt element i de studerendes faglige udvikling, men også vigtigt i forhold til relationer og netværk fremadrettet.

Opdelingen mellem særligt epistème og phronesis er traditionelt stærk jf. fx citatet fra Schön ovenfor. Teori og praksis er da også i figur 4 diametralt modsatte, og dette modsatrettede træk ses på den ene side i et krav fra lovgivere om, at nyeste forskning skal bringes i anvendelse, og at professionsuddannelser skal være adgangsgivende til akademiske kandidatuddannelser. I den anden retning trækker krav fra aftagerinstitutioner om at mindske det såkaldte praksisshock ved at sørge for, at dimittender får tilstrækkelig praksisviden. Denne modstilling er uhensigtsmæssig i uddannelsen af professionelle og forståelsen af en mangfoldig kundskabsbase, hvor teori og praksis altid er til stede sammen, og hvor erkendelse og læring finder sted gennem erfaringer og suspendering af forforståelser (Dewey, 1938, 1997).

I den professionelles praksis, i mødet med borger, patient, elev, klient, kunde eller opdragsgiver, refererer den professionelles viden til en mangfoldig kundskabsbase afhængigt af den pågældende profession og situation. Den professionelle forventes at have og kunne bruge

"...den bedste og mest holdbare relevante, forskningsbaserede og praktiske kunnskapen samt det, som kan beskrives som "prosesskunnskap", det vil si å kunne anvende kunnskap og erfaring." (Smeby og Mausethagen, 2017, s. 17).

Igen er denne dikotomiske opstilling ikke til stede for den profes-

sionelle, men en repræsentation af organisatoriske og samfundsmæssige konstruktioner. Professionsuddannelserne skal medvirke til at ophæve modsætningen og lade de studerende opleve, hvordan det professionelle arbejde er både teoretisk velfunderet og praktisk og processuelt understøttet. Teori uden praksis er tom, og praksis uden teori er blind - for at parafrasere Bourdieu. Den norske professionsteoretiker Harald Grimen beskriver det således, at

"...profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser." (Grimen, 2008, s. 72).

Heterogeniteten er beskrevet med de ovenstående videntyper, mens fragmentationen hos Grimen tilskriver det, at der trækkes på forskellige og potentielt modsætningsfyldte videnskabelige discipliner. For professionernes vedkommende betyder det, at den sammensatte kundskabsbase erhverves og udbygges gennem en variation af teoretiske studier og undervisning såvel som gennem personlig, praktisk erfaring og eksperimenter med både teori og praksis.

Det karakteristiske for en professionel kundskabsbase er, baseret på ovenstående, at viden er kompleks og sammensat, og kun tilsammen udgør det fundament, som den professionelle står på i sit møde med borgere, patienter, elever, kunder og klienter. Således bliver kompetencen til at danne praktiske synteser i professionspraksis endnu et aspekt ved professionsuddannelsernes signatur og en helt central dimension af uddannelsernes opgave. Videnformerne er mangfoldige, og studerende skal lære at tilegne sig og producere viden gennem eksperimenter og med udgangspunkt i egne, personlige erfaringer.

Det leder frem til det afsluttende kapitel, som beskriver nogle kendetegn ved professionsuddannelser, og som taler ind i den strategiske prioritet om professionsuddannelser, vi er stolte af.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

3. PROFESSIONSUDDANNELSERNES SIGNATURER

Studerende på professionsuddannelserne er i gang med en kvalificeringsproces. Studerende på grunduddannelserne er potentielt professionelle og uddannes som sådan, mens studerende på efter- og videreuddannelser allerede har en professionel identitet og skal udvide og kvalificere deres kundskabsbase. I denne sammenhæng betragtes den professionelle udvikling som en vedvarende udvikling, kendetegnet ved en konstant foreløbighed og tilblivelse (Scanlon, 2011; Rønnestad, 2008), som det er uddannelsernes opgave at bidrage til. Ikke al udvikling er professionel udvikling. Udviklingen må være retningsbestemt af professionen, forestillingen om professionalitet – og af ovenstående kendetegn ved professionsfaglighed og det professionelle arbejde. Derfor må professionsuddannelserne ifølge Sullivan (2005 i Smeby og Mausestagen, 2017) også sigte mod ændringer og synteseskabelse på nedenstående felter:

- Kognitivt: tænkning, analytisk refleksion, tilegnelse af akademisk viden
- Praktisk: Udførelse, færdigheder og praksis
- Moralsk: Ansvarlig og etisk handlen, at lære om og praktisere professionernes værdigrundlag.

Sullivan er optaget af professionsuddannelsernes organisering, men det er den studerende, der i sidste ende udvikler sig på disse tre felter, som er oversættelige til Hjorts begreber om viden, kunnen og villen. Og det er ligeledes den studerende, der danner synteser, som (jf. også Grimens begreb om praktiske synteser) ikke kan forstås løsrevet fra hverken situationen eller personen, der danner dem. Ikke desto mindre er det uddannelsernes opgave at hjælpe de studerende i disse processer. Professionsuddannelserne skal, med reference til forventninger og behov i figur 1, understøtte læring gennem både tilegnelse og deltagelse (Sfard, 1998) og med udgangspunkt i både erfaring og eksperimenteren (Dewey, 1934). Det kræver en særlig signatur for uddannelser, som anviser elementer, der skal være til stede på et organisatorisk, ledelsesmæssigt og didaktisk niveau i VIA. De fem signaturer, vi på baggrund af de første to kapitler har identificeret, er følgende og uddybes nedenfor:

- Uddannelser, der bidrager til udvikling af professionel identitet
- Uddannelser med mening og sammenhæng
- Uddannelser, der veksler mellem teorinær praksis og praksisnær teori
- Uddannelser, hvor de studerende lærer og dannes
- Uddannelser med levende videnflow.

Gennemgående for alle uddannelser i VIA er, at uddannelse gøres til et fælles anliggende for ledelse, fællesområde, under-

visere og studerende. Derudover sker uddannelsen ved at indgå i en række faglige fællesskaber, både i form af forpligtende grupper og som del af løse forbindelser, jf. også VIAs strategiske prioritet om Fællesskaber, der får det bedste frem i alle. Samtidig er uddannelse i VIA karakteriseret ved, at de studerende gør sig erfaringer og opøver metoder til at kvalificere disse erfaringer til viden, hvad end det er praksisviden, procesviden, videnskabelig viden eller filosofisk viden.

3.1 UDDANNELSER, DER BIDRAGER TIL UDVIKLING AF PROFESSIONEL IDENTITET

Studerende på produktionsingeniøruddannelsen møder praksis fra første semester. De løser opgaver sammen med virksomheder allerede før, de kommer i praktik, og på den måde ser de fra starten den praksis, de er på vej til at blive en del af. De spejler sig i professionen og udvikler en forståelse af sig selv som professionelle gennem deres møder med praksis og viden om samme. De lærer, hvordan professionelle produktionsingeniører arbejder og samarbejder, men de lærer også mødedisciplin, omgangsformer og hvordan viden omsættes. Uddannelsen danner og uddanner de studerende sammen med praksis, og undervejs udvikles de studerendes professionelle identitet og dermed forståelsen af sig selv som produktionsingeniører.

For at blive professionelle skal de studerende eksperimentere med identiteter med henblik på at udvikle deres egen professionelle identitet i mødet og forhandlinger med indhold, erfaringer, undervisere, medstuderende og vejledere fra praksisfeltet – og i brydninger mellem egne forestillinger og den kollektive professionsidentitet. Dette er centralt for, at den studerendes behov mødes af uddannelsen.

De studerende på en professionsuddannelse gennemgår en professionel identitetsudvikling (Heggen, 2008; Scanlon, 2011), der indebærer forandringer i individets forståelse af sig selv som professionel igennem de kontinuerlige muligheder, uddannelsen tilbyder. En sådan udvikling hos de studerende understøttes af undervisnings- og læringsprocesser, der udfolder sig i feltet mellem de studerendes foreløbige forståelser af sig selv i rollen som professionelle og i billeder af og indhold, der repræsenterer den pågældende profession. Således får de studerende mulighed for at spejle, udvikle og forbinde egne forståelser af professionen med dens realitet og ideal.

Professionsuddannelsernes vekslen mellem uddannelsespraksis og professionspraksis muliggør denne identitetsudvikling. Ud over campus og praktiksteder opstår også et tredje læringsrum, hvor begge kontekster repræsenteres og bringes i møde og

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

understøtter forbindelser, også jf. figur 2 (Iskov, 2022; Jelsbak og Nielsen, 2018). I sådanne tredje læringsrum og i grænsekryds mellem de forskellige arenaer "... støttes den studerende i at udvikle en professionel identitet, og i at kunne integrere egen personlige identitet i en professionel identitet" (Jelsbak og Nielsen, 2018, s. 13).

Uddannelsernes betydning for den professionelle identitetsudvikling er befordrende for, at de studerende også udvikler eller bekræftes i den føromtalt 'villen' og et autentisk engagement i eller dedikation til den opgave og det større formål, som er professionens udgangspunkt og etos. Der er dog ikke tale om en hvilken som helst udvikling. For at der netop kan være tale om professionel identitet, må de studerendes udvikling inkorporere professionsfagligheden og forlignes med denne.

3.2 UDDANNELSER MED MENING OG SAMMENHÆNG

På sidste semester af uddannelsen møder studerende fra Ernæring og sundhed et kursus i projektledelse. De studerende stilles over for en problemstilling fra en opdraggiver i praksis, som de skal løse med deres faglighed. Samtidig tilegner de sig projektledelseskompetencer og -færdigheder. De studerende oplever her, at deres faglighed kan bringes relevant og meningsfuldt i spil i forhold til et praksisproblem, og de lærer om projektledelse gennem udførelse af projektledelse. På denne måde får de studerende både erfaringer med at indgå i et fagligt fællesskab, og de lærer et redskabsfag ved at anvende redskabet samtidig med, at de oplever overgange mellem undervisningsarenaen og praksisarenaen.

På en folkeskole efteruddannes et helt lærerkollegium i bæredygtighed gennem teoriopbygning, prøvehandling og fælles refleksion. Kollegerne arbejder sammen om konkrete projekter og om at omsætte ny viden direkte i deres møde med eleverne og undersøge, hvordan læring om bæredygtighed øges i forskellige fag og med forskellige metoder.

Vi skal sikre tydelige sammenhænge og meningsdannelse for de studerende på tværs af fag og uddannelsesarenaer. Uddannelserne foregår i forskellige arenaer og i mødet med forskellige og potentielt modsætningsfyldte videnskabelige discipliner, videnskaber og erkendelsesprocesser. De sigter mod varetagelse af professioner med formål og funktioner, der måske ikke ved første øjekast stemmer overens med de studerendes forestillinger og forventninger. For at de skal opleves meningsfulde i de studerendes perspektiv og give mulighed for, at de kan danne praktiske synteser og skabe sammenhæng, forudsætter det:

Begribelighed: At det, man møder og præsenteres for, er kogni-

tivt forståeligt, velordnet, sammenhængende, struktureret og klart formidlet.

Håndterbarhed: At man har ressourcerne til at imødegå og navigere i de stimuli og den situation, man befinder sig i.

Meningsfuldhed: At man oplever, at det er værd at bruge kræfter på de udfordringer (modsætningsforhold i videnområder, arenaer, erkendelsesprocesser), man møder i uddannelsen (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 199 i Iskov, 2021 s. 5).

Herigennem understøtter uddannelserne aktivt de studerendes arbejde med at forbinde videnfelter og erfaringer. Dette sker via institutionel kohærens mellem forskellige niveauer (Hermansen, 2020). På program- og strukturelt niveau vedrører det hensigtsmæssige sammenhænge i uddannelsens opbygning og organisering, der repræsenterer den profil, vision og det formål, som er uddannelsens, og som gør det muligt at uddanne og udvikle sig i overensstemmelse hermed (Buchmann og Floden, 1991; Tatto, 1996 i Canrinus, Klette & Hammerness, 2019). Organisatorisk indebærer det, at praksisser og processer i samarbejde, koordinering og organisering er i samspil med det strukturelle, lige som det didaktiske niveau og undervisningen er afstemt og i samspil hermed. Dette opnås ikke en gang for alle, men efterstræbes i kontinuerlige udviklings- og samarbejdsprocesser.

Uddannelsernes indhold og elementer udvikler og ændrer sig løbende i arbejdet med at integrere den fælles forståelse, bringe fag og indhold i samspil med formålet og understøtte de studerendes mulighed for at opfylde det (Hammerness, 2006). Integration og samspil efterstræbes bl.a.:

- i overgange på vej ind i uddannelsen og ud i professionen
- i overgange mellem de forskellige uddannelsesarenaer på campus og professionskonteksten
- vertikalt gennem arbejde med progression
- horisontalt mellem forskellige studieelementer, fag, fagområder, praktik og praksissamarbejde

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

3.3 UDDANNELSER, DER VEKSLER MELLEM TEORINÆR PRAKSIS OG PRAKSISNÆR TEORI

På uddannelsen Diplom i ledelse uddannes ledere, mens de leder. Deltagerne er allerede professionelle praktikere og skal omsætte nye teorier ind i deres praksis. Cases fra deltagerne hverdag anvendes aktivt i undervisningen, og mellem undervisningsgangene igangsætter deltagerne prøvehandling og eksperimenter, som evalueres og bringes ind i undervisningen til fælles refleksion. Deltagerne lærer dermed at reflektere og agere med teorierne. Samtidig går et hold sygeplejerskestuderende ind i VIAs simuleringlaboratorium. Her eksperimenterer de med at tage blodtryk på hinanden og på de menneskelignende dukker i den opstillede hospitalsstue. De studerende får lov at prøve kræfter med det håndlag, der er vigtigt for at kunne tage en patients blodtryk og samtidig bringes deres teoretiske viden om blodtryk og blodtryksmåling i spil.

Teori og praksis er ikke adskilte entiteter, men opfattes ofte sådan af de studerende. Derfor skal vi understøtte, at kundskabsbasen ikke blot kendetegnes som kompleks og mangfoldig, men også flydende og fleksibelt parat med henblik på de situationer og udfordringer, professionspraksis kendetegnes af. Professionsfagligheden, de studerendes professionelle identitet samt skabelsen af sammenhæng og mening udpeger forbindelserne mellem teori og praksis som helt centrale. Læreprocesserne herimellem foregår ved, at de studerende i både campusundervisning og i praktik og praksiserfaringer får mulighed for at forbinde det lærte til professionsudøvelsen gennem praksisnær teori og teorinær praksis (Haastrup et al., 2013). Disse formuleringer om teori og praksis indikerer, at de som viden- og erkendeformer ikke forstås dikotomisk, men snarere som to kontinua for uddannelsernes indhold, hvor både det teoretiske og praktiske kan være til stede på samme tid og i samme grad, frem for at være gensidigt udelukkende (Jelsbak og Nielsen, 2018; Knudsen, 2018).

Der arbejdes og erkendes teoretisk og praktisk i uddannelserne i både campus- og professionsarenaen. Igennem refleksion forbindes videnformerne, og betydende overgange bliver mulige, jf. figur 2. En traditionel forståelse heraf kan oversættes til videnoverførsel fra én kontekst til en anden, fx fra teoretisk campusundervisning til professionspraksis (Wahlgren og Aarkrog, 2013). I en udvidet forståelse er de sociokulturelle praksisser i begge arenaer frugtbare og udviklende for hinanden, således at erfaringer fra den ene kontekst beriger erfaringer i den anden (Jelsbak og Nielsen, 2018). Derfor refererer professionsuddannelserne og undervisningen på campus til indsigt

i professionsdomænet og til komplekse forståelser af, hvordan teorier kan bidrage, så den studerende kan sætte viden og refleksion i spil i forhold til egne erfaringer. I professionsarenaen refereres til begreber og mere teoretisk viden, der kan bidrage til de studerendes udvikling af professionsfaglighed.

I undervisningen tematiseres de mangfoldige og komplekse forbindelser imellem teori og praksis og gøres til genstand for refleksion på uddannelserne, således at de studerende bistås i bestræbelserne på at sammenbringe forskelligartet viden til forståelse og håndtering af professionens problemstillinger i udøvelsen af skøn og dannelse af praktiske synteser.

3.4 UDDANNELSER, HVOR DE STUDERENDE LÆRER OG DANNES

Både på byggeriuddannelsen og på animationsruddannelsen sidder de studerende i arbejdsfællesskaber. De har egne arbejdsstationer og arbejder hen over et helt semester med et konkret produkt. Miljøerne minder dermed mere om de tægestuer og arbejdsfællesskaber, de skal ud at sidde på i praktiken og som uddannede, end det minder om det klassiske undervisningslokale. De studerende dannes og uddannes gennem en praksislignende hverdag, og de arbejder med at tage del i en hverdag og tage ansvar for hinandens og egne læreprocesser. Noget er styret og rammesat, andre beslutninger er op til de studerende selv, s nødvendigvis må forholde sig selvstændigt til uddannelsen, dens indhold og deres brug af den. VIAs studerende indgår gennem deltagelse i demokratiske processer i råd, nævn og udvalg for at forbedre VIA som uddannelsesinstitution. De deltager ligeledes i dialoger om undervisningen og træffer valg og fravalg. De forholder sig til undervisningen og dens indhold i mødet med egne forståelser af, hvordan lige netop de er ved at blive pædagoger, socialrådgivere eller softwareingeniører.

Studerende i VIA skal både dannes til selvstændige demokratiske borgere ved at involvere sig i VIA som uddannelsesinstitution og uddannes i den specifikke professionsfaglighed.

Professionsuddannelserne har et dobbelt formål i den forstand, at de både skal uddanne og danne de studerende. Således skal professionsfaglighed udvikles gennem viden, færdigheder og kompetencer i uddannelsen. Til uddannelsesformålet og kvalificeringsprocessen hører også socialiseringen af de studerende i relation til professionernes samfundsmæssige, sociale og kulturelle funktion og betydning.

Men de studerende skal også dannes. Af formålet for professionsuddannelserne fremgår det, at de skal:

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

"...udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (LBK nr 1343 af 10/12/2019, § 3, stk. 2).

Den samfundsmæssige side og de normative forventninger om, at uddannelserne understøtter de studerendes aktive medvirken i et demokratisk samfund forudsætter, at uddannelserne bidrager til udvikling af de studerendes oplyste selvbestemmelse. Denne danner baggrund for deres selvstændige og myndige varetagelse af professionerne og for de studerendes varetagelse og ansvar for de epoketypiske problemstillinger og udfordringer, som samfundet og uddannelserne må forholde sig og handle aktivt i forhold til (Klafki, 2016). Således også eksempelvis arbejdet med demokrati, innovation, bæredygtighed og digitaliseringen af vores samfund.

Uddannelsernes opgave er dobbelt derved, at uddannelse og dannelse ikke er det samme; de kan ikke forenes i ét begreb, men begge forhold skal varetages. Uddannelse har med kvalificering, socialisering og dygtiggørelse af de studerende at gøre, mens dannelse har med deres udvikling af subjektivitet, selvstændighed, selvbestemmelse og myndighed at gøre (Tange og Iskov, 2022). Undervisningen tilgodeser begge domæner og bliver meningsfuld, når den studerende oplever den gode vekselvirkning mellem at skulle lære og gøre noget bestemt og at skulle være selvbestemmende i uddannelsen, undervisningen og læreprocesserne.

3.5 UDDANNELSER MED ET LEVENDE VIDENFLOW

I udviklingsprojekter, hvor praksis og uddannelse skal sam- tænkes bedre, bliver de studerende medundersøgende. I lærer- uddannelsen indgår studerende i laboratorier og udviklings- projekter sammen med deres undervisere, hvor de afprøver, indsamler, analyserer og formidler viden. De studerende får del i projekter, der er rettet mod en forståelse og udvikling af praksis og får konkret erfaring med forskningsbaseret udviklingsar- bejde. På den måde uddannes de til at tage ansvar for ikke bare 'best practice', men også 'next practice'.

Som det er fremgået, trækker professionsudøvelsen på en sammensat og kompleks kundskabsbase, fordi praksis og de problemstillinger og opgaver, professionsudøveren håndterer og varetager er komplekse. Professionerne baserer sig på flere videnformer og uddannelserne på et bredt videnbegreb, jf. ovenstående. Ud over at forberede til videre uddannelse, er det da også uddannelsernes opgave at

"...udbyde og udvikle videregående uddannelse og at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udvik- lingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor" (LBK, 1343, §3).

I praksis fortolkes forskningsbaseret uddannelse ofte sådan, at forskningen skal bidrage til uddannelsen. Der kan tegnes en videntrekant med forbindelseslinjer mellem uddannelse, profession/erhverv samt forskning/udvikling som illustrerer, at professionen og uddannelsen i lige så høj grad har indflydelse på forskningen (Jensen og Lund, 2019). For at sikre et flow mellem uddannelse og forskning i professionshøjskoler, er særligt tre forbindelsestyper virksomme for udveksling. De tre forbindelsestyper er:

1. Fælles materialer
2. Aktøroverlap og
3. Organisatorisk fokus (ibid).

Ved hjælp af de tre forbindelsestyper styrkes et flow af viden og erfaringer mellem de tre punkter i videntrekanten ved at dele materialer som bøger, artikler, hjemmesider, podcasts, rapporter og studenteropgaver. Derudover styrkes videnflow ved, at de samme medarbejdere og studerende er tilknyttet både forsk- ning og uddannelse og dermed sikrer, at viden flyder. Men de to første kanaler kan med fordel understøttes og prioriteres organi- satorisk, så det er muligt at dele materialer, og aktøroverlap er en naturlig del af organiseringen, og der er incitament til at styrke forbindelserne.

Dette indebærer udbredelsen af videnkultur og videnmiljøer, som opdyrker forskningsfelter og forestår udviklingsprojekter, hvor viden frembringes systematisk i nær udveksling med relevante problemstillinger i praksis og erkendelsesinteresser og viden- behov på uddannelserne. Videnflowet skal mere end transpor- tere den frembragte viden fra et domæne til et andet; den skal i højere grad skabe en delt arena, hvor forskere, undervisere og studerende er samskabere af viden. Cirkulationen og anvendel- sen af viden og erfaringer fra de forskellige domæner indebærer, at det ikke blot er videnskabelig viden, der produceres og deles, men også proces-, praksis- og fortolkningsviden, der samlet set gør det muligt for de studerende at tilegne sig den omtalte kundskabsbase og den viden, der er relevant og påkrævet for at varetage professionen på et videnbaseret fundament. Derud- over styrker dette videnflow medarbejdernes kundskabsbase og professionsforståelse.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. London: The University of Chicago Press.
- D. (2006), "On the metaphorical nature of intellectual capital: a textual analysis", *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 7 No. 1, pp. 93-110.
- Bayer, m (2017): Person - pædagogik, profession, forskning, 1. udg. Hans Reitzel, Letland
- BEK nr. 15 af 09/01/2020. Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/a/2020/15>
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65-72
- Canrinus, Klette & Hammerness (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs, I *Journal of Teacher Education*, vol. 70(3), s. 193-205
- Damlund V. et al. (red.) (2018). *Undervisning på professionsuddannelser*. Munksgaard
- DEA (2022). Et uddannelseslandskab i forandring. <https://dea.nu/i-farver/publikationer/et-uddannelseslandskab-i-forandring>
- Dewey, J. (1997, 1938) *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, Touchstone
- Dreyfus & Dreyfus. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer*. New York: The free press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic* (1.). Essex: Polity.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skøn. I Molander og Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. 2008. Profesjon og kunnskap. I Molander og Terum (red.) 2008. *Profesjonsstudier*, Universitetsforlaget, Oslo, 1. udg.
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne - sammenfattende rapport*. KORA. Retrieved 17.01.2023 from https://pure.au.dk/ws/files/54052042/Bridging_the_gap_sammenfattende_rapport_2013.pdf
- Hammerness, K.M. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), s. 1241-1265
- Hatlevik og Havnes (2017). Perspektiver på læring i profesjonsuddannelser – fruktbare spenninger og eningsfulle sammenhenger, I Mausehagen, S. & Smeby, J. (red.) (2017). *Kvalificering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggen, K. & Smeby, J.C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (1), 4-14
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander og Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:6, 936-952
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Iskov, T. et al. (2020). *Lærere professionelle autoritet*. Et arbejdsrapport for LLN. Udgivet af Læreruddannelsens leder-netværk. https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/L%C3%A6reruddannelsen-professionelle-autoritete_.pdf
- Iskov, T. (2021). *Sammenhæng i læreruddannelsen*. I Iskov, et al.: *Sammenhæng, progression, faglig fordybelse i læreruddannelsen*. Arbejdsnotat udarbejdet i forbindelse med udviklingsprocessen for revision af læreruddannelsen, forår/efterår 2021. Retrieved 17.01.2023 from: <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Arbejdsnotater-om-Sammenhaeng-progression-faglige-fordybelse-mv..pdf>
- Iskov, T. (2022). *Simulationsdidaktik og studerendes professionelle udvikling*, I Henriksen, Glavind og Noer: *Simulations-baserede undervisningsmetoder fra teori til praksis*. Gads Forlag. København
- Jensen, J.-O., Lund, J.H. (2019). *Vidensflow: hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelser i professionshøjskoler begribes?* i *Tidsskrift for professionsstudier* vol. 28, s. 82-95
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Klim, 3. udg. Aarhus
- Klausen, S. H. (2013). *Teoretisk erkendelse og læring*. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årgang 2(2), 1-18.
- Knudsen, L.E.D. (2019). *Praksisintegreret undervisning*. I Damlund, V. (red.). *Undervisning på professionsuddannelser*, Munksgaard.

Signaturer

Professionsuddannelser, vi er stolte af

- LBK nr 1343 af 10/12/2019. Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/1343>
- Lund, Jens Hansen, Madsen, Peter Hougaard, & Hansen, Steen Juel (2016). Implementeringsfaglighed - et nyt aspekt i lærernes faglighed? i Frederiksen og Hedegaard (2016) *Vejle til professionel udvikling - i læreruddannelse og lærerarbejde*. Aarhus: Klim.
- Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2019). Sammenhæng i Læreruddannelse - hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet, i Tidsskrift for professionsstudier vol. 27, s. 96-107
- Jelsbak, V.A. og Nielsen, B. L. (2018). At uddanne til en profession. Professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse. Leanpub. Retrieved 17.01.2023 from [Birgittelundat-uddanne-til-en-profession.pdf](#)
- Markauskaite, L & Goodyear, P (2016). Epistemic fluency and professional education. Dordrecht: Springer. 1. Ed.
- Mausethagen, S. & Smeby, J. (red.) (2017). Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. Oslo: Universitetsforlaget
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- Molander, A. (2013). Molander, A. (2013), Profesjonelt skjønn i velfærdsstaten: mekanismer til ansvarliggjøring. I Molander og Smeby (2013), *Profesjonsstudier 2*, Universitetsforlaget, Oslo. I *Profesjonsstudier 2* (Molander og Smeby, 2013). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oettingen, A. von (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik* (1). Aarhus: Klim.
- Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Orten, R. E. (1993). Two problems with teacher knowledge. *Philosophy of education. Proceedings of the 48th annual meeting of the philosophy of education society*, 365-373.
- Parsons, T., & Platt, G.M. (1973). *The American University*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pedersen, Carsten i Hørdam, Britta. og Pedersen, Carsten (2006): *Vidensformer - Pædagogik - Sundhed*. Gads forlag
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I *Profesjonsstudier, Molander og Terum*. Universitetsforlaget.
- Scanlon, L. (2011). *Becoming a professional - an interdisciplinary Analysis of Professional Learning*. Springer
- Schon, D. A. (1984) *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*, Basic Books (AZ)
- Sullivan W.M. (2005). *Work and Integrity. The Crisis and Promise of Professionalism in America*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tange, N. & Iskov, T. (2022). Studentercentreret læring som en udfordring til dannelsen. *Kognition og pædagogik*, 126/32, 44-51
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work?: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 1-18). Bingley: Emerald
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2013). Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Wallander, L., & Molander, A. (2014). Disentangling Professional Discretion: *A Conceptual and Methodological Approach*. *Professions and Professionalism*, 4(3), 1-19.



Notatet ligger til grund for pjecen:

Signaturer

Professionsuddannelser vi er stolte af

Brug QR-koden, hvis du vil se pjecen