NORDISK BARNEHAGEFORSKNING 2013
Nordisk Børnehaveforskning
Norrænar Leikskólarannsóknir
Nordic Early Childhood Education Research
Pohjoismainen Varhaiskasvatustutkimus
Nordisk Förskoleforskning
www.nordiskbarnehageforskning.no
ISSN 1890-9167
VOL 6 NR 5 SID 1–12

TEMA MARKEDSLIBERALISME, PROFESSIONSHØJSKOLER OG PÆDAGOGUDDANNELSE

Teori og praksis i de danske professionsuddannelser

Martin Blok Johansen & Lisbeth Lunde Frederiksen
VIA University College, Danmark

Title: Theory and Praxis in the Danish Sector for Professional Bachelor Programmes.
Abstract: The topic for this article is the relationship between theory and praxis as it is expressed in Danish educations for professions; professional bachelor educations. The article begins with reflections concerning, what generally characterize professions and the idea of professions. Then the topic is limited to concern the educations of the Danish University Colleges: Educations that result in a professional bachelor´s degree in for instance education, social education, physiotherapy and nursing. The article describes, analyses and discusses how theory – praxis relationship is understood in these educations and how this relationship potentially could be understood. Finally the article argues in favour of stating that the dominating idea that theoretical knowledge is inextricably attached to solve problems in practice, fruitfully could be challenged.
Keywords: Theory and praxis; Body of knowledge and skills; Tertiary education; Semi-professions; Sector for professional bachelor programmes; Bachelor in Social Education.
Email: blok@viauc.dk; lluf@viauc.dk
Peer-reviewed article: Sent to reviewers November 2012, Accepted February 2013, Published 16 April 2013

Inden for professionsforskning hersker der en gennemgående enighed om, at man ikke kan definere en profession helt akkurat og præcist. Derfor vil man sædvanligvis i stedet analysere de træk, der synes særligt karakteristiske for de fleste professioner (Parsons, 1968; Howsam, 1976; Abbott, 1988; Freidson, 2001). En profession vil her typisk betegne en gruppe mennesker med en særlig kunnen, der er baseret på videnskab og faglig indsigt. I professionsforskningslitteraturen findes der således et utal af forskellige definitioner, der på mange måder alligevel oftest sammenfattes på lidt samme måde – lettere afhængig af, om der er tale om funktionalistiske eller mere eller mindre neo-Weberianske tilgange. Definitionerne vil ofte tage udgangspunkt i en funktionalistisk forståelse og bestemme professionerne ved deres bidrag til løsning af vigtige funktioner og samfundsopgaver (Harrits & Olesen, 2012, s. 8). Definitioner vil på den måde typisk centrere sig om, at professioner er erhverv, som gennem teoretisk viden og individuel erfaring gør erhvervets udøvere i stand til at udføre særlige opgaver i praksis. Definitioner kunne fx være Andrew Abbotts "professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases" (Abbott, 1988, s. 318) eller Anders Molander og Lars Inge Terums "profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap erhvervet gjennom en spesialisert utdanning" (Molander & Terum, 2010, s. 13).

Professioner opdeles endvidere ofte i såkaldt klassiske professioner som medicin, jura, teologi og i, lidt afhængig af optik, semiprofessioner (fx Etzioni, 1969), velfærdsprofessioner (fx Harrits & Olesen, 2012) eller relationsprofessioner (fx Moos et al., 2004) som pædagog, lærer eller sy-

geplejerske. Hvor de klassiske professioners uddannelse i en lang årrække er foregået på akademiske institutioner, har det været anderledes for semiprofessionerne (fx Staugaard, 2012). Før i tiden var det arbejde, der nu udføres af semiprofessionerne, ufaglært arbejde eller praktiske håndværk, hvilket betød, at oplæringen foregik i praksisfeltet. Men i nyere tid er denne oplæring flyttet til forskellige uddannelsesinstitutioner. Det er der flere forklaringer på: Én af dem er, at man har villet styrke status og prestige; fra ukvalificeret arbejde eller håndværk til professionelt arbejde gennem formelt højere uddannelse. En anden forklaring er, at man har villet etablere en videnskabelig vidensbase for professionelt arbejde både for at udvikle kvaliteten i det professionelle arbejde og for at legitimere professionerne. Karakteristisk er det dog, at uddannelserne først rigtig etableres, når praksis bliver så kompleks, at det nødvendiggør en teoretisk refleksion som en forudsætning for overhovedet at kunne udfylde den professionelle praksis.

Vidensgrundlaget er og har altid været en central del af en professionsidentitet (Flexner, 1915; Carr-Saunders, 1928; Caplow, 1954; Parsons, 1968; Larson, 1977; Abbott, 1988; Eraut, 1994; Freidson, 2001; Evetts, 2003; Molander & Terum, 2008). Professioner hviler således på en særlig officiel, alment anerkendt viden og kunnen, der er forholdsvis abstrakt og generel, og som muliggør refleksion og skøn i arbejdets udførelse, men også en viden, der gør professionelle i stand til at forstå, analysere og udvikle professionens praksis. En viden, som erhverves gennem formel uddannelse (Staugaard, 2011). Med hensyn til professionernes vidensgrundlag så er der løbende kampe om retten til at definere, hvad der er vigtig viden og kunnen; altså hvilke former for viden frembragt ved hjælp af hvilke metoder, der bør anerkendes (Freidson, 1994; Johansen & Olesen, 2011).

De forskellige professioner vil ofte basere sig på forskellige videnskabelige discipliner (Grimen, 2008), og på den måde er noget af det, der er fælles for fx pædagoger (førskolelærere), lærere (grundskolelærere) og sygeplejersker, at vidensgrundlaget er fragmenteret, og at det har rod i meget forskellige kilder, der ikke nødvendigvis har noget med hinanden at gøre (Smeby & Terum, 2011, s. 77; cf. tillige Terum & Heggen, 2010).

Det, de har til fælles, er, at de består af en kombination af praktik i professionen og undervisning på en uddannelsesinstitution, og at der i forbindelse med dette er en uddannelsestænkning om, at disse to komponenter skal bringes til at virke sammen af undervisere, studerende og praktikansvarlige på uddannelsesinstitutionerne. Uddannelserne skal således på den ene side rumme det at uddanne til praktisk håndværk og på den anden side det at uddanne til reflekterende praktikere på basis af teori. Det ses fx inden for sygeplejen, hvor omsorgsfaget både kan være en praktisk egenskab, der trænes og læres i praktikken og et fag i undervisningen på uddannelsesinstitutionen.

Professionsuddannelsernes vilkår er således at være spændt ud mellem akademisering, som eksekveres og fuldbyrdes ved en afsluttende bacheloropgave, og en professions-, erhvervs- og markedsrettethed. På den ene side skal uddannelserne kvalificere de studerende til fx at undersøge, belyse og analysere konsekvenser af handling og forholde sig kritisk til dette, og på den anden side skal den studerende være en form for entreprenant aktør, der formår at finde direkte anvendelige svar på de problemstilligner, som markedet efterspørger (cf. Bøje, 2012).

Det er således ikke let at præcisere eller definere, hvad en profession er, og hvilket vidensgrundlag den hviler på. I det følgende indsnævres og afgrænses problemstillingerne til de professioner, som de danske professionshøjskoler uddanner til, og som fører frem til en professionsbachelorgrad.

SAMSPIL MELLEM TEORI OG PRAKSIS

I disse professioners uddannelsestænkning står det ganske centralt, at teori og praksis virker sammen eller skal bringes til at virke sammen (cf. Darling-Hammond et al., 2005; Sullivan, 2005; Grimen, 2008; Grossman et al., 2008). Det skal med det samme medgives, at teori-praksis-problematikken langt fra er forbeholdt professionsforskning eller professionshøjskolerne. Refleksioner over forholdet mellem teori og praksis kan tværtimod betragtes som en helt traditionel pædagogisk grundproblematik (Callewaert, 2007; Saugsted, 2007), som i det følgende blot eksemplificeres og ekspliciteres med udgangspunkt i de problemstillinger, der som udgangspunkt er nærværende for de professioner, som professionshøjskolerne i Danmark uddanner til.

Forholdet mellem teori og praksis diskuteres løbende og er på dagsordenen på såvel de lokale

danske uddannelsesinstitutioner, til nationale og internationale konferencer som i den danske og udenlandske litteratur om området (cf. Leinhardt et al., 1995; Carlson, 1999; Korthagen & Kessels, 1999; Hill, 2000; Korthagen, 2001; Bayer, 2003; Henningsen, 2006; Wahlgren, 2007; Jensen et al., 2008; Christensen & Nielsen, 2008). Ønsket om, at der skal være en sammenhæng, er tilsyneladende uophørlig, hvilket også kommer til udtryk i de forskellige professionsbachelorbekendtgørelser: I en absolut uvidenskabelig, men dog ganske omhyggelig gennemlæsning af de gældende bekendtgørelser for professionsbacheloruddannelserne til pædagog, ergoterapeut, fysioterapeut, sygeplejer, lærer og i ernæring og sundhed i Danmark kan man således genfinde forestillingen om, at teori og praksis virker eller bør virke sammen. Her optræder formuleringer som "kobling mellem teori og praksis", "sammenhæng mellem teori og praksis", "sikre sammenhængen mellem den studerendes læring i teori og praksis", "samspil mellem teori og praksis", "teoretisk og praktisk uddannelse kombineres" og "skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab" eller lignende sammenstillinger med en sprogliggørelse, der grundlæggende er udtryk for variationer over det samme semantiske indhold (Johansen, 2011*b*). Hvis man endvidere forsøgsvis supplerer med en simpel google-søgning på fx teori-praksis-kobling, får man 165.000 hits, en søgning på den eksakte sætning "sammenhæng mellem teori og praksis" giver næsten 110.000 hits – og en søgning på det engelske "bridging the gap between theory and practice" giver mere end 700.000 hits. Det er således en tematik, der har stor bevågenhed og interesse, både snævert inden for professionsforskningsmiljøerne, men faktisk også lidt bredere i professionerne, uddannelserne, styringsdokumenter og i offentligheden – uden dog at kunne betragtes som et folkeligt eller alment anliggende.

Men samtidig er det en stor udfordring. Og til tider temmelig uklart, hvad der helt præcis menes i de forskellige bekendtgørelsestekster. Hvordan sikrer man en klar sammenhæng mellem en teoretisk generel undervisning og en partikulær praktik, der fortrinsvis foregår i en profession, som må karakteriseres som kontekstuel, kompleks og foranderlig? Og kan man overhovedet sikre noget som helst, når den studerende vælger til og fra i forhold til uddannelsens elementer ud fra en orientering og vurdering af, om indholdet i undervisningen opleves som relevant eller interessant for den enkelte studerende (Lindhart, 2007)?

VIDENSFELTERNE

Vidensgrundlaget i professionsuddannelserne er specielt, fordi det er en blanding af teoretiske indsigter fra forskellige fagområder, praktiske færdigheder og fortrolighed med konkrete situationer. Der er altså tale om heterogen viden, hvilket vil sige, at den er sat sammen af mange ulige elementer fra forskellige videnskabelige discipliner eller vidensområder (Terum & Heggen, 2010; Johansen & Olesen, 2011). Der er således kun en lille eller slet ingen teoretisk integration. En sådan teoretisk fragmentation kan betyde værdikonflikter både mellem uddannelsens fag, men også i de konkrete professionelle skøn (Grimen & Molander, 2008).

Ifølge Grimen (2008) er årsagen til dette, at viden i disse uddannelser har et praktisk sigte, og at mange professioner forholder sig til samfundsvidenskabelige og humanistiske fag. Fag, som ofte selv mangler teoretisk enhed. Her er der netop ikke tale om én sammenhængende teori, men mange forskellige teorier, der forholder sig til forskellige lag og præmisser.

I professionsviden er de forskellige teoretiske elementer bundet sammen af de krav og indsigter, som en praktisk erhvervsudøvelse stiller og fordrer og ikke af én omfattende teori. Grimen taler om "praktiske synteser" af de forskellige teoretiske elementer. Han fremhæver, at

> *De forskjellige brokker af kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen, forstått som en praktisk helhet eller enhet […]. Yrkesutøvelsen har et formål uten for seg selv, og det er tilfredsstillelsen af dette formål som skaper grunnlaget for den type enhet som profesjonskunnskap har.* (Grimen, 2008, s. 74)

De teoretiske elementer hænger altså sammen, fordi de tilsammen er nødvendige for at analysere, forstå eller gennemføre bestemte praktiske opgaver. Den samlede viden kan ud fra dette betragtes som meningsfyldte enheder – som ikke er teoretisk integrerede.

Andersen og Webers skelnen mellem viden og teori i professionsuddannelserne kan supplere denne tankegang (Andersen & Weber, 2009). De opfatter teori som en form for produktionsmiddel for en bestemt slags viden, og i profes-

sionsuddannelserne er der altså flere produktionsmidler til at skabe viden. Viden skabt på grundlag af teori og videnskab er den slags viden, man traditionelt henter i skoledelen af professionsbacheloruddannelserne, mens praktikken enten anvender denne viden, eller rummer sine egne anderledes vidensformer.

I Danmark har dette særegne vidensgrundlag givet anledning til begrebet "treklang", der er anvendt i de pædagogiske professionsbacheloruddannelser og i særdeleshed i læreruddannelsen (cf. fx Nielsen, 2004). Begrebet kan defineres som en integration og et samspil mellem fagene og praktikken og indebærer både en institutionel treklang, hvor faget praktik, linjefag og pædagogiske fag overordnet set skal spille sammen og en faglig treklang i det enkelte fags identitet, der både skal indeholde et samspil mellem fagfag og pædagogisk fag og praktikken. Forestillingen er, at man med denne treklang udvikler en speciel og original lærerfaglighed.

TEORI SKAL VÆRE ANVENDELIG

Når man i professionssammenhæng diskuterer forholdet mellem teori og praksis, så er tankegangen ofte den, at det, der foregår på uddannelsesstedet, er teori (en teoretisk arena), mens det, der foregår på arbejdspladserne, er praksis (en praksisarena), og man efterspørger sammenhænge og synlige koblinger mellem de to læringsarenaer (cf. fx Christensen & Nielsen, 2008; Jensen et al., 2008).

Mange studerende på professionsuddannelserne har en forståelse af professionsarbejdet som et mekanisk og endimensionelt arbejde, der kan udføres ud fra en viden, der kan erhverves i den teoretiske del af uddannelsen. Det ses bl.a. i udtalelser fra dimittender og hos udtalelser hos studerende, hvor de fremhæver, at "der er blevet bygget bro fra det teoretiske til det praktiske" og bruger formuleringer som fx: "jeg synes virkelig, vi har fået meget ud af at få afprøvet vores teori fra timerne", "det har været fedt at afprøve teori i praksis", og "det har været rigtig godt, at få afprøvet nogle af de teorier og metoder, som vi har gennemgået på klassen" (Johansen, 2010), og hvis man ikke umiddelbart oplever det, efterspørger man sammenhænge og synlige koblinger mellem de to læringsarenaer.

Mange studerendes forståelse af forbindelsen mellem teori og praksis og dermed deres krav til teori bunder således i en transfer- eller omsætningsforståelse: at uddannelserne giver viden og kompetencer, der er nødvendige i det senere arbejde. De studerende kan tilsyneladende godt kan se relevansen af teori i den betydning, at det er en forudsætning for kvaliteten af deres professionelle arbejde (Smeby & Terum, 2011, s. 74ff.). Dette gælder interessant nok i særdeleshed for pædagogstuderende og sygeplejerskestuderende, men i mindre grad for lærerstuderende, der ikke på samme måde svarer bekræftende på spørgsmålet om, at teori er vigtigt, ligesom det også er karakteristisk for lærerstuderende, at de ikke vil læse op på teori, når de kommer ud i praksis (Smeby & Terum, 2011, s. 74ff.). Så er de i praksis, og så skal teorien bruges.

Man kan således på flere måder iagttage en anvendelighedsdiskurs hos de studerende: Mange ønsker, at teorien skal være foreskrivende for praksis og således være vejledende for, hvad man bør gøre i en specifik praksissituation (cf. tillige Andersen, 2011; Andersen, 2012). Når de studerende efterspørger sammenhæng, forbindes det således ofte med spørgsmålet om, hvordan man kan anvende teorien i praksis, mens underviserne i højere grad ser teorien som et udgangspunkt for at forstå og analysere, få øje på kompleksiteten, forholde sig kritisk til praksis og udvikle praksis (Johansen, 2010).

Det er på mange måder også en anvendelighedsdiskurs, der kommer til udtryk i Abbotts definition af professioner: "professions are somewhat exclusive groups of individuals applying some-what abstract knowledge to particular cases" (Abbott, 1988, s. 318). Det er dét at kunne anvende abstrakt viden i konkrete situationer. Det er imidlertid nok ikke den simple anvendelse forstået som omsætning, Abbott har i tankerne, men snarere en anvendelse af de forskellige former for videnskabelige viden, som den specifikke profession baserer sig på (cf. tillige Grimen, 2008). Samtidig kan det selvsagt ikke udelukkende være videnskabelig viden, som anvendes (Harrits & Olesen, 2012); den konkrete situation vil ofte også fordre praktisk dømmekraft (Pahuus & Eriksen, 2011; Grimen & Molander, 2008) – som så, igen, ofte må være baseret på teoretisk viden (Brante, 2010). Og individuel erfaring …

Et eksempel på denne problematik kunne fx være, at når pædagoger skal intervenere over for konkrete børn, kan vurderingen begrundes og motiveres med eksplicit henvisning til videnskabelige teorier – på den måde positioneres en forskel til forældrenes egen mere erfaringsbaserede viden og dermed skabes anerkendelse og legiti-

mitet omkring den bestemte beslutning (Harrits & Olesen, 2012, s. 12).

FLERE TEORI-PRAKSISFORHOLD

Teori og praksis-problematikken fylder meget i professionshøjskolerne. Hvor meget skal der kobles? Hvor lidt? Hvornår? Hvordan? Hvorfor? Problematikken er søgt løst på et utal af forskellige måder, og den er behandlet på lige så mange måder. Det er efterhånden alment antaget, at forholdet mellem teori og praksis er så komplekst, at der må optræde flere forskellige perspektiver, når forholdet behandles – som fx Alexander von Oettingens distinktion mellem et *historisk-systematisk* perspektiv, et *systemteoretisk* perspektiv og et *praxeologisk* perspektiv (Oettingen, 2007, s. 17–52).

Forholdet mellem teori og praksis er på alle måder en fælles udfordring for professionsuddannelserne. Ifølge Harald Grimen (2008) er det netop stærkt problematisk at tale i bestemt form om forhold*et* mellem teori og praksis. Der findes ifølge Grimen mange forskellige typer forhold mellem teori og praksis i professionsuddannelserne, og en professionel erhvervsudøvelse er ofte præget af komplicerede samspil mellem disse forskellige forhold. Når der er tale om forskellige forhold mellem teori og praksis, så hænger det ifølge Grimen bl.a. sammen med, at der i uddannelserne er tale om flere former for teoretisk viden. Teori eller praksis er ikke kun én ting. Med henvisning til Habermas tre typer af erkendelsesinteresser, argumenterer Grimen for, at der må være forskellige forbindelser mellem teori og praksis. Der må høre forskellige praksisbegreber til de forskellige typer af videnskaber fx handlingsregler til de empirisk-analytiske videnskaber med teknisk erkendelsesinteresse, kommunikation til de historisk-hermeneutiske videnskaber og selvrefleksion i relation til kritisk teori og kritisk samfundsvidenskab. Da vidensbaserne i professionsbacheloruddannelserne samtidig er heterogene og teoretisk fragmenterede, er der tale om meget komplicerede samspil mellem forskellige typer af teori-praksisforhold i såvel uddannelserne som i selve professionsudøvelsen (Johansen & Frederiksen, 2012).

Grimen argumenterer videre for, at praksis ikke kan ses som blot omsat teori – eller for den sags skyld, at teoretiske indsigter bare er varianter af praksis. Praktisk viden knyttes til erfaringer og vokser med erfaringer. Praktisk viden er kontekstbunden, dens form og indhold er forbundet med subjektet og af de situationer, hvor den læres og anvendes. Den vises i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skøn. Men der vil være meget, man ikke kan gøre, hvis man ikke har viden om det, ligesom "der er mye viten om hva ting er, som man ikke kan tilegne seg, hvis man ikke også kan gjøre bestemte ting" (Grimen, 2008, s. 76).

I feltet af forståelser af samspil ses ofte to helt overordnede forståelser: teori *til* praksis (en rationalistisk forståelse) eller teori *fra* praksis (en empirisk forståelse). Med teori til praksis forstås samspillet som anvisninger på handlinger i praksis ud fra almene teorier. Dette kan også kaldes *at tænke deduktivt* (Andersen & Weber, 2009). I teori fra praksis er der tale om *induktiv viden*. Her er der tale om en praksisnær induktiv tilgang, hvor man ud fra eksempler udleder lovmæssigheder. Her lærer man af erfaringer – og generaliserer og formulerer selvindsigter. Her er der fokus på den studerendes egen evne til at tænke og reflektere (Andersen & Weber, 2009).

I den rationalistiske forståelse er teorien det væsentligste. Når man uddanner til praksis, er det med udgangspunkt i, at den, der har det mest solide teoretiske fundament, også er den, der har størst mulighed for at beherske praksis. I den empiriske forståelse er det omvendt praksis, der er det væsentligste. Her er det praksis, der er udgangspunktet for, hvilke teorier der skal inddrages, udvikles eller afvises.

I forlængelse af disse to forståelser kan der antydes to retninger, som professionsuddannelserne kan tage, og som de er spændt ud mellem:

- Akademisering forstået som videnskabsbasering af uddannelsen.
- Praksisbasering forstået som kvalificering til en bestemt virksomhed i form af relevans for den profession, der uddannes til.

Samtidig knytter der sig til begge retninger to forskellige skrækscenarier: til akademisering risikoen for praksischok og til praksisbasering risikoen for instrumentalisme eller ren praktisisme.

TEORI-PRAKSISSAMSPIL I PROFESSIONS-UDDANNELSERNE

I professionsuddannelserne optræder der typisk to forskellige læringsarenaer, en teoretisk arena og en praksisarena. Fordelingen af undervisning i de to arenaer er forskellig, og vægtningen kan

ikke umiddelbart forklares ud fra professionens karakter, men måske i professionernes historie (Landbo et al., 2009; Andersen et al., 2012). Bemærkelsesværdigt er det, at teori synes at være overordnet praksis i alle uddannelserne. En tendens, der givetvis accelererede ved indførelsen af professionsbachelorgraden i uddannelserne, eftersom der hermed kom større fokus på de teoretiske og akademisk orienterede kompetencer. Udfordringen i uddannelserne består bl.a. i, hvordan man får udviklet et givende samspil mellem disse to arenaer, hvis det da overhovedet skal udvikles?

I mange af professionsuddannelserne bliver der i disse år eksperimenteret en del med tiltag, der har fokus på at styrke fagligt fokuseret refleksion. Det kan være i form af krav om direkte anvendelse af teori i praktikken, fx teoretisk argumentation for specifikke handlinger i handlingssituationen. Det kan være i form af trekantsamtaler, hvor den studerende udfordres på begrundelser og refleksioner af vejleder og teoriunderviser i form af obligatoriske skriftlige opgaver under og efter praktik, klinisk undervisning eller fx i form af krav om proces- og produktportfolio (Frederiksen, 2011). Specielt i sundhedsuddannelserne arbejder man endvidere med direkte anvendelse af teori i praktikken, fx ved teoretisk argumentation for specifikke handlinger.

Hovedindtrykket er dog, at det oftest er teoriarenaen, der på en eller anden måde inddrager den praktiske arena. Men det omvendte skulle også gerne kunne være tilfældet. Teoretisk viden erhvervet i teoriarenaen skulle gerne berige forståelse og udførelse af praksis i praksis. Dette synes dog ikke at være tilfældet i nævneværdig grad inden for de pædagogiske professionsuddannelser. Fx har en del af forskningsprojektet "Ekspert i undervisningen" (Rasmussen et al., 2010) omhandlet trepartsamtaler mellem studerende, praktiklærere og underviser i læreruddannelsen i forbindelse med praktikudøvelse i læreruddannelsen. Hensigten med projektet var bl.a. at præcisere de tre parters roller og opgaver og på at gøre det professionsrettede i uddannelsen mere problemorienteret og mere baseret på empirisk materiale fra praktikken. I projektet konkluderes det, at praksisviden er den altdominerende vidensform, der tematiseres i vejledningssamtalerne med praktiklærerne (lærerne i professionen). Der forekommer kun få koblinger eller referencer til professions-, udviklings- eller forskningsbaseret teori, og de koblinger og referencer, der synes at være, står læreruddannelsens undervisere for.

På nogle sundhedsuddannelser (fx sygeplejeuddannelsen) arbejder man med simulationslaboratorier i bestræbelsen på at skabe samspil mellem teori og praksis (fx 'dukke i seng'). Tanken er at facilitere refleksion over praksiserfaringer i teorirummet gennem simulation af praksis og at træne professionsrelaterede færdigheder – måske for at garantere at refleksionen foregår. Der er tale om en form for værkstedsøvelser i den teoretiske arena, hvor det kropslige arbejde kobles til teoretiske refleksioner i form af cases, vejledninger og instruktioner i forbindelse med simulation. På pædagoguddannelsen er dette selvfølgelig ikke muligt. Her bruges der derimod casebaseret undervisning med samme formål.

I en undersøgelse om, hvordan man skaber sammenhæng mellem praktik og undervisning i professionsbacheloruddannelserne (cf. Landbo et al., 2009 s. 84ff.), konkluderes det, at sammenhæng mellem praktik og teoretisk undervisning i uddannelserne skabes ved i en eller anden grad, både med hensyn til frekvens og udvikling, at:

- Stimulere til anvendelse af teori i praksisrummet gennem før- og eftervejledning, fx gennem planlægningssamtaler, opgaver og seminarer, der tager udgangspunkt i forestående eller gennemførte handlinger.
- Inddrage praksiserfaringer i teoriundervisningen med henblik på, at der gennem teoretisk fordybelse foregår yderligere læring.
- Inddrage praksiserfaringer som udgangspunkt for at fordybe sig i og lære professionsrelevant teori.
- Skabe kritisk distance i forhold til erfaringer fra praksis gennem teoretisk bearbejdning, undersøgelse og analyse.
- Stimulere refleksion over praksiserfaringer i teorirummet gennem simulation af praksis og træning af professionsrelevante færdigheder.
- Træne færdigheder i teorirummet med henblik på at give første erfaringsgrundlag før udøvelsen af færdigheden i praktikken overfor patienter, elever, kollegaer m.fl.
- Træne professionsfaglige analyser og planlægning af interventioner gennem arbejde med specifikke professionsmodeller og professionsmetoder i teorirummet.
- Indsamle empirisk materiale eller systematisk afprøve planlagte interventioner i praktikken

med henblik på teoretisk refleksion og udvikling af ny viden om udvalgte faglige problemstillinger. Det kan fx operationaliseres i forbindelse med bachelorprojektet.

Som man kan se af ovenstående, stilles der krav til samspil mellem profession og uddannelse og sammenhæng mellem teori og praksis i semiprofessionernes uddannelser. En udfordring, som de – på trods af samspillets kompleksitet, på trods af forskellige teori-praksisforhold og på trods af forskellige teori-praksisforståelser – har taget på sig og fortløbende udvikler og kæmper med (cf. tillige Johansen & Frederiksen, 2012).

TEORI KAN UDVIKLE NYSGERRIGHED

En af de mange udfordringer med hensyn til teori og praksis i professionsuddannelserne er den konstante opmærksomhed, man som underviser skal have over for, at teori bl.a. skal være et middel til en analytisk tilgang til praksis (Andersen & Weber, 2000). Den studerende – og senere hen den professionelle – skal ved hjælp af teori udvikle nysgerrighed over for oprindelige begrundelser, forandrede vilkår og arbejdsbetingelser med henblik på forståelse og forandring og med henblik på at identificere socialt gavnlige og fremtidsorienterede elementer i arbejdet. Teori skal ligeledes bruges til at stille spørgsmål til dilemmaer i professionsudøvelsen forårsaget af interessekonflikter, fx pga. moderniseringen af den offentlige sektor. Til dette er der ikke brug for teoretisk udenadslære med henblik på at overføre den på sin hverdag – hvilket i øvrigt er umuligt, fordi man sjældent direkte kan bruge det, man ved og kan, fordi rammer og sammenhænge er forskellige, og fordi man ikke umiddelbart kan ændre disse rammer til det, man ved og kan. Udfordringen ligger således i at få teorien til *at berige* hverdagen og for at kunne det, skal man lære at *tænke teoretisk og analytisk*. Teori skal bruges til at analysere konkrete oplevelser som særlige personlige, professionelle og historisk særegne situationer på baggrund af beskrivelser og spørgsmål til oplevelserne, således at der kan komme forskellige perspektiver og fortolkninger på oplevelsen, der tilsammen kan danne grundlag for et professionelt skøn og således, at oplevelserne kan blive til professionelle erfaringer, der rækker ud over sig selv.

Teori må både bidrage til, at man forsøger at handle *så godt som muligt*, men også til at man er i stand til med gode og hensigtsmæssige spørgsmål at holde blikket fremadrettet ud over det muliges horisont og se muligheden for forandring gennem metarefleksion. I den sammenhæng foreslår Andersen og Weber en overordnet ramme for analyse. Rammen består af tre dimensioner: *vidensarbejde*, *menneskearbejde* og *lønarbejde*. *Vidensdimensionen* som en indgang til udvidelse af det såkaldt faglige, *menneskedimensionen* som indgang til forståelse af egen subjektivitet og identitet som professionel i samspil med fx elever, og *lønarbejderdimensionen* som mulighed for at forankre de praktiske erfaringer i en nutidig økonomisk politisk ramme. Andersen og Weber pointerer, at "de tre dimensioner vil oftest indfange meget forskellige og ikke umiddelbart sammenhængende elementer i helheden. Sammen vil de modvirke den tilbøjelighed til relativisme eller resignation som erfaringen af usammenhængende hverdag ellers kan producere- og som ofte benævnes og legitimeres som postmoderne" (Andersen & Weber, 2000, s. 69). Samspillet skal således bruges til "at tænke over at begrundelser forandrer løbende praksis og flytter potentielt rammer" (Andersen & Weber, 2000, s. 33).

Hele denne tankegang udfordres i disse år i Danmark af den aktuelle uddannelsespolitik, hvor man i meget høj grad har fokus på professionsuddannelsernes professionsrettethed. Med kravet om øget professionsrettethed ønsker man at rette professionsuddannelserne endnu mere direkte mod det arbejde, de kvalificerer til, hvilket på sigt kan betyde, at uddannelserne bliver rent handlingsanvisende, praktisk løsningsorienteret eller præget af ukritisk praktisisme (Henriksen, 2012) på bekostning af en undersøgende, perspektiverende og reflekterende tilgange til professionen.

Denne skærpede professionsrettethed kan føre til, at uddannelserne først og fremmest får fokus på løsning af professionernes aktuelle udfordringer og på at uddanne dygtige forvaltere uden visionære fagpositioner. Det kan betyde, at det forståelsesorienterede, det fænomenologisk-hermeneutiske, det visionære og det kritiske forsvinder fra uddannelserne. Så meget desto mere kan det være nødvendigt at have fokus på teoretisk viden som basis for analyse, kritisk forholden sig og visionær udvikling af professionen.

TEORI OG PRAKSIS: TO FORSKELLIGE TING

I *Power/Knowledge* skriver Foucault på et tidspunkt, at "each society has its regime of truth

its 'general politics' of truth: that is the types of discourse which it accepts and makes function as true" (Foucault, 1980, s. 131). Det vil sige, at alle samfund har deres regimer af sandhed. Også professionssamfund.

Inden for flere professionsuddannelser hersker der således en lang række af naturaliseringer og forståelser, der næsten har fået karakter af truismer (Johansen, 2011*a*). Det er en form for fælles pædagogisk arvegods forstået som rammer og idealer for god og succesfuld praksis. Professionernes sandheder. Det kunne fx dreje sig om, at alt pædagogisk arbejde handler om at hjælpe, kompleksitetsreducere eller facilitere. Det kunne også dreje sig om en nærmest konfessionel tro på 'den gode undervisning' eller evidensbasering, og det kunne dreje sig om en lyksalig bekenden sig til *det, der virker* – naturligvis skal vi bruge det, der virker. Hvorfor skulle vi ikke?

Til sådanne pædagogiske indgroetheder hører også teori-praksiskoblingen: Det er en selvfølgelighed, at professionsuddannelserne skal koble teori og praksis, og det er det ud fra en underliggende præmis om, at det netop er det, der er det særlige i professionsuddannelserne.

Man kunne imidlertid også gøre gældende, at teoretisk viden og praktisk viden er to vidt forskellige ting. De står i et komplementært forhold, men der skal ikke automatisk efterspørges eller opsøges en sammenhæng mellem teori og praksis. Teoretisk viden står ikke med nødvendighed i direkte relation til praksis. Teoretisk viden er bl.a. karakteriseret ved at være eksakt, universel, tidløs, generel og abstrakt. Den hviler på logiske og analytiske argumenter, der kan ledes tilbage til principper og grunde. Teori har den evne, at den kan beskrive, betragte, analysere og kategorisere for at opnå indsigt i det, som ikke partout skal forandres og kan dermed fungere som en forståelsesramme for praktiske situationer.

Men en abstrakt og generel teori vil aldrig kunne indfange den kompleksitet og partikularitet, som er til stede i praksis. Teoretisk viden er på den måde forudsigelig, eksplicit og kontekstuafhængig, og man risikerer at gøre teori til gidsel, hvis man betragter den som befordringsmiddel for praksis, som derimod kan karakteriseres ved at være uforudsigelig, implicit og kontekstafhængig. Teori kan undersøge kompleksiteten i praksis, give bud på kompleksiteten i praksis, men kan eller skal ikke give direkte bud på at løse kompleksitet eller anvise konkret handlen.

Praktisk viden derimod er forbundet med færdigheder og praktiske gøremål – at kunne eller vide hvordan – og handler dermed om, hvordan man udfører en målrettet handling. Der kan tages udgangspunkt i generel viden, som anvendes på en konkret praksis. Praktisk viden kan også være en etisk klogskab, som udøves ved fx skøn, dømmekraft eller situationsfornemmelse; karakteristisk for denne viden er, at den er personlig og erfaringsbaseret. Her læres viden ikke gennem undervisning, men gennem opdragelse, erfaringer og det gode forbillede. Hvor teori altså kan generaliseres, er praksis konkrete handlinger i specifikke kontekster og kan ikke generaliseres. Som sygeplejerske, lærer, socialrådgiver har man brug for både praktisk og teoretisk viden, men pointen er, at der ikke automatisk er en sammenhæng mellem teoretisk viden og praksis. Teori og praksis vil og skal noget forskelligt. Men hvad de er fælles om er, at de kan udfordre hinanden. Teori kan udfordre praksis, og praksis kan udfordre teori. Heggen taler i den forbindelse om, at studerende skal udvikle deres professionelle identitet gennem mødet med forskellige stemmer, der udfordrer hinanden (Heggen, 2008). Teori og praksis ses i denne sammenhæng som "kontrasterende stemmer" i uddannelseskonteksten, som begge hver for sig og i dialog eller diskussion bør bidrage til den studerendes professionelle identitet (Heggen, 2008). Den forståelse eller forklaring, som kommer til praktikeren i praksissituationen, skal udfordres af de teorier, vedkommende har læst, så forståelsen eller forklaringen ikke alene bæres frem af, hvad der virker i den konkrete og specifikke situation. Hvis man altid alene tager afsæt i erfaringer fra praksis og den sunde fornuft, der ofte er knyttet til handlinger i situationen, så vil det være ledsaget af en risiko for, at tilgangen til praksis bliver rutinemæssig og sædvanemæssig og uden blik for det specifikke i situationen. Hvis praktikeren ikke skal stagnere i sine erfaringer og måske endda udvikle en generaliseret tilgang til praksis alene på baggrund af disse erfaringer, så er han nødt til at bruge teori. Derfor handler det på mange måder om at objektivere praksis, så man fastholder den analytisk-refleksive afstand til praksis, der gør, at man kan opretholde et professionelt blik på situationen. Alternativet vil være, at praksis netop ikke bliver udfordret, og at praktikeren derfor vil forfalde til det, der er mest effektfuldt. Kvernbekk anvender begrebet "førstehåndserfaringens autoritet" (Kvernbekk, 2003, s. 165). I det ligger der,

at vi tror, at vi kan lave nemme koblinger fra førstehåndserfaringer fra praksis til vigtig professionel viden for praksis. Men Kvernbekks pointe er imidlertid, at sådanne førstehåndserfaringer har en del fejlkilder: Det kunne fx være lettilgængelige forklaringer, hverdagsforståelser af sammenhænge, eller at sammenfald i tid er lig med sammenhæng i forklaring. Det er fejlkilder, som teoriindsigt kan medvirke til at forhindre eller i hvert fald begrænse. Teori kan således være med til at fastholde og udvikle komplekse forståelser af komplekse problemstillinger.

Praksis vurderes nemlig ofte på, om det virker eller ikke virker, om det har betydning eller ikke har betydning – kan det bruges, eller kan det ikke bruges? Det er logikken i praksis. Derfor er det nødvendigt med teori, der kan beskrive, problematisere, analysere, nuancere og dermed udfordre praksis. I *Pædagogik og professionalitet* skriver Erling Lars Dale, at "begreberne er det, som vi bevidst ser med, det, som gør vores blik reflekteret, vores eftersyn i enkelte tilfælde klart" (Dale, 1998, s. 67). Dale kan have hentet inspiration hos Immanuel Kant, der i *Kritik der reinen Vernunft* skriver, at "Anschauungen ohne Begriffe sind blind" (Kant, 1926, s. 95; B75, A51). Meningen er tydelig: Hvis vi ikke har nogen begreber, ser vi ingenting. Teoretisk viden kan således tydeliggøre centrale og generelle forhold i praksis. Det er styrken. Men det er også svagheden. Den generaliserede viden, som teorien bibringer, kan selvsagt ikke overføres til eller rumme den rigtige løsning for alle i alle situationer, og den kan ikke være foreskrivende for, hvordan praksis bør være. Og derfor kan den teoretiske arena ikke leve op til studerendes og professionsudøveres direkte anvendelighedsdiskurs (cf. tillige Grimen, 2008, s. 74).

Det er karakteristisk for professionsuddannelserne, at teori synes at være overordnet praksis. Denne tendens tog formentlig fart ved indførelse af professionsbachelorgraden i uddannelserne, hvormed der kom større fokus på de teoretisk og akademisk orienterede kompetencer. Det var måske en tanke værd, om større bestræbelse på at fastholde teori og praksis som adskilte og væsensforskellige vidensnormer faktisk kunne betyde, at praksis ville blive opgraderet, fordi forholdet mellem teori og praksis netop i kraft af en sådan adskillelse ville blive afhierarkiseret. Ved adskillelsen kunne både teori og praksis måske i højere grad få deres egen berettigelse: teori som grundlag for analyse og fortolkning af den kompleksitet, den professionelle står over for og praksis som grundlag for målrettet handling, etisk klogskab og som grundlag for udvikling af ny teori (Johansen 2011*b*).

Kunne man fx forestille sig at en sådan adskillelse kunne føre til bedre læring og øget kompetenceudvikling, fordi man dermed undgik ren praktisisme? Man har set eksempler på (fx Nielsen, 2011; Furlong et al., 2006), at fx partnerskabsprogrammer, der har til formål at fremme samspil mellem profession og uddannelse, kan føre til en form for praktisisme, hvor professionshøjskolerne bliver marginaliseret som uddannelsessted og med en forfladigelse af opfattelsen af, hvad professionel viden er, og hvor man udelukker de brede perspektiver på praksis. Det perspektiv, der drejer sig om retfærdiggørelse af handlinger og de overordnede etiske og politiske overvejelser, man har gjort sig i relation til praksis (Løvlie, 1972). Man kunne forestille sig, at en sådan adskillelse kunne modarbejde, at uddannelserne blev rent handlingsanvisende, praktisk løsningsorienteret eller præget af ukritisk praktisisme som konsekvens af det aktuelle uddannelsespolitiske krav om større professionsrettethed og på den måde bidrage til en reel professionalisme baseret på kvalificeret skøn på basis af viden, kunnen og villen. Gennem adskillelse af teori og praksis kunne man forestille sig, at studerende ville have mulighed for at erhverve sig en "passende viden", således at de reelt bliver i stand til kvalificeret refleksion og ikke som nu, hvor de holdes i en "passende uvidenhed" – de får lov til at snuse lidt til fx Foucault, Bourdieu og Habermas uden reelt at blive i stand til at kunne bruge teorien i en analyse (cf. Bøje, 2012; Larsen, 2009). Med adskillelsen kunne der potentielt være mulighed for teoretisk fordybelse.

AT TÆNKE TEORETISK

Et centralt aspekt, der har betydning for optimal professionel udvikling, synes at være faglig nysgerrighed og videbegær, en vedvarende erkendelsessøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde herunder en tolerance for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet (Rønnestad, 2008; Johansen, 2011*a*). Derfor må det være vigtigt at motivere til, udvikle og fastholde de studerendes evne til at tænke teoretisk og deres åbenhed og nysgerrighed for teori.

Med til diskussionen og til det forsøgsvise forsvar for en adskillelse af teori og praksis hører også spørgsmålet om, hvorvidt det at forberede til praksis er professionsbacheloruddannelsernes eneste opgave. I fx Smebys artikel "Profesjon og utdanning" hedder det, at "profesjonsutdanninger er til forskjell fra universitetenes fagstudier yrkesrettede utdanninger. Selv om hensikten med all utdanning er at den skal kvalifisere til arbeidslivet, er det likevel en vigtig forskjell. Mens innholdet i universitetenes fagstudier i stor grad er basert på en kognitiv avgrensning av kunnskapsfeltet, er profesjonsutdanninger avgrenset med utgangspunkt i relevans for den professionelle yrkesutøvelse" (Smeby, 2008, s. 88). Det er sådan set helt rigtigt. Og alligevel. I Danmark har uddannelserne et dobbeltsigte, som ofte er underligt fraværende i diskussioner om professionsbacheloruddannelsernes formål. Professionsuddannelserne skal nemlig ikke blot koncentrere sig om "udviklingsorienterede" og "praksisnære erhvervsfunktioner", de skal også "kvalificere til relevant videre uddannelse" (jf. LBK nr. 882 af 08/08/2011: *Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*, § 3, stk. 2). Et centralt element i bestræbelsen på at skabe bedre sammenhæng i uddannelsessystemet og fleksible muligheder for professionsbachelorers videre uddannelse er således netop, at professionsbacheloruddannelserne skal være forsknings- og udviklingsbaserede: at relevante forskningsresultater fra national og international forskning bliver inddraget og brugt i undervisningen. Det er naturligvis vigtigt at pointere, at fokus ikke skal være på teori for teoriens skyld. Fokus skal i højere grad være på, at studerende lærer at tænke teoretisk, bl.a. med henblik på forståelse, udvikling og forandring og på at identificere de socialt gavnlige og fremtidsorienterede elementer i arbejdet, og samtidig for at bevare muligheden for videre uddannelse.

Måske kan et udvidet blik på forholdet mellem teori og praksis medvirke til, at de studerende i uddannelserne griber muligheden for at observere, undersøge og beskrive praksis og dermed får øje på relevansen og betydningen af de teorier, de bliver præsenteret for gennem deres uddannelser. Måske kan et udvidet blik på forholdet mellem teori og praksis endda give de studerende mulighed for en undersøgende, reflekterende og perspektiverende tilgang til praksis – i stedet for alene blot at agere i den.

REFERENCER

Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University Chicago Press.

Andersen, P. Ø. (2011). Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning: Om videnscirkulation inden for det pædagogiske område. *Gjallerhorn 14,* 47–53

Andersen, P. Ø. (2012). Om at anvende beskrivelser og beskrive anvendelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3,* 5–13.

Andersen, R., & Weber, K. (2009). *Profession og praktik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, R., & Sommer, F. (red.). (2012). *Professionsretning i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes. *Comparative Sociology 9*(6), 843–886.

Bøje. J. D. (2012). Professionsrettethed og de studerende: Et brud med akademisering eller en indførsel af et nyt selektionskriterium? I R. Andersen & F. Sommer. *Professionsretning i praksi*s (sid. 35–53). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Callewaert, S. (2007). Pædagogik: Videnskab eller professionsviden. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teor*i (sid. 253–270). København: Hans Reitzel.

Caplow, T. (1954). *The sociology of work*. New York: McGraw-Hill.

Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 5*(2), 203–218.

Carr-Saunders, A. M. (1928). *Professions, their organization and place in society*. Oxford: Clarendon.

Christensen, L., & Nielsen, B. (2008). *Lærerstuderendes og pædagogstuderendes forestillinger om uddannelse og profession.* København: Professionshøjskolen UCC.

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

Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-professionals and their*

organization. New York: Free Press.
Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. *International Sociology18*(2), 395–415.
Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *School and Society, 1*(26), 901–911.
Foucault M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
Frederiksen, L. (2011). *Samspil mellem profession og uddannelse: Tendenser, muligheder og udfordringer i læreruddannelsen. Kondenseret fra review af FoU arbejder fra 2004–2010 i læreruddannelsen VIAUC*. Upubliceret rapport.
Freidson E. (1994). *Professionalism reborn*. Cambridge: Cambridge: Polity Press.
Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago: The University Chicago Press.
Furlong, J., Campell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions: Evidence from the teacher training agency national partnership project. *Scottish Educational Review 37*, 32–45.
Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 273–287.
Harrits, G. S., & Olesen, S. G. (2012). *På vej til professionerne*. Aarhus: ViaSystime.
Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
Henningsen, C. (et al.) (2006). *Teori og praksis i læreruddannelsen: En interviewundersøgelse*. København: Forlaget CVU København & Nordsjælland.
Henriksen, C., Volquartz, A., & Wurr, C. (2009). *Aftagerprojektet: Lederes og kollegers vurdering af de nyuddannedes kompetencer*. København: University College Sjælland.
Henriksen, C. (2012). Professionsrettethedens indbyggede risiko for prakticisme: Set fra et underviserperspektiv på pædagogoguddannelsen. I R. Andersen & F. Sommer (red.), *Professionsretning i praksis* (sid. 117–139). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
Hill, L. (2000). Theory, practice and reflection: A pre-service primary mathematics education programme. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 6*(1), 23–39.
Howsam, R. B. (1976). *Educating a profession*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
Jensen, T. P. et al. (2006). *Sygeplejerskeuddannelsen: De studerendes vurdering og frafald*. København: AKF.
Jensen, T. P., Kamstrup, A. K., & Haselmann, S. (2008). Professionsbacheloruddannelserne: De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF: rapport. http://www.akf.dk/udgivelser/. Tilgået 15. januar 2013
Johansen, M. B. (2010). *Kompleksitetsrealistisk fagdidaktik*. Rapport, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College.
Johansen, M. B. (2011*a*)." Vær piat: Og du skal see, alle vanskeligheder forsvinde": Om vanskeligheders læringspotentiale. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 4, 57–64.
Johansen, M. B. (2011*b*). Teori og praksis i professionsuddannelserne. I M. B. Johansen (red.), *Nu er vi så her* (sid. 59–64). Aarhus: Systime.
Johansen, M. B., & Olesen S. G. (2011). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: Via-Systime.
Johansen, M. B., & Frederiksen, L. L. (2012). Teori og praksis i semiprofessionernes uddannelser. I P. Ø. Andersen & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (sid. 289–305). København: Hans Reitzel.
Kant, I. (1926). *Kritik der Reinen Vernunft* I: *Sämtliche Werke*, vol. 1. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, *28*(4), 4–17
Kvernbekk. T. (2003). *Erfaring, praksis og teori*. I T. Kvernbekk (red.), *Pædagogik og professionalitet* (sid. 163–188). Århus. Klim.
Larsen, K. (2009). En passende uvidenhed: Om semiprofessionernes dobbelte læreplan eller jantelov. *Gjallerhorn, 10,* 42–53.
Larson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
Landbo, A.S., Hedegaard, K. M., & Nielsen, H. G. (2009). *Tværinstitutionelt projekt: Samspil mellem praktik og teoretisk undervisning*. VIAUC. http://www.viauc.dk/sygeplejerske/aarhus/udgivelser/Documents/Tv%C3%A6rinstitutinoeltprojekt

Samspilmellempraktikogteoretiskundervisning.pdf.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K., & Merriam, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction 5*, 401–408.

Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. København: Books on Demand.

Løvlie, L. (1972). *Universitetspedagogikk: Eller debatten som ble vekk*. I N. Mediaas et al. (red.), *Etablert pedagogikk: Makt eller avma*kt (sid. 29–35). Oslo: Gyldendal.

Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.

Moos, L. (2004). *Relationsprofessioner: Hvem er de?* I L. Moos, J. B. Krejsler & P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner* (sid. 7–16). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nielsen, B. L. (2011). *Samarbejde mellem profession og uddannelse, dilemmaer og muligheder: Kondenseret fra review af 10 års publikationer i Teaching and Teacher Education*. I http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/Samarbejde%20profession%20og%20uddannelse%20dilemmaer%20og%20muligheder%20review%20bln.pdf. Tilgået 15. januar 2013.

Nielsen, N. B. (2004). Fag, praktik og pædagogik – læreruddannelsens treklang. *KvaN 70*, 61–71.

Nielsen, N. G. (2010). *Profession i praksis*. I B. Nielsen, N. G. Nielsen & N. Mølgaard (red.), *Professionsbacheloruddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (sid. 25–42). København: Professionshøjskolen UCC.

Oettingen, A. v. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I A. v. Oettingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis: Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsbacheloruddannelser* (sid. 17–52). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Pahuus, A. M., & Eriksen, C. (2011). Hvad er dømmekraft?. I M. B. Johansen & S. G. Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (sid. 43–65). Aarhus: ViaSystime.

Parsons, T. (1968). Professions. I *International encyclopedia of the social science*s (sid. 536–547). New York: Macmillan and Free Press.

Rasmussen J. et al. (2010). Ekspert i undervisning: Rapport over første år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen. Forskningsrapport. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Rønnestad. M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 279–294). Oslo: Universitetsforlaget.

Saugstad, T. (2004). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. I K. A. Petersen (red.), *Praktikker i erhverv og uddannelse* (sid. 188–210). København: Frydendal.

Saugstad, T. (2007) Om viden og kunne: Pædagogisk set. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (sid. 233–254). København: Hans Reitzel.

Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, J. C., & Terum, L. I. (2011). Akademisering av profesjonshøyskolene. I M. B. Johansen & S. G. Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (sid. 66–81). Aarhus: ViaSystime.

Staugaard, H. J. (2011). Professionsbegrebet. I M. B. Johansen & S. G. Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (sid. 161–175). Aarhus: ViaSystime.

Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: Jossey-Bass.

Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læraryrket* (sid. 75–97). Oslo: Abstrakt.

Undervisningsministeriet (2013). Forslag til Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. I https://bdkv2.borger.dk/Lovgivning/Hoeringsportalen/Sider/Fakta.aspx?hpid=2146004154. Tilgået 15. januar 2013.

Wahlgren, B. (2007). Praksis og teori. I B. Andersen & L. Pøhler (red.), *Praktik i læreruddannelsen* (sid. 36–61). København: Krogh.