DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

TAKSONOMI FOR PROFESSIONSRETTEDE PRØVER

Thomas Iskov, Ane Wolfsberg, Verner Larsen
VIA University College

INDBLIK & INDSPARK
NOVEMBER 2026
PUBLICERET ONLINE

Kolofon

Redaktører
Miriam Madsen (chefredaktør), Kim Holflod, Karina Kiær, Bea Møller Schmidt, Julie Reng Andersen, Katrine Mygind Bach, Simon Langkjær, Nanna Bregnballe, Daniel Kardyb, Oliver Asmund Bornemann & Jan Thorhauge Frederiksen

Nummer
Årgang 4, nr. 2/2026, publiceret fortløbende

Artikeltype
Indblik & Indspark

Adresse
Department for Education Studies
DPU, Aarhus University
Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV:
djes@edu.au.dk
https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index
ISSN: 2794-3445

Visuel Identitet
Puk Dam Sørensen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

NOVEMBER 2026
PUBLICERET ONLINE

TAKSONOMI FOR PROFESSIONSRETTEDE PRØVER

Thomas Iskov, Ane Wolfsberg, Verner Larsen
VIA University College

Abstract
Artiklen fremsætter et bud på en taksonomi for professionsrettede prøver. Udgangspunktet er, at professionel praksis både rummer kompetence til vidensbaseret refleksion og til at gøre det, der kræves i situationen, og at begge dimensioner derfor er relevante i professionsrettede prøver. Taksonomien behandler gøren og refleksion som forskellige, men komplementære dimensioner og tilbyder et sprog for at bedømme kvalitet og progression i samspillet mellem dem.

Keywords: Professionsrettede prøver; Taksonomi; Bedømmelse; Prøvedidaktik; Professionsdidaktik

Indledning

De mellemlange videregående uddannelser blev reformeret omkring årtusindeskiftet, og uddannelsen til blandt andet lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver blev ændret til professionsbachelor-uddannelser. For nogle uddannelser fulgte en formel bachelorgrad og med den en tiltagende akademisering. Nu, med den aktuelle reform af professionsbachelor- og erhvervsakademi-uddannelserne, kan der tales om en (tilbage)vending mod praksis. I aftaleteksten omtales det som et "løft af det professionsrettede" og "mere praksisrettede professionsbacheloruddannelser", der " […] i højere grad skal have fokus på professionsfagligheden og den praksis, uddannelserne retter sig mod." (UFM, 2025, pkt. 8 og 9).

At gøre eksaminer og prøver mere professions- og praksisrettede er en vej til at vende uddannelserne. Således er der stor interesse for udvikling af nye prøveformer, der peger frem mod professions- og praksisudøvelse. Måske også på grund af prøvernes wash back-effekt; deres bagudrettede betydning for uddannelsespraksis og læringsaktiviteter, der bliver mere praksisnære og professionsrettede, hvis prøverne bliver det. Som et eksempel på denne interesse og bevægelse i sektoren har vi gennemført et toårigt udviklingsprojekt på VIA UC om udvikling af sådanne prøver, der er formidlet i rapporten; 'Professionsrettede prøver på professionsuddannelser' (Larsen, V. et al., 2026). Gennem projektet når vi frem til, at prøverne må give de studerende mulighed for at demonstrere noget af det, man *gør* i professionspraksis sammen med den *refleksion*, som også hører professionel praksis til (se for eksempel Schön, 2001). Udvikling og udbredelse af sådanne prøveformer er en langvarig og kompleks opgave i et uddannelseslandskab og -tradition, hvor teoretiske og diskursive prøver har været normalen. Og det gør ikke opgaven lettere, at de udbredte og anvendte taksonomier belønner det teoretiske og diskursive, de mere akademiske dyder. Med andre ord er der behov for en ændret taksonomisk tænkning og bedømmelsespraksis, hvis prøverne, uddannelserne og undervisningen skal være mere professionsrettede.

Det er ærindet i denne formidlende artikel at anspore til videre drøftelse og udvikling af denne taksonomiske og prøvedidaktiske tænkning ved at fremsætte et bud på, hvordan en taksonomi kan tænkes og anvendes, som i højere grad medtager det praktiske. Men det er ud fra en præmis om, at uddannelse til professionerne og selve professionsudøvelsen ikke må ende i prakticisme og heraf følgende nedvurdering af teoretiske og diskursive videns- og handleformer. Vi insisterer dermed på, at professionsrettede uddannelser både implicerer og sigter mod den praktiske handlen, som vi i det følgende vil kalde 'gøren', og mod tænkning, som vi i det følgende vil rumme i begrebet 'refleksion'.

I det omtalte udviklingsprojekt blev denne præmis understøttet af et designprincip, som lå til grund for de udviklede prøver. Det formulerer, at prøverne skal give de studerende mulighed for at demonstrere analyse, beslutning, handling og refleksion med relevans for professionens praksis (Larsen, et al., 2026). Princippet og kendetegnene ved professionel praksis refererer til en forståelse af professionsfaglighed som refleksiv praksis baseret på en mangesidig kundskabsbase. En forståelse, der implicerer videns- og handleformer af både praktisk, diskursiv og etisk karakter (Greve, Jensen og Iskov, 2023). Det må fortsat være et åbent spørgsmål, om de professionsrettede uddannelser skal tilstræbe at udprøve hele denne kundskabsbase, og dermed også mere etiske, værdibaserede og personlige dimensioner. I nærværende artikel fokuserer vi foreløbigt på den del af kundskabsbasen, der knytter sig til de studerendes gøren og refleksion, mens vi i artiklens perspektiverende afrunding åbner op for spørgsmål, der knytter sig til de personlige dimensioner.

Begge elementer indgår til en vis grad i de velkendte og udbredte taksonomier, men med en betoning af de akademiske dyder. Vi argumenterer for en ligestilling mellem gøren og refleksion. I professionsudøvelsen forenes videns- og handleformer i professionel skønsudøvelse, dømmekraft og praktiske synteser som grundlag for handling. Det nødvendiggør en tilsvarende ligestilling i uddannelses- og læringsforløb, i prøverne på uddannelserne og i bedømmelsen af de studerendes kompetencer.

På denne baggrund undersøger artiklen følgende spørgsmål:

> *Hvordan kan en taksonomi for professionsrettede prøver udformes, så den tilgodeser både gøren, refleksion og samspillet herimellem?*

For at levere et bidrag til udviklingen på feltet og animere til yderligere drøftelse drister vi os til at fremsætte et bud på en taksonomi, der af prøvedidaktiske og bedømmelseshensyn behandler gøren og refleksion som distinkte, sidestillede og komplementære kategorier. Først afklares begreberne i en prøve- og bedømmelsessammenhæng, dernæst diskuteres eksisterende taksonomier, og endelig udfoldes vores bud samt dets teoretiske grundlag.

Gøren og refleksion som handleformer i prøver og bedømmelse

Som anslået i indledningen har vi valgt at bruge *gøren* om den praktiske, situerede udførelse, der retter sig mod professionsfaglige opgaver, og *refleksion* om den teoretisering og ekspliciterede tænkning, begrundelse, vurdering og perspektivering, som gør den studerendes forståelse af situationen og sin gøren tilgængelig for bedømmelse.

Her er det vigtigt at understrege, at skellet ikke er udtryk for en ontologisk adskillelse mellem teori og praksis, der netop er integreret i professionel praksis, men et bedømmelses- og prøvedidaktisk greb, der gør det muligt at få øje på kvalitet og progression i begge dimensioner. Gennem overvejelser over prøvernes affordans, deres potentiale for at understøtte vurderingen af de studerendes kompetencer (Norman, 1988), må det overvejes, hvilke prøvesekvenser, der giver adgang til de forskellige dimensioner af professionsfagligheden.

Nogle sekvenser kan være tilrettelagt, så den studerende demonstrerer gøren gennem praktisk, situeret udførelse, mens andre sekvenser giver mulighed for at eksplicitere refleksion gennem begrundelser, vurderinger og perspektiveringer.

Dette er nødvendigt, fordi den tænkning, der ledsager professionsfaglig gøren, ikke i sig selv er synlig for bedømmerne. I en lærings- og bedømmelseskontekst må den gøres tilgængelig af hensyn til validiteten – og vurderingen af om den studerendes gøren hviler på faglige overvejelser og ikke blot på tilfældige eller heldige udfald. Pointen er, at gøren og refleksion ikke nødvendigvis skal udfolde sig samtidig for at indgå i samme samlede bedømmelse. De kan træde frem og bedømmes i forskellige prøvesekvenser og -aktiviteter og efterfølgende samles i en helhedsvurdering.

På denne baggrund bliver der behov for en taksonomi, som ikke lader gøren og refleksion indgå i én samlet progressionslogik, men som kan beskrive kvalitet og progression i begge handleformer.

På vej mod en ny taksonomi

Der anvendes ikke én fælles taksonomi på tværs af professionshøjskoler og professionsuddannelser. Her er det den danske kvalifikationsramme for livslang læring (UVM, 2026), der er gennemgående og udgør den overordnede struktur for uddannelsernes målbeskrivelser. Kvalifikationsrammen repræsenterer et fokus på læringsudbytte, der udtrykkes i uddannelsernes studieordninger gennem viden, færdigheder og kompetencer (UVM.dk). Når der derimod arbejdes inden for de enkelte uddannelser eller fag, benyttes forskellige taksonomiske modeller eller progressionstrapper. De rummer ofte både gøren og refleksion, men med forskellig vægtning. Her nøjes vi med at henvise til nogle af de mest udbredte; Miller (1990), Bloom (1956), Anderson og Krathwohl (2001) samt Biggs og Collis' SOLO-taksonomi (1982).

Fælles er, at de ikke eksplicit beskriver forholdet mellem professionsfaglig gøren, refleksion og samspillet mellem dem, og at de kun i begrænset omfang giver mulighed for at forstå og bedømme samspillet mellem professionsfaglig gøren og refleksion.

Det er denne dobbelte bedømmelsesopgave, taksonomien nedenfor søger at give et sprog for. Den skal læses som et foreløbigt og heuristisk bud på en operationel taksonomi, der vil understøtte, at gøren og refleksion kan fremtræde og ligge til grund for bedømmelse i professionsrettede prøver.

Modellen består af to forskellige progressionstrapper: én for gøren og én for refleksion. De to trapper er komplementære, men ikke parallelle, og en studerende kan således demonstrere høj kvalitet i den ene dimension uden nødvendigvis at gøre det i den anden. Taksonomiens midterste søjle illustrerer det højeste niveau; et ideal om ekspertniveau i refleksiv praksis, som vi ikke vurderer det realistisk at opnå igennem grunduddannelse, men først gennem omfattende praksiserfaring (og måske på master- eller eftervidere-uddannelsesforløb).

Gøren bedømmes ved hjælp af den venstre progressionstrappe og omhandler den refleksion i praksis, der ofte er implicit og tavs.

- Vertikalt udvikler progressionen sig mod stigende kontekstfølsomhed og handleautonomi, fra regelstyret og støttet udførelse til situationsafstemt, sammenhængende og kyndig praksis.
- Horisontalt fra en eller få simple måder at handle på i situationen til øget kompleksitet og valg mellem varierede handleformer og -mønstre.

Refleksion bedømmes via den højre progressionstrappe, der afspejler den tænkning, der kan ekspliciteres sprogligt.

- Vertikalt udvikler den sig fra konkrete og kontekstbundne til mere abstrakte og generaliserende forståelser.
- Horisontalt fra enkelte forståelsesmodeller til en højere kompleksitet med inddragelse af forskellige faglige perspektiver, og hvor kvaliteten ligger i evnen til at koble, veksle og integrere disse.

Progressionstrapperne skal forstås kumulativt derved, at det forudgående trin er en forudsætning for og indlejret i det næste. I gøren bevæger progressionen sig mod mere situationsafstemt og kyndig udførelse; i refleksion mod øget kompleksitet og kvalificeret vekslen mellem konkret praksis og teoretisk abstraktion. Refleksionsskalaen adskiller sig dermed fra SOLO- og Bloom-taksonomierne ved altid at have én eller flere gøre-sekvenser som genstand.

Nedenfor har vi illustreret, hvad vi kalder konturer til en professionsrettet taksonomi. De forskellige niveauer og indikatorerne for dem udfoldes efterfølgende, inden vi går yderligere i dybden med det teoretiske grundlag for gøren, refleksion og deres indbyrdes forbindelse.

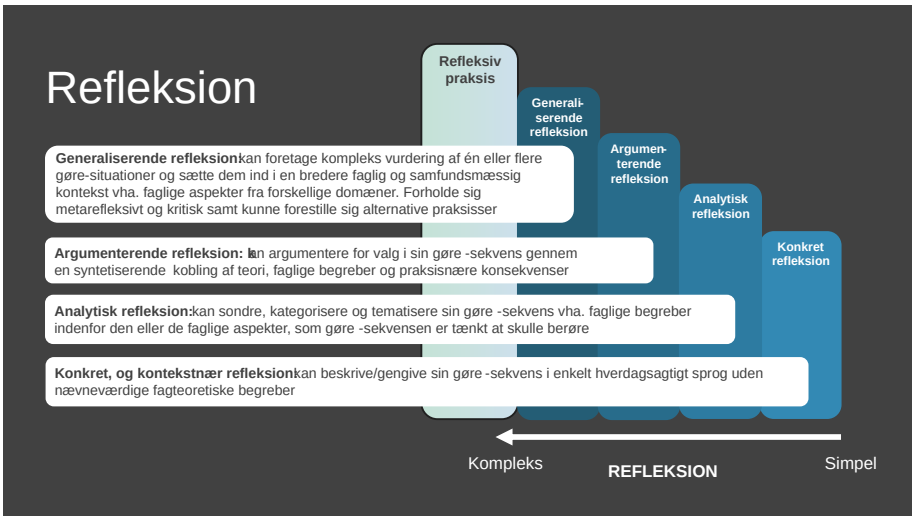


Figur 1: *Konturer til en professionsrettet taksonomi*

Tegn på gøren og refleksion i en bedømmelseskontekst

Anvendelsen af taksonomien beror på tegn, der validt kan danne grundlag for vurdering af de studerendes professionsfaglighed i de to dimensioner. I refleksionsdimensionen er tegn knyttet til de studerendes eksplicitte ytringer, mens tegn i gøre-dimensionen identificeres gennem observation af handling.

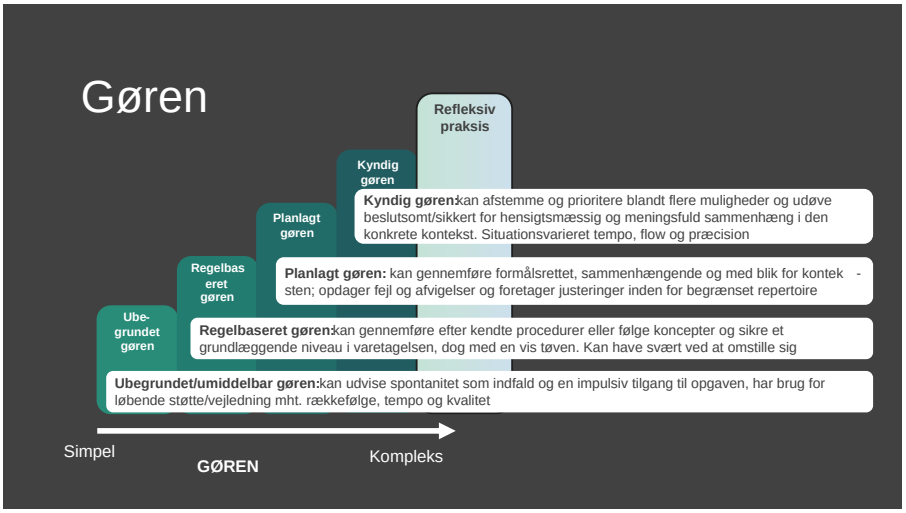
Tegn på professionsfaglig kvalitet skal derfor ikke alene søges i gøren og refleksion hver for sig, men også i hvordan den studerende forbinder kontekstsensitive valg og gøren i situationen med refleksionens vekslen mellem det konkrete, kontekstnære og abstraktionen gennem relevante faglige perspektiver. Det er især i dette samspil, taksonomien nærmer sig spørgsmålet om professionel dømmekraft.
De følgende tegn skal forstås som teoretisk informerede forslag. Deres præcise anvendelighed og robusthed bør afprøves empirisk og videreudvikles i konkrete bedømmelsespraksisser.



Figur 2: *Tegn på refleksion*

Refleksionstrappen udtrykker både en vertikal og horisontal progression. Refleksionens kvalitet bliver således den studerendes evne til at bevæge sig mellem konkrete og abstrakte forståelser (vertikalt) og til at veksle, koble og integrere forskellige vidensformer i forhold til en konkret praksissituation (horisontalt). Det teoretiske grundlag herfor hentes hos Maton (2014), Bernstein (2001) og i Schöns (2001) begreb om *reflection on action*.

Göretrappen beskriver progression fra tilfældig over regelstyret og støttet udførelse til situationsafstemt og selvstændig praksis. Progressionen kommer til udtryk gennem stigende kontekstfølsomhed, handleautonomi og evne til at håndtere komplekse situationer. Med afsæt i denne forståelse foreslår vi følgende tegn på kvalitet i gøren:



Figur 3: *Tegn på gøren*

I situationer hvor sproglig interaktion er en integreret del af praksis, vil tale indgå som en del af gøren. Samtaler med borgere, patienter eller andre aktører er her ikke en særskilt refleksionshandling, men en del af den professionsfaglige udførelse. Kvalitet i gøren kan derfor komme til udtryk gennem den studerendes kropslige, praktiske og relationelle ageren, herunder valg, prioriteringer, justeringer og kommunikation i situationen.

Tegnene på progressionen i gøren henter primært inspiration fra Dreyfus & Dreyfus (1986), Patricia Benners tilpasning heraf (2013), Miller (1990) samt Schöns begreb om *reflection in action* (2001).

I det følgende vender vi tilbage til de begreber, som taksonomien bygger på, og udfolder deres betydning, sammenhæng og den analytiske adskillelse nærmere. Undervejs henviser vi til prøvedidaktiske konsekvenser som følger af begrebsforståelsen, taksonomien og muligheden for at undersøge, hvordan gøren og refleksion på forskellige måder bliver tilgængelige i prøver.

Gøren som situeret professionsudførelse

Når ærindet er en vending mod praksis, kunne man fristes til at anvende praksisbegrebet som modbegreb til det teoretisk-refleksive. Men tænkning, refleksion og argumentation er også praksisser. Derfor har vi brug for et mere præcist begreb for den praktiske, situerede udførelse, som prøver kan gøre til genstand for undersøgelse og bedømmelse – og anvender altså *gøren* frem for *handling*. Dette fordi handling i handlefilosofisk forstand betegner intentionel, formålsrettet og begrundelig adfærd (Davidson, 1963; Searle, 1983). Gøren kan derimod også rumme professionsfaglig udførelse, der kan være spontan, rutinepræget, kropsligt eller relationelt indlejret og endnu ikke fuldt refleksivt integreret. En studerende kan således gøre noget hensigtsmæssigt eller uhensigtsmæssigt i situationen, før vedkommende kan redegøre for intentionen med det. Havde vi anvendt handling, ville det forudsætte en intentionalitet, som ovenikøbet ikke kan konstateres validt.

Ved gøren forstår vi således udførelse af professionsrelevante opgaver eller håndtering af situationer i professionsudøvelsen. Progressionstrappen henter inspiration fra Miller (1990) ved i det hele taget at prioritere gøren og i Dreyfus og Dreyfus' (1986) forståelse af ekspertiseudvikling, hvor progressionen går fra regelbaseret og kontekstuafhængig udførelse mod mere situationsfølsom, erfaringsbaseret og intuitiv praksis. Ekspertniveauet hos brødrene Dreyfus er dog et ideal for ekspertiseudvikling over tid, som ikke kan være et forventeligt mål for grunduddannelsens prøver. Dertil er der den væsentlige forskel, at vores idealforståelse af refleksiv praksis netop er refleksiv og ikke intuitiv – som det fremgår i næste afsnit og inspirationen fra Schön, involverer gøren således også refleksion på de højere niveauer, om end den oftest er tavs.

Når gøren skal kunne udfolde sig og bedømmes i prøver, opstår spørgsmålet om professionsrelevant affordans, og hvor tæt prøve-aktiviteterne kommer på den praksis, de søger at repræsentere. I simulationsforskning anvendes et begreb om fidelitet, som betegner graden af sammenlignelighed med professionspraksis (Iskov, 2022). Her er det relevant for at overveje sammenlignelighed mellem prøvesituation og professionspraksis og dermed den type gøren, som prøven giver mulighed for at demonstrere. For eksempel har multiple choice-tests lav fidelitetsgrad, mens eksamenscase baseret på virkelige problemstillinger har højere fidelitetsgrad og demonstrationer i professionsnære omgivelser meget høj fidelitet. Den prøvedidaktiske overvejelse, der følger, vedrører hvad fidelitetsgraden er gunstig for og tilgodeser i de forskellige prøvesekvenser.

Refleksion før, under og efter gøren

Schöns skelnen mellem *reflection in action* og *reflection on action* tydeliggør, at refleksion både kan være indlejret i gøren og efterfølgende rette sig mod den (Schön, 2001). Førstnævnte betegner den situerede, ofte tavse refleksion under udførelsen, mens sidstnævnte betegner efterfølgende bearbejdning og vurdering af det gjorte. I forlængelse af Schöns skelnen er der senere peget på reflection for action som en tredje refleksionsform, hvor refleksionen retter sig mod at forberede og kvalificere kommende gøren (Killion & Todnem, 1991).

De tre refleksionsformer tydeliggør, at refleksion både relaterer sig tidsligt og funktionelt til gøren. Med Schöns begreb om handlingsnuet (the action present) bliver forskellen mellem refleksion under og efter gøren tydelig. Så længe refleksionen kan påvirke den videre gøren, er der tale om reflection in action. Når gøre-flowet afbrydes eller efterfølgende genbesøges, får refleksionen karakter af reflection on action og kan indgå som selvstændigt bedømmelsesgrundlag.

Den diskrete tænkning under gøren (*reflection in action*), har bedømmerne ikke umiddelbar adgang til. Den er immanent i gøren og i taksonomiens gøre-side. Selvom den studerende i nogle prøvesituationer kan verbalisere sine overvejelser undervejs, vil en sådan eksplicitering ofte påvirke gørens naturlige forløb og adskille sig fra den tavse refleksion i praksis og blive til refleksion over det, der er sket eller vil følge efter. Hvis refleksion skal indgå som et selvstændigt vurderingsgrundlag, må prøven derfor give mulighed for, at den studerende ekspliciterer sin tænkning enten før, under en pause i eller efter en gøre-sekvens. Det kan ske som *reflection for action*, når den studerende begrunder valg og planlægger kommende gøren, eller som *reflection on action*, når den studerende efterfølgende vurderer, begrunder og perspektiverer det, der er gjort.

Professionsrettede prøver må derfor overvejes i forhold til, hvilke former for gøren og refleksion der kan få plads i hvilke sekvenser på en måde, der skaber grundlag for en mere valid helhedsvurdering af både den studerendes situerede udførelse og refleksion herover.

Refleksionens kundskabsformer - at kunne konkretisere og abstrahere

Hidtil har vi argumenteret for, at professionsrettede prøver må give adgang til både gøren og refleksion, og at refleksion først bliver et selvstændigt vurderingsgrundlag, når den ekspliciteres. Spørgsmålet er derfor, hvordan kvaliteten i denne ekspliciterede refleksion kan beskrives uden at reducere den til enten løsrevet teori eller praksisnær beskrivelse. Vi anvender her Matons begreber til at beskrive refleksionens vertikale bevægelser mellem kontekstnærhed og begrebslig fortætning.

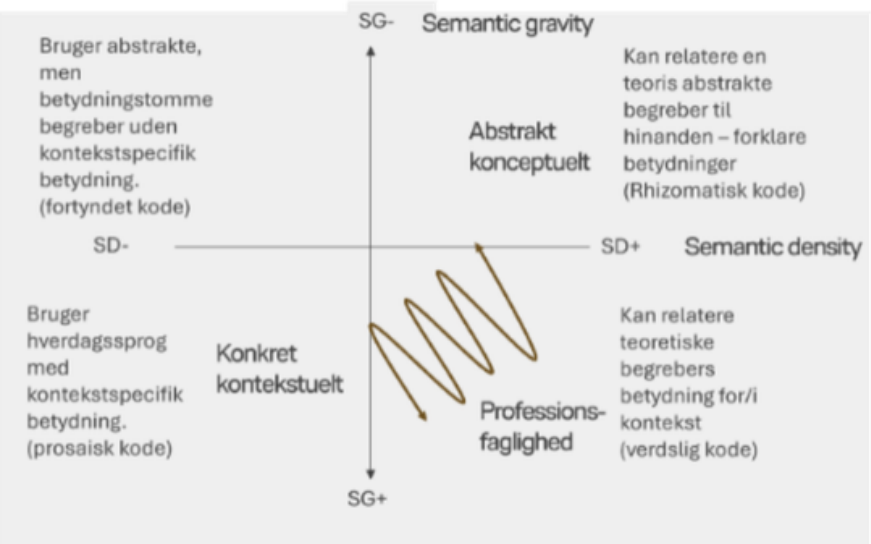
Taksonomiens refleksionstrappe repræsenterer også en horisontal refleksionsdimension. Den horisontale dimension af refleksion vedrører, hvorvidt den studerende er i stand til at inddrage, veksle mellem og integrere flere faglige perspektiver på samme situation og forholde sig til deres forskelle og sammenhænge. Dette kan være særligt udpræget og relevant i sagsforhold, der reflekteres bedst og mest nuanceret ved at trække på en heterogen kundskabsbase, hvor teorier fra forskellige traditioner og fag relevant kan belyse samme genstand (Grimen, 2008).

Den vertikale dimension beskriver bevægelser mellem konkrete praksissituationer og abstrakte, begrebsligt fortættede forståelser. Derved bidrager den til at af-polarisere forholdet mellem teoretisk og praktisk kundskab ved at refleksionen her udfoldes som forskellige grader af abstraktion og konkretisering i relation til professionspraksis.

Vi er her inspireret af Matons (2014) begreber om semantisk tyngde (semantic gravity) og semantisk tæthed (semantic density). Som sprogligt orienteret teori, er den relevant for kravet om ekspliciterbarhed, og den gør det muligt at forstå professionel kundskab som et samspil mellem kontekstnær erfaring og begrebslig kompleksitet. Professionel refleksion handler dermed ikke blot om at abstrahere fra praksis, men om semantiske bølgebevægelser mellem abstraktioner og konkrete situationer. Refleksionen bliver mere kompleks, når situationen sættes i relation til faglige begreber og generelle principper, mens den professionsfaglige værdi højnes, når disse begreber igen bringes i spil i forståelsen af den konkrete situation.

Nedenstående figur illustrerer forskellige måder, hvorpå refleksionen kan udfolde sig i samspillet mellem kontekstnær erfaring og begrebslig kompleksitet. I et professionsperspektiv er det særligt nederste højre felt interessant, hvor faglige begreber og teorier bringes i spil i forhold til konkrete praksissituationer. Pointen er derfor ikke at bevæge sig væk fra praksis mod stadig højere abstraktionsniveauer, men at kunne bevæge sig kvalificeret mellem konkrete erfaringer og mere generelle faglige forståelser, hvad vi har forsøgt at illustrere med bølgerne.

Prøvedidaktisk betyder det, at refleksionssekvenser ikke blot bør efterspørge teori eller beskrivelser af praksis, men give den studerende mulighed for at bevæge sig kvalificeret mellem situation, begrebsliggørelse, vurdering og tilbageføring til mulig gøren.



Figur 4: *Det semantiske plan (elaboreret over Maton, 2014)*

Samlet udgør den vertikale og horisontale dimension et grundlag for at beskrive tegn på refleksionskvalitet i taksonomien: hvorvidt den studerende kan konkretisere, abstrahere, veksle mellem perspektiver og forbinde refleksionen med professionsfaglig gøren.

Konklusion og videre drøftelse

Vi har udviklet et begrebsligt grundlag for kvalitet og progression i gøren og refleksion og omsat det i en professionsrettet taksonomi, der udgør svaret på det indledende spørgsmål om at tilgodese både gøren, refleksion og samspillet herimellem i bedømmelsen. Artiklens hovedargument er, at gøren og refleksion må forstås som forskellige, men komplementære dimensioner. De er begge centrale for professionsfaglighed, men bliver tilgængelige for bedømmelse på forskellige måder: gøren gennem situeret udførelse, refleksion gennem eksplicitering. En vigtig ambition har været at udvide refleksionsbegrebet til at omfatte former, der er knyttet til gøren og derigennem at afpolarisere teori-praksis-forholdet.

Ambitionen var ikke en ny universel taksonomi, men at tage hul på professions- og prøvedidaktisk udvikling gennem de fordringer, som følger af en vending mod praksis og nytænkt alignment mellem undervisning, prøvedesign og bedømmelse. Taksonomien danner afsæt for videre udvikling af bedømmelseskriterier og samtaler om valide tegn på professionsfaglighed i prøver.

Som et foreløbigt og heuristisk forslag har taksonomien indbyggede forenklinger og begrænsninger, der vedrører relationelle, værdibundne og fagpersonlige dimensioner af professionsudøvelse, som refereres til med begreber om professionelle skøn eller dømmekraft. Disse er afgørende i professionel praksis, men vanskelige at omsætte i bedømmelse uden risiko for personvurdering, bias eller arbitrære vurderingskriterier.

Her peges frem mod et videre arbejde med at udvikle en egentlig tegnteori for professionsfaglig kvalitet i prøver: Hvad kan tælle som tegn på integreret gøren, specialiseret videnanvendelse, normative vurderinger og dømmekraft? Hvordan kan dømmekraft og kvaliteten i samspillet mellem gøren og refleksion beskrives? Omvendt er det værd at overveje, om feltet bør besinde sig på en prøvedidaktisk tilbageholdenhed og undlade at ville udprøve og vurdere alt, men sigte mod færre, bedre og mere gennemtænkte prøver, hvor uddannelse, undervisning, prøvedesign og bedømmelse hænger tydeligere sammen og er befordrende for udvikling af de dygtige professionelle, vores institutioner har brug for?

Referencer

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Benner, P. (2013). *Fra novice til ekspert - mesterlighed og styrke i sygeplejepraksis.* Munksgaard.

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.

Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy.* Academic Press.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain.* David McKay.

Davidson, D. (1963). Actions, reasons, and causes. *The Journal of Philosophy*, 60(23), 685–700. https://doi.org/10.2307/2023177

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Basil Blackwell.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (1. udg.). Universitetsforlaget.

Iskov, T. (2022). Simulationsdidaktik og de studerendes professionelle udvikling. I J. Henriksen, J. G. Glavind, & V. R. Noer (Red.), *Simulationsbaserede undervisningsmetoder: Fra teori til praksis* (s. 43-60). Gad.

Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14–16.

Larsen, V., Iskov, T., Wolfsberg, A., Troelsen, S., & Madsen, C. D. (2026). *Professionsrettede prøver på professionsuddannelser.* VIA University College.

Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67. https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045

Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things.* Basic Books.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder.* Klim.

Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind.* Cambridge University Press.

Uf,.dk (2025). Aftale om Reform af professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne i Danmark.

Uvm.dk (2026). Den danske kvalifikationsramme for livslang læring | Undervisningsministeriet.

