

Tværfprofessionalisme som forandringsform i professionshøjskolen

Sofie Sauzet

Denne artikel ser på, hvordan tværfprofessionalisme bliver til i en professionshøjskole (herefter Professionshøjskolen) samtidig med tilblivelsen af Professionshøjskolens organiseringspraksisser. I artiklen udfoldes, hvordan tværfprofessionalismen bliver til både som et innovationspotentiale, der kan forandre på eksisterende professionspraksisser, og som en refleksion af professionspraksisser, der kan forberede professionsstuderende på deres kommende praksisser. Den samtidige tilblivelse af tværfprofessionalismen som 'innovation' og 'praksisrefleksion' analyseres som tilblivelsen af to 'versioner' af samme fænomen. Og i artiklen argumenteres der for, at det er i relationen mellem de to versioner, at tværfprofessionalismens forandringsobjekter, forandringsformer og effekter bliver til'. I artiklen tegnes først et billede af, hvordan ideen om tværfprofessionalisme og de danske professionshøjskoler er blevet konkretiseret samtidig, og det empiriske grundlag for artiklen beskrives. Herefter fremhæves, hvordan tværfprofessionalismen som forandringsform behandles i forskningslitteraturen. Efterfølgende beskrives artiklens videnskabsteoretiske afsæt og den analysestrategi, der er anlagt. Derpå udfoldes en analyse af to versioner af tværfprofessionalisme som 'innovation' og 'praksisrefleksion'. Versionerne læses sidenhen gennem hinanden for at se på effekterne af relationerne mellem versionerne af tværfprofessionalismen. På baggrund af dette konkluderes der på, hvordan tværfprofessionalismen kan forstås som forandringsform i Professionshøjskolen.

Tværfprofessionalisme og professionshøjskolerne

I den danske sammenhæng konkretiseres ideen om tværfprofessionalisme samtidig med professionshøjskolernes organisatoriske tilblivelse og parallelle reformer af velfærdsområdet.

I 1998 reformeres området for de mellem lange (MVU) videregående uddannelser. MVU'erne reduceres fra ca. 100 uddannelsesinstitutioner i 1998 til 23 centre for videregående uddannelser (CVU'er) i 2000. I 2007 vedtages Lov om professionshøjsko-

ler, der betyder, at alle CVU'erne skal sammenlægges i otte professionshøjskoler pr. 1. januar 2008 (Lov 562, 2007)². Med loven igangsættes forandringsprocesser, der samler uddannelsesudbuddet, forandrer tidligere ledelsesstrukturer og organisatoriske tilhørsforhold. I et idékatalog, bestilt af undervisningsministeriet i 2007, kobles tilblivelsen af professionshøjskolerne tæt sammen med en ambition om at styrke innovationskraften gennem praksisser, der

går på tværs af professionsuddannelser. Innovation defineres her som *"kreativitet med et mål"* – noget, der skaber værdi for andre og har et nytteperspektiv (Haaning m.fl. 2007). Tværprofessionalisme flettes her sammen med en innovationsagenda i tilblivelsen af professionshøjskolerne.

Parallelt gennemføres Kvalitetsreformen, der vil sikre *"kvalitetsvelfærd"* gennem blandt andet nye tværprofessionelle styringsteknologier, der har til formål at innovere på den offentlige velfærdsservice (Regeringen 2007, 5). Her forstås tværprofessionalisme som sammenhængende patientforløb på sundhedsområdet (Sygeplejeråd og regioner 2008), sammenhængende service i mødet med det offentlige (Regeringen, KL & Danske Regioner 2007), sammenhængende indsatser for udsatte børn og mulighed for fælles ledelse på tværs af skole- og dagtilbud m.m..

Tværprofessionalisme bliver samtidig skrevet ind i Professionsuddannelsesbekendtgørelserne. I 2006 publiceres nye bekendtgørelser for lærer- og pædagoguddannelsen. I begge står der:

"Uddannelsen indeholder et tværprofessionelt element, der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen, og som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner." (Bek. 579, 2006).

Tidligere stod der samarbejde med *"andre personalegrupper"* i Socialrådgivernes uddannelsesbekendtgørelse fra 1987 (Bek. 191, 1987). Eller samarbejde med *"patienten, pårørende, kolleger og andre faggrupper"* i Sygeplejerskernes uddannelsesbekendtgørelse fra 2001 (Bek. 232, 2001). Med indførelsen af professionsbegrebet i 2006, frem for fagbegrebet, konkretiseres det, at det er samarbejdet med andre professioner, der er i fokus. I 2008 får sundhedsprofessions-

uddannelserne³ indskrevet et tværprofessionelt modul i deres bekendtgørelser på 15 ECTS-point⁴ (i 2001 var det 8 ECTS-point). Ordlyden fra Kvalitetsreformen giver ekko i beskrivelsen af det tværprofessionelle modul, der fokuserer på samarbejdet om patientforløb på tværs af sundhedsprofessionelles praksisser (Bek. 831, 2008). Lærer- og pædagoguddannelsen har ligeledes i 2008 et 8 ECTS-point tværprofessionelt modul i deres bekendtgørelser.

Fra 2000 og frem gøres det tværprofessionelle dermed til et begreb, der knytter reformer af uddannelsesorganiseringer, velfærdsservicen og professionernes uddannelser sammen.

Visionsseminaret

Professionshøjskolen, som har lagt felt til denne artikel, igangsætter i 2010 en udviklingsproces, der skal føre frem til den måde, Professionshøjskolen skal fungere på i fremtiden. Udviklingsprocessen skal blandt andet formulere visioner for Professionshøjskolen, og udviklingsprocessen afsluttes med et visionsseminar. Op til seminaret har Professionshøjskolens ledelse inviteret samtlige af Professionshøjskolens medarbejdere til at deltage i 'visionsprocesser' for Professionshøjskolen. Medarbejderinvolvering og indflydelse på afdelingsstrategier og tværgående indsatsområder for fremtiden er hovedsigtet for processen. Visionsseminaret er en en-dags begivenhed for alle medarbejdere i Professionshøjskolen; undervisere, konsulenter, ledere og administrativt personale er inviteret:

"Formålet med seminaret er at muliggøre en fælles drøftelse af fælles væsentlige anliggender vedr. udviklingen af vores uddannelser og videnproduktion på tværs af afdelingerne i Professionshøjskolen. Mere produktorienteret er målet med dagen at nå frem til en fælles

formulering af nogle af de centrale visioner, I som undervisere og konsulenter har for udviklingen af jeres fagområder – af uddannelserne, af den videnproduktion, som foregår i Professionshøjskolen og af forholdet mellem de to. Desuden håber vi, at dagen vil resultere i en række konkrete forslag til, hvad der allerede nu kan sættes i gang for at nå målene.” (Invitationstekst til visionsseminar).

Visionsseminaret er et forsøg på at samle Professionshøjskolens medarbejdere omkring produktionen af fælles visioner for udviklingen af Professionshøjskolens fagområder, uddannelser og vidensproduktion. Visionsseminaret består af fælles oplæg og workshops, som underviserne har meldt sig på. I de forskellige workshops skal medarbejderne producere visioner, der videreformidles i et fælles visionspapir for Professionshøjskolen. 516 ansatte i Professionshøjskolen tilmelder sig arrangementet og vælger sig ind på workshops med forskellige tematikker, hvor de skal være med til at udvikle visionerne for Professionshøjskolen.⁵

Jeg deltager som observatør på en workshop omkring udviklingen af et 15 ECTS-point tværprofessionelt specialiseringsmodul, der beskrives således:

”Hvad ville vi kunne bruge et 15 ECTS-point specialiseringsmodul på grunduddannelsen til, hvis indholdet var tværprofessionelt? På hvilke områder har professionsudøvere fra to eller flere professioner brug for at arbejde sammen eller brug for et fælles fagligt fundament? Og hvilke af de her områder kunne prioriteres højt på grunduddannelsen?” (Ordstyrer)

I workshoppen er to forskellige versioner af tværprofessionalismen på spil, og det er disse versioner, som denne artikel handler om.⁶

Tværprofessionalisme som forandringsform i forskningen

Professionssociologien er klassisk optaget af at se på, hvordan professionsgrupper er blevet til og opretholdes, og hvordan deres grænse- og gruppedannelse udfordres gennem forskellige markeds- og samfundsdynamikker (Hjort & Weber 2004; Fournier 2000). I professionsforskningen er der dog ikke enighed om, hvorvidt professionerne skal forstås som afgrænsede grupper, der udfylder særlige vidensområder og erhvervsmonopoler. Eller om de i højere grad er at forstå som en social kategori, der tjener skiftende ideologiske og politiske interesser (Scuilli 2005; Evetts 2006).

Som begreb har tværprofessionalismen fået medvind indenfor professionsforskningen⁷. Argumentet er, at samfundets velfærdsproblemstillinger er stigende komplekse, og at kompleksiteten kræver en arbejdsindsats, ud over hvad de enkelte professionelle kan yde. Gennem dette argument bliver tværprofessionalisme til en kritisk opmærksomhed på de grænsedannelsesprocesser, professionsgrupper bliver til og opretholdes igennem. Og i dette argument er der en kritisk analyse af, at professionsdannelse og opgaveløsning primært er orienteret mod udvikling og opgaveløsning indenfor ’egen profession’ og ’egne’ klienters professionspecifikke behov (Reeves m.fl. 2012). Til forskel fra begrebet om tværfaglighed, der er født ind i faglige og disciplinære diskussioner, peger tværprofessionalisme som begreb dermed på sammenhænge, der vedrører professionernes uddannelse og praksis.

Tværprofessionalisme er dermed en forandringsform, der producerer forandringssambitioner for professionerne gennem aktualiseringen af konkrete problemer. Samtidig med, at der udpeges potentielle løsninger på disse. Som forskningsoptaget kan tværprofessionalismen på denne

måde anskues som en forandringsform. En forandringsform, der skal orientere udviklingen af professionsdannelse i konkrete retninger og væk fra andre.

Tværprofessionalisme som forandring af professionernes grænsedragingsprocesser

I forskningslitteraturen skrives tværprofessionalismens forandringsobjekt således frem som professionernes grænsedragingsprocesser. Her er forskningen inspireret af professionssociologien, når den ser professionsdannelse som et spørgsmål om grænsearbejde. Professionerne diskuteres her som grupper af specialister, der kan have svært ved eller ikke vil samarbejde med andre professioner, eller som er orienteret mod sig selv⁸. Her aktualiseres problemet som at være professionsstereotyper (Barnes m.fl. 2000) eller hvordan lukkede kulturer eller silo-tænkning påvirker det tværprofessionelle (D'amour & Oandasan 2005; Hall 2005; Sargeant 2009). Magthierarkier diskuteres også som barrierer (Baxter 2008; Bihari & Axelsson 2009) såvel som ideen om professionscentrisme og stammeadfærd (*tribalism*) (Carlisle, Cooper & Watkins 2004)⁹. Herimod bliver det tværprofessionelle til som en forandringsform, der skal opbløde grænser, producere fælles grundlag, meninger og perspektiver, skabe mere sammenhæng, gensidig respekt og mindre fragmentation (D'amour & Oandasan 2005; Ewens, Howkins & Badger 2006; Sargeant 2009).

Forskningslitteraturen foreslår blandt andet, at en måde at forandre på professionernes grænsedannelsesprocesser er ved at forandre på uddannelsernes relationer. Her gøres tværprofessionalismen til en organisatorisk forandringsform, der kan nedbryde de grænser, som kan eksistere i curriculum, uddannelsers forskellige størrelser, planlægninger af skoleår m.m.. Forhold,

der vurderes at danne lukket omkreds om professionsuddannelserne. Her fremhæves det, at professionsuddannelserne er vekseluddannelser, målrettet særlige professionspraksisser, og derfor spørges der ind til, hvordan professionsuddannelserne kan forberede til praksis kompleksitet (Brandon & Knapp 1999; Gelmon m.fl. 2000; D'amour & Oandasan 2005). Professionsuddannelse og professionspraksis undersøges her som en relation, hvor praksis kompleksitet skal korrigerer uddannelsernes indhold og form, for at sikre forandringen af det tværprofessionelle i professionspraksis.

Når tværprofessionalismens forandringsobjekt bliver professionernes grænsedannelsesprocesser, i uddannelse og praksis, aktualiseres problemet, som tværprofessionalismen skal løse, at være professionscentrisme. Formålet er her at bryde med professionscentrismen både i løbet af professionernes grunduddannelser, men også i deres arbejdsliv, for at muliggøre tværprofessionelle praksisser.

For at undersøge tværprofessionalismens udfordringer og mulighedsbetingelser, i forhold til at forandre på professionscentrisme, bliver forskningens analytiske objekt ofte de professionelles praksisser og perspektiver, og undersøger, om disse forandres eller ej som følge af tværprofessionalismen. I forskningen, der er optaget af professionsuddannelserne, får det den effekt, at studerende og undervisere gøres til repræsentanter for de professioner, de underviser i eller skal blive til. Pædagogstuderende repræsenterer pædagoger, og lærerundervisere repræsenterer lærere m.v.. Herved gøres professionsgrupper til både analyse og forandringsobjekt gennem en repræsentativ tænkning, hvor individuelle perspektiver og praksisser anskues at matche professionsgrupper.

Jeg ser to centrale udfordringer ved denne tilgang: For det første er det usikkert, om

professionsgrupper (studerende, undervisere eller professionelle) faktisk har muligheden for at skabe forandring i komplekse sammenhænge, hvor de ikke er almægtige. For det andet er der ved den repræsentative tænkning risiko for, at man, forud for en empirisk undersøgelse af tværprofessionalismen, stabiliserer forskellige repræsentanter for professionsgruppers perspektiver og praksisser og ikke giver mulighed for at se uventede perspektiver.

Versioner af tværprofessionalisme bliver til igennem fænomenale praksisser

I denne artikel vil jeg sætte et andet analyseobjekt end de professionelle perspektiver og praksisser for at udfordre den repræsentationelle tænkning. Jeg vil istedet tilbyde en analysestrategi, der fremhæver, hvordan tværprofessionalisme bliver til i konkrete sammenhænge gennem flere tilblivende humane og non-humane agenser. Denne analysestrategi tager afsæt i tilblivelserprocesser, frem for repræsentationer af professionsperspektiver og praksisser. Analysestrategien har som ambition at udfolde, hvordan forskellige versioner af tværprofessionalismen bliver til samtidig, og hvordan disse versioner har forskellige forandringsobjekter, former og effekter.

Med det blik, analysestrategien muliggør, vil jeg argumentere for, at mulige problemer med det tværprofessionelle projekt ikke (kun) skyldes professionscentrisme og derfor ikke (kun) kan løses gennem ansvarliggørelse eller kompetenceudvikling af professionerne. Herimod kan problemer med tværprofessionalismen forstås som effekterne af dens egne versioners spændingsfulde relationer og deres gensidige kritik af hinanden. Ved at få øje for dette forhold, tror jeg, at det er muligt at diskutere det tværprofessionelle projekt på måder,

som ikke reproducerer professionscentrisme som problem, men på måder, som tillader et mere situeret og distribueret blik på, hvilke agenser der er medproducerede for hvilke versioner af tværprofessionalismen.

For at åbne op for muligheden for dette tager jeg udgangspunkt i en læsning af Karen Barads Agentiale realisme og anskuer, inspireret heraf, tværprofessionalisme som et fænomen:

“A phenomenon is a specific intra-action of an “object” and the “measuring agencies”; the object and the measuring agencies emerge from, rather than precede, the intra-action that produces them.” (Barad 2007, 128)

Et fænomen forstås her som intra-aktionen mellem 'forskningsobjekt' (tværprofessionalisme) og 'måle-agensen' (det empiriske feltarbejde). Som nysproglig konstruktion skal 'intra-aktion' fungere som modsætningen til forestillingen om interaktion, der hviler på en individualistisk metafysik (Barad 2007). Begrebet 'interaktion' giver et billede af, hvordan to adskilte 'entiteter' mødes og gør noget sammen, som eksempelvis to professioner i det tværprofessionelle samarbejde. Herimod medproducerer begrebet 'intra-aktion' en ontologi, hvor verden ikke består af adskilte entiteter forud for den intra-aktive dynamik, der skaber dem, som entiteter der kan skilles ad, gennem forbindelses- og forskelsproduktioner. Intra-aktionsbegrebet viser dermed tilbage til fænomenet, idet de begge er udtryk for det, man kan kalde en 'onto-epistemologisk' videnskabsteori. Altså en videnskabsteori, som ser verdens konstante tilblivelse som det, der er. Tilgangen i denne artikel er dermed metodologisk, idet forskningen ikke anskues som én, der kan beskrive verden, men som en situeret praksis, der er med til at skabe den (Haraway 1988). Udforskningen af verden må således forstås

som en 'ontologiserende' proces (Hinton 2015).

I 'agential realistisk' forstand består fænomener af intra-aktive dynamikker, der producerer forskelle og forbindelser mellem tilblivende 'agentiale komponenter' (Barad 2007). Og fænomener inkluderer både forskningens objekt og agensen til at måle (hvoraf forskningsmetoder og forsker er en del), som bliver til gennem den intra-aktion, de produceres gennem. Når tværprofessionalisme bestemmes som et fænomen på denne måde, gives der mulighed for at kunne bestemme empirisk, hvornår og hvordan tværprofessionalismen bliver til og gennem tilblivelsen af hvilke agentiale komponenter. Her ses agens som distribueret på tværs af humane og non-humane praksisser og ikke som en kompetence eller en iboende kvalitet, som man kan have (Barad 2007). Derfor bruges begrebet om 'agentielle komponenter' for at beskrive de 'entiteter', der gennem intra-aktive dynamikker aktualiseres som at have agens for fænomeners tilblivelse. Begrebet om agentielle komponenter skal pege på, at 'den' eller 'det', der handler, ikke er afgjort forud for analysen. En 'agential komponent' kan derfor både være human og ikke-human såsom professioner, ideer, studieordninger og ECTS-point.

For at fastholde fænomendefinitionens mulighedsproduktion for empirisk at 'dømme' tværprofessionalisme arbejder jeg desuden med et rammesættende metodologisk begreb om 'fænomenale praksisser' (Sauzet 2015). 'Fænomenale praksisser' skal rumme den intra-aktive praksis, hvorigennem det konkrete fænomen bliver til. I denne sammenhæng dækker praksisbegrebet over den samtidige tilblivelse af mine forskningspraksisser og Professionshøjskolens organisatoriske praksisser, der er medproducerende for tværprofessionalisme (Jensen & Gad 2012).

Når tilblivelsesprocesser gøres til udgangspunktet for analyse, kan det dog være vanskeligt at konkretisere fænomeners effekter. Derfor, for ikke kun at kunne pege på tværprofessionalismens foranderlighed, bruger jeg ideen om 'versioner' (Mol 2012). Formålet med versionsbegrebet er at kunne lave analytiske stabiliseringer (om end det kun er midlertidigt) af, hvordan fænomenet tværprofessionalisme aktualiseres som forskellige versioner af sig selv i de samme fænomenale praksisser. Med begrebet om 'versioner' får jeg sprog og analytisk strategi for at stabilisere, hvordan tværprofessionalismen bliver til på forskellige måder i fænomenale praksisser. Og ved at stabilisere disse versioner af fænomenet vil jeg illustrere de interne forskelle, der er i fænomenet. Forskelle, som hiver i retning af hver sin forandringsambition og skaber spændinger i Professionshøjskolen.

En diffraktiv analysestrategi

I den kommende analyse tuner jeg ind på, hvordan to forskellige versioner af fænomenet tværprofessionalisme bliver til samtidig med Professionshøjskolens organisatoriske praksisser. Igennem analysen vil jeg argumentere for, at tværprofessionalismens effekter bliver til i intra-aktionerne mellem de to versioner. Hermed udforsker jeg også i artiklen, hvordan man kan analysere tværprofessionalismen som forandringsform ved at tage udgangspunkt i materielt-diskursive analyseobjekter (inspireret af begrebet om ontologisk politik, Braun & Whatmore 2010).

Til dette formål anlægger jeg en diffraktiv analysestrategi. Diffraktion er et begreb, der kan forstås som kontrast til refleksion (forstået som spejling) og repræsentation, og som videretænkning af, hvad en situation vidensproduktion kan være. Som fysisk fænomen er diffraktioner det, der sker, når havet kommer forbi en forhindring, som en

sten, og spredes ud som bølger på den anden side (Jackson & Mazzei 2011). En analytisk diffraktion er således der, hvor man kan 'se', hvordan forbindelser og forskelle bliver til i fænomener.

Med diffraktion som analysestrategi får jeg fokus på analysen af tilblivende forskelle og forbindelser mellem agentiale komponenter og på at stabilisere versioner af fænomenet tværprofessionalisme. Her er forskelle ikke modsætningen til ligheder og ikke synonymt med adskillelse (Barad 2012). En forskelsproduktion skal derimod forstås som at blive til igennem en dobbeltsidet bevægelse, hvor nogle agentiale komponenter forbindes, og andre forskelsproduceres i det fænomen, der er under tilblivelse. Det er således igennem den diffraktive analyses bevægelse, at både forbindelser og forskelle i versionerne af fænomenet midlertidigt stabiliseres (Barad 2007). De versioner af tværprofessionalisme jeg udfolder i artiklen er således ikke at forstå som forskellige forud for analysen, men de bliver til som forskellige igennem analysen. Tværprofessionalisme som 'innovation' eller 'praksisrefleksion' er således ikke ude at gå i Professionshøjskolens praksis som versioner der er adskillelige. Men versionerne er på spil på flere måder. Eksempelvis når professionsstuderende i deres modulopgaver beskriver eksisterende tværprofessionelle problematikker i praksis og det professionsspecifikke kendskab dette kræver (praksisrefleksion), og når de løser disse problematikker med den skriftlige opfindelse af endnu-ikke-eksisterende tværprofessionelle klinikker (innovation). Versionerne af tværprofessionalismen skal således forstås som indeholdt i hinanden i Professionshøjskolens komplekse praksiser. Men igennem analysen rekonfigurerer jeg forbindelser i - og forskelle mellem - versioner af fænomenet (Barad 2007). Og det

er intra-aktionen mellem disse dynamikker, der udgør den fænomenele praksis.

Dette betyder konkret, at mit empiriske materiale fra workshoppen er blevet gennemlæst, lyttet til, erindret og set på med henblik på at analysere, hvordan versioner af tværprofessionalisme bliver til ud fra nedenstående analysespørgsmål:

- Hvordan bliver forbindelser mellem agentiale komponenter til i versionen? Hvad er versionen af fænomenet 'her'?
- Hvordan bliver versionen til som forskellig fra andre versioner af samme fænomen?
- Hvilke effekter af forskellene mellem versioner kan man få øje på, og hvilke nye spørgsmål lægger dette op til?

Analyse af en workshop, hvor versioner af tværprofessionalisme bliver til samtidig

Vi sidder 16 medarbejdere i et klasselokale. Heraf er der en rapportør, der skriver referat, en ordstyrer og en oplægsholder, der indleder workshoppen med et oplæg. Resten af deltagerne er der i kraft af deres funktion som undervisere. Workshoppen indledes med et 15 minutters oplæg fra oplægsholderen, som skal åbne op for perspektiver på ideen om et tværprofessionelt specialiseringsmodul. Herefter er det planen, at der skal være et gruppearbejde på 60 minutter, og endelig er der afsat en halv time til fælles drøftelse. Her skal deltagerne samle op på det, de har talt om, så gruppen kan melde tilbage til ledelsen, hvad de mener om muligheden for udviklingen af et tværprofessionelt specialiseringsmodul på 15 ECTS-point. Men efter oplægget viser det sig vanskeligt for deltagerne at blive enige om afsættet for at diskutere visionerne for tværprofessionalisme:

Ordstyrer: *"Vi kan snakke om, hvilke typer af specialiseringsmoduler vi kan arbejde med? Eller vi kan drøfte, hvorfor vi vil have dem, og hvilke muligheder giver det så? Og så er der det her med barriererne?"¹⁰ Hvordan overkommer vi dem for at lave specialiseringsmoduler? Eksempelvis lovgivningsbarrierer, kulturer og at vi samles omkring forskellige forudsætninger. Det kan vi eventuelt tage afsæt i. Er der andre tanker?"*

Underviser: *"Man kunne også snakke om noget helt andet. Nemlig de nuværende tværprofessionelle moduler. Der har jo været kæmpe problematikker i, hvad har indholdet været? Hvem har defineret dem? Hvem er det, vi sætter sammen? Hvor meget tværprofessionelt bliver det, afhængig af hvem der er med?" [...]*

Ordstyrer: *"Der, hvor vi er i processen, det er i den her plan, der er det beskrevet som en mulighed at lave tværgående specialisering. Og det er der lavet nogle tanker omkring i det her oplæg. Og vi skal komme med noget tilbage i forhold til, hvad er det, vi ser af muligheder og barrierer i dag. Så vi skal lige finde ud af, hvad det er, vi skal diskutere nu? Så vi giver det bedst mulige tilbagespark til det her."*

Udvekslingen mellem ordstyrer og underviser peger på to forskellige måder at producere afsættet for visionsproduktion af et tværprofessionelt specialiseringsmodul:

Ordstyreren har fået til opgave at forholde sig til formålet med workshoppen og fokuserer i dialogen på det referat, der skal komme ud af workshoppen. Referatet skal pege ud i fremtidige muligheder for udviklingen af et tværprofessionelt specialiseringsmodul. Ordstyreren er hægtet op på denne tekst, der bliver agential for den vej, dialogen forsøges orienteret. Men underviseren producerer et andet afsæt. Et afsæt i

de eksisterende tværprofessionelle moduler, som allerede har sat gang i tværprofessionelle uddannelsespraksisser. Praksisser, hvor der har været problemer med afgrænsningen af indhold, definitionsmagten over dem og betydningen af, hvilke studerende fra hvilke professionsuddannelser der deltog.

Dialogen mellem ordstyrer og underviser er den første på workshoppen, og den producerer forskellige legitime afsæt for visionsproduktionen af tværprofessionalisme i workshoppen. Den ene produktion af afsæt tegner en skarpt optrukket linje om visionsprocessen som det rum, hvori dagligdagens problematikker ikke skal begrænse produktionen af visioner. Herigennem bliver 'Tværprofessionalisme som innovation' til. Den anden produktion af afsæt tegner en stiplede linje omkring visionsprocessen og gør hverdagspraksisser og erfaringer i Professionshøjskolen til den virkelighed, som et visionsarbejde må forholde sig til. Herigennem bliver 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' til.

I workshoppen til visionsseminaret bliver de to versioner af tværprofessionalisme dermed til samtidigt med - og som forskellige fra - hinanden. I det følgende udfolder jeg de to versioner gennem blikket for de forbindelser og forskelle, de hver især bliver til igennem.

Tværprofessionalisme som innovation

Ordstyreren forsøger at rammesætte workshoppen som visionsarbejde på baggrund af visionsprocessens nedskrevne ambitioner om at tænke fremadrettet:

"Præmissen for i dag er, at vi har klaret de logistiske ting med at få skabt de rum [rum til tværprofessionelle specialiseringsmoduler]. Vi har 15 ECTS-point, og vi skal så diskutere, hvad vi kan bruge dem til."

Rapportøren forbinder sig på et senere tidspunkt til ordstyrerens argument ved at pege på den effekt, som referatet af workshoppen diskussioner kan få:

"Jeg skal rapportere fra mødet, og der har jeg et punkt, der hedder 'umiddelbare udviklingsmuligheder'. Og umiddelbart ligger alt det, I har snakket om, som organisatoriske udfordringer eller organisatoriske betingelser. Så måske kunne I tænke på nogle konkrete bud på noget. Eller er det mere analysen af, hvor udfordringerne er?" (Rapportøren)

Versionen bliver til gennem forbindelser mellem agentiale komponenter

Gennem disse citater aktualiseres forbindelser mellem agentiale komponenter, der kan stabiliseres som én version af tværprofessionalisme: Ordstyreren aktualiserer først workshoppen som afsættet for visionsproduktionen af tværprofessionalisme. Herved opmuntrer ordstyreren workshopdeltagerne til at lege med tanken om, at der ikke er forhindringer for visionsarbejdet om et tværprofessionelt specialiseringsmodul. Der er ingen ECTS-point-problematikker, ingen begrænsende læringsmål eller centrale kundskabsformuleringer. Mulighedsrummet for modulet er skabt, og afsættet for visionsarbejdet produceres på denne måde som utæmmet. Her skal underviserens visionsproduktioner komme før dét, de vanligtvis er begrænset af i deres hverdag.

Ved at forbinde sig til ordstyrerens argument aktualiserer rapportøren potentialet for workshoppen som at udgøre: *"umiddelbare udviklingsmuligheder"* for produktionen af visioner. Herved gøres workshoppen til en mulighed for at få indflydelse på udviklingen af Professionshøjskolen ved at tænke udenom hverdagens betingelser og udfordringer i visionsarbejdet omkring det tværprofessionelle specialiseringsmodul.

Med dette afsæt lægges der op til, at diskussionerne i workshoppen skal orientere sig mod, hvilket referat af workshoppen der har den mest indflydelsesrige effekt. Og såfremt underviserne forholder sig til det, der allerede er af organisatoriske udfordringer eller betingelser, bliver visionære bud muligvis ikke produceret.

Det referat, der bliver resultatet af workshoppen, gøres på denne måde agential sammen med workshoppen oplæg, der fortolkes som at opmuntre til et visionsarbejde, der er utæmmet af faktiske organisatoriske betingelser og udfordringer. Igennem forbindelserne mellem referat, workshop-oplæg samt ordstyrerens og rapportørens argumenter, bliver visionsseminaret til som et rum, der skal gøre sig fri af dagligdagens problemer og sigte mod utæmmet visionsarbejde. Og igennem et utæmmet visionsarbejdet omkring tværprofessionalismen kan der øves indflydelse i Professionshøjskolen. Med 'Tværprofessionalisme som innovation' bliver tværprofessionalisme dermed en forandringsform, der er orienteret mod utæmmet forandring i Professionshøjskolen.

Men tværprofessionalismen skal i denne version også forandre på professionernes praksisser i 'virkeligheden'. I oplægget til workshoppen forslår oplægsholderen:

"Vi skal måske ikke altid give det, aftagerne efterspørger? Måske er det os, der må række ind i fremtiden? Hvad er vores fremtidige opgaver?" (Oplægsholder)

Og i forbindelse hermed siger ordstyreren:

"Det kan godt være, det ikke lykkedes, men forudsætningen på det tværprofessionelle modul [et eksisterende 4,5 ECTS-point tværprofessionelt modul] var, netop med et aftagerperspektiv, at finde ud af, hvilke

uafdækkede behov der var i professionsudøvelsen, og hvilke behov for at imødegå dem? [...] Problemer opstår i virkeligheden og løses af professionelle i samarbejde med hinanden, og man vil skabe grundlag for, at de virkelige problemer kan blive løst i samarbejde med uddannelserne.” (Ordstyrer)

Ved at aktualisere *”virkeligheden”* som agential komponent, der er forbundet til *”uddannelserne”*, bliver *’Tværprofessionalisme som innovation’* til, som en version der kan forandre på professionernes fremtidige praksisser, gennem udvikling af professionernes grunduddannelse. Her er det tværprofessionelle derfor en rummelig betegnelse - noget, der samtidig kan forandre på Professionshøjskolen og på professionernes arbejdspraksis.

I denne version er der brug for, at det tværprofessionelle ikke indholdsfyldes, fordi det vanskeligt ville kunne forandre på alle sine *’objekter’* med en enkelt definition. Forandringsobjekterne er nemlig både Professionshøjskolen, dens grunduddannelser, medarbejderne og de studerende, udviklingen af nye fagområder og vidensproduktion samt endnu uløste praksisbehov. I stedet for defineres tværprofessionalismen her ved dets negation, der kunne lyde: Det er ikke det samme som det, vi plejer, det er ikke begrænset af organisatorisk og logistiske betingelser og udfordringer. Og det løser behov i praksis, som der endnu ikke er løsninger på.

Og versionen bliver til gennem *forskelle* til agentiale komponenter

Samtidig med at versionen bliver til gennem forbindelser mellem agentielle komponenter, bliver den også til gennem tilblivelser af forskelle til andre agentielle komponenter:

’Tværprofessionalisme som innovation’ er ikke indholdsfyldt og ikke påvirket af organisatoriske og logistiske udfordrin-

ger og betingelser, for det vil kunne virke begrænsende eller rammesættende for det utæmmede visionsarbejde. Tværprofessionalismen skal i denne version forandre på det, der er udenfor, eller forstås som nyt i forhold til faktiske logistiske og organisatoriske betingelser eller udfordringer for innovation.

Innovation er ligesom tværprofessionalisme et fænomen, som kommer i mange versioner, som dog kan siges at have det tilfælles, at *’det’* skal være noget nyt eller forandret, realiseret/realiserbart og eventuelt inkludere et brud med noget (Vaaben 2013). Og det er koblet tæt sammen med ambitioner om at styrke innovationskraften på professionshøjskolerne gennem praksisser, der går på tværs af professionsuddannelser (Haaning m.fl. 2007). Som innovation skal tværprofessionalismen fungere utæmmet af Professionshøjskolens *”logistiske ting”* (ordstyreren) og *”organisatoriske betingelser”* (rapportøren) og udfordringer, som bekendtgørelser, ECTS-point og læringsmål. Her bliver tværprofessionalisme noget nyt, til forskel fra den organisation og logistik, der tildeles en begrænsende karakter. Tværprofessionalisme bliver den praksis, som ikke lader sig styre, indholdsbestemme eller tæmme. *’Tværprofessionalisme som innovation’* bliver her til gennem en forskel fra *’det’*, professionsuddannelserne ikke gør i forvejen, som en forandring af *’professionsuddannelsescentrisme’*.

Tværprofessionalisme som praksisrefleksion

En underviser (herefter Underviser 1) udtaler følgende om tværprofessionalisme:

”Hele grundlagstænkningen kunne man også spørge ind til. Vi har en gruppe hér, der hedder 15 ECTS. Men fakta er, at lovgivningen siger noget andet. Det vil sige, at nogen har fået den idé om, at det tværprofessionelle er

interessant og skal fylde dobbelt så meget, som det gør i dag. De timer skal jo tages fra noget andet. Og så kan man spørge sig selv, er det overhovedet en god idé at øge det tværprofessionelle? Som vilkårene er nu? Set med læreruddannelsesperspektiver lægger det nogle snærende begrænsninger, at man er tvunget til at skulle samarbejde med lige præcis den type af uddannelser, som vi tilfældigvis har i vores Professionshøjskole. De naturlige samarbejdspartnere for lærere, der er i mellemtrin og udskoling, kunne være socialrådgivere og skolepsykologer. Og for dem, der arbejder med indskoling, kunne det være sundhedsfagligt personale og pædagoger. Det naturlige samarbejde for dem, der arbejder med de store børn, det kan vi så ikke. For vi skal samarbejde med dem, vi har. Lige nu står der kun 8 ECTS-point i bekendtgørelsen [Læser højt af bekendtgørelsesteksten].” (Underviser 1)

Senere i diskussionen om, hvad afsættet for visionsproduktionerne bør være, refererer en anden underviser (herefter Underviser 2) tilbage til dette:

”Men du har ret [refererer til underviser 1] i det her om, at Professionshøjskolen er en historisk tilfældighed. Vi kunne have haft politiskolen med! Vi må også kunne diskutere det her med, om der er grænser. Og hvor går grænserne for samarbejdet? Hvis ikke vi kan se meningen med samarbejdet, hvorfor så overhovedet gøre det? Hvorfor bruge vores tid på det? Indtil videre kan jeg ikke forstå det her på anden måde, end at det her handler mere om profilering af Professionshøjskolen, end om uddannelsernes nytte nedefra.” (Underviser 2)

Ordstyreren spørger ind til diskussionen:

”Er det grænserne for det meningsfulde, du vil have, vi snakker om? Kan vi stille det spørgsmål? Er det det?” (Ordstyreren)

I diskussionen foreslår en tredje underviser følgende, som svar på hvem ”de naturlige samarbejdspartnere” er:

”Der tegner sig et behov for en afklaring i forhold til, hvad de forskellige uddannelser handler om og gør. Der er jo forskel. [...] Det er mere for at sige, man kunne også lave en indkredsning af professionen. Hvem møder folkeskolelæreren egentlig i deres professionelle arbejde, hvor er arbejdet? Så kunne man lave den analyse institution for institution, og så kunne man se, hvor er overlappene? Det er én vej at gå, en af mange.” (Underviser 3)

Versionen bliver til gennem forbindelser mellem agentiale komponenter

Gennem disse citater aktualiseres forbindelser mellem agentiale komponenter, der kan stabiliseres som en anden version af tværprofessionalisme: Underviser 1 aktualiserer forbindelser mellem lovgivningens nuværende 8 ECTS-point, timerne til rådighed på uddannelserne og professionernes ”naturlige samarbejdspartnere” som agentielle komponenter, hvorigennem denne version af tværprofessionalisme bliver til. Underviser 2 bygger oven på Underviser 1’s pointe om tværprofessionalismens tilfældige karakter i Professionshøjskolen ved at gentage og forbinde en agential komponent til argumentet, der italesættes som ”grænserne for samarbejdet”. Ordstyreren følger op på argumentet og spørger om en pointe fra workshoppen skal være at spørge til ”grænserne for det meningsfulde”. Her bliver grænsen for meningsfuldhed det punkt, hvor uddannelsesudvikling kommer til at handle om ”profilering af Professionshøjskolen” frem for ”uddannelsernes nytte nedefra”. ’Meningen med’ tværprofessionalismen bliver her produceret igennem praksisrefleksioner. Underviser 3 foreslår i forlæn-

gelse heraf, at meningsfuld tværprofessionalisme kan blive til gennem en analytisk "afklaring" af, hvilke overlap der finder sted i professionernes "professionelle arbejde". Afklaringen agentialiseres som komponent, der kan bestemme, hvilke kombinationer af professionsuddannelser der meningsfuldt kan gå sammen om tværprofessionelle moduler i Professionshøjskolen. Herudfra kan et meningsfuldt visionsarbejde om et tværprofessionelt specialiseringsmodul i denne version tage sit afsæt.

Her bliver 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' til som en forandringsform, der kan skabe meningsfuld tværprofessionalisme ved at organisere tværprofessionelle moduler ud fra hensynet til logistiske og organisatoriske begrænsninger i Professionshøjskolen. Og ved at organisere tværprofessionelle moduler, der i deres sammensætning afspejler professionernes "naturlige samarbejdspartnere". Her anskues de professionsstuderende at repræsentere professionerne, idet deres uddannelse skal reflektere professionernes praksisser.

Og versionen bliver til gennem forskelle til agentiale komponenter

Samtidig med at versionen bliver til gennem forbindelser mellem agentielle komponenter, bliver den også til gennem tilblivelser af forskelle til andre agentielle komponenter: Underviser 1 problematiserer, at de tværprofessionelle moduler, baseret på "den type af uddannelser, som vi tilfældigvis har i vores Professionshøjskole", ikke spejler de "naturlige samarbejdspartnere", som de studerende kommer til at skulle samarbejde med senere i deres arbejdsliv. En anden underviser kalder senere Professionshøjskolens forsøg på at få tværprofessionalismen til at give mening, som den er mulig i dens konkrete samling af professionsuddannelser, for "fortænkt". Fortænkt, fordi den ikke kan ligne

den tværprofessionalisme, de studerende vil møde senere hen. I versionen gøres der på denne måde forskel mellem Professionshøjskoletilfældigheder/fortænkte løsninger, og det "naturlige samarbejde", der bliver til i professionernes arbejdslivspraksisser. 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' skaber igennem forskelsproduktionen, relationen mellem professionsuddannelse og professionernes arbejdslivspraksis på en måde, så analyser af "naturlige samarbejdspartnere" gøres korrektiv i forhold til produktionen af meningsfuldhed. Her bliver det meningsfulde til som forskelligt fra det, der bliver til som Professionshøjskolens tilfældige sammensætning og "profilering" af sig selv.

Tværprofessionalismens effekter bliver til i relationerne mellem versionerne

I relationen mellem de to versioner tilbliver flere forskellige former for effekt afhængigt af, hvordan versionerne relateres til hinanden. For at illustrere dette vil jeg nu læse versionerne gennem hinanden på forskellige måder, og herigennem udfolde centrale effekter af tværprofessionalismens versioners relationer.

Versionerne aktualiserer Professionshøjskolen som forskellige organisatoriske afsæt

Versionerne aktualiserer Professionshøjskolen som organisation på forskellige måder, og disse aktualiseringer gøres til afsættet for det, der bliver til tværprofessionalismens forandringsobjekt.

Med 'Tværprofessionalisme som innovation' bliver Professionshøjskolen til som mulighedsproduktiv. Her aktualiseres Professionshøjskolen som én, der med sin samling af professionsuddannelser giver nye muligheder for at tænke innovativt. Her er

afsættet for tværprofessionalismen derfor at skabe innovation på baggrund af det, Professionshøjskolen åbner op for af muligheder. Herigennem produceres en relation mellem professionernes uddannelse og praksis, hvor uddannelse kan innovere på praksis. Og her aktualiseres grænserne mellem professionsuddannelsene som tværprofessionalismens forandringsobjekt. Herigennem kan der skabes mulighed for, at tværprofessionalismen kan skabe innovationer både i professionernes uddannelse og praksis.

Med 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' bliver Professionshøjskolen til som fortænkt. Her aktualiseres Professionshøjskolen som en tilfældig sammensætning af uddannelser med praktiske forhindringer for det, der fortæller som 'naturligt' tværprofessionelt samarbejde. Her er afsættet for tværprofessionalisme derfor at skabe praksisreflekterende forløb for de professionsstuderende, så de bedst muligt forbedres til deres arbejdslivpraksisser. Herigennem produceres en hierarkisk korrektiv relation mellem professionspraksis og uddannelse, hvor uddannelse skal afspejle praksis. Og her aktualiseres analysen af professionernes naturlige samarbejdspartnere som tværprofessionalismens forandringsobjekt, der kan skabe muligheden for meningsfuld tværprofessionalisme og kan forberede de studerende på deres kommende professionspraksis.

Professionshøjskolen aktualiseres dermed på to forskellige måder som det organisatoriske afsæt for tilblivelsen af tværprofessionalismen, og det skaber forskellige forandringsobjekter. Effekten af relationen mellem versionerne er her, at tværprofessionalismen får forskellige ambitioner. Enten skal tværprofessionalismen forandre tværprofessionel praksis eller reflektere den, og dette afhænger af, hvordan uddannelse og praksis forestilles at skulle forholde sig til hinanden. I relationen mellem disse forandringsformer bliver tværprofessionalismens

forandringsobjekter forskellige og uforlignelige, da de sætter forandringsambitionen for tværprofessionalismen i Professionshøjskolen på forskellige måder. Og versionerne fungerer som hinandens kritik.

Versionerne aktualiserer agens på forskellige måder

I versionerne af tværprofessionalisme går komponenterne 'professionsuddannelser' samt 'visionsseminariet' igen, men med forskellige muligheder for agens.

Med 'Tværprofessionalisme for innovation' gøres professionsuddannelserne til nogle, der skal skabes utæmmede muligheder for innovation for, så de ikke reproducerer professionscentriske grænser mellem sig. Og ved at tænke utæmmet omkring mulighederne for tværprofessionalismen, som Professionshøjskolens samling af professionsuddannelser kan fordre, bliver visionsseminaret til som muligheden for innovation i Professionshøjskolen og professionernes praksis.

Med 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' gøres professionsuddannelserne derimod til nogle, der må stå imod fortænkte former for tværprofessionalisme, der ikke har hold i professionspraksis eller i professionsuddannelsernes organisatoriske og logistiske udfordringer. Og gennem analyser af det "naturlige" samarbejde for professionerne, som uddannelserne burde reflektere, bliver visionsseminaret til som at ignorere de faktiske betingelser og begrænsninger for udviklingen af meningsfuld tværprofessionalisme.

Professionsuddannelserne og visionsseminaret får på denne måde forskellige muligheder for agens i de to versioner. Effekten i relationen mellem versionerne er her, at tværprofessionalismens agentielle komponenter enten anskues som at støtte og facilitere - eller bremse og irritere - tværprofessionalismens forandringsambitioner.

Versionerne begrænser hinanden

Versionerne af tværprofessionalismen kan herudfra forstås som to midlertidige, samtidige stabiliseringer af det samme fænomen. Ved at læse versionerne gennem hinanden bliver det tydeligt, at tværprofessionalismen får forskellige forandringsformer og forandringsobjekter, som den bliver til samtidig med Professionshøjskolens organiseringspraksisser. Og her bliver gensidig begrænsning og kritik af hinanden en effekt af tværprofessionalismens versioners relationer.

Med 'Tværprofessionalisme som innovation' bliver utæmnet visionsarbejde og endnu ikke formulerede svar på, hvad det tværprofessionelle er, til som nye muligheder for at skabe forandringer og innovation af Professionshøjskolen og professionernes praksisser. Versionen bliver til som mulig grundet Professionshøjskolens nye organisatoriske mulighedsrum og som forskel til det professionsuddannelsescentriske. Set herigennem bliver 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' til som en begrænset og grænsedannende praksis, der ikke orienterer sig mod de nye muligheder, der ligger i Professionshøjskolens organiseringsform. Diffrakteret således virker praksisrefleksionsversionen begrænsende for muligheden for innovationsversionen.

Med 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' bliver analyser af professionernes naturlige samarbejdspartnere og hensynet til logistiske og organisatoriske begrænsninger i Professionshøjskolen til som produktive for tværprofessionalisme, der skaber nytte i professionsuddannelserne. Set herigennem bliver 'Tværprofessionalisme som innovation' til som en profilering af Professionshøjskolen, der begrænser undervisernes mulighed for at drage nytte af deres erfaringer med konkrete udfordringer i organiseringen af tværprofessionelle moduler. Og innovationsversionen kan herigennem ses som en begrænsning af muligheden for

tværprofessionelle moduler, der reflekterer professionernes naturlige samarbejdspartnere. Diffrakteret på denne måde virker innovationsversionen begrænsende for muligheden for praksisrefleksionsversionen.

Versionerne af tværprofessionalismen lever på denne måde vanskeligt side om side, da de som forskellige forandringsformer trækker i hver sin retning på det samme fænomen. Og i deres forskellige rettetheder begrænser de hinandens trajektorier.

Konklusion

De to versioner 'Tværprofessionalisme som innovation' og 'Tværprofessionalisme som praksisrefleksion' er ikke frie valgmuligheder eller stabile perspektiver, som hverken ordstyrere, ledere, rapportører, studerende eller undervisere har, foretrækker eller insisterer på. Versionerne eksisterer altså ikke i et antagonistisk forhold til hinanden, idet de begge bliver til i samme fænomene praksisser, skabt og skabende af de samme agentielle komponenter. De er versioner af det samme fænomen, tværprofessionalismen, som bliver til gennem fænomene praksisser, hvor jeg har stillet skarpt på, hvordan tværprofessionalismen bliver til samtidig med Professionshøjskolens organiseringspraksisser.

Traditionelt peger forskning i tværprofessionel uddannelse på, at tværprofessionalisme er et nødvendigt svar på samfundets stigende kompleksitet. Samtidig peger forskningen på, gennem et professionsperspektiv, at det tværprofessionelle er besværliggjort på grund af professionscentrisme samt logistiske og organisatoriske sammenhænge i professionsuddannelserne. Og forskningen foreslår, at uddannelser bør reflektere praksis, så studerende og ansatte, der forstås som repræsentanter for de professioner de uddanner til, ser meningen med det tværprofessionelle og udvikler

mindre professionscentriske tilgange til deres arbejde, sig selv og hinanden.

I denne artikel har jeg forsøgt at tydeliggøre, at tværprofessionalismens 'besværligheder' kan anskues på en anden måde. Gennem en diffraktiv analyse af tværprofessionalismens versioner besværliggøres tværprofessionalismen nemlig ikke på grund af professionscentrisme, organiseringsrigiditet eller logistik. Herimod besværliggøres tværprofessionalismen, idet forskelligrettede versioner af den bliver til. Versioner, der konkretiserer forskellige forandringsformer og forandringsobjekter for tværprofessionalismen og lever vanskeligt side om side, da de trækker i hver sin retning på det samme fænomen.

Som fænomen skaber tværprofessionalismen således spændinger i Professionshøjskolen, idet den både skal reflektere analyser af praksis, for at forberede de studerende herpå, og skal innovere på praksis

ved at drage nytte af det nye organisatoriske mulighedsrum, som Professionshøjskolen udgør. Med denne spænding efterlades Professionshøjskolens arbejde med det tværprofessionelle i en potentiel konfliktuel situation, idet versionernes forandringsobjekter og forandringsformer begrænser hinanden og udgør hinandens kritik.

En måde at komme denne konfliktualitet til livs er ved at udvikle analytikker, som i denne artikel, der kan tydeliggøre versionernes relationer som effektfulde. Analytikker, der kan bruges til at åbne op for at diskutere tværprofessionalismens 'besværligheder' på nye, forhåbentligt produktive, måder. Igennem denne analytik kan der skabes muligheder i professionshøjskolerne for at diskutere visioner på måder, der starter med at udpakke tværprofessionalismens forskellige forandringsformer og forandringsobjekter forud for visionsproduktioner af tværprofessionelle moduler.

NOTER

1. Artiklen bygger på arbejdet fra forfatterens afhandling (Sauzet 2015)
2. MVU'erne foreslås i samme ombæring at blive kaldt erhvervsbacheloruddannelser og professionsbacheloruddannelser, afhængigt af om uddannelserne retter sig mod en profession eller mod et erhverv (Uddannelsesudvalget 2007).
3. Sygeplejerskeuddannelsen, fysioterapeutuddannelsen, ergoterapeutuddannelsen, jordemoderuddannelsen og radiografuddannelsen.
4. ECTS = Europæiske Credit Transfer Point
5. 516 personer modtager mailen, hvor programmet for dagen og fordelingen af ansatte på de 40 workshops er beskrevet. Professionshøjskolen har ca. 1.000 ansatte, hvoraf ca. 65 % er knyttet til undervisning, mens 35 % er knyttet til ledelse og øvrig administration.
6. Jeg begår feltarbejde i Professionshøjskolen fra 2010-2015 i relation til min afhandling. Her er jeg blandt andet optaget af relationen mellem Professionshøjskolens organiseringspraksisser og tilblivelsen af tværprofessionalisme. Og jeg deltager i en række organisatoriske processer for at observere sammenhængen. I flere sammenhænge observerer jeg den spænding, som jeg her i artiklen vil udfolde. Men til artiklens formål ser jeg konkret på workshoppen, hvor relationen mellem versionerne af tværprofessionalisme tydeligst blev til som hinandens modsætning. På trods af casens minimalisme er referencerammen således udstrakt.

7. Som forskningsfelt er forskning i tværprofessionalisme vokset støt siden 1970'erne særligt pga. økonomisk støtte fra internationale politikker på området. Særligt WHO har støttet forskning i tværprofessionalisme indenfor sundhedsprofessionerne, som en måde at sænke patientdødelighed og øge patientsikkerhed på. Derfor er der også mere forskning på sundhedsområdet internationalt end for eksempel på uddannelsesområdet hvad angår tværprofessionelt samarbejde, læring og praksis (Reeves m.fl. 2012).
8. Her er der også forskel på, om forskningen er optaget af de klassiske professioner som jurister, læger og præster, eller af de 'nyere' professionsgrupper som lærere, pædagoger, sygeplejersker og andre professioner, der både er blevet kaldt 'halv-professioner' (Hjort 2004) eller velfærdsprofessioner (Larsen 2013). De 'nyere' professioner analyseres ofte som nogle, der 'kæmper for' professionsstatus og som måske også herigennem kæmper for status generelt.
9. "Tribalism" på engelsk.
10. I oplægget beskriver oplægsholderen barriererne som de forskellige bekendtgørelsens forskellige læringsudbytter, forskellige fag, forskellige ECTS-point til det tværprofessionelle element, de studerendes forskellige forudsætninger, både kliniske, teoretiske og forskellige kulturer.

REFERENCER

- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Half-way: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): Nature's Queer Performativity, *Kvinder Køn og Forskning* 1-2, 25-54.
- Barnes, Di, John Carpenter & Diane Dickinson (2000): Interprofessional education for community mental health: attitudes to community care and professional stereotypes. *Social Work Education*, 19, 6
- Baxter, Susan & Shelag Brumfitt (2008): Professional differences in interprofessional working, *Journal of Interprofessional Care* 22, 3, 239-251.
- Bekendtgørelse 191 (1987): Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen på de sociale højskoler. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser
- Bekendtgørelse 232 (2001): Bekendtgørelse om sygeplejeuddannelsen. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Bekendtgørelse 579 (2006): Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. 579.
- Bekendtgørelse 831 (2008): Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser
- Bihari, Susanna Axelsson & Runo Axelsson (2009): From territoriality to altruism in interprofessional collaboration and leadership, *Journal of Interprofessional Care*, 23, 4, 320-330.
- Brandon, Richard & Michael Knapp (1999): Interprofessional education and training: Transforming professional preparation to transform human services, *American Behavioral Scientist* 5, 876-891.
- Braun, Bruce & Sarah Whatmore (2010): *Political Matter: Technoscience, Democracy, and Public Life*, University of Minnesota Press.
- Carlisle, Caroline, Helen Cooper & Caroline Watkins (2004): Do none of you talk to each other?: The challenges facing the implementation of interprofessional education, *Medical Teacher*, 26, 6, 545-552.
- D'amour, Danielle & Ivy Oandasan (2005): Interprofessionality as the field of inter-

- professional practice and interprofessional education: An emerging concept, *Journal of Interprofessional care*, 19, 1, 8-20.
- Evetts, Julia (2006): Short Note: The Sociology of Professional Groups. *New Directions, Current Sociology*, 54, 1, 133-143.
- Ewens, Ann, Elizabeth Howkins & Doug Badger (2006): Evaluating interprofessional education from a community nurse and social work student perspective, *Research in Post-Compulsary Education* 5, 1, 5-20.
- Fournier, Valerie (2000): *Boundary work and the (un)making of the professions. Professionalism, Boundaries and Workplace*. Nigel Malin, Routledge.
- Gelmon, Sherill m.fl. (2000): Making organizational change to achieve improvement and interprofessional learning: perspectives from health professions educators, *Journal of Interprofessional Care*, 14, 2, 131-146.
- Haaning, Leif m.fl. (2007): *Innovationskraft på professionshøjskolerne*, Undervisningsministeriet.
- Hall, Pippa (2005): Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, supplement 1.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14, 3, 575-599.
- Hinton, Peta (2015): Introduction: Teaching with feminist materialisms. Teaching with feminist materialisms. Peta Hinton and Pat Treusch, *At Gender*.
- Hjort, Katrin & Kirsten Weber (2004): Hvad er værd at vide om professioner? – en indledning. De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser, Roskilde Universitetsforlag
- Hjort, Katrin (2004): Viden som vare? – om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejde, De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser, Roskilde Universitetsforlag.
- Jackson, Alecia & Liza Mazzei (2011): *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*, Routledge.
- Jensen, Christopher Bruun & Carsten Gad (2012). Praksismagi? - praksis som tidens løsen og problem i videnskabs- og teknologistudier. *Slagmark - tidsskrift for idéhistorie*, 64, 61-75.
- Larsen, Thorup Lars (2013): Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne, *Dansk Sociologi* 24, 3, 37-61.
- Lov 562 (2007): Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Mol, Anne Marie (2012): *Layers or Versions? Human Bodies and the Love of Bitterness*. Routledge Handbook of Body Studies, Bryan Turner. London, Routledge: 119-159.
- Reeves, Scott m.fl. (2012): Interprofessional education: An overview of key developments in the past three decades, *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 3, 233-245.
- Regeringen, KL & Danske Regioner (2007): Principper for god offentlig service. Ansigt til ansigt. Arbejdsgruppe.
- Sargeant, Joan (2009): Theories to Aid Understanding and Implementation of Interprofessional Education, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 29, 3, 178-187.
- Sauzet, Sofie (2015): Versioner – Diffraktive analyser af tværprofessionalismens tilblivelse som fænomen i professionshøjskolen. Ph.d., DPU, Århus Universitet
- Scuilli, David (2005): Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions, *Current Sociology* 5, 6, 915-942.
- Sygeplejeråd, Dansk & Danske Regioner (2008): *Sammenhængende patientforløb - et udviklingsfelt*.
- Vaaben, Nana (2013): *Innovations-, samarbejds- og styringsfantasmer I det offentlige*. Ph.d., Roskilde University.

Sofie Sauzet, Ph.d. & cand.mag. i pædagogik og uddannelsesstudier
 sofiesauzet@gmail.com (pt. på barsel)