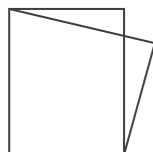


# Kohærens og professionel identitet

## Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser?



Thomas Iskov, ph.d., docent, VIA University College  
Kåre Heggen, ph.d., professor, Volda University College  
Johanne Grøndahl Glavind, ph.d., forskningsleder og Vibeke Røn Noer, ph.d., konstitueret forskningschef, VIA University College

Det er en vedvarende udfordring for professionsuddannelser at skabe meningsfulde sammenhænge i vekseldannelser, hvor kundskabsindholdet er heterogent og trækker på forskellige videnskabelige discipliner. Med afsæt i kohærensbegrebet diskuterer artiklen, hvordan professionsuddannelser kan styrke de studerendes professionelle udvikling ved at arbejde med uddannelsessammenhæng. Artiklens perspektiv er, at kompleksiteten i professionsuddannelserne ikke kan eller bør ophæves; i stedet skal uddannelserne bringe forskellighederne respektfuldt i samspil og derigennem understøtte de studerendes egen skabelse af mening i de modsætningsfyldte sammenhænge.

### Introduktion

Der mangler fagprofessionelle til at løfte de opgaver, der knytter an til et velfungerende velfærdssamfund. Færre søger ind på professionsuddannelserne, flere falder fra undervejs eller fravælger et job inden for faget (Danske Professionshøjskoler 2022; Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering 2022). Det kan skyldes ydre faktorer som løn, status og arbejdsvilkår, ligesom de studerende kan have andre uddannelsespræferencer, behov og forudsætninger end tidligere. Det kan også have med kvalificeringsprocessen at gøre. Uddannelsernes kundskabsindhold, deres fag og vidensfelter er svagt forbundet, og flere af uddannelserne er blevet modulariseret med risiko for at modvirke oplevelsen af sammenhæng, fælles mål og gruppeidentitet, som netop er kendetegnende for professionerne.

Der foreligger således et tidligt udkast til “mig selv som fremtidig professionel”, som kan udvikles og ændres undervejs i kvalificeringsforløbet.



Dertil har tiltagende akademisering gjort afstanden til det praktiske arbejde større. Vekseldannelserne er udfordret af at skulle skabe meningsfulde sammenhænge mellem campusundervisning og praktik. Gentagne evalueringer viser, at der opleves stor afstand mellem de to arenaer, det kundskabsindhold, de studerende møder, og de læreprocesser, de er deltager i (se fx Haastrup et al. 2013; Holen & Lehn-Christiansen 2017; Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2018; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen 2021).

I denne artikel fokuserer vi på, hvordan professionsuddannelser kan styrke de studerendes professionelle udvikling ved at arbejde med sammenhæng i uddannelserne – også kaldet kohærens. Forskning peger nemlig på, at studerende, der oplever deres uddannelse som meningsfuldt sammenhængende,

også i højere grad udvikler professionel viden og færdigheder, identificerer sig mere med og er mere dedikerende til professionen (Heggen & Terum 2013; Smeby & Heggen 2014; Terum & Heggen 2016). Den store udfordring, som også genfindes i kohærensforskningen, er, hvordan uddannelserne kan tilrettelægge uddannelsesforløb og understøtte de studerende, så de studerende selv kan skabe meningsfulde sammenhænge og udvikle sig professionelt.

Artiklens forskningsspørgsmål lyder derfor: *Hvordan kan professionsuddannelser forstå og arbejde med kohærens, så det udvikler de studerendes professionelle identitet?*

Det kan umiddelbart synes oplagt at bygge sammenhæng ind i uddannelserne gennem en logisk struktur og en fælles forståelse af det lovmæssige formål,

samt at integrere forløbene på campus og i praksisarenaen i et konsistent uddannelsesforløb med henblik på at styrke de studerendes professionelle udvikling. Men som artiklen vil vise, er det ikke muligt, og hvis det kunne lade sig gøre, ville det fratage de studerende muligheden for selv at skabe mening og sammenhæng gennem professionaliserende læreprocesser.

Artiklens perspektiv er, at kompleksiteten i professionsuddannelserne ikke kan eller bør ophæves ved en kodificering eller hegemoni til den ene eller anden vidensform eller ved simple greb som meget mere eller ingen praktik. Professionsudøvelsen implicerer udfordrende krav til at mestre opgaven med viden fra forskellige videnskabelige discipliner og fag, der ikke nødvendigvis forener sig videnskabsteoretisk, men som bringes i møde i den professionelles håndtering

af en given opgave (Gilje 2017; Grimen 2008; Sullivan 2005). Den velfærdsprofessionelle må kunne udøve skøn, danne praktiske synteser og handle i mødet med *real world problems*.

Således er målet med artiklen at føre en teoretisk diskussion, hvor begreber om kohærens og professionel identitet analyseres med tanke på at styrke kvalificeringsprocessen i professionsuddannelserne. Artiklen indleder med at fremstille et overblik over kohærensforskningen og udfolder derefter begrebet om professionel identitet, inden sammenhænge herimellem undersøges og diskuteres.

**Kohærens i professionsuddannelserne**  
Det, vi i dag betegner som kohærensforskningen inden for professionsuddannelse, kan særlig knyttes til amerikanske uddannelsesforskere fra årtusindskiftet. Begrebet voksede frem i 1990'erne som reaktion på, at den amerikanske læreruddannelse blev kritiseret for at være inkonsistent, mangle kobling mellem campusundervisning og praktik samt fravær af fælles mål og visioner (Buchmann & Floden 1992; Hammerness 2006). Som løsning på udfordringerne pegede forskerne på kohærens (Buchmann & Floden 1992; Grossman et al. 2008; Tatto 1996). Begrebet er centralt i særligt amerikansk og nordisk professionsuddannelsesforskning (Heggen & Terum 2013; Henriksen 2021; Smeby & Heggen 2014; Terum & Heggen 2016). I dansk kontekst er begrebet dog primært anvendt inden for læreruddannelsen (Duch & Nielsen 2022; Iskov 2021; Lund & Nielsen 2019).

Kohærens kan overordnet forstås som sammenhæng. I takt med at kohærenslitteraturen har udviklet sig, er forskellige

dimensioner og definitioner vokset frem. Vi inddeler litteraturen i tre bølger, som den efterfølgende litteratur bygger videre på.

*Den første bølge* tager afsæt i kritikken af læreruddannelsen i USA. Fokus er på kohærens på organisatorisk niveau, dvs. sammenhæng i uddannelsesstrukturen. Et centralt værk er Tattos artikel fra 1996, hvor hun påpeger behovet for at etablere og kommunikere en fælles vision og målsætning for læreruddannelsen, som skal understøttes af organisering og strukturer (Tatto 1996). Med afsæt i Tatto sonderer Hammerness mellem begrebskohærens og strukturel kohærens. Begrebskohærens refererer til en fælles vision blandt ledelse, undervisere og praktikvejledere, hvor strukturel kohærens omhandler sekventiel opbygning af uddannelsens forskellige dele med samstemte læringsaktiviteter på tværs af campus- og praksisarena (Hammerness 2006). Med begrebet institutionel kohærens bygger Hermansen (2020) videre på begreberne i sin undersøgelse af, hvordan samspil mellem styrings-, epistemiske og organisatoriske praksisser har betydning for at tilgodese kohærens.

Hvor den helt tidlige kohærenslitteratur fremhæver vigtigheden af konsistente uddannelsesforløb i overensstemmelse med en fælles vision (Buchmann & Floden 1991; Tatto 1996), understreger den efterfølgende litteratur, at sammenhæng ikke er det samme som konsistens. Der er tale om processer, hvor dele og enheder kan være i samspil på forskellig vis, og Hammerness (2006, s. 1263) peger på, at "coherence is not an outcome so much as it is a constant process of adjustment."

*I den anden bølge* anskues kohærens ud fra et studenterperspektiv med særligt fokus på oplevelsen af sammenhæng mellem campusundervisning og praktik. Centralt står Grossman et al. (2008), som argumenterer for, at det ikke er nok at skabe sammenhæng på papiret, de studerende skal også opleve, at der er sammenhæng. Hertil introducerer de begrebet program-praksis-kohærens og påviser, at kvaliteten af samspillet mellem campus-praksis-aktører og de studerende har betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng. Med afsæt i sygeplejerskeuddannelser peger Benner et al. (2010) på, at kohærensen styrkes, hvis den kliniske praksis bringes ind i campusundervisningen via praktiske eksempler.

Netop kvaliteten af samspillet mellem campus- og praktikarenaen undersøges i senere komparative studier af læreruddannelsen. For eksempel viser Canrinus, Klette & Hammerness (2019), at der er forskel på studerendes oplevelse af kohærens på tværs af lande og programmer. Jensen, Hammerness og Klette (2019) finder, at de studerendes muligheder for at bringe deres praktik-erfaringer ind i undervisningen har betydning for deres læring og evne til at skabe sammenhæng på tværs.

*Den tredje bølge* anlægger et professionskvalificerende blik på kohærens-begrebet (Hatlevik & Havnes 2017). Hvor de to første bølger anså kohærens som sammenhæng anskuet ud fra hhv. et organisatorisk og studenterperspektiv, retter fokus sig, som i denne artikel, mod betydningen af kohærens for de studerendes professionelle udvikling. En række empiriske studier viser, at programkohærens kan bidrage til

dette. Smeby og Heggen (2014) finder eksempelvis, at undervisnings- og praksis-kohærens positivt påvirker de studerendes tilegnelse af teoretisk viden og praktiske færdigheder. Ligeledes påviser Heggen & Terum (2013), at de studerendes oplevelse af kohærens i uddannelsen bidrager til dedikation til og identifikation med professionen. Endelig finder Rogers, at en manglende oplevelse af programkohærens bidrager til en øget usikkerhed om egen professionelle identitet (Rogers 2011).

Kohærens-begrebet udvides også til at omfatte et longitudinelt blik på kohærens i et uddannelsesforløb med særligt fokus på den studerendes egne forudsætninger og evne til selv at skabe kohærens. Litteraturen sonderer her mellem biografisk kohærens, transitions- og mestringskohærens. Biografisk kohærens undersøger sammenhængen mellem nye studerendes forudsætninger og forestillinger og det faglige indhold på uddannelsen (Heggen & Smeby 2012). Begrebet understreger, at studerende ikke bør betragtes som "ubeskrevne blade", men som havende egne erfaringer og forudsætninger, der påvirker deres forventninger til uddannelsen og det fremtidige job. Transitionskohærens (Heggen et al. 2015; Heggen & Smeby 2012; Henriksen 2021) handler om sammenhængen mellem indholdet i uddannelsen og de udfordringer, som de studerende møder, når de etablerer sig i professionen. Mestringskohærens refererer til de studerendes evne til at selv at skabe sammenhænge mellem potentielt uforenelige elementer, som de møder undervejs i deres uddannelsesforløb. Dele af litteraturen trækker her på begrebet 'sense of coherence' (Antonovsky 2000), som overføres fra

sundhedsforskning til en uddannelses-sammenhæng. Oplevet sammenhæng forekommer ifølge denne forståelse, når undervisningen opleves som begribelig, håndterbar og meningsfuld for den studerende (Hatlevik 2014; Hatlevik & Havnes 2017; Henriksen 2021).

De tre bølger repræsenterer forskellige strømninger inden for kohærenslitteraturen. Der er tale om delvist overlappende strømninger, som hver især efterlader spor, som den næste bølge bygger videre på. Fælles er, at professionsudøvelsen er kompleks, og at kvalificeringsprocessen derfor også har høj grad af kompleksitet. Kohærensforskningen søger at løse denne udfordring ved at sætte fokus på sammenhæng: mellem uddannelsesforløbet og de studerendes forudsætninger og forestillinger, i overgange mellem campus- og praksisarenaen, i kvalificeringsprocesserne og de studerendes egen mestring af det komplekse og umiddelbart uforenelige.

Pointen er her, at uddannelserne bør understøtte de studerendes skabelse af sammenhæng og mening – ikke etablere den. Dette som en foreløbig afvisning af indledningens ord om, at det kan synes oplagt at indbygge en logisk struktur i uddannelserne. Som beskrevet er både kundskabsindholdet og erkendelsesprocesserne på professionsuddannelserne som præmis modsætningsfyldte. Uddannelsernes opgave er at bidrage til, at de studerende kvalificeres til professionelt at kunne varetage udfordringerne i praksis. Men det er også uddannelsernes opgave at sikre, at de studerende oplever sammenhæng, mestring og meningsfuldhed i uddannelsesforløbet, således at de ikke opgiver undervejs, men derimod oplever at høre til på uddannelserne og i

stigende grad også dedikerer sig til deres fremtidige profession. Det forudsætter, at de studerende undervejs i kvalificeringsprocessen ser og forstår sig selv som professionelle, men også udvikler sig som sådan – at de udvikler professionel identitet.

### Professionel identitet

Begrebet professionel identitet har vundet indpas i den professionsteoretiske og -didaktiske litteratur og hævdes som et hensigtsmæssigt mål med uddannelserne. Begrebet bruges i forskellige betydninger afhængig af forskningstradition (Heggen 2008; Heggen & Terum 2017; Munch et al. 2019; Trede et al. 2012). Her afgrænses det med reference til Mead (Degn 2021; Heggen 2008; Heggen & Terum 2017) i et individ- og interaktionsperspektiv som den forståelse af sig selv som professionel, der udvikles i vedvarende forhandlinger med omgivelserne. Begrebet forstås som i Heggen (2008), hvor det betegner den studerendes billede af "meg selv som professionell yrkesutøver", der gradvis udvikles gennem kvalificeringsprocessen, og som refererer til den studerendes forståelse af "kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar" (s. 324).

Mead (1934) peger på, at man ved at tage andres perspektiv udvikler selvet. Det interaktionelle perspektiv handler således om forhandlingerne, som den studerende indgår i (med uddannelsen, praksisfelt, medstuderende, undervisere osv.) om forståelsen af en relevant professionsrolle. Overfor individ- og interaktionsperspektivet står et strukturelt og kollektivt perspektiv, som sigter til

den mere etablerede forståelse af professionen, dvs. professionens selvforståelse og definerede "professionsidentitet". Dette leder frem til distinktionen mellem professionel identitet og professionsidentitet (Heggen 2008). Sidstnævnte omhandler professionens definerede forståelse af den professionelle rolle, mens professionel identitet er den identitet, som den enkelte studerende eller professionsuddannede vedvarende skaber.

Logikken bag professionsuddannelserne er, at uddannelse fører til en dedikation til opgaven og et tilhørsforhold til den professionsidentitet, der deles af professionsudøverne. Freidson (2001) skriver, at uddannelse "contributes to the development of commitment to the occupation as a life career and to a shared identity, a feeling of community or solidarity among those who have passed through it" (s. 84). Det henviser til et harmonisk forhold mellem individets professionelle identitet og professionens etablerede selvforståelse.

Men det er ikke givet, at den professionelle identitet og professionsidentiteten er sammenfaldende, ligesom professionel identitet i sig selv kan være spændingsfyldt. Begrebet professionel identitet udtrykker enheden af et individuelt personligt aspekt og professionalitet. De kontinuerlige brydninger mellem det personlige aspekt og den professionelle udgør de studerendes meningskabende forhandlinger, hvor de selekterer og aktivt konstruerer sig selv som professionelle (Degn 2021).

#### Hvad gør identiteten professionel?

Begrebet om professionel identitet sammenstiller to begreber. Identitet knytter an til en individuel dimension og professionel til normative bestemmelser

om, hvori det professionelle består. I den klassiske professionsteori vedrører professionalitet håndtering af en opgave, som professionsudøvere er tildelt tillid til at varetage med afsæt i specialiseret viden tilegnet gennem videregående uddannelse, og hvor denne viden danner baggrund for udøvelsen af professionelle skøn i omstændigheder af ubestemthed (Abbott 1988; Freidson 2001).

De kommende professionelle kan altså ikke blot mime erfarne praktikere. Skønsudøvelsen forudsætter en heterogen og potentielt fragmenteret kundskabsbase, som refererer til en mangfoldighed af viden og vidensformer (Grimen 2008). Allerede Aristoteles understregede behovet for forskellige vidensformer, som Sullivan i en nutidig udlægning forbinder til den professionelle identitet: "A common challenge of professional education is how to handle the complex composition of analytic thinking, skillful practice and wise judgement and to integrate these aspects of expertise into a consistent professional identity" (citeret i Heggen & Terum 2017, s. 24).

Det er uddannelsernes opgave, at disse vidensformer integreres, fordi opgaverne kræver det. Det sammenhængsskabende i professionskundskab er *praktiske synteser*, hvor varierende kundskabslementer sættes sammen på forskellig vis og tilpasses den specifikke profession og situation, fordi de udgør meningsfulde dele i arbejdsudøvelsen forstået som en praktisk enhed eller helhed (Gilje 2017; Grimen 2008).

#### Udvikling af professionel identitet

Udvikling af professionel identitet kan næppe afgrænses til blot at finde sted under uddannelsen og i praksis. Den

studerende har ofte en forestilling om, hvad det vil sige at være lærer, sygeplejerske eller socialrådgiver, allerede når ansøgningen til uddannelsen indsendes (Heggen & Terum 2017; Munch et al. 2019). Der foreligger således et tidligt udkast til "mig selv som fremtidig professionel", som kan udvikles og ændres undervejs i kvalificeringsforløbet. Med reference til Mead udtrykker Scanlon (2011) det således:

"'Crafting' a professional identity, a professional self [...], is always in the process of becoming as individuals actively choose, alter and modify their identities [...] in an ongoing negotiation of self, a process during which individuals are defined by others and in turn define and redefine themselves" (s. 16).

Identitetsskabelsen udgør her en kontinuerlig proces, der dels foregår som forhandlinger med og spejling i signifikante og generaliserede andre (Mead 1934), og dels foregår i den løbende identifikation med en bestemt profession. Identitetsskabelsen udvikles således i en dynamisk og relationel proces, der ofte beskrives som professionsocialisering (Heggen & Terum 2017; Trede et al. 2012).

Vender vi tilbage til Scanlon, taler han om skabelse og aktive valg i udviklingen af professionel identitet. Således forstår vi også udviklingsprocessen som andet og mere end en socialiserings- eller en tilpasningsproces til et bestemt perspektiv, værdier og praksisformer. Professionel identitet udvikles inden for en moralsk orden og indeholder således også en agentisk dimension og et dannelseselement (Feilberg 2014; Munch et al. 2019). I den kontinuerlige forhandlingsproces og i afstemningen af

At tematisere forskellene og være 'respektfuldt bevidste' om andre og andres perspektiver **beror på den grundantagelse, at de forskellige perspektiver hver især kan være legitime.** Undervisere og vejledere må dele denne forståelse og kunne formidle den.



det personlige med det professionelle er de studerendes refleksion central som modvægt til erfaringernes socialiserende kraft.

Den professionelle udviklingsproces skal ikke anses som lineær, hvor den professionelle rolle udvikles gennem oplevelser i praksis som et spejl af professionsidentiteten. Tværtom næres den af konflikter og modsætningsforhold via den studerendes gentagne afstemning og forhandlinger med krav, forventninger, forskellige input og billeder på, hvad en professionel kan være (Heggen & Terum 2017; Trede et al. 2012). Den manglende sikkerhed og det modsætningsfyldte involverer transformativ læreproces, som afstedkommer identitetsforandrende processer. Bramming (2007 i Trede 2012, s. 376) peger endog på potentialet ved kriser, hvor de studerende ikke umiddelbart kan tilegne sig den nye viden: "Learning is already happening and this

process must be attached to some kind of crises because the student's world-view must be contested for transformation to occur."

Munch et al. (2019) hævder, at brud i meningssammenhænge bidrager til transformativ læreproces og integrationen af det professionsfaglige i det personlige narrativ, ligesom Feilbergs (2014) dannelsesbegreb, der søger at koble fagperson og person, angår sans for og erkendelse af fænomener i deres u håndgribelige helhed og kompleksitet. Wackerhausen (2004) argumenterer for, at den akademiske viden kan skabe indsigt, der ikke kan erhverves alene igennem erfaring, men medvirke til ændring af kulturer, sædvaner og socialiseringsmønstre – og således til forandret professionsidentitet og professionelle identiteter.

#### Kohærensforskningens (ud)fordringer til uddannelserne

Med henvisning til de tre krydsende bølger i kohærensforskningen bliver det nu ærindet at diskutere, hvordan udviklingen af professionel identitet hos de studerende kan understøttes.

#### Fra strukturel sammenhæng til modsætningsfyldt samspil

Svaret på fragmenterede uddannelser er ikke konsistens og modsigelsesfrihed. Beslutningstagere, ledere, uddannere på campus og vejledere i praktikforløbene deler ikke nødvendigvis vision eller forståelse af, hvad uddannelsen går ud på, hvad den skal føre til og hvordan. Derimod viser forskningen, at de abonnerer på modsatrettede og konkurrerende uddannelsesforståelser, kulturer, videns-, værdihierarkier og prioriteringer (Heggen & Terum 2017; Hermansen 2020).

Uddannelsernes flertydighed kan og skal således ikke elimineres og erstattes med en konsistent opbygning. Buchmann og Flodens 1992-artikel understreger, at kohærens ikke må forveksles med konsistens: *“When working against fragmentation in education, coherence must not be confused with consistency.”* Og de uddyber: *“While consistency implies logical relations and the absence of contradictions, coherence allows for many kinds of connectedness, including (...) conflicts and tensions”* (1992, s. 5). Uddannelseskompleksiteten er følgesvend til den komplekse professionsopgave, som fordrer en sammensat kundskabsbase, evnen til at danne praktiske synteser samt en moralsk og værdibaseret selvforståelse. Med andre ord må den studerende undervejs i uddannelsen udvikle en professionel identitet i mødet med andre og anderledes forståelser, så den studerende både kan agere professionelt og være det. Heggen og Terum siger om identiteten, at den skabes *“through interaction with peers, faculty members and supervisors who represent slightly different approaches and traditions”* (Heggen & Terum 2017, s. 25).

Der er værdifuld viden at hente herom i kohærensforskningens første bølge, hvor strukturel og begrebskohærens er i fokus. Buchmann og Floden beskrev kohærens som forbundethed (connectedness), men advarede mod en *“overly coherent”* uddannelse, der efterlader et for snævert rum til de studerendes arbejde med at forbinde nye erfaringer, komplekse og modsætningsfyldte ideer. De argumenterede: *“desirable program coherence is found where students can build connections among various areas of knowledge and skill,*

*but where loose ends remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown”* (Buchmann & Floden 1991, s. 71). Muligheden for at forbinde indhold og forståelser fordrer, at de forskellige elementer kan bringes i samspil – ikke at de hænger sammen. Strukturelt er det hensigtsmæssigt at have blik for samspil (forstået som elementer, der kan forbindes, sige hinanden noget, være i dialog men ikke nødvendigvis enige) mellem uddannelseselementer og indhold i både et vertikalt og horisontalt perspektiv. Pointen er, at der bør overlades rum og mulighed for, at de studerende kan forbinde og danne kohærens i feltet af umiddelbar inkohærent viden, erfaringer og indhold.

#### Respektfuld håndtering af modsætningsfuldhed

At konsistens, modsætningsfrihed og en fælles vision ikke er mulig eller ønskværdig, bør ikke indebære resignation i forhold til at bistå de studerende i arbejdet med at forbinde elementer og skabe professionel identitet. I Hermansens (2020) analyse af uddannelsesudvikling på norske læreruddannelser ændrer hun ambitionen om at udvikle en fælles vision blandt medarbejderne til i stedet at angå delt viden om de forskellige forståelser og at synliggøre disse forskelligheder. Det indebærer orkestrering af modsætningsfulde processer bl.a. via koordination og samarbejde mellem forskellige fagområder, årgange og arenaer struktureret sådan, at det øger den gensidige indsigt. Dette internt på campus, hvor de forskellige fag og undervisere må være ‘respektfuldt bevidste’ om andre og andres perspektiver på uddannelsen og professionen, så de kan bistå de studerende med identitetsarbejdet og med at bringe forskelligartet viden, indhold og

forståelser i samspil og dialog. Med blik for de praktiske synteser må læringsprocesserne på campus foregå på en sådan måde, at de studerende kan adressere et sammensat kundskabsperspektiv til opgaver i felten, og omvendt at studerendes praksiserfaringer kan pege tilbage på begreber og læring på campus. For at gøre teorien praksisnær og praksiserfaringerne teorinære forudsættes gensidig arenaindsigt, samarbejde og tematisering af samspillet mellem arenaerne og de forskellige vidensformer (Haastrup et al. 2013).

At tematisere forskellene og være ‘respektfuldt bevidste’ om andre og andres perspektiver beror på den grundantagelse, at de forskellige perspektiver hver især kan være legitime. Undervisere og vejledere må dele denne forståelse og kunne formidle den. At fremstille den komplekse professionsudøvelse kan danne et frugtbart afsæt for de studerendes arbejde med at forholde sig til den, forbinde den med undervisningen og erfaringerne og tilskynde individuel moralsk stillingtagen. Varetagelse af professionerne og læreprocesserne er udfordrende, men dilemmaer, brud og konfliktuerende meningssammenhænge er udviklende for de studerendes refleksion, autentiske villen og professionelle tilgang, hvor de har sig selv med.

At kunne gå i dialog med andre perspektiver forudsætter, at professionsuddannelserne er refleksivt bevidste om egne uddannelses- og professionsforståelser, kan kommunikere disse og forbinde undervisningen med dem. Derigennem kan de studerende møde forskellige sammenhængende fortællinger, andre professionelle identiteter og i forhandling med disse skabe deres egen.

#### Kohærens, meningsskabelse og professionel identitet

Meningsskabelsen er de studerendes opgave, og det gør Weicks begreb ‘the making of sense’ relevant. Degn (2021, s. 126) skriver derom: *“Grundpræmissen er, at i situationer, hvor der er for mange eller konfliktende input eller informationer, vil individer som udgangspunkt forsøge at selektere i disse for at skabe mening. Meningsskabelse udspiller sig altså som processer, hvori kompleksitet, tvetydighed eller usikkerhed søges mindsket ved at selektere”*.

De studerende må i denne forståelse ikke opdage, men opfinde meningen, og dette ved at de *“aktivt forfatter, dvs. selvstændigt konstruerer, de situationer, som de er indlejret i og forsøger at forstå”* (Degn 2021, s. 127). Meningsskabelsen foregår i spændet mellem input og rammer, og professionsidentiteten kan udgøre en sådan ramme for meningsskabelse og identitetsforhandling og således have en socialiserende effekt og holde den ‘på sporet’, men uden at der er tale om ren tilpasning. Forudsætningen er, at de studerende møder professionen – både i praktikken og i gengivelsen af professionens selvrepræsentation, professionsnarrativer og -perspektiver, som de præsenteres for i deres underviseres fremstilling og hos medstuderende. Herimellem foregår de studerendes menings- og identitetsskabende forhandlinger via refleksion og selektion.

De studerende skal i sidste ende så at sige ‘selv danne syntesen’, og for at det kan ske, må de medtænkes (jf. biografisk kohærens), involveres og have en aktiv position, der overlader det meningsskabende arbejde til dem. Betydningen

heraf for dannelsen af professionel identitet sammenfattes af Trede et al. (2012): *“The key messages from the reviewed literature predominantly concern the dynamic transformative nature of professional identity development, personal sense-making and student participation. Professional identity development requires students’ active engagement and agency in conjunction with appropriate support and mentorship from academics”* (s. 378).

Også i et longitudinelt professionskvalificeringsperspektiv bliver kohærens, menings- og identitetsskabelse tæt sammenvævet, når de studerendes spirende professionelle identitet bringes i møde og forhandlinger med indhold, erfaringer og andre forståelser. Det er op til uddannelsen at facilitere disse forhandlinger ved at formidle professionsudøvelsens kompleksitet og i relation hertil lade de studerende afprøve forskellige roller, beskæftigelse med egne professionsforståelser, udveksle disse i studiegrupper, arbejde i fagpersonlige progressionsspor gennem uddannelsen og forholde sig eksplicit til udviklingen af egne forståelser. Det væsentlige i dette arbejde er netop forbindelsen og spejlingen af det nye i de foreløbige forståelser, så de studerende kan se relevansen og den menings- og identitetsskabende værdi af uddannelsens input. Udviklingen af professionel identitet og integrationen af det professionelle, personlige og sociale *“is manifested when students see the relevance of what they are doing and they feel valued for what they know and do”* (Heggen & Terum 2017, s. 25).

#### Konklusion

Vi spurgte indledningsvis, hvordan professionsuddannelser kan forstå og

arbejde med kohærens, så det udvikler de studerendes professionelle identitet. Diskussionen viser, at opgaven er at forstå, eksplicite og håndtere den kompleksitet og modsætningsfuldhed, der nødvendigvis præger uddannelsen. Vi sammenfatter det sådan, at det i et strukturelt perspektiv ikke er sammenhæng, der er afgørende, men samspil. At målet ikke bør være opbygningen af en konsistent uddannelsesstruktur, men en kohærent. At det skal være muligt for de studerende at bringe de potentielt modsætningsfulde elementer i samspil, og at det er gunstigt med sammenhæng mellem uddannelsesforståelsen og undervisningen, men at denne forståelse ikke bør eller kan være den samme blandt uddannelsens forskellige aktører.

Uddannelsernes kompleksitet må orkestreres med henblik på gensidigt kendskab og respektfuld bevidsthed og omgang med forskellige uddannelsesforståelser, herunder uddannerens egen, så de studerende kan møde forskellige fortællinger og forskellige professionelle, som de kan forhandle egen identitet i mødet med. Sammenhængen kan ikke etableres og meningsfuldheden ikke gives. Det er de studerende, der skal skabe den, og derfor må de involveres og overlades rum til meningsskabelsen og til udviklingen af den professionelle identitet. De to følges ad. Når de studerende og siden de professionelle kontinuerligt forsøger at forstå og skabe sig selv som professionelle, så skaber de samtidig professionen, og det er i vores blik netop sådan professionen kan vedligeholde og stadigt udvikle sig selv via aktører, der selvstændigt og med professionel identitet er dedikerede til opgaven.

## REFERENCER

- Abbott, A. (1988). *The Systems of Professions*. University of Chicago Press.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. Jossey-Bass.
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65-72.
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. I: *Occasional Paper No. 139*.
- Canrinus, E.T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Danske Professionshøjskoler (2022). *Danmark mangler sygeplejersker, pædagoger, lærere og socialrådgivere*.
- Degn, L. (2021). En meningsfuld professionalitet. I: K.K.B. Dahl (red.), *Professionspsykologi* (s. 121-139). Aarhus Universitetsforlag.
- Duch, H. & Nielsen, B.L. (2022). Stakeholder Perspectives on Vocational Teacher Education and Teacher Educators Role in Supporting Coherence. I: S. Loo (red.), *Teacher Educators in Vocational and Further Education* (s. 63-76). Springer. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2088643>
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Polity Press.
- Gilje, N. (2017). Professionskunnskapens elementære former. I: S. Mausehagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: K. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). 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. <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hatlevik, I.K.R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Ph.d.-afhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I.K.R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – frugtbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: S. Mausehagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: K. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4-14. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2012-01-02>
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence, a longitudinal approach. I: J.-C. Smeby & M. Sutphen (red.), *From Vocational to Professional Education. Educating for social welfare*. Routledge.
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2017). The impact of education on professional identity. I: B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski (red.), *Social and caring professions in European and welfare states. Policies, services and professional practices* (s. 21-35). Policy Press.

- Henriksen, Ø. (2021). Coherence and transition. Meaningful connections and challenging transitions in social work. *Social Work Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1988917>
- Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenheng. *Tidsskrift for professionsstudier*, 25, 25-35. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/96969/145696>
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T.P., Knudsen, L.E.D., Laursen, P.F. & Nielsen, T.K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. <https://www.vive.dk/media/pure/9136/2049673>
- Iskov, T. (2021). *Sammenhæng i læreruddannelsen* (Arbejdsnotater udarbejdet i forbindelse med udviklingsprocessen for revision af læreruddannelsen, forår/ efterår 2021). LLN. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/arbejdsnotater/>
- Jenset, I.S., Hammerness, K. & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2019). Sammenhæng i læreruddannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 96-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/TFP.V15I28.113104>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Munch, P., Nielsen, A. & Nielsen, L.S. (2019). Praksisnær forskning: dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring. *Tidsskrift for professionsstudier*, 29, 62-73. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/116405/164517>
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521262>

- Scanlon, L. (2011). 'Becoming' a Professional. I: L. Scanlon (red.), *"Becoming" a Professional: An Interdisciplinary Analysis of Professional Learning* (s. 13-32). Springer, Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9_1)
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (2022). *Rekrutteringssurvey Rapport*.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans af Læreruddannelsen* (januar). <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- Sullivan, W.M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. Jossey-Bass.
- Tatto, M. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 155-180.
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2016). Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education. *British Journal of Social Work*, 46(4), 839-854. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv026>
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021). *Evaluering af pædagoguddannelsen. Samlet rapport* (november). [www.ufm.dk](http://www.ufm.dk)
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: N.B. Hansen & J. Gleerup (red.), *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.