

Refleksiv praksislæring

mellem mesterlære og formel uddannelse

I det følgende vil jeg give et bud på, hvordan begrebskonstruktionen Refleksiv praksislæring kan fortolkes. Refleksiv praksislæring lanceres inden for professionshøjskolerne som en invitation til debat om, hvad der kendetegner institutionens uddannelser. Parallelt med universiteternes fokus på forskningsbaseret undervisning kan Refleksiv praksislæring ses som en måde, hvorpå professionshøjskolerne definerer deres uddannelser.

Forsknings- og refleksionsbaseret undervisning

Når det gælder forskningsbaseret undervisning, findes der forskellige versioner af, hvad begrebet dækker over (Bonnerup Dohn & Dolin, 2015; Voetmann Christiansen, 2015). På samme måde vil det være naturligt at forestille sig, at forskellige versioner af Refleksiv praksislæring vil opstå i professionshøjskolernes faglige miljøer. Men, en sådan mangfoldighed til trods, er det meningsfuldt at søge at indkredse det fælles, der gør det muligt at betragte disse forskellige tilgange som versioner af samme type uddannelse. En måde at gøre dette på er at sammenligne professionsuddannelserne med andre typer af uddannelser. I det følgende vil jeg sammenligne Refleksiv praksislæring med mesterlærens uformelle læring og universitetets formelle uddannelse. Ligesom mesterlæren er professionsuddannelserne kendetegnet ved, at de sætter praksis-orienteringen dér, hvor universiteterne sætter forskningsbaseringen, nemlig som den standard, uddannelserne bedømmes ud fra. Denne umiddelbare bestemmelse er imidlertid ikke uden problemer. For det første er universitetsuddannelser som jura, teologi og de gymnasiale undervisningsfag også rettet mod en professionel praksis. For det andet skal professionsuddannelserne såvel socialisere til et fagligt felt af teoretisk viden som til en institutionelt forankret praksis. Derudover kan det nævnes, at forskning er blevet en del af professionshøjskolernes lovgrundlag (§ 3 i lov om Professionshøjskolerne). Endelig



kan man sige, at evidensbaseringen af både professionsuddannelserne og den professionelle praksis skærper behovet for, at professionsstuderende udvikler deres forudsætninger for at arbejde med videnskabelig viden. Forskellen mellem universiteter og professionshøjskolerne er derfor ikke så entydig. Dertil kommer, at hvis man betragter rammerne for universitet- og professionsuddannelserne, sådan som de skitseres i aktuelle policy-papirer, kan en modsatrettet bevægelse registreres: Efter at der i en periode har været fokus på akademiseringen af professionshøjskolerne, er der nu kommet et modsatrettet fokus på at praksisrette universiteterne. I rapporterne fra det såkaldte 'Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser', betones det således, at der i dag er behov for at sikre et 'match' mellem uddannelse og arbejdsmarked, og der lægges afstand til, hvad der betegnes en 'ensidigt teoretisk orienteret fagspecialisering', mens 'nyttige kompetencer' anbefales (Regeringen, 2014). Rapporterne sigter således til et opgør med den opfattelse, at universitetsuddannelsen skal være en 'akademisk erkendelsesrejse for det søgende individ', idet fokus 'flyttes fra sidste eksamen til første job'.

På baggrund af denne udvikling kunne det være nærliggende at se implementeringen af Refleksiv praksislæring på professionshøjskoleniveau som en anledning til at skærpe det fokus på praksis, som allerede er professionshøj-

skolens styrke i forhold til universiteterne. Jeg vil imidlertid argumentere for en anden udlægning af begrebet, som betoner det forhold, at en praksislæring for at være *refleksiv* forudsætter, at de studerende udvikler refleksionskategorier i mødet med en professionsviden, som baserer sig på uddannelsens teori (Bjerre & Dorf, 2015). Argumentet er, at for at være refleksiv, må en praksislæring forudsætte, at de studerende har tilegnet sig en faglig viden, der befinder sig på et andet niveau af abstraktion end det, der udfolder sig i praksis, da dette må betragtes som en forudsætning for at kunne reflektere kvalificeret over praksis. Derfor udgør den teoretisk faglighed, der er den formelle uddannelses kendetegn, en forudsætning for, at uddannelserne kan leve op til såvel professionelle som evidensbaserede standarder.

I det følgende vil jeg udfolde dette argument ved mere indgående at sammenligne professionshøjskolernes uddannelser med såvel de universitære uddannelser som den rene praksislæring. Da det ligger i selve begrebet, vil jeg ikke bruge plads på at argumentere for, at Refleksiv praksislæring ikke kan være en ren formel undervisning. Da begrebets fokusering på praksis imidlertid kunne give anledning til det modsatte synspunkt, vil artiklen derimod begynde med at fokusere på praksislæring, idet den overvejer, hvorfor det er, at professionsuddannelserne ikke alene kan drives som ren praksislæring. Dernæst argumenteres der for,

at formelle processer kan betragtes som en forudsætning for Refleksiv praksislæring. Endelig afsluttes der med en beskrivelse af, hvad jeg betegner *tre faser i den refleksive praksislæring*: en refleksionsforberedende, en erfarings-reflekterende og en syntesereflekterende fase.

Uddannelse som den gradvise socialisering i praksis

Praksislæring er i sin rene form en situeret læring, hvor det er deltagelse i praksis, som strukturerer læreprocessen. Mesterlæren er en klassisk form for praksislæring, hvor svenden oplæres på arbejdspladsen. Inden for de sidste par årtier er der opstået en fornyet interesse for denne form for læring (Nielsen & Kvale, 1999). Da mesterlæren baserer sig på, at man lærer igennem deltagelse, og læreprocessen derfor i praksis sammenfalder med udførelsen af en bestemt opgave, bliver teorisyntet overvejende, at teori skal kunne bidrage direkte i forbindelse med opgaveløsningen. Teoriens rolle er således at være foreskrivende for praksis.

Et andet kendetegn ved praksislæring er, at deltageren udvikler en faglig identitet parallelt med den faglige udvikling. Helt tilbage fra de middelalderlige lav – som var sammenslutninger, der varetog medlemmernes interesser – har håndværkere og handlende ved siden af den direkte deltagelse i praksis udviklet deres identitet igennem deltagelse i faglige sammenslutninger.

Samlet kan man sige, at praksislæring tager form som en faglig og identitetsmæssig socialisering til praksis, hvilket betyder, at der vil være en tilbøjelighed til, at man udvikler sig *med* praksis – som den nu en gang er – snarere end *mod* praksis. Læreproces-teknisk er socialisering kendetegnet ved, at viden, vaner og værdier tilegnes ud fra en intuitiv, holistisk, commonsense-baseret indforståethed med praksis (Pedersen & Bjerre, 2007). Som vi skal se i næste afsnit, kan denne socialisering udgøre en vigtig faglig komponent i en professionsuddannelse, men forudsætningen er, at den kombineres med en form for læring, der gør deltageren i stand til at kunne forholde sig systematisk til praksis ud fra standarder, der bryder med praksissocialiseringens indforståethed. Dette kræver formidling af abstrakt viden, refleksion over normer og forskellige perspektiver.

Praksisteoriens styrker og begrænsninger

I det følgende vil jeg argumentere for, at Refleksiv praksislæring ikke kan forstås som en praksisanvendelse af teori, uden at dette undergraver professionsuddannelserne grundlag. Argumentet er ikke alene, at det aktuelle krav om brugen af evidensbaseret viden forudsætter, at de studerende er i stand til at anvende og forholde sig kritisk til

denne viden. Mere grundlæggende har den klassiske professionssociologi (Parsons, 1968) peget på, at det er definerende for en profession, at den baserer sig på tilgangen til en særlig form for videnskabelig viden, tilegnet igennem formel uddannelse.

Inden for professionsuddannelserne kan praksislæring anses som særligt velegnet i forhold til udviklingen af håndværksmæssige kompetencer og andre aktivitetsformer, der drejer sig om at kunne anvende teknikker på baggrund af hånddelag, rutine og andre kropsliggjorte kompetencer. Man kan eksempelvis vanskeligt forestille sig, at man udvikler kirurgisk ekspertise uden en sådan praksislæring. Alligevel er det klart, at kirurgen ikke alene kan klare sig med hånddelaget, samt at en generel forståelse af de medicinske fagdiscipliner udgør en forudsætning for kirurgens praksislæring.

Det er et kendetegn ved den rene praksisanvendelse af teori, at den implicit stiller det krav til teori, at teorien skal passe til praksis, og direkte forholder sig til, hvordan bestemte handlinger bør foretages. Som konsekvens af dette, fremstår teori, der forholder sig til generelle problemstillinger inden for det professionelle felt, som irrelevant.

Styrken ved generel viden er imidlertid, at den åbner for alternative handlemuligheder, hvilket lægger op til, at den studerende ikke blot lærer at følge anvisninger, men udvikler evnen til at vurdere, hvilken handling der er den rigtige i en konkret situation. Problemet ved at reducere teori til, hvad der bør gøres, er, at man derved gør den aktuelle måde at gøre tingene på foreskrivende for fremtidig praksis. Den aktuelle praksis kommer dermed til at udgøre en reduceret horisont, der afgrænser relevante handlemåder. Det er problematisk at gøre praksis foreskrivende af den simple grund, at praksis ikke kun er styret af de optimale måder at gøre tingene på, men også af fastgroede vaner, fordomme og værdimæssige overvejelser præget af forskellige dominansspil (Pedersen & Bjerre, 2007).

Hvor det giver mening at lade praksislæring sætte rammen for de dele af professionsuddannelsen, der angår håndværksmæssig kompetence, kan den ikke sætte rammen for den del af uddannelsen, som skal gøre de studerende i stand til at reflektere over praksis. Her er der tale om en anden form for socialisering, nemlig en socialisering ind i et professionelt vidensfelt, der åbner for forskellige tilgange til praksis. På trods af at definitionen af 'den professionelle' har forandret sig siden de klassiske definitioner, er det, der definerer en professionel, stadig, at denne har autoritet til at løse flertydige og omskiftelige opgaver inden for et

afgrænset samfundsområde. Det vil sige, at den professionelle er i stand til at vurdere, hvilken type problemløsning der er den rigtige. At det i dag eksempelvis kan diskuteres, hvorvidt den studerende skal tilegne sig generel teori eller eksempelvis mere lokal indsigt via kvalitative studier (Nolin, 2008), rækker ikke ved dette forhold.

Pointen er, at den studerende ikke alene skal bruge viden om, hvad denne skal gøre, men også have en viden, denne kan praktisere og reflektere på grundlag af. Man bliver ikke direkte socialiseret ind i en professionel praksis uden at have tilegnet sig en vis uddannelsesmæssig kapital. Det er således et krav til den kommende matematiklærer, der skal socialiseres ind i skolens praksis, at denne har tilstrækkelig matematisk viden.

Dertil kommer, at den studerende også skal udvikle personlige egenskaber og kompetencer, som netop formel undervisning retter sig mod at udvikle. En socialrådgiver må eksempelvis have tilegnet sig bestemte kognitive forudsætninger, såsom *saglighed og objektivitet*, som ligger til grund for, hvad der betragtes som en professionel attitude og måde at løse en opgave på. Forudsætningen for at operere sagligt og objektivt er, at man er i stand til at lægge universelle standarder til grundlag for sit arbejde; herunder den standard, at man i sit virke tilstræber idealet om at behandle alle ud fra de samme principper. Deltagelse i formel uddannelse, hvor man skal sætte sig ind i almene principper og generelle betragtninger, udgør her et bidrag til at udvikle den professionelles personlige forudsætninger for at kunne virke i praksis.

Eksemplerne viser, hvorfor uddannelse til professionerne ikke nødvendigvis bliver bedre ved at praksisrette læreprocessen, samt hvordan formel undervisning kan betragtes som en forudsætning for, at vi kan koble refleksion med praksislæring. Dertil kommer, at en række kendte faldgruber i det praktiske arbejde understreger behovet for, at de studerende lærer at forholde sig kritisk til deres eget praktiske arbejde.

Faldgruber i det praktiske arbejde

I sygeplejen er det velbeskrevet, hvordan en række faldgruber knytter sig til en for hurtig, intuitiv tænkning; man taler eksempelvis om det, der betegnes 'premature closure' – en for tidlig lukning. Begrebet kan henvise til diagnoser, valg af handlemuligheder o.l., hvor manglende distance lukker den studerendes tankegang for andre måder at løse et problem på. På samme måde taler man om, at sygeplejersker kan blive låst i forhold til deres antagelser, i stereotyper og stigmatiseringer, når det gælder om at analysere et problem.

Endelig taler man også om en såkaldt 'konfirmations-bias', med henvisning til en tendens til at kigge efter tegn, der bekræfter ens forestillinger, og det forhold, der ligger i den allerede stillede diagnose.

Refleksive læreprocesser og identitet

Forudsætningen for, at man kan tale om en *refleksiv* læreproces er, at den studerende kan lægge afstand til praksis, hæve sig op over den. *Refleksion* henviser således til en særlig måde at tænke på, hvor man ikke alene tænker i forlængelse af den indforståethed, der er i praksis, men også er i stand til at analysere og diskutere denne indforståethed på et generelt og eksplicit vidensgrundlag.

Det betyder, at Refleksiv praksislæring generelt forudsætter, at de studerende har tilegnet sig forudsætningerne for at kunne reflektere kritisk over praksis. Det er således ikke evnen til at gøre og mene, som andre gør inden for en profession, der alene er konstituerende for en professionel identitet; det er også evnen til autonomt at tage stilling til professionelle spørgsmål, dvs. at tænke som en professionel.

Som C. Tanner beskriver det i forhold til sygeplejerskeprofessionen.

"Thinking like a nurse is a form of engaged moral reasoning... Clinical reasoning must arise from this engaged, concerned stance, always in relation to a particular patient and situation and informed by generalized knowledge and rational processes, but never as an objective, detached exercise."

(Tanner, 2006: p. 209)

Forudsætningen for, at de studerende tilegner sig denne kliniske dømmekraft, er således, at de magter at bringe to typer af viden i spil, som hentes henholdsvis fra teori og praksis.

Problemer i mødet mellem teori og praksis på professionsuddannelserne

Ved at koble Refleksiv praksislæring til de processer, hvor de studerende skal forene teoretiske forståelser og praksis, opstår det klassiske problem knyttet til teori-praksis-forholdet. Her er det centrale problem, hvordan man sikrer, at uddannelserne ændrer de studerendes tankegang, således at de tilegner sig en faglig, teoretisk forståelse af feltets begreber, snarere end en praksis-forståelse af teori. Fra studier af læreres uddannelse ved vi, at lærerens egen oplæring igennem skolegangen præger dennes måde at tænke på, når denne uddanner sig til lærer (Lindhart, 2007; Lortie, 1975).

En del af dette problem betegnes *familiaritet*, hvilket henviser til, at den studerende anser professionen som noget allerede kendt, når uddannelsen påbegyndes. Lærerstuderende føler eksempelvis ofte intuitivt, at de ved, hvad det vil sige at være lærer, fordi de igennem deres skolegang har iagttaget lærernes arbejde fra deltagerens perspektiv. Dermed har de udviklet en primitiv opfattelse af, hvad undervisning er, som gør, at de er 'familære med praksis', omend på et lægmandsniveau. Det at ændre på denne type opfattelse kræver, at uddannelserne bevidst søger at nedbryde den studerendes intuitive forståelse og at opbygge en mere systematisk, faglig forståelse af undervisning.

En anden kendt problematik betegnes *to-verdensproblemet* (Smitha & Avetisian, 2011). Denne problematik kan såvel give sig udtryk i, at studerende opfatter den undervisning, de modtager, som en verden for sig, mens praksis er en helt anden verden, som det forhold, at de studerende har vanskeligt ved at kende forskel på teori og praksis – og derfor kommer til at sammenblende viden fra den undervisning, de har modtaget, med den praksis, de skal operere inden for.

To-verdensproblematikken er således et problem, da de studerende ofte vil være tvunget til at skulle vælge side. Og her viser erfaringen med lærerstuderende (p. 336), at de ofte vil være tilbøjeligt til at vælge de konservative værdier, der er ude på skolen, snarere end læreruddannelsens teoretiske begreber. Dette valg kan begrundes med, at det er de erfarne læreres bedømmelse af de lærerstuderendes kompetencer, der er afgørende for de studerendes indsocialisering i det professionelle fællesskab. Og da disse kompetente udøvere af feltet ofte ikke har ret meget forbindelse til den verden, de lærerstuderende kommer fra, vil det være nærliggende, at de i højere grad fokuserer på det, der fungerer i praksis, end på de teorier, de studerende tilegner sig på deres uddannelse. Konsekvensen af dette er, at de studerende alene udvikler deres familiære forståelse, som indarbejdes i praksisfeltets vaner, rutiner og fordomme, uden at de etablerer faglige standarder, ud fra hvilke de kan foretage en objektiv, kritisk vurdering af de professionelle forhold.

Omvendt er det også et problem, hvis den studerende naivt forestiller sig, at det, hun har lært på sin uddannelse, kan omsættes direkte til praksis. Praksis er kendetegnet ved noget andet end teori, idet den er reguleret ud fra en handlingslogik, hvor det handler om at få ting til at virke. En pædagog, der i sin uddannelse har lært at observere børn, bliver ikke nødvendigvis god i sin rolle som pædagog ved at foretage akademiske observationer, hvis det, der er brug for, er, at hun er til stede og nærværende.

En faseforståelse af Refleksiv praksislæring

Hvordan bliver Refleksiv praksislæring et bidrag til at løse de problemer, der knytter sig til teori-praksis-forholdet? Det nærliggende forslag – at se refleksion som en proces, der hele tiden søger at blande teori og praksis, med teoribøger fulde af praksis, og praksis afbrudt af teori – vil føre til den ovenfor beskrevne to-verdensproblematik. Da Refleksiv praksislæring såvel søger at udvikle de studerendes måde at tænke på, som at udvikle deres forståelse af professionen, vil jeg derimod foreslå en faseforståelse af Refleksiv praksislæring, der søger at forbinde faser med praksislæring med faser med forskellige typer af formel undervisning. Den Refleksive praksislæring kunne eksempelvis organiseres som en successiv proces, der forbinder to forskellige læreprocesser, hvilket kan indløses via en proces, der består af følgende tre faser:

1. Den refleksionsforberedende fase

Tidligt i uddannelsen vil undervisning med henblik på at udvikle refleksive færdigheder være den centrale komponent. Formålet er at ændre de studerendes opfattelse, oversætte hverdagsbegreber til videnskabelige begreber og på anden vis give de studerende et fagligt grundlag at møde praksis med.

2. Den erfaringsreflekterende fase

Udviklingen af håndværksmæssige kompetencer og andre aktivitetsformer, der drejer sig om at kunne anvende viden, teknikker og refleksion på baggrund af håndlag.

3. Den syntesereflekterende fase

Udviklingen af den studerendes evne til at etablere syntesedannende forståelser, der gør brug af såvel evidensbaseret og teoretisk viden som af erfaringsbaseret erkendelse.

Det forhold, at Refleksiv praksislæring tænkes ud fra en faseforståelse, betyder ikke, at den så ikke indholdsmæssigt kommer til at adskille sig fra såvel den formelle undervisning som praksislæring/mesterlæren. Netop fordi faserne er tænkt ind i et forløb, får de også indflydelse på hinanden. Den refleksionsforberedende fase er således påvirket af, at den sigter mod at kvalificere de studerende til den erfaringsreflekterende fase. Den erfaringsreflekterende fase baserer sig på de forståelser og det indhold, den foregående fase har bidraget med, og endeligt er den syntesereflekterende fase kendetegnet ved, at de studerende etablerer en sammenhængende forståelse af deres profession, baseret på de to foregående faser. En sådan sammenhængende forståelse blander ikke blot teori og praksis sammen, men er netop i stand til at befinde sig begge steder i en professionel refleksion. Følgende model søger at skitsere, hvordan denne forståelse af Refleksiv praksislæring placerer sig i forhold til de to andre former for uddannelse.

	Formel undervisning	Praksislæring	Refleksiv praksislæring
Sprog	Abstrakt sprog, henvisning til forskningsbaseret viden.	Fagligt praksissprog med henvisningen til den professionelle livsverden og dens iboende standarder.	Brugen af et analytisk sprog til refleksion over professionelle valg.
Praksisforhold	Teoretisk praksis: Arbejdet med en teoretisk forståelse er en praksis i sig selv.	En professionel praksis: Arbejdet med de professionelle opgaver er en praksis i sig selv.	Refleksiv praksis: De professionelle opgaver vurderes ud fra en teoretisk forståelse.
Teoriforståelse	Autonom konstruktion af forståelse ud fra ønsket om at tilvejebringe den bedste viden.	Foreskrivende teoriforståelse, hvor teori handler om, hvad man bør gøre og hvordan i en konkret situation.	Brug af teoretiske begreber i forberedelse til/begrundelse og refleksionen over praksis/evaluering og justering.
Kompetenceform	lagttagerkompetence: Metodisk forståelse, analytiske kompetencer, generelle vidensformer.	Praktisk kompetence: Kontekstbundne, specifikke kompetencer.	Refleksiv handlekompetence: Brug af generel viden med henblik på at udvikle professionelt skøn, vurdering og erfaringer.

Konklusion

Jeg har søgt at vise, hvordan Refleksiv praksislæring handler om at engagere sig i praksis, idet man bringer viden og perspektiver i spil, som er generelle og abstrakte. I den forbindelse blev det understreget, at Refleksiv praksislæring ikke alene handler om, at den studerende skal udvikle de kompetencer, handlemønstre og den identitet, som forventes i det praktiske felt, men om at bibringe den studerende en tankegang og nogle forudsætninger, som gør den studerende i stand til kritisk at bruge evidensbaseret viden og teoretiske forståelser. Kun ud fra et kvalificeret refleksionsniveau bibringes forudsætningen for en autonom, gennemtænkt og begrundet praksis. Når denne form for læring egner sig til professionshøjskolernes uddannelser, skyldes det ikke mindst, at disse er karakteriseret ved, at de søger at kombinere et fagfelts viden, der formidles formelt, med deltagelse i praksis og med mesterlærers erfaringsviden. Konkluderende kan man altså sige, at den Refleksive praksislæring er kendetegnet ved, at den tilstræber syntesen mellem to forståelser *uden at blande disse sammen*. Det forhold, at praksislæring og formelle processer indgår i samme uddannelse, gør ikke, at teori og praksis skal nivelleres, da der principielt er tale om to forskellige niveauer af adfærd. Det er derfor ikke et mål i sig selv, at den studerende på en glat, friktionsløs måde glider fra formel undervisning og ud i praksis og tilbage. Refleksiv praksislæring forudsætter netop sammenstød mellem teori og praksis, idet disse sammenstød er en forudsætning for autentisk refleksion. Med henblik på at sikre dette og undgå sammenblanding af teori og praksis har jeg foreslået, at Refleksiv praksislæring opbygges i et forløb af successive faser: en refleksionsforberedende, en erfaringsreflekterende og en syntesereflekterende fase.

Litteraturliste

- Bjerre, J. (2015). *Pædagogisk sociologi. Et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, J. & Dorf, H. (2015). *Universiteterne kan ikke styres efter markedets behov: Politikerne er på fast kurs mod et fejlslået eksperiment*. Politiken, Kronikken, 6. februar.
- Bonnerup Dohn, N. & Dolin, J. (2015). *Forskningsbaseret undervisning*. I: L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin & G.H. Ingerslev, *Universitetspædagogik* (s. 43-53). København: Samfundslitteratur.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvor lærer en lærer at være lærer?* Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nolin, J. (2008). *Science for the Professions. Report no. 4*. Borås: University of Borås.
- Parsons, T. (1968). *Professions*. I: D. Sills, *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol.12, (s. 536-547). New York, NY: The Macmillan Company.
- Pedersen, P.M., & Bjerre, J. (2007). *Om de pædagogiske professionsuddannelsers vidensgrundlag*. Gjallerhorn, Vol.5, 16-26.
- Regeringen (2014). *Nye veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem. Analyserapport af Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser*. København.
- Smitha, E.R., & Avetisyan, V. (2011). *Learning to Teach with Two Mentors: Revisiting the "Two-Worlds Pitfall" in Student Teaching*. *The Teacher Educator*, Vol. 46, 335-354.
- Tanner, C. (2006). *Thinking like a nurse: A research-based model of clinical judgement in nursing*. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211.
- Voetmann Christiansen, F. (2015). *Udviklingstendenser i universitetets rolle*. I: L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin, & G.H. Ingerslev, *Universitetspædagogik* (s. 17-41). København: Samfundslitteratur.