

Professionsidentitet hos studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen

En undersøgelse af professionsidentiteten hos studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen og udvalgte didaktiske tiltag i uddannelsen som kan understøtte dannelsen af professionsidentitet.

Rikke Kammer Kjeldsen

Titelblad

Kandidatspeciale i Læring og Forandringsprocesser

10. semester

Speciale

30 ECTS

Aflevering: 31/05-2022

Speciale

Antal anslag i alt: 134.602

Antal normalsider: 56,08

Formidlende artikel

Antal anslag i alt: 8.995

Antal normalsider: 3,75

Antal anslag alt i alt: 143.597

Vejleder: Karen Egedal Andreasen

Studerende: Rikke Kammer Kjeldsen 20201397

Resumé

This master's thesis is a study of Nutrition and Health students' professional identity and of which didactic initiatives that seems to have a potential to support the development of the professional identity.

The background and relevance of this thesis originates from my bachelor in Nutrition and Health, where a lack of professional identity has been a big frustration during and after the education where a personal path should be found into a still widely unknown profession. This problem is a topic which frequently has been discussed on Facebook in a network for Bachelors in Nutrition and Health.

Although the Bachelors in Nutrition and Health has its origin many years ago, the education in its current form is relatively new and unknown to many. The education struggles with students not developing a strong professional identity during their time in the education, which is a challenge for the Bachelors in Nutrition and Health when they have to enter the profession.

This study has been carried out through a qualitative case study at a selected University College in Denmark. The collection of empirical data is carried out with inspiration from phenomenology as well as through observations of teaching and interviews with students from the 2nd and 6th semester. The analysis of the collected data has been carried out from a social constructivist standpoint and through the use of Etienne Wenger's Communities of Practice and Kåre Heggen's definition of Professional Identity.

The analysis of interviews with students conducted for this thesis, shows that the nutrition and health students' motivation to enter the education is based on a personal interest in health and the opportunity to dive deeper into this topic. The interviewed students had difficulties describing what the professional identity was for a Bachelor in Nutrition and Health. They describe the profession as wide and that there is a lot of opportunities within the education. On the contrary they also find it challenging that the profession is so wide, making it difficult to navigate in. The interviewed students find the internships during the education positive for their development of their professional identity because it leads them to explore their acquired competences.

The results which are based on the observation of teaching and the analysis using Wenger's Communities of Practice and Heggens definition of Professional Identity shows, that there seems to be a potential for students to explore their professional identity in classes where the students have the opportunity to meet students from semesters ahead of them. In the observed class dialogues about the profession arose between the students several times. This was even though it was not the purpose of this class. It seems to open a room for the students to involve in a community of practice where they can develop their professional identity through the negotiation of values within the profession and in participation in joint actions.

Indholdsfortegnelse

1. Problemfelt	1
1.1 Vejen til de moderne professionsuddannelser	1
1.2 Professionens historie	2
1.3 Uddannelseszoom	5
1.4 Udfordringer med Professionsidentitet for professionsbachelorere i ernæring og sundhed	6
1.5 Problemformulering	6
2. Ernæring og sundhed som profession	6
2.1 Mål for læringsudbytte	6
2.2 Kerneopgave og professionsidentitet for professionsbachelorere i ernæring og sundhed	7
3. Case-beskrivelse	9
4. Eksisterende forskning	10
4.1 Søgeprocessen	10
4.2 Forskning inden for professionsuddannelserne	10
4.3 International forskning inden for sundhedsuddannelserne	12
4.4 Ernæring og sundhedsuddannelsen	13
5. Adgang og kendskab til feltet	14
5.1 Et kendt felt	15
6. Videnskabsteori	16
6.1 Fænomenologi	16
6.2 Socialkonstruktivismen	17
7. Undersøgelhedsdesign	18
7.1 kvalitativt casestudie	18
7.2 Deltagerobservation	18
7.3 Semistruktureret interview	19
7.3.1 Adgang til og valg af informanter	19
7.3.2 Online interview	19
7.3.3 Behandling af empiri og forskningsetiske overvejelser	20
8. Begrebsafklaring og teori	20
8.1 Forskellige forståelser af professionsidentitet	20
8.1.1 Kåre Heggen	21
8.2 Begrebet profession	22
8.3 Praksisfællesskaber	22
8.3.1 Wengers læringsforståelse	22

8.3.2	Praksisfællesskab	23
8.3.3	Gensidigt engagement	23
8.3.4	Fælles virksomhed	24
8.3.5	Fælles repertoire	24
8.3.6	Lærings baner	25
8.3.7	Generationsmøder	25
9.	Analyse	26
9.1	Indledende overvejelser	26
9.2	Professionsidentiteten	26
9.2.1	De studerendes motivation for optagelse på ernæring og sundhedsuddannelsen	27
9.2.2	De studerendes perspektiv på ernæring og sundhed som profession	29
9.3	De studerendes professionelle identitet	32
9.4	Udfordringer med at sætte ord på professionsidentiteten	33
10.	Nyt didaktisk tiltag med køkkenet som rum for praksisfællesskab på tværs af semestre	35
10.1	Forløbets ramme og potentiale	35
10.2	Aktivitetens forløb	38
10.3	Dialog om professionen og professionsidentitet	40
11.	Diskussion	43
11.1	Diskussion af det videnskabsteoretiske ståsted og de teoretiske elementer	43
11.2	Transparens	45
11.3	Troværdighed	45
11.4	Pålidelighed	46
11.5	Overførbarehed	47
12.	Konklusion	47
	Litteraturliste	50
	Ernæring og sundhedsstuderendes vej ind i professionen	53

Forord

Dette speciale er udarbejdet på 10. semester af kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Specialet tager udgangspunkt i et samarbejde med ernæring og sundhedsuddannelsen ved en udvalgt professionshøjskole. Inspirationen til specialet udspringer fra egen baggrund fra uddannelsen og debatten i samfundet omkring uddannelsens muligheder og begrænsninger. Dette speciale har til formål at give et indblik i, hvordan det står til med udviklingen af professionsidentitet hos ernæring og sundhedsstuderende. Dette er undersøgt igennem et kvalitativt casestudie med brug af metoderne deltagerobservation af undervisning og semistrukturerede interviews med fem studerende. Den kvalitative undersøgelse har fundet sted på 2. og 6. semester af uddannelsen.

1. Problemfelt

1.1 Vejen til de moderne professionsuddannelser

Professionsbegrebet er ikke et nyt begreb, men det er særligt efter årtusindeskiftet blevet meget udbredt at tale om professioner. Velfærdsprofessionerne vinder frem efter 2. verdenskrig, dog bliver de af mange professionsforskere omtalt som semi-professioner. Disse har ofte offentlige servicefunktioner som et grundlæggende element og deres uddannelse kvalificeres igennem mellemlange videregående uddannelser. De blev omtalt som semi-professioner på baggrund af, hvordan de adskilte sig fra de klassiske professioner som fx Læger og præster fordi at de er mindre specialiseret og mere generalist baseret og at de ikke kræver samme uddannelsesniveau. Historisk set er det også af betydning for semi-professionerne, at de primært er blevet varetaget af kvinder og at de ofte skal varetage omsorgsfunktioner. På baggrund af traditionelle grunde har de kæmpet med at blive anerkendt i lige så høj grad, som professioner som primært varetages af mænd (Staugaard, 2017, s. 14-15). "Semi-professionerne har derfor skulle kæmpe mere for at opnå og fastholde deres samfundsmæssige position og deres muligheder for indflydelse på arbejdets indhold og vilkår, herunder ikke mindst arbejdstid og løn" (Staugaard, 2017, s. 15). Ernæring og sundhedsuddannelsens historiske baggrund stammer tilbage fra husholdningsskolerne, som var et meget kvindedomineret felt (Marker, 2019). Uddannelsen placerer sig således i et felt, som har stået over for de omtalte udfordringer, den historiske baggrund vil blive udfoldet i det kommende afsnit.

I 1960'erne er der en markant stigning i antallet af de omtalte professioner, samt i antallet af personer der er beskæftigede i de forskellige professioner. Det er særligt inden for det offentlige, hvor der er en stor stigning i antallet af nye beskæftigede i disse professioner. Dette sker på baggrund af at velfærdsstaten er ved at blive opbygget i denne periode. På trods af den store stigning af beskæftigede i de nye professioner, bliver der ikke i Danmark talt om semi-professioner, velfærdsprofessioner eller professioner (Staugaard, 2017, s. 15).

Dette sker som nævnt først omkring årtusindeskiftet, hvor Undervisningsministeriet lancerer "professionsbachelor" som betegnelse som erstatning for de uddannelser der før gik under betegnelsen mellemlange videregående uddannelser (Undervisningsministeriet, 2000). Disse bliver omdøbt i 2001. Foruden den nye betegnelse bliver der også stillet nye krav til disse uddannelser, som fx at bachelorprojektet på minimum 10 ECTS-point bliver implementeret. De nye ændringer er med til at akademisere og med nye større krav til skriftlighed i uddannelserne og det teoretiske indhold (Staugaard, 2017, s. 15).

Den nye professionsbachelor betegnelse er et resultat af Undervisningsministeriets "Lov om mellemlange videregående uddannelser" (Undervisningsministeriet, 2000). Den nye lov har til formål at sikre praksisnære uddannelser, som skal kunne følge med samfundsudviklingen, herunder de nye kompetencekrav denne

udvikling medfører. Lovens paragraf to og tre lyder således: ”§ 2. ... Uddannelsen skal være praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet samt kendetegnet ved at kombinere teori og praktik i et sammenhængende uddannelsesforløb, jf. § 4, stk. 1” (Undervisningsministeriet, 2000).

”§ 3. Uddannelserne skal give de studerende inden for de enkelte uddannelsesområder teoretiske og praktiske kvalifikationer på højt fagligt niveau og grundlag for umiddelbar udøvelse af en erhvervsfunktion” (Undervisningsministeriet, 2000).

Med denne lov er det således et krav, at professionsuddannelserne skal forberede de studerende til arbejdsmarkedet, hvor en overbygning ikke er nødvendig for, at de studerende efter endt uddannelse fra en professionsbachelor kan varetage et job inden for den pågældende profession efterfølgende.

1.2 Professionens historie

Dette speciale omhandler professionsidentitet hos studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen. I dette afsnit vil uddannelsens historie beskrives kort. Professionsuddannelser kan defineres som en heterogen størrelse, nogle professionsuddannelser har en tradition og oprindelse der ligger mange år tilbage, dette gør sig også gældende for deres teoretiske fundering.

Eksempler på sådanne er lærer- og sygeplejerskeuddannelser (Nielsen & Jelsbak, 2018, s. 1).

En uddannelse som professionsbachelor i ernæring og sundhed i dens nuværende form er en nyere uddannelse. Dens oprindelse og rødder strækker sig dog langt tilbage og har en tredelt historie. Helt tilbage i 1895 blev der med afsæt i den grundtvigske folkehøjskole oprettet den første husholdningsskole for piger og kvinder i Sorø. Kvinden bag skolen var Magdalene Lauridsen. Grundet skolens succes blev den et forbillede for lignende skoler og på baggrund af dette oprettede hun i 1902 Husholdningsseminariet Ankerhus. Formålet med dette var at uddanne kvinder til at kunne undervise på husholdningsskolerne. Hun overdrog Ankerhus til den fond der i dag ejer og har drevet uddannelse på stedet frem til nu, som en del af professionshøjskolen Absalon (Marker, 2019, s. 99).

I København oprettede Ingeborg Suhr i 1901 Den Suhrske Husmoderskole og kort herefter i 1905 blev der i forbindelse hermed oprettet et seminarium. Skolen blev i 1960 opdelt i Suhrs Seminarium og Suhrs Husholdningsskole. Både Ankerhus og Suhrs Seminarium opnåede i 1907 at blive statsanerkendt og fik statstilskud. Der blev oprettet 10 husholdningsskoler frem til 1942, hvorefter det blev nemmere at opnå statstilskud. Suhrs Seminarium blev i 2008 fusioneret med Metropol. Fælles for Ankerhus og Suhrs Seminarium er, at de igennem årene har uddannet husholdningslærere herefter husholdningsøkonomer og frem til 2001 uddannede de ernærings- og husholdningsøkonomer igennem en 3 ½-årig uddannelse. I 2001 blev denne erstattet af professionsbacheloruddannelsen (Marker, 2019, s. 100).

En anden del af uddannelsens historie startede i 1900-tallet, hvor sygehusene blev større og hermed blev der i højere grad stillet krav til ernæring og kost, som blev set som en del af behandlingen under indlæggelserne. Oprindeligt var det ugifte kvinder, der havde kompetencer inden for madlavning der lavede maden på sygehusene. For at højne kvaliteten oprettede Økonomaforeningen en 3-årig uddannelse, til økonoma i 1925. Uddannelsens fokus var på diæterne, men der var også indhold omkring økonomi, ledelse og planlægning. Størstedelen af økonomaerne blev ansat i sygehuskøkkenerne. Uddannelsen fandtes frem til, at professionsbacheloruddannelsen blev oprettet (Marker, 2019, s. 100).

Den sidste del af uddannelsens historiske grundlag fandt sted i midten af 1970'erne, hvor specialuddannelsen til klinisk diætist opstod. Den blev oprettet på baggrund af, at sygehusene efterspurgte en mere formaliseret viden og kompetencer til, at kunne varetage individuelle vejledninger med patienterne om ernæring ift. sygdom. Før denne uddannelse var det sygeplejersker og økonomaer der stod for denne del, men i 1976 blev de første kliniske diætister uddannet fra Specialkursus i Husholdning på Aarhus Universitet. Denne uddannelse var en videreuddannelse, for personer med ernæring- og husholdningsøkonom- eller økonomauddannelsen. I 1996 kunne de kliniske diætister opnå autorisation (Marker, 2019, s. 100).

I 2000 vedtog folketinget professionsbachelorgraden, og på baggrund af dette skulle uddannelserne økonoma, ernærings- og husholdningsøkonom samt klinisk diætist revideres og samles i én professionsuddannelse, som skulle åbne i 2002 (Undervisningsministeriet, 2000). Der var mange forskellige interesser i arbejdet med at samle grunduddannelserne, både grundet af de havde afsæt i geografiske forskellige områder i Danmark, men i særdeleshed grundet deres tilknytning til fagbevægelsen med to forskellige fagforeninger bag. De havde bl.a. forskelligt syn på, hvad kerneopgaven for en professionsbachelor i ernæring og sundhed var. For at uddannelsen kunne blive en realitet, skulle disse interessenter blive enige og formulere uddannelsens studieordning. Dette arbejde blev afsluttet i 2006, hvor studieordningen indeholdt syv forskellige studieretninger. Studieordningen er dog siden hen blevet revideret flere gange og i dag bliver uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed udbudt fire steder i Danmark. I 2016 blev uddannelsen og hermed studieordningen revideret igen (Marker, 2019, s. 101). I dag består uddannelsen af to studieretninger, Ledelse og Fødevarer og Sundhedsfremme og diætetik, som er delt i to toninger, henholdsvis Klinisk diætetik og sundhedsfremme (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016).

Med vedtagelsen af professionsbachelorgraden, opnår studerende jævnfør paragraf syv efter endt professionsuddannelse retten til at benævne sig professionsbachelor.

§ 7. Undervisningsministeren træffer afgørelse om, hvorvidt en uddannelse efter denne lov kan godkendes til at give dimittenderne ret til at benævne sig som professionsbachelor. Afgørelsen baseres bl.a. på uddannelsens formål, adgang, indhold, længde og struktur, lærernes kvalifikationer samt uddannelsens professionsbaseret, forskningstilknytning og udviklingsbaseret. (Undervisningsministeriet, 2000)

I bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser lyder et uddrag af formålet for professionsbacheloruddannelser således:

§ 3. Professionsbacheloruddannelser skal give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger. Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner.

Stk. 2. Uddannelserne skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019)

Ovenstående uddrag fra bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser oplyser, hvad det generelle formål med professionsbacheloruddannelser er. Dette speciale beskæftiger sig med professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed, hvorfor det er relevant at kigge nærmere på bekendtgørelsen for denne uddannelse. Herfor lyder formålet således:

§ 1. Formålet med uddannelsen til professionsbachelor i ernæring og sundhed er at kvalificere den studerende til efter endt uddannelse selvstændigt at arbejde professionelt med sundhedsfremme, forebyggelse, behandling og rehabilitering via mad og måltider samt ernæring med afsæt i professionens ramme og etik i et nationalt og internationalt perspektiv. Den uddannede skal opnå både teoretiske og praktiske kompetencer og skal uddannes til at være refleksiv og kritisk. Den uddannede opnår kompetencer til at kunne deltage i forsknings- og udviklingsarbejde og til at kunne fortsætte i teoretisk og praktisk kompetencegivende efter-

og videreuddannelse... Stk. 3. Uddannelsen er baseret på forsknings- og udviklingsviden inden for det ernærings- og sundhedsfaglige område og viden om praksis i den profession og de erhverv, som uddannelsen er rettet mod. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

På trods af forskellige studieretninger opnår de studerende således den samme grundtitel som professionsbachelor i ernæring og sundhed, dog opnår de studerende på toningen Klinisk Diætetik muligheden for at søge autorisation og dermed kan de opnå titlen som Klinisk Diætist.

§ 2. Uddannelsen giver den studerende ret til at anvende titlen professionsbachelor i ernæring og sundhed. Stk. 3. Den uddannede, der har gennemført studieretningen Sundhedsfremme og Diætetik, roning Klinisk Diætetik, kan tillige autoriseres med titlen Klinisk Diætist i medfør af lov om autorisation af sundhedspersoner og om sundhedsfaglig virksomhed. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

1.3 Uddannelseszoom

Med den nye professionsbacheloruddannelse bliver de studerende uddannet til at varetage opgaver inden for et bredt aftagerfelt (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016).

Dette er i modsætning til før i tiden, hvor husholdningsskolerne uddannede til et meget smallere felt, hvor kvinderne vidste, hvilket job de ville ende i som fx husholderske ved en familie eller i et køkken (Marker, 2019, s. 100). I dag er uddannelsen bred og mange ved ikke, hvilke jobs de ender ud i efter endt uddannelse. I værktøjet uddannelseszoom kan man se data fra Danmarks studieundersøgelse, hvor der er data fra forskellige områder på uddannelsen og der er ligeledes data fra færdiguddannede i forhold til deres arbejdssituation. Inden for de to områder er dataet delt op i forskellige kategorier i henhold til arbejdsliv er der bl.a. "Løn og arbejdsløshed mv", "Uddannelsens anvendelighed i jobbet" og "Ansættelse". For området med uddannelsen er der kategorier som "Uddannelse, undervisning og undervisere" og "Studiemiljø og trivsel". (UddannelsesGuiden, 2021).

At feltet er blevet væsentlig bredere, kan man bl.a. se ved at mellem 12-13% af de uddannede starter sin egen virksomhed efter endt uddannelse. Herudover får de uddannede arbejde inden for følgende brancher: Sundhed og Socialvæsen (32-59%), Undervisning (11-19%), Handel (6-10%) og øvrige brancher (23-40%). Tallene varierer for de forskellige professionshøjskoler (UddannelsesGuiden, 2021).

1.4 Udfordringer med Professionsidentitet for professionsbachelor i ernæring og sundhed

Specialets emne og interessen herfor udspringer af egen oplevelse med problematikken omkring at være usikker på, hvad man specifikt kan med en professionsbachelor i ernæring og sundhed. Jeg er selv uddannet professionsbachelor i ernæring og sundhed i 2018, her var der i tiden på studiet en gennemgående usikkerhed blandt os studerende omkring, hvad vi helt specifikt kunne, hvor vi kunne finde arbejde og hvordan vi skulle "sælge" os til eventuelle arbejdsgivere. Denne usikkerhed og udfordring fortsatte efter uddannelsen, frustrationer og debatter herom finder man bl.a. også i Facebook gruppen "Netværk for professionsbachelor i ernæring og sundhed". For at undersøge, hvorvidt dette er en udfordring uddannelsen stadig har, kontaktede jeg uddannelseslederen på ernæring og sundhedsuddannelsen ved en af de professionshøjskoler der udbyder uddannelsen. Dette blev gjort via en mail, hvor tankerne om dette speciale var beskrevet. Her kom der et hurtigt et svar tilbage om, at uddannelseslederen fandt det, som et relevant og interessant speciale. Derfor blev der aftalt et møde for at formålet med specialet kunne blive uddybet og for at der kunne blive forventningsafstemt forud for et eventuelt samarbejde. I mødet deltog ligeledes en underviser der er involveret i forskningsaktiviteter omkring professionsidentitet. På mødet kom det frem at uddannelsen stadig kæmper med, at de studerende skal danne en stærkere professionsidentitet. De nævnte ligeledes at de finder det udfordrende, hvordan samfundet opnår større kendskab til, hvilke kompetencer en professionsbachelor i ernæring og sundhed besidder.

På baggrund heraf lyder specialets problemformulering således:

1.5 Problemformulering

Hvad kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen? Og hvilke didaktiske tiltag i uddannelsen syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet?

2. Ernæring og sundhed som profession

2.1 Mål for læringsudbytte

"Mål for læringsudbyttet omfatter viden, færdigheder og kompetencer, som en professionsbachelor i ernæring og sundhed skal opnå i uddannelsen" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). I bekendtgørelsen er der opstillet en række mål for, de studerendes tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer, som det forventes at de opnår igennem uddannelsen. Disse mål er fælles for de studerende på tværs af studieretninger, hvorfor de må ses som grundlæggende for en professionsbachelor i ernæring og sundhed. For at give et billede af, hvad der ifølge bekendtgørelsen forventes af den uddannede, vil der her blive præsenteret et lille udpluk. Den uddannede forventes at opnå "...viden om og kan forstå sammenhæng

mellem kost og fysiologiske ændringer gennem livet i en samfundsmæssig kontekst (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). De skal kunne "...reflektere over sundhedsfremmende, forebyggende, behandlende og rehabiliterende interventioner, der øger borgerens og patientens mulighed for mestring af det sunde hverdagsliv" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). De skal opnå færdigheder i at kunne "formidle faglige og praksisnære problemstillinger og løsninger på individ-, gruppe- og strukturelt niveau" og i at "anvende forsknings- og udviklingsbaserede resultater og integrere forskellige vidensformer fra professionsområdet" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). De forventes at have opnået kompetencer til "selvstændigt udvikle kvalitetsstandarder... selvstændigt agere inden for organisatoriske sammenhænge, herunder sundhedsvæsenet" og det skal have kompetencer til at "håndtere komplekse og udviklingsorienterede problemstillinger på et analytisk og metodisk grundlag og identificere egne læringsbehov" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Disse eksempler er blot et udpluk af, hvad en professionsbachelor forventes at mestre efter endt uddannelse, i det næste afsnit vil de mere specifikke kerneopgaver inden for de forskellige studieretninger blive udfoldet.

2.2 Kerneopgave og professionsidentitet for professionsbachelorer i ernæring og sundhed

Ovenstående beskriver de grundlæggende kompetencer der er fælles for de alle de studerende, men der vil være forskellige kerneopgaver alt efter, hvilken studieretning de studerende vælger Marker (2019) beskriver disse således, for de der vælger studieretningen fødevarer og ledelse, vil deres kernekompetencer være at kunne lede produktion af fødevarer, herunder også personalet. Herudover vil de kunne arbejde med forandringer i organisationer.

Professionsidentiteten vil rette sig mod ledelse og organisering af mad og måltider med udgangspunkt i ernæringsmæssig kvalitet, aftagerfelt, tværfaglige samarbejdspartnere og bæredygtighed. Det ernæringsmæssigt rigtige måltid, som kan integreres i sundhedsfremmende, behandlende og i rehabiliterende indsatser er udgangspunkt for professionsudøvelse. Fødevarer, mad og måltider er omdrejningspunktet, og særlige detaljer og udvikling af fødevarer eller produkter kan være en specialisering inden for området fødevarer og ledelse. (Marker, 2019, s. 105)

For de studerende der vælger studieretningen sundhedsfremme og diætetik, vil de opnå en større fælles kompetencebase uanset om de vælger toningen sundhedsfremme og forebyggelse eller klinisk diætetik. Det er bl.a. for at kunne arbejde med forandringsprocesser hos individer og at kunne igangsætte og kommunikere omkring forandringer. Uddannede fra begge toninger vil kunne afdække et ernæringsmæssigt problem

hurtigt og effektivt ved hjælp af deres tillærte metoder som fx at lave en kostanamnese og kombinere det med deres viden om sygdomsmæssige og personlige forhold. Dette gør de ud fra en holistisk tilgang, hvor de ser det hele menneske og deres livsverden. På denne baggrund vil de vide, hvilke interventioner der bør igangsættes, således at det fælles mål kan opnås. Særligt for toningen sundhedsfremme og forebyggelse vil man kunne løse formidlingsmæssige opgaver til forskellige målgrupper om ernæring og sundhed for at arbejde mod, at fremme en sund livsstil eller på at kunne forebygge evt. livsstilssygdomme (Marker, 2019, s. 105-106).

Professionsidentiteten er rettet mod formidling af en ernæringsmæssigt sundhedsfremmende og forebyggende kost og livsstil som et tilbud til bestemte målgrupper både på individ- og gruppeniveau. Der er fokus på grupper af borgere med et særligt behov for en sundhedsfremmende indsats. Grundlaget er et bredt og positivt sundhedsbegreb, som opfatter sundhed som mere end blot fravær af sygdom. Borgeren er i centrum for indsatsen og vejledningen bygger på, at mennesker i højere grad tager ansvar for egen sundhed og sundhedsfremme. Her vil sundhed kunne fortolkes væk fra ernæring og f.eks. koncentrere sig om rygestop, igangsættelse af fysisk aktivitet, mental sundhed eller ressourcer og empowerment i forhold til egen sundhed. (Marker, 2019, s. 106)

De som uddanner sig med toningen klinisk diætetik, bliver uddannet til at arbejde med patienter og diætbehandling ift. sygdomme. Disse behandlinger vil ofte være individuelle. De kliniske diætister skiller sig særligt ud fra de to andre studieretninger ved, at de arbejder under autorisationsloven (Marker, 2019, s. 106).

Der vil være en professionsidentitet, der er rettet mod individuel diætbehandling. Umiddelbart vil udgangspunktet være behandlende i stedet for forebyggende. Den kliniske diætist vil arbejde med ernæring og kost i detaljer som et redskab til at behandle og tage vare på forskellige kliniske problemstillinger. Kliniske diætister er specialiserede i at læse forskningsartikler, arbejde evidensbaseret og følge kliniske retningslinjer, som underbygger deres professionelle praksis. En del af kliniske diætisters arbejde er at dokumentere ernæringsdiagnoser og intervention. Den kliniske diætist skal kunne indgå i et tværprofessionelt behandlingsteam. Dette forudsætter gode evner til at samarbejde og kommunikere med det øvrige sundhedspersonale, patienter og pårørende. (Marker, 2019, s. 106)

De studerende opnår således nogle kompetencer som er fælles på tværs af studieretningerne, men de opnår ligeledes specifikke kompetencer der er knyttet til de enkelte studieretninger, samt toning heraf. Disse

beskrivelser af kompetencer og professionsidentitet er set ud fra et nationalt perspektiv. Dette speciale tager udgangspunkt i et udvalgt udbud af uddannelsen. Det følgende afsnit vil derfor give et indblik i det lokale udbuds studieordning og beskrivelse af de to udvalgte semestre der er fokus på i dette speciale.

3. Case-beskrivelse

Specialet tager udgangspunkt i et samarbejde med en udvalgt professionshøjskole, der udbyder den 3,5-årige professionsbacheloruddannelse i ernæring og sundhed svarede til 210 ECTS point. Uddannelsens første år består af en basisdel, som er ens for alle de studerende. Her får de studerende viden om uddannelsens kerneområder, det gør de igennem de obligatoriske fag som er folkesundhed, fysiologi, biokemi, ernæring, fødevareteknologi, pædagogik og psykologi (bilag 1).

Efter det første år på basisdelen, skal de studerende vælge, hvilken studieretning de vil tage, som forløber over de sidste 2,5 år. Her kan de vælge mellem studieretningerne Fødevarer og ledelse og Sundhedsfremme og Diætetik, hvor der er to forskellige toninger henholdsvis Sundhedsfremme og Forebyggelse og Klinisk Diætetik. Fælles for de to studieretninger er at de studerende skal i praktik i 17-22 uger alt efter, hvilken af de to retninger de vælger og de afslutter uddannelsen ved at skrive deres bachelorprojekt i løbet af det sidste semester på studiet (bilag 1).

Indsamlingen af empiri til specialet er fortaget på 2. og 6. semester af uddannelsen. På 2. semester er der fokus på mad, måltider og fødevarer. Undervisningen foregår både teoretisk og mere praksisnært i køkkenet, hvor der både er fokus på bæredygtighed, hygiejne, sensorik ift. fødevarer og måltidsproduktion, men der er også et fokus på den mere organisatoriske og ledelses orienterede del. Herudover arbejdes der med at opnå en grundlæggende viden om psykologisk, pædagogisk og kommunikativ teori og hvilken relevans det har for, at kunne arbejde med problemstillinger i arbejdet med ernæring og sundhed i samfundet (bilag 2).

På 6. semester er empiriindsamlingen foretaget på studieretningen Sundhedsfremme og Diætetik med toningen Sundhedsfremme og Forebyggelse. Her er fokuset at de studerende skal opnå erfaring og kunne reflektere over den viden de har tilegnet sig på uddannelsen ift. hvilke værdier der forbindes som grundlæggende for professionen. Herudover bliver der også arbejdet med projektledelse, innovation og videnskabsteori, samt med fagetik, kvalitetsudvikling og dokumentation i henhold til ernæring i teori og praksis. På semesteret bliver der også fokuseret på praktisk madlavning og fysisk aktivitet, hvor formidlingsperspektivet er i fokus. Udover undervisning på campus, så skal de studerende også i praktik på 6. semester, denne skal foregå i et tværprofessionelt miljø, hvor de studerende skal arbejde med selvstændigt at kunne løse forskelligartede opgaver (bilag 2).

4. Eksisterende forskning

Nærværende afsnit har til formål at belyse, hvilken eksisterende forskning som forligger om udvikling af professionsidentitet, der findes relevant for dette speciales undersøgelse af, ernæring og sundhedsstuderendes udvikling af deres professionsidentitet og hvilke udviklingsmuligheder der er for at understøtte denne proces. I processen med at fremsøge litteratur, der omhandler professionsidentitet for studerende og professionsbachelorere i ernæring og sundhed, viste det sig hurtigt, at det er begrænset hvad der findes af litteratur og forskning inden for det specifikke område. Hvorimod en bredere søgning af litteratur om professionsidentitet i en bredere kontekst viser en større mængde af litteratur.

4.1 Søgeprocessen

Dette forskningsreview er udført med inspiration i metoden realist review (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005). Her sigter man imod en prioriteret undersøgelse af teorier der findes relevante ift. nærværende undersøgelse. Det er således ikke målet at udføre en fuldstændig kortlægning af den eksisterende forskning og litteratur, men derimod at kunne give et indblik i hovedlinjer og teorier indenfor det aktuelle felt, som kan bidrage til at kvalificere fremadrettede undersøgelser og forskning (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005). Litteratursøgning til dette speciale er fortaget med udgangspunkt i databaserne Google Scholar, Aalborg universitet universitetsbiblioteks søgedatabase Primo og databasen Academic Search Primer.

Herudover er kædesøgning anvendt, hvor der er taget udgangspunkt i større publikationer, som beskæftiger sig med dannelse af professionsidentitet på professionsbacheloruddannelser. Her er deres referencelister og emneord anvendt, som udgangspunkt for den videre søgning. De emneord der er brugt til den videre søgning, er bl.a. professionsidentitet, professionsuddannelse, ernæring og sundhedsuddannelsen, professional identity, nutrition and health.

4.2 Forskning inden for professionsuddannelserne

I den brede søgning på professionsidentitet dukker der store mængder af litteratur, rapporter og forskning op for bl.a. pædagoguddannelsen. Her har Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen udarbejdet rapporten "Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?" som er en rapport der er udarbejdet i forbindelse med et forskningsprojekt fra 2018-2020 (Togsverd & Rothuizen, 2020). Herudover eksemplificeres professionsuddannelse ofte igennem pædagoger, lærer og sygeplejerskers virke og kompetencer i litteratur der beskæftiger sig med professionsbacheloruddannelser (Mølgaard, 2014, s. 21-23).

Foruden forskning om de store og mere almenkendte uddannelser, beskæftiger publikationen "At uddanne til en profession - professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse" af Nielsen, Birgitte Lund; Jelsbak, Vibe Alopæus (Nielsen & Jelsbak, 2018). Sig med nogle af de nyere og mere ukendte professioner som fx bygningskonstruktør-uddannelsen og designteknologuddannelsen.

Publikationens formål har været at inspirere til løbende udviklingen af didaktikken, som bedrives på de forskellige professionsuddannelser.

Dette gøres igennem konkrete eksempler og cases fra forskellige professionsuddannelser. Dette ses i rammen af forskning om professionsdidaktik og teori i relation hertil.

Her tages der udgangspunkt i 6 cases fra henholdsvis Læreruddannelsen, Designteknologuddannelsen, ergoterapeutuddannelsen, socialrådgiveruddannelsen, bygningskonstruktør-uddannelsen og bioanalytiker-uddannelsen. De er bl.a. udvalgt ud fra at de skulle repræsentere den bredde der er inden for professionsuddannelserne. Herudover tages der udgangspunkt i afprøvede forløb, hvor undervisere fra sundhedsfaglige, pædagogisk-socialfaglige, og erhvervsfaglige uddannelser har arbejdet med nye måder at tænke, samspil mellem teori og praksis, samt forskellige læringsarenaer betydning herfor (Nielsen & Jelsbak, 2018, s. 3).

I nærværende kontekst findes casen fra bygningskonstruktør-uddannelsen og Designteknologuddannelsen relevant at kigge nærmere på, disse uddannelser er ligeledes relativt unge professionsbachelor-uddannelser, hvorfor der også her opleves udfordringer med professionens identitet. Her italesættes der at det omgivende samfunds uklare forståelse af professionen er med til at påvirke de studerendes mulighed for at kunne samarbejde med andre professioner og brancher (Nielsen & Jelsbak, 2018, s. 72).

Bygningskonstruktøruddannelsen har erfaring med at det ikke nødvendigvis er givet at de studerende oplever at uddannelsens elementer har en stærk sammenhæng, på trods af at underviserne har et tæt samarbejde mellem professionens praksis og uddannelsen (Nielsen & Jelsbak, 2018, s. 72).

I casen fra bygningskonstruktøruddannelsen findes det meningsfuldt at arbejde med praktikforløb og samarbejdsprojekter, hvor de studerende skal finde løsninger på konkrete udfordringer. Her beskrives der at de studerede udvikler deres professionelle identitet i mødet mellem professionens arena og campus-arena, herudover beskrives der at disse samarbejdsprojekter giver andre udviklingsmuligheder end praktikkerne. Her samarbejder de på en anden måde i et tredje læringsrum, hvor der kan ske meningsforhandlinger mellem aktørerne i nye roller. De studerende skal selv skabe forståelse og mening i rammen for sådanne samarbejdsprojekter, for at nå frem til en løsning eller produkt (Nielsen & Jelsbak, 2018, s. 54).

En anden udgivelse der ligeledes beskæftiger sig med at bygge bro mellem teori og praksis er rapporten "Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne" (Haastrup, et al., 2013), som er en sammenfatning af de resultater der er kommet frem igennem forskningsprojektet *Teori og praksis i*

professionsbacheloruddannelserne. Rapporten beskæftiger sig med at der er mange studerende på professionsbacheloruddannelserne, der oplever problematikker med forholdet mellem teori og praksis, hvilket medfører at de falder fra deres uddannelser. Formålet med projektet er at finde udviklingsmuligheder i relationen mellem teori og praksis, hvor ønsket er at flere finder disse relationer lærerige og at de således bliver motiveret til at gennemføre deres professionsbachelor. Der er et ønske om at gøre op med en snæver forståelse af teori og praksis og i stedet arbejde imod en mere nuanceret forståelse af begreberne (Haastrup, et al., 2013, s. 7). I projektet blev der udvalgt disse fire fokusuddannelser, Pædagoguddannelsen, Læreruddannelsen, Sygeplejerskeuddannelsen og Diplomingeniøruddannelsen. De blev udvalgt på baggrund af, at de repræsenterer forskellige fagområder: pædagogisk, teknisk og sundhedsfagligt og at de er nogle af de største professionsbacheloruddannelser målt i deres størrelse ift. antal optagede studerende (Haastrup, et al., 2013, s. 10-11).

Projektet fandt frem til at der flere måder, hvorpå der kan bygges bro mellem teori og praksis og fandt frem til nogle initiativer der er medvirkende til at de studerendes oplevelse af en god forbindelse mellem teori og praksis. Der er to af initiativerne der findes relevante i henhold til nærværende speciale:

Det første af de to er, at indføre mere praksisnær teori i undervisningen på professionshøjskolerne og inddrage mere teorinære læring i praksis. Indførelsen af mere praksisnær teori i undervisningen kan fremmes ved, at underviserne har et indgående kendskab til professionen og dens praksis. Herudover kan der i undervisningen fokuseres på mulige udfordringer de nyuddannede kan forvente at møde i praksis. Dette kan integreres igennem case arbejde, eksperimenter eller analyser af praksis. På praktikstederne kan den teorinære praksis opnås igennem at vejlederne er kompetente til, at kunne støtte de studerende i at se sammenhængen mellem deres teoretiske viden og deres praksiserfaringer de gør sig i praktikkerne. Det andet initiativ der findes relevant for dette speciale er, at der er fundet et potentiale i at etablere et "tredje læringsrum" eller andre didaktiske tiltag der kan skabe forbindelse til professionens praksis for de studerende udover deres praktikker. Dette eksemplificeres gennem, at der på nogle sundhedsuddannelser findes færdighedslaboratorier og teaching lab for ingeniørstuderende (Haastrup, et al., 2013, s. 8).

4.3 International forskning inden for sundhedsuddannelserne

I artiklen "Facilitating Professional Identity Development in Healthcare Education" af Emily B. Wilkins (Wilkins, 2020). Fremhæves et nyere fokus blandt undervisere i sundhedsprofessionerne på ikke kun at give de studerende en professionel standart, men ligeledes at bidrage til at de studerende danner deres professionelle identitet, som et nøgle aspekt for overgangen fra at være studerende til, at de som færdiguddannet og professionel udøver professionen (Wilkins, 2020, s. 57). Artiklen kommer med flere bud på, hvilke aspekter der har indflydelse på at de studerende på sundhedsuddannelserne danner professionsidentitet. Her fremhæves at de studerede danner deres professionelle identitet igennem, at de

tager del i aktiviteter med deres professionelle gruppe. Læreprocesserne bør være eksperimenterende, samt tillade de studerende at udvikle en positiv attitude mod gruppen og facilitere at de studerende inkorporerer deres professionelle identitet med deres eksisterede personlige/socialt identitet (Wilkins, 2020, s. 61). Herudover fremhæves der i artiklen, at rollemodeller og mentorer fra praksis, har en indflydelse på udviklingen af de studerendes professionelle identitet. Dette sker igennem at de studerende har mulighed for at observere og efterleve rollemodellernes praksis (Wilkins, 2020, s. 64). Opsummerende konkluderer artiklen at arbejde med, at fremme de studerendes udvikling af deres professionelle identitet er essentielt for at uddanne fremtidige sundhedsprofessionelle. Her beskrives der, at en stærk professionel identitet, hvor de studerende lærer at føle, tænke og agere som medlemmer af professionen, er en nødvendig del for, at de studerende kan gå fra at være studerende til at blive professionelle praktikere. Undervisere på sundhedsuddannelserne i både traditionelle og erfaringsbaseret læringsmiljøer, skal vægte professionalisering og udvikling af identitet igennem design af pensum, feedback, mentorer og refleksion (Wilkins, 2020, s. 67). Her er der som i de ovenstående udgivelser ligeledes et fokus på en stærk kobling mellem teori og praksis igennem brug af rollemodeller og mere eksperimenterende undervisning.

4.4 Ernæring og sundhedsuddannelsen

I søgeprocessen er det kun lykkedes at finde frem til en enkelt udgivelse, der beskæftiger sig specifikt med ernæring og sundhedsuddannelsen. Dette er et speciale, som har følgende titel "Professionsbachelor i søgen efter deres profession -et casestudie om professionsbachelor i ernæring og sundheds søgen efter deres profession" (Kirkegaard & Kirkeby, 2017).

Speciale beskæftiger sig med "ernæring og sundhedsstuderendes- og uddannedes muligheder og forventninger til deres profession, af den måde ernæring og sundhedsuddannelsen profilerer sig på og hvilken betydning har dette for dimittendernes navigering i overgangen mellem uddannelse og arbejdsmarked" (Kirkegaard & Kirkeby, 2017, s. 10).

I specialet blev der arbejdet med tre hovedtemaer; en gruppehabitus relateret til professionen, herunder en forståelse af, at den studerende oplever manglende tilknytning til faget; forventninger, som der er uoverensstemmelse mellem de studerendes forventninger og de faktiske oplevede muligheder efter eksamen; og valg og muligheder efter endt uddannelse. I henhold til dette inddrager de Bourdieus Praxeology for at konstruere en forståelse af, hvordan ernæring og sundhedsuddannelsen er positioneret i det danske uddannelsessystem og hvilken betydning denne placering har for de studerendes muligheder i arbejdsmarkedet. I specialets fund konkluderes det, at profileringen af uddannelsen påvirker de studerendes muligheder og forventninger. Her argumenteres der for at uddannelsens brede skaber et usikkert fundament for de studerende og de færdiguddannede professionsbachelor i ernæring og sundhed, da det skaber en

usikkerhed for deres kompetencer i praksis. Der argumenteres yderligere for, at der er behov for en permanent titel for professionen, som følge af denne usikkerhed er der mange der vælger at forsætte på en højere uddannelse eller vælger at skifte et helt andet erhverv. Slutteligt konkluderer specialet at professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed, der er baseret på en stor inddragelse af praktik ikke anerkendes på linje med andre uddannelser i uddannelsessystemet, som iflg. specialet er mere baseret på evidens og akademisk teoretisk undervisning. På baggrund af dette konkluderes det at ernæring og sundhedsuddannelsen ikke er positioneret på linje med de andre uddannelser, hvilket har betydning for de dimitterendes muligheder på arbejdsmarkedet, som følge af uddannelsens placering (Kirkegaard & Kirkeby, 2017). Specialet har således fokus på det mere samfundsmæssige aspekt ift. uddannelsens problematik med en manglende professionsidentitet. I nærværende speciale er der et andet fokus, som omhandler hvad der kendetegner de studerendes professionsidentitet, herunder hvilke didaktiske tiltag der synes at have særlig betydning for dette. Dog påviser specialet at det er en problematik, at de studerende og de færdiguddannede ikke har kendskab til deres kompetencer med denne uddannelse, hvilket underbygger relevansen af nærværende speciale.

Den fremlagte forskning beskæftiger sig med forskellige perspektiver på arbejdet med professionsidentitet i professionsuddannelserne. Der synes dog at være nogle elementer der går igen i nogle af publikationerne, dette er bl.a. at flere finder en praksisnær kobling mellem teori og praksis fordrende for dannelse af professionsidentitet og dermed en stærkere tilknytning til det aktuelle felt. Herudover beskrives der, at den stærkere tilknytning til feltet og professionerne ligeledes kan styrkes igennem brug af rollemodeller, flere møder med professionelle fra praksis, case arbejde, samt samarbejdsprojekter med praksis. Disse perspektiver vil blive udfoldet yderligere i analysen i henhold til den indsamlede empiri på uddannelsen.

5. Adgang og kendskab til felten

Inspirationen til dette speciale udspringer fra egen baggrund som professionsbachelor i ernæring og sundhed, som blev færdiggjort i 2018 på en anden professionshøjskole end den der bruges som case i dette speciale. Jeg har derfor et bredt kendskab til uddannelsen, men ikke nogen personlig relation til stedet eller nogle af de ansatte der indgår i processen med at indsamle empirisk data til specialet.

Der blev skabt adgang til felten igennem en mail til uddannelseslederen ved ernæring og sundhedsuddannelsen, hvor der blev tilkendegivet, at der var stor interesse for at holde et indledende møde for, at se om et specialesamarbejde, ville være meningsfuldt for begge parter. Det indledende møde blev afholdt online, hvor uddannelseslederen og en underviser der er involveret i forskningsaktiviteter inden for området deltog.

På mødet blev tanker om specialet og motivationen herfor præsenteret og uddannelseslederen og

underviseren fortalte om, hvilke tiltag og projekter der var sat i gang ift. styrkelse af de studerendes professionsidentitet. I slutningen af møde blev alle parter enige om, at et specialesamarbejde ville være meningsfuldt.

5.1 Et kendt felt

At jeg selv har uddannelsen, vil unægtelig have en betydning for, processen for indsamling af empiri og hvilke elementer der fanger min opmærksomhed samt, hvordan jeg efterfølgende bearbejder det empiriske data. For at belyse betydningen af dette tages der udgangspunkt i Mats Alvesson og hans beskrivelser af selv-etnografi, hvor han beskriver hvilke fordele og udfordringer der kan forekomme, når man skal lave en undersøgelse i et felt, hvor man er eller har været dybt involveret i (Alvesson, 2003).

Ifølge Alvesson, kan det medføre nogle problematikker at lave undersøgelser i et felt hvor man har været involveret i eller stadig er (Alvesson, 2003, s. 167). Han mener dog ikke at det nødvendigvis er en bias, men at det kan ses som en ressource, da man som forsker i et kendt felt vil have nogle indsigter og et indgående kendskab til felten. Dette kan give mulighed for at skabe forståelse fra andre vinkler end forskere, der kommer uden kendskab til felten. Dette kræver dog at man som forsker i et kendt felt er opmærksom på, at de tidligere erfaringer og forståelser kan lede undersøgelsen hen i en bestemt retning og dermed skal man være opmærksom på, hvordan undersøgelsens empiri udvælges og analyseres (Alvesson, 2003, s. 176).

Med baggrund i selv-etnografien anerkendes det, at jeg selv er en aktør med interesse i felten. Kendskabet og interessen for feltet gør, at det i denne undersøgelse er mere centralt at fordybe sig i den aktuelle problemstilling i det velkendte felt, fremfor at bruge store ressourcer på at opnå kendskab til, og at blive introduceret til feltet. Dog har uddannelsen ændret sig i form af de nye studieretninger og undersøgelsen af feltet finder sted på en anden professionshøjskole end hvor jeg selv tog uddannelsen. Derfor har der været en proces med at nærlæse den nye studieordning og sparring med undervisere og uddannelseslederen på det udvalgte uddannelsessted.

Når man laver selv-etnografiske undersøgelser må man nødvendigvis foretage nogle refleksioner omkring, hvilke forforståelser der er omkring feltet. Dette har været et fokus forud for indsamling af empiri, løbende under processen og særligt i analyse og bearbejdning af den indsamlede empiri.

6. Videnskabsteori

I dette afsnit vil specialets videnskabsteoretiske tilgang og overvejelser herom blive præsenteret. Den primære teori der anvendes i dette speciale er Etienne Wengers praksisfællesskaber og Kåre Heggens definition af professionsidentitet. Der kan fra Wengers praksisfællesskaber findes elementer fra både fænomenologien og socialkonstruktivismen, hvilket er de to videnskabsteoretiske retninger nærværende speciale vil anvende og finde inspiration i. Dette valg er taget ud fra et ønske om at være fænomenologisk inspireret i mødet med feltet og dermed i processen med indsamling af det empiriske data igennem feltarbejde med deltagerobservation og interview. Herefter anvendes den socialkonstruktivistiske tilgang i den efterfølgende proces med bearbejdning og analyse af det empiriske data.

6.1 Fænomenologi

Formålet med at bruge fænomenologien er, at den indbyder til undersøgelse af menneskers egne erfaringer og oplevelser med verden. Her er det essentielt at man som undersøger er til stede i felten både kropsligt og sanseligt, i denne proces er det vigtigt at have et fokus på, at tilsidesætte og have en øget bevidsthed om egen forforståelse af det fænomen, der ligger til grund for undersøgelsen (Jørgensen, 2020).

For at undersøge et givent fænomen indebærer det, at det fænomen der ligger til grund for undersøgelsen, viser sig for subjektet, der på den måde kan erfare fænomenet (Jørgensen, 2020).

Fænomenologien har til sigte at nå bag den sproglige verden. Den bestræber sig på, at belyse det der sker i menneskers bevidsthed, før der bliver sat ord på. Antropologen Martin Lindhardt beskriver at fænomenologisk antropologi og sociologi ”...sig først og fremmest med den menneskelige erfaring, det vil sige med de måder, hvorpå mennesker kan erfare deres omverden og sig selv” (Lindhardt, 2014, s. 3).

I dette speciale er de metodiske overvejelser og udførelsen heraf foretaget med inspiration i fænomenologien. For at kunne tage et førstehåndsperspektiv er der foretaget deltagerobservationer i undervisningssituationer på 2. og 6. semester, hvilket giver mulighed for at kunne skabe en tilstedeværelse både kropsligt og sansemæssige i det undersøgte felt. I denne proces har der været et fokus på, at se hvilke situationer der udsplilede sig og dermed en bevidsthed omkring at sætte egen forforståelse i baggrunden og dermed lade observationerne være åbne og eksplorative.

6.2 Socialkonstruktivisme

I arbejdet med at bearbejde og analysere det empiriske data tages der afsæt i socialkonstruktivismen. Dette gøres ligeledes for at inddrage de sociale kontekster, kulturen og samfundets indflydelse på de studerendes proces med at danne deres professionsidentitet. At tage afsæt i socialkonstruktivismen giver mulighed for at kigge på, hvordan de studerende igennem dialog med undervisere og medstuderende i institutionens rammer, er med til at skabe den kultur der danner ramme om processen med at udvikle professionsidentitet. I nærværende speciale tages der primært afsæt i socialkonstruktivismen med baggrund i Peter Berger og Thomas Luckmann (Høyen & Brinkkjær, 2018).

Grundessensen inden for socialkonstruktivismen er en antagelse om, at forståelsen af virkeligheden er en social konstruktion. Det vil sige at samfundet er socialt konstrueret af fænomener, der på trods af at eksistere uafhængigt, er konstrueret igennem sociale processer. Deres værdi bliver opretholdt igennem social aktivitet (Rasborg, 2013). Inden for socialkonstruktivismen fokuseres der hovedsageligt på de sociale begreber, køn, identitet og kultur. Interessen herfor går særligt på processen, hvor mennesker udveksler forskellige forståelser af de sociale begreber i forhold til deres omgivelser. Herunder i relation til hvordan sprog, mening, forståelser, værdier og normer, giver objekter og subjekter bestemte placeringer i den sociale sfære. Det er således selve forståelsens udvikling, der findes essentiel i socialkonstruktivismen (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 176).

Berger og Luckmann argumenterer for, at vores handlemåder tager afsæt i individets tilstedeværelse og deltagelse i sociale sammenhænge og processer og dermed ikke er en medfødt menneskelig egenskab eller natur. Individets forestilling om deres omgivelser og sig selv, har således ikke noget at gøre med faktiske egenskaber, men derimod, hvordan egenskaberne får betydning i de sociale sammenhænge i hverdagslivet. Det er altså ikke muligt at lave beskrivelser af menneskers bevidsthed, hvis de sociale sammenhænge de begår sig i ikke tænkes ind (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 179). Det er derfor fundamentalt for sådanne undersøgelser at opnå en forståelse for menneskers handling og baggrunden for disse handlinger de fortager sig, i de kulturelle sammenhænge de befinder sig i, som i nærværende kontekst er uddannelsen.

7. Undersøgelserdesign

7.1 kvalitativt casestudie

I dette afsnit vil der blive redegjort for de metodiske valg, som danner rammen for den kvalitative undersøgelse og indsamlingen af empiri til dette speciale. Speciales metodiske grundlag tager udgangspunkt i den kvalitative forskning. "Når forskning er kvalitativ, betyder det almindeligvis, at man interesserer sig for, *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles" (Brinkmann & Thangaard, 2020, s. 15). Valget af den kvalitative metode udspringer netop fra en interesse for at undersøge, hvordan de studerende italesætter og udvikler deres professionsidentitet igennem uddannelsen. Undersøgelsen er foretaget igennem et casestudie (Antoft & Salomonsen, 2012, s. 129), hvor der anvendes deltagerobservation, uformelle samtaler i forbindelse hermed, samt semistruktureret interviews med studerende på 2. og 6. semester af uddannelsen for at indsamle det empiriske data. Det kvalitative casestudie kan betragtes som et dynamisk forskningsdesign, hvor det empiriske data og fortolkning heraf kan lede til at det oprindelige forskningsspørgsmål ændernes undervejs i undersøgelsen (Antoft & Salomonsen, 2012, s. 15). Metodens dynamiske og foranderlige form, viste sig allerede tidlig i indsamlingen af det empiriske data, hvilket vil blive udfoldet nedenfor og løbende i specialet.

Den indledende proces til specialets undersøgelse forgik som beskrevet i afsnittet "adgang og kendskab til feltet", igennem en e-mailkorrespondance og efterfølgende gennem online møder. Herefter blev der i samarbejde med den semesteransvarlige for 2. semester lavet en plan for deltagerobservationerne.

Baggrunden for at 2. semester i første omgang blev fundet relevant, som ramme for indsamlingen af det empiriske data er, at de studerende skal vælge studieretning i slutningen af dette semester, hvilket forudsætter at de har gjort sig overvejelser om, hvordan de ser sig selv som fremtidige fagprofessionelle og hvor de forstiller sig at kunne arbejde efter endt uddannelse. Valget blev ligeledes truffet ud fra en viden om, at det er en tidskrævende proces at indsamle data og analysere dette, hvorfor der i første omgang, blev truffet et valg om at koncentrere undersøgelsen om 2. semester, men som beskrevet blev undersøgelsen udvidet til at 6. semester ligeledes blev inddraget. Dette semester er det sidste inden de studerende skal have valgfag og derefter skrive deres bachelorprojekt, hvorfor der på forhånd var en forstilling om, at de har et indgående kendskab til, hvilke kompetencer de har fået igennem uddannelsen og hvordan de kan bruge disse i praksis.

7.2 Deltagerobservation

Deltagerobservationerne var som beskrevet oprindelig tiltænkt udelukkende til at finde sted på 2. semester, men i det indledende møde med den semesteransvarlige på 2. semester fortalte underviseren, at der var et forløb i gang, hvor de studerende fra 6. semester skulle undervise de studerende fra 2. semester i køkkenet.

Forløbet virkede interessant for specialet og dermed blev deltagerobservationerne udvidet til at foregå på både 2. og 6. semester. Der blev i første omgang planlagt observationer ved forskellige undervisningsgange og undervisningsformer i to hele dage på 2. semester og en halv dag, hvor 6. semester skulle undervise 2. semester. Grundet den eksplorative tilgang til indsamlingen af empirien, blev deltagerobservationerne udvidet, da der igennem dialog med underviserne på forløbet med de 6. semesterstuderende blev aftalt at udvide observationerne til hele dagen. Igennem dialog og uformelle samtaler med underviserne og de studerende, blev der gjort opmærksom på, at dette forløb skulle evalueres den efterfølgende uge, hvilket ligeledes virkede som en relevant undervisning at deltage i, for at høre de studerendes oplevelse og erfaring med forløbet. Igennem et ønske om at være åben og eksplorativ i indsamlingen af empiri til specialet, er der ikke anvendt en observationsguide forud for deltagerobservationerne. Dokumentation af observationerne er foretaget igennem feltnoter på computer og på papirblok i de mere praktiske undervisningssituationer som eksempelvis i køkkenet (Szulevicz, 2020, s. 111).

7.3 Semistrukeret interview

7.3.1 Adgang til og valg af informanter

Der var på forhånd ikke udtænkt nogle særlige kriterier for, hvilke informanter der ville være relevante for specialet udover, at det ligesom med deltagerobservationerne i første omgang var tiltænkt at det skulle være studerende fra 2. semester. Dog blev der i løbet af deltagerobservationerne vækket en nysgerrighed ift. at få perspektiver med fra de studerende på 6. semester. Processen med at finde informanter til de semistrukeret interviews forgik ved, at efterspørge informanter i forbindelse med undervisningen. I løbet af nogle dage var der fundet tre studerende fra 2. semester, som indvilligede i at deltage i et interview. Informanterne fra 6. semester blev fundet igennem undervisningen i køkkenet, hvor der blev indledt en uformel samtale med en gruppe studerende, hvor de oplyste deres e-mailadresser og der blev efterfølgende sendt en mail, hvor de kunne melde tilbage, om de ville deltage. Der var to studerende der meldte tilbage at de gerne ville deltage. På denne baggrund blev der afholdt fem semistrukeret interviews med studerende.

7.3.2 Online interview

De studerende blev forlagt mulighed for, at de kunne vælge om de foretrak at deltage i et interview fysisk eller online. Grundet fleksibiliteten og et ønske om at gøre det nemt tilgængeligt for de studerende at deltage, blev det aftalt af interviewene vil blive afholdt online over Zoom. Onlineinterviewet ligger op ad det klassiske interview med fysisk fremmøde (Hanna & Mwale, 2017, s. 259). Selvom rammerne for onlineinterviews er anderledes, bør det i højere grad forstås som en alternativ metode fremfor en markant anderledes empirisk metode (Hanna & Mwale, 2017, s. 258). På baggrund af dette vil de samme spørgsmål

være passende i både en fysisk og online kontekst, de mere private rammer omkring onlineinterviewet kan desuden gøre metoden mere hensigtsmæssig i situationer, hvor der stilles mere følsomme spørgsmål (Hanna & Mwale, 2017, s. 261). Forud for interviewene var der udformet en interviewguide (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 44), som tog udgangspunkt i en indledende briefing med formålet om at opnå et fællesståsted. Herefter er den inddelt i tre forskningsspørgsmål: Fagets professionsidentitet, egen professionelle identitet og kendetegn for professionsbachelorere i ernæring og sundhed (Bilag 3).

7.3.3 Behandling af empiri og forskningsetiske overvejelser

I forbindelse med indsamling og bearbejdning af det empiriske data til dette speciale, er der blevet gjort nogle forskningsetiske overvejelser. Der er indgået informeret samtykke med de studerende der har deltaget i de semistrukturerede interviews, hvor de er blevet informeret om specialets tema og hvordan det empiriske data fra interviewene vil blive behandlet. Dette er foregået igennem samtykkeerklæringer, således at det juridiske aspekt er på plads (bilag 4). Alle informanterne er blevet anonymiseret og de vil udelukkende fremgå med et tal og beskrivelse af det semester de går på, dette er for at sikre fuld anonymitet.

Forud for deltagerobservationerne er de studerende på de aktuelle hold blevet informeret om specialet og formålet med deltagerobservationerne ved påbegyndelsen af disse (Brinkmann & Svend, 2020, s. 598-599).

8. Begrebsafklaring og teori

I dette afsnit vil der blive redegjort for begrebet professionsidentitet og baggrunden for, at det anvendes som et centralt begreb i specialet. Begrebet har ikke en entydig definition, dog er det et almindeligt anvendt begreb. Der vil derfor blive redegjort for nogle af de forskellige forståelser af begrebet i nærværende afsnit, hvorefter den udvalgte definition af Kåre Heggen vil blive udfoldet. Herudover vil Etienne Wengers begreb praksisfællesskaber blive udfoldet, dette begreb vil blive anvendt i analysen af det empiriske data.

8.1 Forskellige forståelser af professionsidentitet

Hvis man ser på professionsidentitet i dansk sammenhæng har Sten Wackerhausen (Wackerhausen, 2004) primært interesseret sig for, hvordan professionsidentitet kan forstås og hvordan den dannes. Dette er modsat et afsæt i, at professionsidentitet skal ses som et direkte resultat af uddannelse. Wackerhausen tager derimod afsæt i at professionspraksis må ses som fundamentalt for dannelse af professionsidentitet. Han forstår ligeledes professionspraksis som et sociokulturelt fænomen, og at professionsidentiteten i særlig grad bliver udtrykt i selvfølgeligheden og sædvanen i "*det vores slags gør*" (Wackerhausen, 2004, s. 15). Wackerhausen initierer at professionsidentitet må ses som et væsentligt anliggende for uddannelser, hvorpå den er knyttet til værdier, grundantagelser og grundmetaforer osv. Disse kan ikke formaliseres, men må

betragtes som fundamentalt for at en given faglighed kan udvikles (Wackerhausen, 2004). At kunne tænke, vide, forklare og spørge må ses som en del af fagligheden, denne del har Heggen ligeledes øje for i hans begreb professionel identitet (Heggen, 2008).

Pierre Bourdieus begreb habitus er ligeledes et begreb, der er relevante at nævne i denne sammenhæng. Habitus kan betragtes som de erhvervede dispositioner som vi mennesker har tillært for at kunne handle ud fra (Prieur, 2006, s. 39). Habitus udvikler sig igennem hele livet, dette sker igennem forandringer i ens livsbetingelser. I denne sammenhæng vil de studerendes habitus udvikle sig igennem tiden på uddannelsen og dermed står de med en forandret habitus, som de kan gå ud i professionen og handle ud fra (Prieur, 2006, s. 42). Der er altså forskellige perspektiver på, hvordan man kan arbejde med at undersøge professionsidentitet. I nærværende speciale tages der afsæt i Kåre Heggens definition af professionsidentitet, som vil blive udfoldet yderligere nedenfor.

8.1.1 Kåre Heggen

Kåre Heggens definition af begrebet professionsidentitet defineret ud fra den måde, som han udlægger det i bogen Professionsstudier. Heri lyder definitionen af professionsidentitet således:

”Professionsidentitet er et eksempel på kollektiv identitet. Når den studerende eller udøveren er medlem af professionen, kan man forvente at de støtter op om professionens formål og arbejdsmetoder” (Heggen, 2008, s. 323).

Heri ligger det at den studerende skal lære at identificere sig med praksisfeltet og professionen og for at de herefter, kan begynde at identificere sig med, at være en professionel udøver i det aktuelle praksisfelt. For at de studerende kan identificere sig i rollen som professionsbachelor i ernæring og sundhed, omfatter det at de i denne proces som professionsstuderende, gennemgår en erkendelse af dem selv som fremtidig professionel. De kan på denne måde opnå en identificering af hvilke værdier og viden, der ligger i rollen som professionsbachelor i ernæring og sundhed (Heggen, 2008, s. 322).

De studerende skal altså lære at identificere sig som professionsbachelor i ernæring og sundhed i praksis, før de har tilegnet sig en professionsidentitet som professionsbachelor i ernæring og sundhed. Dette projekt centrerer sig om 2. og 6. semesterstuderende, hvorfor der i specialet ikke vil komme et endeligt svar på, hvordan alle studerende på uddannelsen opnår denne professionsidentitet. Specialet sigter imod at finde frem til hvordan denne proces finder sted igennem undervisningsaktiviteter på 2. og 6. semester.

Med afsæt i Heggen (2013) defineres professionel identitet, som den personlige identitetsdannelse i henhold til udøvelse af den aktuelle profession, hvorimod professionsidentitet i højere grad defineres som en kollektiv identitet. Iflg. Heggen er identitetsperspektivet relevant for professionskvalificering, grundet at det er tæt forbundet til læringsperspektivet. Udviklingsprocessen med at danne sin professionsfaglige praksis og sin

professionelle identitet bør ses, som to gensidigt forbundene dele af den professionelles læringsproces (Heggen, 2013, s. 322).

Grundlæggende beskriver Heggen, at kvalificering til at udøve professionsrettet arbejde, handler det først og fremmest om at lære de aktuelle kundskaber og færdigheder, hvilket ifl. Heggen sker i en kombination mellem dannelse igennem skolebaseret læring og igennem læring i praksis. Herudover handler det om at de studerende skal arbejde mod at identificere sig, med deres kommende praksis og med sig selv som professionel udøver i det aktuelle felt (Heggen, 2008, s. 321).

Heggens udlægning af begrebet professionsidentitet og professionel identitet findes relevant at anvende, som definition af begrebet i dette speciale. Dette er med baggrund i hans måde at dele processen ind i en kollektiv og en personlig identitetsdannelse. Interviewguiden til de afholdte interviews i forbindelse med indsamling af empiri, har ligeledes taget udgangspunkt i denne opdeling af processen med at danne professionsidentitet og professionel identitet.

8.2 Begrebet profession

Begrebet profession vil kort blive udfoldet i dette afsnit, dette findes relevant da begrebet er en stor del af professionsuddannelsernes grundlag. Profession henleder til en gruppe, som udfører deres erhverv med afsæt fra en særlig uddannelse. Disse personer som er medlemmer af en specifik profession, har monopol på at udføre de arbejdsopgaver, som er forbundet med det aktuelle erhverv, som baseres på en særlig faglig etik. Kendetegnet for medlemmerne i en profession, kan ses i at de udfører deres erhverv med en relativ stor selvbestemmelse. De er med til at tilrettelægge deres arbejde, det gøres ofte i samarbejde med kollegaer. Denne selvbestemmelse sætter nogle krav til, at de professionelle kan tage ansvar og træffe selvstændige beslutninger inden for de aktuelle rammer (Nielsen N. G., 2014, s. 33).

8.3 Praksisfællesskaber

8.3.1 Wengers læringsforståelse

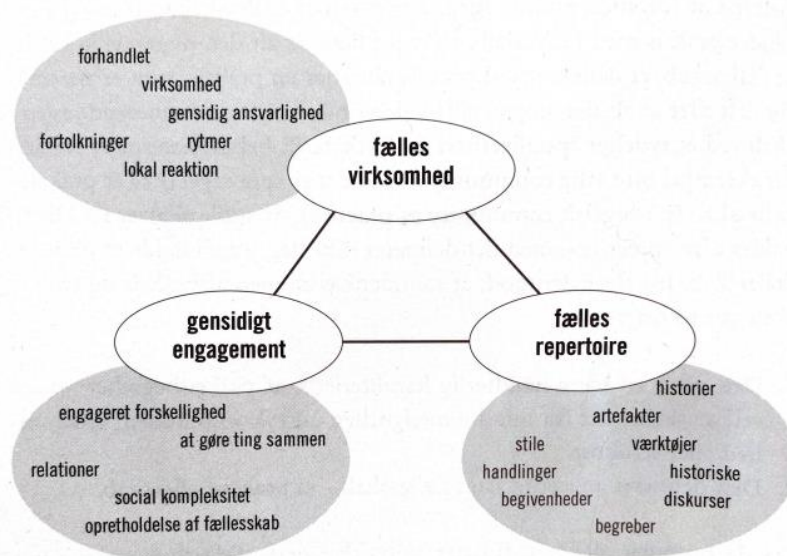
I specialet anvendes der udover Heggens definition af begrebet professionsidentitet (Heggen, 2008), Etienne Wengers praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Wenger har integreret identitet som en del af sin sociale læringsteori, hvorfor han påpeger at identitet ikke kan adskilles fra praksis, mening og fællesskab. Hos Wenger skal læring ikke ses som en individuel proces, det skal derimod ses som et "fundamentalt socialt fænomen" (Wenger, 2004, s. 13). Derfor er fællesskaber fundamentalt for læring. Wenger antager at læring er processuelt, som foregår når mennesker er aktivt deltagende i "sociale fællesskabers praksisser og

konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 14-15). Han bruger identitetsbegrebet til at have et fokus på personen, men uden at der tages udgangspunkt i det individuelle selv. Identiteten opbygges iflg. Wenger igennem meningsforhandlinger i vores oplevelse af medlemskab i de sociale fællesskaber vi indgår i. Identitet er således en måde, hvorpå man kan beskrive menneskers tilhørsforhold til de fællesskaber, hvori læring er med til at ændre, hvem vi er som menneske (Wenger, 2004, s. 15).

8.3.2 Praksisfællesskab

Praksisfællesskab som begreb vil blive udfoldet i dette afsnit. Når man beskæftiger sig med Wengers Praksisfællesskaber er det nødvendigt at afklare, hvad et praksisfællesskab er, og hvad det ikke er. En praksis konstitueres ikke nødvendigvis af et fællesskab og ligeledes besidder et fællesskab ikke nødvendigvis en praksis. Fundamentet for begrebet er en konkretiseret sammensmeltning af begreberne fællesskab og praksis.

Wenger bruger tre dimensioner til at beskrive, hvad der gør et fællesskab til et praksisfællesskab. De tre dimensioner er: fælles repertoire, gensidigt engagement og fælles virksomhed. Modellen nedenfor viser en illustration af de tre dimensioner.



Figur 2.1. Praksisdimensioner som egenskab ved et fællesskab

(Wenger, 2004, s. 90).

8.3.3 Gensidigt engagement

Det gensidige engagement beskriver Wenger som "første kendetegn ved praksis som kilden til sammenhængen i et fællesskab er deltagerens gensidige engagement" (Wenger, 2004, s. 90). Praksis kan

derfor ikke anses som et fysisk objekt, på trods af at praksis i mange tilfælde kan have forbindelse til artefakter. Praksis eksisterer derimod igennem at mennesker engagerer sig i handlinger, hvis mening bliver forhandlet indbyrdes. Et praksisfællesskab er derfor ikke hverken fællesskab eller praksis, men et kollektivt socialt fænomen, hvor grundlaget er deltagernes indbyrdes relationer af gensidige engagement. Wenger ser ikke fællesskab som et synonym til gruppe, netværk eller team, derfor kan gensidigt engagement betragtes, som en mere abstrakt form for medlemskab i et givent praksisfællesskab. Dermed kan et medlemskab i et praksisfællesskab, ikke simplificeres til en persons tilhørsforhold, netværk eller geografisk nærhed til praksisfællesskabet. At være en del af et praksisfællesskab kræver at man i samspil med de øvrige medlemmer i fællesskabet, er aktivt deltagende i det gensidige engagement i praksissen som medlemmerne er til stede for at udøve i fællesskab (Wenger, 2004, s. 90-91). Opsummerende kan gensidigt engagement lidt simplificeret sammenfattes til, at medlemmerne af praksisfællesskabet har en fælles forståelse af, hvad der kræves for at man kan udføre de handlinger, der er formålet med det aktuelle praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 91-92).

8.3.4 Fælles virksomhed

Den anden dimension, fælles virksomhed, betegnes af Wenger som "praksis som kilde til fællesskabssammenhæng" (Wenger, 2004, s. 95). En fælles virksomhed indebærer at den besidder en kompleksitet, der åbner for det gensidige engagement igennem de kollektive forhandlingsprocesser i praksisfællesskabet. Den fælles virksomhed defineres således gennem deltagerne i praksisfællesskabets aktive deltagelse i udøvelsen af den fælles virksomhed. En fælles virksomhed er ikke nødvendigvis fælles i den forstand, at alle deltagere er enige eller har den samme holdning, men derimod ved at den er forhandlet i fællesskab. (Wenger, 2004, s. 96). Fælles virksomhed må ikke ses som et mål i sig selv, men som et produkt og en proces på en og samme tid. Den bliver til i de kollektive forhandlingsprocesser, og kan være synlig eller usynlig, i nogle tilfælde er den formulerbar og i andre er den ikke. Disse forhandlingsprocesser bidrager til skabelsen af relationer af gensidig ansvarlighed. Dette er dog som nævnt ikke ens betydende med enighed eller uenighed, men et resultat af at den er forhandlet i fællesskab. Den fælles virksomhed er en nødvendighed for et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 100).

8.3.5 Fælles repertoire

Den sidste dimension ved praksisfællesskabet er fælles repertoire. Wenger beskriver processen med, at det fælles repertoire opstår således. "Den fælles udøvelse af en virksomhed skaber med tiden ressourcer til meningsforhandling" (Wenger, 2004, s. 100). Fælles repertoire er således de kollektive ressourcer, der bliver dannet i et praksisfællesskab igennem deltagernes udøvelse af den fælles virksomhed. Denne proces

resulterer i at praksisfællesskabet integrerer artefakter, aktiviteter eller symboler i den fælles praksis. Et praksisfællesskabs repertoire rummer således både synlige elementer og ikke synlige elementer i form af historier, rutiner, værktøjer samt handlemønstre. Disse ressourcer kan give nyankomne et indblik i, hvad et specifikt praksisfællesskab tillægger værdi og som findes meningsfulde (Wenger, 2004, s. 101).

8.3.6 Lærings baner

Wenger bruger begrebet baner i hans forklaring af identitet. Begrebet anvendes af Wenger til at beskrive, hvordan identiteten udvikler sig mellem og i praksisfællesskaber. Wenger understreger, at baner ikke må forstås, som noget der kan kortlægges eller forudsiges, men derimod en kontinuerlig bevægelse, som besidder sin egen impuls foruden et felt af påvirkninger. Her er der en tidsmæssig sammenhæng, hvor fortid, nutid og fremtid forbindes. Her kan der være tale om forskellige baner, der opstår i forbindelse med praksisfællesskaber: Perifere baner, Indadgående baner, Insider-baner, Grænsebaner, Udadgående baner og herudover er der Paradigmatiske baner (Wenger, 2004, s. 179-182). Nogle af disse baner vil blive uddybet i henhold til den indsamlede empiri i analyseafsnittet.

8.3.7 Generationsmøder

Der vil udover ovenstående også blive refereret til Wengers udlægning af generationsmøder og betydningen heraf for, hvordan mødet mellem nyankomne og veteraner har betydning for de nyankomnes dannelse af identitet i praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 183). I forhandlingen af baner er mødet mellem generationer en ramme, som åbner op for mere end blot ren overføring af en professions arv. Her er der mulighed for at veteraner og de nyankomne kan indgå i en proces, hvor der sker en sammenkobling af identiteter mellem dem. I denne proces vil konflikter, samt gensidige afhængighedsforhold indgå som en naturlig del. "denne sammenkobling bevirker, at de individuelle baner på forskellige måder inkorporerer en praksis' historie" (Wenger, 2004, s. 183). Veteranerne og de nyankomne vil bringe forskellige perspektiver med til deres møde, dette er med baggrund i at deres identiteter må antages at være i forskellige faser af professions historie (Wenger, 2004, s. 183).

Opsummerende så vil Heggens definition af professionsidentitet blive anvendt som måden, hvorpå begrebet bliver anvendt i specialet. I analysen vil begrebet praksisfællesskaber blive anvendt i analysen af det empiriske data. Dette gøres igennem brug af de tre dimensioner gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Begreberne læringsbaner og generationsmøder vil ligeledes blive anvendt.

9. Analyse

9.1 Indledende overvejelser

I dette afsnit vil den indsamlede empiri blive analyseret igennem brug af de udvalgte teorier Wengers Praksisfællesskaber og Heggens definition af begrebet professionsidentitet med henblik på at besvare specialets problemformulering:

Hvad kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen? Og hvilke didaktiske tiltag i uddannelsen syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet?

Analysen tager, som tidligere nævnt, afsæt i socialkonstruktivismen hvorfor udviklingen af de studerendes professionsidentitet vil ses igennem den socialt konstruerede ramme uddannelsesinstitutionen udgøre for denne proces. Analysen er inddelt i to dele. Den første del af analysen vil beskæftige sig med den første del af problemformuleringen, hvor der vil blive forsøgt at belyse, hvad der kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen. Dette gøres igennem analyse af det empiriske data fra interviewene med de fem studerende fra 2. og 6. semester, igennem brug af den udvalgte teori.

Den anden del af analysen vil beskæftige sig med den anden del af problemformuleringen, som går på, hvilke didaktiske tiltag syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet. Dette gøres igennem inddragelse af deltagerobservationerne fra en udvalgt undervisningsaktivitet, som vil blive udfoldet i henhold til den udvalgte teori. I den anden del af analysen vil der også blive præsenteret hvilke udviklingsmuligheder, der syntes at være i arbejdet med at styrke professionsidentiteten hos de studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen. I slutningen af hver analysedel vil, der komme en opsamling.

9.2 Professionsidentiteten

Denne første del af analysen beskæftiger sig med den første del af problemformuleringen som lyder: *Hvad kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen?*

For at kunne undersøge de studerendes professionsidentitet og udvikling heraf, findes det relevant at kigge på, hvilken motivation de havde for at påbegynde uddannelsen og dermed deres motivation for på sigt, at indgå som professionelle i professionen. Denne del af analysen vil også beskæftige sig med de studerendes syn på professionen og deres professionelle identitet, herudover vil de studerendes udfordringer med at

beskrive professionsidentiteten blive udfoldet. I denne sammenhæng inddrages Wengers begreb baner, for at se hvilke baner de studerende må antages at påbegynde (Wenger, 2004, s. 179-182).

9.2.1 De studerendes motivation for optagelse på ernæring og sundhedsuddannelsen

I forbindelse med interviewene til dette speciale blev de studerende spurgt ind til, hvad deres motivation for at søge ind på uddannelsen byggede på. Hertil havde de forskellige bevæggrunde, men der var særligt ét argument der gik igen. Flere af de studerende nævnte, at deres motivation for at søge ind på ernæring og sundhedsuddannelsen bundede i deres personlige interesse for sundhed. De svarede bl.a. således:

”... Jeg var begyndt og interessere mig rigtig meget for min egen kost og ernæring og sundhed et eller andet sted, sådan generelt set. Så det var lidt ligesom bare det næste skridt følte jeg” (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 S. 19).

Den studerende beskriver således, at det altså er en personlige interesse for sundhed, der var en af grundene til, at søgte ind på ernæring og sundhedsuddannelsen. Ligeledes er der en anden studerende, der beskriver, at det var den personlige interesse, der var med til at finde uddannelsen interessant.

Jeg tror det var fordi altså sådan, da jeg søgte ind, jeg vidste ikke hvad jeg ville men fordi den er så bred så, så kunne man meget og sådan den havde ens interesse. Så jeg tænkte sådan at så længe du i hvert fald læser noget med din interesse så er du ret godt på vej. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 S.14)

Denne studerende fremhæver udover den personlige interesse, at uddannelsens bredde også blev set som noget positivt for, at ernæring og sundhedsuddannelsen blev fundet interessant. De resterende studerende der deltog i interviewene, stemmer ligeledes i med argumentet om, at det var den personlige interesse for sundhed, der gjorde uddannelsen interessant. En studerende italesætter herudover, at motivationen ikke udelukkende byggede på, at ville ud og hjælpe mennesker, men derimod at kunne få lov at dykke ned i ernæring, var en stor motivation.

Det var nok først og fremmest interesse for ernæring og hvad det gør ved kroppen ja, det biologiske aspekt trak virkelig meget. Så det var faktisk ikke så meget det der med jeg vil vildt gerne ud og hjælpe nogle mennesker, altså det var det det ville ende med, men sådan det var også det med at kunne nørde ned i det biologiske. Hvad der sker med kroppen ift. hvad vi spiser. (S4. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 28)

At de studerendes motivation for at søge ind på uddannelsen hovedsageligt tager afsæt i en personlig interesse, må iflg. Socialkonstruktivismen og Wenger nødvendigvis ses i lyset af de *praksisfællesskaber* de studerende har deltaget i, i de sociale sammenhænge og processer de har indgået i, forud for deres tid på uddannelsen. Herudover kan de studerendes personlige interesse for feltet ses som et udtryk for, at de er påbegyndt en proces, hvor deres identitet er begyndt at danne baner (Wenger, 2004, s. 179-180). I citaterne italesætter de studerende som sagt, at de har en personlig interesse, og at de finder denne motivation, som et godt afsæt for påbegyndelsen af uddannelsen og dermed en vej ind i professionen. Her kan man argumentere for, at de studerendes identiteter er ved at danne *indadgående baner*. Denne form for bane er karakteriseret ved, at de nyankomne, som i nærværende kontekst er de studerende, tilslutter sig til fællesskabet og dermed professionen for på sigt, at blive fuldgyldige medlemmer (Wenger, 2004, s. 180). Deres identiteter investeres således i deres fremtidige deltagelse i professionen, på trods af at deres nuværende deltagelse er perifer som studerende.

Udover disse argumenter, var der herudover et andet element der gik igen. Flere af de studerende havde påbegyndt en anden uddannelse forinden påbegyndelse af ernæring og sundhedsuddannelsen, eksempelvis matematik.

Jamen egentlig har jeg studeret matematik inden og kunne mærke at jeg savende det, hvad skal man sige, det at man arbejder lidt mere med mennesker, så det var egentlig hovedgrunden til, at jeg tænkte at jeg skulle vælge en, altså uddannelse der var lidt anderledes. Og så syntes jeg bare, at især det med kosten var helt vildt spændende og så kunne man kombinere de to ting. (S3. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 24)

En anden havde studeret på socialrådgiveruddannelsen forinden: "Jamen det var fordi jeg havde fundet ud af at det studie jeg havde før socialrådgiver, at det var sådan det var lidt for, det var lidt for sådan psykisk krævende syntes jeg..." (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 19). Herudover var der en studerende, der havde søgt en anden uddannelse som første prioritet.

Som citaterne beskriver, så har nogle af de studerende været påbegyndt andre uddannelsen forud for deres tid på ernæring og sundhedsuddannelsen. Her beskriver de bl.a. at de ikke fandt disse professioner, som nogle de kunne identificere sig med. De studerende har således bedre kunne identificere sig med ernæring og sundhed som en fremtidig profession, og dermed har de et fundament for at kunne danne deres professionsidentitet, hvor de kan støtte op om professionens formål og arbejdsmetoder (Heggen, 2008, s. 323).

Ja, altså jeg ved ikke om det har nogen betydning, men det var jo sådan set ikke min første prioritet ernæring og sundhed det var fysioterapeut... Så det var nok mere fordi jeg tænkte, at

jeg så gerne ville lære noget om ernæring at jeg søgte ind på den, og så ville jeg nok gerne over i det der med sportsernæring på et tidspunkt, sådan i hvert fald interesseret mig og som jeg tænkte der var grunden til det. (S5. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 32)

Det sidste citat viser at der er en studerende, som havde fysioterapeutuddannelsen som første prioritet. Den studerende må dermed have haft en forestilling om at blive fysioterapeut og ikke professionsbachelor i ernæring og sundhed. Dog fortæller den studerende om en forestilling om, at man på sigt kan kombinere interessen for sport med ernæring inden for dette område. Man kan derfor tolke det som, at den studerende er påbegyndt en proces med at danne *professionelle identitet* ift. hvordan den studerende vil udøve profession i praksis (Heggen, 2008, s. 322). Dette ses igennem, at den studerende identificerer sig med specifikke opgaver i praksis, hvor der beskrives nogle specifikke områder, som den studerende vil opnå kompetencer inden for med henblik på, at kunne bruge dem i praksis på sigt.

9.2.2 De studerendes perspektiv på ernæring og sundhed som profession

At de studerende finder uddannelsen og deres kommende profession bred, kommer ligeledes til udtryk i deres bud på, hvor de som professionsbachelorer i ernæring og sundhed kan arbejde og hvilke opgaver de kan løse.

Det tænker jeg også er ret bedt, inden for kommunen inden for det private, du kan arbejde på skoler, alle mulige slags skoler faktisk, alt inden for kommunen, køkkener, du kan være i projekter, det er nok lige så meget kommuner som privat... (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 15)

Altså det kunne være fx at skulle udvikle et tiltag i folkeskolen, ud fra et eller andet sundhedsperspektiv. Eller at du skal vejlede borgere i et sundhedscenter eller også bare, at du skal varetage ernæring for nogen fx i en vuggestue eller være køkkenleder i en kantine eller lave noget fysisk aktivitet et eller andet både på hold og noget individuelt og gruppe og i stort regi. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 15)

En anden studerende fortæller om, et kendskab til flere studerende der har skabt deres eget arbejde.

... jeg kender rigtig mange som egentlig bare har skabt deres egen arbejdsplads, der var en, en jeg har snakket med som var på, jeg tror det var 6. eller 7. semester... hun havde arbejdet...

som indkøber... og så da hun tog sin professionsbachelor, så spurgte hun dem om de kunne bruge sådan, hvis hun nu lige remsede op, hvad for nogle arbejdsopgaver hun kunne tilbyde til dem, om de så kunne bruge hende i en praktikplads, og så har hun nærmest skabt hendes eget job et eller andet sted derude. (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 20)

At professionen har et bredt spektrum af mulige arbejdspladser og arbejdsopgaver, er noget der er opstået med overgangen fra husholdningsskolerne til professionshøjskolerne. Da de tidligere uddannelser lå ved husholdningsskolerne, var det et væsentlig mere indsnævret felt, og det var meget klart, hvilke steder og arbejdsopgaver man kunne forvente at skulle varetage efter endt uddannelsen allerede ved påbegyndelsen af uddannelsen (Marker, 2019, s. 99-100).

De studerende fortsætter den lange liste af mulige arbejdspladser og opgaver:

Det er meget forskelligt, det kommer også an på, hvordan man toner uddannelsen, kan man sige, fordi hvis man vælger fødevarer og ledelse, kan man komme til at arbejde i sådan noget firmaer der producerer fødevarer som enten noget kvalitetskontrol eller noget produktudvikling, man kan også komme til at lede produktionskøkkener. Hvis vi vælger sundhedsfremme og forebyggelse så er min opfattelse at det er meget op til os selv hvordan vi lige får, hvad skal man sige, formet vores uddannelse fordi, at der kan vi komme til at arbejde rigtig mange steder hvor det er relevant at man kigger på noget sundhedsfremme. Ja, og hvis vi så vælger at tone den som klinisk diætist, så er det jo primært sundhedshuse og hospitaler vi kan komme til at arbejde på. (S3. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 24)

jamen, det er sundhedshuse og det er hos fx fitnesscentre eller højskoler, efterskoler, specialskoler, forskellige kurser eller underviser på forskellige andre uddannelser eksempelvis SOSU, ja jeg tror jeg kunne nævne mange flere, men det er dem jeg lige kommer i tanke om. (S4. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 28)

De studerende fortæller at deres kendskab til, hvilke arbejdspladser de kan blive ansat ved, og hvilke arbejdsopgaver de kan løse, primært er kommet igennem deres tid på uddannelsen. Det er både igennem undervisere, andre studerende og tiltag fra uddannelsens side:

Det er næsten udelukkende igennem studiet, altså det eneste jeg vidste var at diætister var på sygehuse, det var nærmest det, så det har bare været igennem både igennem selve

uddannelsesinstitutionen altså de har været okay til og fortælle hvad vi kan blive, hvad vi sådan kan uddanne os til. Men os bare som jeg sagde det at snakke med folk der går på uddannelsen, og hvad de tænker jeg syntes nogle gange så høre man nogle ideer man ikke rigtig selv har tænkt over, der er nogle jeg kender som gerne vil være lærer på en efterskole fx, det havde jeg aldrig tænkt over at man også kunne. (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 20)

Den studerende er altså påbegyndt uddannelsen med et meget begrænset kendskab til professionen, men har opbygget et større kendskab igennem, at uddannelsesinstitutionen har fortalt om praksis og igennem dialog med andre studerende på uddannelsen. Her kan man drage en parallel til Wengers *generationsmøder* (Wenger, 2004, s. 183), her er der et møde mellem de *nyankomne*, som i dette tilfælde er de studerende på 2. semester, og *veteranerne*, der her er studerende på senere semestre, samt undervisere.

I dette møde sker der en forhandling af de *baner*, som de studerende er ved at danne i deres identiteter. Her vil der være tale om en sammenkobling af identiteter. Sammenkoblingen vil føre til, at de individuelle baner inkorporerer en praksis historie på forskellig vis. De *nyankomne* og *veteranerne* har forskellige perspektiver som udgangspunkt for deres møde, som de bringer ind i mødet. Dette er grundet en forskellighed i hvor meget historie og erfaring de har med professionen. Her har de 2. semesterstuderende en begrænset fortid, hvor de studerende på senere semestre har et lidt større kendskab, og har være ude i praksis i forbindelse med praktikker. Denne forhandling af identitet var noget der kom til syne igennem observation af den undervisningsaktivitet de studerende fra 6. semester havde planlagt for de studerende på 2. semester. Her kom disse forhandlinger til syne igennem dialog, dette vil blive uddybet yderligere i anden del af analysen. Herudover italesætter de studerende at deres kendskab til praksis ligeledes udvides igennem besøg af praktiker der arbejder inden for professionen

Ja, altså vi har fået tilrettelagt mange af sådan nogle, ligesom det der punktpraktik vi har haft i den her uge, hvor vi har hørt om folk der har vores uddannelse og hvad for nogle opgaver det er de her, så det er meget igennem uddannelsen. (S3. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 25)

Her opstår der igen *generationsmøder* mellem de studerende og praktiker, hvor praktikerne kommer med erfaringer fra praksis, som de studerende kan bruge til at danne deres professionsidentitet, hvor de vil få et indblik i, hvilke normer og værdier der ligger i arbejdet i professionen (Heggen, 2008).

På trods af at de studerende giver udtryk for, deres kendskab til professions muligheder i praksis, så giver de udtryk for, at de ikke har det fulde overblik over, hvor det er muligt at arbejde inden for professionen.

”Ja så hvad er der ellers, der er mange forskellige grene, jeg har slet ikke overblik over hvad man kan, man kan bare en masse siger de altid” (S5. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 33). Det er altså et helt andet perspektiv, end det var tilbage i professionens oprindelse, hvor der var en klar forventning til det kommende arbejdsliv, hvis man gik på en husholdningsskole (Marker, 2019, s. 99-100).

9.3 De studerendes professionelle identitet

De studerende kan se sig selv arbejde med undervisning at udvikle tiltag på skoler eller lave tiltag i sundhedscentre, arbejde med lovgivning og kvalitetskontrol, sundhedsfremme ift. unge, arbejde på højskoler, efterskoler, sportsernæring, blive mellemlider fx i et køkken eller starte selvstændig.

De beskriver at det er kendetegner dem som fagprofessionel er, at de kan formidle og varetage undervisning, være kritiske overfor nye kure og myter, at de kan skabe tryghed, nemme at komme i dialog med, gode til at problemløse, at de har forståelse for andres situation.

Undervisning eller noget med nogle tiltag, hvor du skal ud på skoler og snakke med folk eller at du arbejder i en organisation og så laver du tiltag derigennem eller i kommunen laver tiltag eller i et sundhedscenter. Og har forløb med borgere og sådan noget. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 16)

Flere af de studerende har udfordringer med at sætte ord på deres *professionelle identitet* og dermed, hvilke kompetencer de besidder som fagprofessionelle:

Det er et godt spørgsmål... jamen det ved jeg ikke. Nok at man kan arbejde altså arbejde med sundhedsfremme på så mange så forskellige måder, kan formidle og varetage undervisning af sundhed, at også måske at kan stille sig kritisk til nogle tiltag og kritisk til nye kure og myter og sådan noget der dukker op. Ja det er lidt svært hvad det lige skulle være. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 16)

Modsat har en anden studerende allerede en klar vision med, hvilke kompetencer fra uddannelsen der findes motiverende at kunne beskæftige sig med i professionen.

... jeg kan rigtig godt lide lovgivning, så jeg tænker et eller andet omkring lovgivning... jeg har lidt leget med tanken om at blive de der folk fra fødevarestyrelsen, som der kommer ud og giver folk smileyer fx kvalitetskontrol på den måde, enten det eller side på den anden side og

prøve at hjælpe mindre sådan virksomheder. For ligesom at hjælpe med og finde ud af om de lever op til alle de krav der er og om der er nogen du ved, der har en eller anden fødevarer de er ved at udvikle sådan og finde ud af om den lever op til, altså om den kan få et nøglehulsmærke du ved sådan ligesom at prøve at hjælpe dem med og forstå hvad det er der ligesom de skal sørge. (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 21)

En anden studerende har også en forestilling om hvad drømmejobbet ville være.

Ja, jeg kunne rigtig godt tænke mig at komme ud og arbejde med nogle unge mennesker, på den ene eller anden måde... altså hvis jeg skulle sådan sætte ord på, hvad drømmen ville være bagefter, så kunne jeg rigtig godt tænke mig at ende på enten en højskole eller en efterskole i sådan noget livsstilslinje eller sådan noget sundhedsfremme for nogle unge mennesker... (S3. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 25)

Der er altså nogle studerende der har en mere klar forestilling om, hvor de kan se sig selv i praksis efter de har afsluttet uddannelsen end andre, men fælles for de studerende der har deltaget i interviewene til dette speciale er at de beskriver at mulighederne er mange og at den brede uddannelse, uddanner til et bredt aftagerfelt. At de studerende enten er ved at finde ud af, hvor de kan se sig selv i praksis eller at de har allerede, har en klar vision, kan ses som en del af processen med at de er ved at danne deres *professionelle identitet*. I denne proces er de studerende i gang med at danne deres personlige identitet i henhold til udøvelse af profession (Heggen, 2008). Dette kan ses igennem at de studerende sætter ord på, hvor de ser sig selv arbejde og hvordan de vil udøve dette arbejde i praksis. Det er netop her igennem at de studerende påbegynder en proces med at identificere sig, med deres kommende praksis og med sig selv som professionel udøver i professionen.

9.4 Udfordringer med at sætte ord på professionsidentiteten

De studerende bliver i interviewene spurgt indtil, hvad der kendetegner en professionsbachelor i ernæring og sundhed. Her er der flere studerende der italesætter, at de finder det udfordrende at sætte ord på, hvad der kendetegner denne profession.

”Vi strøgler rigtig meget med ligesom og kunne lave sådan en sætning, hvor vi har hele identiteten for på et eller andet tidspunkt så glemmer man bare, man kommer til at glemme hvad nogle af dem kan, da vi har de her tre linjer” (S2. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 22). Den studerende har altså en oplevelse af, at det kan

være svært at lave en samlet beskrivelse for, hvad der kendetegner professionen grundet de tre studieretninger der er på uddannelsen pt.

Åh altså det er jo alt inden for ernæring og sundhed, altså jeg syntes den kan være rigtig svær at snakke om fordi vi kan så meget, altså du kan jo blive ved med at snakke om det, fordi den er så bred og den er ikke så sporet ind som fx sygeplejerske, hvor du ved hvad du bliver, vi kan jo blive alt, alt muligt. At det gør det ret svært at snakke om fordi den er så bred, men det har jo også kæmpe muligheder. Men alt indenfor ernæring og sundhed. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 14)

De studerende nævner, at det særligt er praktikerne der hjælper dem med at forstå, hvad de kan som professionsbachelor i ernæring og sundhed. De nævner, at prøve ting i praksis vil kunne hjælpe med at styrke deres professionsidentitet. De nævner også at uddannelsen med fordel kunne arbejde med de studerendes selvbillede. Én studerende fremhæver her en situation fra en undervisning "Men i bund og grund skal man nok bare ud og bruge det i praksis også, for at få den opfattelse" (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 17). De studerende nævner herudover, at det er gavnligt at høre undervisere der kan fortælle, hvad mulighederne er med uddannelsen, fx jobmuligheder. Herudover nævnes punktpraktikker som gavnligt ift. at danne professionsidentitet. I citatet henviser den studerende til en specifik situation, hvor der var en underviser der indgik i en dialog omkring professionsidentitet og de studerendes muligheder med uddannelsen. Undervisningen, som den studerende henviser til, var undervisningen i forbindelse med forløbet "didaktik ved praktisk madlavning og fysisk aktivitet", som dannede ramme for nogle interessante observationer. Forløbet og observationerne af undervisningen i forbindelse hermed vil blive udfoldet i nedstående analyseafsnit.

Opsummering:

De studerendes motivation for valg af uddannelsen bunder primært i en personlig interesse for sundhed. Deres professionsidentitet er kendetegnet ved, at de grundlæggende har svært ved at beskrive, hvad der kendetegner en professionsbachelor i ernæring og sundhed og dermed professionsidentiteten. De beskriver, at det er meget bredt, hvor en professionsbachelor i ernæring og sundhed kan arbejde og hvilke arbejdsopgaver de kan varetage. Det beskrives som positivt, at der er mange muligheder, men også som en udfordring med netop at kunne danne en stærk professionsidentitet. På trods af at de beskriver professionen som bred og svær at definere, så har flere af de studerende en forestilling om, hvor de vil arbejde og hvilke arbejdsopgaver de kan se sig selv i. Dette er ligeledes et udtryk for, at de studerende er påbegyndt dannelsen af *indadgående baner*. Dette sker, når de studerende kan begynde at forstille sig deres fremtidige placering

i professionen. Når de kan det er det et udtryk for, at de studerende er i en proces, hvor deres identiteter påbegynder en investering i deres fremtidige deltagelse i professionen. Dette er på trods af at de studerende stadig deltager perifert i rollen som studerende.

10. Nyt didaktisk tiltag med køkkenet som rum for praksisfællesskab på tværs af semestre

10.1 Forløbets ramme og potentiale

Denne afsluttende del af analysen beskæftiger sig med anden del af problemformuleringen, som lyder: *Hvilke didaktiske tiltag i uddannelsen syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet?* Dette besvares igennem inddragelse af empiri fra deltagerobservationer fra det forløb, som blev fremhævet som en interessant undervisning at observere, forløbet hedder "didaktik ved praktisk madlavning og fysisk aktivitet". Dette forløb er et nyt didaktisk tiltag på uddannelsen, hvor de studerende på 6. semester på studieretningen Sundhedsfremme og Diætetik med toningen Sundhedsfremme og Forebyggelse bl.a. har fået til opgave, at skulle planlægge, gennemføre og evaluere en aktivitet i køkkenet med de studerende fra 2. semester. Her var de studerende fra 6. semester inddelt i grupper og hver gruppe skulle lave aktiviteten med halvdelen af et hold fra 2. semester. Forløbet har førhen været anderledes i dets form, hvor de studerende fra 6. semester skulle lave aktiviteter til målgrupper uden for uddannelsen. Det er således første gang, at forløbet kører i sin nye form.

De studerende fra 6. semester har forud for dette forløb modtaget en beskrivelse af forløbet samt introduktion i undervisningen forud for forløbet. Formålet med forløbet for de 6. semesterstuderende er planlægning, gennemførelse og evaluering af praktisk madlavning og fysisk aktivitet, og forudsætningskravet for at bestå forløbet er, at de skal undervise to forskellige målgrupper i enten praktisk madlavning eller fysisk aktivitet. I analysen tages der udgangspunkt i aktiviteten i køkkenet, da det er de timer, hvor der er lavet observationer i forbindelse med indsamlingen af empirien til nærværende speciale.

Som nævnt, er målgruppen for aktiviteten i køkkenet 2. semesterstuderende. De har fået timerne skemalagte, men de har ikke fået yderligere information om disse. Derfor bliver der i beskrivelsen til de 6. semesterstuderende lagt op til, at de skal sørge for at informere de 2. semesterstuderende om timernes indhold og hvad de kan forvente at få ud af dem. De studerende har fået tildelt et budget og et køkken på uddannelsesstedet. De studerende har fået information om, at formålet med aktiviteten for de 2. semesterstuderende er teambuilding, men at der ligeledes skal indgå et element, som medfører at de opnår læring til relevant stof inden for ernæring og sundhedsuddannelsen. Herpå får de nogle eksempler som ernæring, hygiejne, sensoriske øvelser osv., men det bliver pointeret at det er de 6. semesterstuderende, der

skal finde frem til, hvad der er relevant for målgruppen og uddannelsen. At de studerende skal opnå kompetencer til, at kunne varetage formidlingsaktiviteter inden for praktisk madlavning fremgår ligeledes i studieordningen (bilag 2).

I denne undervisning opstod der nogle interessante situationer og dialoger mellem de studerende, som vil blive udfoldet i dette afsnit. De skal dokumentere forløbet og selv stå for alt i forbindelse med forløbet såsom planlægning, indkøb, gennemførelse og evaluering. De studerende har således selv ansvar for aktiviteten, og underviserne er blot til stede for at observere.

At køkkenet danner ramme for aktiviteten, har en særlig betydning for, hvordan de studerende kan danne *praksisfællesskaber*. Her åbnes der op for naturlige måder, hvorpå de studerende kommer til at interagere med hinanden og at de bliver engageret i den samme handling (Wenger, 2004, s. 90). I køkkenet er der mange situationer, hvor man naturligt kommer i kontakt med hinanden. Eksempler herpå er, når de 2. semesterstuderende mangler nogle køkkenredskaber, eller når de har behov for hjælp til sparring om specifikke tilberedningsmetoder. Her kan de studerende fra 6. semester gå ind og støtte op om, at de finder de redskaber de skal bruge eller give inspiration til, hvilke tilberedningsmetoder der er mulige med de udvalgte råvarer. At bruge køkkenet som rum for læring er noget der stammer helt tilbage fra professionens begyndelse på husholdningsskolerne. Her var køkkenet det primære læringsrum (Marker, 2019, s. 99).

Den didaktiske ramme for dette forløb åbner op for flere interessante aspekter. Der åbnes op for, at der kan opstå et *praksisfællesskab* mellem de studerende på tværs af semestre samt at de studerende fra 6. semester får mulighed for at afprøve de tillærte kompetencer, hvilket åbner op for en praksisnær måde at udøve den teoretiske undervisning, som de har modtaget på uddannelsen. Disse aspekter vil blive udfoldet løbende i analysen. Det første der tages fat på, er den praksisnære teori. Dette var noget som rapporten "brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne" pegede på kunne være med til at støtte de studerendes kobling mellem teori og praksis (Haastrup, et al., 2013, s. 8). De kompetencer som de studerende får mulighed for at afprøve, er i dette tilfælde didaktiske kompetencer i form af, at de skal tage højde for, hvordan de vil udføre aktiviteten i køkkenet, hvem deres målgruppe er og hvilke kompetencer de har samt hvordan de kan motivere de 2. semesterstuderende til at møde op. Herudover skal de bruge deres viden om de råvarer, som de køber ind, hvilke muligheder der er med disse og hvilke tilberedningsmetoder de skal støtte de 2. semesterstuderende i at udføre. Netop disse kompetencer er i tråd med, hvad Marker (2019) beskriver, at professionsidentiteten for denne studieretning er rettet mod. Her beskrives der, at de skal opnå kompetencer til, at kunne formidle om ernæringsmæssig kost, der er sundhedsfremmende og forebyggende til bestemte målgrupper på gruppe- og individniveau (Marker, 2019, s. 106).

De studerende italesætter, at det særligt er praktikerne, der giver dem mulighed for at øve deres kompetencer. Dette er noget de italesætter i interviewene som værdifulde i arbejdet med, at danne deres professionsidentitet. En studerende fra 2. semester italesætter det således:

Ja altså jeg tænker, helt klart i og med der er praktikophold at de kommer jo til virkelig at kunne ja sætte en på prøve og hvad det egen taget er man lærer og man kommer til at kunne når man er færdig. Ja det tror jeg, det er jo os, ja primært grunden til at jeg vælger den her, det er for at man kan komme ud og prøve det inden man står og er færdig med uddannelsen sådan have det praktiske løbende. (S5. 2. semesterstuderende, bilag 5 s. 35)

En 6. semesterstuderende sætter ord på, at praktikerne støtter op om dannelsen af professionsidentitet.

Ja det syntes jeg, det gør det for du kommer ud. Jeg ved faktisk meget mere end folk, for inde på når du er på uddannelsen så kan det hurtigt være sådan, jeg ved ikke noget fordi underviserne ved mere og du er i et miljø hvor folk ved meget. Så det at komme ud i praksis og være sådan, de ved ikke det her, du ved meget mere det hjælper på det. I hvert fald for mit vedkommende. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 17)

De studerende finder således praktikerne værdifulde i arbejdet med, at opnå kendskab til professionen og i arbejdet med at danne deres professionsidentitet. At lave flere eller længere praktikker vil kræve en revidering af studieordningen og dermed uddannelsen, hvilket er et større organisatorisk arbejde. Forløbet "didaktik ved praktisk madlavning og fysisk aktivitet" synes at have nogle potentialer for, at de studerende kan afprøve deres kompetencer udover deres tid i praktikerne. Den studerende nævner ovenfor, at det hjælper på at vide, hvilke kompetencer man har, når de står over for en målgruppe der ikke besidder de samme kompetencer, hvilket man må antage er tilfældet, når 6. semesterstuderende står overfor de 2. semesterstuderende i deres aktivitet i køkkenet.

10.2 Aktivitetens forløb

I nærværende afsnit vil aktivitetens forløb blive beskrevet, med inddragelse af Wengers Praksisfællesskaber som kom til syne under observationerne.

Observationerne af denne undervisning forløber over en formiddag og en eftermiddag, hvor det var muligt at observere to grupper fra 6. semester udføre deres aktiviteter. Ved ankomst til køkkenet, er der en bekymring om, hvor mange studerende der møder op i køkkenet, da der ikke var mange 2. semesterstuderende der dukkede op da nogle af de andre grupper fra 6. semester lavede aktiviteten dagen inden. Der er 3 ud af 15 2. semesterstuderende der møder op i det køkken, hvor der primært er lavet observationer. Køkkenet som danner rammen for denne undervisning, er et større skolekøkken med flere arbejdsstationer.

Der er fem studerende fra 6. semester. De justerer på deres aktivitet grundet det lave antal studerende fra 2. semester, og begynder så på aktiviteten.

”De studerende fra 6. semester fortæller om, hvordan det skal foregå og forklare omkring hygiejne og hvad tidsplanen er. Herefter skal de studerende fra 2. semester trække et papir med en fødevare, hvor der står informationer om fødevarer” (feltnote, bilag 6 s. 40).

De studerende fra 6. semester indtager i denne kontekst rollen som de ansvarlige professionelle, hvor de i andre undervisningsformer er vant til, at det er underviserne der har ansvaret for undervisningsaktiviteterne. Underviserne er til stede i hver deres køkken, men de holder sig i baggrunden og lader de studerende have ansvaret. Her kan der drages paralleller til Wengers *generationsmøder*, hvor de studerende fra 6. semester kan ses som *veteraner* og de studerende fra 2. semester kan betragtes som *nyankomne* (Wenger, 2004, s. 183). Hvis antagelsen om, at man kan betragte de studerende fra 6. semester som veteraner og de 2. semesterstuderende som nyankomne holder, synes der at være et potentiale i denne form for praksisnære undervisning, for at de studerende kan afprøve deres kompetencer på en målgruppe, som ikke har samme kompetencer og viden. Der åbnes således op for, at det ikke udelukkende er i praktikkerne, at de får mulighed for at opnå kendskab til professionens kompetencer og afprøvning af disse. De nyankomne fra 2. semester får ligeledes mulighed for et læringsudbytte af dette *generationsmøde*, igennem aktiviteten og dialogen med de studerende fra 6. semester (Wenger, 2004, s. 183). Her får de en viden om, hvordan man kan gennemføre aktiviteter i køkkenet med en specifik målgruppe, hvor de ligeledes får en kropslig erfaring med at skulle deltage i aktiviteter de evt. kan komme til at skulle gennemføre i de komne praktikker. Herudover får de nyankomne fra 2. semester, igennem dialog med veteranerne fra 6. semester, viden om studieretningerne og deres muligheder ift. job, samt hvilke kompetencer de kan forvente at opnå igennem uddannelsen og en indsigt i, hvilke erfaringer de har gjort sig i praktikkerne. Disse dialoger mellem de studerende vil blive uddybet yderligere senere i analysen.

Rammen for forløbet synes at åbne op for, at der kan opstå et *praksisfællesskab* mellem de studerende på 2. og 6. semester. Men at man samler de studerende på tværs af semestre, vil ikke nødvendigvis være ensbetydende med at de indgår i et praksisfællesskab. Det er essentielt at de tre dimensioner gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire er til stede før, at der kan opstå et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 90). Aktivitetens ramme i køkkenet åbner op for *gensidigt engagement*, da de studerende skal deltage i en fælles handling, som de engagerer sig i. Her får de mulighed for, at danne relationer til hinanden igennem deres deltagelse i aktiviteten, og i den dialog der foregår løbende. Dette ses bl.a. i den måde, hvorpå de studerende deltager i aktiviteten.

De studerende samler op på, hvad planen for menuen er, de snakker om hvad der er muligt. Herefter går de i gang med at finde opskrifter på de endelige retter. De studerende fra 6. semester sparre og giver fif undervejs. I fælles dialog snakker de studerende fra begge semestre om, hvilke processer de skal starte med. (feltnote, bilag 6 s. 40)

Her ser man, hvordan de studerende er engageret i aktiviteten, og skaber relationer til hinanden, ved at de er fælles om opgaven (Wenger, 2004, s. 90).

Det lave antal af fremmødte studerende fra 2. semester, får betydning for måden, hvorpå de studerende kan skabe relationer og hvordan aktiviteten forløber. Her har de studerende fra 6. semester en dialog med hinanden indbyrdes ift. hvordan de skal agere.

De studerende fra 6. semester snakker om, hvordan de skal agere, de vil ikke være for passive eller være for meget over dem. Særligt grundet af de er så få fra 2. semester, de er opmærksomme på at de er rollemodeller. (feltnote, bilag 6 s. 40)

De studerende er altså opmærksom på, hvordan de bør agere over for deres målgruppe, hvilket iflg. Marker (2019) er en del af professionsidentiteten, at de skal have kompetencer til at vide, hvilke tiltag og tilgange der passer til forskellige målgrupper og størrelse herpå (Marker, 2019, s. 106).

Disse overvejelser er ligeledes noget underviserne har lagt op til, at de skulle overveje i planlægningen af aktiviteten. Dette er blevet gjort igennem præsentation af didaktiske modeller og planlægningsværktøjer, som eks. Illeris læringens tre dimensioner (Illeris, 2015). Det lave antal af fremmødte medførte, at de studerende fra 6. semester måtte justere i deres didaktiske ramme for aktiviteten. Så i stedet for at de studerende fra 2. semester skulle deles op i flere grupper, endte de med at være i samme gruppe. Dette betød, at der kun var en gruppe og dermed kunne de studerende fra 6. semester følge denne gruppe igennem hele aktiviteten. Som nævnt ovenfor medførte dette refleksioner om ikke at komme til, at virke som om at de hele tiden overvågede de studerende. Konstellationen med at der kun var en gruppe, gjorde stemningen i rummet meget uformel og de studerende fik mulighed for at opbygge relationer mellem hinanden igennem

dialog og samarbejde. Det lave antal gjorde ligeledes, at de studerende fra 6. semester hjalp med dele af madlavningen og opvasken. Her blev de studerende engageret i den samme handling, og havde dermed et fælles mål, med at få de forskellige retter tilberedt. Dette er med til at støtte op om det *gensidige engagement* i det *praksisfællesskab*, der synes at blive dannet mellem de studerende. Dette er ligeledes med til at støtte op om fælles virksomhed, i og med at de studerende indgår som gensidigt ansvarlig for, at de lykkes med at få tilberedt retterne, og at de undervejs i aktiviteten forhandler, hvordan de forskellige tilberedningsprocesser skal forløbe og hvem der deltager i dem (Wenger, 2004, s. 90-104).

Den sidste dimension i *praksisfællesskab* er *fælles repertoire*. Denne dimension knytter sig særligt til professionen. Igennem professionens historie har den produceret og indoptaget forskellige begreber, artefakter, historiske diskurser, rutiner osv. som er blevet en del af professionens praksis. Dette er blevet konstrueret igennem de praksisfællesskaber, der har været indenfor professionen. Her er den fælles udøvelse af virksomheden med til at skabe ressourcer til meningsforhandling i praksisfællesskaber. De 2. semesterstuderende vil i dette tilfælde få indsigt i nogle af disse ressourcer fra gennemførslen af aktiviteten med de 6. semesterstuderende. De studerende meningsforhandler ligeledes under denne aktivitet, hvor der fx undervejs opstår en lyst til at afprøve nye og spændende tilberedningsmetoder med andre råvarer end de hidtil har prøvet, hvilket var noget der opstod spontant under de 2. semesterstuderendes indledende brainstorme. "De studerende fra 2. semester beslutter sig for at prøve nogle nye og spændende opskrifter, de vil bl.a. lave en rødbede is og en brownie med sorte bønner" (feltnote, bilag 6 s. 40).

Herpå opstod der nye måder at løse den stillede opgave på, end der på forhånd var tænkt. I denne situation kan man se, hvordan nyankomne og veteraner gensidigt kan inspirere til nye muligheder, hvorpå man kan løse aktuelle opgaver (Wenger, 2004, s. 183-184).

10.3 Dialog om professionen og professionsidentitet

I den ovenstående del af analysen har der hovedsageligt været fokus på *praksisfællesskabet* mellem de studerede på 2. og 6. semester samt hvilket potentiale sådan et *praksisfællesskab* kan have for de studerende. Dette afsnit har til formål at belyse, hvilken betydning det har for de studerende, at de mødes på tværs af semestre og dermed får mulighed for, at indgå i dialoger med hinanden om professionen. Dette findes relevant at undersøge for at opnå indsigt i, hvilken betydning det kan have for at de studerende i processen med at danne deres *professionsidentitet*, at de får mulighed for at indgå i dialog med studerende fra andre semestre. Netop sådanne dialoger opstod mere eller mindre spontant i denne undervisning. Dette var på trods af, at det ikke var den primære hensigt med denne undervisning eller noget de havde opfordret de studerende fra 6. semester til, at de skulle indlede sådanne samtaler.

Undervejs i aktiviteten opstod der flere gange dialoger mellem de studerende, hvor snakken gik på uddannelsen og de fremtidige muligheder med titlen som professionsbachelor i ernæring og sundhed. "Der opstår en dialog mellem de studerende fra 2. og 6. semester omkring valg af studieretning og arbejdet i praksis. De studerende fra 6. semester fortæller om de forskellige studieretninger og det de har prøvet på studiet" (feltnote bilag 6 s. 40).

"Der opstår, ligesom om formiddagen, snak omkring uddannelsen, jobmuligheder og studieretningsvalg imellem de studerende" (feltnote, bilag 6 s. 41).

Disse dialoger opstod på flere forskellige tidspunkter under aktiviteten. Det var både under tilberedningen af maden og under spisesituationen efterfølgende. I den dialog der opstod under spisesituationen, deltog underviseren ligeledes i dialogen, hvilket en studerende fra 2. semester italesætter som givende i interviewet, da hun bliver spurgt ind til, om der er noget uddannelsen kan gøre for, at støtte deres proces med at danne professionsidentitet.

Så skulle det være hvis de kunne gøre mere for sådan ens selvbillede af uddannelsen måske, det der med vi har én underviser, der var du der os, som virkelig var sådan I kan så meget og så måske mere italesætte det og sådan mere, hvordan man selv kan få det billede med at man kan så meget, man kan meget mere end dem. Men i bund og grund skal man nok bare ud og bruge det i praksis os, for at få den opfattelse. (S1. 6. semesterstuderende, bilag 5 s. 17)

Her henviser den studerende til den aktuelle undervisning i køkkenet med 6. semester. Den studerende italesætter, at det vil være meningsfuldt, at uddannelsen gør noget mere for, at de studerende får mulighed for at arbejde med deres selvbillede ift. hvad man kan med uddannelsen. Den studerende kommer bl.a. med eksemplet om, at når en underviser italesætter mulighederne med uddannelsen, og at de studerende har nogle særlige kompetencer, er det med til at hun får et indblik i, hvad man kan som professionsbachelor i ernæring og sundhed. Denne undervisningsform åbner således ikke kun op for, at de studerende får mulighed for at afprøve deres praktiske kompetencer i køkkenet, eller at de studeredene fra 6. semester får mulighed for, at opnå kompetencer til at varetage formidlingsopgaver inden for praktisk madlavning. Undervisningen åbner, som ovenstående feltnoter viser, altså ligeledes op for et rum hvor de studerende kan indgå i dialog om uddannelsen, professionen og deres muligheder fremadrettet heri. Særligt de studerende fra 2. semester får i denne kontekst mulighed for, at kunne påbegynde en identificering af professionen. Dette lægger sig op ad Heggens beskrivelse af, hvordan man kvalificerer sig til, at kunne udøve professionsrettet arbejde. Han beskriver, at det handler om at lære professionens kundskaber og færdigheder. Dette sker iflg. Heggen i en kombination af dannelse igennem skolebaseret læring og læring i praksis. Den aktuelle undervisning lægger sig i den skolebaseret læring, dog trækker den på nogle praksisnære metoder igennem dens didaktiske

ramme, som åbner op for en mere praksisnær og praktisk undervisning. Heggen beskriver, at det derudover handler om, at de studerende skal påbegynde en proces, hvor de skal arbejde hen mod, at kunne identificere sig med deres kommende professions praksis og på den måde ende med, at se sig selv som professionel udøver i professionen (Heggen, 2008, s. 321). De studerende fra 2. semester får, igennem dialog med de studerende fra 6. semester, mulighed for at kunne identificere sig med professionen ved at de studerende fra 6. semester fortæller om deres erfaringer fra deres praktikker, og hvilke muligheder der er med de forskellige studieretninger. En studerende beskriver bl.a. hvordan valget af studieretning blev foretaget. ”En studerende fra 6. semester fortæller, at valget af studieretning blev truffet ud fra, at de blev vist en masse jobopslag med jobs, hvor den studerende kunne se sig selv i dem der rettede sig mod toningen sundhedsfremme og forebyggelse” (feltnote, bilag 6 s. 40).

Det er dog ikke udelukkende de studerende fra 2. semester der får en indsigt i professionen og dens muligheder. De studerede fra 6. semester beskriver ligeledes, at de får noget ud af, at de har mulighed for at indgå i dialog omkring professionen. Nedstående feltnote viser, hvordan underviserens perspektiver fra praksis også er med til at støtte op om, hvilke muligheder de har med uddannelsen i praksis.

De studerende sidder ved et bord og snakker med underviseren, der nævner at de skal brande sig på, at de har en bachelor (der henvises til forskellen på kostvejledere og lign.), og at de skal kunne fortælle, at vi har mange flere aspekter. Det er vigtigt, at de kan sætte ord på deres kompetencer, ”i skal kunne sælge jer selv”. De studerende nævner, at de har en opfattelse af, at de kliniske diætister har en fordel pga. deres titel og autorisation. Underviseren fortæller om, at de kliniske diætister nogle gange kan blive låst jævnfør deres autorisation (feltnote, bilag 6 s. 40).

En studerende fra 6. semester fortæller, at det er rart at have den her snak. Underviseren supplerer snakken om titel eller mangel på samme, med at de skal bruge titlen professionsbachelor i ernæring og sundhed og de er de eneste der må bruge den. Snakken om studieretningsvalg opstår ofte i denne undervisning (feltnote, bilag 6 s. 40).

De studerende beskriver, at det er rart at have denne snak om professionsidentitet, studieretning og professionen generelt. Underviserne kan i denne situation agere rollemodel over for de studerende. At disse dialoger opstår uden at det var planlagt eller et fokuspunkt for undervisningsaktiviteten, må være et udtryk for at de studerende har brug for flere tiltag i uddannelsen for, at de kan få et bredere kendskab til professionen og deres fremtidige muligheder med uddannelsen som professionsbachelor i ernæring og sundhed.

Opsummering:

Der er noget der tyder på, at didaktiske tiltag, som dette forløb virker til at have potentiale for, at understøtte de studerende i at udvikle deres professionsidentitet. Dette sker igennem dialog med studerende fra andre semestre, hvor der herigennem er åbnet for et rum, hvor professionens værdier og muligheder kan forhandles igennem nye *praksisfællesskaber*. Flere lignende tiltag findes således relevante at undersøge og afprøve. Det kunne være interessant at flere studerende på tværs af semestre kunne mødes igennem undervisningsaktiviteter, der fremmer muligheden for at de studerende kommer til, at interagere med hinanden på tværs. Denne interaktion mellem de studerende syntes, at fremme de studerendes kendskab til uddannelsen og professionen og dermed en stærkere professionsidentitet. Køkkenet har vist sig som en god ramme for sådanne undervisningsaktiviteter, dog er professionen meget bredere end til at begrænse sig til køkkenet som den eneste relevante ramme. "Forløbet didaktik ved praktisk madlavning og fysiskaktivitet" strækker sig som navnet antyder sig til også at forgå i en anden ramme i delen med fysiskaktivitet. Specialets empiriske undersøgelse strakte sig dog ikke til, at kunne rumme deltagerobservationer i denne del af forløbet, hvorfor potentialet inden for denne ramme ikke er blevet udfoldet yderligere i denne analysedel.

11. Diskussion

I dette afsnit vil anvendelsen af specialets videnskabsteoretiske ståsted og de teoretiske elementer blive diskuteret. Herefter vil undersøgelsesdesignet blive diskuteret ud fra kvalitetskriterierne troværdighed, pålidelighed og overførbarhed (Henricson, 2018, s. 480). Herudover anvendes transparens også som kvalitetskriterie, disse kvalitetskriterier er udvalgt på baggrund af et forsøg på at respektere det kvalitative forskningsmål og ambitioner (Tangaard & Brinkmann, 2020, s. 658). Disse kriterier er ligeledes valgt ud fra, at specialets kvalitative undersøgelse har fundet sted på en udvalgt professionshøjskole, som ud fra specialets videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen må ses som en socialt konstrueret institution. Her må de observerede situationer ses, som et resultat af de sociale sammenhænge som de studerende deltager i (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 179).

11.1 Diskussion af det videnskabsteoretiske ståsted og de teoretiske elementer

Specialet har, som beskrevet, taget sit videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen i det analytiske arbejde. Dog er indsamlingen af det empiriske data fortaget med inspiration i fænomenologien. De anvendte teorier Etienne Wengers praksisfællesskab og Kåre Heggens' definition af professionsidentitet og professionel identitet har ageret teoretisk ramme for analysen af det empiriske data. I dette afsnit vil de teoretiske perspektiver blive diskuteret i forhold til muligheder og begrænsninger ved anvendelsen heraf.

I forbindelse med anvendelse af forskellige teoretiske perspektiver, er det vigtigt at være opmærksom på de udfordringer det kan bringe med sig. Det er derfor nødvendigt at reflektere over, hvorvidt de udvalgte teories epistemologi stemmer overens med nærværende speciales videnskabsteoretiske ståsted, som hovedsageligt er socialkonstruktivismen. Inden for socialkonstruktivismen er grundessensen en antagelse om, at forståelsen af virkeligheden er en social konstruktion. Samfundet betragtes altså som socialt konstrueret af fænomener, der på trods af at eksistere uafhængigt, er konstrueret igennem sociale processer (Rasborg, 2013, s. 420-423). For nærværende speciale betyder det, at de sociale processer der kom til syne under observationerne, er blevet tillagt en særlig betydning. Det vurderes, at både Heggens definition af Professionsidentitet og Wengers Praksisfællesskaber stemmer overens med den socialkonstruktivistiske epistemologi. Heggens beskriver at professionsidentiteten er en kollektiv identitet, hvor det forventes, at når man som studerende er medlem af professionen, støtter man op om professionens arbejdsmetoder og formål. Dette medlemskab handler om fælles symboler og fælles handling som gruppen danner igennem, at de fælles symbolikker skaber forestillinger om, hvordan ting bør være (Heggens, 2008, s. 323). At professionens værdier bliver forhandlet og skabt igennem sociale processer mellem medlemmer af professionen, stemmer overens med socialkonstruktivismens forståelse af, at samfundet er socialt konstrueret. Wengers Praksisfællesskaber støtter ligeledes op om denne forståelse, igennem de praksisfællesskabets tre dimensioner fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement (Wenger, 2004, s. 90). Det vurderes således, at de udvalgte teoretiske perspektiver og specialet videnskabsteoretiske tilgang er i overensstemmelse.

Formålet med at anvende Wengers Praksisfællesskaber og Heggens definition af Professionsidentitet i det analytiske arbejde med det indsamlede empiriske data er, at opnå en forståelse for, hvordan de studerende danner deres professionsidentitet igennem de sociale processer de indgår i på uddannelsen (Andreasen, et al., 2017, s. 107). Det vurderes, at denne teoretiske ramme har haft en positiv indvirkning for at opnå forståelse for, hvad der kendetegner de studerendes professionsidentitet og hvilke didaktiske tiltag der har potentiale for at kunne understøtte denne proces. Anvendelsen af disse teoretiske perspektiver har således haft en afgørende rolle for, hvilke konklusioner der er lavet i dette speciale. Det er derfor vigtigt at have en opmærksomhed omkring, at dette medfører en risiko for, at valget af de anvendte teorier kan have påvirket åbenheden overfor andre perspektiver i undersøgelsen og analysen heraf (Andreasen, et al., 2017, s. 107). Specialet har forsøgt at anlægge en eksplorativ tilgang, hvorfor der netop har været et fokus på, at undgå at teorierne har været styrende for og påvirket indsamlingen af det empiriske data.

I analysen er der argumenteret for, at de studerende fra 2. og 6 semester indgår i et praksisfællesskab igennem deres deltagelse i undervisningsaktiviteten i køkkenet. Det kan dog diskuteres hvorvidt det reelt kan defineres som et praksisfællesskab. Denne kritik fremlægger Wenger på følgende måde:

Medlemskab er ikke blot et spørgsmål om social kategori, erklæring af loyalitet, tilhørsforhold til en organisation, besiddelse af en titel eller personlige relationer til visse mennesker. Et praksisfællesskab er ikke blot defineret ved, hvem der kender hvem, eller hvem der taler med hvem i et netværk af interpersonelle relationer, hvorigennem der strømmer informationer. (Wenger, 2004, s. 91)

Inddragelsen af praksisfællesskaber er således ikke med formålet om, at konkludere at de studerede fra 2. og 6. semester danner et praksisfællesskab. Begrebet anvendes for at se hvilke didaktiske tiltag, der kan understøtte de studerendes proces med at indgå i praksisfællesskaber inden for professionen på sigt.

11.2 Transparens

For at sikre sig at der er en tilstrækkelig grad af transparens igennem hele undersøgelsen, er det vigtigt at læseren kan gennemskue processen fra undersøgelsesdesignet til udførslen, samt analyse og resultaterne heraf. Dette muliggør ligeledes, at dem der finder specialets undersøgelse interessant, kan lade sig inspirere og lave lignede undersøgelser (Tangaard & Brinkmann, 2020, s. 660).

For at sikre transparens i specialet er undersøgelsesdesignet forsøgt beskrevet detaljeret. Dette er gjort igennem at beskrive hele processen fra hvordan ideen til specialet opstod, til den første kontakt til uddannelsen og derefter igennem en grundig beskrivelse af uddannelsen, og de semestre som undersøgelsen beskæftiger sig med og dermed i hvilken kontekst empirien er indsamlet, og hvordan den er foregået samt hvor. Denne beskrivelse af undersøgelsen har til formål at skabe transparens og gennemsigtighed for, at det er muligt at vurdere den sammenhæng, hvor specialets resultater skal betragtes ud fra (Tangaard & Brinkmann, 2020, s. 660).

11.3 Troværdighed

At skabe transparens, som er beskrevet ovenfor, er en del af processen med at skabe troværdighed af undersøgelsen. Begrebet troværdighed henviser til, hvorvidt specialets undersøgelsesdesign og fund i forbindelse hermed kan betragtes som troværdige. For at opnå denne troværdighed indebærer det, at man tilstræber en tydeliggørelse over læseren, at den viden der er produceret i nærværende speciale, er gyldig. For at opnå troværdighed af undersøgelsen, kan en kombination af forskellige metoder være gavnlig (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 504). I nærværende speciale er det empiriske data indsamlet igennem brug

af flere metoder henholdsvis deltagerobservationer og semistruktureret interviews. Med brug af disse forskellige metoder, vurderes det at have styrket undersøgelsen. Dette vurderes ud fra at det har været muligt, at få indsigt i udviklingen af professionsidentitet fra flere vinkler (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 504). Troværdigheden af specialet er også forsøgt understøttet igennem, en kontinuerlig diskussion af specialet med udenforstående personer (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 504). I nærværende speciale er dette anvendt i form af kontinuerlig dialog om specialets formål, undersøgelsesdesign, analyse og fund med vejleder fra Aalborg Universitet. Herudover er der sparret med udenforstående i form af en underviser, der er involveret i forskningsaktiviteter inden for området, som ligeledes er underviser ved specialets samarbejdssted. Slutteligt er specialets troværdighed vurderet af "kritiske venner" (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 504) i form af en tidligere kandidatstuderende. Et andet kriterie der kan anvendes for at understøtte troværdigheden er, at lade informanterne, som i nærværende speciale er studerende, vurdere om de finder uoverensstemmelse i transskriptionerne ud fra det de har sagt (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 504). Denne metode er ikke anvendt i processen, hvorfor det er op til diskussion, hvilken betydning det kunne have haft for specialets fund og dermed troværdigheden.

11.4 Pålidelighed

Specialets pålidelighed ønskes også diskuteret i nærværende afsnit. Begrebet anvendes for at finde frem til, hvorvidt specialets fund er pålidelige. Dette bør diskuteres ved at belyse, hvordan tidligere erfaringer kan have påvirket indsamlingen af data og analysen heraf (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 505). For at opnå pålidelighed i nærværende speciale, er min baggrund som professionsbachelor i ernæring og sundhed beskrevet eksplicit, og der har igennem hele processen været en opmærksomhed på, hvilken betydning det har haft, at jeg selv har uddannelsen. Igennem den eksplicite beskrivelse af egen baggrund og inddragelse af Alvesson ift. at forske i et kendt felt (Alvesson, 2003), er der forsøgt at skabe gennemsigtighed for at øge pålideligheden af specialets fund. I processen med at analysere de studerendes udtalelser er der en risiko for, at egen forforståelse af uddannelsen og det at være studerende her ved har haft indflydelse på, hvordan fortolkningen er foretaget. Der har i denne proces været fokus på, at være så objektiv som muligt. Dette er bl.a. forsøgt igennem at transskribere de studerendes udtalelser i interviewene ordret, kun med undtagelse af talefejl. Min baggrund som professionsbachelor i ernæring og sundhed kan ligeledes have haft betydning for, hvordan de studerede udtalte sig i interviewene. De havde kendskab til denne baggrund, og dermed kan der i samtalen være opstået indforståethed imellem informant og interviewer. Dette er forsøgt undgået igennem et fokus på, at ligge egen forståelse af uddannelsen til side og italesætte, at det er de studerendes perspektiv der findes værdifuld i nærværende speciale. På trods af dette, er det uundgåeligt at der opstår en form for tavsviden og indforståethed i interviewene. Det kan derfor tænkes at en interviewer, som ikke har samme kendskab eller baggrund i uddannelsen vil have fået nogle andre besvarelser.

11.5 Overførbare

Det sidste begreb der anvendes i den metodiske diskussion, er overførbare. Her vil det diskuteres, hvorvidt specialets fund er overførbare til andre sammenhænge eller kontekster. Overførbareheden kan først diskuteres og vurderes efter at have vurderet at der er troværdighed og pålidelighed (Mårtensson & Fridlund, 2018, s. 505).

Specialets undersøgelsesdesign tager afsæt i et casestudie, hvilket er blevet kritiseret for ikke at kunne producere overførbare viden. "Den opfattelse, at man ikke kan generalisere ud fra enkelttilfælde, betragtes normalt som et fældende bevis mod casestudier som videnskabelig metode" (Flyvbjerg, 2020, s. 628). Der vil dog i dette afsnit argumenteres for, at et casestudie vil kunne skabe de rette forudsætninger for, at det kan gøres til genstand for analytisk generalisering. For at disse forudsætninger kan gøre sig gældende, kræver det, at konteksten hvor casen finder sted er beskrevet nøjagtigt for at skabe gennemsigthed. Dette er en grundlæggende forudsætning for, at specialets empiriske fund kan ses som overførbare til andre sammenhænge eller kontekster (Flyvbjerg, 2020, s. 632). Specialet sigter ikke mod at skabe generaliserbare resultater, som kan overføres direkte til andre kontekster. Dog argumenteres der for, at specialets fund kan give et indblik i, hvad der kendetegner de studerendes professionsidentitet og hvilke didaktiske tiltag der synes at have potentiale for at understøtte denne udvikling. Dette vurderes, at kunne anvendes som vejledende for andre i sammenlignelige kontekster der finder undersøgelsen relevant.

12. Konklusion

Dette afsnit har til formål at konkludere på nærværende speciales problemformulering: *Hvad kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen? Og hvilke didaktiske tiltag i uddannelsen syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet?* Problemformuleringen besvares igennem det analytiske arbejde med bearbejdning af det empiriske data sammenholdt med de udvalgte teoretiske perspektiver, set i rammen af det videnskabsteoretiske ståsted.

Det første der vil blive konkluderet på, er problemformuleringens første del. Formålet med dette spørgsmål var, at få et indblik i de studerendes professionsidentitet. Der blev som beskrevet afholdt fem semistruktureret interviews med studerende fra 2. og 6. semester. Her kom det frem, at de studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen beskriver uddannelsen, som en meget bred uddannelse med mange mulige arbejdspladser og jobfunktioner efterfølgende, men uddannelsens brede og dermed det brede aftagerfelt, gør det svært for de studerende at få et klart billede på deres kommende profession, og hvor de kan se sig selv efter uddannelsen. De studerende italesatte, at de finder det svært, at lave en specifik beskrivelse af professionsidentiteten for en professionsbachelor i ernæring og sundhed. Det kan således

konkluderes, at de studerende oplever en udfordring med at kunne beskrive, hvad der kendetegner deres professionsidentitet, og at de finder uddannelsens bredde som en del af denne udfordring.

Det andet der vil blive konkluderet på i dette afsnit, er problemformuleringens anden del, som går på at undersøge, hvilke didaktiske tiltag der har potentiale for, at understøtte de studerendes udvikling af professionsidentitet. Dette blev fundet som et relevant spørgsmål, da det allerede kom frem på det indledende møde, at denne udfordring var noget uddannelsen, var bevidst om at de skulle arbejde målrettet med. De havde allerede igangsat flere tiltag for at arbejde med denne problemstilling, men de var nysgerrige på, hvilke perspektiver nærværende speciale kunne frembringe. I processen med at indsamle det empiriske data til specialet, var det særlig undervisningsforløbet "didaktik ved praktisk madlavning og fysisk aktivitet", som stod frem som interessant i arbejdet med at besvare denne del af problemformuleringen. Dette forløb er et nyt didaktisk tiltag i undervisningen af 6. semester på studieretningen Sundhedsfremme og Diætetik med toningen Sundhedsfremme og Forebyggelse, hvor de studerende fra 6. semester fik til opgave at planlægge, udføre og evaluere undervisning i køkkenet med studerende fra 2. semester. Denne undervisning viste sig, at åbne op for et rum for dialog om professionsidentitet. De studerende indgik naturligt i dialog om professionen, hvilke jobs der er mulige, hvilke muligheder der er med de forskellige studieretninger og hvordan man skal tage dette valg. Disse emner dannede rammer for dialog mellem de studerende, som der opstod undervejs i køkkenet. De studerende fik således et rum for meningsforhandling af forståelse af professionen og uddannelsens muligheder. Dette var noget af det, de studerende udtrykte en usikkerhed omkring i interviewene. De havde en fornemmelse for hvilke muligheder der var, men de italesatte, at de havde svært ved at definere professions kompetencer grundet uddannelsens bredde. Udover at dette didaktiske tiltag åbnede op for at de studerende fik mulighed for, at skabe dialog om deres profession og dermed dannelse af deres professionsidentitet, så åbner denne form for praksisnær undervisning også op for, at de studerende fra 6. semester for mulighed for at afprøve deres kompetencer i en praksisnær situation i køkkenet. Det er kompetencer som formidling af ernæringsmæssig viden til en udvalgt målgruppe med fokus på sundhedsfremmende og forebyggende kost på gruppeniveau. Det konkluderes således, at der findes et potentiale i at uddannelsen faciliterer uddannelsesaktiviteter, hvor de studerende får mulighed for at mødes med studerende fra andre semestre, hvorpå de får mulighed for at indgå i sociale processer, hvor de kan forhandle deres forståelse af professionens værdier og formål. Herudover findes den praksisnære undervisningsform, som endnu et muligt tiltag der syntes at have potential for at understøtte de studerendes udvikling af deres professionsidentitet. Opsummerende konkluderes det således, at de studerende beskriver professionsidentiteten som svær at definere grundet uddannelsen og professionens bredde. Dog ser de ligeledes, at denne bredde medfører mange muligheder ift. arbejdsopgaver og mulige arbejdspladser inden for professionen. Der konkluderes, at der findes et potentiale i at uddannelsen faciliterer flere praksisnære

forløb, hvor de studerende får mulighed for at afprøve deres kompetencer i praksisnære situationer, og at de studerende får mulighed for at mødes på tværs af uddannelsen. Herudover beskriver de studerende, at det findes meningsfuldt, når uddannelsen inviterer professionelle praktikker fra professionen ind på uddannelsen for at formidle om, hvilke muligheder der er i praksis som professionsbachelor i ernæring og sundhed.

Litteraturliste

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (juni 2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Wiley Online Library*, s. 55-68.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, s. 167-193.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Antoft, R., & Salomonsen, H. H. (2012). Casestudier af organisationer som dynamisk proces. I M. H. Jacobsen, & S. Q. Jensen, *Kvalitative udfordringer* (s. 129-152). København K: Hans Reitzels Forlag .
- Brinkmann, & Svend. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 581-600). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Thangaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion . I S. Brinkmann, & L. Thangaard, *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 15-23). København K: Hans Reitzels Forlag .
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 621-651). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Hanna, P., & Mwale, S. (1. september 2017). I'm not with you, yet I am... virtual face-to-face interviews. I V. Braun, V. Clarke, & D. Gray, *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques* (s. 235-255). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet . I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henricson, M. (2018). Diskussion. I M. Henricson, *Videnskabelig teori og metode* (s. 479-489). København: Munksgaard.
- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København K: Hans Reitzels Forlag .
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*. København K: KORA.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, H. H. (2020). *Læremiddel.dk*. Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>
- Kirkegaard, P. K., & Kirkeby, S. (2017). *Professionsbachelor i søgen efter deres profession - et casestudie om professionsbachelor i ernæring og sundheds søgen efter deres profession*.
- Lindhardt, M. (15. april 2014). Fænomenologi . *TIDSSKRIFTET ANTROPOLOGI*, s. 3-26.
- Marker, M. s. (2019). Ernæring og sundhedsbachelor. I H. H. Hjermitlev, *Velfærdsprofessioner* (s. 97-109). København K: Djøf Forlag.

- Mølgaard, N. (2014). Hvad er en professionsbacheloruddannelse? I B. Nielsen, N. G. Nielsen, & N. Mølgaard, *Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 13-29). København N: Forlaget UCC.
- Mårtensson, J., & Fridlund, B. (2018). Videnskabelig kvalitet i eksamensprojekter . I M. Henricson, *Videnskabelig teori og metode* (s. 491-509). København : Munksgaard.
- Nielsen, B. L., & Jelsbak, V. A. (2018). *At uddanne til en profession - professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse*. Leanpub.
- Nielsen, N. G. (2014). Profession i praksis. I B. Nielsen, N. G. Nielsen, & M. Niels, *Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 31-49). København N: Forlaget UCC.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (Juli 2005). Realist review - a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy, suppl. Synthesizing evidence for management and policy-making; London*, s. 21-34.
- Priour. (2006). En teori om praksis. I A. Priour, & C. Sestoft, *Pierre Bourdieu en introduktion* (s. 23-69). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 403-438). Frederiksberg C: Samfundslitteratur .
- Schmidt, C. H. (2022). *Læremiddel.dk*. Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoej/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/>
- Staugaard, H. J. (2017). *Profession - Skulle det nu være noget særligt*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I I. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 97-115). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 33-63). København K: Hans Reitzels Forlag .
- Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier . I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 657-670). København K: Hans Reitzels Forlag .
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* Århus: DPP.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (5. maj 2016). *Retsinformation* . Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/502>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (10. December 2019). *Retsinformation* . Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1343>
- UddannelsesGuiden. (2021). *www.ug.dk*. Hentet fra <https://www.ug.dk/vaerktoej/uddannelseszoom/#!/parameters?subeducations=udb2-profbachernaeringsundhed:3,udb2-profbachernaeringsundhed:2,udb2-profbachernaeringsundhed:0>,

- UddannelsesGuiden. (22. Februar 2022). *www.UddannelsesGuiden.dk*. Hentet fra <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/socialogsundhedsuddannelser/ernaering-og-sundhed>
- Undervisningsministeriet . (2000). *Lov om mellemlange videregående uddannelser*. Hentet fra <https://w0.dk/~chlor/www.retsinformation.dk/lov/l23433.html>
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I N. B. Hansen, & J. Gleerip, *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 13-29). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wilkins, E. B. (2020). Facilitating Professional Identity. *NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING*, s. 57-69.

Ernæring og sundhedsstuderendes vej ind i professionen

Resultater fra kandidatspecialet

”Professionsidentitet hos studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen”

Rikke Kammer Kjeldsen Stud.Cand.Mag i læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, Institut for kultur og læring.

Kandidatspecialet er udarbejdet i perioden februar 2022 til maj 2022, og beskæftiger sig med professionsidentitet hos studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen samt hvilke didaktiske tiltag, der syntes at have potentiale for at understøtte denne proces. Baggrunden og relevansen for specialet udspringer af egen baggrund som professionsbachelor i ernæring og sundhed, hvor en manglende professionsidentitet har været til stor frustration både under uddannelsen, men i høj grad efter, hvor der skulle findes en vej ind i en stadig ukendt profession. Denne frustration delte medstuderende, og er ligeledes noget der ofte har været debatteret i facebookgruppen ”Netværk for professionsbachelorer i ernæring og sundhed”. På denne baggrund blev der taget kontakt til uddannelseslederen på en udvalgt professionshøjskole, hvor specialets emne og problemstilling blev fremlagt, hvortil uddannelseslederen bekræftede, at dette er en aktuell problemstilling, som de har stor fokus på. Herefter blev der indgået et samarbejde med uddannelsen omkring den empiriske undersøgelse af specialets problemstilling, som lyder således:

Hvad kendetegner de studerendes professionsidentitet på ernæring og sundhedsuddannelsen? Og hvilke didaktiske tiltag i uddannelsen syntes at have potentiale for, at styrke udviklingen af de studerendes professionsidentitet?

Metodisk og teoretisk afsæt

Det metodiske afsæt for specialet er et kvalitativt casestudie, hvor indsamling af det empiriske data til specialet er forgået på 2. og 6. semester på ernæring og sundhedsuddannelsen. Dette er foregået igennem deltagerobservation af undervisning på de to semestre, og igennem semistrukturerede interviews med tre studerende fra 2. semester og to studerende fra 6. semester på uddannelsen. Specialets teoretiske afsæt tager udgangspunkt i Kåre Heggens definition af Professionsidentitet (Heggen, 2008) og i Etienne Wegners teori om Praksisfællesskaber (Wenger, 2004).

Personlig interesse som vej ind i uddannelsen og professionen

Et af de fund fra undersøgelsen der findes interessant at fremhæve her, er de studerendes motivation for at søge ind på ernæring og sundhedsuddannelsen. Her er motivationen den samme for samtlige af de studerende, der blev interviewet. De nævner, at deres primære motivation var, at de havde en personlig interesse for sundhed forud for deres optag på uddannelsen. Deres primære begrundelse går på, at de valgte uddannelsen for, at de kunne få mulighed for at dykke ned i deres interesse for sundhed. En af de studerende italesætter det således:

Det var nok først og fremmest interesse for ernæring og hvad det gør ved kroppen ja, det biologiske aspekt trak virkelig meget. Så det var faktisk ikke så meget det der med jeg vil vildt gerne ud og hjælpe nogle mennesker, altså det var det det ville ende med, men det var også det med at kunne nørde ned i det biologiske, hvad der sker med kroppen ift. hvad vi spiser. (2. semesterstuderende, ernæring og sundhedsuddannelsen)

Deres motivation går altså ikke nødvendigvis på et særligt ønske om en bestemt beskæftigelse inden for professionen. Hvorvidt at et manglende kendskab til professionen og mulighederne heri som professionsbachelor i ernæring og sundhed kan være en af årsagerne herfor, vil være interessant at undersøge yderligere.

Professionsidentiteten

I gennem specialets undersøgelse viser der sig et klart billede af, at de studerende har svært ved at beskrive professionsidentiteten for en professionsbachelor i ernæring og sundhed. De beskriver professionen som bred og som svær at afgrænse grundet de mange muligheder. Denne bredde er noget de studerende beskriver som både positiv og negativ.

Åh altså det er jo alt inden for ernæring og sundhed, altså jeg syntes den kan være rigtig svær at snakke om fordi vi kan så meget, altså du kan jo blive ved med at snakke om det, fordi den er så bred og den er ikke så sporet ind som fx sygeplejerske, hvor du ved hvad du bliver, vi kan jo blive alt, alt muligt. At det gør det ret svært at snakke om fordi den er så bred, men det har jo også kæmpe muligheder. Men alt indenfor ernæring og sundhed.

(6. semesterstuderende, ernæring og sundhedsuddannelsen)

Denne beskrivelse opsummerer meget sigende det billede, som de studerende tegner for deres opfattelse af professionen. Ud over at de beskriver professionen som bred, og svær at definere og afgrænse, så har de mange bud på, hvor en professionsbachelor i ernæring og sundhed kan arbejde og hvilke arbejdsopgaver de kan varetage. De studerende der indgår i undersøgelsen, er henholdsvis på 2. semester som er en del af basisdelen, hvor de endnu ikke har valgt en studieretning, og på 6. semester fra studieretningen Sundhedsfremme og Diætetik med toningen Sundhedsfremme og Forebyggelse. Netop denne toning retter sig mod et bredt felt, hvilket måske kan være en af grundene til, at de studerende har svært ved at komme med en klar beskrivelse af deres professionsidentitet. En studerende opsummerer de forskellige studieretninger og toninger således:

Det er meget forskelligt, det kommer også an på, hvordan man toner uddannelsen, kan man sige, fordi hvis man vælger fødevarer og ledelse, kan man komme til at arbejde i sådan noget firmaer der producerer fødevarer som enten noget kvalitetskontrol eller noget produktudvikling, man kan også komme til at lede produktionskøkkener. Hvis vi vælger sundhedsfremme og forebyggelse så er min opfattelse at det er meget op til os selv hvordan vi lige får, hvad skal man sige, forment vores uddannelse fordi, at der kan vi komme til at arbejde rigtig mange steder hvor det er relevant at man kigger på noget sundhedsfremme. Ja, og hvis vi så vælger at tone den som klinisk diætist, så er det jo primært sundhedshuse og hospitaler vi kan komme til at arbejde på. (2. semesterstuderende, ernæring og sundhedsuddannelsen)

I den studerendes beskrivelse er det tydeligt, at det er toningen sundhedsfremme og forebyggelse, der er sværest at tegne et klart billede af. Den studerende italesætter også, at der ligger et ansvar hos den enkelte studerende på denne toning, for at forme sin egen vej inden i professionen.

Mødet på tværs af semestre skaber rum for dialog om professionen

Særligt et undervisningsforløb blev fundet interessant for de studerendes proces, med at udvikle deres professionsidentitet. Forløbet gik under betegnelsen "didaktik ved praktisk madlavning og fysisk aktivitet". Her har de studerende fra 6. semester fået til opgave, at planlægge, udføre og evaluere undervisning med studerende fra 2. semester. I denne undervisning opstod der nogle interessante situationer, i forbindelse med de studerendes udvikling af deres professionsidentitet. De observationer der bliver udfoldet her, er foretaget i den del af forløbet der foregik i køkkenet. I denne undervisning opstod der ofte spontane dialoger mellem de studerende om uddannelsen, studieretningsvalg, professionen og de studerendes fremtidige muligheder med den kommende titel som professionsbachelor i ernæring og sundhed.

"Der opstår en dialog mellem de studerende fra 2. og 6. semester omkring valg af studieretning og arbejdet i praksis. De studerende fra 6. semester fortæller om de forskellige studieretninger og det de har prøvet på studiet" (feltnote). Aktiviteten i køkkenet kom således til at danne ramme for, at de studerende kunne diskutere professionen med hinanden på tværs af semestre, hvilket åbner op for at de studerende kan danne indadgående læringsbaner i deres identitet til professionen. Der syntes og at være potentiale for, at der på sigt kan blive dannet nye praksisfællesskaber, hvor de studerende kan engagere sig i fælles handlinger og forhandle professionens værdier (Wenger, 2004).

Undersøgelsens centrale fund viser, at de studerende på ernæring og sundhedsuddannelsen vælger uddannelsen ud fra en personlig interesse for sundhed, og at de har svært ved, at sætte ord på professionsidentiteten for en professionsbachelor i ernæring og sundhed. Der syntes at være et potentiale for at understøtte de studerende i, at danne en stærkere professionsidentitet ved at facilitere praksisnære undervisningsaktiviteter med studerende på tværs af semestre. Det omtalte eksempel herpå viste sig at åbne op for dialog om professionen, og dermed et rum for forhandling af professionens værdier, muligheder og grundlag. Specialets formål har blot været at undersøge de studerendes professionsidentitet samt, hvilke didaktiske tiltag der har potentiale for at understøtte de studerendes proces med at udvikle professionsidentiteten, hvorfor denne form for praksisnære undervisning, bør undersøges yderligere. Artiklen er skrevet med et håb om, at aktører der beskæftiger sig med uddannelsen, vil påtage sig denne opgave.

Referencer

- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet . I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.