
Anvendelsesforpligtet grundforskning på læreruddannelsen

Bo Nielson, Ph.d. Forsknings- og udviklingsleder på Københavns Professionshøjskoles læreruddannelse, bnie@phmetropol.dk

Resume:

Siden 2013 har læreruddannelsen fået pligt til at bedrive forskning og udvikling (FoU) som en del af kerneopgaven. Denne opgave er blevet implementeret på meget forskellige måder på landets læreruddannelser. I denne artikel argumenterer jeg for, at FoU skal balancere et ideal om transformation af praksis gennem udfordringsbaseret og løsningsorientering samtidig med et substantielt bidrag til forskningsfeltet. FoU skal ligeledes balancere et ideal om praksisnærhed og medinddragelse samtidig med et ønske om generaliserbarhed og skalering. Artiklen afsluttes med en introduktion til interventionsforskningen som et konstruktiv bud på en ramme og struktur, der kan rumme ovenstående fordringer.

Nøgleord: Læreruddannelse, forskningsbaseret, anvendelsesrettet forskning, interventionsforskning, professionsforskning.

Indledning

Læreruddannelsen har siden begyndelsen af 2013 sammen med de øvrige uddannelser i professionshøjskolesektoren fået nye rammer for arbejdet med forskning og udvikling (herefter FoU). På den ene side har denne ændring af rammerne medført en tydeligere beskrivelse af FoU-opgaven. På den anden side rummer tydeliggørelsen af FoU-opgaven en række centrale begreber, som – trods henvisninger til gængse standarder - er uklart definerede. I praksis har dette medført en betydelig variation i løsningen af FoU-opgaven på tværs af landets læreruddannelser. Spørgsmålet er, hvorvidt denne variation er et problem, og om det ikke blot er en ønskværdig konsekvens af, at både læreruddannelsens og lærerprofessionens kerneopgave er kompleks og foranderlig? Som jeg ser det, udgør den manglende klarhed om FoU-opgaven et potentielt problem: Dels kan den udfordre kvaliteten af det kon-



krete arbejde med FoU på de enkelte læreruddannelser, navnlig fordi den begrænsede finanslovsbevilling til FoU bl.a. stiller krav om koordination og fælles retning for FoU-arbejdet for at undgå en fragmentering af indsatsen. Erfaringsmæssigt truer en sådan fragmentering potentielt mulighederne for at skabe positive effekter af FoU-arbejdet for både uddannelse, praksisfelt og ikke mindst vidensamfund. Dels kan uklarheden stille sig i vejen for at indfri ambitionen om at skabe flere, større og mere frugtbare tværgående samarbejder mellem de enkelte læreruddannelser og andre videnmiljøer både inden for og uden for sektoren. Som jeg ser det, er der her fire år efter ændringen af rammerne for læreruddannelsens FoU-opgave behov for en diskussion af, hvordan denne opgave kan fortolkes på et overordnet niveau, og hvordan den kan implementeres i praksis.

Formålet med denne artikel er at yde et bidrag til en fælles forståelse af, hvad læreruddannelsens FoU-opgave går ud på. Intentionen er at komme med et forskningspolitisk og dermed normativt bud på, hvordan FoU-opgaven kan fortolkes og implementeres ind i en institutionel praksis. Artiklen indledes med en kortfattet beskrivelse af læreruddannelsens ændrede rammer for arbejdet med FoU. Med afsæt i denne opgavebeskrivelse, som den fremgår af professionshøjskolernes lovgrundlag og stillingsstruktur, præsenteres en oversigt over en række centrale begreber, som fungerer som fordringer og navigationspunkter til den nye FoU-opgave. Fremstillingen af denne opgavebeskrivelse foretages på et ganske tekstnært niveau, og jeg forholder mig ikke kritisk til formuleringer, begreber og indhold på et overordnet niveau. I stedet præsenterer jeg efterfølgende et bud på, hvordan opgavebeskrivelsens fordringer og navigationspunkter kan fortolkes, så de på en meningsfuld måde kan understøtte det nuværende og fremtidige FoU-arbejde på læreruddannelsen. Artiklen afsluttes med en kort introduktion til interventionsforskningen som et konkret bud på en særlig tilgang til FoU, der på en systematisk og reflekteret måde kan operationalisere de fordringer og vanskelige balancer, der i min optik kendetegner den nye FoU-opgave, som læreruddannelsen og de øvrige professionsuddannelser i sektoren har fået.

Den nye FoU-opgave:

Kernebegreber, navigationspunkter og fordringer

Ønsket om at styrke kvaliteten af læreruddannelsen og lærerprofessionen gennem øget udviklings- og videnbaseret er ikke ny. Læreruddannelsen

har en lang og stolt tradition for at bidrage til den samlede viden, som udviklingen af såvel læreruddannelsen som grundskolen hviler på (Lindeberg et al, 2016, s. 63). I forbindelse med dannelsen af professionshøjskolerne i 2007 blev begrebet om *videngrundlaget* lovfæstet for læreruddannelsen (og for de øvrige uddannelser i professionshøjskolesektoren). Det centrale ved videngrundlaget var, at det rummede en forpligtelse på at sikre en tilstrækkelig integration af teoretisk og praktisk viden i uddannelsen. I praksis skulle dette ske gennem samarbejde mellem professionshøjskolerne og universiteterne om skabelse af ny viden, omsætning af denne viden i læreruddannelsen og formidling af denne viden til lærerprofessionen. Fundamentet for videngrundlaget var således en grundlæggende idé om *professions- og udviklingsbaseret*, og netop ideen om udviklingsbaseret afløste det lidt mere svævende og svært definerbare begreb om *forskningstillknytning*, som i en periode havde været styrende for videnarbejdet på læreruddannelsen (EVA, 2012, s. 7; EVA, 2017).

I 2013 blev rammerne for læreruddannelsens (og de øvrige uddannelser i sektoren) arbejde med FoU på afgørende vis ændret: For det første blev der stillet krav om, at FoU skal efterleve standardiserede krav til denne type aktiviteter, sådan som de er formuleret i bl.a. Frascati-manualen (OECD, 2015). For det andet blev der indført en ny stillingsstruktur for adjunkter, lektorer og docenter, hvor FoU blev en integreret del af opgaverne i stillingsbeskrivelserne.¹ Og endelig for det tredje blev FoU gjort til en forpligtende opgave for læreruddannelsen og øvrige uddannelser i sektoren. Med indførelsen af den forpligtende dimension omkring FoU-opgaven blev det i stigende grad væsentligt at formulere sig tydeligere om indhold, krav og retning til udførelsen af denne FoU-opgave.

Går man et skridt tættere på formuleringen af FoU-opgaven for læreruddannelsen, som den er beskrevet i lovgrundlaget, står der, at uddannelsens indhold skal bygge på FoU-baseret viden, og at læreruddannelsen i tæt samspil og samarbejde med aftagerfeltet (primært lærerprofessionen) og øvrige uddannelses- og vidensinstitutioner (primært universiteterne) skal varetage praksisnære og anvendelsesorienterede FoU-aktiviteter og herigennem aktivt medvirke til skabelse af ny viden, og til at denne viden kommer lærer-

¹ Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.



professionen og andre dele af læreruddannelsens aftagermarked til gavn.² Videre står der, at læreruddannelsens FoU-aktiviteter skal levere konkrete løsninger på udfordringer, som lærerprofessionen og det brede aftagerfelt står med.³ Mere specifikt om FoU-aktiviteternes egenart fremgår det, at der er tale om et skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag, hvor udvikling af ny viden eller ny anvendelse af viden er et centralt formål. Endelig står der i et tillæg til bekendtgørelsen, at denne viden skal have en væsentlig nyhedsværdi, og at den skal kunne efterleve krav om generaliserbarhed.⁴

På den ene side er ovenstående beskrivelse af FoU-opgaven både klar og detaljeret, og den rummer en række centrale krav i relation til det strategiske og praktiske arbejde med FoU på læreruddannelsen. På den anden side rummer disse krav en række kernebegreber, som er åbne for fortolkning, og hvor der ikke overraskende mangler konsensus blandt både forskere og praktikere om, hvordan de skal oversættes til og implementeres ind i en institutionel og uddannelsesmæssig praksis. Konkret har dette medført en meget stor variation i, hvordan FoU-opgaven er blevet implementeret, praktiseret og indtænkt strategisk på landets læreruddannelser. I yderpolerne af denne variation er FoU-arbejdet enten samlet i centrale enheder i institutionerne, eller det er placeret decentralt på de enkelte uddannelser, institutter eller faglige uddannelsesområder. De enkelte implementeringsmodeller rummer både styrker og svagheder i forhold til at opfylde det formål, som FoU-opgaven har jf. beskrivelsen i institutionernes lovgrundlag og stillingsstruktur. I det følgende præsenterer jeg mit bud på, hvordan FoU-opgaven på læreruddannelsen kan fortolkes, og dermed hvordan lovgrundlagets kernebegreber og krav meningsfuldt kan oversættes. Min oversættelse tager afsæt i de foreløbige erfaringer med at implementere og praktisere FoU på Metropols læreruddannelse, og den rummer følgende fordringer og navigationspunkter:

² Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, § 3, 4 og 5.

³ Ibid., § 5, stk. 2.

⁴ Ibid: se bemærkninger til lovforslag nr. 4.

- Forpligtelse på at sætte fokus på et anvendelsesorienteret perspektiv, der bidrager med nyt til den samlede grundviden på grundskoleområdet.
- Forpligtelse på at tage afsæt i udfordringer for samfund, grundskole og lærerprofession og på udvikling af idealer om positiv forandring.
- Forpligtelse på at integrere viden i praksis samt udvikling af konkrete løsninger i samarbejde med praksis.
- Forpligtelse på at tænke i generaliseringspotentiale og skalerbarhed – dvs. at FoU-aktiviteter tilbyder ny viden og nye løsninger og tilrettelægges, så mange skoler og børn får glæde af resultaterne.
- Forpligtelse på at den empiriske genstand og problemstilling har primat og dermed er styrende for metodologisk strategi og valg af konkrete metoder.
- Forpligtelse på samarbejde og dialog med fagfæller og andre uddannelses- og vidensinstitutioner.
- Forpligtelse på sikre, at FoU-aktiviteter bidrager til at kvalificere undervisningen på både grunduddannelsen og efter- og videreuddannelsen.

Ovenstående fordringer og navigationspunkter udfoldes på et mere detaljeret niveau nedenfor. Trods det, at fordringerne om dels bidrag til kvalificering af uddannelse og undervisning, dels samarbejde med fagfæller og andre uddannelses- og vidensinstitutioner er helt afgørende for læreruddannelsens FoU-arbejde, har jeg fravalgt en beskrivelse heraf af pladsmæssige grunde.

Prioritering af anvendelsesorienteret FoU, der bidrager til vores grundviden

Den første væsentlige fordring for læreruddannelsens FoU-aktiviteter er, at de skal forstås som anvendt forskning og praktiseres inden for et anvendelsesorienteret perspektiv. Ved første øjekast kan det være fristende at fortolke dette på den måde, at FoU således blot kan forstås og praktiseres i forlængelse af et traditionelt eller klassisk begreb om anvendt forskning (Roll-Hansen, N. (2009, s. 4). Men i modsætning til den traditionelle definition på anvendt forskning, rummer læreruddannelsens FoU-begreb både værdier og fordringer, som henter inspiration i en klassisk forståelse af grundforskning. Udfordringen for læreruddannelsens FoU-begreb er således, at det forsøger at overskride skellet mellem grundforskning og anvendt forskning: På den ene side skal det i forlængelse af det traditionelle begreb om anvendt



forskning forstås som en målrettet søgen efter løsninger på praktiske problemer og udfordringer med det formål, at ændre vilkår og muligheder for sin genstand (dvs. lærerprofession og grundskole).⁵ På den anden side skal det, med inspiration fra grundforskningen, sigte mod frembringelse af grundlæggende ny viden eller mod at bidrage til den eksisterende viden i relation til sin genstand (Kidd, 1959, s. 129). Med andre ord skal FoU-aktiviteter også bidrage til at udvide vores samlede forståelse af det område og den genstand, der er i centrum for vidensbestræbelserne (Bush, 1990). Pointen er, at dette FoU-begreb således udfordrer den endimensionelle forestilling om, at forskellen på anvendt forskning og grundforskning kan udtrykkes på et kontinuum med i de to respektive tilgange til forskning i hver sin ende. Ifølge den amerikanske politolog Donald E. Stokes er konsekvensen af dette endimensionelle perspektiv, at det bliver et enten-eller (Stokes, 1997, s. 3): Hvis FoU-opgaven er grundlæggende forpligtet på et anvendelsesorienteret perspektiv, så kan den ikke samtidig navigere efter centrale principper og fordringer, som er indbygget i begrebet om grundforskning. For at forstå læreruddannelsens FoU-opgave er der således brug for at udvikle et særligt begreb for anvendelsesorienteret FoU, der på en meningsfuld måde kan håndtere denne begrebsmæssige og definatoriske overskridelse. Stokes mener, at der er behov for at udvikle et flerdimensionelt perspektiv, så man på en meningsfuld måde kan tænke i et både-og – dvs. at aktiviteter både kan sigte mod at udvide vores fundamentale forståelse af et givent område og samtidig kan være forankret i og forpligtet på, hvordan et sådan videnbidrag kan anvendes i og af praksis.⁶ I denne mere nuancerede forståelse kan man således være mere eller mindre optaget af at bidrage til den grundlæggende viden på et givent område, og samtidig være mere eller mindre forpligtet på, at denne viden kan anvendes i og af praksis (Ibid, s. 73). Med Stokes bliver det således muligt at udvikle et særligt begreb for læreruddannelsens FoU, hvor videnaktiviteter både bygger videre på og bidrager med nyt til den eksisterende forskning og viden på skoleområdet, men samtidig tager afsæt i en reflekteret og systematisk idé om, hvordan denne viden kan

⁵ Se f.eks. definitionen i Den Store Danske Encyklopædi (1996). Se også officielle definitioner på de to begrebet på ministeriets hjemmeside: <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>

⁶ Det interessante er, at den seneste version af OECD's Frascati-manual netop arbejder med definitioner på grundforskning og anvendt forskning, som forsøger at muliggøre et både-og-perspektiv (OECD, 2015, s. 50-51).

bidrage til, at lærere og andre professionelle sættes i stand til at tænke og handle på måder, som skaber positiv forandring – dvs. bidrager til at skabe bedre undervisning, mere effektiv læring for eleverne og større trivsel for både elever og professionelle i og omkring skolen. Med inspiration fra Stokes kan denne forståelse af FoU-begrebet beskrives som *anvendelsesforpligtet grundforskning*. Stokes bruger selv et lidt rundere begreb om *anvendelsesinspireret grundforskning* (Ibid, s. 88) og taler således ikke om en pligtdimension. I modsætning til Stokes mener jeg, at netop pligten til anvendelsesorientering og praksisnærhed er en uomgængelig fordring for den professionsrettede FoU-opgave, som læreruddannelsen har fået – ikke mindst qua det lovgrundlag, som rammesætter FoU-opgaven i sektoren. I min optik bør læreruddannelsens FoU-aktiviteter således først og fremmest være forpligtet på anvendelsesdimensionen, men vil således samtidig på afgørende vis være orienteret mod at bidrage med nyt til vores samlede viden på feltet og i relation til den genstand, vi undersøger.

Fokus på udfordringer og positiv forandring i samarbejde med praksisfeltet

I direkte forlængelse af ovenstående begreb om anvendelsesforpligtet grundforskning er læreruddannelsens FoU-aktiviteter ligeledes forpligtet på – i tæt dialog og samarbejde med praksisfeltet – at skabe en nuanceret og reflekteret forståelse for de centrale udfordringer, som samfundet, grundskolen og lærerprofession står overfor. I forlængelse af dette er det en central opgave for læreruddannelsens FoU, at der foretages en informeret prioritering mellem disse udfordringer, så fokus balancerer et blik for på den ene side udfordringernes omfang og vigtighed og på den anden side et nogenlunde ædrueligt og realistisk billede af, at vi med ny og bedre viden kan adressere dem og gøre en forskel. Det er selvsagt ikke alle lærerprofessionens og grundskolens udfordringer, der presser sig lige hårdt på, og det er langt fra givet, at det eksempelvis er utilstrækkelig indsigt, der er hovedårsagen til den manglende problemløsning. I dette perspektiv er FoU-opgaven således forpligtet på at bevæge sig videre fra det empirinære og beskrivende niveau og fra det klassiske universitære dannelsesideal om udvikling af kritiske og reflekterede forståelser af genstandens kompleksitet. Prioriteringen af centrale udfordringer sker ikke kun på det diagnostiske niveau, men ud fra et bindende ønske om at skabe positiv transformation for profession, grundskole, lærere, elever etc. På den måde starter FoU-ind-



satsen med en eksplicit idé om, hvad det er for mål, ønsker og idealer, der søges indfriet (Ravn, 2010, s. 52), og denne idé bliver et vigtigt – om end ikke statisk og urørligt – navigationspunkt i forskningsprocessen. Det er her en vigtig pointe, at man i forskningsprocessen parallelt med involveringen i transformationsprocessen fastholder en kritisk og refleksiv distance til både idealer / værdier, proces og resultat, hvilket er en væsentlig forudsætning for teoriudvikling og videnbidrag. Dette indebærer et reflekteret og kritisk blik på centrale spørgsmål som f.eks. *hvem definerer og prioriterer de udfordringer, der tages afsæt i? Hvilke aktører gives stemme i processen, og hvilke ekskluderes? Hvad er det normative grundlag for beslutningen om endemålet for den ønskede transformation? Etc.* Men det ændrer ikke på det grundlæggende behov for at udvikle og forpligte sig på et normativt og værdimæssigt afsæt, som bl.a. informeres af eksisterende forskning, viden og erfaringer på området. Det er ligeledes en vigtig pointe, at identifikationen og formuleringen af idealer og normativ retning sker i tæt og aktiv dialog med praksis med afsæt i eksisterende viden på feltet og i de økonomiske og politiske rammevilkår, som er virksomme. Inddragelsen af praksis som aktiv aktør og medejer af både idealer, problem og løsning er central, og den vender jeg tilbage til senere.

Ideen om at vi skal adressere udvalgte udfordringer for praksisfeltet med ny og bedre viden og idealet om positiv transformation introducerer en anden vigtig fordring for læreruddannelsens FoU, nemlig at den skal forpligte sig på at finde konkrete løsninger på de problemstillinger, som det analytiske blik rettes mod.⁷ På den måde bør FoU-indsatsen rumme eksplicite strategier for, hvordan forskningsresultater og FoU-baserede løsningsforslag integreres i grundskolens praksis, hvilket kan foregå på flere måder og med afsæt i forskellige idealer og ambitionsniveauer.

Fokus på løsningsorientering og adressering af adfærd og handleberedskab

Forpligtelsen på at udvikle konkrete løsninger som en central del af FoU-arbejdet starter med det grundlæggende spørgsmål i anvendelsesorienteret forskning og i implementeringsteori, nemlig spørgsmålet om integration mellem ny viden og praksis. Kigger man på den internationale forskning i, hvordan ny viden forsøges integreret i praksis, skelnes der typisk mellem

⁷ Denne formulering ligger tæt op ad § 5. stk. 2 i professionshøjskoleloven.

basale forsøg på at gøre den tilgængelig for praksis (konceptuel brug af FoU-viden) og mere komplicerede forsøg på konkret påvirkning af praksis (instrumentel brug af FoU-viden) – herunder ændringer af praktikerens og evt. beslutningstagerens adfærd (Knott et al, 1980; Glasziou et al., 2005; Landry et al., 2001; Nutley et al., 2003). På et overordnet niveau kan man skelne mellem tre strategier for integration af FoU-resultater i praksis og dermed forsøg på at bruge disse resultater som løsningsforslag til konkrete problemstillinger (Nutley et al., 2007, s. 51). Meget tyder dog på, at de ikke alle er lige potente i relation til at fremme og facilitere de ønskede positive transformationer for praksis (Nutley et al., 2003, s. 137; Joyce et al. 2002): For det første kan man sætte fokus på at levere information og øge vidensniveau for de kernemålgrupper og professionelle man arbejder med. Dette er et både relevant og oplagt mål for FoU-aktiviteter. Men flere undersøgelser peger på, at effekten ift. positiv transformation af praksis er yderst begrænset (Ibid.). For det andet kan man gå skridtet videre og forsøge mere direkte at ændre modtagerens holdninger og syn på egen praksis og eget praksisfelt. Denne målrettede stræben efter at skabe observerbare forandringer i målgruppens kognitive beredskab er væsentlig mere potent end blot et tilbud om ny og bedre viden i sig selv. Og endelig for det tredje kan man forsøge at skabe den ønskede forandring for praksis gennem målrettet og systematisk påvirkning af målgruppens adfærd. Undersøgelser viser, at sidstnævnte strategi (dvs. målrettet og systematisk indsats ift. ændring af praktikerens beslutninger, handlinger og adfærd) både er den mest komplekse og udfordrende (Landry et al., 2001), men også den mest effektive i relation til at skabe positiv transformation og ikke mindst til at sikre en kontinuitet og varighed af disse transformationer (Walter et al., 2003). Som jeg ser det, giver det derfor mening at arbejde med et ideal om transformation og løsningsorientering, hvor fokus primært sættes på at udvikle og afprøve potentielle løsninger, der adresserer de professionelles (dvs. lærernes, pædagogernes, ressourcepersonernes, ledernes etc.) adfærd og handleberedskab.

Løsninger og tiltag, der ønsker at skabe positive forandringer gennem at adressere professionelles adfærd kan være mange ting, og de kan variere fra simple manualbaserede tilgange til mere komplekse og dialogbaserede indsatser med stor interaktion mellem forandringsagenter og deltagende lærere, pædagoger, skoleledere etc. (Fraser et al., 2010). Eksempler på konkrete og håndgribelige løsninger som resultat af FoU-aktiviteter kan være udvikling af tværprofessionelle undervisningsforløb rettet mod udsatte



elever i udskolingen, intensive læringsforløb i matematikundervisningen rettet mod marginalelever i indskolingen, særlige undervisningsforløb udviklet til demotiverede piger i udskolingen idrætsundervisning, samarbejdskoncepter for lærer-teams, værktøjer til elevinddragelse og feedback etc. Det er dog i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at potentielle løsninger for at kunne virke effektive i praksis ofte vil være dynamiske og involvere elementer af både konceptuel og instrumentel anvendelse af FoU-viden. Ligeledes er det en central pointe, at de mest effektive strategier for integration af FoU-resultater i praksis er multifaceterede og således rummer elementer af både passiv videndeling og aktiv udvikling, afprøvning og implementering af tiltag (Joyce et al. 2002). Det er derfor vigtigt ikke at arbejde med et ideal om enstrengede universelle instrumentelle løsninger, der kan oversættes og overføres en-til-en mellem kontekster (Nutley et al., 2007, s. 59). Pointen er dog stadig i min optik, at potentielle løsninger har deres tyngdepunkt i idealet om transformation gennem adressering af adfærd og handleberedskab.

Forpligtelse på generaliseringspotentiale og skalerbarhed

Fordringerne til FoU-arbejdet om at forene anvendelsesorientering med bidrag til vores grundviden, forpligtelse på praksisnær udfordringsbaseret, positiv transformation og konkrete løsninger, der er målrettet de professionelle adfærd, er ikke i sig selv tilstrækkelige at adressere. Læreruddannelsens FoU-arbejde skal ligeledes tilrettelægges, så resultater kan generaliseres – dvs. overføres og oversættes mellem kontekster. FoU-viden skal således på en og samme tid være praksisnær og generaliserbar⁸, hvilket peger på et vanskeligt og klassisk dilemma i den praksisrettede forskning: Hvordan udvikler vi nye løsninger og tiltag, der kan generaliseres og skales, uden at de mister deres relevans og fleksibilitet i relation til kompleksiteten i de kontekster, de skal fungere i? Læreruddannelsens FoU-aktiviteter skal således foretage en vanskelig balancegang mellem to målsætninger: På den ene side skal FoU-aktiviteter sikre relevans og praksistilknytning for at kunne skabe den ønskede forandring, hvilket i reglen kræver en markant tilstedeværelse i praksis, en sensitivitet ift. kontekst og ikke mindst en aktiv medinddragelse af lærere og andre relevante aktører i både præcisering af problemstilling,

⁸ Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, bemærkninger til lovforslag nr. 4.

planlægning og gennemførelse af FoU-aktiviteter. Et eksempel på dette er aktionsforskning, hvor lærere ofte både inddrages i arbejdet med at definere problemstillingen og samtidig agerer genstand for empirisk udforskning af denne problemstilling.

På den anden side er FoU-aktiviteter forpligtet på allerede i de indledende faser at medtænke en robust og systematisk idé om, hvordan interventioner, indsatser og løsninger designes, så de kan afprøves i og udbredes til mange kommuner, skoler, klasser, elever etc. Dette kræver, at sidstnævnte udformes på en sådan måde, at de kan transformeres mellem kontekster uden en massiv tilstedeværelse af forandringsagenter i form af undervisere / forskere / konsulenter i forbindelse med den praktiske implementering. Eksempler på en sådanne metodiske tilgange er klassiske kvantitative før- og eftermålinger med udgangspunkt i veldefinerede spørgeskemaer, regressionsanalyser eller mere avancerede lodtrækningsforsøg med kontrolgrupper, der gør det muligt systematisk at teste en effekthypotese med høj grad af både intern og ekstern validitet. Vi skal således i det konkrete arbejde med FoU evne på en og samme tid at være både helt tæt på og meget langt fra den praksis, vi undersøger.

Genstandsforpligtelse, multimetodisk perspektiv og empirisk uddannelsesforskning

Når man i sit arbejde med FoU ønsker at være anvendelsesforpligtet, udforandringsbaseret, transformativ og løsningsorienteret, indebærer dette nogle klare fordringer ift. de måder man anskuer og forsøger at gribe om sin genstand på. Med disse afgørende fordringer for FoU-arbejdet er det indlysende, at læreruddannelsens genstandsfokus flyttes ud i den konkrete praksis i skolerne, i klasserummet og andre steder, hvor undervisning og skolebørns læring finder sted. På den måde kan man således sige, at læreruddannelsens FoU-aktiviteter ofte primært vil være forankret i den såkaldte empiriske uddannelsesforskning, hvor den analytiske optik stiller skarpt på, hvad der sker i konkrete situationer og ikke mindst på at forstå, hvordan både eksisterende og nye praksisser virker. Dette sker ikke mindst i et forsøg på at reducere den potentielle afstand mellem forskning/teori og konkret situationeret praksis. Det betyder ikke, at eksempelvis pædagogisk filosofiske perspektiver og refleksioner er irrelevante for læreruddannelsens FoU-arbejde – tværtimod. Pædagogisk filosofiske refleksioner er væsentlige for at forstå



genstandens og problemstillingens historiske rødder og kontekstuelle betingelser og ikke mindst afgørende for begrebs- og teoriudvikling. Men det betyder, at sådanne filosofiske og teoretiske refleksioner først og fremmest skal forpligtes ind i et praksisnært forsknings- og undersøgelsesdesign, hvor netop disse refleksioner sættes i spil og udfordres i en konkret empirisk praksis (Berliner, 2002; Hargreaves, 1999). I denne forståelse af empirisk uddannelsesforskning rettes den analytiske opmærksomhed således især mod at forstå konkrete virkninger af særlige indsatser og tiltag for elevernes læringsudbytte og trivsel (Qvortrup et al., 2013) med et skarpt blik for elevernes individuelle og relationelle udvikling og for undervisningens og skolens indlejring i og funktion for samfundet (Helmke, 2013).

Dette afsæt i den empiriske uddannelsesforskning betyder ligeledes, at valg af metodisk tilgang, teoretisk inspiration og metateoretisk perspektiv altid tager udgangspunkt i det praktiske problem, vi undersøger og den empiriske genstand, som er i centrum for forskningsinteressen. I praksis implicerer det, at læreruddannelsens FoU-arbejde ikke har en apriorisk og dermed forhåndsbestemt tilgang til valg af metode (f.eks. aktionsforskning, fokusgrupper eller lodtrækningsforsøg med kontrolgrupper) og som en konsekvens af dette begrænser designet af undersøgelsen ift. hvad de foretrukne metoder kan belyse. Eller endnu værre: At vi - blinde af kærlighed til særligt udvalgte metoder - anvender dem på umage genstande og således ikke får undersøgt de forskningsspørgsmål, der er styrende for og legitimerer processen. På samme måde indebærer ovennævnte fordringer til læreruddannelsens FoU, at vi ikke på forhånd bør binde os til særlige teoretiske retninger (f.eks. konstruktivistisk eller kognitiv læringsteori) eller metateoretiske perspektiver (f.eks. poststrukturalisme eller postpositivisme). I stedet er det væsentligt, at vi i FoU-arbejdet tilstræber altid at lade vores valg være styret af genstand og problemstilling og ikke mindst informeret af de konkrete præmisser, som kendetegner de kontekster, vores undersøgelser er forankret i – selvfølgelig med et blik for de strukturelle, praktiske og logistiske muligheder, der er til rådighed. Det er her en vigtig pointe, at empirisk forskning sjældent kan gennemføres, så det efterlever metodelitteraturens idealstandarder, og at det således altid handler om at tilstræbe det bedst mulige undersøgelses- og implementeringsdesign og samtidig argumentere fagligt eksplicit for rækkevidden af de indsigter og resultater, som skabes (Halkier, 2004). Det forpligtende fokus på genstand og problemstilling har i min erfaring ofte den konsekvens, at konkrete undersøgelsesdesign ender med have et

multimetodisk perspektiv (Brewer et al., 2006; Greene, 2007). Metoder er altid perspektiviske i den forstand, at de tilbyder et både særligt og afgrænset blik (perspektiv) på genstanden, som gør noget synligt og noget andet usynligt (Schmidt, 1994). Ingen enkelt metode kan således tilbyde en dækkende og substantiel forståelse af en kompleks genstand og en multifacetteret problemstilling, der undersøges. Som jeg ser det, betyder dette, at gode undersøgelser og værdifulde forskningsprojekter i regi af læreruddannelsen ofte tager udgangspunkt i et metodisk komplementaritetsprincip, hvor flere metoder sættes i anvendelse samtidig på et informeret og reflekteret grundlag (Nielson, 2014)

Interventionsforskning som tilgang til anvendelsesforpligtet grundforskning på skoleområdet

Der findes ikke entydige og standardiserede svar på, hvordan ovennævnte fordringer og navigationspunkter, kan operationaliseres og gribes an i praksis. Med privilegeringen af den konkrete problemstilling og genstand vil beslutninger om design af FoU-aktiviteter og undersøgelser altid være et konkret og empirisk spørgsmål (Earle et al., 2013, s. 8; Tanggaard, 2013). Alligevel mener jeg, at det er muligt at hente inspiration i en særlig retning inden for forskningen, som tilbyder en logisk struktur, der kan rumme ovenstående fordringer og navigationspunkter, og som samtidig tilbyder en håndgribelig vej til at indtænke disse i konkrete undersøgelsesdesign. Her tænker jeg specifikt på interventionsforskningen, som oprindeligt har sit ophav i sundheds- og socialvidenskaberne. Det er omdiskuteret (ikke mindst i den kontinentale uddannelsesforskning), hvorvidt en sådan tilgang er anvendelig inden for uddannelses- og skoleområdet (se f.eks. Biesta, 2007). Kritikken kan i en kort og lettere karikeret udgave opsummeres som følger: 1) Antagelsen om parallelisme mellem sundheds- og uddannelsesforskning er forkert, bl.a. fordi evidensbegrebet i disse to overordnede discipliner er forskelligt (se f.eks. Pirrie, 2001). 2) Grundtanken i interventionstilgangen henter legitimitet i en gammeldags postpositivistisk forståelse af videnskab, hvor viden akkumuleres og har en fremadskridende bevægelse (se f.eks. Berliner, 2002). Og endelig 3) at interventionsforskningen risikerer at undervurdere værdiers og normers rolle i konkrete uddannelsespraksisser (se f.eks. Davies, 1999). Hvis tilgangen og principperne i interventionsforskningstilgangen ukritisk overføres fra sundhedsvidenskaben til uddannelses- og skoleområdet, er jeg langt hen ad vejen enig. Men en sådan enstrenget oversættelse er absolut



hverken hensigtsmæssig eller ønskværdig. I stedet mener jeg, at interventionsforskningen kan fortolkes således, at den både er epistemologisk og praktisk potent og frem for alt kan tilbyde en systematisk måde, hvorpå de centrale fordringer og navigationspunkter i relation til FoU på læreruddannelsen kan kvalificeres. Det er derfor meningsfyldt at gå et skridt tættere på de fundamentale elementer i denne tilgang. Interventionsforskning som disciplin er en kompleks og mangefacetteret størrelse, og det ligger uden for rammerne af denne artikel at beskrive detaljerne i den. På samme måde bliver det for omfattende at adressere ovennævnte indvendinger på et substantielt niveau. I det følgende vil jeg i stedet give en kortfattet smagsprøve på de grundlæggende principper i denne tilgang. I gennemgangen forholder jeg mig relativt loyalt til den begrebsbrug, som kendetegner interventionsforskningslitteraturen vel vidende, at det i nogle tilfælde kan virke både fremmedgørende og kontraproduktivt ift. den dialog, jeg håber at bidrage til at fremme. Det er en vigtig pointe, at interventionsforskningen kan rumme en flerhed af metateoretiske perspektiver, metoder og teoriretninger. Det er ligeledes en vigtig pointe, at man som uddannelsesforsker med anvendelsen af interventionsforskningens principper ikke automatisk skriver sig ind i en særlig forståelse af forskning, som risikerer at lukke sig om sig selv.

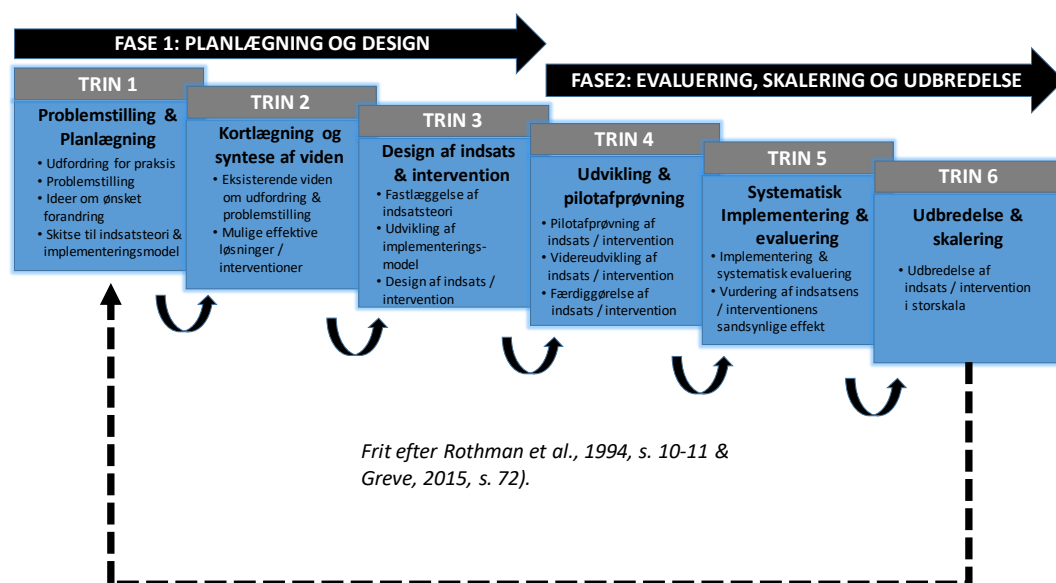
Interventionsforskningen i en nøddeskal

På et overordnet niveau kan interventionsforskning defineres som systematiske studier af formålsstyrede og målrettede forandringsstrategier (Rothman et al., 1994). Der findes flere forskellige definitioner på interventionsforskning, og selve interventionen kan variere fra det mere simple og præskriptive (f.eks. manualbaserede tilgange) til mere komplekse interventioner (f.eks. dialogiske tilgange), hvor handle- og udfaldsrummet er langt mere kontekstbestemt (Fraser et al., 2010). Det er dog en fællesnævner på tværs af disse definitioner, at man systematisk udvikler, implementerer og evaluerer indsatser (interventioner), der skal forbedre tilstanden eller situationen for en udvalgt målgruppe (Kristensen, 2005; Fraser et al., 2010)⁹. I interventionsforskningen tages der således udgangspunkt i en forestilling om en ønsket forbedret tilstand (f.eks. øget læring, bedre trivsel, øget sam-

⁹ Det er lidt forskelligt, hvorvidt litteraturen bruger begrebet intervention eller indsats (Greve, 2015, s. 71). Jeg veksler derfor i teksten mellem intervention og indsats, og begreberne bruges fortrinsvis synonymt.

arbejde, forbedret organisering og ledelse etc.), og der arbejdes med en klar idé om, hvordan en specifik indsats skal medvirke til at opnå denne forbedring (transformation) på en god og virkningsfuld måde. I forlængelse af min argumentation tidligere i artiklen sætter jeg her fokus på interventioner, der har til hensigt at påvirke en målgruppes adfærd og handleberedskab og gennem denne påvirkning at opnå den ønskede forbedring (effekt). I interventionsforskningen arbejdes der endvidere med en tydelig og systematisk tilgang til, hvordan interventionen kan effektevalueres, så man kan vurdere meningsfuldheden og rimeligheden i, at den efterfølgende skaleres og udbredes i praksis. Processen med at designe og udvikle en målrettet intervention, gennemføre en systematisk evaluering og dernæst udbrede den til målgruppen i større skala kan illustreres som vist på figur 2. Denne proces består af to overordnede faser og seks trin:

FIGUR 2



Fase 1:

Planlægning og design af interventionen

Det er en grundlæggende præmis i interventionsforskningen, at der udvikles en tydelig, systematisk og detaljeret indsats- eller programteori (Greve, 2015; Dahler-Larsen et al., 2003), der både beskriver hvordan indsatsen



(interventionerne) tænkes at skabe de ønskede forbedringer, og hvorfor det er sandsynligt, at indsatsen er effektiv (Greve, 2015, s. 71). Med andre ord skal indsats teorien rumme en tydelig, detaljeret og velfunderet implementeringsmodel og forandringsteori. Første trin i denne proces er at tegne en foreløbig skitse af en indsats teori og en implementeringsmodel, som kan trykprøves i dialog med såvel praksis som forskningsfelt. Indsats teorien kan her forstås som det grundlæggende teoretiske fundament, som interventionen hviler på, og den besvarer således spørgsmålet om, hvorfor indsatsen tænkes at virke. Implementeringsmodellen derimod rummer de konkrete og operationelle overvejelser om, hvordan indsats og intervention føres ud i livet. I udviklingen af skitsen til indsats teorien og implementeringsmodellen udvælges den udfordring for praksisfeltet (her grundskolen), man ønsker at adressere og skabe forandring i relation til, og der foretages informerede valg ift. de mål, indsatsen skal indfri. Næste skridt handler om at gå i dialog med den eksisterende forskning på feltet og afsøge viden om både udfordring, problemstilling og ikke mindst systematiske erfaringer med at afprøve konkrete indsats målrettet disse. Det er en vigtigt pointe, at man allerede på dette tidlige trin i udviklingen overvejer økonomiske og strukturelle forhold i interventionen: Hvad koster den? Hvad kræver den af ressourcer for kommuner, skoler, lærere etc.? Kan man intuitivt se den implementeret, når projektet er afsluttet? På samme måde bør de indledende skitser til designet af processen også rumme konkrete overvejelser om, hvilke institutioner og konkrete samarbejdspartnere, der bør / kan involveres.

Disse to indledende trin skaber et systematisk grundlag for udviklingen af den detaljerede indsats teori (herunder de konkrete interventioner, som indsatsen består af) og implementeringsmodel, som er tredje trin i processen. Udviklingen af den detaljerede indsats teori og implementeringsmodel gør det muligt at besvare et afgørende spørgsmål, som både har betydning for projektets praksis- og videnbidrag (Greve, 2015; Kristensen, 2005): Skyldes eventuel mangel på effekt i pilotafprøvning og/eller effektevaluering, at indsats teorien er utilstrækkelig / forkert (teorifejl)? Eller skyldes det udfordringer i de måder, hvorpå indsatsen er blevet implementeret (implementeringsfejl)? På samme måde som i udviklingen af den tidlige skitse til indsats teori og implementeringsmodel er det vigtigt, at interventionens detaljerede indsats teori og implementeringsmodel udvikles tæt på og med aktiv inddragelse af praksis for at sikre meningsfuldhed, styrke og gennemførlighed af de grundlæggende virkningsmekanismer i interventionen. På den måde bliver

praksisnærheden og involveringen af praksis en grundlæggende præmis i interventionsforskningstilgangen. Ydermere er det en vigtig pointe, at den detaljerede indsats teori og implementeringsmodel rummer systematiske analyser af de vilkår, som indsatsen skal virke under, når den (i tilfælde af positiv effekt) skaleres og udbredes til den brede målgruppe. Det betyder, at de indledende betragtninger om indsatsens økonomiske, strukturelle og logistiske præmisser fra første trin udvides og analyseres mere indgående.

Fase 2:

Evaluering, skalering og udbredelse af interventionen

Indsats teorien og den samlede viden fra processens første tre trin skaber et systematisk og transparent grundlag, der gør det muligt at designe og gennemføre en effektevaluering af indsatsen – både i sin helhed og i relation til indsatsens centrale virkningsmekanismer. Samtidig er både proces og indhold i de første tre trin designet med den efterfølgende evaluering (pilotafprøvning og effektevaluering) in mente. Denne løbende refleksion over sammenhængen mellem projektets problemstilling, indsats, implementering, evaluering og i sidste ende skalering og udbredelse gør det muligt at arbejde på et højt metodologisk niveau i projektets evalueringsdel. Således tilbyder interventionsforskningstilgangen absolut gode vilkår for at træffe informerede og velovervejede beslutninger om anvendelse og eventuelle kombinationer af konkrete metoder, hvor disse metoders styrker og svagheder kan afvejes i relation til genstand, problemstilling og empirisk kontekst. Metodekombinationer bør foregå ud fra et reflekteret komplementaritetsideal, hvor de valgte metoder har komplementære styrker og ikke-overlappende svagheder (Brewer et al., 2006).

I processens fjerde trin foretages en pilotafprøvning af indsatsen med henblik på at vurdere to ting: For det første om det overhovedet giver mening at bruge en stor mængde ressourcer på en systematisk og ressourcekrævende effektevaluering. Og for det andet (hvis vi kan svare ja til det første) hvordan interventionen bør tilpasses så den dels kan effektevalueres, dels kan skaleres og udbredes. Det handler altså om både at optimere indsatsen i forhold til den systematiske vurdering af dens sandsynlige effekt og dens praktiske implementering i kommuner og skoler efterfølgende. I pilotafprøvningen arbejder man typisk parallelt med et udviklings- og evalueringsdesign. Det betyder, at de anvendte metoder både skal kunne evaluere de sandsynlige



effekter af indsatsen og samtidig være sensitive over for de kontekstafhængige faktorer, som enten kan fremme eller hæmme indsatsens effekt og værdi for praksis. Disse faktorerers konkrete indvirkning på indsatsen er afgørende at forstå i arbejdet med at videreudvikle og færdiggøre indsatsens konkrete interventioner (Pawson et al., 1997), og det kræver – som beskrevet ovenfor – at man som forsker på en og samme tid både er tilstrækkelig tæt på og langt fra i processen.

I det femte trin af interventionsforskningsprocessen foretages en systematisk effektevaluering af indsats og interventioner. I denne del af processen skal man som forsker tilstræbe at være lidt på afstand af indsatsens implementering i praksis dog uden at miste muligheden for at understøtte og facilitere processen, hvis den er ved løbe af sporet. Opretholdelsen af denne afstand kan på sin vis betragtes som en trykprøvning af indsatsens evne til at kunne overleve den kompleksitet og det opgavekrydspres, som kendetegner grundskolens virkelighed. Det er meget omdiskuteret hvordan systematiske effektevalueringer kan / skal gennemføres i praksis, og på et helt grundlæggende niveau handler det om, at man som forsker skal kunne udarbejde og præsentere et troværdigt kontrafaktisk ræsonnement – altså dokumentation for hvad der ville være sket med målgruppen, hvis den ikke havde modtaget indsatsen. Selvom det ikke er ukontroversielt så beskrives idealstandarden i litteraturen ofte som det klassiske RCT-design (randomized controlled trial), hvor der arbejdes systematisk med kontrolgrupper, og hvor overensstemmelsen mellem indsats- og kontrolgrupper sikres ved lodtrækning (se f.eks. Shadish et al, 2002). Praktisk og etisk kan det ofte være vanskeligt (og ressourcekrævende) at gennemføre interventionsforskning baseret på RCT-design, og det kan derfor være både nødvendigt og helt legitimt at vælge en anden metodisk tilgang – f.eks. statistiske simulationer / analyser baseret på registerdata eller simple kvantitative før- og eftermålinger baseret på spørgeskematilgange. Uanset hvilken metode, man anvender som forsker, skal man dog kunne stå på mål for det kontrafaktiske ræsonnement og dermed kunne demonstrere, at det er meningsfuldt og virkningsfuldt at implementere indsatsen efterfølgende til mange kommuner, skoler, klasser etc. (Kristensen, 2005, s. 206).

Interventionsforskningsprocessens sjette og sidste trin handler om udbredelse og skalering af indsatsen. I denne del af processen skal forskningsprojektets indsats føres ud i livet med afsæt i den implementeringsmodel,

som blev udviklet i processens første fase. Selvom effektevalueringen primært sætter fokus på at forstå, hvorvidt indsatsen virker, som den skal, vil det ofte være en fordel at kombinere metoder til effektevaluering i trin fem med målrettede procesevalueringer i mindre målestok. Her vil der ofte være tale om forskellige typer af kvalitative dybdeboringer, der kan bidrage til at informere og justere implementeringsmodellens balance mellem konceptuel og instrumentel brug af forskningsprojektets resultater. Har forskningsprocessen eksempelvis afsløret nye potente kanaler til formidling af resultater, der bør adresseres? Eller bør implementeringen indtænke andre politiske og organisatoriske niveauer i forhold til integrationen mellem viden og praksis, når udbredelsesstrategien realiseres? Udbredelse og skalering er i sagens natur en kompleks og vanskelig disciplin, der løbende kræver justeringer, prioriteringer og kompromiser i relation til den planlagte implementeringsmodel – også selvom denne er genbesøgt, gennemtænkt og justeret gennem hele processen. Det er en vigtig pointe, at udbredelse og skalering betragtes som en integreret del af interventionsforskningsprocessen, der i sig selv bidrager med vigtig viden, som gør os klogere på det felt, vi undersøger. Det betyder, at forskningsprocessen således ikke afsluttes med den systematiske effektevaluering, men at de formulerede hypoteser i indsats-teori og implementeringsmodel stadig er i spil, når indsats og interventioner møder et større udsnit af den praktiske virkelighed ude i kommuner og skoler. Dette er vist nederst på figur 2 med en pil, der forbinder trin seks og trin et i processen. Lidt karikeret kan man således sige, at de konkrete erfaringer med adressering af de valgte udfordringer og problemstillinger gennem de systematisk udviklede og afprøvede interventioner tilbyder et nyt blik på netop de udfordringer og problemstillinger, som indledningsvis motiverede igangsættelsen af projektet. På den måde bliver den nye viden og de nye erfaringer fra lærerprofessionens praksis en invitation til andre skoleforskere om at bidrage med udforskning af de aspekter, som det konkrete forskningsprojekt har fravalgt eller de blinde pletter, som den konkrete forskningsproces har resulteret i.

Konkluderende perspektiver

Læreruddannelsen har med stillingsstrukturen og professionshøjskolernes reviderede lovgrundlag fået pligt til at organisere sig omkring FoU som en central del af kerneopgaven. Men som jeg har vist, er den nye FoU-opgave en mangefacetteret størrelse, som skal balancere mange vanskelige og ind



imellem modsatrettede fordringer. For det første skal arbejdet både bidrage til vores samlede viden på grundskoleområdet, og det skal sigte mod konkret anvendelse i praksis. Det skal tage afsæt i klare mål og ideer om positiv transformation samtidig med, at det forholder sig kritisk reflektivt til de antagelser og præmisser, som disse mål og ideer hviler på. For det andet skal FoU-arbejdet i samarbejde med praksis og andre uddannelses- og vidensinstitutioner udvælge og tage afsæt i konkrete udfordringer for grundskolen og ikke mindst forsøge at finde konkrete løsninger, der adresserer de professionelle adfærd og handleberedskab. I denne proces skal der findes en vanskelig balance mellem på den ene side en praksisnær aktiv inddragelse af skolens professionelle som aktører i forskningsprocessen og på den anden side et nødvendigt og realistisk bud på, hvordan konkrete løsninger kan evalueres, generaliseres og implementeres i større skala. Og endelig for det tredje skal FoU på læreruddannelsen allerede i de tidligere faser af idéprocessen inddrage konkrete overvejelser om, hvordan både proces og forskningsresultater kan bidrage til de studerendes udvikling og dannelse som professionelle. Dette er indlysende en vanskelig opgave, og der er behov for at højne refleksionsniveauet i relation til de måder, hvorpå denne opgave kan gribes an både strategisk og praktisk. Som jeg ser det, kan skoleforskere med fordel lade sig inspirere af interventionsforskningstilgangen på trods af, at den oprindelig er undfanget uden for skole- og uddannelsesforskningen. Det særligt attraktive ved interventionsforskningen er, at den både er loyal mod en lokal situeret kontekstafhængig praksis og samtidig tvinger forskeren til at tænke i systematisk evaluering, skalering og udbredelse – altså den kan rumme både induktive og deduktive principper i det samme undersøgelsesdesign. Samtidig tilbyder interventionsforskningen en ramme og en struktur, der tvinger forskeren til at tænke projektets slutfaser ind i de indledende udviklingsfaser og omvendt. Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at interventionsforskningen blot er én blandt mange mulige potente veje til god FoU på læreruddannelsen, der bidrager til en bedre læreruddannelse og en mere tidssvarende lærerprofession.

Referencer

- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, vol. 31, nr. 8. (Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>)
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol. 57, nr. 1, s. 1-22. (Doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x)

- Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing styles*. London: Sage. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412984294>)
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003). *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, nr. 2, s.108–121. (Doi: 10.1111/1467-8527.00106).
- Earle, J., Maynard, R., Neild, R. C., Easton, J. Q., Ferrini-Mundy, J., Albro, E., & Winter, S. (2013). *Common guidelines for education research and development*. Washington, DC: IES, DOE, and NSF.
- EVA-rapport (2013). *Strategier for viden – Første rapport fra projektet om professionshøjskoler og erhvervsakademiers videngrundlag og vidensomsætning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA-rapport (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fraser, M. W. & Galinsky M. J. (2010). Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice*, nr. 20, vol 5, s. 459-466. (Doi: <https://doi.org/10.1177/1049731509358424>)
- Glasziou, P. & Haynes, B. (2005): The paths from research to improve Health outcomes. *ACP Journal Club*, nr. 2, Vol. 142, s. A8-A10. (Doi:10.7326/ACPJC-2005-142-2-A08).
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Greve, M. F. (2015). *Styrket implementering gennem indsats-teori? I Albers, B., Høgh, H. og Månsson, H. ed. (2015). Implementering – Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Halkier, B. (2004). Kan pragmatisme være analytisk? I Pedersen, K. B. & Nielsen, L. D. ed. (2004). *Kvalitative metoder: Fra metateori til markarbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, D., H. (1999). Revitalising Educational Research: Lessons from the past and proposals for the future, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, nr. 2, s. 239-249 (Doi: 10.1080/0305764990290207).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Joyce, B. R. & Showers, B. 3rd edition (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Kidd, C. V. (1959). Basic Research – Description versus definition. *Science*, nr. 13, Vol. 129, Issue 3346, s. 368-371. (DOI: 10.1126/science.129.3346.368).
- Knott, J. & Wildavsky, A. (1980): If dissemination is the solution, what is the problem? *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 1, nr. 4, s. 537-578. (Doi: <https://doi.org/10.1177/107554708000100404>)
- Kristensen, T. S. (2005). Intervention studies in occupational epidemiology. *Occupational and Environmental Medicine*, nr. 62, s. 205-210. (Doi: <http://dx.doi.org/10.1136/oem.2004.016097>)
- Landry, R., Amara, N. & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization. *Science Communication*, vol. 22, nr. 4, s. 396-422. (Doi: <https://doi.org/10.1177/107554701022004003>)
- Lindeberg, T. H. & Busch, H. (2016). Professionshøjskolernes nye rolle inden for forskning og udvikling. *MONA*, nr. 2, s. 62-70.
- Nielson, B. (2014). *Social dynamik og introspektion som metodologisk princip*. Roskilde Universitet, Ph.d.-afhandling.



- Nutley, S. M., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2007). From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation*, Vol. 9(2), s. 125-148. (Doi: <https://doi.org/10.1177/1356389003009002002>).
- Nutley, S. M., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2007): *Using Evidence – How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- OECD (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, Paris.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Pirrie, A. (2001). Evidence-based practice in education: The best medicine? *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, nr. 2, s. 124–136. (Doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00167).
- Qvortrup, L. et al. (2013). Forord til den danske udgave. I Hattie, J. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ravn, I. (2010). Transformativ forskningsmetode – Belyst gennem et projekt om mødefacilitering. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12. årgang, nr. 1, s. 51-66.
- Roll-Hansen, N. (2009). *Why the distinction between basic (theoretical) and applied (practical) research is important in the politics of science*. London: Contingency and Dissent in Science Project Centre for Philosophy of Natural and Social Science.
- Rothman, J. & Thomas, E. J. ed. (1994). *Intervention Research: Design and Development for Human Services*. New York: Haworth Press.
- Schmidt, L. ed. (1994). *Det videnskabelige perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Tanggaard, L. (2013). Troubling Methods in Qualitative Inquiry and Beyond. *Europe's Journal of Psychology*. Vol. 9, nr. 3, s. 1-10. (Doi:10.5964/ejop.v9i3.647).
- Walter, I., Nutley, S. M. & Davies, H. T. O. (2003): *Models of Research Impact: a Cross-sector Review*. Available from Research Unit for Research Utilisation, University of St Andrews, www.st-and.ac.uk/~ruru/publications.htm.

Internetsider:

- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Lokaliseret 18.10.2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459>
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole. Lokaliseret 03.07.17. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183358>