

# Fra Forskningsbaseret Uddannelse til Forsknings-Undervisnings-Integration – i modeller og praksis

**Tine Damsholt**, Etnologi, Saxo-Instituttet, Københavns Universitet

**Hanne Nexø Jensen**, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

## Abstract

Universiteternes to hovedaktiviteter er forskning og uddannelse. I praksis opleves de to aktiviteter af mange forskere og studerende som adskilte størrelser. Siden 2014 har Københavns Universitet haft særligt fokus på Forsknings-Baseret-Undervisning (FBU) og fra 2016 på at øge Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) gennem fordeling af midler til lidt over 50 FUI-eksperimenter på alle fakulteter. Ambitionen er at opnå en tættere kobling mellem forskning og undervisning, der tilgodeser både studerendes læring og forskningsmæssig videnskabelse. Vi undersøger og evaluerer forløbet fra 2014 og til i dag. Anledningen er, at øget integration ikke er uden dilemmaer, når man har ambitioner om udvikling og samtidig vil give plads til diversitet mellem fag. Vi fremhæver, at eksperimenter og videndelingen efterhånden bidrager til integration samtidig med, at der fortsat skal være plads til mange forskellige måder at praktisere FUI på. To sidegevinster er, at eksperimenterne initierer studenteraktiverende undervisningsformer og faciliterer videndeling på tværs af fag og fakulteter.

## Introduktion

Danske universiteter skal 'give forskningsbaseret uddannelse', som det er anført i Universitetsloven (§ 2). Endvidere skal der sikres 'et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse'<sup>1</sup>. Der er imidlertid hos universitetsbefolkningen – og især blandt forskere og undervisere – en udbredt forståelse af, at 'forskningsbaseret uddannelse' kun finder sted, når en 'forsker underviser inden for eget forskningsfelt' (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg, 2018b). Det er også almindeligt at møde studerende med meget vage forestillinger om, hvad deres undervisere beskæftiger sig med uden for undervisningslokalet, eller forskere, der opfatter undervisning og forskning som adskilte aktiviteter og sfærer, som kun ideelt kan forenes i synergi, men som oftest passer sammen 'ad helvedes til' (Damsholt & Sandberg, 2018a). Udgangspunktet for vores arbejde med dette felt er, at mange ressourcer derved går til spilde, når universitetet ikke udnytter de potentialer for fælles videnskabelse, der opstår med integration af forskning og undervisning, hvor forskere og studerende mødes med henblik på at skabe både læring og ny viden sammen.

Fælles videnskabelse i form af øget integration af forskning og undervisning er imidlertid ikke blot noget, man gennemfører fra den ene dag til den anden. Ligesom der er potentialer, er der barrierer både hos undervisere og studerende, og dertil en række indbyggede dilemmaer. Vi spørger derfor i denne artikel: Hvordan det er muligt at opnå en tættere kobling mellem forskning og undervisning, så det også kommer til udtryk i ændret undervisningspraksis, der så vidt muligt tilgodeser *både* studerendes læring og forskningsmæssig videnskabelse? Dette spørgsmål har siden 2014 været i fokus i Københavns Universitets (i det følgende KU)

---

<sup>1</sup> Bekendtgørelse af lov nr. 778 af 7. august 2019 om universiteter (Universitetsloven).

uddannelsesstrategiske satsninger. En tættere kobling mellem forskning og uddannelse er målet. Vi vil i denne artikel evaluere forløbet og bidrage med en vurdering af, hvorvidt og hvordan Forsknings-Undervisnings-Integrations-projekterne har bidraget til at øge integrationen mellem forskning og undervisning på KU og særligt, hvordan udvikling af modeller for integrationsformer har bidraget.

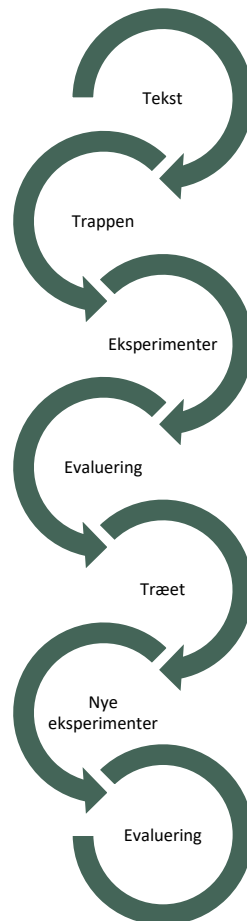
Et led i ambitionen om en tættere kobling mellem forskning og uddannelse har været et skift i begrebsanvendelse. Betegnelsen Forsknings-Baseret-Uddannelse/Undervisning (FBU) modsvarer dels en 'traditionel' forståelse af forholdet mellem forskning og undervisning (hvor forskningsbaseret kun manifesteres, når en forsker underviser inden for sit eget forskningsfelt), dels er det et uklart begreb for mange studerende, som de ikke mener at have erfaring med i praksis. Derfor har KU i stedet valgt at anvende Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI), der var en del af resultatet af vores undersøgelser og udviklingsarbejde med 2016-strategien (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg 2018b). Vi fortæller i artiklen om baggrunden for denne begrebs-transformation og især, hvordan udviklingen af forskellige idealtypiske versioner af Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) er blevet formidlet visuelt gennem modeller og ligeledes understøttet gennem udviklingsprojekter og erfaringsopsamling.

Anvendte betegnelser og forkortelser	
FBU	Forskningsbaseret Uddannelse/ Undervisning
FUI	Forsknings-Undervisnings-Integration
VIP	Videnskabeligt personale
KUUR	Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd
2016-FBU-projektet	Et KU-finansieret projekt, der blev gennemført i 2014-2016 med forskning om – og eksperimenter i praksis med FBU
2023-projektet	Et KU-finansieret forløb, hvor der er afsat midler til eksperimenter og videndeling om FUI

**Tabel 1:** Oversigt med forklaring på anvendte betegnelser og forkortelser.

En præmis fra 2016-projektet og frem har været, at initiativerne er rettet mod praksis, og at undersøgelser og evaluering undervejs har sigtet mod at bidrage til fremadrettet kvalificering. Fremgangsmåden er en strategisk kombination af etnografiske og undersøgende metoder samt praksisrettet forskning og formativ evaluering (Kaijser & Öhlander 2011; Ingemann et al., 2022; Launsø et al., 2017). Sidstnævnte er blandt andet karakteriseret ved interaktion mellem forskning og praksis. Der er tale om en form for metodisk triangulering, da afsættet for 2016-projektet og 2023-strategiforløbet ikke har været rammesat som ét projekt, men flere delprojekter, hvor forskning på den ene side og praksis eksperimenter på den anden side er flydt sammen og ind-og-ud-mellem hinanden. Vi har interageret med undervisningspraksis, men ikke med de samme aktører hele vejen (se figur 1). Ambitionen om, at begge strategiprojekter skulle bidrage til at øge koblingen mellem forskning og undervisning

på KU generelt, betyder, at der er en orientering mod ændringer i praksis. I en sådan sammenhæng er en kombination af metoder relevant (Launsø et al., 2017, s. 105).



**Figur 1:** Illustration af samspillet mellem viden, modeller, praksis og evaluering. Egen figur.

Datagrundlaget for artiklen er dels de undersøgelser, der er gennemført i forbindelse med 2016-projektet (se fx Damsholt et al., 2018), dels evalueringer der er gennemført i regi af 2023-projektet og materialer fra møder i den KU-styregruppe, der har haft til ansvar at uddele midler og sikre videndeling<sup>2</sup>. Vi uddyber brugen af metoder og data i de relevante afsnit nedenfor.

Med to modeller som omdrejningspunkt for udvikling i forståelser af de mange relationer mellem forskning og undervisning, der normalt dækkes af betegnelsen 'forskningsbaseret uddannelse', og funderet på undersøgelser og praksis-eksperimenter reflekterer vi over og evaluerer rejsen fra at tale om Forsknings-Baseret-Undervisning (FBU) til at tale om Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) inden for 2016-projektets rammer. Da KU inkluderede FUI i 2023-strategiplanen (Københavns Universitet 2017) og afsatte midler til eksperimenter med FUI, forstærkedes nødvendigheden af en enkel og fælles terminologi for dem, der skulle ansøge om, fordele

<sup>2</sup> I forbindelse med gennemførelsen af 2023-projektet forestår postdoc Marie Larsen Ryberg følgeforskning. Projektets arbejdstitel er 'Reinventing research-based education at the university'. Da projektet mere har fokus på, hvordan FBU gøres i praksis end på udvikling af modeller, indgår det ikke i denne artikels datagrundlag.

midler og anvende dem. Det blev til den første model 'Trappen', som vi skriver om i afsnittet *Fra tekst til trappe*. Efter tilbagemeldinger og evalueringer af de første eksperimenter og af 'Trappen' er en ny model, 'Træet', udviklet og taget i brug, hvilket vi uddyber i afsnittet 'Fra Trappe til Træ'. Efter de tre delrejser vender vi i konklusionen tilbage til vores fokus og problemstilling og gør status: Hvorvidt og hvordan har FUI-projekterne bidraget til at øge integration mellem forskning og undervisning på KU, og hvordan har udvikling af modeller herfor bidraget til integrationen?

I eksisterende praksis er der mange former for integration, og vi har i tidligere publikationer argumenteret for, at der ikke er én måde at integrere forskning og undervisning på, der passer til eller er bedst i enhver sammenhæng, og at diversitet derfor er en styrke: No one size fits all! Vi har imidlertid også argumenteret for, at der er brug for en stadig videreudvikling og styrkelse af integrationen. Dette dobbelte formål om bevarelse af og forståelse for diversitetens nødvendighed samtidigt med ambitionen om at styrke og udvikle integrationen involverer flere dilemmaer. Et gennemgående tema i artiklen er disse dilemmaer mellem ambitioner og diversitet i fakulteter og fags 'lokale' forståelser og udfordringer, herunder mellem normative og deskriptive modeller.

### **Fra FBU til FUI**

Vores fælles rejse startede i KU-projektet *Forskningsbaseret Uddannelse*, i daglig tale FBU-projektet, der fik midler i perioden 2014-2016<sup>3</sup>. Projektet bestod af en etnografisk undersøgelse af eksisterende forståelser af forskningsbaseret undervisning samt de måder, hvorpå relationer mellem forskning og undervisning blev praktiseret på henholdsvis fakulteterne for Humaniora og Naturvidenskab og oplevet af både studerende og undervisere her. Den anden hovedtype af projekter var en række konkrete eksperimenter, såsom at integrere forskning i færdighedsorienterede kurser, at få studerende på første semester til at forske, gennemføre talentforløb med kandidatstuderende, afprøve klyngevejledning som genvej til forsknings-integration, etablere et studenterdrevet tidsskrift til studerendes forskningspublikationer og undersøge læsning som en lærings- og forskningsmetode. Det er bl.a. afrapporteret i bogen *Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning* (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg 2018b; Katan & Baarts 2020; 2021).

Den etnografiske undersøgelse af eksisterende praksis omkring FUI havde fokus på muligheder, udfordringer og barrierer, som de var erfaret og blev oplevet af såvel studerende som undervisere. Vi valgte at undersøge og sammenligne praksis ved det humanistiske og naturvidenskabelige fakultet ved KU, idet de begge er flerfaglige og rummer gymnasiefag, forskningsintensive fag og mere professionsrettede fag samt såkaldte horisontale og vertikale fag (Madsen & Windsløw 2009)<sup>4</sup>. De anvendte metoder bestod dels i deltagerobservation af undervisning på en tilfældigt udvalgt dag og observation af både italesat og 'tavs praksis' ved 14 undervisningsforløb udvalgt på baggrund af et artikuleret formål om forskningskobling. For nærmere at undersøge erfaringer med og motivationer for integration af forskning i undervisning blev der foretaget lange, dybdegående interviews med i alt 33 undervisere og 48 studerende. For at afdække umiddelbare forståelser af

---

<sup>3</sup> Ud over artiklens forfattere indgik følgende KU-kollegaer i projektgruppen: Camilla Østerberg Rump, Charlotte Baarts, Dorte Christiansen Elmeskov, Line Katan, Marie Sandberg, Pernille Gøtz, Sebastian Horst, Tine Ravnsted-Larsen Reeh og Werner Schäfke. Birgitte Sloth var som prodekan ansvarlig for projektet. Tea Malthesen og Laura Perez Skardhamar tog sig af administrationen.

<sup>4</sup> I de vertikale fag forudsættes tilegnelse af teoretisk grundviden før studerende fx forventes at kunne 'forske', hvorimod der i horisontale fag er en fortløbende interaktion mellem eksisterende teorier og ny empiri, som studerende kan anvende (Madsen & Windsløw 2009).

begrebet 'forskningbaseret undervisning' blev der udført mange korte interviews med tilfældige studerende på tre campusområder<sup>5</sup>.

Metoderne, der blev brugt til gennemførelse af delprojekterne, var praksisrettede og indeholdt evalueringsmetoder, der blev tilpasset projektet. Hvert af de gennemførte delprojekter inkluderede forskellige aktører, der samarbejdede om konkrete projekter. Eksempelvis afprøvede fem undervisere fra fire forskellige fag (klassisk græsk, kemi, husdyrvidenskab og jura) i samarbejde med to pædagogiske konsulenter fra TEACH<sup>6</sup> øget integration af forskning i færdighedsorienterede fag. Underviserne deltog i kurser om forskningbaseret undervisning og udviklede, afprøvede og gennemførte sideløbende forskningsbaserede aktiviteter i deres undervisning. Forløbet blev evalueret af konsulenterne (Gøtz 2018), og nogle af forløbene indgår i KU's FUI-Inspirationskatalog<sup>7</sup>. Viden og erfaringer fra dette og de øvrige delprojekter har sammen med indsigterne fra de etnografiske undersøgelser bidraget til skiftet fra FBU til FUI.

### *Idealtyper for FBU og FUI*

I vores proces med at etablere en fælles terminologi inddrog vi de eksisterende forståelser og modeller af FBU. I nyere tid er det især angelsaksisk forskning, der har sat dagsordenen. To fremtrædende modeller er Mick Healey & Alan Jenkins' forsknings-undervisnings-nexus og Angela Brews 'Hjulet' (Healey 2005; Healey & Jenkins 2009; Brew 2013)<sup>8</sup>. Begge modeller har de studerende i centrum og har fokus på, hvordan studerende kan indgå i forskningslignende processer. Healey & Jenkins' model kan være nyttig som et fælles vokabular for undervisere at tale ud fra, omend modellen simplificerer integration af forskning og undervisning. Modellen egner sig ikke som grundlag for undervisningsplanlægning, som Brew til gengæld fokuserer på. Hun anlægger et holistisk syn på undervisningssituationen med inddragelse af institutionelle forhold. Begge modeller er normative i den forstand, at jo mere studerende 'gør' forskning, desto bedre. Dilly Fungs 'Blomst' sigter ikke alene mod at skabe en bedre sammenhæng mellem undervisning og forskning, men også mellem discipliner og omverden (Fung 2017). Det tilføjer nogle relevante dimensioner – især, hvis man også vil indtænke arbejdslivsrelevans sideløbende med FUI. Modellen har dog samme svaghed som de foregående modeller: Det er de studerende, der er i centrum. Dermed forbliver forskerne og deres forskning ude af fokus i de tre modeller.

Hasok Changs (2005) typologi for former for inddragelse af studerende i forskning er mindre hierarkiserende, dog med normativitet indbygget, da der indgår en 'bedste' model ('det vejledte forskningsfællesskab') og med nedsættende navne om andre: 'slavemodellen'. Når vi fremhæver modellernes normative islæt i form af, at der er noget, der er 'bedst', hænger det sammen med den centrale pointe om, at der ikke er én praksis, der er 'bedst' eller passer i alle sammenhænge. Dette indebærer imidlertid et dilemma mellem på én gang at advokere for *mere* integration af forskning og undervisning og samtidigt respektere den store diversitet i praksis og muligheder på tværs af fag og fakulteter. I FBU- og senere i FUI-projekterne har vi primært forsøgt at håndtere dette dilemma ved at understrege, at der ikke er én måde at integrere på, samtidig med at ikke alle former for

---

<sup>5</sup> Deltagerobservation omfattede 23 tilfældige undervisningsgange og 14 udvalgte undervisningsforløb. Dybdegående, semistrukturerede og lange interviews med undervisere og studerende var ligeligt fordelt på de to fakulteter og korte interviews blev foretaget med i alt 127 studerende på HUM og NAT. Alle observationer og interviews blev foretaget af etnologistuderende. Se endvidere Damsholt & Sandberg 2018b.

<sup>6</sup> TEACH er den universitetspædagogiske enhed på HUM, KU.

<sup>7</sup> Link til Inspirationskataloget: [https://fbu.ku.dk/dokumenter/Workshop\\_hvor\\_de\\_studerende\\_skal\\_tolke\\_g\\_lidende\\_ret.pdf](https://fbu.ku.dk/dokumenter/Workshop_hvor_de_studerende_skal_tolke_g_lidende_ret.pdf)  
[https://fbu.ku.dk/dokumenter/Kemistuderende\\_skriver\\_korte\\_essays\\_i\\_matematikrapporter.pdf](https://fbu.ku.dk/dokumenter/Kemistuderende_skriver_korte_essays_i_matematikrapporter.pdf)

<sup>8</sup> Se evt. omtalen af modellerne i Damsholt et al. (2018, s. 18ff).

forskningsbaseret involverer fælles videnskabelse (men måske blot reproduktion). Fremgangsmåden må således altid tilpasses den konkrete situation, men helst sådan, at status quo ikke blot opretholdes.

For at sikre en bedre balance mellem forskning og undervisning var vores udgangspunkt, at langt de fleste undervisere på KU også er forskere, og vores fokus var dermed, hvordan underviseren som forsker eller i dobbeltrollen som både underviser og forsker bedre kunne få plads i modellerne. Med inspiration fra John Bowden & Ferrence Marton (1998) satte vi derfor fokus på lighedstrækkene mellem studerende og forskere, nærmere bestemt på læring og videnskabelse, der er aktiviteter, som både studerende og forskere bedriver. Relationen mellem studerende og undervisere/forskere er også en vigtig komponent, som afsæt for både læring og videnskabelse. Vores måde at videreudvikle en forståelse af relationen mellem studerende og forskere-undervisere i lærings- og videnskabelsesøjemed tog afsæt i Changs idealtyper og forskningsforståelse.

Med inspiration fra Changs typologi og ikke mindst med inspiration fra den faktiske praksis på KU's fakulteter (via resultaterne af det etnografiske felt- og forskningsarbejde) karakteriserede Damsholt & Sandberg fire idealtypiske former for FUJ: 1) Underviser præsenterer egen forskning, 2) Mesterlære, 3) Studerende arbejder for underviser og 4) Studerende og underviser arbejder på et fælles projekt – medforsker-modellen (Damsholt & Sandberg 2018a, s. 65). Af disse fire idealtyper er især 2) Mesterlære og 3) Studerende arbejder for underviser videreudviklet på basis af KU-praksis og er med deres betegnelser mindre normative end hos Chang, der eksempelvis anvender termen 'slavemodel' for den version, hvor studerende bidrager til en undervisers forskning gennem løsning af veldefinerede opgaver. Chang har ikke Mesterlære-typen, men blot individuel pleje af de få særligt begavede ('budding genius'). Dermed adskiller vores betegnelser sig fra Changs, men også indholdet – især hvad angår de studerendes tildelte rolle som medskabere af viden.

De fire former er ikke afgrænsede kategorier, men er idealtypiske i den forstand, at der i konkret undervisning oftest vil være tale om kombinationer og blandinger af flere former. I et langt undervisningsforløb vil der således ofte indgå mere end én integrationsform, og studerende og underviser vil indgå i flere typer af relationer til hinanden. Selvom formerne i praksis blandes, er der alligevel nogle kvalitative forskelle på de roller, som såvel underviser som studerende tildeles i undervisningen, ligesom den måde, aktiviteter tilrettelægges og orkestreres på, varierer. Derfor er det nyttigt med redskaber til at synliggøre disse forskelle. I stedet for som Chang (og de andre nævnte modeller) at have et enkelt kriterium for vurdering af idealtyperne og fremhæve én version som den bedste, har vi i stedet tilstræbt, at de fire former er beskrevet mindre normativt, dvs. med neutrale navne og som principielt ligestillede. Dette skyldes de meget forskellige vilkår og betingelser, som undervisere og studerende på de enkelte kurser og moduler har for at integrere forskning og undervisning i kraft af læringsmål i studieordninger, holdstørrelse, uddannelsesniveau, forskelle i undervisningstraditioner og forskellige organiserende principper i en uddannelses opbygning af progression (vertikal eller horisontal (Damsholt et al., 2018, s. 27; Gøtz 2018, s. 104f)).

I lyset af sådanne forskelle i betingelser er det et centralt budskab i vores undersøgelser, at der netop ikke er én version, der passer til alle sammenhænge eller altid er 'bedste praksis', men at det for undervisere (og studerende) i stedet handler om at finde ud af, hvad der er muligt og passer bedst i en konkret sammenhæng. Diversitet i betingelserne for integration af forskning og undervisning er dermed et grundvilkår, og diversitet i praksis er en styrke for ethvert universitet. Vi har derfor også i vores karakteristik og diskussioner af de forskellige integrationsformer fremhævet styrker og muligheder såvel som svagheder og iboende dilemmaer<sup>9</sup>. Som nævnt,

---

<sup>9</sup> Nærmere diskuteret i kapitel 5 i Damsholt & Sandberg (2018b, s. 89-142).

og som navnene på de fire former understreger, er der forskel på de implicerede roller, som såvel underviser som studerende tildeles i undervisningen. Når formerne i et undervisningsforløb blandes, kan de implicerede roller støde sammen, men de kan også i sig selv indebære dilemmaer. Det gælder fx 4) Medforsker-modellen, hvor de studerende og underviser ideelt arbejder sammen og 'i øjenhøjde', hvilket imidlertid kan udfordres af eksamen, hvor underviser skal bedømme sine 'medforskere'<sup>10</sup>.

Sideløbende med forskningsprojekterne dannede praksiseksperimenter grundlag for at indhøste og systematisere praksiserfaringer i 2016-projektet. Et eksempel på erfaringsopsamling, videndeling og evaluering var GUF-seminarerne ('Genvej til Undervisningsbaseret Forskning'), et delprojekt, hvor der blev eksperimenteret med klyngevejledning. Seminaroplæggene havde afsæt i forskningsbaseret viden og praksiserfaringer, og der var tid til dialog om erfaringerne. Begge seminarer samlede deltagere, der lod sig inspirere og tog input med videre i deres egen praksis. Alle forløb blev evalueret skriftligt (Jensen 2018). I regi af FBU-projektet blev der opbygget et online 'Inspirationskatalog' med beskrivelse af konkrete FUI-forløb, der er tilgængelig for alle. Inspirationskataloget er sidenhen blevet suppleret med en stribe videoer, hvor studerende og undervisere fortæller om deres fælles FUI-projekter<sup>11</sup>.

En central pointe, som vi uddrog af 2016-projekterne, var, at videnskabelse er kontekstafhængig og forudsætter en flerhed af relationer – 'no one size fits all'. Det er denne centrale forståelse, som vi har taget med videre i 2023-projektet, og som har formet vores tilgang til at omsætte idealer om FUI i praksis på alle niveauer. Det omfatter både det strategiske niveau, hvor der fx skal være diversitet i uddeling af midler til forskellige typer af FUI-eksperimenter, til den konkrete undervisning i specifikke kursusforløb, hvor det skal være muligt at lade sig inspirere af, hvad andre har gjort og samtidig sikre tilpasning til den konkrete målgruppe, læringsmål, ressourcer osv. I 2023-projektet skulle denne forståelse imidlertid parres med ambitionen om at øge integrationen af forskning og undervisning på tværs af KU.

### Fra tekst til trappe

På KU indgik forsknings-undervisnings-integration i 2023-strategiplanen:

*'Ambitionen er, at alle studerende skal have mulighed for at komme i kontakt med forskning i løbet af deres uddannelse, og at forskningsintegration skal være tydeligt til stede på alle uddannelser. Og vi vil inspirere til, at videnskabelige medarbejdere kan se potentialet og gevinsten ved at aktivere studerende i forskningslignende processer og inddrage studerende i forskningsprojekter og dermed gøre studerende til (med)skabere af viden.'* (Københavns Universitet 2017)

I 2023-projektet var der således en tydelig ambition om at øge FUI, og i den forbindelse blev der også centralt afsat midler til at støtte eksperimenter med FUI på universitetet. Der blev ligeledes nedsat en styregruppe<sup>12</sup> under Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR), der fik til opgave at uddele midlerne.

---

<sup>10</sup> Dette dilemma og andre indbygget i de fire idealtyper og de forskellige roller, de implicerer, at henholdsvis underviser og studerende indtager, er nærmere behandlet i Damsholt & Sandberg (2018b, s. 89-142).

<sup>11</sup> Link til Inspirationskatalog: <https://fbu.ku.dk/inspirationskatalog/>. Link til FUI-videoer, <https://fbu.ku.dk/studerende-arbejder-som-forskere/>

<sup>12</sup> Udviklingen af Trappen og den efterfølgende model er foregået i 'Den operationelle styregruppe for integration af forskning og undervisning' under Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR). De medlemmer, der

Styregruppens arbejde igangsattes i foråret 2019, og i processen med at klarlægge kriterier for tildeling af midler – herunder udformning af et ansøgningssskema – opstod idéen til dels at visualisere beskrivelserne af de forskellige FUI-idealtyper, dels at opdatere beskrivelserne i kort form, så de var nemme at overskue for ansøgere. På et møde i den operationelle styregruppe i september 2019 diskuteredes behovet for, at projektet tydeligere definerede begreberne *forskningsbasering* (FBU) versus *forskningsintegration* (FUI) og især klargøre kvalitative forskelle mellem dem. Det blev besluttet at lægge vægt på forskellen mellem fokus på indhold i undervisningen (objektet for læring eller substans) i forskningsbasering og fokus på undervisningsformer (læringsmåder og -aktiviteter) i forskningsintegration. For at understrege, at forskningsintegrerende undervisning selvfølgelig altid *også er* forskningsbaseret og for samtidigt at tydeliggøre forskellen i 'ambitionsniveau', blev det besluttet at udforme en enkel og overskuelig model, hvor begge begreber og undervisningsforståelser indgik. Her så det, der fik arbejdstitlen 'Forsknings-undervisnings-trappen' eller bare 'Trappen', dagens lys (figur 2).



**Figur 2:** Trappen (se note 12).

gennem tiden har deltaget og selv sagt skal krediteres for deres input, er: Bente Stallknecht, Carsten Selch Jensen, Hanne Nexø Jensen, Helle Waage Petersen, Jan Alexis Nielsen, Kim Splittorff, Kristian Cedervall Laut, Maria Johansson, Marie Larsen Ryberg, Marlene Ringgaard Kristensen, Mikael Bols, Olivia Boesen, Sebastian Horst, Tine Damsholt og Valdemar Stenberdt. Tak til projektleder Lotte Lyngaard-Johansen og senere Laura Wulff Thomasson for at holde styr på os.



Hvad angår trappetrinenes tekst, blev det besluttet at forenkle og tilpasse beskrivelserne af idealtyperne fra de foreliggende publikationer fra 2016-projektet (især Damsholt & Sandberg 2018a, s. 65) af hensyn til læselighed, men især med øje for, at de skulle være relevante for alle KU's fakulteter. I den forbindelse blev en ny kategori, 'Studerende udfører selvstændig forskning,' tilføjet øverst, da flere fra det sundhedsvidenskabelige fakultet (der ikke indgik i 2016-projektet) savnede dette. Niveauforskellen mellem FBU og FUI blev synliggjort ved forskelle i farver og en 'opadgående bevægelse', der implicerede et hierarki, som modsvarede ambitionen om at flytte praksis mod integrationsformer, hvor studerende var mere aktive deltagere i videnskabelsen. Man kan sige, at dilemmaet mellem ambitionen om forandring og hensynet til diversitet blev indbygget.

Allerede ved udviklingen af trappen og dens medfølgende vejledende tekst blev der ydret bekymring for, at den kunne 'læses' som om det var meningen, at alle studerende og uddannelser skulle gennemløbe alle trappens trin i hierarkisk rækkefølge: nedefra og op. Det hierarki, som trappetrinene indikerede mellem de respektive forsknings-integrationsformer, blev internt i styregruppen begrundet i den grad af selvstændighed<sup>13</sup>, som de studerendes bidrag til forskning kunne udgøre, men dette var ikke ekspliciteret i den medfølgende tekst. Det blev i lyset af nævnte bekymring også besluttet, at evaluering af modellen skulle indgå i de erfaringsudvekslingsworkshops, der blev planlagt som en del af projektet. Efter flere udkast blev trappemodellen godkendt og publiceret i oktober/november 2019 i forbindelse med annoncering af mulighederne for at søge midler til eksperimenter med forsknings-undervisnings-integration.

Trappen var en måde at skabe en fælles forståelse og en fælles terminologi for FUI og hvordan det kan praktiseres. Ansøgere om midler til eksperimenter med FUI på kursusplan skulle også angive, hvor på trappen deres eksperiment indskrev sig. Styregruppen fik dermed allerede fra første ansøgningsrunde indsigt i, hvor forskelligt modellen blev opfattet og kunne anvendes. Fx skrev en ansøger, der ikke kendte til trappen,

*"at den passer faktisk ganske præcist til at beskrive situationen her. Mit fag befinder sig nu i bunden af det første mellemgrønne trin... målet er at hæve kurset et trin. I en anden ansøgning var 'ambitionen at bygge på alle trin i trappen, fordi det fremstår både realistisk og udbytterigt i koblingen af den specifikke forskningskontekst og kurser." En tredje ansøger skrev, at 'undervisnings-eksperimentet er opbygget som klassisk medforskermodel, som afdækker især trin 5-8 på trappen...' (citerer fra 2020-ansøgninger).*

Selvom der også var en del ansøgninger, der kun i meget begrænset omfang anvendte trappens forskellige FUI-kategorier, så gav udsagn som de ovenstående indblik i både relevansen af at skelne mellem forskellige typer FUI, i lokale ambitioner om at øge integrationen såvel som store forskelle på forståelsen af, hvad betegnelserne dækker.

Efter eksperimentet skulle ansøgeren udarbejde en beskrivelse af forløbet, som andre kunne lade sig inspirere af, hvilket også har bidraget til en udbygning af det oprindelige FBU-Inspirationskatalog (se note 11). Ligeledes blev der afholdt workshops, hvor både undervisere og studerende deltog og hvor erfaringer blev udvekslet på tværs af fag og videregivet til potentielle nye ansøgere. Ved disse workshops – der pga. pandemien blev afholdt online – var der også korte forskningsbaserede oplæg om FUI (et eksempel på interaktion mellem forskning og praksis, der kendetegner vores valgte metoder). Med afsæt i 'Trappen' blev måder at forsknings-undervisnings-

---

<sup>13</sup> 'Selvstændighed' er her et spørgsmål om de studerende selv formulerer et forskningsspørgsmål, opstiller et forskningsdesign og gennemfører en undersøgelse.

integrere på diskuteret, og 'Trappen' som værktøj blev evalueret. Her blev det klart, at de nævnte bekymringer for, hvordan trappen kunne læses, var relevante og nødvendige at handle på, ligesom de indbyggede dilemmaer blev tydeliggjort.

### Fra trappe til træ

Evalueringerne i workshops foregik i mindre grupper med afsæt i spørgsmål om FUI-erfaringer generelt, fx 'hvad er fordele for undervisere henholdsvis studerende?' og 'hvad kan motivere flere til at afprøve FUI-tiltag?' Der var også to spørgsmål om Trappen: hvordan passer dit FUI-eksperiment med Trappen? Er der eksempler på FUI-typer, der ikke er dækket af Trappen? Grupperne skrev deres svar i en Padlet, der dannede afsæt for en diskussion blandt alle deltagere. Nogle af de gennemgående kritikpunkter af 'Trappen', der blev formuleret ved de afholdte erfaringsworkshops, var i tråd med flere af de forudgående bekymringer, som følgende udsagn illustrerer:

*"Trappen' signalerer et hierarki, på grund af trinene, der ikke havde en logisk og meningsfuld progression. Hierarkiet tager heller ikke højde for, de studerendes læring. Et højere trin er ikke nødvendigvis det samme som mere læring eller at det højeste trin 'er det bedste', da forskning er en iterativ proces." (citater fra evaluering i workshop, april 2021)*

Ud over sådanne problematiseringer af det implicitte hierarki blev det også fremhævet, at 'Trappen' heller ikke tog højde for, at der er forskel på progression i fag. Der kan fx være fag, hvor det er oplagt at springe trin over, såsom at kunne tage en elevator. Trappen sås også som et billede på naturvidenskabelig forskning, hvor den studerende forsker inden for underviserens forskningsfelt og oftest i en gruppe. Det blev af andre fagfelter anset for at være alt for snævert. Dertil kom, at flere fandt, at forskellen på nogle af trinene var svær at få øje på. En gennemgående kritik var, at den 'didaktiske kontrakt', dvs. relationen mellem underviser og studerende, ikke var tilstrækkeligt udfoldet på det enkelte trin.

Nogle af 2023-projektets indbyggede dilemmaer mellem ønsket om at visualisere og forenklet beskrive forskellen på FBU og FUI ikke-normativt og samtidig have som ambition at styrke bevægelsen fra FBU til FUI blev også afspejlet og kom til udtryk i udsagn som:

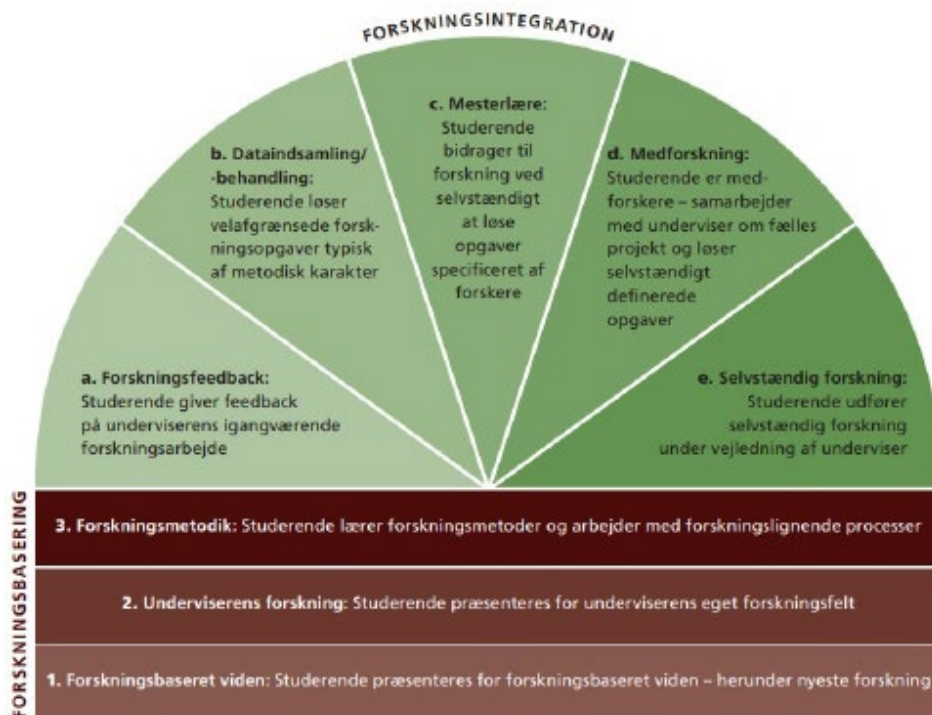
*'Trappen er banal. Den bidrager ikke med noget nyt.' Hvilket stod i modsætning til andre udsagn, som at 'trappen' var en støtte, da ansøgningen skulle skrives, da den bidrog til at tydeliggøre, hvilke(n) type(r) FUI ens egne undervisningsaktiviteter kan indeholde.' (citater fra evaluering i workshop, april 2021).*

Flere nævnte, at på trods af uenigheder fungerede 'Trappen' godt som diskussionsværktøj, både blandt undervisere/forskere og mellem underviser og studerende, da forskelle og ligheder mellem FBU og FUI var markeret. Hermed blev ambitionen om at øge FUI afspejlet, mens andre fremhævede, at det var vigtigt at have in mente, at alle integrationstyper er legitime, hvorved diversitetspointen blev afspejlet.

Evalueringerne i workshopperne bidrog overordnet med værdifulde input til styregruppen, efter at idealtyper for FUI via 'Trappen' nu var blevet afprøvet i praksis. Det dannede grundlag for diskussioner om videreudvikling af Trappen, hvor nye modeller som trappen med/uden elevator, kokkehuen, viften, to pyramider, cirklen og blomsten blev sat i spil. Der var enighed om, at afsættet for en ny model fortsat skulle være de forskellige idealtypiske versioner af FUI, der hverken udgør entydige kategorier eller entydigt hierarki. Dog var der stor

enighed om, at forskellen på at praktisere henholdsvis FBU/forskningsbasering og FUI/forskningsintegration skulle tydeliggøres visuelt, da de i ansøgningerne om midler til eksperimenter og i erfarings-workshops flere gange var blevet blandet sammen. Det skulle dermed også tydeliggøres, at der først og fremmest var en ambition i projektet om at øge FUI, idet forskningsbaseringen blev betragtet som givet og et grundvilkår for universitetet, der allerede var opfyldt. Nu gjaldt det i stedet om at udvikle forskningsintegrationen, hvor omdrejningspunktet er fælles videnskabelse, hvor undervisere og studerende arbejder sammen om og er engageret i igangværende forskning. På den anden side skulle integrationsformerne ligestilles visuelt – idet der er ikke en, der altid er bedre end de andre, ligesom de ikke alle skal gennemløbes i en opadgående progression. Dilemmaet mellem at ville facilitere diversitet og samtidig skubbe udviklingen i praksis mod mere FUI var således fortsat til stede og skulle håndteres.

Derfor var hverken formen på modellen eller farverne ligegyldige. Vi ville med form og farver signalere, at forskningsbaseringen var et nødvendigt fundament, og at de forskellige integrationsmuligheder var ligestillede. På den baggrund blev det besluttet, at forskningsbaseringsdelen skulle være brun, som stammen på et træ, og forskningsintegrationsdelene grønne, som træets krone, der foldede sig ud. De forskellige former for FUI fik forskellige nuancer af grøn for at understrege, at de i princippet er lige legitime, men alligevel er forskellige, især hvad angår den grad af selvstændighed de studerende arbejder med. Den stadig grønnere farve signalerer dermed øgningen af de studerendes selvstændige bidrag til den fælles videnskabelse. Farvevalget er dermed i modsætning til fx Angela Brews 'Traffic lights', hvor farverne indikerer, at noget er bedre end andet (Brew & Mantai 2017).



Figur 3: Træet (se note 12).

Før 'Træet' blev 'offentliggjort', blev et udkast til den ny model sendt til evaluering og kommentering blandt alle de undervisere/forskere, der havde fået midler til at eksperimentere med FUI med 'Trappen' som forlæg. De blev spurgt om 'de ville kunne bruge den nye visualisering og tilrettede typologi til at beskrive, hvilke typer af FBU og/ eller FUI, der indgår i de kurser de underviser på.' Endvidere blev de spurgt, om forskellen på de forskellige typer af FUI fremgik tydeligt nok.

På den positive side var tilbagemeldingerne på træet, at forskellen på forsknings**basering** og forsknings**integration** er blevet tydeligere. Desuden bliver FUI-formerne i integrationsdelen ligestillede, som de for mange også er i praksis, om end der alligevel er en graduering af selvstændighed i de opgaver de studerende varetager fra a til e. En af de skriftlige tilbagemeldinger indikerede, at samspillet mellem underviser og studerende blev tydeliggjort:

*'Den tydelige distinktion kan også bruges som et godt udgangspunkt til f.eks. at kommunikere til de studerende, at man som underviser slipper en (hel) del af kontrollen, når man bevæger sig op i det grønne. I det brune er man 'home-safe' og læner sig fuldstændig op ad sin egen ekspertise, viden, specialisering. I det grønne er det i høj grad de studerende, som sidder ved rattet, som kan 'skubbe til grænserne' på en fundamental anden måde. Og i den grad på måder, som vi som undervisere ikke kan vide på forhånd.'* (citater fra evaluering, august 2021)

I dette udsagn udtrykkes idealerne om fælles videnskabelse i øjenhøjde eksemplarisk, ligesom medforskermodellen synes implicit til stede. En yderligere gevinst ved træmodellen er de her udtrykte gode erfaringer med at bruge modellen som afsæt for diskussion og forventningsafstemning med de studerende om fx roller. Det var imidlertid ikke alle, der så de samme potentialer i modellen. De kritiske røster fandt, at træet sendte mindre tydelige signaler, og at modellen manglede ambitioner. En andet kritikpunkt var, at der synes at være en modsætning mellem ligestillingen af FUI-formerne (der alle er grønne) samtidig med, at farve-gradueringen tydeliggør, at noget er mere ambitiøst end andet (bevægelsen fra a-e). Denne modsætning er imidlertid styregruppen velbekendt, og det visuelle 'dobbelt-signal' er netop udtryk for den måde, vi har valgt at håndtere det indbyggede dilemma mellem ambitioner og diversitet på.

Man kunne imidlertid også spørge, om nogle af de kritikpunkter vi (og andre) har rettet mod fx Healey & Jenkins', Brews og Changs modeller er imødekommet fuldt ud i den nye model?<sup>14</sup> Er det fx muligt at formulere aktiviteter via træmodellen, der ligestiller forskning og undervisning bedre end før, hvor der er en tendens til, at det er de studerende og undervisningen, der fylder mest og er i fokus? Det hænger også sammen med spørgsmålet om, hvorvidt modellen i tilstrækkelig grad får tydeliggjort integrationen eller relationen mellem at være underviser og forsker. Endelig er det spørgsmålet, om der en 'ydre grænse for forskningsintegration', og mangler den i modellen? Med andre ord: Hvor går grænsen mellem 'ren forskning' (fx ph.d.) og 'forskningsintegration'? I træet udgøres feltet med den mørkeste grønne farve af en form, hvor den studerende udfører selvstændig forskning *under vejledning*. Det sidste er tilføjet i træet netop for at understrege, at alle modellens former er undervisning (med integration af forskning) og dermed ikke 'ren forskning'.

Træet har altså også sine begrænsninger, men modellen imødekommer nogle af de problemer, der var med

---

<sup>14</sup> En nyere udvikling af Healey & Jenkins model er Ulster Universitets 'Research-Teaching Nexus Toolkit'. Forfatterne (Ballentine et al. 2022) udbygger med studerendes læringsmodaliteter og konkrete værktøjer. En svaghed ved 'Toolkittet' er, at det fortsat er de studerende der er i centrum, hvorved forskeren 'forsvinder'.  
<https://pure.ulster.ac.uk/en/publications/research-teaching-nexus-toolkit>

Trappen og har mere reflekteret håndteret de indbyggede dilemmaer i 2023-projektets formål. Styregruppen besluttede at bruge 'Træet', men med nogle ændringer. Der blev justeret på betegnelser og beskrivelser for FUI-typerne, der var rangeret via bogstaver fra a-e, mens FBU-formerne blev nummereret fra 1-3 for at understrege forskellen på forskningsbaseret og -integration.

Artiklens datagrundlag er materialer, der er indsamlet undervejs, hvilket giver et her-og-nu billede. Det kunne imidlertid være relevant og styrke vores viden om projekterne at gennemføre opfølgende undersøgelser. Hvad er fx de lokale 'spredningseffekter' af, at der har været eksperimenteret med FUI? P.t. er den eneste indikation, at kollegaer på et institut, hvor der har været gennemført et FUI-projekt, efterfølgende har søgt midler.

### **Konklusion**

Som vi håber at have illustreret, har fremgangsmåden spejlet den formative evalueringstilgang i form af en stadig vekselvirkning og interaktion mellem praksiserfaringer på den ene side og modeludvikling og -justeringer på den anden. Det har været en frugtbar fremgangsmåde, der desuden har haft en øget og mere systematisk videndeling blandt undervisere og erfaringsudveksling på tværs af KU's discipliner og fag som sidegevinst. Det har i sig selv været frugtbart at have dialoger om FUI på tværs af eksisterende faggrænser. En anden måde at skabe videndeling og erfaringsudveksling på har været gennem de undervisere/forskere, der har modtaget midler. De har på det lokale niveau kunnet bidrage til at sætte fokus på potentialer ved FUI.

En anden sidegevinst ved både 2016- og 2023-projekterne er, at de har initieret studenteraktiverende undervisningsformer. Det er forventeligt ud fra litteraturen, fx konstruktivistisk læringsteori (Dysthe et al., 2006), at aktivering af studerende – at de 'gør' noget med stoffet, selv undersøger præparater osv. – bidrager til øget læring (Elken & Wollscheid 2016; Lillejord & Dysthe 2008). Hvad man imidlertid ikke kunne forvente med sikkerhed er, at de bevilgede undervisningseksperimenter næsten alle har været præget af studenteraktiverende undervisningsformer. På trods af, at styregruppen ikke på forhånd havde udvalgt bestemte integrationsformer som mere støtteværdige, blev ambitionen om at skubbe undervisningspraksis mod de former for forskningsintegration, hvor de studerende mere aktivt og selvstændigt bidrager til videnskabelse, imødekommet gennem bevillingspraksis.

En vigtig iagttagelse er, at ledelsens opbakning er afgørende. Det gælder ledelse på alle niveauer. FUI-projektet er støttet med midler centralt fra KU, og prorektor for Uddannelse har siddet for bordenden. Ledere på institut-/fakultetsniveau har skullet give grønt lys for lokale ansøgninger. Det har også været med til skabe opmærksomhed, i hvert fald lokalt.

Med KU's FUI-2023-projekt som fundament har der været gennemført eksperimenter med forskningsundervisnings-integration på kursusniveau på alle fakulteter. Men der har selvfølgelig også været praktiseret FUI både før 2016- og 2023-projekterne. Ligeledes findes der også andre sideløbende projekter: oversættelses-masterclass på tyskstudiet, hvor kandidatstuderende er med i et forskningsprojekt. Research Lunches på engelskstudiet, hvor studerende deltager. Sociologis Forskningskollektiv og 'forskercaféer', hvor VIP og studerende har uformelle dialoger. Antropologi har Etnografisk Eksploratorium – og tilsvarende er der et

Økonomisk Eksploratorium. Etnologi har forsøg med ekstracurrikulære læsekredse med deltagelse af både forskere og studerende. SCIENCE og SUND har en lidt anden indfaldsvinkel<sup>15</sup>.

Der har i efterårssemestret 2022 også været eksperimenteret med FUI på uddannelsesniveau. På Statskundskabs kandidatuddannelse har der været fokus på at afprøve og synliggøre FUI-potentialer i udvalgte kernefagligheder – dvs. synliggøre 'den røde forskningstråd' i uddannelsen. Der er etableret en database med forskningsprojekter, som studerende kan indgå et samarbejde med, eksempelvis i forbindelse med specialeskrivning. Der er beskrevet en model for 'Forskningspraktik' på instituttet, og der er med design af en workshop sat fokus på studerendes forskningsformidling. Vi afventer evalueringen af forløbet på Statskundskab.

I lyset af ovenstående kan det konstateres, at det tager tid at implementere FUI i den daglige undervisnings- og forskningspraksis. Det sker ikke pr. automatik. Samtidig viser eksempelvis uddannelseseksperimentet på Statskundskab, at med få konkrete initiativer og justeringer kan eksisterende aktiviteter bidrage til mere FUI. Etableringen af databasen med forskningsprojekter gjorde det for eksempel legitimt for studerende at henvende sig til forskningsprojektledere og indlede et samarbejde. Det har i princippet altid været muligt, men er sjældent sket i praksis.

Vender vi her på falderebet tilbage til artiklens problemstilling og gør status på spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan FUI-projekterne har bidraget til at øge integration mellem forskning og undervisning på KU, og om udviklingen af modeller herfor har bidraget til integrationen – så er svaret på det første spørgsmål 'ja'. Baseret på de deltagende undervisere og studerendes tilbagemeldinger og evalueringer er der afprøvet måder, som tilgodeser både underviseres forskning og studerendes læring. Dertil kommer, at især 2023-projektet har bidraget med en øget og mere systematisk videndeling og erfaringsudveksling på KU. Denne videndeling og erfaringsudveksling har både foregået tværs af KU's discipliner og fag og på det lokale fag- og institutniveau.

Svaret på det sidste spørgsmål om hvorvidt udviklingen af modeller for FUI har bidraget til integrationen er vel et: 'ja, efterhånden'. Efter udvikling, afprøvning og justering af trappen til et træ er forskellen på forskningsbaseret og forskningsintegration blevet tydeligere, og det er i sig selv et vigtigt bidrag til at øge og synliggøre forskningsintegration, som er KU's ambition. At det ydermere er lykkedes at udvikle en model, der på én gang ligestiller de forskellige FUI-former i respekt for diversiteten i vilkår og muligheder i praksis, og samtidig synliggør, at de er forskellige i relation til undervisningsformer og dermed graduerede i relation til den selvstændighed, de studerende får mulighed for at bidrage med i videnskabelsen, betragter vi som et vigtigt resultat, der rækker ud over KU. Og vi håber med denne artikel at nå længere ud og inspirere og bidrage til den øgede integration af forskning og undervisning ved andre danske universiteter.

## Referencer

Ballentine, M., Floyd, S., McChesney, I., Boyd, K. & Bond, RR. (2022). *Research-Teaching Nexus Toolkit*. Ulster University. <https://doi.org/10.21251/m9qv-1e84>

---

<sup>15</sup> SCIENCE skrev fx følgende i en 'Skriftlig tilbagemelding fra Fakulteterne, juni 2020': 'SCIENCEs uddannelser er alle forskningsbaserede, og der foregår allerede stor integration af forskning i forbindelse med de mange projektorienterede forløb uden for kursusregi.'

- Bowden, J.A. & Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education* 66(5), s. 603-618. DOI: 10.1007/s10734-013-9624-x
- Brew, A., & Mantai, L. (2017). Academic's perception of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education* 22(5), s. 551-568.
- Chang, H. (2005). Turning an undergraduate class into a professional research community. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 387-394. DOI: 10.1080/13562510500122339
- Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (2018). Integration af forskning og undervisning: udfordringer og muligheder for fælles videnskabelse. I: T. Damsholt, H. N. Jensen, & C. Ø. Rump (red.), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 13-30). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018a). De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvedes til - underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (Red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 59-93). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018b). *Af lyst eller nød – En etnologisk undersøgelse af integration mellem forskning og undervisning i praksis*. Københavns Universitet. [https://static-curis.ku.dk/portal/files/213594738/AF\\_LYST\\_ELLER\\_N\\_D\\_ELEKTRONISK\\_VERSION\\_2.pdf](https://static-curis.ku.dk/portal/files/213594738/AF_LYST_ELLER_N_D_ELEKTRONISK_VERSION_2.pdf)
- Dysthe, O. et al. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), s. 299-318.
- Elken, M. & Wollscheid, S. (2016). *The relationship between research and education: typologies and indicators. A literature review*. Oslo: NIFU. Report 2016:8.
- Fung, D. (2017). *Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnw8nf>
- Gøtz, P. (2018). Om at snige forskning ind i undervisningen på færdighedsorienterede kurser. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 97-113). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I: R. Barnett (Red.). *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67-78). Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Ingemann, J.H. et al. (2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund*. (2. udg.) Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Jensen, H.N. (2018). Klyngevejledning som bindeled mellem forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (Red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 197-216). Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (2011): *Etnologiskt fältarbete*. Lund, Studentlitteratur.

Katan, L.H. & Baarts, C. (2021). Improving Student Learning Through Inquiry-Based Reading. *Teaching in Higher Education*. DOI: [10.1080/13562517.2021.1872529](https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872529)

Katan, L. H., & Baarts, C. A. (2020). Inquiry-based Reading: Towards a conception of reading as a research method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(1), 58-75. <https://doi.org/10.1177/1474022218760261>

Københavns Universitet (2017). *Talent og samarbejde - Strategi 2023*. København. Københavns Universitet. [https://om.ku.dk/strategi2023/strategi\\_2023\\_DK\\_print.pdf](https://om.ku.dk/strategi2023/strategi_2023_DK_print.pdf)

Launsø, L., Olsen, L., & Rieper, O. (2017). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (7 udg.). Kbh.: Munksgaard.

Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89.

Madsen, L.M. & Windsløw, C. (2009). Relations between teaching and research in physical geography and mathematics in research-intensive universities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 741-763.

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk