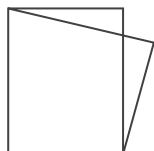


# Tiltrædelsesforelæsning til docent: En personlig beretning om 10 års erfaringer med forskning og udvikling inden for professionshøjskolens rammer



Randi Andersen,  
ph.d., docent, Center  
for Pædagogik,  
Professionshøjskolen  
Absalon

Beretningen følger forsknings- og udviklings-opbygning i en professionshøjskole over en 10-årig periode, og illustrerer hvordan forskningsmiljøerne i professionshøjskolerne er spændt ud mellem forskningsopbygning, uddannelsesopbygning og velfærds-samfundsopbygning. Den meget begrænsede andel af forskningsmidler kombineret med de meget store forventninger til, hvordan alle underviserne, studerende og hele praksisfeltet skal få del i forskning og udvikling, har sat forskningen under pres, og der er gennem de seneste 10 år eksperimenteret med forskellige organiseringer i sektoren for at løse udfordringerne. Frem til 2015 havde UCSJ således en central forsknings- og udviklingsafdeling, hvilket styrkede opbygning af forskningsmiljøet, men svækkede kontakten til uddannelserne. Siden 2015 er forskerne delt ud på centre,

hvilket har svækket forskningsmiljøerne, men etableret tættere kontakt til uddannelserne.

## Nøgleord

Professionshøjskolehistorie, forsknings-tilknytning, udviklingsbaseret, anvendt forskning

Kære kolleger og venner. Da jeg blev bedt om at lave et oplæg i anledning af, at jeg er blevet docent, fik jeg lyst til at fortælle lidt om mine egne erfaringer med opbygning af forsknings- og udviklingsmiljøer i sektoren på baggrund af de seneste godt 10 år i professionshøjskolen. Jeg vil tage jer med på min rejse fra seminarielærer på Hindholm Socialpædagogiske Seminarie til docent i Professionshøjskolen Absalon. Den forsknings- og uddannelsespolitiske udvikling i sektoren indgår som bagtæppe for min beretning, som illustrerer

# Når jeg kigger tilbage på de meget store projekter, er erfaringen, **at det er begrænset, hvor meget forskning der kom ud af projekterne.**



nogle af de muligheder og udfordringer, som vi på forskellig vis har bakset med i sektoren de seneste 10 år.

## **Optakten: Centralisering i CVU (2001-2007)**

Jeg blev ansat i 2001 på Hindholm Socialpædagogiske Seminarium. Samme år startede CVU konstruktionerne på baggrund af *lov om Centre for Videregående Uddannelser* (Undervisningsministeriet, 2000). Baggrunden var et politisk ønske om en opgradering af de professionsrettede videregående uddannelser, som dels skulle opnås ved større enheder og dels ved bachelorgrader med adgang til universitetet (Hansen, 2003). I de politiske forhandlinger op til CVU-loven var der to modeller i spil: Universitetsmodellen, som kunne samle lange og mellemlange videregående uddannelser i fælles institutioner efter svenske og engelske forbilleder,

og CVU modellen, som samlede MVU og KVVU i fælles institutioner, som Hollands faghøjskoler (Hansen, 2003). Der var politisk enighed om valg af CVU-modellen, da den rummede mulighed for stærk profilering af professionsuddannelserne samt styrket samspil med praksisfeltet. Ulempen var, at den ikke gav adgang til forskningsmiljøerne. Det blev et vilkår, som mange i sektoren har forholdt sig kritisk til siden da, bl.a. i tidsskriftet *Gjallerhorn*.

Da CVU'er ikke selv havde forskningskompetencer, skulle det nødvendige kompetenceløft ske gennem *forskningstilknytning*, som betød, at udviklingsmiljøerne i CVU'erne var forpligtet til at samarbejde med relevante forskningsmiljøer, så underviserne havde adgang til den nyeste viden på deres uddannelsesområde. Hermed fik CVU'erne adgang til forskning, samtidig

med at universiteterne fastholdt deres monopol. Et andet kernebegreb var *udviklingsbaseret*. Formålet med udviklingsbaseret var, at forankringen til professionerne skulle styrkes gennem uddannelsesrettede såvel som professionsrettede udviklingsopgaver, som var organiseret i videnscentre.

I 2007 var der etableret 26 CVU'er, og Hindholm indgik i det nyetablerede CVU Sjælland sammen med Slagelse Pædagogseminarium, Sygeplejeskolen Slagelse, Ankerhus Seminarium i Sorø og Holbæk Lærerseminarium. CVU Sjælland lavede en forskningsaftale med Roskilde Universitet, som konkret udmøntedes i *forskningsværksteder*, hvor underviserne deltog i værksteder sammen med universitetsforskere og fik teoretisk og metodisk sparring på deres udviklingsprojekter. En model som blev udfoldet i UCSJ de næste mange år.

# Professionshøjskolerne kæmper for forskningsret, og universiteterne kæmper for at fastholde deres monopol på forskning.



## Professionshøjskolernes fase 1. Udvikling med forskningstilknytning (2008-2013)

Fra 1. januar 2008 trådte en ny lov i kraft: *Professionshøjskoleloven* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2007), som lovgav om yderligere centralisering fra 26 CVU'er til 7 professionshøjskoler, og CVU Sjælland blev sammen med dele af CVU Øst (Haslev Lærerseminarium og Roskilde Pædagogseminarium) samt CVU Syd (Vordingborg Læreruddannelse, Nykøbing Falster Pædagoguddannelse og Socialrådgiveruddannelse samt sundhedsuddannelserne i Næstved) til University College Sjælland (UCSJ). Som en del af centraliseringen blev flere af de mindre uddannelsessteder nedlagt (Hindholm Socialpædagogiske Seminarium 2008, Haslev Lærerskole 2009 og senere Holbæk Lærerseminarium 2014). En udvikling, som var kritisk lokalpolitisk såvel om nationalt, da der politisk havde været ønske om større og mindre sårbare miljøer, men ikke på bekostning af den geografiske spredning (Hansen 2003). Et ønske, der ikke

var søgt realiseret fx med økonomisk kompensation for at fastholde små uddannelsessteder med underskud. CVU-konstruktionen kom således til at bidrage til udtømmningen af uddannelsesmuligheder i de mindre byer.

Under CVU-perioden var der givet startmidler til etablering af CVU'er (Hansen, 2003), men med professionshøjskoleloven fulgte væsentlig økonomisk støtte via Globaliseringsfonden, hvilket betød: at der kom gang i større udviklingsprojekter med inddragelse af mange medarbejdere og fælles kompetenceløft af undervisere; at der blev tilknyttet faste stillinger til forskning og udviklingsafdelingerne; samt at der blev indgået aftaler om ph.d.-forløb for medarbejdere i sektoren. Som et led i denne udvikling kunne jeg starte som leder af det nye videnscenter CUPP i 2008, samtidig med at jeg startede et ph.d.-forløb om praktik. Forsknings- og udviklingsafdelingen bestod af en leder (Johnny Lauritsen, som var den tidligere rektor på Hindholm) med et

stigende antal medarbejdere i tilknyttede støtte- og controllerfunktioner samt tre videnscentre: Educationlab, med særlig fokus på teknologi og uddannelsesdesign; CUPP, med fokus på teori-praksis-relationen og særligt praktikkerne; samt VISUEL, som dækkede sundhedsområdet. Videncentrenes udviklingsmiljøer var knyttet til universiteternes forskningsmiljøer, særligt Roskilde Universitet som UCSJ havde samarbejdsaftale med.

I denne første fase af professionshøjskolens historie, blev forskningsværkstedet et centralt rum for etablering af en gryende forskningspraksis og for den individuelle kompetenceudvikling i UCSJ, hvor erfarne forskere fra Roskilde Universitet, samt lektorer og adjunkter fra UCSJ arbejdede sammen i et forsknings-praksisfællesskab. Hvert værksted var afgrænset omkring et tema, hvor deltagerne mødtes 5-6 gange om året med deres udviklingsprojekter med udkast til forskningsdesigns, fælles analyse af empirisk materiale,

En personlig beretning om 10 års erfaringer med forskning og udvikling

fælles læsning af teori etc. De byggede på et demokratisk og kritisk teoretisk grundlag og gav rum for kritisk refleksion ift. de politisk bestemte temaer, som var udgangspunkt for udvikling (Andersen, 2016). Forskningsværkstedet var omdrejningspunktet for videnscenteret CUPP og blev organiseret i et tæt samarbejde med professor Kirsten Weber fra Roskilde Universitet samt 15-20 undervisere. Der blev udgivet en skriftserie (Profession og praktik, 2010) og lavet årlige konferencer for aftagerne, samt udgivet en bog om praktik og professioner (Andersen & Weber, 2009). CUPP havde fokus på praktikerne, hvilket lå inden for det politiske krav om øget professionsretning, som var et gennemgående mål for udviklingskontrakterne i en årrække. For UCSJ blev professionsretning således omsat i udviklingskontrakten med indikatorer om tættere samarbejde med praksis om praktikerne (fx ved CUPP's aktiviteter om praktikken) samt med indikatorer om tættere samarbejde med praksis og professionsretning af bacheloropgaven. Temaet professionsretning var ramme for et forskningsværksted i 2010-2012 (Storm, Sommer & Ditlev, 2012).

I CUPP-regi arbejdede vi med at facilitere intern udvikling gennem forskningsværksteder fra 2008 til 2012. Jeg forsvarede ph.d. om tavs viden i praktik 2011 (Andersen, 2011), og der blev tilknyttet to undervisere fra pædagoguddannelsen til CUPP. Vi begyndte at indgå i mindre eksterne projekter: for eksempel et BUPL-finansieret projekt om betydningen af "professionsbachelorisering" med RUC som projektejer; en undersøgelse for Slagelse Kommune om kvalitet i dagtilbud; og et tværgående sektorprojekt forankret i NUBU

(Netværk for Udsatte Børn og Unge) om udvikling af undervisningsmaterialer ift. området udsatte børn og unge.

Fra 2011 kom der stor økonomisk vækst af forskning- og udvikling gennem EducationLab, som etablerede store EU-støttede projekter med deltagelse af alle medarbejdere i Forskning og udvikling som projektledere og tovholdere. Det administrative krav, som fulgte med disse projekter, betød, at vi fik professionaliseret hele projektstøttedelen i organisationen med nye regnskabs- og controllerfunktioner, forsknings- og udviklingsafdelingen lærte om projektledelse og administration af store projekter og hele organisationen (heraf rigtig mange undervisere) lærte at udfylde timesedler! Jeg var projektleder for et af disse projekter: IMODUS, om inklusion af mænd gennem uddannelse 2011-2014, med et budget på 23 millioner, hvor der både var tilknyttet forskere fra Roskilde Universitet og fra UCSJ (CUPP og Educationlab). I alt 15 forskere, som var tovholdere for 18 delprojekter med deltagerorienteret uddannelsesudvikling (Andersen, Brodersen & Vestbo, 2014). Når jeg kigger tilbage på de meget store projekter, er erfaringen, at det er begrænset, hvor meget forskning der kom ud af projekterne. Ikke desto mindre har de været anledning til megen organisatorisk læring samt etablering af netværk med den nye generation af forskere på universitetet, som senere enten er blevet kollegaer med ansættelser på professionshøjskoler, eller har fået stillinger på universiteterne, hvor de nu er samarbejdspartnere.

I hele perioden er der løbende diskussioner om, hvad det er for en "genre", professionshøjskolernes forskning- og

udvikling bevæger sig indenfor. Professionshøjskolerne kæmper for forskningsret, og universiteterne kæmper for at fastholde deres monopol på forskning. Universiteternes skepsis ift. forskningsniveauet på professionshøjskolerne blev bekræftet i et høringssvar fra Forskningsrådet. Notatet pegede på et behov for udvikling af både forskningsfelt og kvalifikationsgrundlag. Her kritiseres bl.a., at kun 14% af de medarbejdere, som kategoriseres som "forskere" på professionshøjskolerne, havde gennemført en forskeruddannelse eller erhvervet sig en ph.d. (Styrelsen for Forskning og Innovation, 2012). Der var således behov for at sikre forskningsniveauet. Da Globaliseringsfondens midler ophørte i 2012, var der derfor lavet en politisk aftale om, at professionshøjskolernes forsknings- og udviklingsaktiviteter kom på Finansloven rammesat af Frascati-manualen (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012).

### **Professionshøjskolerne fase 2. Anvendelsesorienteret forskning (2013-2017)**

Fra 2013 kom professionshøjskolerne på Finansloven og skal arbejde med praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter. Hermed var man gået bort fra nedsivningsmodellen og over til den såkaldte "videnskredsløbsmodel" (Danske Professionshøjskoler, 2013). UCSJ lukkede deres videnscentre, og der blev etableret forskningsprogrammer fra 2013 for bedre at kunne levere ift. de nye forskningskrav, som krævede forskningsinfrastruktur og forskningsmiljøer. Forskningen skal stadig være professionsrettet, men den skal samtidig leve op til nationale og

internationale standarder for forskning. Der kom derfor yderligere skub i bestræbelserne på at øge antallet af uddannede forskere, ikke kun med egne midler, men også med ansøgninger til forskningsrådene samt ved at rekruttere eksterne medarbejdere med forskeruddannelse. Kombinationen af, at sektoren nu havde forskningspligt, at nogle af de små forskningsmiljøer efterhånden havde dannet netværk, og at der var et øget antal nyuddannede forskere, som universitetet ikke kunne opluge, betød, at sektoren kunne rekruttere forskere med forskningserfaring fra universiteterne.

Den nye centrale organisering med afdelingen "Forskning og Innovation" vækstede voldsomt de næste par år, hvor der blev ansat ny forskningsleder fra SDU (Niels Henrik Helms) samt en række forskere, som ikke kom fra sektoren (fx fra Københavns Universitet, Syddansk Universitet, Roskilde Universitet, Aarhus Universitet, Designskolen, konsulenthuse), og perioden var præget af stor aktivitet ift. at opbygge forskningsmiljøer og at skaffe eksterne projekter. CUPP blev lukket sammen med de øvrige videnscentre, og jeg var med til at etablere et nyt forskningsprogram: *Profession, Uddannelse og arbejdsliv*. Det var efterhånden tydeligt, at man skulle have en forskeruddannelse for at kunne arbejde i Forskning og Innovation, så mine nærmeste kolleger fik stipendier til ph.d. gennem forskningsrådet, og programmet fik i stedet to forskere rekrutteret fra universitetet. Dem, der allerede sad på centrale poster, men ikke havde en forskeruddannelse, rettede deres opmærksomhed mod den nye stillingskategori: Docenten.

2014-2015 var der således tre forskere med ph.d. tilknyttet forskningsprogrammet Profession, Uddannelse og Arbejdsliv, og vi arbejdede målrettet med opbygning af forskningsmiljø og forskningsinfrastruktur samt forskningsfinansiering, som bl.a. resulterede i midler til forskningsprojekter for BUPL (om forældre-samarbejde) og fra VELUX-fonden (om børn der flygter alene). Vi producerede publikationer, som kunne bidrage med en kritisk analyse af pædagogernes mulighed for indflydelse i skolen, samt bud på pædagogisk faglighed og mulige roller i skolen (Thingstrup, Schmidt & Andersen 2017; Krab & Andersen, 2016). Der skete en professionalisering af publiceringsprocesserne, som nu skulle godkendes indenfor Frascatimanualens rammer. Det store fokus på opbygning af et centralt forskningsmiljø i UCSJ (som stadig var småt ift. universiteterne), betød en svækkelse af kontakten til uddannelsesmiljøerne, som oplevede, at Forskning og Innovation var ved at opbygge sit eget lille elfenbenstårn, som uddannelserne ikke havde tilstrækkeligt adgang til. Dette blev en af årsagerne til den kommende opløsning af Forskning og Innovation.

Forskning og Innovation og de nyetablerede forskningsprogrammer kom kun til at eksistere i to år, da de blev nedlagt ved ny organisering 2015 ifm. et rektorskifte, idet Ulla Koch, som havde været rektor siden etableringen af UCSJ, blev afløst af Camilla Wang. De nyetablerede forskningsmiljøer blev opløst, og flere af de nyansatte forskere valgte at søge andet arbejde i denne sammenhæng, da fremtiden for forskningen var usikker: I den nye organisering blev forskningsafdelingen delt ud på seks centre organiseret efter

grunduddannelser. Hvert center fik en chef, som var chef for grunduddannelse, EVU samt forskning- og udvikling, og den enkelte medarbejder blev placeret under en uddannelsesleder med dagligt ansvar for grunduddannelsen. Der var ingen erfaringer med forskningsledelse hos ledelses- eller chefgruppen, og forskerne frygtede, at logikken fra grunduddannelsen, som er langt den største opgave, ville blive dominerende (i Center for Pædagogik udgør forskning ca. 5%). Omorganiseringen afspejler sektorens bekymring for en begyndende kritik af, at forskningsenhederne i professionshøjskolerne ikke bidrager tilstrækkeligt til at øge uddannelsernes kvalitet (EVA, 2017).

### **Forskning og udvikling med store indbyggede udfordringer – også i fremtiden**

Da folketinget i sin tid valgte CVU-modellen frem for Universitetsmodellen, valgte man samtidig en model uden iboende forskningsmiljøer. Der var fra politisk side et ønske om mere professionsrettet viden, end den man fik fra universiteterne, og CVU-modellen tilgodeså dette ønske og gav mulighed for styring. Denne styring realiseredes i professionshøjskolernes første fase bl.a. ved tildeling af Globaliseringsmidler på basis af detaljerede udviklingskontrakter med ministeriet. I 2. fase fik professionshøjskolerne ret til anvendelsesorienteret forskning. En særlig kategori, som skal sikre, at den viden der produceres, stadig er professionsrettet. Universiteterne har således stadig monopol på grundforskning og modtager også langt størstedelen af forskningsmidlerne. Den meget begrænsede andel af forskningsmidler til professionshøjskolerne betyder, at sektoren har store forvent-

# Forskningen skal stadig være professionsrettet, men den skal samtidig leve op til nationale og internationale standarder for forskning.



ninger til forsknings- og udviklingsprojekter med ekstern finansiering. En stor del af de begrænsede Frascati-midler kanaliseres derfor over i projektmodning, hvorved de tilknyttede forskeres tid går med at aflæse fonde, ministerier etc. og producere ansøgninger, som kan tilgodese formål og visioner for udviklingen af velfærdsstaten. Når forskningsmiljøerne oven i købet er små og skrøbelige, står de svagt ift. forhandlinger om, hvad det er for en viden, der skal produceres. Dette udgør en risiko for et ensidigt anvendelsesorienteret teknisk perspektiv på vidensproduktion, som Frederiksen påpeger (Frederiksen, 2012). En udfordring som universiteterne også beskriver trods de stærkere forskningsmiljøer (Andersen, 2017). Den begrænsede økonomi og afhængigheden af ekstern finansiering sikrer på den ene side den ønskede professionsretning med stor lydhørhed ift. ønsker fra den del af omverdenen, som uddeler forskningsmidler, men skaber på den anden side et forskningsmiljø, som kan

få svært ved at fastholde forskningsniveau og kritiske perspektiver. Hertil kommer den store interne opgave med at udvikle organiseringer, som sikrer videnscirkulation med omsætning og brug af den producerede forskning i uddannelserne. Ideelt set et samarbejde med synergi, men aktuelt konfliktfyldt, da de to opgaver har forskellige logikker. Det betyder dels at opgaven med størst volumen ofte kommer til at dominere den mindre, så undervisningslogikken kommer ofte til at dominere (EVA, 2017). Udfordringen bliver ikke mindre af, at der er meget høje forventninger til, hvordan alle undervisere samt studerende skal få del i den relativt lille forskningsandel.

Så hvad skal vi tænke om fremtiden? Fra 2008 til 2012 var forskning- og udvikling i UCSJ organiseret i videnscentre, og en stor del af de tilknyttede midler blev fordelt til grunduddannelserne til interne udviklingsprojekter. Fra 2013 til 2015 blev der etableret en central

forsknings- og udviklingsafdeling med forskningsprogrammer, og de tilknyttede midler blev brugt til kapacitetsopbygning af forskningsmiljøet, hvilket styrkede opbygning af forskningsmiljøet, men svækkede kontakten til uddannelserne. Siden 2015 er forskerne delt ud på seks centre, som er konstrueret ud fra grunduddannelserne. Det betyder, at forskningsmiljøerne er meget skrøbelige, men til gengæld er de tættere på uddannelserne. Jeg er sikker på, at denne organisering ikke bliver den sidste i en lang række af forsøg på at løse de indbyggede udfordringer i den videreudviklede CVU-model, og de gryende forskningsmiljøer vil fortsat være spændt ud mellem forskningsopbygning, uddannelsesopbygning og velfærdssamfundsopbygning.

Indlægget er en skriftlig bearbejdning af en docenttiltrædelsesforelæsning på professionshøjskolen Absalon 16/11-2017. ♦

## REFERENCER

- Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed – ideal og virkelighed*. Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, R., Brodersen, M., & Vestbo M. (2014). *IMODUS Inklusion af mænd og drenge gennem uddannelsesudvikling på Sjælland*. Sorø: UCSJ.
- Andersen, R., & Weber, K. (2009). *Profession og Praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, R., & Weber, K. (2010). *Profession og praktik – Skriftlighed i praktik*. Nr. 1. Sorø: UCSJ.
- Andersen, R. (2011). *Tavs viden og praktik*. Roskilde: Roskilde Universitet
- Andersen, R. (2016). Forskningsværksteder – kompetenceudvikling og kapacitetsopbygning. In Sprogøe, J., & Jagd, K. (Eds.), *Samarbejdsdrevet innovation i uddannelse* (pp. 38 – 48). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Danske Professionshøjskoler. (2013). *Professionshøjskolernes forskningsindsats og vidensproduktion – endelig rapport fra projekt FoU Baseline*. Lokaliseret 6/12 2017 på <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2015/11/FoU-Baseline-Projekt-rapport.pdf>
- EVA. (2017). *Forskning og Udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. Lokaliseret 6/12 på [www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Forskning%20og%20udvikling%20pa%20professionshojskolerne%20som%20vej%20til%20uddannelseskvalitet..pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Forskning%20og%20udvikling%20pa%20professionshojskolerne%20som%20vej%20til%20uddannelseskvalitet..pdf)
- Frederiksen, J.T. (2012). Velfærdsprofessionernes vidensproduktion: praktiker-industri og praktiker-monopol. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 51-61.
- Hansen, B. (2003). Dannelsen af CVU'er: den politiske proces 1998-2002 – centralt og decentralt. *Uddannelseshistorie*, 2003, 194-216
- Krab, J., & Andersen, R. (2016). De vælter i vandet og er pjaskvåde – pædagogiske orienteringer mellem fritidspædagogiske traditioner og skolens lærermodel. *Unge Pædagoger*. Årgang 77 (1), 23-33.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og videregående Uddannelser. (2012). *Rammesætning af FEL-13 pulje til forskningstilknøytning samt udviklings- og evidensbaseret (Frascati-manualen)*. Lokaliseret 6/12 2017 på <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Notat-vedr.-rammes%C3%A6tning-af-finanloven-2013-pulje-til-FoU.pdf>
- Olesen, S.G. (2007). Professionsuddannelserne under omlægning. *Gjallerhorn*, 5, 37-40.
- Styrelsen for Forskning Innovation og Videregående Uddannelser. (2012). *Det Frie Forskningsråds høringsvar vedr. kortlægning af social- og velfærdsforskning*. På anmodning fra Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Koncerncenter for Analyse og Statistik, den 13. juni 2012.
- Storm, H., Sommer, F. & Ditlev, J.B. (2012). Professionsretning – mellem arbejde, uddannelse og politik. *Professionsretning i praksis*. In Andersen, R. & Sommer, F. (Eds.), Roskilde: Roskilde Universitet & UCSJ.
- Thingstrup, S.H., Schmidt, L.S.K. & Andersen, R. (2017). The purpose of education: Pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary school. In *Educational Action Research*. Published online: 07 Aug 2017. 1-11.
- UCSJ. (2015). *Styringsmæssig ramme for anvendelse af forsknings- og udviklingsmidler i UCSJ*. 5. nov. 2015.
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2007). *Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Lokaliseret 6/12 2017 på <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-professionshojskoler-for-videregaende-uddannelser>
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Lokaliseret 6/12 2017 på [www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589)
- Undervisningsministeriet. (2000). *Bekendtgørelse af lov om Centre for Videregående Uddannelser og andre videregående uddannelser m.v.* LBK 687 af 11. juli 2000. Lokaliseret 6/12 på [www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459](http://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459)