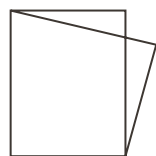


Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for

professions-uddannelserne?



Kaare Aagaard, forskningsleder, ph.d., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College

Med tildelingen af den såkaldte forskningsforpligtigelse fik professionshøjskolerne i 2013 en tilsyneladende enkel, men i praksis særdeles vanskelig opgave. Vanskeligheden knytter sig især til det forhold, at opgaven rummer såvel et uddannelsesrettet som et praksisrettet formål, og at disse formål på visse stræk står i en modsatrettet relation til hinanden. I artiklen rendyrkes dette modsætningsforhold gennem opstillingen af to stiliserede modeller, der repræsenterer hver deres forståelse af FoU-opgavens udførsel og organisering. Der peges i artiklens diskussion på argumenter for og imod de to grundlæggende forskellige opgaveforståelser, ligesom der afslutningsvis argumenteres for behovet for klare prioriteringer og tydelighed omkring implikationerne af disse. Det er oplagt, at det ikke hand-

ler om at vælge den ene eller den anden af disse rendyrkede modeller, men om at finde gode måder at balancere hensynene på, som også anerkender de fravalg, ethvert balancepunkt vil indebære.

Introduktion og baggrund

Det er nu ti år siden professionshøjskolerne gik fra at være rene uddannelsesinstitutioner til i højere grad at kunne betragtes som fuldbyrdede videninstitutioner med både forskningsret og -pligt. Det fremgik af den bagvedliggende lovændring, at formålet var todelte, således at den nye forsknings- og udviklings- (FoU)-opgave både skulle rette sig udadtil mod praksis og erhverv og indadtil mod uddannelserne (BEK nr. 779 af 08/08/2019). Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015) og EVA

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

Kampene er dermed også knyttet til spørgsmål om magt og **ret til at definere, hvad der tæller som relevant, valid og anvendelig viden.**



(2017) fremhæver dog med henvisning til lovbemærkningerne, at formålet bag lovændringen først og fremmest er sidstnævnte: at styrke uddannelsernes videngrundlag og herigennem løfte både kvalitet og relevans i undervisningen.

Trods specificeringerne fra Danmarks Akkrediteringsinstitution og EVA efterlader lovgivningen plads til en række nogle gange konkurrerende, nogle gange komplementerende forståelser af, hvad FoU-opgaven rent faktisk består af (Larsen, Duch & Lund, 2020), på hvilke måder aktiviteterne kan skabe værdi for uddannelse og praksis (EVA, 2017; Lindenberg, 2018; Østergaard Andersen, 2020), hvad det vil sige at FoU-understøtte videngrundlaget og bedrive forskningsbaseret uddannelse (Sørensen, Nielsen & Klausen, 2017), samt hvilke krav og

forventninger det stiller til underviseres FoU-kompetencer (Larsen, Duch & Lund, 2022).

Diskussionerne har foregået og foregår stadig på mange niveauer. Det gælder på overordnet sektorniveau, i FoU-miljøerne, på de enkelte uddannelser, i professionerne samt i det bredere samfund, hvor mange aktører har interesser i at påvirke udfaldet – alle med hver deres agenda og hver deres interesse i at påvirke, hvilke forståelser der skal dominere. Kampene er dermed også knyttet til spørgsmål om magt og ret til at definere, hvad der tæller som relevant, valid og anvendelig viden (Raaen, 2018; Thingstrup 2019).

De vage lovgivningsmæssige rammer og det deraf følgende fortolkningsrum skaber på den ene side usikkerhed om

prioriteringer og fordeling af ressourcer. Hvis der er uklarhed om, hvad opgaven består i, resulterer det let i frustrationer og kritik fra både intern og ekstern side, ligesom det bliver vanskeligt at afgøre, om opgaven løses tilfredsstillende (EVA, 2019; Rambøll, 2015). På den anden side gælder det dog også, at fortolkningsrummet tillader, at der i relation til forskellige uddannelser og professioner kan udarbejdes modeller, der matcher fagområdernes specifikke betingelser. Ligeledes muliggør det, at forståelserne kan forandre sig over tid i takt med ændrede samfundsmæssige og politiske krav og forventninger.

Artiklens næsten selvfølgelig afsæt er, at der ikke blot findes én rigtig forståelse af disse spørgsmål, men snarere en variation af legitime positioner med

forskellige styrker og svagheder og forskellig grad af relevans på tværs af faglige kontekster. For at kaste lys på disse styrker og svagheder samt de afvejninger, der knytter sig til forskellige valg, søger artiklen gennem en konceptuel analyse at udkrystallisere nogle af de væsentligste hensyn, der knytter sig til professionshøjskolernes FoU-opgave. Dette er hensyn, der i et vist omfang står i modsætning til hinanden, men som samtidig også skal balanceres i praksis. Der opstilles til det formål to stiliserede modeller, der repræsenterer grundlæggende forskellige forståelser af FoU-opgavens organisering og udførsel.

De to modeller og de forståelser, de repræsenterer, er i sagens natur stærkt forsimplede. Forhåbningen er dog, at netop forsimplingen kan tilvejebringe navigationspunkter i et komplekst farvand, og at disse navigationspunkter efterfølgende kan understøtte en mere struktureret diskussion af de nuancer, problemstillingerne fordrer. Modellerne skal dermed ses som tænkeredskaber, der ved at fremhæve centrale spændinger bidrager til at stille skarpt på forskellige positioner, disses begrundelser samt de fordele og ulemper, der knytter sig til forskellige balancepunkter (Jensen & Lund, 2020).

Det gælder i denne sammenhæng, at hovedfokus i artiklen er på relationen mellem FoU og uddannelserne, men med det udgangspunkt at denne relation ikke meningsfuldt kan analyseres uden også at indtænke praksisrelationen. Det gælder også, at de dimensioner, der trækkes frem, ikke skal betragtes som udtømmende. Det vil sige, at der kan peges på andre relevante spændinger, der ikke er behandlet i denne artikel.

Artiklen består i tillæg til denne introduktion af to hoveddele: Første del indeholder en præsentation af to stiliserede modeller, der rendyrker nogle modsatrettede forståelser af professionshøjskolernes FoU-opgave. De to modeller præsenteres først hver for sig og holdes derefter op imod hinanden. Anden del består af et diskuterende og afrundende afsnit, hvor der fokuseres på nogle af de dilemmaer og udfordringer, der knytter sig til balanceringen af de to hovedformål, som modellerne opstiller. Afslutningsvis peges der kortfattet på behovet for en mere realistisk kalibrering af forholdet mellem forventninger og muligheder på såvel politisk som organisatorisk niveau.

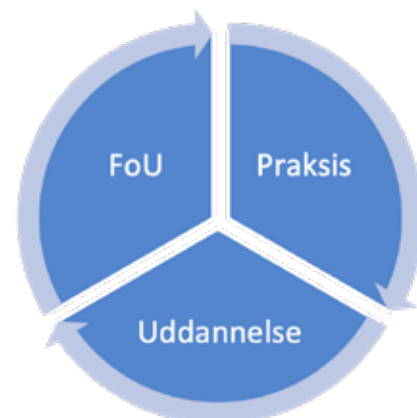
To perspektiver på relationen mellem FoU-opgaven og uddannelserne

Relationen mellem FoU, uddannelser og praksis beskrives ofte med udgangspunkt i videnomsætnings-, videnkredsløbs- eller videntrekant-metaforer, hvor idealet er en fritflydende udveksling af viden mellem alle tre arenaer. Disse omsætnings- og kredsløbsmetaforer er imidlertid ikke særligt specifikke, hvad angår forståelsen af de præcise mekanismer bag videnudvekslingen, og indfanger ikke spændingerne mellem FoU-opgavens to hovedformål. For at kaste lys på både mekanismer og tilhørende spændinger skitseres der i det følgende to stiliserede modeller, der under betegnelserne en 'eksternt rettet' og en 'internt rettet' model repræsenterer to fundamentalt forskellige forståelser af, hvordan FoU-aktiviteterne bedst bidrager til både uddannelse og praksis. Lidt forsimplet kan den centrale forskel mellem de to modeller koges ned til, hvilken retning der dominerer i videnkredsløbet. Hvor den eksternt rettede

model først retter sig mod praksis og erhverv og derefter mod uddannelserne, er det for den internt rettede model modsat. Begge modeller har naturligvis begge lovbestemte hovedformål for øje, men har blot forskellige perspektiver på, hvordan de bedst opfyldes og balanceres. I det følgende præsenteres de to modeller hver for sig fulgt af en kort komparativ diskussion.

Den eksternt rettede model

I det ene yderpunkt har vi den eksternt rettede model, hvor hovedargumentet er, at den samlede FoU-opgave bedst løses ved i første omgang at fokusere på skabelsen af FoU-resultater rettet direkte mod anvendelse og problemløsning i praksis og erhverv. Understøttelse af forskningen i egen ret ses her som en forudsætning for skabelsen af miljøer, der kan initiere og udvikle FoU-aktiviteter, som efterfølgende kan skaleres og implementeres i praksis (DFIR, 2023). I denne optik understøttes opgaveløsningen således mest effektivt ved målrettet at rekruttere FoU-kompetente lektorer og adjunkter, som kan udgøre fundamentet for stærke og stabile FoU-miljøer.



Figur 1: Den eksternt rettede model

Dermed kan der leveres høj akademisk kvalitet, sikres god projektgennemførelse samt skabes konkurrencedygtighed i forhold til publicering og tiltrækning af eksterne midler.

Ofte vil en implikation af denne forståelse også være, at FoU-indsatsen skal koncentreres inden for udvalgte styrkeområder – noget, der typisk italesættes som en prioritering af dybde eller højde over bredde. I forhold til understøttelsen af videngrundlag og uddannelseskvalitet er forståelsen, at understøttelsen af dette formål primært sker gennem produktionen af robust, praksisrettet viden i kodificeret form (publikationer, produkter m.m.), der efterfølgende kan anvendes i undervisningen. Ligeledes sker det ved, at de involverede forskere selv bidrager aktivt i undervisningsrummet. Med denne model er der dermed i høj grad fokus på det, Jensen og Lund (2020) betegner som materielle forbindelsestyper mellem FoU- og uddannelses-arenaen og mindre fokus på de såkaldte aktørbårne og organisatoriske forbindelser.

Et centralt argument for fokuseringen på denne model er også, at fonde og øvrige bevillingsgivere i den del af finansieringslandskabet, som professionshøjskolerne primært orienterer sig imod, typisk prioriterer og belønner projekter med fokus på FoU-baserede løsninger på konkrete, praksisnære udfordringer. Den eksternt rettede model repræsenterer dermed de bedste muligheder for skalering af FoU-aktiviteterne ud over det, der kan dækkes af Frascati-midler alene. Både af disse årsager og fordi denne model korresponderer godt med traditionelle forståelser af, hvordan FoU-aktiviteter

udformes, bemandes og gennemføres, er der stærke incitament og tydelige succesparametre for såvel FoU-centrene som de enkelte FoU-medarbejdere. En aktuel eksponent for denne forståelse findes eksempelvis i Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råds rapport 'Praksis ind i forskning – forskning ud i praksis' fra 2023 (DFIR, 2023).

Den internt rettede forståelse

Heroverfor står den internt rettede model, der i højere grad sigter mod at understøtte videngrundlag og uddannelseskvalitet gennem bredest mulig involvering af lektorer og adjunkter i FoU-aktiviteterne. Også denne model har naturligvis til formål at skabe ny viden i kodificeret form, men her vil det i højere grad handle om viden, der kan understøtte refleksion og skøn, end om viden rettet direkte mod problemløsning i praksis.



Figur 2: Den internt rettede model

Et lige så væsentligt hensyn i denne model er opbyggelse af kompetencer og videnmiljøer – og dermed ultimativt understøttelsen af det, der kan betegnes som sammenhængende videninstitutioner, hvor FoU integreres bredest muligt i den samlede opgaveløsning. I denne optik skal FoU-aktiviteterne således blandt andet stimulere studerendes, underviseres og praktikeres kritiske og systematiske tilgang til den samlede videnskabelse, videnudvælgelse, videnkommunikation og videnanvendelse, som uddannelserne og praksis bygger på (Sørensen, Nielsen & Klausen, 2017). Det handler dermed ikke blot om tilegnelse af viden og færdigheder i forhold til instrumental videnanvendelse, men i højere grad om kompetencer til at kunne tilgå viden – herunder identificere og vurdere styrker, svagheder og relevans i forhold til forskellige FoU-resultater. Ligeledes handler det om at kunne afgøre, hvordan forskellige former for FoU-viden mest frugtbart bringes i konstruktivt samspil med andre mere erfarings- og praksisbaserede videnformer. Argumentet er her, at dette ikke primært sker som resultat af deltagelse i isolerede FoU-projekter eller som følge af kendskab til specifikke resultater, men snarere kræver videnmiljøer præget af kontinuerlige, faglige diskussioner og kritisk refleksion. Målet er dermed sikringen af bredt distribuerede FoU-kompetencer i hele underviserstaben samt opbygningen af interne FoU-baserede netværk. Modsat den eksternt rettede model er fokus dermed i højere grad på aktørbårne og organisatoriske forbindelseslinjer end på de rent materielle (Jensen & Lund, 2020).

Centrale karakteristika ved de to modeller er sammenfattet i nedenstående tabel.

Den eksternt rettede model	Den internt rettede model
Hovedfokus på skabelse af kodificeret viden (publikationer, produkter, osv.): Materiel videnomsætning	Lige så meget fokus på opbygning af netværk, kompetencer og understøttelse af videnmiljøer: Aktørbåret og organisatorisk videnomsætning
Måderne at løse opgaven på er generelt relativt veldefinerede	Mere diffus og dilemmafyldt opgaveløsning
Stærke incitament og tydelige succesparametre	Svagere incitament og mere utydelige succesparametre
Synlig og salgbar og har eksterne interessenter og bevillingsgiveres opmærksomhed	Bredere intern forankring, men mindre synlige og dokumenterbare resultater. Lav ekstern interesse
Større og længere projekter, færre involverede	Mindre og kortere projekter, bred involvering
Stærk ift. dannelse af eksterne netværk	Stærk ift. dannelse af interne netværk
Kun en brøkdelen af den viden, der er relevant for uddannelsens videngrundlag, kan produceres internt, og kun en minoritet af underviserne kan involveres (risiko for afkobling)	Resultater af FoU-arbejde mindre synlige og midler kan blive smurt for tyndt ud med kvalitetstab til følge. Deltagelse kan blive uforpligtende og lavt prioriteret i en undervisningstravl hverdag (risiko for fragmentering)

Tabel 1: To stiliserede videnkredsløbsforståelser

I ovenstående beskrivelser er der først og fremmest fokuseret på de positive begrundelser for hver af de to modeller, men for begge kan der dog også peges på afgørende ulemper. For den eksternt rettede model gælder det især, at kun en brøkdelen af den viden, der er relevant for uddannelsens videngrundlag, kan produceres internt på professionshøjskolerne. Langt hovedparten af den relevante FoU-viden vil altid komme fra eksterne kilder, og der er derfor klare begrænsninger på, hvor meget den kodificerede del af videngrundlaget reelt kan styrkes gennem egen FoU-produktion. Det gælder på samme måde, at kun den minoritet af underviserne, der har stærke FoU-kompetencer, vil blive

involveret i FoU-aktiviteterne og dermed efterfølgende kan bidrage direkte til at løfte uddannelseskvaliteten. Ud over at FoU-kompetencerne dermed i sagens natur ikke vil blive så bredt distribuerede blandt underviserne, fører denne model også til bekymringer om skabelsen af A- og B-hold blandt medarbejderne og indebærer derfor en forøget risiko for afkobling mellem FoU- og uddannelsesopgaven (Johansen, 2021). Ligeledes er det også med denne model mere udfordrende at understøtte den lovbestede opgave med fokus på udviklingen af adjunkternes FoU-kompetencer, da kun et fåtal af disse vil have kompetencer og viden, der matcher kravene i eksternt definerede projekter. Endeligt kan det

også fremhæves, at den stærke orientering mod eksterne midler kan føre til en forskydning fra interne mod eksterne dagsordner og indebære en risiko for, at de problemstillinger, der adresseres gennem FoU-aktiviteterne, i højere grad bliver defineret af såvel fonde som det politiske system end af uddannelserne og professionerne (Christiansen, 2014). På samme måde kan der dog også peges på væsentlige udfordringer for den internt rettede model. I forhold til denne opgaveforståelse er der i mindre grad etablerede modeller for, hvordan formålet opfyldes, ligesom der typisk også er svagere incitament og mere utydelige succesparametre for både centre og individer, hvilket blandt andet handler

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

Det videngrundlag, de studerende kommer til at stå på, og de videnkompetencer, de bliver udstyret med, **er afgørende for måden, hvorpå de kan udøve deres professionelle gerning** – men hvordan FoU-aktiviteter bedst kan bidrage til at understøtte dette, er overraskende underbelyst.



om, at en del af de resultater, der skabes, kan være vanskelige at synliggøre og dokumentere. En anden væsentlig ulempe er, at ambitionen om bred involvering også kommer med en risiko for, at de tilgængelige Frascati-midler kan blive smurt for tyndt ud med både kvalitetstab og fragmentering til følge. Det gælder i den sammenhæng også, at den brede men ikke særligt intensive deltagelse kan blive uforpligtende og lavt prioriteret i en undervisningstravl hverdag. Endelig er der også den udfordring, at nogle undervisere ikke nødvendigvis har særlig stærk interesse for FoU-opgaven eller særlig stærk tro på, at FoU-aktiviteterne har noget væsentligt at bidrage med til uddannelsesopgaven (Johansen, 2021).

I forhold til ovenstående gælder det også, at de to modeller indskriver sig i en bredere akademisk diskussion om forståelser af forskellige vidensspredningskanalers betydning. Hvor der traditionelt har været fokus på betydningen af overførslen af kodificeret viden, er der med tiden kommet øget opmærksomhed på en række andre væsentlige former for videnomsætning. Martin og Tang (2007) identificerer syv overordnede kanaler, hvorigennem FoU kan skabe positive samfundsmæssige effekter, men understreger også, at det for forskellige videnskabsområder er forskellige kanaler, der har størst betydning (Martin & Tang 2007). Et hovedargument i litteraturen er dog, at stærke FoU-baserede

uddannelser er en vital del af infrastrukturen for både den offentlige og private sektors innovation (Lundvall, 2010), og at uddannelsen af dimittender med stærke videnkompetencer derfor er de offentlige FoU-institutioners væsentligste input til samfundsudviklingen på de fleste områder (Martin & Tang 2007). Denne del af litteraturen understøtter således først og fremmest den internt rettede model, men det er dog væsentligt at understrege, at den i altovervejende grad tager afsæt i en universitetskontekst.

Ligeledes indskriver modellerne sig også i diskussionen om, hvordan vi skal fortolke begreberne 'anvendelsesorienteret og praksisnært': Det centrale spørgsmål

En del af løsningen på de aktuelle udfordringer må imidlertid også tage afsæt i en besindelse på, hvad der rent faktisk er muligt at opnå under de nuværende ressourcemæssige betingelser.



er her, om begreberne skal fortolkes snævert i den forstand, at den produce-rede viden skal kunne anvendes umid-delbart og målrettet i praksis, til noget, som er fastlagt politisk eller af andre aktører (Østergaard Andersen, 2020) – eller om der nærmere skal anlægges en bredere fortolkning, der argumenterer for, at refleksionsunderstøttende viden og refleksive videnkompetencer bestemt også bringes i anvendelse i praksis, men blot ikke på måder, hvor der er et 1:1-forhold mellem viden og handling? Modstillingen kommer dermed til at stå mellem på den ene side et relativt smalt videnbegreb med fokus på anvendelses-orienteret problemløsning og på den anden side et bredere med fokus på en mere refleksionsunderstøttende videnproduktion.

Sammenfattende viser ovenstående dermed, at måden, hvorpå FoU-opgaven

fortolkes, vil influere på, hvilke typer af spørgsmål/problemstillinger der adres-seres gennem FoU-aktiviteterne; hvem der definerer disse; samt på hvordan projekter udformes, besættes og gen-nemføres. Ligeledes vil fortolkningerne også påvirke, hvilke former for FoU-viden der produceres med hvilket formål – og herunder særligt påvirke balancerne mellem handlingsanvisende og reflek-sionsunderstøttende viden.

Diskussion og afrunding

Mere end hver tredje studerende på de danske videregående uddannelser optages i dag på professionshøjskolerne, hvor de uddannes til nogle af velfærds-statens vigtigste opgaver (Danske Professionshøjskoler 2023). Ikke mindst på grund af rekrutteringsudfordringer, frafald fra uddannelserne samt fastholdelsesproblemer i professionerne er der aktuelt enorm politisk bevågenhed

på kvaliteten og prestigen knyttet til de såkaldte velfærdsuddannelser. På paradoksal vis er der dog samtidig en påfaldende mangel på opmærksomhed på spørgsmålet om, hvad professions-højskolernes FoU-aktiviteter skal bidrage med i denne sammenhæng. Det videngrundlag, de studerende kommer til at stå på, og de videnkompetencer, de bliver udstyret med, er afgørende for måden, hvorpå de kan udøve deres professionelle gerning – men hvordan FoU-aktiviteter bedst kan bidrage til at understøtte dette, er overraskende underbelyst. Ligeledes er der meget begrænsede ressourcer til udførelsen af opgaven. Professionshøjskolerne får således i dag kun ca. 3 % af de statslige basismidler til FoU, mens universiteterne modtager godt 96 %.

Som artiklen har fremhævet, kompliceres løsningen af FoU-opgaven yderligere af,

at dens to hovedformål ikke uden videre går hånd i hånd. Det gælder her, at der er en forventning om, at FoU-miljøerne på den ene side skal kunne agere på en stærkt konkurrencepræget ekstern forskningsarena, og at de på den anden side også skal understøtte uddannelsernes videngrundlag. Sidstnævnte skal ske ved at sikre, at såvel lektorer som adjunkter ikke blot får løftet deres viden, men også deres undervisningskvalifikationer og kompetencer gennem erfaring med FoU-aktiviteter samt ved deltagelse i videnmiljøer.

Ved første øjekast synes incitamenterne til at forfølge den eksternt rettede model at fremstå stærkest, da denne tilgang potentielt kan sikre prestige, synlighed, midler, vækst og succes i en tid, hvor der er stagnation eller fald på de fleste andre parametre. Det kan dog diskuteres, hvor stort dette vækstpotentiale reelt er, da professionshøjskolerne som følge af både historik, medarbejderkompetencer og (mangel på) ressourcer har vanskelige kår i direkte konkurrence med universiteterne om eksterne midler. Samtidig fremhæves det imidlertid også eksplicit, at opgaven for professionshøjskolerne netop ikke er FoU i sig selv, men snarere at styrke uddannelsernes videngrundlag og øge uddannelseskvaliteten gennem FoU (Danmarks Akkrediteringsinstitution 2015).

Hvis formålene fortolkes relativt snævert, således at det primært handler om at skabe handlingsanvisende, kodificeret viden, der kan flyde ind i uddannelserne (eller ud i havet af kodificeret viden produceret andre steder), samt at give undervisere adgang til kortvarige indhop i videnproduktionen, kan der argumenteres for, at spændingsforholdet ikke frem-

står så udtalt. Dermed kan der satses på en organisering, der læner sig kraftigt op ad den eksternt rettede model. Spørgsmålet er imidlertid, om begge hovedformål dermed kan siges at blive opfyldte i tilstrækkelig grad? Indvendinger vil her være, at hvis ikke der (også) er fokus på skabelsen af refleksionsunderstøttende viden og ditto kompetencer samt sikring af bred deltagelse i interne videnmiljøer, vil en stor del af argumentet for, at FoU-aktiviteterne overhovedet skal foregå på professionshøjskolerne, forsvinde. Et argument vil også være, at en væsentlig del af FoU-aktiviteternes potentielle bidrag overses, hvis aktiviteterne først og fremmest anskues i et snævert instrumentelt perspektiv, hvor bidraget fra professionsforskningen reduceres til at være løsningen af problemer i en relativt simpel forstand.

Hvis opgaven derimod – som den internt rettede model advokerer for – fortolkes bredere, således at FoU-aktiviteterne snarere skal ses som en løftestang til at klæde gruppen af undervisere som helhed på til at kunne omgås forskellige former for FoU-viden kritisk og refleksivt i både planlægning og gennemførelse af undervisning, fremstår opgaven mere udfordrende, og spændingsforholdet mere udtalt. Ses dette som hovedopgaven, bliver det centrale spørgsmål, hvordan man kan bruge FoU-aktiviteterne til bredt at understøtte opøvelsen af det, der kan betegnes som kritisk eller videnskabelig tænkning med det formål at kultivere uddannelsen af myndige og refleksive praktikere. Med denne fortolkning handler det dermed ikke blot om, at FoU-aktiviteterne skal sikre tilstedeværelse af en særlig type viden i uddannelserne, men også om at de skal bidrage til skabelsen af en bredt forankret viden-

skabelig kultur blandt både undervisere og studerende (Lund & Nielsen, 2020); en særlig måde at tænke på og en særlig måde at stille spørgsmål og søge svar på (Krause-Jensen & Hansen, 2023).

Det er ikke vanskeligt at argumentere for, at netop denne type evner er af afgørende og stadig voksende betydning i en verden, hvor både mængden af ny viden og udviklingen af nye teknologier konstant accelererer. I dette perspektiv skal uddannelserne dermed ikke blot sikre kendskab til den aktuelt mest opdaterede viden, som i sagens natur hurtigt forældes, men i højere grad udvikle kompetencer til kritisk og refleksiv kontinuerlig udvælgelse, tilegnelse og anvendelse af den mest relevante viden og de mest relevante teknologier.

Der er næppe tvivl om, at denne ambition er mere udfordrende end forfølgelsen af den forståelse, der karakteriserer den eksternt rettede model. Men den synes samtidig også at rumme et større potentiale for en bred styrkelse af videngrundlag og uddannelseskvalitet. Skal denne ambition indfris, vil det imidlertid kræve, at FoU-opgaven i langt højere integreres i den samlede opgaveløsning, og at undervisere tilbydes en anden type tilknytning til FoU end det, der kan finde sted gennem deltagelse i isolerede FoU-projekter. Fokus vil i tillæg til den refleksionsunderstøttende videnproduktion snarere skulle være på opbygning af tværgående videnmiljøer, hvor der kan føres kontinuerlige, faglige diskussioner. Særligt i en situation, hvor der i forvejen er ressourcemangel, er dette dog ikke nogen simpel opgave.

I forfølgelsen af dette formål vil der derfor være behov for at udvikle og eksperimen-

Dilemmaet er nemlig, at **hvis hovedvægten i indsatsen lægges på evnen til at levere på den eksterne arena**, kan det meget let komme til at gå ud over evnen til at nå tilstrækkeligt bredt ud på den interne arena – og vice versa.



mentere med nye formater og nye mere fleksible og inkluderende former for involvering, hvor undervisere kan indgå i FoU-aktiviteter på andre måder end som projektmedarbejdere i traditionelle udførende roller. Det kunne eksempelvis være i idegenererende grupper som led i formulering af projekter eller tematikker; som sparringspartnere under projektførelse; samt i kvalitetssikrende roller mod slutningen af projektperioder. Der kan her eksempelvis være inspiration at hente i nogle af de erfaringer, der er høstet i arbejdet med såkaldte 'extended peer communities'. Værdien af sådanne tilgange fremhæves især i forbindelse med arbejdet med FoU-spørgsmål præget af høj usikkerhed, konfliktende værdier og en mangfoldighed af legitime perspektiver, hvilket netop karakteriserer store dele af professionsforskningen

(Ravetz, 1999). Ligeledes kan det overvejes om ikke en opprioritering af U'et i FoU-begrebet, det vil sige udviklingsopgaver snarere end forskningsopgaver, også kunne rumme potentialer for typer af involvering, hvor de ikke FoU-uddannede undviseres kompetencer bedre vil kunne bringes i spil, og hvor nærheden til uddannelserne bedre vil kunne sikres. Der kan naturligvis peges på andre muligheder og andre potentielle inspirationskilder end ovenstående, men pointen her er blot, at hvis det internt rettede formål skal opfyldes, er der behov for at eksperimentere med alternative modeller for, hvordan FoU-miljøerne og uddannelserne kan mødes med tid og plads til videnskabelse og kritiske diskussioner.

En del af løsningen på de aktuelle udfordringer må imidlertid også tage afsæt i

en besindelse på, hvad der rent faktisk er muligt at opnå under de nuværende ressourcemæssige betingelser. Med kravet om at alle adjunkter som del af deres lektorkvalificering skal tilknyttes FoU-aktiviteter og tilbydes tilhørende vejledning, er der allerede lagt beslag på en del af de ressourcer, der er til stede i FoU-miljøerne. Når der ligeledes er legitime forventninger om, at FoU-aktiviteterne skal koble sig mere eller mindre direkte til hovedparten af professionshøjskolernes uddannelsesområder, er der yderligere tematiske og ressourcemæssige bindinger på anvendelsen af midler. Modsat hvad mange synes at tro, repræsenterer øget hjemhentning af konkurrenceudsatte midler imidlertid ikke nogen nem løsning på udfordringerne, da ekstern finansiering godt nok øger de samlede tilgængelige ressourcer

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

til FoU-aktiviteter, men gør det på en måde, der snarere binder end frigiver Frascati-midler. Skal der sættes på denne model, kræver det derfor som minimum en grundig og selektiv tilgang, hvor fokus primært rettes mod de finansieringskilder, der kan sikre et godt match mellem interne og eksterne dagsordener.

Af disse årsager er der på såvel politisk niveau som på forskellige organisatoriske niveauer behov for en bedre kalibrering mellem formulerede forventninger og reelle muligheder. Dette kræver klare prioriteringer og tydelighed omkring

implikationerne af disse. Dilemmaet er nemlig, at hvis hovedvægten i indsatsen lægges på evnen til at levere på den eksterne arena, kan det meget let komme til at gå ud over evnen til at nå tilstrækkeligt bredt ud på den interne arena – og vice versa. Det er oplagt, at det ikke handler om at vælge den ene eller den anden af disse rendyrkede modeller, men om at finde gode måder at balancere hensynene på, som samtidig også åbent anerkender de fravalg, ethvert balancepunkt vil indebære. Hvordan det kan gøres, er stadig et åbent spørgsmål, men i høj grad ét, der kalder på tydeligere afklaring.

REFERENCER

Akkrediteringsrådet (2015). Notat om vurdering af professions- og erhvervsrettede uddannelsers videngrundlag.

BEK nr. 779 af 08/08/2019: Bekendtgørelse 779 af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, 8. august 2019.

BEK nr. 673 af 13/05/2020: Bekendtgørelse 673 om lektor-kvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner.

Buch, A., Glavind, J.G., Iskov, T. & Noer, V.R. (2021). Forskning er forskning – også på professionshøjskolerne! *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(32), 90-100.

Christiansen, F.V. (2014). Er forskningsfinansieringen blevet uddannelsernes værste fjende? – om den økonomiske udviklings betydning for undervisningen og den pædagogiske udvikling på universitetet. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*, (2).

Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd (2023). 'Praksis ind i forskning – forskning ud i praksis: Ti år med forskning og udvikling ved professionshøjskoler og erhvervsakademier'.

EVA (2017). Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet (Nr. 978-87-7182-028-7).

EVA (2019). Analyse af professionshøjskolerne og erhvervsakademiernes FoU-aktiviteter 2013-2018 (s. Dansk).

Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 6-13.

Frederiksen, J.T. (2020). I et spejl, i en gåde: Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 38-49.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Jensen, J.O. & Lund, J.H. (2019). Vidensflow: Hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøj-

skoler begribes? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 82-95.

Johansen, M.B. (2021). "Vi kan ikke få øje på, hvad var meningen?": Om professionshøjskoleunderviseres oplevelse af mening og meningstab. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3, 49-69.

Johansen, M.B. & Frederiksen, J.T. (2020). Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 6-21.

Krause-Jensen, J. & Hansen, B.B. (2023). At udsperge praksis – om viden og videnskabsteori i en skolepraksis. *Liv i Skolen*, nr. 3.

Larsen, V., Duch, H.S. & Lund, B. (2020). Relationer mellem FoU og undervisning - med fokus på lektorqualificeringsforløbet på professionshøjskoler.

Larsen, V., Duch, H.S. & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 73-89.

Lindeberg, T.H. (2018). Betydningen af professionernes værdiskabelse for forskning og udvikling. *Tidsskrift for professionsstudier*, 14(26), 62-72.

Lund, J.H. & Nielsen, B. L. (2020). Viden i læreruddannelsen - en analysemodel. *Studier i læreruddannelse og profession*, 5 (1), 135-156.

Lundvall, B.Å. (2010). Introduction. I: Lundvall, B.Å. (red.), *National systems of innovation: toward a theory of innovation and interactive learning*, 2, 8-13.

Martin, B.R. & Tang, P. (2007). "The benefits from publicly funded research". SPRU review. Working paper.

Møller, A.M. (2017). Evidensdagsordenens metamorfoser i dansk socialpolitik. *Politik*, 20(2). <https://doi.org/10.7146/politik.v20i2.27654>

Raaen, F.D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere. I: H. Christensen, O. Eikeland, E.B. Hellne-Halvorsen & I.M. Lindboe (red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*.

Ravetz, I.R. (1999). What is post-normal science. *Futures*

Hvilken rolle skal forskning og udvikling spille for professionsuddannelserne?

– *The Journal of Forecasting Planning and Policy*, 31(7), 647-654.

Sørensen, P., Nielsen, M.S. & Klausen, S.H. (2017). Forskningsbaseret undervisning i UC-sektoren. Hvad og hvordan? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(24), 64-72.

Thingstrup, S.H. (2019). Vidensbaseret af de pædagogiske professioners praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 74-83.

Østergaard Andersen, P. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet. *Forsknings-metodologier*, 30/2020, 62.