

Torben Pilegaard Jensen, Lene Sønderup Olesen & Jens Olav Dahlgaard

Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse,
videnbasering og videntcenterfunktion
– Kortlægning og kvalitative studier



Publikationen *Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videncenterfunktion – Kortlægning og kvalitative studier* kan downloades fra hjemmesiden www.akf.dk

AKF, Anvendt KommunalForskning
Købmagergade 22
1150 København K
Telefon: 43 33 34 00
Fax: 43 33 34 01
E-mail: akf@akf.dk

© 2012 AKF og forfatterne

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til AKF.

© Omslag: Monokrom, Lars Degnbol

Forlag: AKF
ISBN: 978-87-7509-351-9
i:\..\tpj\5173\5173_professionshoejskolernes_udviklingsforpligtelse.docx
April 2012

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF's formål er at levere ny viden om væsentlige samfundsforhold. Hovedvægten ligger på forskning i velfærds- og myndighedsopgaver i kommuner og regioner. Det overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige.

Torben Pilegaard Jensen, Lene Sønderup Olesen & Jens Olav Dahlgaard

Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videntcenterfunktion

– Kortlægning og kvalitative studier

Forord

Professionshøjskolerne er forpligtet til at være udviklings- og videnbaserede. Undersøgelsen belyser de økonomiske, organisatoriske, ledelsesmæssige og faglige barrierer og muligheder for, at de kan indfri denne rolle. Det er Dansk Magisterforening, der har bedt AKF om at gennemføre undersøgelsen. Til projektet har været knyttet en følgegruppe bestående af formand Hans Beksgaard, konsulent Helge Nielsen og forhandlingsleder Anders Dissing, alle fra Dansk Magisterforening.

Rapporten er blevet underkastet AKF's sædvanlige kvalitetskontrol med to eksterne og en intern reviewer.

Undersøgelsen har været drøftet med Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser ved dens igangsættelse og i forbindelse med udkast til nærværende rapport.

Studertermedarbejderne Jens Olav Dahlgaard og Lene Sønderup Olesen har medvirket henholdsvis i undersøgelsens kvantitative og kvalitative del og i skrivningen af rapporten. Undersøgelsen er gennemført under ledelse af forskningsleder Torben Pilegaard Jensen.

Undersøgelsen omfatter en kortlægning af finansiering gennem registerdata fra Danmarks Statistik, kvalitative studier på udvalgte professionshøjskoler samt interview med centrale aktører på nationalt niveau. Undersøgelsen gør ikke krav på at være repræsentativ, men vi håber, at den kan være et inspirerende input til overvejelserne om, hvordan det sikres, at professionshøjskolerne kan leve op til kravet om udviklings- og videnbaseret.

Torben Pilegaard Jensen

April 2012

Indhold

Sammenfatning og perspektivering.....	7
1 Undersøgelsens baggrund og udviklings- og videnbasering.....	16
1.1 Professionshøjskolernes udviklings- og videnforpligtelse	16
1.2 Et internationalt perspektiv	18
1.3 Hvordan defineres udviklingsarbejde, anvendt forskning og grundforskning internationalt?.....	20
1.4 Drivende kræfter for FoU på professionshøjskolerne	22
2 Undersøgelsens problemstillinger og tilrettelæggelse	25
2.1 Undersøgelsens problemstillinger	25
2.2 Undersøgelsens tilrettelæggelse.....	27
2.2.1 Komparativ kortlægning af finansiering og aktivitet	27
2.2.2 Kvalitative studier af ydre og indre barrierer for realisering af mål og strategi.....	28
3 FoU i Holland, Danmark og Norge.....	30
3.1 Datagrundlaget.....	30
3.2 FoU fordelt på fag og type af FoU i Danmark og Norge	32
3.3 Opsamling	34
4 Omfang og forskelle i FoU på danske professionshøjskoler	35
4.1 Datagrundlag.....	35
4.2 Omkostninger, årsværk og finansiering	35
4.3 Forskningsårsværk, fag og forskningstype	41
4.4 Eksterne finansieringskilder og samarbejdspartnere	41
5 Barrierer og muligheder for udviklings- og videnbasering samt videntcenterfunktion	44
5.1 Hvordan opfattes og vurderes forpligtelsen til at være udviklings- og videnbaseret?.....	44
5.2 Organisering af udviklingsforpligtelsen og videntcenterfunktionen.....	45
5.3 Undervisernes inddragelse.....	49
5.3.1 Hvor mange bør inddrages?.....	49
5.3.2 Hvordan inddrages de?.....	50
5.3.3 Barrierer for inddragelse	51
5.4 Studerendes inddragelse	53
5.4.1 Studerendes involvering i udviklingsprojekter	54
5.4.2 Samspil mellem profession & erhverv gennem bacheloropgaven	55
5.5 Forsknings samarbejde og samarbejde med profession & erhverv.....	56
5.5.1 Prioritering og strategier for samarbejde.....	56
5.5.2 Eksempler på vellykkede projekter	58

5.5.3	Barrierer for samarbejde: Identitetsopfattelse, holdning og kultur	59
5.5.4	Geografi	59
5.5.5	Samarbejde med universiteterne	60
5.5.6	Samarbejdets finansiering	60
5.5.7	Samarbejde med internationale forskningsinstitutioner	61
5.6	Finansiering.....	62
5.6.1	Kortsigtet finansiering og volumen.....	62
5.6.2	Indtægtsdækket virksomhed og andre eksterne finansieringskilder	63
5.6.3	Ændret taxameter og arbejdstidsaftaler	63
	Litteratur	64
	English Summary	67
	Bilag 1: Eksempel på anvendt spørgeguide	69

Sammenfatning og perspektivering

Professionshøjskolerne er forpligtet til uddannelsesudvikling og udvikling af profession & erhverv. Det skal bl.a. ske gennem forskningssamarbejde, samarbejde med profession & erhverv og videntcenterfunktion. Professionshøjskolerne forventes på den måde at kunne levere grunduddannelser og efter- og videreuddannelse, der matcher efterspørgslen og arbejdsmarkedets langsigtede behov for kompetencer og omstillingsevne, for på den måde at spille en central rolle for innovation, kvalitetsudvikling og øget produktivitet i såvel den offentlige som den private sektor. Professionshøjskolerne skal således skabe samspil mellem forskning og udvikling, uddannelse og profession & erhverv, kaldet The Knowledge Triangle.

Historisk er professionsuddannelsernes innovative rolle gennem deres forhold til profession & erhverv på den ene side og forskning på den anden side ændret betydeligt fra dannelsen af Centre for Videregående Uddannelser (CVU) i 1997 til etableringen af professionshøjskolerne i 2008. Professionshøjskolerne er således tænkt som institutioner, der evner at åbne sig mod det omgivende samfund og derved bidrager til de forandringsprocesser, som finder sted i centrale dele af det danske arbejdsmarked. Bl.a. som følge af teknologiske, organisatoriske, værdimæssige/holdningsmæssige og økonomiske forandringer. I hvilket omfang professionshøjskolerne lever op til denne opgave, hænger bl.a. sammen med deres placering mellem de kræfter, som statslige myndigheder, interessegrupper, den akademiske verden og overnationale organisationer udgør.

Denne undersøgelse sætter fokus på økonomiske, organisatoriske, ledelsesmæssige og faglige barrierer og muligheder for, at professionshøjskolerne kan indfri denne rolle. Det er Dansk Magisterforening, der har bedt AKF om at gennemføre undersøgelsen.

Undersøgelsens problemstillinger og tilrettelæggelse

Formålet med undersøgelsen er at belyse de muligheder og barrierer, der er, for at professionshøjskolerne kan realisere de overordnede mål for uddannelsesudvikling og udvikling af profession & erhverv gennem udviklingsforpligtelse, forpligtelse til forskningssamarbejde og videntcenterfunktion. Undersøgelsen sætter fokus på, hvilken rolle disse forhold spiller:

- *Eksterne forhold:* omfang og form af ekstern finansiering, professions- og branchespecifikke faglige og interesse-mæssige barrierer, arbejdspladser/virksomheders ressourcer til udviklingssamarbejde, universiteternes og andre forskningsmiljøers motivation til at samarbejde, særlige regionale forhold, overenskomst-mæssige forhold, bekendtgørelser mv.
- *Interne forhold:* intern strategi og prioritering, lokale arbejdstidsaftaler, forskelle i faglige miljøer, faglig og organisatorisk bæredygtighed, medarbejderkompetencer, ledelseskompeterencer, grad af underviseres og studerendes inddragelse i projekter samt holdninger og kultur på institutionerne

Disse problemstillinger belyses gennem interview med udvalgte centrale aktører på nationalt plan: Professionshøjskolernes Rektorkollegium, Dansk Magisterforening, Danmarks Lærerforening og Dansk Sygeplejeråd. Desuden gennem interview med to professionshøjskoler, dels med ledelsen og de ansvarlige for udviklingsforpligtelsen og videntcenteropgaven, dels med undervisere og studerende. De to professionshøjskoler er valgt ud fra geografisk beliggenhed, størrelse og nærhed til storby. Læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen er valgt som case-uddannelser, idet de repræsenterer to forskellige og store faglige hovedområder på professionshøjskolerne: det pædagogiske og det sundhedsfaglige.

Undersøgelsen gør således ikke krav på at være repræsentativ. Men vi mener, den rejser spørgsmål og peger på tiltag, der har interesse for professionshøjskolerne og for de nationale aktører med henblik på at styrke professionshøjskolernes muligheder for at være udviklings- og videnbaserede.

Derudover indgår i undersøgelsen sammenlignende studier af Holland, Norge og Danmark, som belyser omfanget af forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU) og forskelle i FoU-opgaver – benævnt "applied research" i de lande, hvor professionshøjskolerne har til opgave at gennemføre anvendt forskning.

Endelig omfatter undersøgelsen en analyse af omfanget af og variationen i ressourcer til og finansieringskilder for FoU på danske professionshøjskoler.

De to sidstnævnte undersøgelsesdele bygger først og fremmest på analyser af data indsamlet efter principperne i OECD's Frascati Manual og på litteratur om professionshøjskoler i disse lande. Trods den fælles standard for dataindsamling må datakvaliteten vurderes at være langt fra tilfredsstillende. Det er således ikke muligt at foretage sammenligninger af FoU-finansieringen med den ønskede sikkerhed, ligesom en række aspekter af finansieringen ikke kan belyses, fx i hvilket omfang professionshøjskolernes væsentligste finansieringskilde, uddannelsestaxameteret, bidrager til finansieringen af FoU.

Forskning og udvikling i Holland, Norge og Danmark

For at tydeliggøre FoU på danske professionshøjskoler er der foretaget sammenligninger med Norge og Holland. Mens de danske professionshøjskoler ikke har til opgave at udføre forskning, forventes de tilsvarende uddannelsesinstitutioner i Holland og Norge at udføre anvendt forskning. Og i Holland og Norge udbydes såvel bachelor- som masteruddannelser. I Holland er professorater introduceret som ny stillingskategori.

Forskning og udvikling fylder mere på de norske professionshøjskoler end på de danske (inklusive to ingeniørhøjskoler) og hollandske, henholdsvis 15, 9 og 3% af de samlede omkostninger.

Forsknings- og udviklingsressourcerne prioriteres forskelligt i Danmark og Norge. I Danmark går lidt mere end 2 ud af 3 årsværk til samfundsvidenskabeligt, herunder pædagogisk, forsknings- og udviklingsarbejde, mens det i Norge er lidt under halvdelen. Til gengæld fylder sundhedsvidenskab, teknisk videnskab og især naturvidenskab mere i Norge. En del af forskellene skyldes således, at der er forskel på, hvilke uddannelser der udbydes på danske og norske professionshøjskoler.

Der er stor forskel på, hvordan ressourcerne fordeles på forskningstype. I Danmark dominerer udviklingsarbejde, mens grundforskning stort set ikke eksisterer. I Norge udgør grundforskningen til gengæld lidt over 20% af de samlede FoU-midler, mens anvendt forskning er det klart højest prioriterede med over 50%. Udviklingsarbejde udgør i Norge knap 30%.

Omkostninger, årsværk og finansiering på danske professionshøjskoler

Omkostningerne til FoU, knap 400 mio. kr., udgjorde i 2009 godt 9% af de samlede driftsomkostninger for professionshøjskolerne i Danmark – fraregnet en enkelt professionshøjskole. Til sammenligning var de politisk prioriterede midler til disse seks professionshøjskoler i alt 173 mio. kr. i 2009, heraf globaliseringsmidler (144 mio. kr.) og andre politisk prioriterede midler (28 mio. kr.). De politisk prioriterede midler udgør således knap halvdelen af professionshøjskolernes midler til FoU. De resterende midler til FoU kommer fra samarbejdsprojekter med profession & erhverv og med forskningsinstitutioner samt fra interne midler. Midlerne til FoU fordeler sig samlet set omtrent ligeligt mellem interne og eksterne kilder, men fordelingen varierer meget fra professionshøjskole til professionshøjskole. Det skal dog bemærkes, at disse tal er behæftet med en vis usikkerhed, bl.a. fordi der kan være forskelle i professionshøjskolernes opfattelse af globaliseringsmidlerne som enten interne eller eksterne midler. Det har af den grund, men også af andre grunde, derfor ikke været muligt at vurdere, hvor stor en andel af de interne midler til FoU der finansieres over uddannelsestaxameteret.

1.855 personer (forskningspersonale) leverede i 2009 464 årsværk til FoU-aktiviteter på de seks professionshøjskoler, svarende til 0,25 årsværk pr. person. Det svarer til 10,6 årsværk pr. 1.000 studerende. I de forskellige personalegrupper inden for FoU ses meget store forskelle med hensyn til, hvor stor en andel af deres tid der går med FoU. 100 har en ph.d.-grad. Blandt disse leveres i gennemsnit 0,62 årsværk til FoU, mens personer med en kandidatgrad kun leverer 0,22 årsværk, dvs. ca. en tredjedel. Ph.d.erne udfører mere end 10% af det samlede antal årsværk til FoU på professionshøjskolerne.

FoU-årsværk som andel af det samlede antal årsværk på professionshøjskolerne varierer meget fra professionshøjskole til professionshøjskole – med et minimum på godt 4% af de samlede årsværk til knap 23%. Med en objektiv fordeling af de politisk prioriterede midler, herunder globaliseringsmidlerne, viser denne variation, at der er betydelige forskelle mellem professionshøjskolerne i deres prioritering af egne midler og i evnen til at tiltrække eksterne midler. FoU-aktiviteterne retter sig som forventet først og fremmest mod udviklingsarbejde (61%) og anvendt forskning (38%). Grundforskningen udgør 0,4% af den samlede FoU-aktivitet.

De gennemførte analyser viser, at der er behov for en styrkelse af kvaliteten i professionshøjskolernes indberetninger om de anvendte ressourcer til FoU.

Konklusionen er, at der trods usikkerhed i data er store forskelle mellem professionshøjskolerne i de ressourcemæssige rammer for at leve op til kravet om at være udviklings- og videnskaberet gennem forskningstilknytning og samarbejde med profession & erhverv.

Forpligtelsen til udviklings- og videnbaserings?

Professionshøjskolernes ledelser og ansvarlige for FoU har i overensstemmelse med lovgivningen den opfattelse, at professionshøjskolerne ikke kan bedrive forskning. Men samtidig er det en udbredt opfattelse – også internationalt – at det kan være vanskeligt at drage præcise grænser mellem forskning og anvendt forskning og mellem udviklingsprojekter og anvendt forskning. I den forbindelse peges der på, at professionshøjskolerne i en lang række andre europæiske lande netop har til opgave at gennemføre anvendt forskning. Det vurderes af centrale aktører på nationalt niveau og på professionshøjskolerne, at muligheden for at være udviklings- og videnbaserede i forhold til uddannelse og profession & erhverv ville øges, såfremt det samme gjorde sig gældende for danske professionshøjskoler. Dette ville ligeledes lette samarbejdet med universiteterne, som også kunne styrkes ved, at universiteterne fik pligt til at samarbejde med professionshøjskolerne, hvor alene det modsatte er tilfældet i dag.

Organisering af udviklingsforpligtelsen og videntcenterfunktionen

Sammenlignet med perioden under CVU'erne (Centre for Videregående Uddannelse) er professionshøjskolerne kommet væsentligt længere med at opbygge velfungerende organisationsformer for udviklingsforpligtelsen og videntcenterfunktionen. På baggrund af interview kan vi pege på tre principielt forskellige modeller:

- I. *Ressourcer fordeles ud* på alle uddannelser og uddannelsessteder i forhold til fx antal studerende. Ressourcer kommer tæt på uddannelser og uddannelsessteder, som selv fastlægger aktivitetsindhold.
- II. *Ressourcer prioriteres centralt* i videntcentre på professionshøjskolen på tværs af uddannelser og uddannelsessteder.
- III. *Ressourcer prioriteres centralt og fordeles til videntcentre i institutioner for beslægtede uddannelser*, som beslutter udviklingsprojekter inden for videntcentrenes prioriterede temaer.

Den første model ser ikke ud til at være udbredt i dag, men var det under CVU'erne. Den giver mulighed for, at alle uddannelser og mange medarbejdere får andel i de afsatte ressourcer til FoU. Men modellen kan indebære en fare for, at mangfoldigheden af aktiviteter mangler målretning, kvalitet og tyngde med den konsekvens, at ressourcerne ikke i nævneværdig grad bidrager til udviklings- og videnbaserings af uddannelser og profession & erhverv. Omvendt sås også eksempler på, at de begrænsede midler blev anvendt centralt i miljøer isoleret fra grunduddannelser og profession & erhverv. Der blev dog også iværksat vellykkede udviklingsprojekter og velfungerende videntcentre.

Den anden model kan sikre en strategisk målretning af udviklingsprojekter på tværs af uddannelser samt en volumen, der giver gennemslagskraft i uddannelser og profession & erhverv. Dermed kan den være velegnet på mindre professionshøjskoler, hvor FoU-ressourcerne er begrænsede. Svaghederne ved modellen er, at undervisernes idéer og erfaringer kan have svært ved at nå op på det centrale niveau, at monofaglige udviklingsprojekter har trange kår, og at resultaterne fra udviklingsprojekterne er for langt væk fra grunduddannelserne og derfor ikke bidrager til udviklingen af disse. Endelig kan modellen betyde, at det

centrale niveau ikke i tilstrækkelig grad er opmærksom på at sikre, at underviserne på alle uddannelser bliver involveret i videncentrenes udviklingsarbejde. Risikoen i den centraliserede model kan således være, at det centrale videncenter bemannes med personer, der er fuldtidsbeskæftigede med FoU.

Den tredje model søger at bringe videncentrene og udviklingsopgaverne tættere på grunduddannelserne gennem organiseringen omkring grupper af beslægtede uddannelser. Til disse mere afgrænsede enheder er der – i forhold til den centraliserede model – mulighed for at inddrage interessentgrupper fra forskning og profession & erhverv, som er tæt på de uddannelser, der er samlet i gruppen. Det vurderes, at denne model – som mere eller mindre har vist sig at være en nødvendighed på en meget stor professionshøjskole – skaber et godt flow mellem det strategiske besluttende niveau og grunduddannelserne, herunder undervisere og studerende. Men også denne model har svagheder, bl.a. at tværfagligheden dominerer over monofaglige udviklingsprojekter, og at der søges mod en "retfærdig" involvering af undervisere fra de grupperede uddannelser frem for en fagligt begrundet involvering.

På tværs af disse modeller eksisterer fortsat enkelte nationale videncentre. For at sikre, at de mange erfaringer og resultater fra de enkelte professionshøjskoleers udviklingsprojekter bringes op på det nationale niveau, og dermed, at der ikke i for høj grad bliver tale om overlappende udviklingsaktiviteter, kan nationale videncentre være nødvendige. Eventuelt som netbaserede portaler for professionsviden.

Undervisernes inddragelse

Skal der ske en transmission af ny viden ind i uddannelserne, kan undervisernes inddragelse i udviklingsprojekter og forskningssamarbejde være én blandt flere strategier.

Skøn over undervisernes inddragelse viser stor variation mellem professionshøjskolerne, måske begrundet i de betydelige forskelle i økonomiske ressourcer. Men på tværs af aktører udtrykkes der ønske om, at omfanget af manglende inddragelse af undervisere minimeres.

Undervisernes inddragelse finder sted under forskellige former – fx i form af en videnbank over medarbejdernes kompetencer, af opslag eller af personlig udpegning/henvendelse – bl.a. afhængigt af, hvilken organisationsmodel der arbejdes under.

Inddragelsen af medarbejdere indebærer større eller mindre logistiske problemer i forbindelse med fremskaffelse af erstatningsundervisere. Lettest at løse er substitueringen af en underviser på fuld tid. Sværest at løse er substitueringen af mange undervisere med lidt tid, hvilket kan være en barriere for at inddrage forholdsvis mange undervisere i arbejdet med udviklings- og videnbaseret. Men en meget væsentlig faktor er her tidsdimensionen, idet selv komplekse delelighedsproblemer kan løses, hvis tidshorisonten er lang nok, fx et halvt år. Og dermed bliver en af barriererne for realiseringen af en strategi om, at underviserne inddrages bredt, et spørgsmål om stabilitet i finansieringen.

For at inddrage flere undervisere i FoU peger der fra flere sider på, at arbejdstidsaftalerne kan indeholde tid til både undervisning, forberedelse og deltagelse i FoU. En model, hvor en del af den eksisterende forberedelsestid anvendes til FoU, samtidig med at den enkelte over givne tidsperioder får andel i professionshøjskolens ressourcer til FoU, præsenteres som én mulighed. Især undervisere og studerende peger på, at kvaliteten af grunduddannelserne

kan blive forringet, hvis forberedelsestiden reduceres, mens der fra ledelsesside argumenteres for, at deltagelse i FoU som anses for forberedelse.

På professionshøjskoler eller uddannelser med begrænsede FoU-ressourcer, anvendes ressourcerne i høj grad til adjunkterne, idet deltagelse i FoU er en forudsætning for at blive lektor. Det anses for uheldigt, at erfarne undervisere ikke inddrages i FoU, og der peges på, at stillingsstrukturen burde ændres, således at det også i lektorstillingerne tydeliggøres, at lektorer deltager i FoU. Men successen i en sådan ændring, vil være betinget af ressourcer til FoU.

Endelig peges der fra flere sider på, at den mest hensigtsmæssige form for transmission af ny viden til grunduddannelserne og efter- og videreuddannelserne ville være konferencer og kursusvirksomhed, herunder efter- og videreuddannelse for underviserne på professionshøjskolerne, fx udbudt gennem et samarbejde mellem professionshøjskolerne og forskningsinstitutionerne. Blandt andet også fordi deltagelse i udviklingsprojekter ikke giver den bredde i kompetencefornyelsen, som underviserne ofte har brug for, i forhold til de fag de underviser i.

Studerendes inddragelse i FoU

De studerende anser det for vigtigt at blive inddraget i professionshøjskolernes udviklingsprojekter, og at deres bacheloropgaver udarbejdes med udgangspunkt i problemstillinger og/eller empiri fra professionerne.

I forhold til de mål professionshøjskolerne har opstillet i deres udviklingskontrakter, vurderes det, at man er langt fra målet. De væsentligste barrierer for studenterinddragelse i udviklingsprojekter gennem studieforløbet er, at uddannelsernes modulopbygning ikke fagligt kan forenes med en længevarende tilknytning til et udviklingsprojekt. I givet fald vil det skulle være i form af lønnet/ulønnet arbejdskraft ved siden af studiet. Sådanne eksempler findes, og her er de studerendes motivation, at de får diplom for deltagelse, hvilket er en styrke at have på sit cv. Der er tale om en form for undervisningsdifferentiering, hvor de færdige professionsbachelorer får status af "forskningbachelorer".

Der tegner sig en klar tendens til, at professionshøjskolerne har satset på, at flere studerende skal skrive bacheloropgave med tilknytning til professionen, og at flere gør det i dag.

Bacheloropgaver med udspring i professionen kan i sig selv betragtes som små udviklingsprojekter i samarbejde med professionen. Samtidig bidrager de til at styrke sammenhængen mellem teori og praksis i professionsuddannelser. Men derudover viser det sig, at de har været med til at opbygge værdifulde kontakter mellem professionshøjskolerne og professionerne. De har så at sige været med til at åbne uddannelsesstederne mod arbejdslivet og har på den måde bidraget til at skabe den dynamik mellem professionsuddannelserne og profession & erhverv, som er et centralt mål for professionshøjskolernes FoU.

Forskningssamarbejde og samarbejde med profession & erhverv

Samarbejde med forskningsverdenen og med profession & erhverv har høj prioritet for ledere og medarbejdere blandt vore interviewpersoner. Alle angiver ifølge FoU-statistikken, at de har et formaliseret FoU-samarbejde med universiteter og højere læreanstalter. Lidt færre

har et sådant samarbejde med profession & erhverv. Men gennem interview ser det ud til, at disse samarbejder har en temmelig spredt karakter og er præget af enkeltprojekter. Institutionaliserede langsigtede samarbejdsaftaler ser ikke ud til at være udbredt – med det forbehold, at vi i denne undersøgelse har gennemført casestudier på udvalgte professionshøjskoler. Fra centrale aktører på nationalt niveau er det indtrykket, at der er behov for en systematisk dialog samt langsigtet planlægning og institutionalisering af samarbejdet med profession & erhverv. Der er dog eksempler på dette, bl.a. i forhold til hospitaler og på det pædagogiske område. Nedsættelse af interessentgrupper, uddannelsesudvalg og studieråd som nævnes som en sådan institutionalisering, og de kan spille en central rolle for videndeling og igangsættelse af udviklingsprojekter.

For at fremme forskningssamarbejdet ser der ud til at være behov for større klarhed i roller samt større forståelse af og respekt for hinandens faglige styrker. Ligeledes ville samarbejdet blive fremmet, hvis professionshøjskolerne havde mulighed for at bedrive anvendt forskning – i lighed med en lang række andre europæiske lande – og havde medarbejdere med kompetencer til at lede anvendelsesorienterede forskningsprojekter.

Finansiering

Globaliseringsmidlerne har ifølge flere interviewpersoner været afgørende for det FoU-niveau, professionshøjskolerne har nået i dag. De har i mange sammenhænge fungeret som den afgørende kilde til medfinansiering af projekter, som ellers ikke ville have været mulige. Og der er fremover behov for en stabil finansieringskilde. Ad hoc-bevillinger vanskeliggør kontinuitet og langsigtede udviklingstiltag, dvs. et fagligt og organisatorisk bæredygtigt miljø for FoU. Der gives udtryk for, at en grundbevilling med forpligtelse til forskning og udvikling har mange fordele sammenlignet med en bevilling, der er af midlertidig eller svingende karakter.

Fra flere sider peges der på, at ad hoc-bevillinger er en afgørende barriere for, at underviserne bredt kan blive involveret i arbejdet med udviklings- og videnbaseret. Med ustabile bevillinger kan de logistiske problemer med planlægning af undervisningen vanskeligt løses, hvilket har den konsekvens, at udviklingsmiljøerne bliver isoleret fra grunduddannelserne, og at det dermed er vanskeligt at realisere videntrekanten.

Der gives udtryk for, at der er en problematisk fordeling af FoU-midler mellem professionshøjskoler og universiteter. Der peges desuden på, at universiteterne ikke er forpligtet til at indgå samarbejde, mens professionshøjskolerne må betale forskerne på universiteterne for at være med i deres projekter. Dele af globaliseringsmidlerne er dog blevet afsat direkte til samarbejde med forskningsinstitutionerne. Der gives udtryk for, at der på længere sigt bør etableres større ligeværdighed mellem professionshøjskolerne og universiteterne samt en gensidig forpligtelse til at indgå i samarbejde.

Aktørerne på professionshøjskolerne og de centrale aktører på nationalt niveau vurderer, at professionshøjskolernes behov for en langsigtet finansieringsstrategi for FoU ikke prioriteres højt nok fra centralt hold, og at strategien er uklar. Der er behov for at udvikle en fælles national strategi på området.

Perspektivering og konklusion

Professionshøjskolerne er siden CVU'erne kommet betydeligt længere med at sikre uddannelserne et videngrundlag, der "er karakteriseret ved erhvervs- og professionsbasering samt udviklingsbasering". Overordnet set må det vurderes, at samspillet mellem forsknings- og udviklingsprojekter, profession & erhverv og uddannelse i dag fungerer bedre end tidligere. Men hvis det skal sikres, at professionshøjskolerne gennem udviklings- og videnbasering kan bidrage til de kommende års omstilling på det offentlige og private arbejdsmarked, hvor kravene om kvalitet og produktivitet trænger sig på som følge af teknologiske, organisatoriske, økonomiske og holdningsmæssige ændringer, kan der være grund til at overveje følgende:

- Hvordan intensiveres samarbejdet mellem professionshøjskolerne, forskningsmiljøerne og profession & erhverv? Kan en institutionalisering af kontaktflader gennem længerevarende samarbejdsaftaler, interessentgrupper mv. være en måde at åbne professionshøjskolerne mod det omgivende samfund på, først og fremmest mod arbejdslivet?
- Hvordan sikres det, at der på ledelsesmæssigt niveau foretages en prioritering af indsatsen vedrørende udviklings- og videnbasering med en tidshorizont, der muliggør inddragelse af flere undervisere? Hvordan undgås det, at de logistiske problemer med at inddrage undervisere fører til, at opgaverne med udviklings- og videnbasering løses i miljøer, der kun i begrænset omfang har kontakt til undervisningsmiljøerne på såvel grunduddannelserne som efter- og videreuddannelserne?
- Er der for at øge undervisernes inddragelse i udviklingsaktiviteter og videncenterfunktioner behov for, at der i lektors stillingsbeskrivelse eksplicit angives deltagelse i udviklings- og videnbaseringsaktiviteter?
- Hvordan kan udviklingsaktiviteter og videncenterfunktioner synliggøres i undervisningen, og hvordan kan professionernes praksis og praksisproblemer i højere grad bringes ind i undervisningen for at motivere de studerende til at skrive bacheloropgaver med afsæt i professionen?
- Er øget deltagelse i konferencer og kursusvirksomhed, herunder efter- og videreuddannelse på nationalt niveau, for professionshøjskolernes undervisere en vej at gå for at sikre uddannelsernes udviklings- og videnbasering?
- Kan forberedelsestiden omdefineres, så den indebærer deltagelse i udviklings- og videnbasering og på den måde bidrager med ressourcer til udviklings- og videnbasering, uden at det går ud over kvaliteten af undervisningen?
- Hvordan kan der skabes større klarhed i roller og bedre forståelse mellem professionshøjskolerne og forskningsmiljøerne og dermed gensidig respekt for hinandens faglige og professionelle styrker? Ville samarbejdet blive fremmet, hvis professionshøjskolerne havde mulighed for at udføre anvendt forskning, og hvis de havde medarbejdere med kompetencer til at lede anvendelsesorienterede forskningsprojekter?

- Der er stor variation mellem professionshøjskolerne med hensyn til de ressource-mæssige rammer for at kunne leve op til kravet om at være udviklings- og viden-baseret gennem forskningstilknytning og samarbejde med profession & erhverv. Det rejser spørgsmålet, om der er behov for større ensartethed i prioriteringen af anvendelsen af interne midler og i evnen til at tiltrække eksterne midler?
- Uden bevillinger med stabilitet over tid ser det ud til at være vanskeligt at opstille holdbare strategier for udviklings- og videnbaseret, herunder for undervisernes inddragelse i større målestok. Kan der uden stabile bevillinger være risiko for, at aktiviteterne bliver for spredte uden gennemslagskraft i grunduddannelserne og i efter- og videreuddannelserne, eller at de centraliseres i enheder, der primært har fokus på den udadvendte fundraisingopgave for at kunne overleve?

1 Undersøgelsens baggrund og udviklings- og videnbasering

I det følgende indkredses det, hvordan vi i Danmark har fastlagt formålet med professionshøjskolernes forpligtelse til udviklings- og videnbasering. Spørgsmålet om barrierer og muligheder for at realisere dette er baggrunden for undersøgelsen. Med det afsæt ses der på professionshøjskolernes udviklings- og videnbasering i et internationalt perspektiv samt på de forhold, der indvirker på, hvordan professionshøjskolernes opgaver forstås og udformes.

1.1 Professionshøjskolernes udviklings- og videnforpligtelse

Professionsuddannelsernes innovative rolle gennem deres forhold til profession & erhverv på den ene side og forskning på den anden side har ændret sig betydeligt fra dannelsen af Centre for Videregående Uddannelser (CVU) i 1997 til etableringen af professionshøjskolerne i 2008. I Undervisningsministeriet (2009) fremlægges bl.a. et historisk rids af de videregående uddannelsers udviklingsbasering, og følgende konkluderes:

Historikken viser, at udviklingsbasering igennem en årrække har stået centralt i den praksisnære videregående uddannelsessektor. Der synes ligeledes at være en stigende erkendelse af, at en kontinuerlig udviklingsindsats er en afgørende forudsætning for at sikre praksisnære uddannelser af høj kvalitet, jf. fx globaliseringsstrategien.

Professionshøjskolerne har en forpligtelse til at være udviklings- og videnbaserede. I den politiske aftale om etablering af professionshøjskoler for videregående uddannelse hedder det således, jf. Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser (2007):

En professionshøjskole skal sikre, at uddannelsernes videngrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbasering, bl.a. gennem samarbejde med relevante forskningsinstitutioner.

Professionshøjskolerne skal have pligt til at sikre uddannelsesforsyning i alle egne og skal samtidig fungere som regionale videninstitutioner, der har et tæt og stærkt samspil med regionale interessenter, herunder virksomheder, aftagere, regionale vækstfora mv.

En professionshøjskole skal udvikle eksisterende og nye professionsbacheloruddannelser og efter- og videreuddannelser i tilknytning hertil, udføre udviklingsarbejde og varetage videntcenterfunktioner.

En professionshøjskole skal blandt andet gennem nationalt og internationalt samarbejde og viden- og kompetenceudvikling bidrage til regional og national udvikling og vækst af erhverv og professioner, herunder i udkantsområder.

En professionshøjskole skal samarbejde strategisk og konkret med universiteter. Professionshøjskolen skal endvidere samarbejde med andre relevante forskningsmiljøer og med de erhverv og professioner, som professionshøjskolernes uddannelser retter sig mod.

I Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, Undervisningsministeriet (2009), er opgaverne formuleret på en næsten identisk måde.

Det fremgår tydeligt, at formålet med professionshøjskolernes udviklingsarbejde og videncenterfunktion er at sikre en løbende udvikling af eksisterende og nye professionsbacheloruddannelser og af efter- og videreuddannelserne for de, der er beskæftiget i de job, professionsbacheloruddannelserne retter sig mod. Af stk. 2 fremgår det, at der stilles krav om ("skal"), at professionshøjskolerne samarbejder med universiteter, andre forskningsmiljøer, men også med de relevante erhverv og professioner. På den måde skal professionshøjskolerne bidrage til dynamik mellem forskning og profession – for at "udvikle eksisterende og nye professionsbacheloruddannelser". I professionshøjskolernes politik for videnbaseret uddannelse peges der på vigtigheden af, at der skabes et åbent videnkredsløb i "samspillet mellem forskning, uddannelse og praksis – den såkaldte videntrekant (The Knowledge Triangle)". Og Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser (2009) formulerer det således:

Forudsætningen for at kunne bringe treklangen i spil er en prioriteret indsats, der styrker relationen mellem såvel uddannelserne og praksis i virksomheder og professioner som relationen mellem uddannelserne og forskningen.

Gennem dette samspil er sigtet således at opnå såvel *uddannelsesudvikling* som *udvikling af profession & erhverv*.

Professionshøjskolernes Rektorforsamling har formuleret en strategi, der skal indfri de politiske målsætninger om, at professionshøjskolerne skal levere videnbaserede uddannelser og udviklingsarbejde, på denne måde:

"... det som forsamlingen sammenfattende karakteriserer som videnbaseret og videnproduktion gennem anvendt forskning og udvikling", jf. Dansk Magisterforening (2011).

Sammenfattende gælder det, at formålet med udviklingsforpligtelsen og videnbaseret uddannelse er at bidrage til:

- uddannelsesudvikling – af såvel grunduddannelser som efter- og videreuddannelser
- udvikling af profession & erhverv, som indfries gennem:

- forskningssamarbejde
- samarbejde med profession & erhverv
- videncenterfunktionen, der implementerer resultaterne af udviklingsforpligtelsen i de enkelte professionsbacheloruddannelser og i efter- og videreuddannelser.

Med de økonomiske midler fra globaliseringspuljen blev der foreløbig skabt dette perspektiv for professionshøjskolernes arbejde, jf. fx Undervisningsministeriet 2010:

Udvikling af ny viden skal endvidere bidrage til forbedring af den offentlige velfærdsproduktion og erhvervslivets konkurrenceevne. Uddannelsesinstitutionerne skal samarbejde med både offentlige og private virksomheder fra de aftagende professioner og erhverv om udvikling af ny viden, som innovativt kan omsættes i praksis. Uddannelsesinstitutionerne skal gennem deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter levere et væsentligt bidrag til tilvejebringelsen og formidlingen af ny anvendelig viden og herigennem varetage et væsentligt medansvar for at tilvejebringe uddannelser og udviklingsaktivitet, som genererer viden til gavn for samfundets fremtidige velfærd. Samspillet med forskningssektoren, private virksomheder, kommuner og regionerne skal være bærende for implementeringen af den nyeste viden i de enkelte professioner og erhverv. Der er med den politiske aftale af 5. november 2009 om udmøntning af globaliseringsmidler til forskning og udvikling afsat særskilte midler til professions- og ingeniørhøjskolernes produktion, omsætning og formidling af ny viden i samarbejde med forskningssektoren.

1.2 Et internationalt perspektiv

Spørgsmålet om professionshøjskolernes aktivitet i forhold til udviklings- og videnbaseret er centralt i europæisk sammenhæng, og der er betydelige forskelle med hensyn til, hvad denne opgave omfatter. Dette kommer i sig selv til udtryk i de forskellige navne, disse mellem lange videregående uddannelser¹ har i forskellige lande. Mange lande anvender "Universities of Applied Research", hvilket umiddelbart understreger uddannelsernes forskningsbaseret. Det gælder fx Finland, Holland, Schweiz, Østrig og Tyskland, jf. De Weert & Soo (2009). I disse lande, jf. De Weert & Soo (2009), og i Norge, jf. Kyvik & Lepori (2010), har professionshøjskolerne også masteruddannelser, hvilket ikke gør sig gældende i fx Danmark, Estland, Frankrig og Litauen. Hvad en masteruddannelse dækker over, kan være forskelligt fra land til land. I Norge er der tale om en forholdsvis ny 2-årig forskningsorienteret master-

¹ I Danmark er professionsbacheloruddannelser klassificeret på niveau 5A i den internationale ISCED-97 nomenklatur: ISCED 5A: uddannelser af mindst tre års varighed, der forudsætter en studiekompetencegivende uddannelse og har forskningstilknytning. I Danmark er universitetsuddannelserne (bachelor- og kandidatuddannelser) og professionsbacheloruddannelserne (fx lærer, pædagog og sygeplejerske) klassificeret som 5A. I 1999 var de klassificeret som 5B, jf. OECD 1999. De er således i dag placeret på niveau med universitetsuddannelserne. Hvad der ligger bag denne ændring, vides ikke, men overgangen til at være professionsbacheloruddannelser er formodentlig en del af forklaringen.

uddannelse, jf. også arbejdsrapport fra Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi og Danmarks Evalueringsinstitut (2005), hvor det i sidstnævnte konkluderes:

De danske CVU'er udbyder bachelor-, professionsbachelor- og diplomuddannelser. I de øvrige lande udbyder de tilsvarende institutioner også bachelor- og i forskelligt omfang diplomuddannelser. Men derudover udbyder nogle CVU-lignende institutioner også masteruddannelser, og i Norge udbyder nogle få højskoler også uddannelse på ph.d.-niveau.

Med hensyn til om professionshøjskolerne skal bedrive forskning og i givet fald i hvilket omfang, er der betydelige forskelle mellem landene. Men som udgangspunkt ses der ifølge De Weert & Soo (2009) at være enighed om, at arbejdsdelingen mellem universiteternes og professionshøjskolernes forsknings- og udviklingsarbejde med hensyn til indhold og formål skal fastholdes for gensidigt at styrke deres respektive roller og kompetenceområder. I Danmarks Evalueringsinstitut (2005) konkluderes det:

De danske CVU'ers udviklingsaktiviteter og videntcenterfunktion minder om de aktiviteter, man har ved siden af uddannelse i Nederlandene. Også her taler man om forskningstilknyttede aktiviteter frem for egentlig forskning. I både Norge, Finland og Tyskland har de CVU-lignende institutioner i forskelligt omfang forskningsaktiviteter. Samlet set tegner disse aktiviteter sig for ca. 10%. I Finland og Tyskland skelner man definatorisk mellem anvendt forskning, som foregår på de CVU-lignende institutioner, og grundforskning, som foregår på universiteterne.

I kapitel 3 sættes fokus på finansiering af FoU i Norge, Holland og Danmark. Spørgsmålet er derfor, hvilke forskelle der er i FoU-aktiviteter i de tre lande. Hazelkorn and Moynihan (2010), har foretaget komparative studier af FoU. De karakteriserer infrastrukturen til forskning i Norge ved god biblioteks- og administrativ støtte, mens laboratorieudstyret er ringe. Finansieringen sker gennem årlige kernebevillinger, som suppleres ved kontraktforskning for at opnå et tilstrækkeligt niveau af FoU-aktiviteter. Medarbejderudvikling omfatter ph.d.- og lektorprogrammer. Ph.d.-programmer gennemføres i samarbejde med universiteterne. I Holland er infrastrukturen til forskning meget begrænset. FoU finansieres via formelt ansøgte engangsbeløb, men der er særlige programmer for finansiering af forskning. Medarbejderudvikling er fastlagt gennem de nationale overenskomster.

I Danmark var det ikke CVU'ernes opgave, ligesom det ikke er professionshøjskolernes opgave, at bedrive forskning. De er til gengæld forpligtet til at gennemføre udviklingsaktiviteter i samarbejde med universiteter og profession & erhverv og være videnbaserede, jf. afsnit 1.2. I Tyskland er forskning og udvikling en del af professionshøjskolernes opgaver, jf. også Kyvik & Lepori (2010). I Finland skal professionshøjskolerne gennemføre forskning og udvikling i samarbejde med profession & erhverv. Samlet må det umiddelbart vurderes, at der ser ud til at være betydelige forskelle mellem europæiske lande med hensyn til, hvor forsknings- og/eller udviklingsorienterede de er. Kyvik & Lepori (2010) konkluderer:

There is, however, a general lack of knowledge on the extent of research in this sector, on research conditions and research capability and on the results of this activity.

Trods dette foretages der sammenligninger mellem lande og internt i lande. Spørgsmålet er derfor, hvordan man i sådanne komparative studier definerer udviklingsarbejde, anvendt forskning og grundforskning. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

1.3 Hvordan defineres udviklingsarbejde, anvendt forskning og grundforskning internationalt?

Mangel på viden om karakter og omfang af forskning og/eller udviklingsarbejde på professionshøjskolerne hænger bl.a. sammen med, at der er temmelig uklare grænser mellem udviklingsarbejde, anvendt forskning og grundforskning. For at skabe mulighed for at foretage internationale sammenligninger har OECD stået bag udarbejdelsen af den såkaldte Frascati Manual (OECD, 2002). Med den som udgangspunkt har Danmarks Statistik, der i Danmark står for dataindsamlingen vedrørende FoU (Forskning og Udvikling) i offentlige institutioner, defineret FoU på denne måde, jf. Danmarks Statistik (2010):

Forskning og udvikling (FoU)

FoU omfatter:

- skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag for at øge den eksisterende viden, og
- udnyttelsen af denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder.

Forskning og udviklingsarbejde inddeles i tre forskningstyper:

Grundforskning, dvs. eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det primære formål at opnå ny viden og forståelse uden nogen bestemt anvendelse i sigte.

Anvendt forskning, dvs. eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det formål at opnå ny viden og forståelse. Arbejdet er dog primært rettet mod bestemte anvendelsesområder.

Udviklingsarbejde er systematisk arbejde baseret på anvendelse af viden opnået gennem forskning og/eller praktisk erfaring med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser.

Med disse definitioner er man kommet et stykke vej i forhold til afklaringen af, hvad der skal forstås ved de forskellige typer af forskning². Det fremgår således, at udviklingsarbejde på grundlag af denne definition er at opfatte som én ud af tre typer forskning. Samtidig viser definitionen, at universiteterne i dag i allerhøjeste grad gennemfører anvendt forskning, idet en voksende del af forskningen her er blevet anvendelsesorienteret i takt med faldet i grund-

² I kapitel 3 og 4 benytter vi data indsamlet af Danmarks Statistik, baseret på denne definition.

forskningsmidlerne og som konsekvens af fusioner med sektorforskningen. I dansk sammenhæng har Rasmussen, Kruse & Holm (2007) søgt at afklare forskellene mellem grundforskning og anvendt forskning, og de når frem denne konklusion:

Forholdet mellem grundforskning og anvendt forskning er mere kompliceret, end det er muligt at udrede inden for rammerne af dette kapitel. Anvendt forskning siger i sig selv ikke noget om typen af videngenerering, for som påpeget ovenfor er det ikke begrundelserne for udførelsen af forskning, men de kriterier, ud fra hvilke den udføres, der gør forskellen. Vi udelukker således ikke, at anvendt forskning kan tilkoble sig og tilregne sig det videnskabelige systems kriterier for videnskabelighed.

Udviklingskontrakterne, som professionshøjskolerne har indgået med det daværende Undervisningsministerium, omfatter indikatorer for Udviklingsorienterede institutioner, se fx Undervisningsministeriet (2010a) og angiver således, hvordan man fra centralt hold mener, at professionshøjskolerne skal leve op til deres forpligtelse til at være udviklingsbaserede uden at bedrive anvendt forskning, som ikke ligger inden for deres rammer:

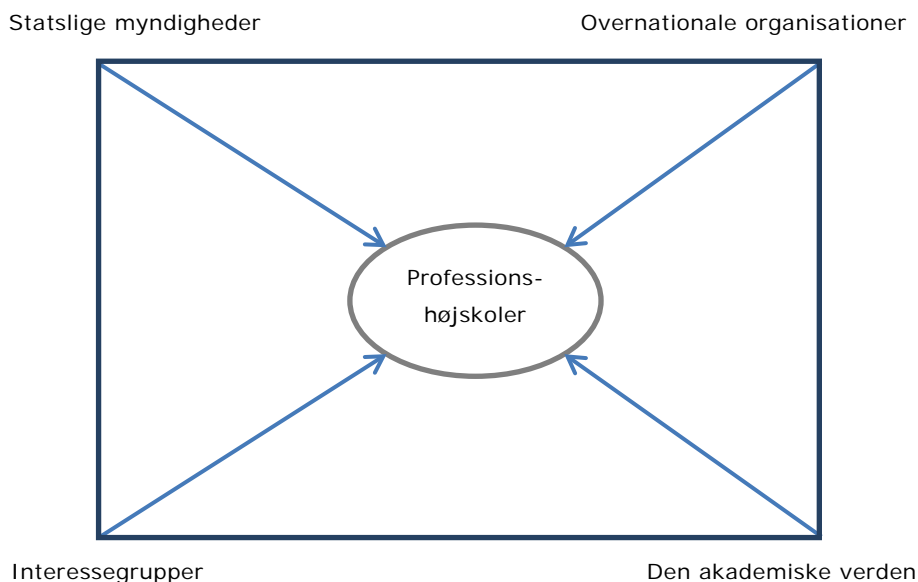
- Andel af samlede årsværk anvendt på forsknings- og udviklingsaktiviteter
- Andel af undervisere og øvrige fastansatte medarbejdere og ledere med færdiggjort ph.d.
- Antal og andel af institutionens samlede forsknings- og udviklingsprojekter, som er igangsat i samarbejde med:
 - forskningsinstitutioner, herunder antal gennemførte ph.d.-forløb samt antal projekter under de strategiske forskningsprogrammer
 - kommuner
 - regioner, herunder de regionale vækstfora
 - øvrige uddannelsesinstitutioner, herunder særsomt erhvervsakademier og ingeniørhøjskoler
 - øvrige offentlige danske institutioner (fx andre ministerier)
 - danske private virksomheder
 - udenlandske private virksomheder
 - udenlandske uddannelsesinstitutioner
 - øvrige udenlandske institutioner (fx EU)
- Omfang af ekstern finansiering af forsknings- og udviklingsprojekter
- Antal gennemførte eksternt rettede formidlinger af forsknings- og udviklingsaktiviteter inden for hvert af følgende medier for formidling:
 - Artikler i fagligt anerkendte tidsskrifter
 - Faglige artikler og indlæg i fagblade, aviser, tv/radio, web og konferenceindlæg
 - Bøger eller dele heraf
 - Afholdelse af større konferencer

Som det fremgår, viser denne opstilling af indikatorer, hvor bl.a. ph.d.er er en indikator for succes, at grænsedragningen mellem anvendt forskning og udviklingsarbejde kan være vanskelig, ligesom vi ovenfor viste, at grænsedragningen mellem grundforskning og anvendt forskning ikke er helt enkel at definere.

1.4 Drivende kræfter for FoU på professionshøjskolerne

For at forstå forskelle i FoU mellem lande og ændringer over tid i et givet land eller region kan det være nyttigt at se på de samfundsmæssige og institutionelle faktorer, der har betydning. Figur 1.1. viser fire centrale kræfter, som hver især og undertiden med forskellig retning påvirker professionshøjskolernes muligheder for, interesser i og forudsætninger for FoU-aktiviteter. Professionshøjskolerne er for det første strukturelt underordnet de statslige myndigheders politik og forventninger, som disse blandt andet kommer til udtryk i lovgivning, bekendtgørelser, finansiering og finansieringsformer, udviklingskontrakter og akkrediteringssystemer mv. Overationale organisationer som OECD og EU påvirker ligeledes professionshøjskolernes praksis med hensyn til FoU. Bologna- og Lissabon-processerne har således klart haft indflydelse på denne udvikling. Dernæst spiller interessegrupperne en rolle for professionshøjskolernes muligheder og motivation for FoU-aktiviteter. Det kan være ønsker fra profession & erhverv og faglige organisationers interesse i at hæve uddannelsernes niveau.

Figur 1.1 Relationerne mellem professionshøjskolerne, statslige myndigheder, overationale organisationer, interessegrupper og den akademiske verden



Kilde: Kyvik & Lepori (2010)

I forhold til den akademiske verden tales der i uddannelsessociologisk sammenhæng, jf. Burgess (1972), om forskning som element i den "akademiske drift". Den indebærer, at medarbejdere og institutioner er motiveret for forskning, herunder anvendt forskning og udvik-

lingsarbejde, for at opnå anerkendelse og prestige tættere på den, universiteterne har. Grænserne for det akademiske forskyder sig på den måde gradvist længere ud.

Forskningens rolle i den "akademiske drift" har dog ikke påkaldt sig særlig stor interesse, fordi den "akademiske drift" først og fremmest er kommet til udtryk i (a) introduktionen af mere teori i curriculum på bekostning af praksis, (b) den vertikale udvidelse af uddannelserne, og (c) introduktionen af universitære kursusforløb, jf. Kyvik & Lepori (2010). Men at tolke ambitionen om forskning og udvikling alene som et resultat af denne drift er problematisk. Således peger Heggen et al. (2010) på følgende grunde til at inddrage forskning og udvikling i professionsuddannelserne:

- 1. Undervisningen bliver forbedret, hvis medarbejderne involveres i forskning (forskningsbaseret undervisning)*
- 2. De studerende vil lære mere, hvis de kommer i kontakt med forskning (forskningsbaseret læring)*
- 3. Professionspraksis bliver forbedret, hvis de professionelle medarbejdere under deres uddannelse lærer at bruge forskningsbaseret viden i deres arbejde (forskningsbaseret praksis)*
- 4. Professionsuddannelserne har pligt til at forbedre videngrundlaget for professionsarbejdet gennem forskning (forskningsbaseret videnproduktion)*

Men andre er mere kritiske og peger på faren for, at uddannelserne mister deres professionsigte og svækker beskæftigelsesmulighederne for de færdiguddannede, jf. Skoie (2000). Og hos Kyvik & Lepori (2010) siges følgende:

Desuden er der ikke i forskningslitteraturen megen evidens for, at øget fokus på forskning i professionelle programmer på bachelorniveau vil øge kvaliteten af undervisning og læring og forbedre forberedelsen af de studerende til en professionel karriere.

I dansk sammenhæng er det dog også det anvendelsesorienterede sigte, og ikke forskning, der fra statslig side er i fokus, se Undervisningsministeriet (2008), hvor det bl.a. hedder:

Professionshøjskolernes, ingeniørhøjskolernes og erhvervsakademiernes vigtigste opgave er at tilbyde videregående uddannelser af høj kvalitet. For at sikre kvalitetsudvikling af de udbudte uddannelser og uddannelsernes attraktivitet blandt ansøgerne skal uddannelsesinstitutionerne målrettet fokusere på at bringe ny viden i spil i uddannelserne.

Uddannelsesinstitutionerne skal gennem udviklingsaktivitet på systematisk vis skabe, dokumentere og formidle anvendelsesorienteret viden med relevans for de professioner og erhverv, som uddannelserne retter sig imod. Erfaringer og resulta-

ter fra udviklingsaktiviteterne skal inddrages systematisk i uddannelserne, således at de studerende tilegner sig solide faglige kompetencer på deres felt.

Spørgsmålet om, hvad FoU indholdsmæssigt indebærer for professionshøjskolerne, og hvilke kræfter, der afgør den faktiske FoU-aktivitet, har været aktuelt igennem lang tid, jf. bl.a. Gjallehorn (2007).

2 Undersøgelsens problemstillinger og tilrettelæggelse

I dette kapitel gøres der rede for undersøgelsens problemstillinger og tilrettelæggelse.

2.1 Undersøgelsens problemstillinger

Analysen har til formål at vurdere, om eksterne forhold, herunder finansieringsstruktur og omfang og/eller interne forhold, har betydning for professionshøjskolernes mulighed for at indfri de overordnede mål:

- A Uddannelsesudvikling
- B Udvikling af profession & erhverv gennem
 - a) udviklingsforpligtelsen,
 - b) forpligtelsen til forskningssamarbejde og
 - c) videntcenterfunktionen – bør ideelt tage afsæt i en specificering eller fastlæggelse af, hvilke nærmere formål disse opgaver omfatter (mål), hvilke aktiviteter der kan sættes ind for at nå disse mål (indsatsmål), og hvilke ressourcer disse indsatser kræver (ressourcemål).

I *Professionshøjskolernes politik for videnbasering*, Professionshøjskolernes Rektorkollegium (2009) peges der som strategi for 2010-2015 bl.a. på disse fokusområder for at realisere den såkaldte videntrekant:

- Partnerskaber og samarbejde mellem universiteter, professionshøjskoler og arbejdsmarkedets parter
- Uddannelser baseret på anvendt forskning og udvikling
- Styrkelse af de igangværende udviklingsprocesser for professionel praksis
- Innovation via afprøvning af teknologi og metoder i samspil med praksisudøvere
- Kompetenceudvikling af medarbejdere på professionshøjskolerne
- Uddannelse af professions-ph.d.ere i samarbejde med universiteterne

Disse typer af indsatsområder kan være centrale i denne analyse. Men det er langt fra sådan, at der er en fælles forståelse af, hvilke aktiviteter der falder inden for de tre områder. Det hænger bl.a. sammen med, at givne aktiviteter ofte kan bidrage i forhold til flere af de tre forpligtelser. At en uklarhed gør sig gældende med hensyn til, hvad der opfattes som henhørende til den ene eller den anden forpligtelse, kommer også til udtryk i det eksplorative projekt, som EVA gennemfører: *Arbejdet med videngrundlag på erhvervsakademierne og professionshøjskolerne* (afsluttes ultimo 2012), som har til formål "at indkredse og definere, hvad kernen i et 'videngrundlag' er. Der findes i dag ingen samlet viden om, hvordan institutionerne lever op til kravet om et videngrundlag."

Undervisningsministeriet har i *Rapport om udviklingsbaseret i de videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område*, Undervisningsministeriet (2008), søgt at indkredse indsatsmål og ressourcemål nærmere.

En analyse af, hvorvidt en given indsats i form af strategi, økonomiske midler, årsværk, materielle ressourcer, personale mv. er dækkende i forhold til de mål, der er opstillet for givne opgaver, her (A) Uddannelsesudvikling og (B) Udvikling af profession & erhverv gennem udviklingsforpligtelse, forpligtelse til forskningssamarbejde og videncenterfunktion, må vurderes i relation til følgende:

- a. Eksterne forhold: De overordnede mål på området og de eksterne rammer, der er for målenes realisering (omfang og form af ekstern finansiering, branchespecifikke barrierer, konkurrencesituationen i branchen, universiteternes motivation for at samarbejde, andre forskningsmiljøers og arbejdspladser/virksomheders mulighed for og interesse i at samarbejde, særlige regionale forhold, overenskomstmæssige forhold, bekendtgørelser og ECTS-fleksibilitet mv.)
- b. Interne forhold: Den enkelte professionshøjskoles indsats (intern strategi og prioritering, overenskomstmæssige forhold, forskelle i faglige miljøer, faglig og organisatorisk bæredygtighed, medarbejderinddragelse, medarbejderkompetencer, ledelseskompetencer, grad af underviseres deltagelse, grad af studenterinddragelse i projekter, holdning og kultur på institutionerne) i forhold til at realisere de overordnede mål.

Analysen har til formål at belyse, om den indsats, man gør på professionshøjskolerne, er tilstrækkelig i forhold til at nå de overordnede mål for udvikling, forskningssamarbejde og videncenterfunktion, der er på området. På den baggrund kan det bl.a. vurderes, om de generelle rammer, herunder den eksterne finansiering på området, er tilfredsstillende med henblik på, at professionshøjskolerne kan realisere deres forpligtelser.

Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbaseret og videncenterfunktion har hidtil i høj grad været finansieret gennem politisk aftalte midler (globaliseringspuljen, trepartsaftaler mv.) med en relativt kort tidshorisont og betydelig politisk styring af indhold, men også via eksterne samarbejder og interne midler, jf. kapitel 4.

Spørgsmålet er, hvordan finansieringen af professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbaseret og videncenterfunktion fremover kan finde sted mest hensigtsmæssigt med hensyn til såvel omfang som struktur i forhold til de overordnede målsætninger.

I Dansk Magisterforenings notat *Finansiering af professionshøjskolernes udviklingsforpligtelser, videnbaseret og videncenterfunktion* (Dansk Magisterforening 2011) angives et ønske om "på et solidt analytisk grundlag at kunne fremlægge dokumentation for, i hvilket omfang der er behov for en langsigtet udviklingsbevilling til området, og hvilken størrelsesorden finansieringsbehovet skønnes at være". Dansk Magisterforening angiver følgende antagelser som udgangspunkt for analysen:

- 1 Det antages, at det lader sig gøre at anskueliggøre, hvad der er det bevillingsmæssige behov for at løfte sektorens særlige forpligtelser.

- 2 Det antages, at det lader sig gøre at anskueliggøre, hvad man får for pengene i dag (og ikke får), og i forlængelse heraf ikke mindst hvad konsekvensen er, hvis det eksisterende bevillingsgrundlag forsvinder.
- 3 Det antages, at det lader sig gøre at anskueliggøre, at der er en sammenhæng mellem på den ene side finansieringsformen med kortsigtede og tæt politisk styrede aftaler og på den anden side mulighederne for at indfri de politiske målsætninger og de lovgivningsmæssige forpligtelser.

Der er grund til at understrege, at analysen som udgangspunkt ikke har givet grundlag for præcist at afdække det bevillingsmæssige behov på området. Men den vil kunne anskueliggøre, i hvilken grad de bevillingsmæssige rammebetingelser understøtter professionshøjskolerens indsats for at realisere de overordnede mål på området i relation til betydningen af øvrige ydre og indre forhold.

2.2 Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen omfatter komparative og nationale kvantitative undersøgelser, baseret på registerdata samt litteraturstudier. Dernæst kvalitative studier gennem interview.

2.2.1 Komparativ kortlægning af finansiering og aktivitet

- *Mellem lande* (Danmark, Norge og Holland)
Skal belyse karakter og finansiering af FoU-aktiviteter i de tre lande. De to sammenligningslande er valgt, fordi deres FoU aktivitet i tidligere analyser har placeret sig i den højere (Norge) og lavere (Holland) ende af skalaen med henholdsvis 12% og 8% af den samlede aktivitet, jf. Danmarks Evalueringsinstitut 2005.
Grundlaget er tidligere gennemførte analyser og internationalt standardiseret FoU-statistik. De norske tal stammer primært fra det norske NIFU, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. Disse er suppleret med antal studerende fra hjemmesiden for DBH, Database for statistikk om høgre utdanning, samt tal for samlede omkostninger fra hjemmesiden for SSB, Statslig ressursbruk og resultater. Begge hjemmesider er anvendt efter henvisning fra NIFU. De hollandske tal er alle leveret af Statistics Netherlands.
- *Mellem professionshøjskoler i Danmark*
Bygger først og fremmest på registerdata fra Danmarks Statistik, der indsamler oplysninger om forskning og udvikling i offentlige institutioner, herunder professions- og ingeniørhøjskolerne. Disse data er indsamlet ved indberetninger fra institutionerne selv. En enkelt institution har ikke indberettet tal, og for de øvrige institutioner gør Danmarks Statistik opmærksom på, at statistikken er indsamlet med det formål at give et på landsplan retvisende billede af den samlede forskning og udvikling i offentlige institutioner, herunder professions- og ingeniørhøjskolerne. Det betyder, at der generelt kan være en del usikkerhed om enkeltobservationer,

herunder med hensyn til at fastlægge, om fx globaliseringsmidlerne betragtes som eksterne eller interne midler af den enkelte professionshøjskole. Og i forlængelse heraf kan det ikke fastslås, hvor stor en del af de interne midler til FoU, der er finansieret over undervisningstaxameteret.

Der er anvendt tal for 2009, hvilke er de senest tilgængelige. Disse tal er suppleret med samlet antal årsværk på de enkelte institutioner, som er leveret af professionshøjskolerne – University Colleges Danmark. Derudover er antal studerende for institutionerne pr. 1. oktober 2009 hentet via databanken på hjemmesiden for Ministeriet for Børn og Undervisning, tabellen EAK. Det er valgt at bruge den samlede bestand af studerende i stedet for tilgang. Det vil sige, at de steder, hvor der er lavet beregninger pr. studerende, er tolkningen, at det er pr. studerende pr. år.

2.2.2 Kvalitative studier af ydre og indre barrierer for realisering af mål og strategi

- *Studier på to professionshøjskoler:* En stor professionshøjskole beliggende i et storbyområde, med mange filialer også uden for storbyområdet og med forholdsvis mange ressourcer til finansiering af udviklingsforpligtelsen, videnbaserings- og videntcenterfunktion. Den anden er en mindre professionshøjskole i provinsen, med filialer i et stort geografisk område og med forholdsvis få ressourcer til udviklingsforpligtelsen, videnbaserings- og videntcenterfunktion (indikeret ved overslag over samlet finansiering pr. studerende).
- *Caseuddannelser:* Der sættes fokus på to uddannelser: sygeplejerskeuddannelsen og læreruddannelsen. Disse studier gennemføres som interview med ledelser, de ansvarlige for forpligtelsen til udviklings- og videnbaserings- samt videntcenterfunktion med fokus på barrierer og muligheder for at realisere de overordnede og interne mål.
- *Det centrale niveau* samt barrierer og muligheder for professionshøjskolernes forpligtelse til udviklings- og videnbaserings- samt videntcenterfunktion. Disse studier gennemføres som interview med de centrale aktører: Dansk Magisterforening, Professionshøjskolernes Rektorkollegium, Dansk Sygeplejeråd og Danmarks Lærerforening. Undersøgelsen har været drøftet med Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser ved dens igangsættelse og i forbindelse med udkast til nærværende rapport.

Metodisk er der således i den kvalitative undersøgelsesdel tale om casestudier på to professionshøjskoler og interview med de centrale aktører på nationalt niveau. I bilag 1 er fremlagt et eksempel på en interviewguide. I alt er der gennemført 20 interview, omfattende 40 personer. Formålet har været at få skabt empirisk grundlag for at skitsere de væsentlige muligheder og barrierer for professionshøjskolernes udviklings- og videnbaserings- samt videntcenterfunktion. Med sit ikke-repræsentative udgangspunkt gør undersøgelsen ikke krav på at have indfanget alle væsentlige aspekter af problemstillingen. Men gennem inddragelsen af de centrale aktører på nationalt plan og i professionshøjskolernes ledelser mener vi, at undersøgelsens resultater kan pege på centrale muligheder og barrierer, som også har interesse på andre

professionshøjskoler og på andre uddannelser end de undersøgte, og dermed også på hvilke tiltag der på nationalt niveau kan være behov for at iværksætte for i højere grad at virkeliggøre professionshøjskolernes forpligtelse til udviklings- og videnbasering.

3 FoU i Holland, Danmark og Norge

I dette kapitel ser vi nærmere på FoU i Holland, Danmark og Norge. Indledningsvist redegøres der for datagrundlag, herunder hvad tallene dækker over. Derefter ser vi på FoU pr. studerende i de tre lande. I næste afsnit er der fokus på FoU fordelt på fag og typer af FoU i Danmark og Norge. I afsnit 1.2, *Et internationalt perspektiv*, er der kort gjort rede for FoU i de tre lande.

3.1 Datagrundlaget

Tallene i disse sammenligninger bygger på data indsamlet efter ens principper, jf. Frascati Manual (OECD 2002), fra både Holland, Danmark og Norge. Tallene er trods dette behæftet med en vis usikkerhed, jf. gennemgangen af usikkerheden i de danske tal i næste kapitel. Det betyder, at sammenligningerne skal ses som indikation på, hvordan forsknings- og udviklingsarbejdet på University Colleges ser ud i Danmark sammenlignet med Holland og Norge. De danske tal omfatter de seks professionshøjskoler, der findes indberetninger for, samt ingeniørhøjskolerne i Aarhus og København. De norske tal omfatter i alt 23 institutioner (statslige højskoler). Det samlede antal studerende ved de danske institutioner er 46.344, mens det for Norge er 83.803. For Hollands vedkommende er de tilsvarende tal henholdsvis 38 institutioner og 403.278 studerende.

Disse antal studerende giver anledning til bemærkninger, som det er vigtigt at have i baghovedet, når de kommende tabeller læses. Bemærkningerne vedrører, hvad det er, der sammenlignes. I 2009 var der i Danmark 65.932 studerende på mellemlange videregående uddannelser, som professions- og ingeniørhøjskolerne regnes under. De 46.344 studerende på institutionerne i denne sammenligning udgør knap $\frac{3}{4}$ af disse. En del af de godt 19.000 studerende, der ikke er omfattet, var studerende på den professionshøjskole, der ikke indgår i de danske tal, men størstedelen var studerende på andre mellemlange videregående uddannelser, som ikke betragtes som professionshøjskoler. Dette kan fx være studerende på maskinmesterskoler, musikkonservatorier, Journalisthøjskolen eller lignende. I Norge er nogle af disse uddannelser, bl.a. journalistuddannelsen, en del af højskolerne. Endvidere er der for nogle uddannelsers vedkommende forskellige traditioner i Norge og Danmark for, på hvilken type institution uddannelsen finder sted. Eksempelvis bliver der i Danmark uddannet mange ingeniører på universiteterne, herunder også diplomingeniører. De er ikke medregnet i statistikken, da de ikke lader sig udskille separat fra universiteterne i Danmarks Statistiks forsknings- og udviklingsstatistik. Det er derfor et ret beskedent antal ingeniører, der uddannes på de institutioner, der er med i de danske sammenligninger, mens der formentlig er væsentligt flere på de norske institutioner. Alene på højskolen i Bergen var der i 2009 næsten lige så mange ingeniører som på de to danske ingeniørhøjskoler tilsammen. Problemet bliver således, at der er forskellige sammensætninger af studerende på institutionerne i Danmark, Holland og Norge. En del af forskellene mellem landene med hensyn til FoU pr. studerende kan

derfor stamme fra en variation i fordelingen af studerende på uddannelser. For det første fordi uddannelsestaxametrene/finansieringen kan være forskellig fra uddannelse til uddannelse. For det andet fordi der er forskel på, hvilke fag der især forskes og udvikles inden for.

Tabel 3.1 viser for 2009 de samlede omkostninger i kr. pr. studerende, omkostninger til forskning og udvikling i kr. pr. studerende og andel af de samlede omkostninger, der blev brugt på forskning og udvikling.

Tabel 3.1 Omkostninger i kr. pr. studerende på UC i 2009

	Holland	Danmark	Norge
Samlede omkostninger	63.264	93.852	86.622
Heraf til FoU	1.874	8.724	12.823
Andel til FoU (procent)	3,0	9,3	14,8

Kilde: Egne beregninger på data indhentet fra de nationale statistikinstitutioner i Norge, Holland og Danmark.

Som det fremgår, blev der i Norge brugt godt 4.000 kr. mere pr. studerende i 2009 end i Danmark. Det svarer til, at udgifterne i Norge ligger godt 45% over de danske. I Holland er niveauet markant lavere, og det oplyses eksplicit, at niveauet er meget lavt. I Norge udgjorde andel til FoU pr. studerende 14,8% af de samlede midler, mens den i Danmark var 9,3% af de samlede midler – en forskel på 5,5 procentpoint. Disse tal tyder på, at forskning og udvikling ikke prioriteres i samme grad i Danmark som i Norge, men langt højere end i Holland.

Tabel 3.2 Finansiering af forskning og udvikling i kr. pr. studerende på UC i 2009

	Holland	Danmark	Norge
Intern finansiering	0	4.412	9.823
Ekstern finansiering	1.874	4.312	3.000

Kilde: Egne beregninger på data indhentet fra de nationale statistikinstitutioner i Norge, Holland og Danmark.

Tabel 3.2 indikerer ligeledes, at forskning og udvikling er lavere prioriteret på danske professionsbacheloruddannelser end på tilsvarende uddannelser i Norge. Tabellen viser finansieringens opdeling på henholdsvis interne og eksterne kilder. I Danmark er finansieringen tilnærmelsesvis ligeligt fordelt på interne og eksterne kilder, med 4.412 interne kr. pr. studerende og 4.312 eksterne kr. pr. studerende. I Norge er fordelingen noget mere skæv, idet lidt mere end 3 ud af 4 kr. stammer fra interne midler, mens resten kommer fra eksterne. I Norge er der således en gennemsnitlig intern finansiering på 9.823 kr. pr. studerende og en ekstern finansiering på 3.000 kr. pr. studerende.

Den eksterne finansiering er godt 1.300 kr. lavere pr. studerende i Norge end i Danmark. I procent ligger det norske niveau for ekstern finansiering 30,4% under det danske. Om denne forskel skyldes, at de danske professionshøjskoler enten er opmærksomme på at skaffe ekstern finansiering, har større succes med at skaffe ekstern finansiering, eller der bare er flere eksterne midler til rådighed i Danmark, lader sig ikke afgøre på baggrund af disse tal.

Den interne finansiering er til gengæld væsentligt højere på de norske institutioner end på de danske. I Norge afsættes der til forskning og udvikling i gennemsnit lidt mere end 5.400 kr. pr. studerende mere end i Danmark. Det norske niveau er på dette område hele

122% over det danske. Dette underbygger, at forskning og udvikling i Norge prioriteres højere på det område, der bedst svarer til det danske område for professionsbachelorere. Hvad forskellen i prioritering skyldes, altså om det er en konsekvens af de enkelte institutioners decentrale beslutninger eller afledt af mere centrale beslutninger, siger disse tal intet om.

Tabel 3.3 Forsknings- og udviklingsårsværk pr. 1.000 studerende på UC i 2009

	Holland	Danmark	Norge
Videnskabeligt personale	2,9	10,5	11,9
Teknisk-administrativt personale	0,4	0,5	1,2
I alt	3,3	11,0	13,2

Kilde: Egne beregninger på data indhentet fra de nationale statistikinstitutioner i Norge, Holland og Danmark.

Mens tabel 3.1 og 3.2 viste store forskelle mellem midler til forskning og udvikling i Norge og Danmark, viser tabel 3.3, at der til gengæld ikke er stor forskel på, hvor mange årsværk der afsættes til forskning og udvikling pr. 1.000 studerende i Danmark og Norge, hvor niveauet er langt højere end i Holland. Samlet blev der i Norge afsat 13,2 forsknings- og udviklingsårsværk pr. studerende i 2009, mens det tilsvarende tal i Danmark var 11,0. Det betyder, at Norge bruger 19,5% flere forsknings- og udviklingsårsværk pr. studerende end Danmark. Da de samlede udgifter til forskning og udvikling er 47% højere i Norge end i Danmark, betyder det, at et forsknings- og udviklingsårsværk er billigere i Danmark end i Norge. Dette er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at danske medarbejdere er mere effektive eller lavere lønnet, men kan lige så vel skyldes, at de øvrige omkostninger til forskning og udvikling er højere i Norge, enten på grund af et generelt højere omkostningsniveau eller fordi der i Norge forskes inden for områder, der er mere omkostningstunge, fx som følge af højere investeringsomkostninger til laboratorieudstyr eller lignende.

3.2 FoU fordelt på fag og type af FoU i Danmark og Norge

Tabel 3.4 viser fordelingen af forskning og udvikling på forskellige fag. I forhold til sammenligningerne er de to noter til tabellen vigtige at fremhæve. For det første er grundlaget for tallene for de to lande lidt forskelligt. For Danmark er opgivet fordelingen af forsknings- og udviklingsårsværk på forskellige fag, mens det for Norge er fordelingen af midler. Forskellige fag har formentlig ikke de samme omkostninger pr. årsværk. Eksempelvis er der næppe tvivl om, at laboratorieudstyr i naturvidenskabelige, tekniske og sundhedsvidenskabelige fag er en væsentlig omkostning, mens eksempelvis samfundsvidenskab og humaniora normalt ikke har sådanne omkostninger. Derfor giver det ikke helt samme resultat, om man opgiver forskning og udvikling i årsværk eller i omkostninger. For det andet er jordbrugs- og veterinærvidenskab ikke en selvstændig kategori i de norske opgørelser. Denne kategori udgør dog en beskedent del af de danske årsværk og er af den grund næppe årsag til store forvrængninger landene imellem. Endvidere skal der mindes om, at der – som nævnt indledningsvist – er forskel på, i hvor høj grad forskellige fag er repræsenteret på danske og norske institutioner. Eksempelvis fylder de tekniske og naturvidenskabelige institutioner en meget lille del i de danske

tal, hvilket nok skal ses som den væsentligste forklaring på den lave andel af ressourcer til disse forskningsfag.

Tabel 3.4 **Forskning og udvikling fordelt i andele på fag på UC i 2009¹**

	Danmark	Norge
Naturvidenskab	0,9	10,1
Teknisk videnskab	6,6	14,8
Sundhedsvidenskab	13,0	22,3
Jordbrugs- og veterinærvidenskab ²	1,8	-
Samfundsvidenskab	68,5	44,9
Humaniora	9,2	8,0

Kilde: Egne beregninger på data indhentet fra de nationale statistikinstitutioner i Danmark og Norge.

¹ For Danmark er det fordeling af årsværk, mens det for Norge er fordeling af forsknings- og udviklingsmidler. Der kan derfor ikke laves direkte sammenligninger.

² Findes ikke i den norske opgørelse. Bemærkning: Sammenlignelige tal for Holland foreligger ikke.

Med disse forbehold for øje er det klareste billede, der kan tegnes fra tabellen, at samfundsvidenskab er højt prioriteret i både Danmark og Norge med hhv. 68,5% og 44,9%. I Danmark ligger niveauet 23,6 procentpoint over niveauet i Norge. På den anden side er både naturvidenskab, teknisk videnskab og sundhedsvidenskab tildelt flere ressourcer i Norge end i Danmark. Forskellene udgør hhv. 9,2 procentpoint, 8,2 procentpoint og 9,3 procentpoint landene imellem. Hvert fag er i opgørelsen inddelt i en række underkategorier. Samfundsvidenskab dækker således over bl.a. psykologi, pædagogik, politologi samt medier og kommunikation, jf. Danmarks Statistik (2010). Det er en bred kategori i sig selv, og særligt pædagogik er meget tværgående i forhold til andre fagtyper. Der kan i øvrigt her være grund til at bemærke, at pædagogik inden for universiteternes hovedområdeklassifikation og forskningsrådssystemet overvejende betragtes som et humanistisk område.

Med forbehold for at tallene ikke er direkte sammenlignelige, er dette trods alt størrelser, der indikerer en anderledes ressourceallokering i Danmark end i Norge. Eksempelvis er naturvidenskabeligt forsknings- og udviklingsarbejde med 0,9% af de samlede forsknings- og udviklingsårsværk stort set ikke eksisterende på danske professions- og ingeniørhøjskoler, mens det fylder væsentligt mere i Norge med 10,1% af de samlede midler til forskning og udvikling på højskolerne.

Den forskellige ressourcefordeling ses også i fordelingen på forskningstype, som er præsenteret i tabel 3.5. Denne tabel er – som tabel 3.4 – underlagt det forbehold, at der i Danmark er opgjort fordeling af årsværk, mens det i Norge er fordelingen af midler. Der er også her tale om betydelige forskelle i fordelingen af ressourcer. Der foregår praktisk talt ingen grundforskning på de danske institutioner – 0,4% af det samlede forsknings- og udviklingsarbejde. Til sammenligning udgør grundforskning 20,4% i Norge. Både den relative og absolute forskel er mindst for anvendt forskning, som udgør 38,3% i Danmark, mens Norge ligger 15 procentpoint over med 52,3%. Til gengæld udgør udviklingsarbejde med 61,4% mere end dobbelt så stor en andel som i Norge, hvor det kun er 27,4% af de samlede midler, der går til dette. De norske institutioner er således mere fokuserede på egentlig forskning end de

danske. Det gælder, hvad angår anvendt forskning, men især hvad angår grundforskning. Til gengæld er danske institutioner mere orienteret mod udviklingsarbejde.

Tabel 3.5 Andel FoU fordelt på forskningstype på professionshøjskolerne i Danmark og Norge, 2009¹

	Danmark	Norge
Grundforskning	0,4	20,4
Anvendt forskning	38,3	52,3
Udviklingsarbejde	61,4	27,4

¹ For Danmark er det fordeling af årsværk, mens det for Norge er fordeling af forsknings- og udviklingsmidler. Der kan derfor ikke laves direkte sammenligninger. Der foreligger ikke data fra Holland.

3.3 Opsamling

Det samlede billede er, at forskning og udvikling fylder mere på de norske højskoler end på de seks danske professionshøjskoler og de to ingeniørhøjskoler. Og i Danmark og Norge markant mere end i Holland. Midler til forskning og udvikling udgjorde i 2009 14,8% af de samlede midler i Norge og 9,3% af de samlede midler i Danmark, men det tilsvarende tal for Holland kun var 3,0%. I Norge blev der brugt 47% flere midler til forskning og udvikling pr. studerende end i Danmark.

Forskellen skyldes, at den interne finansiering pr. studerende er mere end dobbelt så stor i Norge som i Danmark. Til gengæld er den eksterne finansiering pr. studerende omkring 30% lavere i Norge end i Danmark. Forsknings- og udviklingsressourcerne blev ligeledes prioriteret forskelligt i Danmark og Norge. I Danmark gik lidt mere end 2 ud af 3 årsværk til samfundsvidenskabeligt, inklusive pædagogisk og didaktisk, forsknings- og udviklingsarbejde, mens det i Norge var lidt under halvdelen af midlerne, der blev anvendt til dette. Til gengæld fyldte sundhedsvidenskab, teknisk videnskab og især naturvidenskab mere i Norge. Endvidere var der stor forskel på, hvordan ressourcerne blev fordelt på forskningstype. I Danmark var fokus først og fremmest på udviklingsarbejde, mens grundforskning stort set ikke foregik på disse institutioner. I Norge var det anderledes. Her udgjorde grundforskning lidt over 20%, mens anvendt forskning med over 50% var det klart højest prioriterede. Udviklingsarbejde, som i Danmark var over 60%, udgjorde i Norge mindre end 30%.

4 Omfang og forskelle i FoU på danske professionshøjskoler

I dette kapitel skal vi se nærmere på omfanget af og variationen i ressourcer til udviklings- og videnbaserende samt videncenterfunktion på danske professionshøjskoler.

4.1 Datagrundlag

Grundlaget for analyserne i dette kapitel er data fra den statistik for Forskning og udvikling i offentlige institutioner, som Danmarks Statistik står for indsamlingen af ud fra de retningslinjer, der ligger i OECD's Frascati Manual, se

http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/OECDFrascatiManual02_en.pdf.

For alle tabeller gælder, at der kun er inkluderet seks ud af syv professionshøjskoler, da der for en enkelt skole ikke er tilgængelige data. Endvidere er den tilgængelige statistik indsamlet med det formål at give et på landsplan retvisende billede af forsknings- og udviklingsarbejdet på de højere læreanstalter, herunder professionshøjskolerne, men med et begrænset ressourceforbrug på dataindsamlingen. En konsekvens af dette er, at afgørelsen af mange tvivls spørgsmål i forbindelse med dataindsamlingen er overladt til de institutioner, der har indberettet data. Det betyder, at der givetvis ikke er fuld konsistens i eksempelvis afgrænsningen af forsknings- og udviklingsopgaver og placeringen af interne og eksterne kilder.

Da der er tale om en relativt ny statistik, foreligger der desuden kun foreløbige tal for 2009 og ingen tal for tidligere år. De endelige tal for 2009 forventes ved udgangen af marts 2012. At det er en ny statistik, har også den konsekvens, at flere institutioner ikke har indberettet den anvendte statistik tidligere, hvilket givetvis også kan påvirke sikkerheden af data. Disse forbehold betyder, at de tal, der er præsenteret nedenfor, skal ses som vejledende tal, der giver et formentlig rimeligt overbliksbillede af forsknings- og udviklingsressourcer på professionshøjskolerne.

4.2 Omkostninger, årsværk og finansiering

Tabel 4.1 viser de samlede omkostninger for de seks professionshøjskoler i 1.000 kr. samt omkostninger til forskning og udvikling og omfanget af den eksterne og interne finansiering af forskning og udvikling. Det bemærkes, at eksterne og interne kilder til forskning og udvikling summer til samlede kilder til forskning og udvikling. Det samlede antal studerende for de seks inkluderede skoler var pr. 1. oktober 2009 43.857. Dette antal studerende vil være det gennemgående i samtlige tabeller.

Tabel 4.1 Omkostninger for de seks professionshøjskoler i 2009 (N=6)

	I alt (1.000 kr.)	Kr. pr. studerende	Andel af samlede omkostninger. Procent
Samlede omkostninger	4.101.734	93.525	-
Heraf til forskning og udvikling	386.642	8.816	9,4
Eksterne kilder til forskning og udvikling	191.719	4.371	4,7
Interne kilder til forskning og udvikling	194.923	4.445	4,8
Studerende	43.857	-	-

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

De samlede omkostninger for de seks professionshøjskoler er godt 4,1 mia. kr. eller 93.525 kr. pr. studerende. Ifølge University Colleges Denmark (2010) stod undervisningstaxameteret i 2009 for ca. halvdelen af indtægterne. Knap 10% kom fra fællesudgiftstilskud. Deltagerbetaling til åben uddannelse bidrog med godt 10%³. De politisk prioriterede midler til de syv professionshøjskoler var ifølge University Colleges Denmark (2011) i 2009 på i alt 265 mio. kr.⁴, svarende til 173 mio. kr. til de seks professionshøjskoler⁵. Heraf udgjorde globaliseringsmidlerne 221 mio. kr. til de syv professionshøjskoler, svarende til 144 mio. kr. for de seks professionshøjskoler, mens andre politisk prioriterede midler udgjorde 43 mio. kr. for de syv professionshøjskoler, svarende til 28 mio. kr. for de seks professionshøjskoler.

Af de samlede midler på de seks professionshøjskoler blev mere end 386 mio. kr. brugt til forsknings- og udviklingsarbejde, hvilket svarer til 8.816 kr. pr. studerende, jf. tabel 4.1. Forsknings- og udviklingsandelen er 9,4% af de samlede udgifter. Midlerne til forskning og udvikling kommer i nogenlunde samme omfang fra ekstern og intern finansiering, henholdsvis 191,7 og 194,9 mio. kr. svarende til 4.371 kr. og 4.445 kr. pr. studerende, jf. tabel 4.1. Rambøll (2009) konkluderer om globaliseringsmidlernes anvendelse i 2009:

En opgørelse af professionshøjskolernes forbrug af globaliseringsmidlerne til skabelse af mere systematisk viden viser således, at over 2/3 af midlerne er anvendt til forsknings- og udviklingsprojekter med universiteter og øvrige forskningsinstitutioner – heraf udgør samarbejdet med universiteterne den største del. Den resterende del er anvendt til finansiering af ph.d.

³ En mere detaljeret fordeling omfatter disse kategorier, jf. University Colleges (2010): **Statstilskud:** Taxameterstilskud til grunduddannelse og Åben Uddannelse baseret på aktivitet, Institutionstilskud, Tilskud til Centre for Undervisningsmidler, Tilskud til forsøgs- og udviklingsaktiviteter, tilskud i forbindelse med overgang til bygningstaxameterordningen, små-fagstilskud mv., Politisk aftalte midler (globaliseringsaftale, trepartsaftale, kvalitets- og institutionsudviklingstilskud samt tilskud til regionale videncentre). **Øvrige indtægter:** Deltagerbetaling til Åben Uddannelse, Jobcentrenes betaling for lediges deltagelse i grunduddannelse og Åben Uddannelse (anden ekstern rekvirering), Eksterne midler til forsknings- og udviklingsaktiviteter og IV-indtægter mv.

⁵ Beregnet ved at antage samme fordeling af midlerne mellem professionshøjskolerne som i 2011.

Midlerne til ph.d.-forløb kan i høj grad siges også at have til formål at styrke uddannelsernes udviklings- og videnbaserings. I Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen, Opfølgning på velfærdsaftalen, Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring, Finansministeriet (2006) står således følgende:

For at styrke mere systematisk videnopbygning samt udnyttelse af denne viden i praksis skal institutionerne på det mellemlange videregående uddannelsesområde i højere grad samarbejde med universiteterne samt foretage en målrettet indsats i formidling af den opbyggede viden.

Med tilføjelse af samarbejde med *sektorforskningsinstitutionerne* er ordlyden i aftalen om fordeling af globaliseringsreserven til forskning og udvikling 2010-12 identisk, jf. Undervisningsministeriet (2010c). Til dette formål blev der i 2009 afsat 70 mio. kr. og i de følgende tre år 65 mio. kr. Disse midler er i høj grad blevet brugt til at finansiere ph.d.-forløb, jf. tabel 4.2.

Tabel 4.2 Forsknings- og udviklingspersoner og -årsværk på de seks professionshøjskoler i 2009, fordelt på stillingskategori, forskningspersonale (N=6)

	Personer	Årsværk	Årsværk pr. person	Årsværk pr. 1.000 studerende
Ph.d.-grad	100	61,5	0,62	1,4
Kandidatgrad	1.561	345,1	0,22	7,9
Øvrige forskere	194	57,5	0,30	1,3
Forskningspersonale i alt	1.855	464,1	0,25	10,6

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

Tabel 4.2 viser, hvor meget videnskabeligt personale på professionshøjskolerne der bruger mindst 5% af deres tid på forskning og udvikling, samt hvor mange årsværk det beløber sig til. Som det fremgår, er langt den største del af forskningspersonalet personer med en kandidatgrad, mens personer med en ph.d.-grad udgør 100 ud af 1.855 personer eller mindre end 10%. Til gengæld udfører personer med en ph.d.-grad 61,5 ud af 464,1 forsknings- og udviklingsårsværk, hvilket er mere end 10%. Ser man på årsværk pr. person, bliver det tydeligt, at personer med en ph.d.-grad bruger væsentligt mere af deres arbejdstid på forskning og udvikling end kandidater og øvrige forskere. Således udfører de i gennemsnit 0,62 årsværk pr. person, hvilket er mere end dobbelt så meget som øvrige forskere og næsten tre gange så meget som personer med en kandidatgrad. Den sidste kolonne i tabel 4.2 viser, hvor mange forsknings- og udviklingsårsværk der udføres pr. 1.000 studerende. Som det fremgår, er antallet i alt 10,6 pr. 1.000 studerende.

Tabel 4.3 Forsknings- og udviklingsårsværks andel af det samlede antal årsværk (procent samt antal årsværk)

Samlet antal årsværk	6.644
Forsknings- og udviklingsårsværk	485,9 ¹
Gennemsnitlig andel forsknings- og udviklingsårsværk ²	7,3
Minimum	4,1
Maksimum	22,9

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

¹ Det samlede antal årsværk i tabellen overstiger det samlede antal årsværk fra tabel 2. Dette skyldes, at der i tabel 3 er inkluderet årsværk udført af teknisk og administrativt personale i forbindelse med forskning og udvikling.

² Vægtet gennemsnit.

I tabel 4.3 ses for det første det samlede antal årsværk på professionshøjskolerne samt forsknings- og udviklingsårsværkene. Derudover ses den gennemsnitlige andel forsknings- og udviklingsårsværk, samt minimum og maksimum for disse. I gennemsnit for professionshøjskolerne bliver 7,3% af de samlede årsværk anvendt på forskning og udvikling. Andelen for de enkelte professionshøjskoler varierer fra 4,1% til 22,9%. Der er dog tale om, at en enkelt professionshøjskole ligger væsentligt over de øvrige professionshøjskoler. Ses der bort fra denne professionshøjskole, går variationen fra det samme minimum på 4,1% til et maksimum på 7,9% af de samlede årsværk. Uden den ene professionshøjskole falder den gennemsnitlige andel årsværk til forskning og udvikling til 4,4% af de samlede årsværk.

Tabel 4.4 Variation i FoU-udgifter, finansiering og årsværk på professionshøjskoler i 2009 (N=6)

	Gennemsnit ¹	Minimum	Maksimum
FoU-omkostninger pr. studerende	8.816	3.507	20.946
Ekstern finansiering til FoU pr. studerende	4.371	1.257	14.043
Intern finansiering til FoU pr. studerende	4.445	0	7.464
Årsværk pr. 1.000 studerende	10,6	5,4	27,1

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

¹ Vægtet gennemsnit.

Mens de to foregående tabeller viste det samlede niveau for forskning og udvikling på professionshøjskolerne, viser tabel 4.4 mere om variationen mellem professionshøjskolerne. Tabellen viser gennemsnit samt minimum og maksimum for forsknings- og udviklingsomkostninger, ekstern finansiering, intern finansiering samt forsknings- og udviklingsårsværk pr. studerende. I gennemsnit bruges der som nævnt ovenfor 8.816 kr. pr. studerende på forskning og udvikling, hvoraf ekstern og intern finansiering udgør ca. halvdelen, henholdsvis 4.371 kr. og 4.445 kr. pr. studerende. Antallet af forskningsårsværk er – ligeledes som nævnt ovenfor – 10,6 pr. 1.000 studerende. De to sidste kolonner viser, at der i datamaterialet er stor forskel på de skoler, der bruger mindst og mest på de forskellige underinddelinger. Ses der på de

samlede forsknings- og udviklingsomkostninger pr. studerende, er disse angivet til 3.507 kr. pr. studerende på den professionshøjskole, der bruger mindst, mod 20.946 kr. pr. studerende på den, der bruger mest. Den, der bruger mest, bruger således næsten seks gange mere pr. studerende end den, der bruger mindst. Her er der dog tale om, at en enkelt professionshøjskole ligger markant over de øvrige. Ses der bort fra denne professionshøjskole, er de maksimale forsknings- og udviklingsomkostninger 8.721 kr. pr. studerende. Det er dog stadig en pæn forskel sammenlignet med de 3.507 kr. pr. studerende på den professionshøjskole, der bruger mindst. I forbindelse med analyser af maksimum og minimum skal der mindes om de ovenfor nævnte forbehold. Værdierne kan ikke ses som et fuldt korrekt billede af variationen, men kan blot give en indikation af, at der kan være en variation af en vis størrelse i professionshøjskolernes omkostninger til forsknings- og udviklingsarbejde.

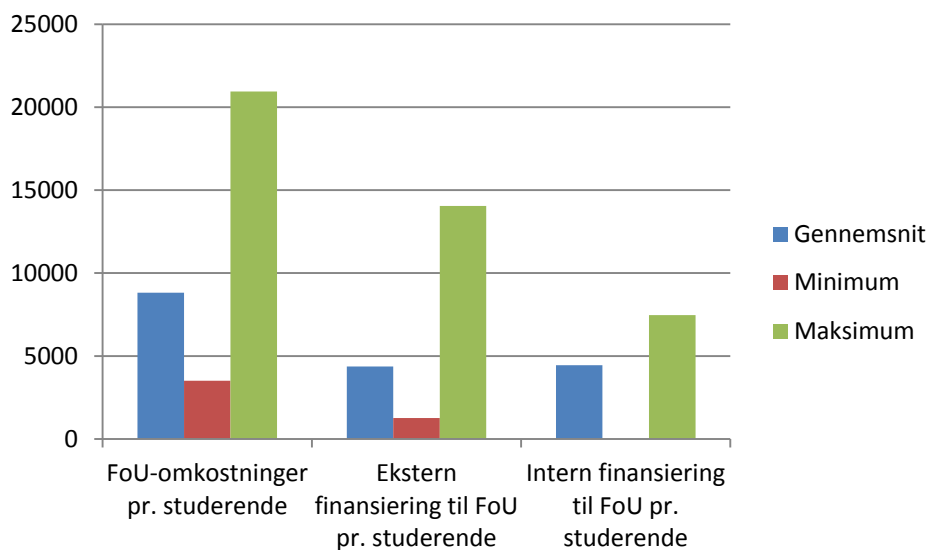
Ses der på den eksterne finansiering, er den mere end ti gange så høj på den professionshøjskole, der har indberettet den højeste eksterne finansiering, sammenlignet med den professionshøjskole, der har indberettet den laveste. Den højeste eksterne finansiering til forskning og udvikling er 14.043 kr. pr. studerende sammenlignet med den laveste på 1.257 kr. Dette skal dog ses i lyset af, at én professionshøjskole også her har særligt mange eksterne finansieringsmidler. Hvis der ses bort fra denne professionshøjskole, er den maksimale eksterne finansiering godt 3.500 kr. pr. studerende. Det er stadig næsten tre gange så meget som den professionshøjskole, der har den laveste grad af ekstern finansiering pr. studerende.

Der er ligeledes en variation i de interne omkostninger, hvor gennemsnittet er 4.445 kr. pr. studerende, men hvor det lavest indberettede er nul, og det højest indberettede er 7.464 kr. pr. studerende. En professionshøjskole har indberettet, at den overhovedet ikke afsætter interne midler til forskning og udvikling, hvilket kan være et udtryk for et af de forbehold, der er beskrevet ovenfor. Det kan eksempelvis skyldes, at den pågældende professionshøjskole enten har haft vanskeligt ved at adskille forsknings- og udviklingsomkostninger fra omkostninger på øvrige områder, eller ikke har kunnet afgrænse forsknings- og udviklingsaktiviteter fra andre aktiviteter, og derfor blot har indberettet eksterne bidrag som forsknings- og udviklingsomkostninger. Det kan selvfølgelig heller ikke udelukkes, at indberetningen er korrekt, og at den pågældende professionshøjskole simpelthen ikke tildeler interne midler til forsknings- og udviklingsarbejde. Denne usikkerhed illustrerer den generelle usikkerhed, der flere gange er fremhævet i forbindelse med datamaterialet.

Antallet af forsknings- og udviklingsårsværk pr. 1.000 studerende varierer ligeledes betragteligt. Den professionshøjskole, der bruger færrest, bruger 5,4 årsværk pr. 1.000 studerende, mens den, der bruger flest, er oppe på 27,1 pr. 1.000 studerende.

Figur 4.1 viser de ovenfor behandlede gennemsnitlige (blå) forsknings- og udviklingsomkostninger, samt minimum (rød) og maksimum (grøn) pr. studerende. Desuden vises underinddelingen af disse på eksterne og interne finansieringskilder.

Figur 4.1 Variation i FoU-udgifter og finansiering på professionshøjskoler



Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

Selv om alle tal og især maksimums- og minimumsværdier skal fortolkes varsomt, tegner der sig et billede af, at omkostningerne til forskning og udvikling pr. studerende varierer en del mellem professionshøjskolerne. Denne variation stammer både fra variation i de interne midler til forskning og udvikling, hvilket kan ses som et udtryk for, hvor højt feltet prioriteres, og fra variation i eksterne midler. Mængden af eksterne og interne midler hænger formentlig også i høj grad sammen med, hvorvidt feltet prioriteres, dvs. at professionshøjskoler, der prioriterer feltet højt, for det første må antages at søge flere midler og for det andet formentlig også kan tilbyde forskning og udvikling af højere kvalitet end professionshøjskoler, der prioriterer det lavere. Der er en tendens til, at store professionshøjskoler afsætter flere ressourcer til forsknings- og udviklingsarbejde pr. studerende, om end der ikke er tilstrækkeligt datamateriale til at lave valide statistiske tests for dette⁶. Hvis forsknings- og udviklingsmidlerne opdeles på intern og ekstern finansiering, er tendensen, at de store professionshøjskoler bruger flere interne midler til forskning og udvikling pr. studerende, mens der ikke ses en generel tendens for den eksterne finansierings vedkommende.

Selv om der kan være mindre forskelle mellem professionshøjskolerne med hensyn til, om alle globaliseringsmidler henregnes til FoU, kan sådanne forskelle ikke forklare variationen.

⁶ Tendenserne med hensyn til størrelse af og midler til forskning og udvikling pr. studerende er undersøgt ved at se på korrelationer mellem antal studerende og forsknings- og udviklingsmidler pr. studerende.

4.3 Forskningsårsværk, fag og forskningstype

Antallet af forsknings- og udviklingsårsværk, herunder årsværk for teknisk og administrativt personale, fordelt på fag og forskningstype er opgjort i tabel 4.5. Der skal gøres opmærksom på, at tallene for de enkelte professionshøjskoler bygger på vurderinger hos den indberettende part. Der vil derfor være en vis usikkerhed om værdierne.

Tabel 4.5 Forskningsårsværk på professionshøjskoler i 2009 fordelt på fag og forskningstype (N=6)

	Grund-forskning	Anvendt forskning	Udviklings-arbejde	I alt	Procent
Naturvidenskab	0,0	0,0	4,8	4,8	1,0
Teknisk videnskab	0,2	2,5	12,1	14,7	3,0
Sundhedsvidenskab	0,8	28,9	36,5	66,2	13,6
Jordbrugs- og veterinærvidenskab	0,2	1,4	4,8	6,4	1,3
Samfundsvidenskab	0,6	149,1	197,3	347,0	71,4
Humaniora	0,0	4,5	42,5	46,9	9,7
I alt	1,8	186,3	297,9	485,9 ¹	
Procent	0,4	38,3	61,3		100,0

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

¹ Det samlede antal årsværk i tabellen overstiger det samlede antal årsværk fra tabel 4.2. Dette skyldes, at der i tabel 4.5 er inkluderet årsværk udført af teknisk og administrativt personale i forbindelse med forskning og udvikling.

Den sidste kolonne viser den procentvise fordeling på forskningsfag. Mere end 70% af forsknings- og udviklingsarbejdet på professionshøjskolerne foregår inden for det samfundsvidenskabelige område. Det næststørste område er det sundhedsvidenskabelige med godt 13% af de samlede forsknings- og udviklingsårsværk efterfulgt af humaniora med en andel på knap 10%. Endelig udgør naturvidenskab, teknisk videnskab samt jordbrugs- og veterinærvidenskab kun godt 5% af de samlede forsknings- og udviklingsårsværk. Der må således siges at være et klart mønster med hensyn til, hvilke områder professionshøjskolerne især prioriterer i deres forsknings- og udviklingsårsværk. En prioritering, der i høj grad svarer til de typer uddannelser, professionshøjskolerne udbyder. Et andet klart mønster er fordelingen på forskningstype. Kun 0,4% af de samlede årsværk karakteriseres som grundforskning, mens anvendt forskning udgør 38,3%, og udviklingsarbejde udgør 61,3%. Dette klare fokus på anvendt forskning og udviklingsarbejde stemmer godt overens med professionshøjskolernes forpligtelse til udviklings- og videnbaseret forskning.

4.4 Eksterne finansieringskilder og samarbejdspartnere

I tabel 4.6 vises fordelingen af professionshøjskolernes eksterne finansiering til forskning og udvikling på forskellige underinddelinger. Samlet set udgør den eksterne finansiering 191,7

mio. kr., hvilket er omtrent halvdelen af de samlede omkostninger til forskning og udvikling, jf. tabel 4.1. Langt størstedelen af disse midler kommer fra eksterne statslige kilder eller øvrige nationale ikke-statslige offentlige finansieringskilder. Disse to kategorier udgør tilsammen 183,5 mio. kr. ud af de 191,7 mio. kr.

Tabel 4.6 Eksterne finansieringskilder til FoU på professionshøjskoler i alt i 2009 (N=6)

	I alt (1.000 kr.)	Kr. pr. studerende
Eksterne statslige kilder ⁷	59.169	1.349
Nationale ikke-statslige offentlige kilder ⁸	124.333	2.835
Nationale private kilder	2.815	64
EU	4.802	109
Øvrige udenlandske kilder	600	14
Eksterne kilder i alt	191.719	4.371

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

DAMVAD (2012) angiver fordelingen af finansieringskilder til FoU på rekvirenter af professionshøjskolernes eksternt rettede FoU-projekter, afsluttet i perioden 2009-2012, således: Ministerier og styrelser (49%), Kommuner (27%), Faglige organisationer (10%) og ca. 5% for hver af følgende: Virksomheder, regioner og uddannelsesinstitutioner. En fordeling, der stemmer nogenlunde overens med ovenstående finansieringskilder baseret på Danmarks Statistiks data for Forskning og udvikling i offentlige institutioner. Konklusionen er således, at samarbejdet med statslige institutioner og kommunale og regionale myndigheder dominerer projektporteføljen.

Tabel 4.7 viser, hvor udbredt formaliseret forsknings- og udviklingssamarbejde med forskellige aktører er. Som det fremgår, har samtlige professionshøjskoler et formaliseret samarbejde med offentlige institutioner uden forskning samt med universiteter i Danmark eller det øvrige EU. Derudover har fem ud af seks professionshøjskoler et formaliseret samarbejde med danske virksomheder, mens halvdelen har med universiteter uden for EU eller offentlige institutioner uden forskning i det øvrige EU.

⁷ Eksterne statslige kilder omfatter, jf.

<http://www.dst.dk/da/Indberet/om-indberetning/oplysningssider/~media/4144E7470C65469391AF2C604BD488FD.pdf>:

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (- Danmarks Grundforskningsfond, - Højteknologifonden, - Faglige forskningsråd under Det Frie forskningsråd, - Programkomiteer under Det strategiske forskningsråd, - Rådet for Teknologi og Innovation) og Øvrige ministerier og styrelser mv., hvorunder Forsknings- og Innovationsstyrelsen i øvrigt medregnes.

⁸ Omfatter kommuner og regioner, herunder regionale fonde og andre offentlige kilder (fx tipsmidler).

Tabel 4.7 Andel professionshøjskoler med et formaliseret FoU-samarbejde i 2009 (N=6) (procent)

	DK	Øvrige EU	Uden for EU	Intet eksternt samarbejde
Virksomheder	83	17	0	17
GTS*	33	0	0	67
Universiteter og højere læreanstalter	100	100	50	0
Øvrige ikke-kommercielle	33	0	0	67
Offentlige institutioner uden forskning	100	50	33	0

Kilde: Egne beregninger på data fra Danmarks Statistiks database for Forskning og udvikling i offentlige institutioner

*Godkendte teknologiske serviceinstitutter

5 Barrierer og muligheder for udviklings- og videnbase- ring samt videncenterfunktion

I dette kapitel gør vi rede for resultaterne fra de kvalitative studier inden for temaerne: Forståelse af forpligtelsen til at være udviklings- og videnbaseret, Organisering af udviklingsforpligtelsen og videncenterfunktionen, Undervisernes og de studerende inddragelse og finansiering.

5.1 Hvordan opfattes og vurderes forpligtelsen til at være udviklings- og videnbaseret?

Der er blandt de interviewede enighed om, at professionshøjskolernes udviklings- og videnbasering må tage udgangspunkt i den kendsgerning, at de i dag formelt ikke har mulighed for at bedrive forskning. Over for dette står en udbredt opfattelse af, at det i mange tilfælde kan være vanskeligt at trække en klar grænse mellem udviklingsprojekter og anvendt forskning. Der peges desuden på, at det ville fremme professionshøjskolernes mulighed for at være udviklings- og videnbaserede, hvis der blev skabt mulighed for anvendelsesorienteret forskning. Dels ville det styrke kvaliteten i forpligtelsen til udviklings- og videnbasering, hvis der på professionshøjskolerne var medarbejdere med forskningskompetence, dels ville det kunne fremme samarbejdet med universiteterne, hvis der med muligheden for anvendelsesorienteret forskning også medfulgte midler til forskning og en forpligtelse til, at universiteter skulle samarbejde med professionshøjskolerne og ikke – som i dag – købes til samarbejde. En repræsentant for ledelsen på en professionshøjskole peger på, at det burde være et krav, at professionshøjskolerne bedrev forskning vedrørende det videngrundlag, grunduddannelserne bygger på, dvs. vedrørende den viden, som anvendes i professionens praksis.

Med henblik på at opbygge kompetencer hos medarbejdere til udviklings- og forskningsarbejde har flere professionshøjskoler tilknyttet ph.d.er, jf. kapitel 4. Det fremgår af kapitel 4, at i alt 62 ph.d.-årsværk er tilknyttet de undersøgte seks professionshøjskoler. Omfanget af tilknyttede ph.d.er kunne øges for at styrke forsknings- og udviklingskompetencer. Problemet er dog, at der ikke er nogen særlig stillingskategori for ph.d.erne, som derfor ofte ifølge bl.a. professionshøjskoleledelserne efter kortere eller længere tid søger væk fra professionshøjskolen. Blandt andet af den grund peges der på, at der kunne være behov for en masteruddannelse inden for udviklings- og forskningsarbejde.

I forhold til universiteterne udtrykkes der i øvrigt fra flere sider ønske om, at professionshøjskolerne fik skabt mulighed for at udbyde masteruddannelser. Disse overvejelser fremlægges og begrundes ofte med henvisning til, at der i mange andre europæiske lande bedrives anvendt forskning på professionshøjskolerne, ligesom der udbydes masteruddannelser.

5.2 Organisering af udviklingsforpligtelsen og videntcenterfunktionen

I dette afsnit gøres der rede for barrierer og muligheder med hensyn til organiseringen af professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse og videntcenterfunktion. Som nævnt i afsnittet om undersøgelsens tilrettelæggelse bygger analyserne på casestudier på to professionshøjskoler, henholdsvis en stor placeret i et storbyområde med mange filialer også uden for storbyområdet og en mindre professionshøjskole i provinsen med filialer i et stort geografisk område. Desuden på interview med de centrale aktører på nationalt niveau. Formålet har været at få skabt empirisk grundlag for at skitsere centrale muligheder og barrierer for professionshøjskolernes udviklings- og videnbaserings samt videntcenterfunktion.

Forskellige former for organisering af udviklingsforpligtelsen og videntcenterfunktionen

Der er en lang række forskellige måder, forpligtelsen til udviklings- og videnbaserings kan organiseres på, se også Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Som udgangspunkt for en skitse af disse er det vigtigt at have for øje, at udviklingsforpligtelsen drejer sig om en forpligtelse til udvikling af uddannelserne samt profession & erhverv – og ikke har noget andet formål, fx udvikling i sig selv.

Med udgangspunkt i givne ressourcer skal vi i det følgende se på disse tre muligheder for organisering:

- I. Ressourcer fordeles ligeligt ud på alle uddannelser og uddannelsessteder i forhold til fx antal studerende. Ressourcer kommer tæt på uddannelser og uddannelsessteder, som selv fastlægger aktivitetsindhold.
- II. Ressourcer prioriteres centralt i videntcentre på professionshøjskolen på tværs af uddannelser og uddannelsessteder.
- III. Ressourcer prioriteres centralt og fordeles til videntcentre i institutioner for beslægtede uddannelser, som beslutter udviklingsprojekter inden for videntcentrenes prioriterede temaer.

Ad. Model I Ressourcer forledes ligeligt

Denne model giver principielt mulighed for, at alle medarbejdere, dvs. først og fremmest underviserne, kan medvirke i udviklings- og videnbaserings af uddannelser samt profession & erhverv, både tværfaglige og fagspecifikke udviklingsprojekter. Der er dog stor fare for, at ressourcernes anvendelse ikke får den målrettethed og det omfang, der er nødvendigt for, at der opnås en gennemslagskraft i uddannelser samt profession & erhverv. Det kan skyldes, at midler "klattes ud" på en mangfoldighed af projekter, evt. enkeltmandsprojekter, eller at der på de enkelte uddannelsessteder opstår udviklingsmiljøer, der er isoleret fra grunduddannelserne og profession & erhverv.

De gennemførte interview peger ikke på, at denne organisationsmodel gør sig gældende i nævneværdigt omfang i dag. Derimod var den ikke ualmindelig i den første periode af professionshøjskolernes levetid og inden da under CVU'erne (Centre for Videregående Uddannelse).

Ad. Model II Ressourcer prioriteres centralt i videncentre

Modellen anvendes bl.a. på en mindre professionshøjskole i provinsen, som dækker et stort geografisk område.

Denne model indebærer, at der på centralt niveau på professionshøjskolen er etableret et antal videncentre med hver deres prioriterede udviklings- og videnbaseringsområde, jf. Danmarks Evalueringsinstitut (2009), som benytter betegnelsen "Et videncentre som en selvstændig enhed". Som input til fastlæggelsen af indholdet i videncentrenes aktiviteter, herunder udviklingsprojekter, nedsættes fx interessentgrupper. Disse videncentres faglige profil går på tværs af professionshøjskolens forskellige uddannelser og uddannelsessteder. Eksempler på dette er EDUCATIONLAB: Uddannelse og Undervisning, VISUEL: Sundhed, Ernæring og Læring, CUPP: Praktik og Professioner, og KUE: Kvalitetsudvikling og Kvalitets-sikring.

Denne model praktiseres på den måde, at underviserne frikøbes, bl.a. via globaliseringsmidler, efter aftale med uddannelseslederen for den pågældende uddannelse. Dette sker efter forudgående opslag/udmelding eller kontakt til pågældende.

Det er *en styrke* ved denne model, at man fra centralt hold har overblik over samtlige udviklingsaktiviteter igangsat af centrale midler, og at der igangsættes tværfaglige udviklingsprojekter. På den måde sikrer man sig mod, at der foregår parallelle aktiviteter, ligesom det sikres, at der er en sådan volumen i aktiviteten, at resultaterne kan få gennemslagskraft. Uden denne centralisering er der fare for, at ressourcerne i for høj grad spredes ud på for mange små projekter, hvilket ellers kunne være en barriere for en mindre professionshøjskole med begrænsede ressourcer.

Men der peges på *svagheder* ved modellen:

- At den ikke i tilstrækkelig grad giver mulighed for, at undervisernes idéer og forslag til udviklingsaktiviteter kan nå "op" i videncentrene: Det er en top down-model.
- At den centraliserede model, der inden for bestemte temaer vægter tværfaglighed højt, kan svække mulighederne for at iværksætte monofaglige/kernefaglige udviklingsprojekter rettet mod den enkelte uddannelse eller profession.
- At et centralt videncentre kun i ringe grad involverer undervisere i udviklingsprojekter, da det er en mere økonomisk hensigtsmæssig strategi at have en afgrænset enhed med personer, der udelukkende arbejder med forskning og udvikling. Konsekvensen er, at der bruges en nedsivningsmodel frem for undervisernes egne erfaringer fra deltagelse i udviklingsprojekter.
- At den centrale styring af udviklingsprojekter kan gøre igangværende og afsluttede projekter usynlige for underviserne, såfremt der ikke sikres systematisk tilbage-melding. Konsekvensen kan være, at resultater ikke inkorporeres i grunduddannelserne og/eller profession og erhverv. Krav om videnformidling ved deltagelse i udviklingsprojekter, fx ved fremlæggelser internt og på konferencer.

Der kan være forskelle mellem uddannelserne med hensyn til, i hvilket omfang underviserne inddrages i udviklingsprojekter. Generelt ses der en tendens til, at adjunkterne er dem, der først og fremmest indgår, hvilket hænger sammen med, at det i deres stillingsbeskrivelse er anført, at de skal deltage for at kvalificere sig til en lektorstilling. Derimod er det langt fra alle lektorer, der er involveret i udviklingsprojekter. Det varierer dog fra den ene uddannelse til den anden. Ifølge ledelsen på en af undersøgelsens udvalgte professionshøjskoler er 200 ud af 270 undervisere i gang med udviklingsaktiviteter. Men mellem de enkelte uddannelser på samme professionshøjskole kan der være store forskelle på, hvor mange undervisere der inddrages.

Ad. Model III Ressourcer prioriteres centralt og fordeles til videncentre i institutioner for beslægtede uddannelser

Denne model er udviklet på den store af de to case-professionshøjskoler. Den blev udviklet som en reaktion på erfaringerne fra den centraliserede model, hvor forbindelsen til grunduddannelserne mistedes. En central aktør siger:

... men det, der sker herved (red.: den centraliserede model), er, at man organisatorisk trækker medarbejdere ud af en kontekst for at sende dem ind i et lukket arbejdsmiljø, og at den dagsorden, man sætter centralt, mister forbindelsen til grunduddannelserne.

Og fra en anden central aktør lyder det:

Der var kritik af den gamle konstruktion (red.: den centraliserede model), hvor udviklingsdivisionen var for langt væk fra grunduddannelser og praksis. De idéer, der opstod her, var metateoretiske perspektiver med universitære ambitioner.

Modellen indebærer, at videncentret og opgaven med udviklings- og videnbaserings primært er organiseret i forhold til grupper af uddannelser, som ligger under professionshøjskolens forskellige faglige højskoler. Dette udelukker dog ikke, at der på enkelte udvalgte områder samtidig forekommer centrale videncentre.

Også her – som i model II – sker der en udmelding fra det enkelte videncentre om, hvilke udviklingsopgaver der skal løses. Denne udmelding retter sig først og fremmest mod de undervisere, der hører til på uddannelserne under centret. Der kan dog også i givne tværfaglige projekter være tale om, at undervisere, der hører under andre centre, inddrages.

Model III har den styrke, at forpligtelsen til udviklings- og videnbaserings prioriteres i forhold til en række beslægtede uddannelser. På den måde vurderes det at kunne sikre, at udviklingsprojekter i et rimeligt omfang kan relateres til de enkelte uddannelser – eller i det mindste grupper af uddannelser. Denne model har klare paralleller til det Danmarks Evalueringsinstitut (2009) benævner *Et videncentre med en integreret funktion*. Modellen indebærer i praksis, at de fleste udviklingsprojekter er tværfaglige inden for gruppen af de uddannelser, der hører under videncentret. Et centralt formål har været at undgå:

... at videntcentre blev elfenbenstårne, hvor forskerne udvikler noget, som ingen ønsker sig. For at undgå "nedsivningsmodellen" og komme tættere på undervisningen med mulighed for at inddrage undervisere og studerende blev udviklingsopgaven lagt tættere på grunduddannelserne.

Det vurderes, at man ved at indføre et organisatorisk mellemlid mellem centrale aktører og grunduddannelsen har skabt synlighed af og nærhedsfølelse til udviklingsaktiviteter for underviserne. Samlingen i udviklingsafdelingen har haft den positive betydning, at der er et centralt overblik over, hvilke projekter der er og har været igangsat, hvorved der ikke sker et overlap i opgaver. Centraliseringen med grupper af uddannelser under samme hat giver også mulighed for tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde.

Selv om man med denne konstruktion kommer tættere på grunduddannelserne, er det dog en svaghed, at tværfagligheden kun i meget begrænset omfang giver plads til udviklingsprojekter rettet mod kernefaglige/monofaglige problemstillinger i specifikke fag på de enkelte uddannelser. Praksis er, at der sjældent allokeres store midler til ikke-tværfaglige udviklingsprojekter. Desuden peges der på, at professionshøjskolernes omverden forventer udviklingsprojekter, hvor flere fagligheder er repræsenteret. En forklaring kan selvfølgelig være, at det kan give betydelige konflikter, hvis en enkeltuddannelse får mange af de begrænsede midler.

Særligt for sygeplejerskeuddannelsen gælder det, at man oplever, at samarbejdet med andre uddannelser under videntcentret har betydet, at der er blevet længere fra top til bund. Tidligere var uddannelsen godt bemidlet til at gennemføre udviklingsopgaver og formidle viden sammenlignet med andre professionsbacheloruddannelser. Det er ikke længere tilfældet. Der gives udtryk for, at der søges mod en "retfærdig" inddragelse af undervisere fra de øvrige uddannelser under videntcentret frem for en involvering, der er fagligt begrundet.

På tværs af modeller

Uafhængigt af om videntcenterfunktionen og forpligtelsen til udviklings- og videnbaseret er organiseret efter model II eller model III, peges der på, at der kan være fare for, at det primært er det uddannelsessted, der er vært på et givet videntcenter, der opnår den fulde synergi med videntcentret med hensyn til underviserens inddragelse, udviklingsopgaver, de studerendes inddragelse, implementering af ny viden i grunduddannelser mv. På den anden side er der også fortsat en tendens til at "skyde med spredehagl", idet man fra det centrale beslutningsniveaus side søger at tilgodese alle uddannelsessteder.

Med dannelsen af professionshøjskolerne og kravet om tværfaglighed i videntcentre er der fare for, at det hele bliver generaliseret, og at det fagspecifikke mistes. Der skal holdes fast i de forskelligheder, der er mellem fx det sundhedsfaglige og det pædagogiske område i udviklingsprojekter. Det vil svække de kernefaglige områder, hvis alle projekter skal være tværfaglige. Der vil være egnede projekter, men ikke alle er det. Det har svækket muligheden for at lave monofaglige udviklingsprojekter at blive en del af professionshøjskolerne.

Blandt de interviewede på centralt nationalt niveau peges der fra flere sider på, at professionshøjskoler med et begrænset budget har ønsket at profilere deres egen professionshøj-

skole gennem udviklingsprojekter og videntcenterfunktioner. Det har her været anset for økonomisk hensigtsmæssigt at have en afgrænset enhed med personer, der har et primært område omkring forskning og udvikling. Denne model indebærer, at der i høj grad er tale om at have en fast gruppe af ansatte, der udelukkende beskæftiger sig med forskning og udvikling, og at underviserne dermed kun i meget begrænset omfang inddrages. Rekrutteringskriterier for at arbejde i videntcentre under denne model er ofte, at der ansættes personer, der har undervist og gennemført et ph.d.-forløb. Dette anses for at være udtryk for en universitetsambition, jf. også afsnit 1.4. Konsekvensen er, at forbindelsen til grunduddannelsen mistes.

Professionshøjskolerne kan ved at udfylde deres vigtige rolle i videntrekanten (udvikling i samarbejde med profession & erhverv, forskningssamarbejde og videnbaseret) indtage en central rolle i forhold til innovation, kvalitetsudvikling og effektivisering i den offentlige sektor. Skal denne rolle optimeres, er det vigtigt, at der ikke blot sker udvikling og videndeling på den enkelte professionshøjskole. Der er også behov for vidensspredning på nationalt niveau. Skal denne gøres effektiv, må der ifølge centrale nationale aktører opstilles en national plan for videntcentre, eventuelt på bekostning af det højt prioriterede regionale perspektiv.

5.3 Undervisernes inddragelse

Udvikling af grunduddannelserne, efter- og videreuddannelserne samt profession & erhverv sker bl.a. ved videndeling mellem udviklingsarbejde, profession og uddannelserne. I realiseringen af videntrekanten, jf. kapitel 1, spiller undervisernes inddragelse i udviklingsarbejde, herunder deres kompetencer, en væsentlig rolle.

5.3.1 Hvor mange bør inddrages?

Der er forskellige holdninger til, om undervisere inddrages i et tilstrækkeligt omfang. Men udviklingskontrakterne, som det daværende Undervisningsministerium indgik med professionshøjskolerne omfatter følgende indikator som én blandt flere for "institutionernes produktion, anvendelse og omsætning af udviklingsbaseret viden indadtil i uddannelserne og udadtil i professionen", se Undervisningsministeriet (2008):

Andel af institutionens fastansatte undervisere på grunduddannelserne, der indgår i institutionens udviklingsaktivitet

Interview viser, at der er stor spændvidde (25-100%) i skøn over andelen af medarbejdere, som i større eller mindre omfang over en længere periode er involveret i udviklingsprojekter. Undervisere på visse grunduddannelser peger på en tendens til, at de undervisere, der deltager i projekter via viden og kompetenceopbygning samt netværk herfra, får bedre mulighed for at indgå i andre projekter end de resterende undervisere. Det er en problematisk opdeling af undervisere i dem, der deltager, og dem, der ikke deltager, som også Danmarks Evalueringsinstitut (2009) peger på. Men interesseorganisationer, ledelser og grunduddannelser udtrykker et ønske om mulighed for, at flere undervisere indgår i udviklingsprojekter og videntcenterarbejde. For øjeblikket hæmmes denne mulighed af økonomiske begrænsninger,

stillingsstrukturer og centralt placerede videncentre med egne videnmedarbejdere. Der er en generel positiv holdning til at blive videnmedarbejder i videncentre eller deltage i udviklingsprojekter hos underviserne. Det er således ikke entydigt de unge, der ønsker at deltage i udviklingsaktiviteter af bl.a. karrierefremmende årsager. Men da undervisere i adjunktstillinger skal deltage i udviklingsprojekter for at kvalificere sig til lektorstillinger, er der med de begrænsede ressourcer en tendens til, at yngre medarbejdere kommer i første række. Blandt andet underviserne giver udtryk for, at langt flere undervisere ønsker at blive inddraget i udviklings- og videncenterfunktioner, end der er kapacitet til.

Generelt gives der udtryk for vigtigheden af at medvirke i udviklingsprojekter og videncentre for at styrke egne kompetencer, herunder generelle analytiske og reflektive kompetencer, udbygge et fagligt netværk og indgå i et tværfagligt samarbejde, der medvirker til videndeling. Dette bidrager samlet til en udvikling af grunduddannelsen og efter- og videreuddannelserne.

5.3.2 Hvordan inddrages de?

Inddragelse af undervisere afhænger af professionshøjskolernes opbygning og videncenterstruktur, jf. afsnit 5.2, hvor projekter initieres fra videncentre og de enkelte grunduddannelser i forskellig målestok. Projekterne tager primært udgangspunkt i på forhånd bestemte temaer fastlagt på ledelsesniveau, hvorefter videnmedarbejdere/undervisere i varierende grad har indflydelse på det specifikke indhold i projekterne. På de videncentre, hvor medarbejderne beskæftiger sig med både undervisning og videnudvikling, er det muligt at blive tilknyttet projekter som videncenterleder, programkoordinator eller projektmedarbejder afhængigt af involveringsgrad i projekterne.

Der er forskel mellem professionshøjskolerne med hensyn til, i hvor høj grad underviserne selv skal søge om deltagelse i FoU, eller om ledelserne finder kvalificerede medarbejdere. Videncenterne har på nogle professionshøjskoler mulighed for at finde undervisere med de rette kompetencer i en central databank med oplysninger om medarbejdernes faglige profil og gennemførte projekter. Underviserne oplever ikke i samme grad at blive personligt opfordret til at deltage, men bruger i stedet meget tid på at udfærdige projektansøgninger, der ikke med sikkerhed vil blive realiseret. Nogle undervisere giver udtryk for manglende muligheder for at give projekterne et kernefagligt præg eller helt at blive inddraget. Ved involvering af undervisere i udviklingsprojekter kan der fremkomme logistiske og økonomiske udfordringer for uddannelsesinstitutionerne i sikringen af kontinuiteten i uddannelserne. Underviserne købes helt/delvist fri til videncenterarbejde eller udviklingsprojekter via midler fra videncentre.

En mulighed for imødegåelse af logistiske problemer i forbindelse med frikøb kan være tidligt at påbegynde en dialog mellem uddannelsesstederne og videncentret/ledelsen om rekrutteringen af nye viden- og projektmedarbejdere, så uddannelsesstederne kan allokere medarbejdere og budgetplanlægge. Herved er der også fra uddannelsernes side, dvs. studielederne, en større villighed til at lade undervisere indgå i udviklingsprojekter, der som regel vurderes at kunne øge videndelingen mellem faggrupper og sikre tilbageflow af viden til uddannelserne. Indtil nu har globaliseringspuljen været det afgørende "smøremiddel" for, at

studielederne har kunnet afgive undervisere til udviklingsprojekter, og med puljens udløb bortfalder denne mulighed.

5.3.3 Barrierer for inddragelse

Der er en række barrierer for undervisernes inddragelse i arbejdet med udviklings- og videnbaseret. Med udgangspunkt i de gennemførte interview er bl.a. følgende barrierer centrale: arbejdstidsaftaler, stillingsstrukturer og undervisernes kvalifikationer.

Arbejdstidsaftaler

Både ledelser og undervisere peger på arbejdstidsaftalerne som et centralt element i diskussionen om undervisernes inddragelse i udviklingsprojekter. Fra arbejdsgiverside ønskes der et opgør med den traditionelle opdeling i forberedelsestid, konfrontationstid og tid til efter-/videreuddannelse/udvikling, der af mange opfattes som en ufleksibel og tung opdeling. Timerne til udviklingsaktiviteter modtages ved siden af forberedelsestiden, selv om forberedelsestiden eksplicit indeholder et krav om fornyelse af undervisningen. Udviklingsarbejdet tages med i undervisningen og er derved en slags forberedelsestid, er argumentet.

En mulighed kunne være, at dele af forberedelsestiden og de ekstra timer til udviklingsprojekter/videncenterarbejde slås sammen. Den enkelte underviser får således andel i ressourcer til udvikling og videndeling og bidrager samtidig til dette med noget af forberedelsestiden. Men hvilken andel FoU skal udgøre, er uklart. Og der er uenighed på dette punkt. Både undervisere og studerende fremhæver det problematiske i at sammensmelte forberedelsestiden og tiden til udviklingsaktiviteter og videndeling, fordi mindre forberedelsestid til undervisning kan svække kvaliteten af undervisningen på grunduddannelsen. Argumentet er, at det enkelte udviklingsprojekts indhold er så specifikt, at det kun i meget begrænset omfang kan bidrage til det langt mere omfattende undervisningsindhold, der er i de enkelte fag på grunduddannelserne. På et mere overordnet niveau kan deltagelse i udviklingsprojekter dog styrke undervisernes generelle analytiske og reflektive kompetencer. Spørgsmålet er derfor, i hvilket omfang transmissionen af resultater fra udviklingsprojekter skal ske gennem undervisernes deltagelse i nationalt udbudt efter- og videreuddannelse – udbudt gennem et samarbejde mellem professionshøjskolerne og forskningsinstitutionerne.

Flere giver udtryk for, at der på professionshøjskolerne er brug for at afsætte tid til udviklingsarbejder på det fagdidaktiske område og inden for monofaglige problemstillinger. Lærerne underviser herudover i fagspecifikke fag og/eller områder, hvilket kan være svært at få til at hænge sammen med udviklingsaktiviteter, hvis fagområdet ikke er omfattet af professionshøjskolens overordnede – ofte tværfaglige – temaer for udvikling og videndeling.

En anden mulighed ville være, at arbejdstidsaftalerne indeholdt tid til undervisning på en grunduddannelse eller efter-/videreuddannelse og til udviklingsarbejde. På nuværende tidspunkt indgår udviklingsarbejde som særskilt område ikke generelt i arbejdstidsaftalerne, men kun som lokalaftale på enkelte eller grupper af grunduddannelser. Heri skal der i givet fald indbygges strukturer, så arbejdstidsaftalerne faciliterer, at undervisere kan lave udvikling i *sammenhængende* perioder. Timerne til udviklingsarbejde skal være fleksibelt indret-

tet, da det kan variere over tid – fra periode til periode, fx semestre – hvor meget den enkelte underviser kan deltage.

Overenskomster

Efter dannelsen af professionshøjskolerne er en række faggrupper blevet samlet i forskellige overenskomster med AC-overenskomsten⁹ som den største. Disse er som udgangspunkt forskellige. Lokalt indgås der arbejdstidsaftaler på tværs af overenskomsterne, bl.a. når det gælder udvikling. Nogle steder foregår det på tværs af underviserne på alle grunduddannelser, fx UCC, andre steder for underviserne på grupper af uddannelser, fx VIA. Lokale arbejdstidsaftaler kan indeholde bestemmelser om, at en bestemt procentdel af undervisernes arbejdstid skal gå til forskning og udvikling.

Fra centralt nationalt niveau peger nogle på, at der ikke skal laves fælles nationale overenskomster rettet mod udviklingsarbejde, men i stedet rammeoverenskomster, der skal udmøntes og tolkes lokalt. Andre mener, at sådanne aftaler er for vage og overlader for meget til højskolerne, og at det er nødvendigt på centralt niveau i aftalerne at indføre ret og pligt til FoU-deltagelse. Ifølge underviserne ses der således i øjeblikket en tendens til at nedtone udviklingsaspektet til fordel for undervisning.

Flere undervisere giver udtryk for et ønske om, at timerne til udviklingsarbejde følger den enkelte underviser og ikke fordeles fra centralt hold på professionshøjskolerne. Herved får alle undervisere også mulighed for at deltage i udviklingsprojekter inden for kernefaglige områder i stedet for i projekter, der alene er koblet til de prioriterede temaer bestemt fra centralt hold. På den måde kan – ifølge undervisere – samtlige fag på grunduddannelserne udvikles og professionshøjskolerne fortsat være et attraktivt ansættelsessted. Men som der peges på i afsnit 5.2, kan dette have som konsekvens, at midler spredes for meget, og at mindre relevante projekter initieres.

Stillingsstrukturer

Fra både organisations- og underviserside peges der på, at den nuværende stillingsstruktur for lektorer ikke understøtter udviklingsforpligtelsen. I en økonomisk trængt situation har professionshøjskoler tendens til primært at lade adjunkterne medvirke i udviklingsprojekter frem for lektorerne, da deltagelse er en forudsætning for at blive lektor. Det burde derfor overvejes også i lektorstillingerne at indbygge mulighed for deltagelse i udviklingsarbejde ligesom i adjunktstillingerne, herunder udviklingsprojekter i samarbejde med forskningsverdenen og profession & erhverv. En ny stillingsstruktur kan desuden medvirke til en ændret opfattelse af egen fagidentitet som underviser og videnarbejder. Endelig er der blandt flere af de interviewede på ledelsesniveau, såvel på professionshøjskoler som i videncentre, overvejelser om stillinger på et niveau over lektorerne, fx ph.d.-niveau. Det ville kunne tilføre forskningskompetencer til videncentrenes udviklingsaktiviteter. En anden mulighed er en masteruddannelse inden for anvendelsesorienteret forskning.

⁹ AC: Akademikernes Centralorganisation

Fra ledelsernes side gives der udtryk for, at deltagelse i udviklingsarbejde ikke bør udformes som et krav. Det er vigtigt at deltagelse afspejler forskelle i grunduddannelse og den enkelte undervisers lyst til og motivation for at involvere sig i FoU. Undervisere motiveret for FoU skal have mulighed for at bruge mere tid på dette, fx ved kombinationsstillinger, der på nuværende tidspunkt ikke understøttes i stillingsstrukturerne.

Kvalifikationer og motivation

Som udgangspunkt finder både ledelser og undervisere, at underviserne generelt har de faglige kvalifikationer, der skal til for at indgå i udviklingsarbejde i samarbejde med forskningsinstitutioner og profession & erhverv. Nogle videntcenterledelser finder dog, at underviserne mangler kompetencer til at deltage i FoU, bl.a. på sygeplejerskeuddannelserne. En mulig forklaring kan være det medicinsk orienterede fokus, der traditionelt kendetegner universitetsmiljøet, med krav om forskningsbaserede projekter.

Hvis medarbejderne mangler kompetencer, skal det være muligt at kompetenceudvikle gennem efter-/videreuddannelse, hvilket den økonomiske situation dog bremser for. Kompetenceudvikling kan også ske via videntcentre og væksthuse, hvor undervisere bliver en del af et miljø med erfarne videnmedarbejdere og forskere, som de kan sparre med. Ifølge De Weert & Soo (2009) svarer $\frac{3}{4}$ af professionshøjskolerne i en række europæiske lande, der indgår i en spørgeskemaundersøgelse, at de har fokus på at forbedre underviserens forskningskvalifikationer, fx ved forskningsinvolvering og ph.d.-forløb.

De fleste undervisere er motiverede for at medvirke i udviklings- og videnprojekter. Deres motivation er først og fremmest et ønske om faglig udvikling og faglig kvalificering. Derimod spiller økonomiske incitament er ikke den store rolle, måske fordi de økonomiske midler er meget begrænsede og ligger inden for rammerne af de muligheder, "ny løn" giver. I en række andre europæiske lande ses samme tendens til, at professionaliseringen er medarbejdernes væsentligste motivationsfaktor for at deltage i forsknings- og udviklingsprojekter, se De Weert & Soo (2009).

5.4 Studerendes inddragelse¹⁰

Også de studerendes inddragelse i udviklings- og videnbaseret er vigtig. Formerne, hvorunder dette sker, er naturligvis forskellige fra underviserens, først og fremmest ved den rolle bachelorprojekterne spiller for de studerende. I det følgende ser vi på muligheder og barrierer for de studerendes inddragelse.

¹⁰ Se LL, PLS, SDS og SLS (2011): Forsknings- og udviklingsarbejde på professionshøjskolerne – Anbefalinger fra MVU-netværket.

5.4.1 Studerendes involvering i udviklingsprojekter

Professionsuddannelsernes videngrundlag skal som sagt være karakteriseret ved udviklingsbaserings¹¹. I Rambøll (2009) peges på den centrale rolle, de studerendes involvering spiller:

Graden af studenterinvolvering i udviklingsaktiviteter måles i udviklingskontrakterne ved hjælp af andelen af afsluttende bacheloropgaver, der er knyttet til udviklingsaktiviteter i samarbejde med aftagere. Denne andel udgør ca. 29 procent for studerende på professionshøjskolerne, hvorfor der på dette område synes at være et potentiale for en højere grad af studenterinvolvering i uddannelsernes udviklingsarbejde.

De studerende giver da også udtryk for, at deres inddragelse i udviklingsprojekter, der gennemføres i samarbejde med profession & erhverv eller med forskningsinstitutioner, er vigtig for at sikre viden- og udviklingsbaserings i grunduddannelsen. En sådan inddragelse kan ske under forskellige former: som studentermedarbejder på projekter, i studiestillinger, som trainee og ved at bacheloropgaven skrives i tilknytning til et udviklingsprojekt. Vi vurderer, at sidstnævnte er den mest kendte, i den udstrækning de studerende inddrages. Det er vurderingen blandt flere af interviewdeltagerne, at professionshøjskolerne i udviklingskontrakterne har opstillet urealistisk høje forventninger til, hvor stor en andel af bacheloropgaverne der kan udarbejdes i tilknytning til udviklingsprojekter og/eller med afsæt i problemstillinger eller empiri fra professionen.

Interview med studerende peger på, at der er betydelige forskelle mellem uddannelser og uddannelsessteder, hvad angår de studerendes viden om undervisernes involvering i udviklingsprojekter. Der ser således ud til at være behov for at gøre undervisernes deltagelse i udviklingsarbejde og videntcenterfunktioner mere synlig. Desuden er det meget få studerende, der har været involveret i udviklingsprojekter. Hvor det har været tilfældet, viser undersøgelsen, at der har været placeret et udviklings-/forskningscenter tæt på, hvor forskningslektorer arbejder halv tid på henholdsvis centret og på uddannelsesstedet. Rekrutteringen er sket gennem opslag, mails og studienettet og ved direkte henvendelse til særligt engagerede studerende. De studerende peger dog på, at uddannelsernes stramme modulopbygning kan vanskeliggøre deltagelse i udviklingsprojekter undervejs i uddannelsen. I givet fald vil det skulle være en aktivitet, der ligger ud over selve studiet, hvor de fleste vil forvente en aflønning. Men medvirken i udviklingsprojekter er godt at have stående på sit cv, bl.a. på grund af den pressede arbejdsmarkedssituation. Der peges på, at godskrivning af deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter undervejs ville kunne rummes i uddannelsen, hvis deltagelsen gav ECTS-point, fx ved at deltagelse i udviklingsprojekter godskrives som praktik og dermed erstatter praktikperioder i professionen. Det vurderes dog, at der i givet fald ville blive tale om

¹¹ Stk. 3. Uddannelsens udviklingsbaserings sikres gennem inddragelse af relevante resultater fra national og international forskning, således at uddannelsen til stadighed er funderet i den nyeste viden, se Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Undervisningsministeriet, 24. januar 2008.

en niveaudelt uddannelse. Hvis studiestillinger skal være en succes, kræver det, at de studerende er med over en længere periode og ikke kun fragmenteret.

Bacheloropgaven giver langt bedre muligheder – end undervejs i uddannelsen – for at indgå i udviklingsprojekter, og de studerende er stærkt motiverede for en sådan involvering. Men bekendtgørelsernes stramme regler for indholdselementer i bachelorprojekterne begrænser i praksis mulighederne.

Samlet peger dette på, at udviklings-, forsknings- og videncentrenheder bør arbejde på i højere grad at synliggøre deres arbejde for de studerende, ved at udviklingsprojekter inddrages eller præsenteres i undervisningssammenhæng.

5.4.2 Samspil mellem profession & erhverv gennem bacheloropgaven

Professionsuddannelsernes videngrundlag skal også være karakteriseret ved erhvervs- og professionsbasering¹². I det daværende Undervisningsministeriums udviklingskontrakter med professionshøjskolerne er der opstillet en række indikatorer, og her har det høj prioritet at lade bacheloropgaverne tage udgangspunkt i professionernes virkelighed. Af *Udviklingskontrakt 2010-2012 mellem Undervisningsministeriet og University College Nordjylland (2010b)* fremgår ministeriets fastlæggelse af indikator og professionshøjskolens måltal:

Andelen af studerendes afsluttende opgaver (både PB og EA), der tager afsæt i institutionens forsknings- og udviklingsprojekter og/eller et konkret samarbejde med ekstern aktør fra praksis, skal være over 50%.

De fleste øvrige professionshøjskoler har ifølge udviklingskontrakterne tilsvarende måltal, bortset fra en enkelt, som sætter målet til 40%. Men i praksis er der mellem uddannelser og uddannelsessteder betydelige forskelle med hensyn til, hvor langt man er nået for at sikre, at bacheloropgaven tager afsæt i problemstillinger i profession & erhverv, som også studieordningen tilskriver. Og der er i dag langt fra nået et tilfredsstillende niveau. For mange opgaver tager stadig udgangspunkt i litteraturstudier.

En forudsætning for at flere bacheloropgaver tager udgangspunkt i professioners udfordringer og anvender empiri herfra, er, at professionshøjskolen har et tæt samarbejde med de relevante professioner & erhverv. Som eksempel på en sådan strategi kan nævnes etablering af såkaldte *Empiri-skoler/BachelorPlus-projektet*, hvor kontaktskoler kommer med forslag til problemstillinger i bacheloropgaverne. Løbende forpligtende kontakter med de relevante arbejdspladser og dynamik mellem profession & erhverv og uddannelsessted, kan forstærkes ved, at de studerende fremlægger resultaterne fra deres bachelorprojekter for samarbejdspartnere, undervisere og studerende. Det er vurderingen, at lister med problemstillinger, fx i

¹² *Stk. 2.* Uddannelsens professionsbaserings sikres ved, at der til stadighed er samspil mellem værdier og kundskaber i uddannelsen og professionen, samt at udviklingen inden for professionen er implementeret i uddannelsens videngrundlag, se *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*, Undervisningsministeriet, 24. januar 2008.

form af en projektbank, som profession & erhverv gerne ser inddraget i bacheloropgaverne, ikke er nok. Der skal være en personlig kontakt.

5.5 Forskningssamarbejde og samarbejde med profession & erhverv

I dette afsnit skal vi se nærmere på professionshøjskolernes samarbejde med forskningsverdenen, hvad enten det drejer sig om universiteter, sektorforskningen eller andre forskningsmiljøer. Vigtigheden af samarbejdet mellem professionshøjskoler, forskningsinstitutioner og profession & erhverv er udtrykt i de indgåede politiske aftaler for institutionerne.

Udviklingsopgaven og det at opkvalificere uddannelserne gennem udvikling og forskningsaspektet er centralt for velfungerende professionshøjskoler, som udgør en hjørnesten i udviklingen af et dynamisk samfund.

5.5.1 Prioritering og strategier for samarbejde

Af udviklingskontrakterne fremgår professionshøjskolernes ambitioner for samarbejdet med forskningsinstitutioner og profession & erhverv både nationalt og internationalt. En af indikatorerne for "institutionernes produktion, anvendelse og omsætning af udviklingsbaseret viden indadtil i uddannelserne og udadtil i professionen", se Undervisningsministeriet (2008), er følgende:

*Omfang af ekstern finansiering af institutionens udviklingsaktiviteter (input/outcome)*¹³.

For 2010-2012 er målet ifølge udviklingskontrakterne at involvere sig i et stigende antal forsknings- og udviklingsprojekter, hvor kommuner, regioner og forskningsinstitutioner opfattes som de primære samarbejdspartnere. Det er opfattelsen, at samarbejdet med forskning og profession & erhverv prioriteres højt i ledelserne, men at der er behov for og potentiale til flere samarbejdsaftaler.

Professionshøjskolerne arbejder på at få etableret flere *samarbejdsaftaler med universiteterne* og ser en gensidig afhængighed af kompetencer¹⁴. Universiteterne kan eksempelvis bruge professionshøjskolernes professionsfaglige og praksisrelaterede input, fx viden om didaktik. Omvendt er universiteternes forskning vigtig at få implementeret i professionshøjskolerne, ligesom deres forskningskompetencer er centrale i forbindelse med professionshøjskolernes udviklingsprojekter.

Det er opfattelsen, at underviseres og videntcentermedarbejderes formelle og uformelle netværk spiller en stor rolle for samarbejdet, herunder med tidligere ph.d.-studerende, der

¹³ Målemetode: Udviklingsaktiviteter er her defineret som aktiviteter i videntcenterregi, ph.d.-forløb, udviklingsprojekter, udviklingsorienteret uddannelsesudbud o.l., se Undervisningsministeriet (2008).

¹⁴ Se fx UC Sjællands samarbejdsaftale med Københavns Universitet:
<http://ucsj.dk/nyhed/ucsj-indgaar-samarbejdsaftale-med-koebenhavns-universitet/>

nu indgår i universitetsmiljøet. På nogle uddannelsesinstitutioner har undervisere selv etableret et netværk med forskere fra universiteterne og andre professionshøjskoler og har en praksis med at indgå i tilbagevendende møder, hvilket har været nødvendigt for at realisere visse udviklingsprojekter.

Samarbejde med profession & erhverv prioriteres højt hos lederne, bl.a. i form af formaliserede samarbejder med fx kommuner og videnmiljøer på hospitaler. På visse videncentre og enkeltuddannelser er der etableret studieråd¹⁵, ligesom interessent- og referencegrupper anvendes. Alle uddannelser er forpligtet til at nedsætte uddannelsesudvalg. Disse kan alle spille en vigtig rolle for at sikre en god kontakt mellem på den ene side projekter i videncentre og i tilknytning til de enkelte uddannelser og på den anden side udfordringer i professionen. Det kan fx være at komme med forslag til projekter. Disse råd, udvalg og grupper kan give et godt netværk, og der kan handles hurtigere ved som udgangspunkt at have mulighed for personlig kontakt. Det er erfaringen, at deltagerne fra praksis gerne yder en ekstra indsats for, at projekter iværksættes, når de er en del af et sådant netværk.

Den største mulighed for samarbejde opnås gennem de studerendes praktik, hvor der er en formaliseret dialog mellem praksis og den studerende via eksempelvis partnerskabsaftaler, jf. afsnit 5.5. Underviserne kan også selv deltage i praktik, hvilket i udviklingskontrakterne anføres som en indikator for inddragelse af teori i praksis og medvirkende til samspil mellem teori og praksis på uddannelserne.

Centrale aktører påpeger modsat, at der mangler overordnet langsigtet planlægning af samarbejdet mellem professionshøjskolerne og profession & erhverv, frem for en slukning af ildebrande i fornyelsen af uddannelserne. De giver udtryk for et ønske om systematiske analyser af, hvad der rører sig i profession & erhverv, og hvilke problemstillinger der er brug for at løse. Den systematiske dialog med eksempelvis lederne af sygehusene har været negligeret og er kun sket på baggrund af ildsjæle. Der er visse steder oprettet viden-/projektbanker, hvor praksis kan oplyse om problemstillinger, de gerne ser belyst. Dette er som udgangspunkt henvendt til studerende og deres bachelorprojekt, og ikke til udviklingsprojekter for professionshøjskolerne. Det vurderes at kunne være formålstjenligt, at det også var henvendt til udviklingsprojekter for professionshøjskolerne.

På den baggrund vurderer vi, at der er behov for institutionalisering og implementering af en ledelsesstrategi for samarbejde med profession & erhverv og forskningsmiljøerne fra det centrale niveau hele vejen ned til enkeltuddannelser.

¹⁵ VIA har oprettet 13 studieråd primært i tilknytning til lærer- og pædagoguddannelsessteder. "Formålet med et studieråd er at sikre den lokale uddannelses mulighed for at få indflydelse på egen uddannelse og undervisning. Studierådet arbejder for at bevare og udvikle det enkelte uddannelsesstedes særlige identitet og kultur. Det sker for at tiltrække og fastholde studerende i attraktive studiemiljøer i hele regionen. Et studieråd har en rådgivende karakter. Det kan rådgive uddannelsesudvalg, rektor og bestyrelsen. Her kan de relevante parter få råd og bud på, hvordan uddannelserne bedst bliver udviklet og gennemført.", se <http://www.viauc.dk/omvia/Sider/studieraad.aspx>.

5.5.2 Eksempler på vellykkede projekter

Vi skal her komme med udvalgte eksempler på vellykkede – ifølge ledelsesansvarlige på professionshøjskolerne – samarbejdsprojekter, defineret ved at der har været samspil mellem flere institutioner, fx kommuner, universitet og professionshøjskole. Det skal understreges, at der blot er tale om cases, da denne undersøgelse alene bygger på interview med udvalgte centrale nationale aktører og aktører på to udvalgte professionshøjskoler. I DAMVAD (2012) er der på grundlag af en rundspørge til samtlige syv professionshøjskoler foretaget en kortlægning af udviklingsprojekter inden for Pædagogik, Ledelse, Socialt arbejde, Sundhed, Teknik samt Medie- og kommunikation.

"Udvikling af den digitale skole"

Projektet er udviklet i samarbejde med fem kommuner med støtte fra regions-, forsknings- og innovationspuljen omkring udviklingen af en digital læremiddelsbutik, <http://www.viauc.dk/pressesite/artikler/Sider/viaermediudviklingenafendigitaleskole.aspx> Her kan praksis foretage søgninger på studerendes læringsmål samt materiale, der passer til. Der har været forskning tilknyttet i form af ph.d.er fra det nationale videntcenter Læremidler.dk og Alexandra Instituttet. Det interessante er, at det er lykkedes at lave et projekt af stor volumen på tværs af flere kommuner, men med et fælles udviklingsmål.

Center for sygeplejeforskning

I Viborg er der ansat ph.d.er i Center for Sygeplejeforskning – på halv tid på sygeplejeuddannelsen og på halv tid på regionshospitalet De har været med til at skabe et nationalt og et internationalt forskningsmiljø i Viborg. Ph.d.erne samarbejder på sidstnævnte arbejdsplads med forsknings- og udviklingssygeplejersker og de ordinære sygeplejersker i den kliniske praksis. Ved undervisningsdifferentiering bliver interesserede studerende inddraget i udviklingsprojekter og kompetenceudvikles gennem deltagelse her og i konferencer. Se mere om projektet på <http://www.viauc.dk/projekter/cfsViborg/Sider/forside.aspx>

"4-10 Konsortium – Svar på fremtidens skole"

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning indgår i 4-10 Konsortium, der er et samarbejde mellem Metropol, UCC, VIA og IUP, Aarhus Universitet (tidligere DPU). Konsortiet har en vision om, at forskningsmiljøer, uddannelser og politiske beslutningstagere i samarbejde med landets folkeskoler kan sikre rammerne om studerendes faglige og sociale læring, se <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Omkonsortiet/Sider/Omkonsortiet.aspx>.

"QUEST"-projektet

Projektet er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, professionshøjskolen VIA University College og fire kommuner – Holstebro, Horsens, Randers og Silkeborg. Det støttes af Lundbeckfonden med knap 3,2 mio. kr.

Målet er at styrke læringen hos studerende i grundskolens naturvidenskabelige fag. I projektet udvikles og udbredes en model for efteruddannelse af lærere, som sætter grundsko-

len i stand til at foretage løbende, professionel forbedring af deres science-undervisning, se <http://www.holstebro.dk/Nyhed-91.aspx?PID=50&M=NewsV2&Action=1&NewsId=1449>.

5.5.3 Barrierer for samarbejde: Identitetsopfattelse, holdning og kultur

En barriere for *forskningssamarbejde* kan ifølge en central aktør på nationalt niveau være interessemodsætninger mellem de to verdener, universiteterne og professionshøjskolerne udgør. Der gives udtryk for, at der fra begges side har været en "håndskyhed" over for at indgå i et samarbejde om forskning, som skyldes mangel på tillid og klarhed i parternes roller. Professionshøjskolerne frygter at blive talt ned til, mens universiteterne frygter, at professionshøjskolerne tror, at universiteterne har kompetencerne til at kunne klare alle aspekter i forsknings- og udviklingsprojekter.

Der ser således ud til at være behov for dialog og gensidig respekt. Det kan fremme et større kendskab til hinandens kompetencer og en forståelse for kvalitetsløftet i professionsuddannelserne og i profession & erhverv gennem samarbejde samt bedre muligheder for universitetsforskningens gennemslag i praksis. Det er dog vores vurdering, at bagvedliggende interessekonflikter af økonomisk karakter kan være en barriere for virkeliggørelsen af disse perspektiver.

I forhold til *samarbejde med profession & erhverv* oplever professionshøjskolerne kvalitetsmæssigt i hovedsagen at blive opfattet som værende på samme niveau som universiteterne. Alligevel ønsker lederne, at professionshøjskolerne i højere grad anerkendes som institutioner, der har ekspertise på eget felt, og at de får mulighed for at gennemføre "applied research", jf. afsnit 1.3. Det vurderes, at man herved ville opnå, at professionshøjskolerne har en stilling som ligeværdige samarbejdspartnere i forhold til profession & erhverv på niveau med universiteterne.

Professionshøjskolernes forholdsvis korte levetid har haft betydning for samarbejdet med både forskningsinstitutioner og profession & erhverv: "Man har skullet finde sine egne ben, før man har kunnet indgå i en relation til andre". Sektoren ønsker ikke at blive som universiteterne, men deres kompetenceområde skal tydeliggøres og formidles klart videre til samarbejdspartnere. Centrale aktører på professionshøjskolen i storbyen beskriver professionshøjskolernes opgave som en vigtig transmissionsrem for universitær forskning til professionsuddannelse og profession & erhverv med henblik på innovation i den offentlige og private sektor samt regional udvikling.

5.5.4 Geografi

Lokalisering af professionshøjskolerne og deres videncentre spiller ifølge de interviewede en rolle for forskningssamarbejde og samarbejde med profession & erhverv. Men holdningerne til placeringen kan ikke siges at være entydige.

Ifølge centrale aktører på nationalt niveau har "Udkantsdanmark" ikke de samme muligheder for *forskningstilknytning* som fx Århus og København. Dette understøttes dog ikke af ledelser på professionshøjskoler uden for storbyerne. Der gives udtryk for, at de på mange områder har nemmere ved at etablere samarbejde med forskningsinstitutioner, da der er en

gensidig afhængighed mellem universiteter og professionshøjskoler uden for storbyerne. I byerne er der et mere mudret billede med mange konkurrerende institutioner. Distance er ikke et problem, da flere universiteter geografisk set er placeret i overkommelig afstand fra professionshøjskolens og dens uddannelsessteder, ligesom digitaliseringen mindsker betydningen af geografisk afstand.

Hvad angår samarbejde med *profession & erhverv*, tegner der sig et billede af, at det lettere initieres på uddannelsessteder i mindre byer. Her oplever arbejdspladserne færre forespørgsler om samarbejde og er derfor mere motiverede for at deltage i udviklingsprojekter med professionshøjskolerne sammenlignet med arbejdspladser i storbyerne, hvor mange andre uddannelsesinstitutioner kan være på banen. Nogle af de mindre uddannelsessteder giver derfor udtryk for, at fysisk sammenlægning af uddannelser til nye centrale campusser indebærer en risiko for, at opbyggede relationer mistes.

5.5.5 Samarbejde med universiteterne

Professionshøjskolerne er forpligtet til at samarbejde med universiteterne, men det er ikke gensidigt. Der opleves i dag ikke samme mangel på vilje til samarbejde hos universiteterne som tidligere. Eksempler på initiativer, der skal bringe professionshøjskoler og universiteter nærmere hinanden, er faste møder mellem direktører for professionshøjskolerne og dekaner for universiteterne. Det kan skabe et godt grundlag for samarbejde, men der ses til stadighed en problematik omkring manglende realisering af projekter på problemfelter, som professionshøjskolerne har brug for.

På grund af det nuværende "setup" opfatter universiteterne professionshøjskolerne som kunder, hvorimod professionshøjskolerne ser universiteterne som en samfundsmæssig institution, der har fået økonomiske midler til samfundsnyttig forskning, som de bl.a. burde være forpligtet til at transformere til praksis, eksempelvis gennem samarbejde med professionshøjskolerne på en lang række områder. En forpligtelse fra universiteternes side til at indgå i forsknings- og udviklingsprojekter med professionshøjskolerne kunne facilitere samarbejdet og bidrage til større fokus på spørgsmål stillet af professionshøjskolerne i universitetsforskningen.

5.5.6 Samarbejdets finansiering

Der er som nævnt en skæv fordeling mellem professionshøjskolerne og universiteter af midler til FoU sammenlignet med fordelingen af dimittender. Dette er ifølge professionshøjskolerne og aktører på det nationale niveau et argument for flere FoU-midler til professionshøjskolerne, som har pligt til at være udviklings- og videnbaserede.

Det er blandt de interviewede opfattelsen, at både universiteterne og professionshøjskolerne er klar over, at der fremover er behov for øget samarbejde, hvis professionshøjskolerne skal kunne leve op til kravet om forsknings- og udviklingsarbejde af en vis volumen. Men i den forbindelse peges der på, at konkurrenceelementet i forhold til opgaver har besværliggjort samarbejdet mellem universiteter og professionshøjskoler, fx hvis en professionshøjskole er placeret i en universitetsby, jf. afsnittet om geografi.

Der ønskes et *større samarbejde med kommuner og regioner* end det nuværende. Det skyldes ikke manglende villighed hos disse aktører, som ser professionshøjskolerne som viden-generatorer. Det bunder derimod i knappe ressourcer og prioritering hos aftagere. Kan professionshøjskolerne ikke medfinansiere og stille ph.d.er til rådighed, søger aftagere ofte andre veje.

Omfanget af samarbejde hænger i høj grad sammen med de ressourcer, der i forskellige professioner & erhverv afses til udviklingsprojekter. Der tegner sig gennem interview umiddelbart en tendens til, at de teknisk-naturvidenskabelige og sundhedsfaglige uddannelser kan have lettere ved at etablere samarbejder, hvor de pågældende brancher bidrager med ressourcer i udviklingsprojekter. Over for dette står de humanistisk, pædagogisk og samfundsfagligt orienterede uddannelser, som i høj grad retter sig mod den offentlige sektor, hvor der ikke ses de store muligheder for at bidrage med ressourcer. Men motivationen for at medvirke kan være betydelig, idet professionen, fx folkeskoler i en kommune, oplever, at samarbejdet er et vigtigt virkemiddel for udviklingen af skolens praksis. Dette demonstrerer de positive erfaringer med BachelorPlus, som dog ikke er et decideret udviklingsprojekt, men et samarbejde i forbindelse med de studerendes bacheloropgaver, jf. afsnit 5.4.

5.5.7 Samarbejde med internationale forskningsinstitutioner

Samarbejdet med internationale parter har ikke samme fokus som nationale samarbejdsaftaler. Der gives fra aktører udtryk for, at det burde tillægges større betydning. Nogle skoler har større fokus på dette område end andre, hvilket også kan hænge sammen med udbydelsen af masteruddannelser, der alene kan lade sig gøre gennem samarbejde med universiteter.

Professionsuddannelserne i udlandet kan være forankrede i universitære institutioner med pligt til at udføre anvendelsesorienteret forskning. Det har betydning for mulighederne for udviklingsaktiviteter, herunder finansieringen, hvor professionshøjskoler i en række andre lande har bedre økonomiske vilkår for at bedrive FoU. Dernæst gælder det, at det er en barriere for det internationale samarbejde i Danmark, at ph.d.er ansat på professionshøjskolerne ikke kan bedrive forskning i samarbejde med en række udenlandske professionshøjskoler, bl.a. de nordiske, når de ikke er tilknyttet universiteterne. Den manglende mulighed for selvstændigt at bedrive forskning betyder, at den danske professionshøjskole må indgå i et ulige partnerskab og underlægge sig den udenlandske professionshøjskole, der uden universitært samarbejde kan gennemføre anvendelsesorienteret forskning.

På internationale konferencer er det dog tydeligt, at en del af de udviklingsprojekter, der foregår i Danmark, er af samme kvalitet som forskningsarbejde fra andre lande, på trods af manglende forskerbetegnelse. Men da danske professionshøjskoler ikke arbejder forskningsbaseret, kan det ifølge undervisere på en af de undersøgte læreruddannelser være en barriere for at få optaget artikler i fx tidsskrifter, og dermed udebliver en vurdering af kvaliteten.

5.6 Finansiering

Spørgsmålet om finansiering af professionshøjskolernes udviklings- og videnbaserings samt videntcenterfunktion er centralt for de fremtidige muligheder for, at professionshøjskolerne kan leve op til deres forpligtelser. Som det fremgår af kapitel 5, er der betydelige forskelle mellem professionshøjskolerne med hensyn til midlerne til FoU, både i absolutte og i relative tal, i forhold til tilgang af studerende. Det blev også her påvist, at globaliseringsmidlerne, som fordeles efter objektive kriterier, udgør ca. halvdelen af professionshøjskolernes midler til FoU. Der er således store forskelle med hensyn til, hvor meget øvrige indtægter og medfinansiering fra professionshøjskolerne selv udgør af de samlede midler, den enkelte professionshøjskole anvender til FoU. I det følgende skal vi på grundlag af interview med centrale aktører og professionshøjskolerne belyse, hvilken betydning finansieringens omfang og karakter har for professionshøjskolernes muligheder for at leve op til forpligtelsen om udviklings- og videnbaserings samt videntcenterfunktion, dvs. til rollen som den centrale aktør i videntrekanten mellem profession & erhverv, forskning og uddannelse.

5.6.1 Kortsigtet finansiering og volumen

Mange peger på, at uden betydelig stabilitet i omfanget af ressourcer, fx i form af faste grundbevillinger til udvikling og forskningssamarbejde, vanskeliggøres den strategiske satsning, og gennemslagskraften af de anvendte ressourcer begrænses. I interview peges også på, at der – sammenlignet med perioden forud for dannelsen af professionshøjskolerne – med dannelsen af professionshøjskolerne og globaliseringsmidlerne er skabt nye rammer og muligheder, som har bragt omfanget og kvaliteten af FoU op på et højere niveau.

I forbindelse med større videngenererende og videnopsamlende projekter er der således behov for frie midler, som er afkoblet fra kerneydelsen undervisning. Ved de større projekter er der en anden tidshorisont, så der skal være sikkerhed for midler fremadrettet. Og i forbindelse med mindre udviklingsprojekter er det afgørende, at der på professionshøjskolen er en organisatorisk struktur, der løbende kan sammendrage, videreformidle og implementere resultaterne. En udfordring, der fortsat skal arbejdes med at finde løsninger på.

Sænkes det eksisterende niveau for ressourcer til professionshøjskolernes FoU, peger flere på, at det nødvendigvis vil indebære nogle radikale valg, såsom at skære i uddannelser og nedjustere målsætninger for FOU på samme tid. Afdelinger må nedlægges, og det vil tage år at opbygge samme ekspertiseniveau, hvis der igen skulle komme midler. Man søger dog på forskellig vis at ruste sig, bl.a. ved at indgå partnerskaber med andre professionshøjskoler, kommuner, universiteter, erhverv, se afsnit 5.5.

Det er vigtigt at have en vis volumen i ressourcerne for at sikre, at et udviklingsarbejde "kommer hele vejen rundt" og ikke stopper et sted i processen, fordi der kun er givet midler til eksempelvis selve projektet, men ikke til implementeringen i profession & erhverv.

5.6.2 Indtægtsdækket virksomhed og andre eksterne finansieringskilder

Indtægtsdækket virksomhed er dog ikke en farbar vej, såfremt der ikke er grundbevillinger til stede, ifølge ledelser og ansvarlige for FoU på de udvalgte professionshøjskoler. På nogle professionshøjskoler er omfanget meget begrænset, jf. kapitel 4. Og der peges på, at ingen eller færre midler vil indebære færre partnerskaber med kommuner, regioner og universiteter, idet alle projekter erfaringsmæssigt inddrager egne midler fra professionshøjskolerne, dvs. ikke er fuldt ud finansieret. Færre basismidler kan således have færre og mindre udviklingsprojekter og videncentre til følge.

Der peges fra flere sider på, at det kan være et problem, at professionshøjskolernes FoU skal baseres på indtægtsdækket virksomhed, idet den tid, der bruges på relationsarbejde og udviklingsprojekter, kan gå ud over den tid, der bruges på undervisning. For eksempel hvis professionshøjskolen gennemfører projekter, der er medfinansieret af penge fra eksempelvis uddannelsestaxametret uden nogen form for tilknytning til grunduddannelserne. Dertil kommer spørgsmålet om, hvorvidt en offentlig finansieret uddannelsesinstitution kan optræde som konkurrent på konsulentmarkedet, da dette er konkurrenceforvridning. Og vil det betyde, at professionshøjskolerne udvikler sig i retning af konsulentrollen frem for at være uddannelsesinstitutioner?

Det er også vurderingen, at kommuner og regioner næppe kan påtage sig en rolle med at medfinansiere udviklingsprojekter, der har et tilstrækkeligt omfang til at opretholde et niveau, som kan sikre fagligt og organisatorisk bæredygtige miljøer på professionshøjskolerne. Her peges der desuden på et problem: Kommuner og virksomheder ses undertiden ikke at være interesseret i, at den viden, der opnås gennem samarbejdet med professionshøjskolen, spredes til de øvrige kommuner/virksomheder, der ikke har medfinansieret projektet. Det begrænser mulighederne for at sikre transmissionen fra udviklingsprojekter ind i grunduddannelsen og dermed perspektivet i udviklingsarbejdet.

Flere peger på, at der er ulige muligheder for professionshøjskolernes forskellige faglige områder for at gå ind i indtægtsdækket virksomhed. Mange af de eksterne midler gives til projekter af lægefaglig eller naturvidenskabelig karakter. Andre områder negligeres i større eller mindre grad, selv om der er behov for udvikling. En sådan videnudvikling kan derfor for nogle uddannelsers vedkommende tilsyneladende alene sikres gennem basisbevillinger.

5.6.3 Ændret taxameter og arbejdstidsaftaler

Som mulige alternative finansieringskilder til en grundbevilling peger enkelte interviewpersoner på, at det nuværende taxameter kunne ændres, således at en del af taxameteret øremærkes forskning. Over for dette fremføres den indvending, at det svingende antal studerende giver et ustabil grundlag for strategisk planlægning af udviklings- og videnbaserede aktiviteter. Som et andet alternativ peger andre på, at der kunne åbnes op for en diskussion af definitionen af undervisning, forberedelse og udviklingsarbejde, jf. afsnit om undervisernes inddragelse, således at et vist omfang af deltagelse i udviklingsaktiviteter blev betragtet som forberedelse.

Litteratur

- Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser (2007)*. Aftalen er indgået den 2. marts 2007. Se:
<http://fivu.dk/uddannelse/erhvervsakademi-og-professionsbachelor/fakta/institutioner/skoler/nyheder/aftale-skoler>
- Beedholm, K. (2007): Kundskabsproduktion – kundskaber eller produktion? *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsuddannelserne*, 5:3-4.
- Burgess, T.: (1972): *The shape of higher education*. London: Cornmarket Press.
- DAMVAD (2012): *Professionshøjskolerne: Et potentiale for innovation*. Rapport udarbejdet af DAMVAD A/S for DEA, FTF og Professionshøjskolernes Rektorkollegium.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *CVU-strukturen i andre lande – Norge, Finland, Nederlandene og Tyskland*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Videncentre på erhvervsakademier og professionshøjskoler*. Evaluering af 21 videncentre støttet af Undervisningsministeriets pulje til udvikling af videncentre.
- Danmarks Statistik (2010): *Forskning og udvikling i offentlige institutioner*. 2010.
- Dansk Magisterforening (2011): *Finansiering af professionshøjskolernes udviklingsforpligtelser, videnbaseret og videncenterfunktion*.
- De Weert, Egbert & Maarja Soo (2009): *Research at Universities of Applied Sciences in Europe – Conditions, Achievements and Perspectives*. University of Twente, The Netherlands, 2009.
- EVA: *Arbejdet med videngrundlag på erhvervsakademierne og professionshøjskolerne* (afsluttes ultimo 2012).
- Finansministeriet (2006): *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen, Opfølgning på velfærdsaftalen, Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring, 2. november 2006*.
- Hazelkorn, Ellen & Amanda Moynihan (2010): *Transforming Academic Practice: Human Resource Challenges*, i: Kyvik, Svein & Benedetto Lepori: *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*. Springer.
- Heggen, Kristin; Berit Karseth & Svein Kyvik (2010): *The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional practice*, i: Kyvik, Svein & Benedetto Lepori

- (red.): *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*. Springer.
- Kyvik, Svein & Benedetto Lepori (2010): *Research in Higher Education Institutions Outside the University Sector*, i: Kyvik, Svein & Benedetto Lepori (red.): *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*. Springer.
- LL, PLS, SDS og SLS (2011): *Forsknings- og udviklingsarbejde på professionshøjskolerne – Anbefalinger fra MVU-netværket*.
- OECD (2002): *Frascati Manual. Proposed Standard Practice For Surveys On Research And Experimental Development*.
- Professionshøjskolernes Rektorkollegium (2009): *Professionshøjskolernes politik for videnbaserings*.
- Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser (2009): *Rådets beretning for 2009*.
- Rambøll (2009): *Tværgående evalueringsnotat*. Udarbejdet for Undervisningsministeriet under projekt: Udviklingsbaserings i de videregående uddannelser.
- Rasmussen, Jens; Søren Kruse & Claus Holm (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi (2005): *Bilag om CVU-strukturen i andre lande: Norge, Finland, Holland og Tyskland, bilag 18*.
- Skoie, H. (2000): Faculty involvement in research in mass higher education: Current practice and future perspectives in the Scandinavian countries. *Science and Public Policy*, 27:409-419.
- Undervisningsministeriet (2008): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*. 24. januar 2008.
- Undervisningsministeriet (2008): *Rapport om udviklingsbaserings i de videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område*.
- Undervisningsministeriet (2009): *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*.
- Undervisningsministeriet (2009): *Udviklingsbaserings i de videregående uddannelser*. Afdelingen for videregående uddannelser og internationalt samarbejde.

Undervisningsministeriet (2010a): *Udviklingskontrakt 2010-2012 mellem Undervisningsministeriet og Ingeniørhøjskolen i Århus*. Undervisningsministeriet juni 2010.

Undervisningsministeriet (2010b): *Udviklingskontrakt 2010-2012 mellem Undervisningsministeriet og University College Nordjylland*.

Undervisningsministeriet (2010c): *Udmøntning af globaliseringsaftalemidler og trepartsaf-talemidler til de videregående uddannelser 2010-2012*. Afdelingen for videregående uddannelser og internationalt samarbejde.

University Colleges Denmark (2010): *Professionshøjskolerne i tal 2010*.

University Colleges Denmark (2011): *Professionshøjskolerne i tal 2011*

English Summary

Torben Pilegaard Jensen, Lene Sønderup Olesen & Jens Olav Dahlgaard

Danish University Colleges – their development obligation, knowledge-basing and knowledge centre function – Mapping and qualitative studies

Since the establishment of the Centres for Higher Education (CVUs), Danish University Colleges have come considerably further towards ensuring that the programmes offered have a knowledge base that is “characterised by being development-based and grounded in the trades & professions”, and generally speaking it can be said that the interplay between the programmes offered, R&D, and the trades & professions functions better today than formerly. However, the study identifies a number of questions that could appropriately be considered if it is to be ensured that the Danish University Colleges are able to contribute through development- and knowledge-basing to the changes that will take place over the coming years in the public- and private-sector labour market, where there will be pressing demands in relation to quality and productivity in consequence of technological, organisational, economic and attitudinal changes. These questions are:

- How can the collaboration between the University Colleges, research environments and trades & professions be intensified? Could an institutionalisation of interfaces by means of long-term collaboration agreements, stakeholder groups, etc., be a way of opening up the University Colleges towards their societal environment, first and foremost business and industry?
- How can it be ensured that prioritisation of measures to ensure development- and knowledge-basing is undertaken at management level with a time horizon that makes possible the involvement of more teaching staff? How can it be avoided that the logistical problems of involving more teaching staff leads to knowledge- and development-basing tasks being tackled in environments that have only limited contact with the teaching environments at the basic (undergraduate), further and continuing education programmes?
- Is there a need to specify participation in development- and knowledge-basing activities explicitly in the job description for lecturers in order to increase the involvement of teaching staff in development activities and knowledge centre functions?
- How can development activities and knowledge centre functions be made visible in teaching, and how can the professions’ practice and problems therein be brought in to the teaching to a higher extent so as to motivate the students towards bachelor projects that address issues in the profession?

- Would increased participation in conferences and increased course activity, including in-service training, at national level among University College teaching staff be a route to take to ensure the programmes are development- and knowledge-based?
- Could preparation time be re-defined to include participation in development- and knowledge-basing, in order in that way to obtain resources for development- and knowledge-basing without affecting teaching quality?
- How can greater clarity of roles and better understanding between the University Colleges and the research environments, and thereby mutual respect for each other's specialist and professional strengths, be created? Would the collaboration be benefitted by the University Colleges' possible scope for performing applied research and having personnel with competencies to lead application-oriented research projects?
- There is wide variation in the resources available to University Colleges to fulfil the requirement of being development- and knowledge-based through linkage to research and collaboration with the trades & professions. This raises the question of whether there is a need for greater uniformity in the prioritisation of the application of internal funds and in the ability to attract external funds.
- Without grant-funding that is stable over time, it appears to be difficult to formulate tenable strategies for development- and knowledge-basing and for the larger-scale involvement therein of teaching staff. Without stable grants, could there be a risk that the activities will be too spread out and lacking in impact on the educational programmes at all levels, or that they will be centralised in units that mainly concentrate on externally-oriented fund-raising in order to survive?

The study was undertaken for DM (The Danish Association of Masters and PhDs).

Bilag 1: Eksempel på anvendt spørgeguide

Spørgeguide til centrale aktører på UC

Forpligtelsen til udviklings- og videnbasering

Professionshøjskolerne er forpligtet til at sikre/fremme *udviklings- og videnbasering* af uddannelser og af profession & erhverv, The Knowledge Triangle. Det kan gøres gennem:

- forskningssamarbejde
 - samarbejde med profession & erhverv
 - videntcenterfunktionen, der overfører resultaterne af udviklingsforpligtelsen i de enkelte professionsbacheloruddannelser til profession & erhverv.
-
- Hvori består professionshøjskolernes opgave efter din opfattelse? Herunder: Skal professionshøjskolerne gennemføre "applied research", dvs. anvendt forskning? Hvis ja, med hvilke begrundelser?
 - Er de overordnede mål på området klare og mulige at opnå, eller er de for ambitiøse i forhold til professionshøjskolernes muligheder?

Interne barrierer og muligheder

Prioritering

- I hvilket omfang har professionshøjskolernes ledelser prioriteret forpligtelsen til udvikling af uddannelser og af profession & erhverv gennem
 - forsøgs- og udviklingsprojekter i samarbejde med *forskningsinstitutioner*?
 - forsøgs- og udviklingsprojekter i samarbejde med *profession & erhverv*?
 - opbygningen af *videncentre*?
 - *internationalt* samarbejde/indhentning af erfaringer?
- Er det udtryk for et højt/lavt ambitionsniveau?
- Er det udført i tilstrækkelig grad?
- Har du kendskab til strategier og prioriteringer på en eller flere professionshøjskoler, som du vil fremhæve som vellykkede i forhold til realiseringen af skolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videntcenterfunktion?
- Er der professionshøjskoler, som på bestemte områder/uddannelser har udmærket sig ved at iværksætte *vellykkede udviklingsprojekter* i samarbejde med forskningsinstitutioner og/eller profession & erhverv?

- Har du kendskab til professionshøjskoler, som har etableret videncentre, der med succes har medvirket til udvikling af en eller flere professionsuddannelser, fx på det pædagogiske eller det sundhedsfaglige område?
- Hvordan opfatter du professionshøjskolernes rolle som bindeled mellem forskning, uddannelse og arbejdsmarked (videntrekanten)?
- I hvilken grad benyttes it som middel i udviklingen af uddannelse?

Undervisernes og de studerendes inddragelse

- I hvilket omfang inddrages underviserne i udviklingsprojekter, forskningssamarbejde og videncentre? (Angiv gerne andel eller anden kvantitativ indikator for inddragelsen)
 - Hvilken betydning vurderer du, at deres inddragelse har for målsætningernes realisering?
 - Sker det i tilstrækkeligt omfang, eller er der en tendens til, at de miljøer, som på skolen beskæftiger sig med udviklings- og forskningsarbejde og/eller er tilknyttet videncentre, i høj grad *udgør selvstændige enheder*, uden tilstrækkelig forbindelse til grunduddannelserne?
- Hvis underviserne og de, der har ansvaret for grunduddannelserne, ikke i tilstrækkeligt omfang inddrages i udviklingsarbejde og videncentre, hvad er så grunden/grundene hertil?
- Spores der en manglende lyst hos underviserne til at indgå i udviklingsarbejdet/videncentre, eller drejer det sig om manglende muligheder?
 - Hvis ja, hænger det da sammen med overenskomstmæssige forhold?
 - Spiller det i den forbindelse nogen rolle, at de ansatte på professionshøjskolerne er ansat under mange forskellige overenskomster?
 - Hvis ja, vil realiseringen af målsætningerne da kunne opnås ved overenskomstmæssige fornyelser?
 - Ville det være hensigtsmæssigt, at der gennem overenskomsterne blev krav om/mulighed for, at alle undervisere i et eller andet omfang, havde pligt til/mulighed for at indgå i udviklingsarbejde og videncenterfunktioner?
- Er den eksisterende belønningsstruktur en barriere for udviklingsprojekter, forskningssamarbejde og videncentre?
- Hvilke incitamenter i øvrigt kan opstilles for at øge den systematiske inddragelse af medarbejderne/underviserne i udviklingsarbejdet og videncentre?
- I hvilket omfang har *medarbejdernes* kompetencer/manglen på samme en betydning for deres muligheder for at indgå i udviklingsprojekter og videncenterfunktioner?

- Hvilken betydning for realiseringen af udviklingsarbejdet og videnbasering har inddragelse af *de studerende* i forsknings- og udviklingsprojekter, fx i forbindelse med bacheloropgaven?
 - Bliver det prioriteret på de enkelte professionshøjskoler?
 - I hvilken grad inddrages de studerendes erfaringer fra praktik og udviklingsaktiviteter i undervisningen?
 - Hvor stor vægt lægges der på, at afgangsprojekter er udviklingsprojekter med eksternt medpart i form af privat erhverv/kommuner/regioner?
 - Har ECTS (European Credit Transfer System)-fleksibilitet betydning for de studerendes inddragelse i udviklingsprojekter, forskningssamarbejde og videncentre?
 - I hvor høj grad er dimittender, herunder ph.d.-forløb, med til at bidrage til udviklingsforpligtelsen?

Holdninger og kultur på grunduddannelserne og institutionerne

- Hvilken rolle spiller *holdninger og kultur* på grunduddannelserne og institutionerne for professionshøjskolernes udviklingsarbejde og videnbasering?
- I hvilket omfang skal udviklingsbaserings og videncentrefunktionen være knyttet til/rettet mod den enkelte profession og professionsbacheloruddannelse?
- Er professionshøjskolernes ledelsesstrategi om tværfaglighed en barriere for etableringen af relevante udviklingsprojekter og brugbar viden?
 - Er der fx forskellige traditioner for at tænke videngrundlag og udviklingsbaserings på eksempelvis sundhedsområdet og det pædagogiske område?

Centralisering

- Nogle professionshøjskoler har centraliseret udviklingsfunktionen og styringen af videncentrefunktionen på tværs af grunduddannelserne. Er det en hensigtsmæssig ledelsesstrategi i forhold til målsætningen om udviklingsforpligtelse og videncentrefunktion i forhold til eksempelvis:
 - koordineret opgavevaretagelse?
 - ressourceforbrug?
 - medarbejderflow?
 - videncentres placering i forhold til grunduddannelser?
- Andre interne barrierer for udviklingsforpligtelse, videnbaserings og videncentre?

Eksterne barrierer og muligheder

- Hvilken betydning har bekendtgørelser og andre centrale reguleringer for professionshøjskolernes muligheder for at være udviklingsorienterede og videnbaserede?
- Er akkrediteringssystemet en barriere/et incitament for de opstillede målsætninger?

- Hvilken rolle spiller overenskomstmæssige forhold for det eksterne samarbejde med virksomheder/arbejdspladser, fx for udveksling af undervisere og ansatte?

Samarbejde med profession & erhverv

Er der barrierer for udviklings- og forskningssamarbejde med *forskellige professioner & erhverv* inden for de enkelte grunduddannelser? Hvis ja:

- Er de generelle eller specifikke for de enkelte grunduddannelser, professioner & erhverv?
- Er der fx større motivation og udbytte af samarbejde i nogen professioner & erhverv?
- Er der fx flere økonomiske midler til udviklingssamarbejde inden for nogle professioner & erhverv?
 - Har professionshøjskolernes lokalisering (storby/provins) betydning for *arbejdspladser/virksomheders interesse* i at:
 - samarbejde?
 - være udviklingsorienterede?
 - være videnbaserede?
 - Opfattes professionshøjskolerne, herunder videncentrene, som attraktive samarbejdspartnere for profession & erhverv i forbindelse med udvikling, herunder udvikling af medarbejderkompetencer, innovation og effektivisering?

Samarbejde med forskningsinstitutioner

Er der barrierer i forhold til udviklings- og forskningssamarbejde med *forskningsinstitutioner* inden for de enkelte grunduddannelser? Hvis ja:

- Er de generelle eller specifikke for de enkelte grunduddannelser?
- Er der fx større motivation og udbytte af forskningssamarbejde inden for nogle grunduddannelser?
- Er der fx flere økonomiske midler til forskningssamarbejde inden for nogle grunduddannelser?
 - Hvad betyder professionshøjskolernes lokalisering (storby/provins) i forhold til forskningsinstitutioners lokalisering for deres interesse i og mulighed for at være:
 - udviklingsorienterede?
 - videnbaserede?


Samarbejde med internationale forskningsinstitutioner/virksomheder

- Hvor prioriteret er indsatsen for at få et systematisk samarbejde med udlandet?
- Er der barrierer for dette?
 - Manglende gensidig anerkendelse?
 - Lovgivningsmæssig blokering?
 - Forskellige kompetencer i forhold til uddannelse?

Finansiering

- Store dele af udviklingsforpligtelsen, videnbasering og videncenterfunktionen har været finansieret gennem politisk aftalte midler (globaliseringspuljen, trepartsaf-taler mv.) med en relativt kort tidshorisont og betydelig politisk styring af indhold. Har det skabt problemer i forhold til de opstillede målsætninger og lovgivningsmæssige forpligtelser?
 - I givet fald hvilke?
- I hvilket omfang kan udviklingsforpligtelsen, videnbasering og videncenterfunkti-onen fremover finansieres?
 - Er der brug for andre former for finansiering? I givet fald hvilke?
 - Uddannelsestaxameteret, revideret taxameter?
 - Kommuner, regioner, fagforbund, ministerier, EU?
 - Puljer/fonde?
 - Indtægtsdækket virksomhed?
 - Universiteter, strategiske forskningsprogrammer?

Er der andre eksterne barrierer for udviklingsforpligtelse, videnbasering og videncentre?



Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videntcenterfunktion

Professionshøjskolerne skal levere grunduddannelser og efter- og videreuddannelse, der matcher efterspørgslen og arbejdsmarkedets langsigtede behov for kompetencer og omstillings- evne. På den måde kan de spille en central rolle for innovation, kvalitetsudvikling og øget produktivitet, såvel i den offentlige som i den private sektor. Derfor er de forpligtet til at være udviklings- og videnbaserede. Det skal blandt andet ske gennem forskningssamarbejde med profession & erhverv. Undersøgelsen sætter fokus på barrierer og muligheder for at realisere disse mål og peger blandt andet på behovet for en institutionalisering af samarbejdsflader, et stabilt økonomisk grundlag for udviklingsarbejdet og øget inddragelse af underviserne.