

*Dorthe Carlsen*

*University College Syddanmark*

*Alexander von Oettingen*

*University College Syddanmark*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7912>

## Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orienteret forskningsbasering af læreruddannelsen

### **Sammendrag**

I disse år er både i Danmark og internationalt fokus på, hvordan læreruddannelsen på den ene side kan blive mere forskningsbaseret og på den anden side forbindes tættere til praksis. Dette fokus bygger på en forestilling om, at forskningen yder et vigtigt bidrag til uddannelsen af kommende folkeskolelærere, men også at denne forskning skal være koblet stærkt til praksis, og at den skal kunne formidles til både skolens praksis og uddannelsen. Med andre ord ekspliciteres en bestemt forestilling om, hvad forskning er og skal. I artiklen udfordres denne grundlæggende forståelse af, hvad forskning i en læreruddannelseskontekst er og skal være, og der peges på et transformatorisk forskningsbegreb der skelner mellem teori, empiri og praksis. Gennem erfaringer fra forsknings- og skoleudviklingsarbejde i Universitetsskolen vises hvordan studerende, lærere og læreruddannere gennem reflektive og transformativt processer mellem teori, empiri og praksis får en mere nuanceret forståelse for skolens og uddannelsens praksis.

Nøgleord: læreruddannelse, praksissamarbejde, forskningsbasering, forskningsbegreb, teori-praksis

## “The University School” – a suggestion of a more didactically oriented concept of research

### **Abstract**

In Denmark as well as internationally, there is increasing focus on how teacher education can become on the one hand more research-based, and on the other, more closely linked to practice. This is based on the notion that research provides an important contribution to the education of future primary school teachers, while such research must be strongly linked to practice and at the same time communicable to the school, both in practice and for educational purposes. In other words, a certain idea of what research is, and which purpose it holds, is explicated. In this article, the basic understanding of the role and purpose of research in the context of teacher education is challenged, and a transformatory concept of research is outlined – one that distinguishes between theory, empirical data, and practice. Through experience from research and developmental work in the schools participating in “The University School”, students, teachers, and teacher educators are shown ways to develop a more nuanced

understanding of school practices and education through reflexive and transformative processes between theory, empirical data and practice.

Keywords: teacher education, practice collaboration, research-based, concept of research, theory–practice

## Indledning

Læreruddannelsen er måske en af de vigtigste, men også en af de mest om-diskuterede uddannelser i et land (Munthe et al., 2018; Danske Professionshøjskoler, 2018). I disse år er i Danmark og internationalt fokus på, hvordan læreruddannelse på den ene side bliver mere forskningsbaseret og på den anden side forbindes tættere til praksis (Munthe & Rogne, 2015; Penuel & Gallagher, 2017). En evaluering af læreruddannelsen i Danmark konkluderer, at det ikke er lykkes læreruddannelserne at sikre at forskning inddrages systematisk i uddannelsen, og at man derved går glip af muligheden for at træne de færdig-uddannede læreres arbejde med inddragelse af relevant viden i egen og skolens praksis (Munthe et al., 2018, s. 75). Forestillingen om, at forskningen yder et vigtigt bidrag til uddannelsen af kommende lærere, og at både forskningen og uddannelsen skal være tæt koblet til praksis, er ikke ny. Men udfordringen er skærpet.

I Danmark foregår uddannelsen af lærere til grundskolen på professionshøjskoler og ikke på universitetet som i fx Finland eller Tyskland. Først fra 2013 fik professionshøjskolerne i Danmark forskningsret og -pligt. Dermed aktualiseredes spørgsmålet om, hvad der karakteriserer læreruddannelsesforskning, og hvordan man i læreruddannelsen forbinder ikke blot teori og empiri (læreruddannelsens immanente problem), men læreruddannelse, praksis og forskning. Meget tyder på, at dette forhold endnu er uafklaret (Ellis, 2016, s. 368; Molbæk & Hølvig Mikkelsen, 2018, s. 33) trods mange forskellige forsøg på at understøtte lærerstuderendes transformation af kundskab mellem læreruddannelse og skole (Fosse, 2016, s. 236) og læreres transformation og anvendelse af forskningsviden (Molbæk & Hølvig Mikkelsen, 2018). Sølvi Lillejord og Kristin Børte peger i en forskningsoversigt over partnerskaber i læreruddannelsen på, at der er en udfordring at få etableret og vedligeholdt sådanne (Lillejord & Børte, 2016, s. 1). Netop udfordringen med etablering af fællesskaber mellem forskning, læreruddannelse og skole tages op i nærværende artikel ud fra spørgsmålet: *Hvad kendetegner en læreruddannelsesforskning, der fremmer reflektive og transformative perspektivskift mellem teori, empiri og praksis?* Formålet er at redegøre for og diskutere de første erfaringer med Universitetsskolen som et bud på, hvordan man kan realisere et ligeværdigt samspil mellem skole, læreruddannelse og forskning ud fra et transformatorisk og eksperimentelt forskningsbegreb.

## Metodiske refleksioner

Fremstillingen baserer sig på praktiske erfaringer med at udvikle Universitetsskolen på professionshøjskolen University College Syddanmark (UC SYD) siden 2016 sammen med tre skoler i tre kommuner samt teoretiske refleksioner. Igennem kvalitative gruppeinterviews med skoleledere (n=3), lærere (n=3) og læreruddannere (n=5) er søgt indsigt i de forskellige aktørers erfaringer med og forståelser af Universitetsskolen. Informanterne er udvalgt ud fra et relevanskriterium (Thisted, 2010, s. 98), idet de alle har deltaget i opbygningen af universitetsskolerne. Interviewene er gennemført i 2018 og efterfølgende transkriberet i overensstemmelse med *Dansk Standard for udskrifter og registrering af talesprog* (SNAK, 1992). Analysen af interviewtekster følger hermeneutiske procedurer (Thisted, 2010, s. 57) med henblik på meningskategorisering (Thisted, 2010, s. 191). Der er anvendt begrebsdrevne koder (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 47). Koder forstås her i overensstemmelse med Steinar Kvale som ”nøgleord” (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 47). Ethiske retningslinjer er søgt overholdt i overensstemmelse med det nationale adfærdskodeks for integritet i dansk forskning (UFM, 2014), dvs. at ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed er tilstræbt med hensyn til både datagenerering, håndtering, opbevaring og formidling. Det betyder bl.a., at interviewdeltagerne er gjort bekendt med deres ret til at tilbagetrække deres samtykke.

De kvalitative gruppeinterviews giver et første empirisk indblik i Universitetsskolens transformative processer. Teoretisk anlægges et pædagogisk blik, der er forankret i en almenpædagogisk og didaktisk tradition (Benner, 2015, 1991). Netop kombinationen af gruppeinterviews og den almenpædagogiske fortolkningsramme åbner for interessante analyser i forhold til læreruddannelsesforskningen. Vi mangler dog endnu større systematiske empiriske undersøgelser af, hvilken grundlæggende betydning Universitetsskolen har for udviklingen af den didaktiske forskning på professionshøjskolen, for udvikling af undervisningen i skolen samt for udvikling af undervisningen på læreruddannelse og ikke mindst undersøgelse af, hvilken betydning Universitetsskolen med dens transformative forskningsbegreb har for lærerstuderendes didaktiske professionsdannelse. Vores undersøgelser er et første skridt på den vej. Andre undersøgelser peger i samme retning. Evaluering af universitetsskolen i regi af ProTed – Senter for fremragende læreruddannelse, Tromsø og Oslo peger på, at universitetsskolen kan fungere som arena for både den studerendes og lærernes professionsudvikling (Lawson, Munthe, Westerheijden, Bundsgaard & Tangnes, 2015). Den internationale ekspertkomité, der har gennemført evalueringen af ProTed, konkluderer bl.a., at ”ProTed has developed the concept of “University Schools” extensively and effectively and has provided insight into how these partnerships can benefit teacher education in innovative ways” (Lawson et al., 2015, s. 14). Fundene fra gruppeinterviewene og de foreløbige erfaringer fra de danske universitetsskoler peger som sagt i samme retning.

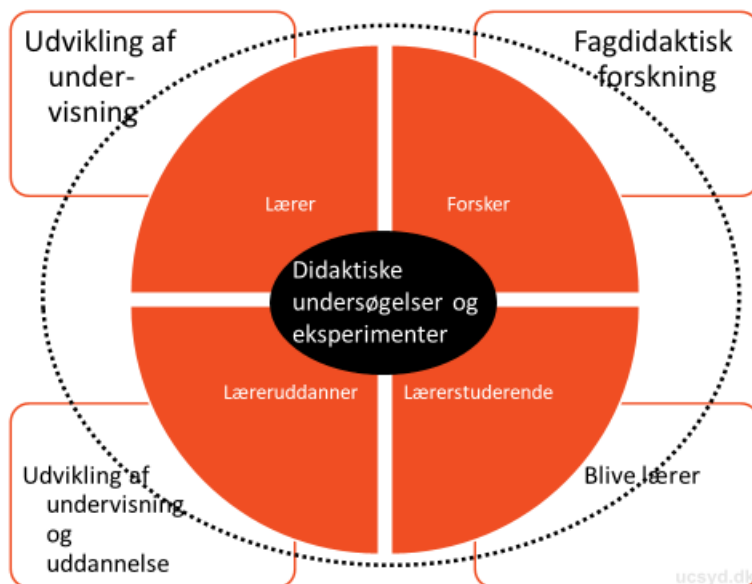
I denne artikel præsenteres først kort den danske model for Universitetsskolen. Dernæst redegøres for teori–praksisproblemet, der anlægges som et analytisk blik på læreruddannelsens historie og på aktuelle erfaringer med Universitetsskolen. Afslutningsvis skitseres et forskningsbegreb for læreruddannelsen, der skelner mellem teori, empiri og praksis og deres indbyrdes transformationsprocesser.

## Universitetsskolen og dens forskningsbegreb

Universitetsskolen er et nyt format i Danmark, men kendes internationalt. I Norge er universitetsskoler skrevet ind i den nationale bekendtgørelse for læreruddannelsen bl.a. for at imødekomme de langsigtede udviklingsbehov i skolen og er et aktivt element i udviklingen af en stærkere forsknings- og praksisbaseret læreruddannelse (Sandvik & Ramberg, 2019; Sandvik, 2020). I Tyskland er Laborshule Bielefeld og universitetsskolen i Jena forløbere for nye universitetsskoler, der betragtes som et redskab til udvikling og forbedring af læreruddannelsen (Janssen, 2019, s. 40). I Finland har universitetsskoler eksisteret siden 1970'erne, da læreruddannelsen blev integreret i en universitetskontekst (Toom & Husu, 2019, s. 96). I Danmark gælder det særlige forhold, at læreruddannelsen ikke foregår på et universitet, men på en professionshøjskole, der som beskrevet, kun har ganske få års erfaring med forskning. Spørgsmålet om forholdet mellem uddannelse, forskning og skole er derfor særligt påtrængende.

Universitetsskolen i en dansk kontekst bringer læreruddannelse, folkeskole samt almen- og fagdidaktisk forskning tæt sammen med henblik på at styrke alle parter (von Oettingen, Carlsen & Thorgaard, 2019). Omdrejningspunktet i Universitetsskolen er undersøgelsesfællesskaberne som skitseret i figur 1. Et undersøgelsesfællesskab består af forskere, læreruddannere, lærerstuderende og lærere. I centrum for undersøgelsesfællesskabet er de didaktiske fænomener, som undersøgelsesfællesskabet vælger at undersøge og eksperimentere med, fx elevopgaver og elevprodukter i matematikundervisningen (Hansen, 2019) eller klassesamtalen i L1 (Carlsen & Ipsen, 2019). Undersøgelsesfællesskaberne er vidensproducerende idet alle deltagere producerer relevant og meningsfuld viden. Forskeren producerer forskningsviden, der valideres i forskersamfundet, læreruddanneren producerer viden, der inddrages i undervisningen i læreruddannelsen, læreren producerer viden, han eller hun anvender i sin praksis, og endelig gennemfører den lærerstuderende sit bachelorprojekt. Med afsæt i et bredt vidensbegreb (Benner, 2020) arbejdes i en forståelse af, at de forskellige aktører har forskellige intentioner og er underlagt forskellige institutionelle rammevilkår. ”Forsker”, ”lærer”, ”lærerstuderende” og ”læreruddanner” er funktioner og perspektiver, som kan indtages, og som defineres af situationen. Fx kan en læreruddanner i nogle situationer være forsker, og en lærer kan i nogle situationer være læreruddanner, fx når han eller hun er ansvarlig for den studerendes

praksistilknytning. Ikke alle er forskere, men alle skal kunne arbejde udforskende, og alle skal kende til hinandens perspektiver.



**Figur 1.** Universitetsskolen UC SYD

Ved at fastholde princippet om et ligeværdigt, men forskelligt samarbejde lægger Universitetsskolens forskningsbegreb op til en differentieret og nuanceret forståelse af læreruddannelsesforskning: en forskning, der er transformatorisk og eksperimentel i den forstand, at forskningen ikke instrumentelt skal forandre praksis, men indgå i, udvikles og skabe indflydelse gennem undersøgelsesfællesskaber.

### Teori–praksis-problemet – teoretisk afsæt

Dykker man ned i den pædagogiske videnskabshistorie opdager man, at teori–praksisproblemet er et permanent problem, der både er konstituerende for pædagogikkens videngrundlag i al almindelighed og for læreruddannelsesforskning i særdeleshed. Det skyldes, at pædagogik er en *normativ videnskab*, der udspringer af praksis og som er til for praksis (Vejlsov & Winther-Jensen, 2017; Klafki, 2001; Benner, 1991). Når den pædagogiske og didaktiske teori ikke bare vil oplyse, men også forandre praksis, rejser det bl.a. spørgsmålet om, hvordan teoretiske indsigter bliver til konkrete handlinger i praksis, og hvordan praktiske pædagogiske fænomener kan belyses teoretisk. Hvordan transformeres teori ud i praksis og praksis ind i teorien? Dietrich Benner har med afsæt i den pædagogiske idéhistorie formuleret fire teori–praksismodeller (Benner, 1991, 2012; von Oettingen, 2007). De fire teori–praksismodeller er:

- Den praktiske model
- Den hermeneutiske model
- Den naturvidenskabelige model
- Den handlingsteoretiske model

### **Den praktiske model**

Den praktiske model ligger før differentieringen mellem teori og praksis og dermed forud for de øvrige figurer. Tanken i den praktiske model er, at kunsten i at undervise børn læres gennem den direkte og konkrete deltagelse i praksis. Forståelsen af, hvad den didaktiske og pædagogiske praksis er og burde være, er så at sige indlejret i den konkrete omgang i praksis og knytter an til de overleverede erfaringer fra tidligere generationer. Man opdrager og danner børn ud fra den sociale praksis og tradition, og man underviser børn efter de standarder, traditionen og erfaringen har vist. Den praktiske model kender ikke til teori som et uddifferentieret og selvstændigt refleksionssystem, fordi rutiner, erfaringsprocesser og refleksioner naturligt er indlejret i en given konkret praksis. Derfor handler pædagogisk og didaktisk refleksion om, *hvordan* man skal gøre, og ikke hvorfor. Da spørgsmålet om pædagogisk og didaktisk mening er forudgivet gennem praksis, bliver det meningsløst at stille spørgsmålet om den pædagogiske og didaktiske mening (Prange, 1978; Benner, 1991).

Så snart praksis bliver mere kompleks, og spørgsmålet om traditioner og rutiner bliver uklart, kommer den praktiske model til kort. I det tilfælde uddifferentieres teorien fra praksis. Der sker et brud mellem teori og praksis. Man kan sige, at alle efterfølgende tankemodeller er forsøg på at kompensere for det problem, at der ikke mere er sammenhæng mellem teori og praksis. Teori-praksisproblemet handler ikke om at løse problemet, men om at finde bæredygtige modeller for at svare på et *irreparabelt brud* mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis (Benner, 1991, s. 123).

### **Den hermeneutiske model**

Når praksis ikke længere følger en på forhånd givet mening, træder teorien til. I den hermeneutiske tankefigur erstatter teorien ikke praksis, men gør den mere bevidst og reflekteret. Den hermeneutiske model anerkender, at praksis kommer før teorien og dermed har en værdi i sig selv, men praksis er også underkastet en "virkningshistorie" (Gadamer, 1990, s. 306). Når vi erfarer, erfarer vi også samtidig de handlingsdispositioner, vi selv har skabt. Virkningshistorien virker bag om ryggen på os, og derfor er den didaktiske og pædagogiske praksis, vi erfarer i undervisningen ikke uden konstruktioner, valg og dispositioner:

Das historische Bewusstsein soll sich bewusst werden, dass in der vermeintlichen Unmittelbarkeit, mit der es sich auf das Werk oder die Überlieferung richtet, diese andere Fragestellung stets, wenn auch unerkannt und entsprechend unkontrolliert, mitspielt. Wenn wir aus der für unsere hermeneutische Situation im ganzen bestimmenden

historischen Distanz eine historische Erscheinung zu verstehen Suchen, unterliegen wir immer bereits den Wirkungen der Wirkungsgeschichte.  
(Gadamer, 1990, s. 305)

Den pædagogiske og didaktisk praksis vi erfarer i skolen, er blevet til af tidligere handlingsprocesser. Disse handlinger og virkningshistorien erfares ikke i det konkrete, og derfor må teorien retrospektivt oplyse om den praksis, vi på sin vis allerede kender, og som vi allerede er en del af, men som vi ikke er tydeligt bevidst om. Teorien kan aldrig erstatte praksis, men den kan belyse, oplyse, kritisere og udfordre praksis – og derved gøre den mere bevidst.

### **Den naturvidenskabelige model**

Den hermeneutiske model efterlader et grundlæggende spørgsmål om objektivitet og evidens, fordi pædagogiske og didaktiske teorier kun er fortolkninger og ikke sikre manualer. Netop manglen på sikkerhed og evidens prøver den naturvidenskabelige model at kompensere for ved at antage, at der bag alle virkninger ligger en årsag, der resulterer i en bestemt virkning. Håbet er at rationalisere praksis til en kausal sammenhæng mellem årsag og virkning. Det er en forestilling om, at menneskelige processer kan isoleres til hændelser med lineære sammenhænge – på samme måde som naturen kan bearbejdes og beregnes teknisk. I den naturvidenskabelige tankefigur antages et hypotetisk og metodisk forhold mellem teori og praksis i den forstand, at teoretiske hypoteser kan verificeres og implementeres i praksis. Teorien operationaliseres og appliceres på praksis, og dermed hævder modellen at kunne skabe sikkerhed og evidens. Men i den hypotetiske konstruktion glemmes, at den didaktiske og pædagogiske praksis ikke er noget, der foreligger isoleret, og som hypotetisk og metodisk kan bearbejdes, men er handleformer, der først skabes i praksis. Læreren finder ikke evidens, men gør en didaktisk proces evident (Prange, 2010).

### **Den handlingsteoretiske model**

Netop samspillet mellem teori og praksis bliver i den handlingsteoretiske model omdrejningspunktet. Modellen gør selve *transformationen* mellem de oplevede og konkrete erfaringer i praksis og de teoretiske antagelser og konstruktioner om praksis til selve grundlaget. Modellen overskrider de andre modeller ved eksperimentelt at kombinere teori og praksis. Modellen knytter an til den hermeneutiske model ved at anerkende, at praksis har dignitet, men i stedet for kun at tilkende teorien dens oplysende karakter, er teorien også selv handlingskonstruerende. Pædagogiske og didaktiske teorier oplyser ikke kun om en eksisterende praksis, men er også konstruktioner, der kan foregribe mulige handlinger i praksis. Det transformatoriske og eksperimentelle element i modellen har således to betydninger: For det første at den pædagogiske handling i praksis altid rummer en uforudsigelighed og eksperimentet består i, at fremtiden altid viser sig at være anderledes end forventet. Teorien kan bidrage til efter-rationalisering og afdække forskellen mellem det, vi troede, og det, der viste sig.

Men det eksperimentelle ligger for det andet også i, at teorien kan konstruere mulige praksisformer. I det teoretiske kan vi konstruere mulige eksperimentelle handlingsformer. Men i modsætning til den naturvidenskabelige model, der metodisk isolerer praksis, anerkender den handlingsteoretiske model, at praksis kun udvikles gennem den konkrete eksperimentelle handlen i praksis (von Oettingen, 2007).

De fire modeller er tankefigurer, der kan genfindes i forskellige teori–praksis-konstellationer, og de har alle stærke og svage sider. Den praktiske models styrke er dens pointering af praksis som grundlaget for pædagogikken og didaktikken. Dens svaghed er, at den ikke kan tænke ud over praksis. Den hermeneutiske models styrke er netop dens vekselvirkning mellem praksis og teori og dens blik for, at teorierne ikke erstatter praksis, men gør den mere bevidst. Samtidig er modellens problem, at den ikke rigtig kommer ud af praksis, men forbliver i en cirkulær bevægelse mellem handling og fortolkning. Den naturvidenskabelig models styrke er dens insistens på, at praksis kan iagttages empirisk og verificeres metodisk, mens dens svaghed er, at den kommer til at skabe en hypotetisk og teknisk relation mellem teori og praksis. Den handlingsteoretiske model peger på en mere eksperimentel og transformatorisk sammenhæng mellem teori og praksis. I modellen fastholdes, at praksis går forud for teorien, men at teorien både er kritik af en given praksis og konstruktion af en mulige praksis. Dens svaghed er, at dens eksperimentelle struktur ikke aflaster, men belaster lærerens pædagogiske og didaktiske praksis. Det er den enkelte, der så at sige må bære eksperimentet selv.

## Teori–praksis-problemet i læreruddannelsens historie

De fire tankemodeller genfinder man i læreruddannelsens historiske udvikling (von Oettingen, Carlsen & Thorgaard, 2019). Historisk set har der på den ene side eksisteret en tæt relation mellem skolen og læreruddannelsen – en stærk praksistilknytning, og på den anden side har der også historisk eksisteret en tæt relation mellem skolen og forskningen. Disse historiske spor i læreruddannelsen fører frem til aktuelle bud på samarbejder mellem skole, læreruddannelse og forskning som i Universitetsskolen.

### **Praksistilknytning – skolen som uddannelsessted**

Læreruddannelsens praksistilknytning handler om, hvordan den kommende lærer lærer at undervise i praksis i en stadig mere akademiseret uddannelse. De første læreruddannelsesmodeller er præget af tankefiguren i den praktiske model: læreren skal lære at blive lærer gennem konkrete og personlige erfaringer og ved at orientere sig efter traditionen. Det er ikke gennem en teoretisering og afstand til praksis, men ved at være deltagende i den eksisterende praksis, læreren lærer



at blive lærer. I den danske læreruddannelseshistorie sker dette bl.a. i ”øvelsesskoler”, der er skoler, som var tilknyttet lærerseminariet. På øvelsesskolerne skulle de lærerstuderende lære det praktiske undervisningshåndværk (Braad et al., 2005, s. 81). Men efterhånden sker et brud, hvor den lærerstuderende ikke længere er én, der kan lære at undervise blot ved at se, hvordan andre gør, selv øve sig og diskutere disse praktiske erfaringer med en mere erfaren lærer. Nu bliver teorien afgørende for det at lære at blive lærer, og den hermeneutiske teori–praksismodel tager over. I 2007 samles læreruddannelserne i Danmark i professionshøjskoler, og fra 2013 får disse forskningsret og -pligt (Madsen & Jensen 2020, s. 151–155).

### **Forskningsbasering – skolen som forskningssted**

Selv om professionshøjskolerne først fra 2013 fik ret og pligt til at forske, har skolen længe før også været et sted for pædagogisk forskning og udvikling – et forskningssted. I Danmark har kommunerne iværksat forskellige systematiske forsøg i deres skolevæsen gennem mere end 100 år. Men fra 1955 sker en institutionalisering af forsøgene i skolen. Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) blev grundlagt som nationalt forskningscenter med henblik på at gennemføre videnskabelige forsøg: ”dvs. videnskabeligt planlagte og gennemførte forsøg med en rent objektiv vurdering af deres resultater” (Undervisningsministeriet, 1953, s. 29). Oprettelsen af DPI markerer overgangen til en naturvidenskabelig teori–praksismodel med ambitionen om, at man med kontrollerede forsøg og kontrolgrupper kan finde objektive resultater.

Fokus på samspillet mellem skolen og den pædagogiske forskning intensiveres fra omkring årtusindskiftet. Med oprettelsen af Danske Professionshøjskoler bliver ”forskning” en vigtig indikator for god læreruddannelse. Vejen til at lære at blive lærer går også gennem forskningen. Det medfører nye problemstillinger og diskussioner om typer af forskning og forskningsmetoder.

## Læreruddannelsens anvendelsesorienterede forskningsbegreb

Læreruddannelsen skal:

Varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor.  
(UFM, 2019, §3)

Anvendelse står helt centralt og gentages flere gange i den korte bekendtgørelses-tekst. Men hvem skal ”anvende” forskningen og hvordan? Implicit i teori–praksismodellerne er forskellige forståelser af anvendelse. I den praktiske model betyder ”anvendelse” at gøre det, man altid har gjort. Læreren bringer de overleverede pædagogiske traditioner i anvendelse, ved at gøre det, man altid har gjort. På øvelsesskoler viser den lærerstuderende, at hun kan anvende traditionens

normer. Forskningen er her endnu ikke relevant. Dette ændres radikalt med den hermeneutiske grundfigur, hvor forskning skal kunne ”anvendes” af læreren til at forstå sin egen pædagogiske og didaktiske praksis. Læreruddannelsesforskning bliver i denne forståelse en slags teoretisk refleksionsrepertoire, der kan bringes i anvendelse af læreren til at forstå og fortolke sin egen praksis. Med afsæt i en naturvidenskabelige teori–praksis-forståelse flyttes perspektivet fra spørgsmålet om, hvordan den pædagogiske og didaktiske forskning kan øve indflydelse og bidrage til nyfortolkninger, til spørgsmålet om, hvordan man med forskningen kan sikre implementering af den evident bedste viden. Dermed knyttes an til en forestilling om et kausalt virkningsforhold mellem teori og praksis og en forestilling om, at nogle typer af forskning er bedre og mere velegnede til at frembringe evident viden, fx det randomiserede kontrollerede forsøg (Rieper & Hansen, 2007). Forskningen skal levere sikker viden, fx om hvordan elever bedst udvikler deres afkodningsfærdigheder, hvorefter denne viden implementeres så tæt på den fremkomne beskrivelse som muligt.

### **Anvendelse gennem deltagelse – Universitetsskolens forskningsbegreb**

I Universitetsskolen sigtes på en forståelse af anvendelse gennem deltagelse og med fokus på transformationsprocesserne mellem teori og praksis. Det handler ikke kun om at deltage, men om at deltage ud fra en eksperimentel tilgang. Universitetsskolen er ikke alene om at forsøge at designe forskningsaktiviteter i læreruddannelsen og skolen, der involverer deltagelse af både læreruddannere, forskere og studerende. Det kendes fx fra forskningsformater som aktionsforskning (Tiller, 2002) og Design Based Research (Barab & Squire, 2004). Disse designs og formater kendes fra anvendelsesorienteret forskning inden for en lang række genstandsfelter. Det særlige ved Universitetsskolens forskning-gennemdeltagelsesbegreb er dets forankring i en pædagogisk handlingsteoretisk teori–praksis-figur. Styrken herved er, at den gør selve transformationen mellem de oplevede og konkrete erfaringer i praksis og teoretiske antagelser og konstruktioner om praksis til selve grundlaget. Handlingen og dermed anvendelsen gøres til det grundlæggende. Ikke handling eller anvendelse forstået hypotetisk og instrumentelt, men som en transformatorisk og eksperimentel handleform. Forskningen anvendes til at afprøve og udkaste mulige handlinger i praksis. Som skrevet er tankefigurens svaghed, at dens eksperimentelle struktur ikke aflaster, men belaster lærerens pædagogiske og didaktiske praksis, idet læreren så at sige må bære eksperimentet selv. Men når den handlingsteoretiske teori–praksis-forståelse gøres til grundlag for Universitetsskolens forskningsbegreb, omformes sigtet fra et individuelt anliggende i den pædagogiske hverdagspraksis til et fælles anliggende i forskningspraksissen, forstået på den måde, at forskning er en social proces, hvori den enkelte er deltagende. Det betyder også, at lærerens deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter som dem, der foregår i Universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber så at sige har mulighed for at aflaste læreren. Når læreren erfarer, at ikke blot han selv eksperimenterer, men også forskeren og

læreruddanneren forholder sig eksperimenterende og afprøvende til den pædagogiske praksis og erfarer vekselvirkningen mellem teori, empiri og praksis, har han gennem perspektivskifte mulighed for at ”anvende” forskningen og forskningsprocessen til både kritik og konstruktion af mulige bedre praksisser.

## Mellem teori, empiri og praksis

I Universitetsskolens fælles deltagende forskningspraksis er teori–praksis-opdelingen for snæver til at rumme de forskellige deltagelsesformer. Teori–praksis-figuren mangler differentiering i forhold til de forskellige transformationer og perspektiver. Det vil fx være misvisende at sige, at forskningen blot transformerer mellem teoretisk erkendelse og handlinger i praksis. For at rumme flere differentieringer, som er helt afgørende for Universitetsskolens forskningsbegreb, skelnes mellem *teori*, *empiri* og *praksis*. Universitetsskolen åbner med andre ord muligheden for at bringe tre vidensformer i spil. Det kan diskuteres om teori, empiri og praksis er vidensformer eller snarere domæneområder. Man kan også diskutere, om de befinder sig på samme erkendelsesteoretiske niveau. Er praksis fx ikke langt mere grundlæggende og konstituerende for skolen og professionen end empirien? Og er empiri egentlig en vidensform eller er det snarere en erkendelsesmetode? Viden kan sagtens karakteriseres og ordnes anderledes og med andre videnskabsteoretiske begrundelser (Davidson, 1991; Benner, 2012, 2020). Den problemstilling forfølges ikke nærmere her, da spørgsmålet lægger op til en større videnskabsteoretisk diskussion. I stedet undersøges mulige transformationer og perspektivskifter mellem teori, empiri og praksis (von Oettingen, 2018, 2019). De tre former kan noget forskelligt og netop deres samspil og vekselvirkning åbner op for nye perspektiver i det deltagende og undersøgende didaktiske fællesskab.

- *Teori* betyder oprindeligt at beskue eller iagttage det, som er, og som ikke kan være anderledes. I dag bruges teori dog langt mere produktivt og konstruktivt og åbner for en sammenhængende og begrebsmæssig ordning af verden. Vi erkender verden teoretisk, når vi sætter den på didaktiske og pædagogiske begreber og gør den diskursivt tilgængelig.
- *Praksis* betyder at handle meningsfyldt i verden og udtrykker – i modsætning til teori – en nærhed i verden. Gennem vores kropslige og erfarende tilstedeværelse i den pædagogisk og didaktiske praksis er vi produktivt deltagende og handlende i verden.
- *Empiri* betyder oprindeligt erfaring og bruges i vores sammenhæng om systematiserede og iagttagede erfaringer, der er løftet ud af praksis. I den pædagogiske og didaktiske proces erfares og registreres mange ting som mere eller mindre er betydningsfulde, men med empiriens metoder

transformeres disse forskellige erfaringer til afgrænsede udsnit af og udsagn om verden.

Opdelingen og den korte beskrivelse kan kritiseres og diskuteres. Det afgørende i denne sammenhæng er ikke den videnskabsteoretiske diskussion, men at det didaktisk og pædagogisk ikke bare handler om samspillet mellem teori og praksis, men også om empirien og især om deres samspil og transformation. Transformationsbegrebet anvendes bl.a. inden for sociologien og den pædagogiske og didaktiske videnskab. I sociologien anvendes transformationsbegrebet til at beskrive moderniseringsprocesser, samfundsforandringer eller overgangsfænomener. Andreas Reckwitz har bl.a. beskrevet, hvordan samfundet langsomt *transformeres* fra det almene til det singulære som konstituerende samfundsstruktur (Reckwitz, 2018). Transformationsbegrebet anvendes også om demokratiseringsprocesserne af østeuropæiske lande; man taler om transformations-samfund. Begrebet bruges her til at beskrive samfundets overgang fra én kendt tilstand til en ny tilstand (Schluss, 2003).

Inden for den didaktiske og pædagogiske videnskab tales om et refleksivt transformationsbegreb (Schluss, 2003, s. 30–35), når forandringsprocesser ikke beskrives som simple overgange fra kendt til ukendt, men om processer hvor det kendte bliver fremmed og det fremmed bliver kendt. Refleksive transformationer er ikke at gå fra noget til noget andet, men at se på kendte erfaringer og praksisser på nye måder og med fremmede blikke. Dietrich Benner taler om perspektiv-skift som et refleksivt transformatorisk begreb. Det er den forståelse, vi anvender i forsøget på at pege på en deltagende forskningspraksis inden for Universitets-skolen, hvor lærere, forskere, studerende og læreruddannere sammen foretager refleksive og eksperimentelle transformatoriske processer. Transformationen betyder ikke at læreren transformeres til forsker eller forsker til praktiker, men at deres forskellige perspektiver transformerer deres fælles praksis. Lise Sandvik bruger begrebet ”grænsedragning” for nærmere at beskrive NTNU’s forsknings-baserede universitetsskolemodel. Partnerskabet mellem universitetet og skolen muliggør at forsker, lærer, vejleder og studerende krydser hinandens grænser og derved bliver mere bevidste om egen praksis (Sandvik, 2020, s. 266).

Med ”refleksive transformationsprocesser” understreges, at læreruddannelses-forskning og samspillet mellem uddannelse, skole og forskning ikke handler om at gå fra det kendte til nye praksisser, men om at bringe forskellige perspektivskift i spil. Teori, empiri og praksis tilbyder forskellige perspektiver, og i deres samspil og transformationerne herimellem ligger væsentlige forståelsessammenhænge. Krydser man vidensformerne i en matrix, der differentierer mellem form, aktivitet, produkt, medie og genstand, anskueliggøres, hvad de forskellige former bringer i spil (figur 2). Hvad er det fx teorien kan, som empirien ikke kan – og omvendt? Og hvilke perspektivskift og transformationsprocesser rummer praksis, som teorien eller empirien ikke kan bringe frem? Der opstår det, man kunne kalde for en *transformationsfænomologi*, der viser på hvilken måde teorien, empirien

og praksis udsiger noget om den pædagogiske og didaktiske virkelighed og hvordan de hver især fremmer et skift i perspektivet. Det følgende skema er under udvikling og skal læses som et udkast til en beskrivelse af, hvilke transformationer og perspektivskift de forskellige vidensformer adresserer.

	<b>Teori</b>	<b>Empiri</b>	<b>Praksis</b>
<b>Form</b>	Erkende	Se	Handle
<b>Aktivitet</b>	Begrebsdanne	Observere	Eksperimentere
<b>Produkt</b>	Kritik	Data	Dømmekraft
<b>Medie</b>	Begreber	Metoder	Krop
<b>Forhold/Genstand</b>	Afstand	Afstand/nærhed	Nærhed

**Figur 2.** Udkast til en transformationsfænomenologi

Teoriens særlige form er, at den erkender gennem begreber og begrebsdannelse. Dermed skaber den afstand til genstanden med henblik på at kunne skelne (kritik) og skabe sammenhæng. Empiriens form er at se og gennem metodiske observationer at producere data om genstanden. Data er dermed både afstand og nærhed til genstanden. Praksis' specifikke form er handlingen i en konkret virkelighed ved at afprøve og bedømme forskellige handlingsmuligheder. Hvor teorien har "begrebet" og empirien "metoden" som medie, har praksis den "kropslige handlen" som medie. Det er gennem det kropslige nærvær, der skabes nærhed til genstanden og til den didaktiske proces i den konkrete praksis.

Universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber gør det muligt at se "noget forskelligt i det samme", når det, som er kendt, pludselig bliver fremmed og det fremmede lidt mere kendt. Undersøgelsen af de første erfaringer med Universitetsskolen peger på muligheden for, at dette kan ske og sker, men også at det kun sker i glimt. En mere grundlæggende forandring af måden at bedrive læreruddannelse, forskning og skoleudvikling på er et langt sejt træk.

## Ansætser til transformationer

Når læreruddannerne fortæller om deres erfaringer med at bedrive Universitetsskolen, har de især blikket rettet mod de studerende. Det vil sige, når læreruddannerne fortæller om deres deltagelse i Universitetsskolen beskriver de godt nok, hvordan selve Universitetsskolen er et eksperiment – "noget med at skabe formen samtidig med at det kørte" (LU1, 2018: 2, 54)<sup>1</sup> og at hele indsatsen er "undersøgende og afprøvende" (LU1, 2018: 2, 56). Men når de specifikt skal fortælle om deres egen rolle omtaler de sig selv som "vejleder" (LU2, 2018: 5, 149) eller "konsulent" (LU3, 2018: 4, 99). Ofte er kontakten til lærerne på skolerne også gået gennem de studerende (LU3, 2018: 5). Læreruddannerne

<sup>1</sup> Der refereres til interviewteksterne på følgende måde: (respondent (LU=læreruddanner / L=lærer / S=skoleleder), årstal: sidetal, linje).

fortæller dog også om eksempler på transformatoriske praksisser i glimt, som når en læreruddanner refererer en samtale med en lærer:

Hun sagde, at hun synes simpelthen, hun havde lært så meget bare af de møder, vi havde haft. At høre, ja, den samtale mellem de studerende og mig omkring et fagligt område, som var sådan lidt fjernt fra hendes dagligdag. Og så sagde hun, at hun allerede har ændret meget på sin undervisning på baggrund af de møder, som egentlig har haft de studerende i fokus, og det synes jeg var meget – det var lidt af en øjenåbner!  
(LU1, 2018: 15, 489)

Læreruddannerne gør sig en række tanker om, hvordan de ”selv [kunne] være lidt mere ude som undersøgere end vi har været nu, hvor det jo har været som vejledere” (LU4, 2018: 17, 562). Og de giver udtryk for, at ”der tror jeg, at vi virkelig kunne rykke os også selv” (LU3, 2018: 6, 173). Analyserne viser, at læreruddannerne er på vej med at forstå sig selv som én, der også selv kan og skal være undersøgende og eksperimenterende, men også at det er en forandring at skulle gå fra at se sig selv som en, der understøtter, stilladserer og vejleder studerende til at engagere sig undersøgende og sætte sig selv på spil.

Hvor læreruddannerne giver udtryk for at være på vej i forhold til forandring af deres læreruddannelsespraksis, giver lærerne mere klart og direkte udtryk for, at deltagelsen i Universitetsskolens undersøgelsesfællesskab har forandret deres praksis. Det interessante er, at det ikke er de store omvæltninger, de giver udtryk for, men det, at komme i dybden, tæt på og ned i detaljen giver anledning til inkrementelle forandringer:

Jamen, det er den der del med at forske og undersøge, med at kigge på, – altså det vi ikke normalt gør i vores dagligdag. [...] at vi systematiserer og kigger mere ikke sådan overordnet bredt, men faktisk på nogle enkelte detaljer, som man måske kan ændre.  
(L3, 2018: 10, 338–339)

Lærerne fremhæver, at de bruger undersøgelsesfællesskabet til at undersøge noget, de ellers ikke ville få undersøgt: ”man kan bruge de redskaber og det samarbejde for eksempel til at dykke ned på nogle områder, som hvis man står med det selv, der ville det ikke kunne lade sig gøre” (L1, 2018: 12, 415). Netop samarbejdet og dets karakter fremhæver lærerne igen og igen, fx: ”Jeg tænker, de er uundværlige. Jeg tænker, at alt det, der er sat i spil nu, det giver simpelthen så god mening, at der ligesom et tandhjul, der fungerer rigtigt godt sammen” (L1, 2018: 13, 452–453). De giver også udtryk for, at undersøgelsesfællesskaberne og de definerede roller heri giver mulighed for ”en eller anden form for ligeværdigt samarbejde” (L1, 2018: 13, 464), og det hænger sammen med de ændrede roller, som Universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber muliggør; en lærer taler om at gå fra praktiklærer til universitetsskolelærer (L1, 2018: 15, 536). En anden lærer udtrykker det sådan, at hun er lærer som alle andre, men derudover er hun universitetsskolelærer, der ”undersøger nogle ting” (L3, 2018: 16, 564). Den tydeligste oplevelse af dannende transformationsprocesser giver en lærer udtryk for:

Det at der pludselig er forskellige øjne, der kigger på det samme og ser forskellige ting, og at man så har mulighed for at –; altså, der er blevet skabt lidt rum –; en platform, hvor der er mulighed for at sparre med hinanden og udveksle med hinanden og sige, hvad er det egentlig du ser? Jamen, jeg ser godt nok herfra på min undervisning og det, men har aldrig tænkt på, hvad du egentlig observerer eller kommer med af ideer. Det der åbne rum hvor vi alle er lige og får hinanden til at reflektere over, det vi gør.  
(L3, 2018: 20, 709–710)

Endelig giver interviewene med skolelederne indblik i, at de i høj grad fortolker Universitetsskolen som et signaturprojekt for skolen, dvs. at Universitetsskolen karakteriserer en ambitiøs og udviklingsorienteret skolekultur (S1, 2018: 3, 98). Men det er også tydeligt, at Universitetsskolen især er noget, der vedrører udviklingen af lærerne og deres praksis (S1, 2018: 3, 99). Et helt centralt fund i analysen af interviewene med skolelederne er, at de peger på ledelsens forandrede rolle: ” – som ledelse, der er vi jo måske kørt lidt ud, fordi det er lærere, det er forskere, det er læreruddannere kan man sige” (S2, 2018: 7, 222–223). De peger på, hvor centralt det er at tænke skoleledelse langt mere aktivt ind. I Universitetsskolen må også skoleledelsen selv være nysgerrigt undersøgende og eksperimenterende i egen ledelsespraksis. Samlet set synes interviewundersøgelsen at pege på, at Universitetsskolen rummer mulighed for udvikling af både skolen og læreruddannelsen, men også, at det stadig er en udfordring at få indrettet især læreruddannelsen byggende på et transformatorisk forskningsbegreb.

## Universitetsskolen – en ny tilgang

Universitetsskolen er på mange måder en ny tilgang til det klassiske spørgsmål om forholdet mellem uddannelse, praksis og forskning. Set i lyset af den pædagogiske og didaktiske idéhistorie, men også i den konkrete danske læreruddannelsestradition har der været forskellige bud på, hvordan uddannelsen, skolen og forskningen kan bringes tættere sammen. Der kan peges på forskellige teori–praksis–figurer, der har formet feltet, og der kan peges på institutionelle greb og partnerskaber mellem læreruddannelsen og skolen. De forskellige bud synes samtidig at fremhæve forskellige sider af problemet. Øvelsesskoler sætter fx den konkrete erfaring som afgørende for at skabe sammenhæng mellem uddannelsen (teori) og skolen (praksis), mens forsøgsskoler fremhæver forskningen (empiri) som afgørende. Det, de har tilfælles, er, at de reducerer problemstillingen til en relation mellem enkle størrelser. På den ene side uddannelsen, der kan afprøves og øves i praksis – og på den anden side forskningen, der kan foreskrive praksis. De forskellige modeller og tankefigurer prøver at løse udfordringen mellem uddannelse, skole og forskning funktionelt og institutionelt, men går ikke dybere ned i selve den grundlæggende forståelse af den pædagogiske og didaktiske fænomenverden.

Universitetsskolens forskningsbegreb peger på en anden vej. Det er et bud på et didaktisk transformatorisk forskningsbegreb, hvor transformationerne mellem *teori*, *empiri* og *praksis* rummer mulighed for centrale dannelsesprocesser. Transformationsprocesserne er ikke blot individuelle, men sker gennem fælles, men forskellig deltagelse i undersøgelsesfællesskaberne. Det er i den fælles undersøgelse af ”noget forskelligt i det samme”, at Universitetsskolen rummer et andet bud på et didaktisk forskningsbegreb, der både rækker ud mod skolen og mod læreruddannelsen.

Som bl.a. fundene i interviewundersøgelsen viser, rejser dette imidlertid nye og uafklarede spørgsmål som fx, hvordan læreruddannelsen skal tilrettelægges, så den fremmer deltagende forskningsfællesskaber, eller på hvilken måde skolen kan åbne sig for forskningen og uddannelsen. Og så er der hele den mere grundlæggende diskussion om forskningens generelle betydning for udviklingen af den pædagogiske og didaktiske teori og praksis. Alle de emner har vi kun indledningsvis tematiseret, og de kræver en mere grundlæggende diskussion mellem forskellige forsknings-, skole- og læreruddannelseskulturer og -traditioner.

## Om forfatterne

Dorthe Carlsen er lektor og ph.d.-stipendiat ved UC SYD og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet, hvor hun forsker i danskfagets didaktik, literacy og læremidler. Hun er desuden faglig projektleder for Universitetsskolen ved UC SYD.

Institusjonstilknytning: University College Syddanmark, Lembckesvej 3–7, 6100 Haderslev.

E-post: [dcar@ucsyd.dk](mailto:dcar@ucsyd.dk)

Alexander von Oettingen er dr.pæd. og prorektor ved UC SYD med ansvar for uddannelse, efter- og videreuddannelse og forskning. Hans primære forskningsområde er almenpædagogik og didaktik med særligt fokus på dannelsesteorier og pædagogisk filosofi. Han har i en del år arbejdet i spændingsfeltet mellem skoleudvikling og udvikling af læreruddannelsen.

Institusjonstilknytning: University College Syddanmark, Lembckesvej 3–7, 6100 Haderslev og Degnevej 16, 6705 Esbjerg Ø.

E-post: [avoe@ucsyd.dk](mailto:avoe@ucsyd.dk)



## Referencer

- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2012). Wissensformen der Wissensgesellschaft. I D. Benner (red.), *Bildung und Kompetenz* (s. 31–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Braad, K. B., Nørr, E. & Skovgaard-Petersen, V. (2005). – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Vol. 292. Selskabet for Skole-og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Carlsen, D. & Ipsen, M. (2019). Mundtligheden er der jo bare! I A. von Oettingen & K. Thorgaard (red.), *Universitetsskolen* (s. 123–136). Frederikshavn: Dafolo.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse. 10 ambitioner*. København: Danske Professionshøjskoler.
- Davidson, D. (1991). Drei Spielarten des Wissens. I D. Davidson (red.), *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv* (s. 339–365). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ellis, V. (2016). The challenge of transformation: Å arbeide med kunnskapsproblemet i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 266–374.
- Fosse, B. O. (2016). Transformerings av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 235–251.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Hansen, R. (2019). Elevopgaver og elevprodukter i matematik. I A. von Oettingen & K. Thorgaard (red.), *Universitetsskolen* (s. 137–150). Frederikshavn: Dafolo.
- Janssen, M. (2019). Universitetsskoler som spatiotemporale ordninger – indblik i en kvalitativ tekstanalyse af universitetsskolekoncepter. I A. von Oettingen & K. Thorgaard (red.), *Universitetsskolen* (s. 37–50). Frederikshavn: Dafolo.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsessteori og didaktik*. Århus: Klim.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lawson, D., Munthe, E., Westerheijden, D., Bundsgaard, J. & Tangnes, E. (2015). *Centre for Professional Learning in Teacher Education (ProTed) Mid-term evaluation – Centre of Excellence in Higher Education*. NOKUT.
- Madsen, L. & Jensen, E. (2020). Læreruddannelsen i Danmark I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 139–156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molbæk, M. & Hølvig Mikkelsen, S. (2018). Rum for udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden? *Studier i læreruddannelse og -profession*, 3(1), 32–52. <https://doi.org/10.7146/lup.v3i1.97591>
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24.
- Munthe, E., Hansén, S.-E., Christensen, P. B., Aude, C., Nielsen, L. T. & Pedersen, I. H. (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen*. København: Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research–Practice Partnerships in Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Prange, K. (1978). *Pädagogik als Erfahrungsprozess*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Rieper, O. & Hansen, H. F. (2007). *Metodedebatten om evidens*. København: AKF Forlaget.
- Sandvik, L. V. (2020). NTNU's forskningsbaserte universitetsskolemodell. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 256–276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V. & Ramberg, P. (2019). Utvikling av en forskningsbasert og praksisbasert lærerutdanning ved NTNU. I A. von Oettingen & K. Thorgaard (red.), *Universitetsskolen* (s. 81–94). Frederikshavn: Dafolo.
- Schluss, H. (2003). *Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- SNAK (1992). *Dansk Standard for udskrifter og registrering af talesprog*. Tillæg A til SNAK 5. årg., 2. udgave (1992). Rasmus Rask Institutet, Odense Universitet.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 29–55). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munkgaard Danmark.
- Tiller, T. (2000). *Forskende partnerskab: aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. Kroghs Forlag.
- Toom, A. & Husu, J. (2019). Universitetsskoler i Finland – aktuelle perspektiver og fremtidige udfordringer. I A. von Oettingen & K. Thorgaard (red.), *Universitetsskolen* (s. 95–104). Frederikshavn: Dafolo.
- UFM (2019). *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209953>
- UFM (2014). *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet fra <https://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>
- Undervisningsministeriet (1953). *Betænkning angående oprettelse af et pædagogisk institut*. København: J.H. Schultz A/S.
- Vejlskov H. & Winther-Jensen, T. (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- von Oettingen, A. (2007). Pædagogiske handlingsteori i differencen mellem teori og praksis. I A. von Oettingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis* (s. 17–52). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- von Oettingen, A. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis. I A. von Oettingen (red.), *Empirisk dannelsesforskning* (s. 19–62). København: Hans Reitzels forlag.
- von Oettingen, A. (2019). Pædagogisk teori, empiri og praksis – et bidrag til aktionsforskningen. I M. K. S. Sunesen (red.), *Aktionsforskning* (s. 45–61). Frederikshavn: Dafolo.
- von Oettingen, A., Carlsen, D. & Thorgaard, K. (2019). Tematisk indføring: Universitetsskolen – mellem skole, uddannelse og forskning. I A. von Oettingen & K. Thorgaard, K. (red.), *Universitetsskolen* (s. 11–26). Frederikshavn: Dafolo.