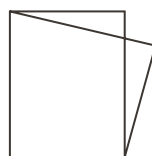


Forskning er forskning - også på professions- højskolerne!



Anders Buch, forskningsleder, docent, ph.d.; Johanne Grøndahl Glavind, forskningsleder (mso), ph.d.; Thomas Iskov, docent, ph.d.; Vibeke Røn Noer, forskningsleder (mso), ph.d. Alle VIA University College

Er professionshøjskoleforskning konceptuelt anderledes end universitetsforskning? Forskningsprocesser varierer i forhold til forskningsfelters karakter og de problemer, der studeres, men vi argumenterer for, at den type forskning, der bedrives på professionshøjskolerne, ikke er eller bør være essentielt anderledes end den type forskning, der foretages i andet institutionelt regi. Med inspiration fra John Deweys begreb om 'inquiry' som almene erfaringsdannelsesprocesser, der udspringer sig i et kontinuum fra hverdagslige erfaringsdannelse til højt specialiserede videnskabelige erkendelser, argumenterer artiklen for dette.

Professionshøjskolernes forskningsforpligtigelse er fastsat i lovgivningen (Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelse, § 5), hvor det bestemmes, at den skal være praksisnær og anvendelsesorienteret med udgangspunkt i professionshøjskolernes uddannelsesudbud. Men lovgivningen specificerer ikke nærmere, hvad dette indebærer – ud over implicit at afgrænse indsatsen fra grundforskning. Professionshøjskolernes forskningsindsats demarkeres således implicit som en andethed set i relation til universitetsforskningen – altså set i relation til opdelingen mellem grundforskning / anvendt forskning. Professionshøjskolerne skal lave praksisnær forskning – men er praksisnær forskning særlig eller anderledes end anden forskning? Ser vi på den seneste evaluering af professionshøjskolernes forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU) foretaget af

Har professionshøjskolerne egentlig indfriet deres **FoU-forpligtigelse**, som de skulle?



Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020), slås det fast, at professionshøjskolernes forskningsindsats er positiv. Forskerne ved professionshøjskolerne publicerer mange artikler i peer-reviewed videnskabelige tidsskrifter, antologibidrag, monografier, rapporter, m.m. – altså mange 'klassiske FoU-outputs'. I 2013 fik professionshøjskolerne forskningsret og -pligt, og evalueringsrapportens opgørelser peger på, at de har løftet den nye forpligtigelse tilfredsstillende. Det er naturligvis opløftende, men vi bliver ikke rigtig klogere på, om professionshøjskolerne også har løftet opgaven med at lave anvendt, praksisnær forskning. Rapporten efterlader derfor en eftertanke: Har professionshøjskolerne egentlig indfriet deres FoU-forpligtigelse, som de skulle? Og er det overhovedet meningsfuldt at drage et (konceptuelt) skel mellem grundforskning og anvendt forskning? Skal videnskab og samfund

kobles på en særlig måde i professionshøjskolernes forskningsindsats? Og er det en særlig type forskning og vidensproduktion, som professionshøjskolernes indsats skal bestræbe sig på?

I denne artikel spørger vi derfor overordnet, om professionshøjskolernes forskningsindsats *konceptuelt* er kendetegnet ved en andethed? Vi argumenterer for, at andetheds-karakteriseringen af professionshøjskolernes forskning er uproduktiv, idet den er uklar, tenderer til at totalisere forskelligartede forskningsprocesser og opstiller et forvrænget modsætningsforhold mellem universitær forskning og professionshøjskoleforskning med rod i skellet mellem grundforskning og anvendt forskning. I stedet fremskriver vi forskningsprocesser, med inspiration fra John Deweys begreb om 'inquiry', som almene erfaringsdannelsesprocesser,

der udspringer sig i et kontinuum fra hverdagslige erfaringsdannelse til højt specialiserede videnskabelige erkendelser. Vi diskuterer, hvordan forskningsprocesser varierer i forhold til forskningsfeltets karakter og de problemer, der studeres, og vi argumenterer for, at den type forskning, der bedrives på professionshøjskolerne, ikke er eller bør være essentielt anderledes end den type forskning, der foretages i andet institutionelt regi.

Denne korte artikel kan i sagens natur ikke give et empirisk underbygget argument for, at dette er tilfældet. Artiklen behandler derfor spørgsmålet om andetheden i professionshøjskoleforskningen konceptuelt og med inddragelse af illustrative eksempler. Med hjælp fra Deweys rekonstruktion af begrebet 'inquiry' ((ud)forskning) etablerer vi en ny forståelsesramme, der muliggør en mere

nuanceret diskussion og konceptualisering af professionshøjskolernes vidensproduktion og forskningsindsats. Vi peger på, at rekonstruktionen kalder på yderligere empirisk forskning, der kvalitativt undersøger forskningsaktiviteterne på professionshøjskolerne med henblik på at få afdækket den mangfoldighed af forskningspraksisser, som *specifikt* udspiller sig inden for professionernes fagområder.

Professionshøjskoleforskning

Professionsuddannelsernes institutionelle historie må forstås på baggrund af flere generelle samfundsmæssige tendenser. Én tendens vedrører den generelle akademisering, som uddannelsessystemet har gennemgået i det tyvende århundrede. Professionsuddannelserne (og erhvervsuddannelserne) har generelt gennemgået en udvikling, hvor det praktiske indhold i uddannelserne er blevet suppleret med – og i mange tilfælde substitueret af – et mere teoretisk indhold og metoder hentet fra videnskabelige discipliner (Tight 2015). I takt med videnskabelige og teknologiske nybrud har professionsuddannelserne haft en ambition om at forskningsbasere den professionsfaglige viden og ekspertise. Institutionelt kan denne tendens i en dansk kontekst spores gennem professionsuddannelsernes sammenknytning i Centre for Videregående Uddannelse (CVU), med forskningstilknudning til danske universiteter, og sidenhen ved etableringen af professionshøjskolesektoren med egen forskningsret og -pligt.

Men samtidig har en anden generel samfundsmæssig tendens modelleret – og udfordret – hvad man i det hele taget skal forstå ved *videnskabelighed*.

Igennem det tyvende århundrede har filosofi og viden(skabs)sociologi anfægtet forestillingen om en autonom, selvberørende videnskab, der alene baserer sig på rationalitet og universelle, eviggyldige metoder, og som objektivt og uhildet søger sandheden om sit genstandsfelt. I stedet har kritikerne peget på, at den forskning, der foregår i regi af videnskabelige praksisser, må forstås i relation til sin institutionelle, historiske og sociale forankring i en samfundsmæssig kontekst – på samme måde som videnssociologer har forsøgt at forstå andre former for vidensproduktion i samfundet (fx Felt et al. 2017). I denne forståelse er udviklingen af *videnskabelig* forskning ikke en afkoblet intellektuel sandhedssøgen, men langt mere grundlæggende en (praktisk) måde at anskue og bemestre natur, mennesker og samfund på gennem teknologier, diskurser, m.m.

Professionsuddannelserne er altså blevet akademiseret og videnskabeliggjorte, men forståelsen af akademiseringens og videnskabelighedens præmisser og forankring har samtidig forskudt sig. Et blik tilbage på tankerne bag lovgivernes overvejelser om professionshøjskolernes FoU-indsats minder os om kritikken af den traditionelle 'nedsivningsmodel', hvor CVU'erne og professionshøjskolerne havde 'forskningstilknudning' til universiteterne, og hvor viden tænkes at sive ned og blive dissemineret til de professionelle gennem uddannelse. I kontrast til denne kritiserede tænkning blev der fremskrevet en såkaldt 'videnkredsløbsmodel', der fandt sin inspiration fra ideen om Modus 2 forskning (Danmarks Evalueringsinstitut 2012; Johansen 2010). Modus 2 forestillingen om vidensproduktion, som den er formuleret hos

Michael Gibbons m.fl. (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001), tager sit afsæt i viden(skabs)sociologien og peger på, at vidensproduktionen i de udviklede industrielle videnssamfund generelt har forandret sig. Hvor den traditionelle Modus 1 vidensproduktion foregik i snævre akademiske, universitære kontekster præget af homogenitet og monodisciplinaritet, så har vidensproduktionen i dag udviklet sig til at være langt mere tværdisciplinær, heterogen og fokuseret på en anvendelseskontekst. Tilsvarende hævdes det, at valideringen af viden og ekspertise har forandret sig fra snævre interne akademiske peerreview-processer til at omfatte langt flere samfundsmæssige aktører og interessenter.

Det er diskutabelt, om Gibbons og hans medforfatteres beskrivelse af vidensproduktionens karakter og udvikling igennem det tyvende århundrede er historisk korrekt, ligesom det kan diskuteres, om forfatterens ambition er deskriptiv eller præskriptiv (Hessels & van Lente 2008). Men *receptionen* af Modus 2 litteraturen i en forskningspolitisk kontekst har ubestrideligt taget diagnosen til efterretning og brugt den som inspiration og legitimation for generelt at forskyde prioriteringen mellem grundforskning og anvendelsesorienteret forskning. Modus 2 tænkningen kan både mobiliseres af 'progressive' forskningspolitiske dagsordener, der ønsker en mere demokratisk og samfundsinvolverende forskning, og af 'neo-liberale' forskningspolitiske dagsordener, der ønsker at optimere processen fra 'forskning til faktura'. Uagtet hvilke politiske dagsordener der aktuelt har ligget bag, kan den generelle forskydning fra såkaldt grundforskning

Vi peger på, at rekonstruktionen kalder på yderligere **empirisk forskning, der kvalitativt undersøger forskningsaktiviteterne på professionshøjskolerne** med henblik på at få afdækket den mangfoldighed af forskningspraksisser, som specifikt udspiller sig inden for professionernes fagområder.



til anvendelsesorienteret forskning ses som en væsentlig baggrund for den institutionelle tildeling af forskningsret og -pligt til professionshøjskolerne.

Selvom den forskningspolitiske forskydning er generel, og således i vid udstrækning også gør sig gældende på universiteter, så danner den en væsentlig baggrund for en institutionel rollefordeling mellem universiteter og professionshøjskoler i Danmark. Universiteternes forskningsforpligtigelse vedrører både grundforskning og anvendelsesorienteret forskning, hvorimod professionshøjskolernes FoU-indsats ikke skal rette sig mod grundforskning, men alene anvendelsesorienteret forskning og udviklingsarbejde. Men er denne opdeling meningsfuld? Anfægter

viden(skabs)sociologien og Modus 2 tænkningen netop ikke dikotomien mellem grundforskning og anvendt forskning? Modus 2 tænkningens pointe er vel netop, at forskningen *generelt* er blevet langt mere kontekstuel, interdisciplinær og rettet mod konkrete problemer, samt at den videnskabelige kvalitetskontrol i stigende grad omfatter kontekstuelle og anvendelsesrelaterede faktorer – uagtet forskningens institutionelle forankring på universiteter, i private og offentlige virksomheder eller andre organisatoriske enheder.

Der hersker med andre ord en vis uklarhed om, hvilke forskningsmæssige idealer og standarder 'anvendt' forskning og 'praksisnærhed' dækker over. For at kunne diskutere dette spørgsmål er det

nødvendigt at eksplicite de underliggende forståelser af forskning og videnskabelighed, der er på spil.

Forsknings- og videnskabssyn

Op igennem det tyvende århundrede har der hersket forskellige opfattelser af videnskabens karakter, status og formål. Én af de afgørende distingerende dimensioner handler om, hvorvidt man ser videnskabelig forskning som en særlig og distinkt form for vidensfrembringelse, eller om man anskuer videnskabelig forskning som en erkendelsesform, der ligger i forlængelse af – og som er kontinuert med – hverdagslig ræsonnement og erfaringsdannelse (Schaffer 1997). Opfattelsen af, at videnskabelige forskningsprocesser er særlige, og at de bør tilskrives en privilegeret status,

I en tøvende refleksion udsætter vi vores dom midlertidigt og overvejer / udforsker forskellige udfald af potentielle handlemønstre.



var udtalt blandt de såkaldte logiske positivister og blandt mange videnskabsfilosoffer i det tyvende århundrede – fx den østrigsk-engelske videnskabsfilosof Karl Popper. De logiske positivister og Popper forsøgte at formulere et såkaldt demarkationskriterium, der kan bruges til at identificere 'rigtig' videnskab fra pseudo-videnskab og identificere principperne bag forskningsprocesser – dén videnskabelige metode (fx Popper 1959). Der har været formuleret mange forskellige bud på, hvori forskellen mellem videnskab og ikke-videnskab ligger (meningsfuldhed, verificerbarhed, falsificerbarhed, m.m.), men i denne sammenhæng er det tilstrækkeligt at konstatere, at disse positioner hævder, at der findes en grundlæggende logisk og/eller epistemologisk diskontinuitet mellem common sense og videnskab:

"According to many twentieth-century advocates, the term 'scientific' was to be applied to the knowledge and practices of specialist experts. Other forms of knowing or acting were labeled vulgar, folk or

primitive. Scientific method picked out statements which were rational, testable and legitimate from those which lacked meaning and reason" (Schaffer 1997, p. 30).

Over for denne anskuelse af videnskabelig forskning står en anden opfattelse. Den hævder modsat, at der er kontinuitet og mange lighedstræk mellem hverdagslige common sense-ræsonnementer på den ene side og videnskabelig forskning på den anden side. Denne position indtages fx af forskere inden for den del af viden(skabs)sociologien, som er blevet kendt som Science & Technology Studies (fx Felt et al. 2017), og den kommer tydeligt til udtryk hos den amerikanske filosof John Dewey, der hævder, at "science is an elaboration of everyday operations", og at "the home, the school, the shop, the bedside and hospital present [scientific] problems as truly as does the laboratory" (1955, p. 31). Forskellen mellem videnskabelig forskning og hverdagslige erfaringer handler ikke om absolutte skel, men

om gradforskelle i forhold til, hvordan erfaringsdannelsen forløber og konstitueres i forskellige kontekster. Forskning kan således både være af videnskabelig karakter og af en hverdagslig karakter, hvor vi prøver os frem for at løse konkrete problemstillinger.

Forskning som udforskning

Vi vil her kort og summarisk skitsere denne alternative opfattelse – her illustreret ved Deweys begreb om 'inquiry' (udforskning) som et grundlæggende træk ved erfaringsdannelsen som den udspiller sig både i videnskabelig forskning og hverdagslige sammenhænge (Dewey 2008; Brown 2012). Det, der grundlæggende kendetegner erfaringsdannelse, mener Dewey, er, at vaner bliver brudt, og at vi må afbryde vores aktivitet og tage bestik af en usikker, tvivlsom og problematisk situation, der er indtruffet. En sådan situation vil altid være både kognitivt og emotionelt perpleks og problematisk. I en sådan usikker og ubestemt situation standser vi op, fordi vores gængse handlemønstre ikke

længere er tilstrækkelige. Vi står over for et problem, som gamle handlemønstre ikke kan løse. For at komme videre og få etableret nye handlemønstre må vi udforske den problematiske situation. Det er her, at Deweys begreb om 'inquiry' kommer i spil. Vi kan enten blot springe ud i det og prøve os frem (trial-and-error), eller vi kan tøve og reflektere over, hvordan vi får etableret et nyt og mere lovende handlemønster. I en tøvende refleksion udsætter vi vores dom midlertidigt og overvejer / udforsker forskellige udfald af potentielle handlemønstre. På baggrund af refleksionen fælder vi så vores dom og fortsætter vores aktivitet – nu informeret af et nyt handlemønster, der forhåbentlig sætter os i stand til at fortsætte vores forehavender. Når dommen er fældet, og vi kan fortsætte aktiviteten – nu på en ny måde – oplever vi, at situationen er præget af sikkerhed og betryggelse. Problemet er nu løst.

Denne simple, men grundlæggende, strukturering af handlemønstre gør sig gældende, hævder Dewey, for både hverdagslige og videnskabelige aktiviteter. Der, hvor forskellen mellem det hverdagslige og det videnskabelige handlemønstre skal findes, er ikke i handlemønstrenes grundlæggende og *principielle* karakter og struktur, men i grader af hvor villig den udforskende er til at reflektere over den usikre situation og udsætte sin dom, inden man kaster sig ud i et nyt handlemønster. Den simpleste måde at komme videre i forhold til et brudt handlemønster er blot – ureflekteret – at prøve noget nyt (trial-and-error).

Den videnskabelige problemløsning er derimod kendetegnet ved, at der gives plads til (omfattende) refleksion og

analyse af den usikre situation, inden der fældes en dom. I stedet for blot at springe til det første handlemønster, man kommer i tanke om, så kendetegnes den videnskabelige metode ved, at der foretages systematiske observationer af den problematiske situation, at problemet, der forsøges løst, formuleres så præcist som muligt, at de antagelser, man gør sig om problemets karakter, ekspliciteres (i hypoteser og teorier), at man forsøger at ekspliciteres og dokumentere de ræsonnementer og metoder, man anvender for at analysere problemet (induktive, deduktive, abduktive), og at man forsøger at opsamle og dokumentere mulige problemløsningsstrategier – altså at man foretager kontrollerede forsøg og eksperimenter (det kan handle om både fysiske eksperimenter, tankeeksperimenter eller en kombination af disse), og at man udsætter sine problemløsningsstrategier og antagelser for kritik (den videnskabelige peerreview-proces). Den videnskabelige udforskende tilgang er altså præget af en (omfattende) tøven, systematisk refleksion og afprøvning, inden der træffes dom om, hvordan et nyt handlemønster kan etableres for at komme videre i forhold til den problematiske situation. Tilgangen er også præget af en metodisk strenghed og disciplin (rigor), der foreskriver brugen af forskellige procedurer, inden der træffes dom om, hvordan man kan komme ud over den problematiske situation. Deweys udforskningsteori kan skematisk opsamles i nedenstående model, hvor den lodrette akse illustrerer udforsknings tidlige dimension, mens den vandrette akse illustrerer de (ikke tidlige) funktionelle og refleksive faser i udforskningen.

Det, der kendetegner både hverdagslig og videnskabelig erfaringsdannelse,

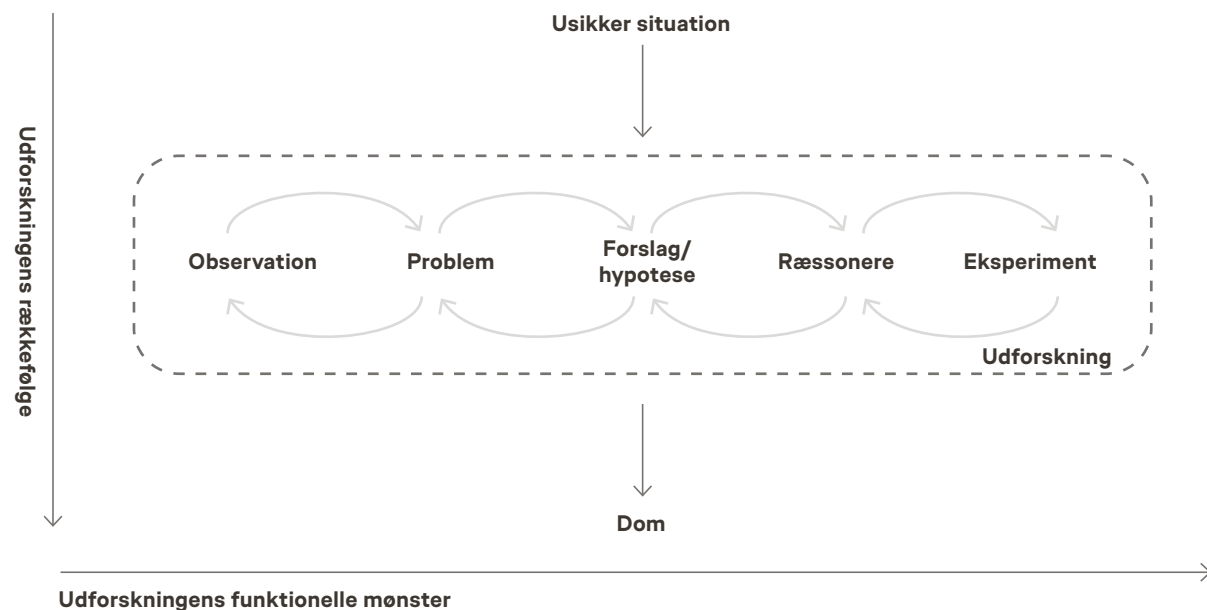
hævder Dewey, er altså udforskning af problematiske situationer. Om udforskningen er mere hverdagslig eller mere videnskabelig, afhænger med andre ord af karakteren og omfanget af den refleksion, der indtræffer imellem afbrydelsen af et handlemønster i den usikre situation og etableringen af et nyt handlemønster. Men der er ingen absolutte eller kategoriske skel mellem hverdagslig og videnskabelig udforskning. Der er alene tale om gradforskelle i relation til strengheden af de praksisser, som den problematiske situation underkastes. Om en udforskningsproces er mere hverdagslig eller mere videnskabelig, vil afhænge af flere forskellige dyder. Blandt andet i hvor høj grad udforskeren:

- klart definerer det problem, der skal løses
- besidder metodisk formalisme og strenghed
- eksponerer antagelser og løsningsforsøg for systematisk refleksion og kritik
- ekspliciterer antagelser – (hjælpe) hypoteser, modeller og teorier
- benytter sig af kontrollerede og systematiske eksperimenter
- er villig til at tøve, inden der fælles dom (tålmodighed, udholdenhed og omhyggelighed)

Om en udforskningsproces kan betegnes som mere eller mindre streng og systematisk – og dermed mere eller mindre hverdagslig eller videnskabelig – afhænger dermed af, hvilke dyder der lægges til grund for vurderingen.

Forskellige udforskningspraksisser

Udstyret med Deweys forståelse af udforskning som et grundlæggende karakteristikum ved både hverdagslig og videnskabelig erfaringsdannelse



Figur 1: Deweys teori om udforskning (inquiry). Modellen er tilpasset fra Brown 2012, 280

kan vi nu vende tilbage til, hvordan udforskningsprocesser foretages på professionshøjskolerne. Som Uddannelses- og Forskningsministeriets evalueringsrapport (2020) angiver, så bærer FoU-aktiviteterne i høj grad præg af at være mangesidige og heterogene. Alene spændvidden i de faglige felter – fra sundhedsfaglig, ingeniørvidenskabelig, socialvidenskabelig til pædagogisk forskning, for blot at nævne nogle helt overordnede forskningsfelter – vidner om stor diversitet. Mange forskningsaktiviteter foretages i samarbejder med universiteterne, andre forskningsinstitutioner og virksomheder, og de forskningstemaer, der forfølges, spænder meget vidt. Pladsen tillader ikke en systematisk og empirisk udfoldet diskussion af professionshøjskolerne's forskningsindsats. Vi må derfor nøjes med at eksemplificere vores generelle pointe.

Hvis vi zoomer ind på sygeplejefeltet som et illustrativt eksempel, viser en caseanalyse fra evalueringsrapporten (2020, s. 57-63), at den anbefalede litteratur på sygeplejerskeuddannelsen på professionshøjskolen UCN rummer forskningspublikationer produceret på professionshøjskolerne, universiteterne og universitetshospitaler. Publikationerne spænder over en lang række faglige emner – fra klinisk sygepleje, biokemi, mikrobiologi og ernæring til sociologi, filosofi og videnskabsteori (2020, s. 59). I et sådant disciplinært bredt spænd optræder der naturligvis mange og forskelligartede teoretiske traditioner og metodiske præferencer i forskningen – fra randomiserede kontrollerede forsøg (RCT-studier) over feasibility studier, statistiske analyser, observationsstudier, etnografiske studier, kvalitative interviewundersøgel-

ser til etiske og filosofiske refleksioner over sygepleje. I dette spænd vil nogen forskningspraksisser helt tydeligt være kendetegnet ved en høj grad af videnskabelig strengthed og systematik. Traditionelle RCT-studier er et kroneksempel. Her designes det eksperimentelle setup i forhold til minutøst udarbejdede forsøgsprotokoller, der muliggør, at forsøgene kan efterprøves og valideres af andre forskere, og eksperimenterne foretages med kontrolgrupper, der er designet til at eliminere bias. Andre typer af forskningspraksisser i sygeplejeforskningen vægter ikke den traditionelle eksperimentelle reproducerbarhed så højt som RCT-forskningen. Fx forsøger etnografiske studier af sygepleje derimod at beskrive og forstå, hvordan komplekse situerede sygeplejerskes praksisser udspiller sig i konkrete sammenhænge – fx for studerende undervejs i syge-

plejerskeuddannelsen eller for nyuddannede sygeplejersker i den kliniske praksis (se fx Noer 2016 og Lygum Voldbjerg 2016). Her er der ikke tale om kontrollerede eksperimentelle rammer, men til gengæld foretages der dybdegående kontekstsensitive observationer, interviews, m.m., der bidrager til forståelsen af casens karakter, de konkrete dynamikker og forhold, der er på spil, osv. Det er velbeskrevet i den kvalitative metodelitteratur, hvordan validitet og pålidelighed kan tilstræbes i etnografiske studier. I et etnografisk studium kommer den metodiske formalisme og strengthed altså til udtryk på en anden måde end i RCT-studiet, men dette rækker ikke ved studierne's videnskabelighed.

Som med den sundhedsfaglige forskning spænder den pædagogiske, social- og ingeniørvidenskabelige forskning også bredt over forskellige faglige felter og emner. Udforskningen af disse felter gør tilsvarende brug af mangfoldige teoretiske og metodiske traditioner og involverer ligeledes systematisk analyse og refleksion med krav om metodisk formalisme og strengthed.

I Deweys optik er videnskabelig strengthed ikke forbeholdt traditionelle naturvidenskabelige, kvantitative forskningspraksisser, som de fx kommer til udtryk i RCT-studier. Den videnskabelige strengthed kan lige så vel komme til udtryk i kvalitative, etnografiske forskningspraksisser. Det afgørende er, om udforskningen benytter sig af systematiske, reflekterende og kritiske metoder i erfaringsdannelsen, og om den formår at udsætte de endelige domme, til de studerede problematikker er undersøgt systematisk.

Professionshøjskoleforskningen efterstræber altså videnskabelig systematik og strengthed – ligesom den forskning, der udføres på universiteterne. Men betyder den videnskabelige strengthed og systematik så omvendt, at vidensproduktionen bliver mindre praksisnær?

Videnskabelig strengthed og/eller praktisk relevans

RCT-studierne's videnskabelige systematik og strengthed har en pris: De fortæller utvetydigt om resultater og effekter, der blev efterprøvet, og som virkede, i en velbeskrevet og kontrolleret eksperimentel kontekst, men resultaterne og effekternes utvetydighed er kun klare, hvis alt andet – altså alle omstændigheder i det eksperimentelle setup – er lige (den såkaldte *ceteris paribus*-betingelse, se fx Cartwright & Hardie 2012). Hvis alt andet ikke er lige, så kan man ikke forvente, at de samme resultater og effekter indtræffer i nye og fremtidige situationer. Den videnskabelige strengthed indskrænker altså udforskningens udsagnskraft voldsomt. Ofte så meget at det er problematisk, om de efterprøvede resultater og effekter utvetydigt kan spores uden for den kontrollerede eksperimentelle kontekst – hvor alt andet som bekendt ikke er lige (og *ceteris paribus*-betingelsen ikke er opfyldt). Tilsvarende giver situerede kvalitative etnografiske studier et udførligt og nuanceret indblik i specifikke kontekster, deres dynamikker, historie, m.m. – men erfaringerne, der kan drages fra sådanne studier, kan ikke uden videre overføres til andre og nye situationer. Erfaringer fra et etnografisk studium af tvang på et psykiatrisk sengeafsnit på et hospital i USA lader sig fx ikke umiddelbart overføre til et psykiatrisk

sengeafsnit på et dansk hospital. Også her spiller konteksten en afgørende rolle. Den videnskabelige systematik og strengthed – ambitionen om at efterleve de videnskabelige dyder, som vi beskrev ovenfor – skærper og begrænser altså erfaringsdannelsen på én og samme tid. Systematikken og strengtheden tilbyder præcis og transparent viden, men det er langt fra givet, at denne viden er relevant og kan bruges af andre, i andre og nye situationer. Videnskabeliggjorte erfaringsprocesser lader sig ikke uden videre omsætte til handlingsorienteret hverdagslig erfaring. Dette problem diskuteres i litteraturen som kontrasten mellem videnskabelig strengthed (rigor) og relevans (se fx Vo et al. 2012). Men Deweys rekonstruktion af erfaringsbegrebet som udforskning af problematiske situationer tillader imidlertid ikke, at skellet mellem videnskabelig strengthed og praktisk relevans absoluteres som i en dikotomi. (Relevant) hverdagslig erfaringsdannelse og (streng) videnskabelig erfaringsdannelse danner, som beskrevet ovenfor, et kontinuum. Brugbarheden af erfaringsdannelsen – både den videnskabelige og den hverdagslige – er det afgørende, og erfarings brugbarhed afhænger af, hvilke problemer der ønskes løst. Nogle problemer lader sig fint løse på baggrund af vores hverdagslige erfaringer. Andre er mere komplicerede, kræver mere systematisk observation, eksperimenter og refleksion. For Dewey er den videnskabelige metode et (effektivt) middel til erfaringsdannelse i forhold til komplekse problemer, men ikke et mål i sig selv. Målet er at løse de problemer, som vi møder i vores liv – hjemme, i skolen, i vores erhverv, ved hospitalssengen og i laboratoriet.

Konklusion

Vores fremskrivning af Deweys rekonstruktion af erfaringsdannelse som udforskning nedbryder skellet mellem hverdagslig erfaring og videnskabelig erfaringsdannelse og ser problemløsning og brugbarhed i forhold til erfaringsdannelsens mål. Pragmatismen og Dewey har været kritiseret (uberettiget i vores øjne) for på vulgær vis at gøre nytte og brugbarhed til det absolutte mål for erkendelse og erfaringsdannelse. Men det er her vigtigt *ikke* at sætte lighedstegn mellem brugbarhed og den neo-liberale 'fra forskning til faktura'-dagsorden. Brugbarhed må ikke slås i hartkorn med (og det gør Dewey heller ikke) et kortsigtet nytteperspektiv. Problemer stiller sig forskelligt i relation til udforskningens mål, og udforskningens mål kan antage mange former. For Dewey var de overordnede mål demokrati, lindring af lidelse og helt overordnet evnen til at kunne håndtere livets udfordringer, vækste og blomstre (Pekarsky 1990). Udforskningens mål bestemmes altid ud fra relevanskriterier, og udforskningens middel er, hvor problemets kompleksitet nødvendiggør det, videnskabelig strenghed og systematik.

Praktisk relevans og videnskabelig strenghed er derfor ikke modsætninger, der skal balanceres i en videnskabelig 'trade-off-process'. Deweys rekonstruktion tillader ikke dikotomier. Dikotomien mellem den akademiske modus 1 kontekst og den anvendelsesorienterede

modus 2 kontekst er en overfladisk modstilling, der ikke tager højde for, hvilke problemer der konkret forsøges løst i forskningen og hvorfor. Dikotomien reproducerer implicit en anden og ældre dikotomi, nemlig den gamle dikotomi mellem grundforskning og anvendelsesorienteret forskning, der stammer fra den platoniske dualisme mellem praktisk og teoretisk viden (Fink 2019). Dikotomien lever stadig i den såkaldte Frascati-manual, og den lægges i sine nye modus 1 og modus 2 klæder beklageligvis til grund for den institutionelle opsplitning mellem universitetsforskning og professionshøjskoleforskning.

I det perspektiv, vi har fremskrevet med Deweys begreb om 'inquiry', er al udforskning både teoretisk og praktisk, og videnskabelig udforskning er ikke principielt forskellig fra hverdagslig udforskning. Forskelligheden mellem den hverdagslige erfaring og den videnskabelige erfaring ligger alene i graden af metodisk systematik og strenghed. Universitetsforskning og professionshøjskoleforskning er derfor heller ikke principielt forskellig. Der findes givetvis forskellige forskningspraksisser og -traditioner på forskellige forskningsområder, både på universiteterne og i professionshøjskolerne. Videnskabs-sociologien har igennem de sidste 50 år studeret mange forskningspraksisser på universiteter og forskningslaboratorier og afdækket forskellige forskningsdagsordener, akademiske karrieremønstre,

erkendelsesinteresser, m.m. I Danmark mangler vi imidlertid videnskabs-sociologisk forskning, der undersøger, hvordan professionshøjskoleforskningen udvikler sig i det institutionelle regi, som blev tilvejebragt med lovgivning om professionshøjskolernes selvstændige forskningspligt i 2013 – ikke fordi forskningen på professionshøjskolerne konceptuelt repræsenterer en andethed, men fordi den netop indgår som en del af den samlede danske forskningsaktivitet.

Foreløbig må vi derfor, med Deweys rekonstruktion af forskningsprocessers karakter, konkludere, at professionshøjskolernes forskningsindsats *konceptuelt ikke* er kendetegnet ved en andethed vis-a-vis den øvrige forskningssektor. Demarkeringen mellem grundforskning og anvendt forskning hviler på et positivistisk forsknings- og videnskabs-syn, der er kritisabelt, og det kan derfor ikke tjene som en demarkation mellem den type forskning, der foretages på professionshøjskolerne vis-a-vis andre forskningsinstitutioner. Men det må stå åbent for fremtidig empirisk viden(skabs) sociologisk forskning at undersøge, hvordan de institutionelle rammer, som professionshøjskolerne (og andre forskningsinstitutioner) giver forskerne, påvirker forskningen: Hvor i kontinuummet mellem hverdagslig erfaringsdannelse og videnskabelig strenghed placerer forskningen på professionshøjskolerne og andre forskningsinstitutioner sig?

REFERANSER

- Bloor, D. (1976/1991). *Knowledge and Social Imagery*, 2nd ed. Chicago: Chicago University Press.
- Brown, M.J. (2012). John Dewey's Logic of Science. *The Journal of the International Society for the History and Philosophy of Science*, 2(2), 258-306.
- Cartwright, N. & Hardie, J. (2012). *Evidence-based policy: a practical guide to doing it better*. New York: Oxford University Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2012). *Strategier for viden. Første rapport fra projektet om professionshøjskolers og erhvervsakademiens videngrundlag og vidensomsætning*. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/strategier-viden-foerste-delrapport-om-videngrundlag-vidensomsaetning>.
- Dewey, J. (1955). Unity of Science as a Social Problem. I: Otto Neurath et al. (eds.), *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: Chicago University Press.
- Dewey, J. (2008). *Logic. The Theory of Inquiry*. The Later Works, vol. 12, edited by Ann Boydston. Carbondale: South Illinois University Press.
- Felt, U., Forche, R., Miller, C. & Smith-Doerr, L. (eds.) (2017). *Handbook of Science and Technology Studies*, 4th edition. Boston: MIT Press.
- Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15, 6-13.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE Publications.
- Hessels, L. & van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), 740-760.
- Johansen, M.B. (2010). Forskning og forskningstyper. *Gjallerhorn*, 11, 14-20.

Lygum Voldbjerg, S. (2016). *Newly Graduated Nurses' use of Knowledge Sources in Clinical Decision Making: A qualitative study*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.med.00081>.

Noer, V. (2016). 'Rigtige sygeplejersker'. *Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejerskestuderendes studieliv og dannelsesprocesser*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an age of Uncertainty*. London: Polity.

Pekarsky, D. (1990). Dewey's Conception of Growth Reconsidered. *Educational Theory*, 40(3), 283-294.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Harper Torchbooks.

Schaffer, S. (1997). What is Science? I: J. Krige & D. Pestre (eds.) *Science in the Twentieth Century*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 27-41.

Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 84-99.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Evaluering af forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2020/forsknings-og-udviklingsaktiviteter-pa-professionshojskoler-og-erhvervsakademier>.

Vo, L., Mounoud, E. & Rose, J. (2012). Dealing with the opposition of rigor and relevance from Dewey's pragmatist perspective, *M@n@gement*, 15(4), 367-390.

NOTER

¹ Alle fire forfattere til denne artikel er ansatte i Forskningscenter for Uddannelseskvalitet, Professionspolicy og Praxis ved VIA University College. Forskningscentret forsker bl.a. i professionshøjskolesektorens egne forskningspraksisser. Det er et relativt nyt fænomen, at man i sektoren forholder sig reflektivt til sine egne forskningspraksisser. Denne reflektive bestræbelse kan ses som et element i den akademiseringsproces, der præger sektoren, jf. denne artikels afsnit om professionshøjskoleforskning.

² Denne viden(skabs)sociologiske approach bygger på det såkaldte symmetriprincip – nemlig at de samme typer af forklaringer bør anvendes til at forklare både sand og falsk viden, rationelt og irrationelt frembragt viden, succesfuld og ikke succesfuld viden, osv. Se i denne sammenhæng Bloor (1976/1991).

³ Det springende punkt i Gibbons et al.'s analyse er imidlertid, om der historisk nogensinde har eksisteret en ren Modus 1 forskning, eller om Modus 1 og Modus 2 forskning snarere betegner idealtypiske forskningstyper. Flere bidrag til litteraturen har kritiseret denne uklarhed hos Gibbons og hans medforfattere (se fx Hessels & van Lente 2008 for en oversigt).

⁴ Den samme spændvidde i faglige forskningsfelter kan i øvrigt findes parallelt i universitetssektoren.

⁵ Forskningsprojektet Videnspraksisser på professionshøjskolerne (<https://www.ucviden.dk/da/projects/videnspraksisser-pa-professionshojskolerne>) undersøger forskningspraksisser i professionshøjskoleregi med henblik på at forstå, hvordan videnproduktion og -omsætning konkret udfolder sig her. Der findes desværre endnu ikke kvalitativ empirisk viden(skabs)sociologisk forskning, der systematisk beskriver og diskuterer forskning udført i professionshøjskoleregi vis-a-vis forskning foretaget i andre institutionelle rammer.