



## Evaluering av Kunnskapssenter for utdanning

Markus M. Bugge  
Sabine Wollscheid  
Bjørn Stensaker

Rapport 2016:12

**NIFU**



# Evaluering av Kunnskapssenter for utdanning

Markus M. Bugge  
Sabine Wollscheid  
Bjørn Stensaker

Rapport 2016:12

Rapport 2016:12

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820627

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet  
Adresse Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving  
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0188-9  
ISSN 1892-2597 (online)

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Høsten 2015 lyste Kunnskapsdepartementet ut en evaluering av Kunnskapssenter for Utdanning. NIFU fikk evalueringsoppdraget, og evalueringen er gjennomført av Markus M. Bugge, Sabine Wollscheid og Bjørn Stensaker – med sistnevnte som prosjektleder. Underveis i evalueringsprosessen har både Kunnskapssenter for utdanning og Kunnskapsdepartementet vært veldig behjelpelig med å fremskaffe underlagsinformasjon knyttet til opprettelsen og driften av senteret, og ikke minst med å tilrettelegge og organisere intervjuer. Vi vil takke våre respondenter som har satt av tid til å dele sine erfaringer og tanker med oss. Vi vil ikke minst også takke våre eksterne, internasjonale faglige eksperter Mette Deding ved SFI i Danmark, og Tobias Fridholm ved Technopolis/Faugert i Stockholm, som har lest gjennom rapporten og bidratt med kritiske kommentarer og innspill.

Oslo, 29. april 2016

Sveinung Skule  
Direktør

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Om evalueringen .....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Oppdragsforståelse.....	10
1.3 Metode.....	14
<b>2 Kunnskapssenter for utdanning.....</b>	<b>17</b>
2.1 Etablering av Kunnskapssenter for utdanning.....	17
2.1.1 Forhistorie.....	17
2.1.2 Etableringsprosessen for senteret.....	19
2.1.3 Mandat og veivalg.....	20
2.2 Forskningsrådets vertskapsrolle og relasjon til KSU.....	21
2.3 KSUs aktiviteter og leveranser.....	23
2.3.1 Oversikt over KSUs aktiviteter.....	23
2.3.2 Systematiske kunnskapsoversikter – en introduksjon.....	28
2.3.3 Kunnskapssenterets produkter.....	29
2.3.4 Kunnskapssenterets deltakelse i den offentlige debatten.....	31
2.3.5 Ulike brukergruppers erfaring med og nytte av KSU.....	32
<b>3 Den internasjonale utviklingen av kunnskapssentre og kunnskapsoppsummeringer .....</b>	<b>36</b>
3.1 Metode og utvalg.....	36
3.2 Kartlegging av kunnskapssentre internasjonalt.....	37
3.2.1 Kunnskapssentre i Danmark og Sverige.....	37
3.2.2 Kunnskapssentre i land utenfor Skandinavia.....	44
3.2.3 Internasjonale utviklingstrekk i utforming og gjennomføring av systematiske kunnskapsoppsummeringer.....	48
3.2.4 Oppsummering og drøfting.....	49
<b>4 Diskusjon, konklusjon og anbefalinger .....</b>	<b>54</b>
4.1 Diskusjon.....	54
4.1.1 Relevans fremfor armlengdes avstand.....	54
4.1.2 Ambisiøse målsettinger rundt metodikk og kunnskapsmessig bredde.....	54
4.1.3 Dekningen av utdanningssektorens mangfold.....	55
4.1.4 Læringssirkel.....	55
4.2 Konklusjoner.....	56
4.3 Veien videre: hva er mulige alternativer?.....	57
4.3.1 Tilbake til formidlings- og meklerambisjonen.....	58
4.3.2 Utvikling av kunnskapsoppsummeringer som forskningsfelt.....	58
4.3.3 Prioritere praksisbehovene.....	58
4.3.4 Avvikling av KSU som senter, og oppbygning av faglig forankrede satsinger.....	59
4.3.5 Kombinasjonsmuligheter med økt ressursramme.....	59
<b>Referanser.....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg 1 - Dokumenter .....</b>	<b>63</b>





# Sammendrag

Våren 2010 fikk Norges forskningsråd et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om å opprette et Kunnskapscenter for utdanning (KSU). Bakgrunnen for oppdraget var ønsket om en mer kunnskapsdrevet politikkutvikling og en mer FoU-basert praksis i utdanningssystemet. Kunnskapscenteret for utdanning ble formelt åpnet våren 2013. Høsten 2015 lyste Kunnskapsdepartementet ut en evaluering av senteret og NIFU ble tildelt oppdraget.

Evalueringen er spesielt bedt om å vurdere Forskningsrådets håndtering av oppdraget om etablering av Kunnskapscenter for utdanning, rådets vertskapsrolle for senteret, samt vurdere om Kunnskapscenterets virksomhet er i tråd med de føringer Kunnskapsdepartementet opprinnelig ga. I tillegg er evalueringen bedt om å innhente ulike brukergruppers erfaring med senteret, samt gi en vurdering av Kunnskapsdepartementets rolle i den løpende utviklingen av senteret.

Evalueringen viser at Kunnskapscenteret har hatt en relativt vanskelig etableringsfase kjennetegnet av liten stabilitet i personale og ledelse. Denne vanskelige oppstartsfasen har uten tvil hatt uheldige konsekvenser for Kunnskapscenteret – spesielt når det gjelder å prioritere blant de mange ulike oppgaver og funksjoner som senteret ble tillagt i sitt mandat. Forskningsrådets vertskapsrolle har i denne perioden hatt flere svakheter. For det første har ikke Forskningsrådet tilgang til de relevante forskningsdatabasene som KSU er avhengige av for å kunne gjennomføre sitt arbeid. For det andre synes de nettbaserte løsningene som Forskningsrådet kunne tilby senteret ikke å være tilpasset KSUs formidlingsbehov. For det tredje synes Forskningsrådet ikke å ha hatt en systematisk oppfølging av hvordan KSU kunne koples til og hva slags relasjon senteret skulle ha til rådets egne utdanningsforskningsprogrammer og øvrige aktivitet. For det fjerde synes plasseringen i Forskningsrådet å skape utfordringer for rekruttering av fagpersonale.

Hvis en tar utgangspunkt i de produkter som KSU har levert og de aktiviteter de har vært engasjert i, er vurderingen at KSUs virksomhet kun delvis er i tråd med departementets opprinnelige føringer. Én tolkning er at departementet i sitt opprinnelige mandat vektla en mer teknisk formidlingsfunksjon, mens KSU over tid har utviklet seg til å bli en aktør som i større grad bedriver egen kunnskapsutvikling i form av oppsummering av forskning og utvikling av metodikk og formater rundt dette. Her bør det imidlertid understrekes at mandatet til departementet var meget omfattende og at ressursene avsatt til KSU ikke var av en slik størrelse at mandatets mange dimensjoner realistisk kan oppfylles. Utviklingen av metodikken og arbeidsmåtene til KSU er imidlertid på linje med utviklingen internasjonalt, ikke minst når det gjelder å utvikle et større metodemangfold der også kvalitative studier inkluderes i de kunnskapsoppsummeringer som gjøres. Dette synes å være et hensiktsmessig og relevant grep gitt den forskning som foreligger på utdanningsfeltet. KSU har gjennom sin nylige utvikling av ulike konsepter for kunnskapsoppsummeringer vist at senteret har tatt metodiske grep som kan gi senteret en tydeligere profil på sikt. Ser man på innholdet i de rapporter som har blitt utarbeidet og på

aktivitetene til KSU synes et tyngdepunkt å være lagt på styrkingen av kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningen, et aspekt som også ble fremhevet i det opprinnelige mandatet.

Erfaringene med og opplevd nytte av KSU hos ulike brukergrupper er svært blandet. I tråd med hva som har vært hovedaktivitetene til KSU opplever policyutviklere i Kunnskapsdepartementet og i Utdanningsdirektoratet at senteret har, spesielt i den senere tid, utarbeidet relevante og gode rapporter som har vært nyttige for dem. Hos brukere som er nærmere praksisfeltet er oppfatningen at KSU ikke leverer så mye relevans, og man opplever til dels at «brukerbehovene» ikke tilgodeses i senterets aktiviteter. Samtidig er KSU relativt godt kjent blant skoleeiere, men relativt lite kjent blant skoleledere – selv om altså senteret har hatt mange produkter som nettopp adresserer skolen. Den konkrete kontakten med og bruken av KSUs rapporter og produkter synes å være mer begrenset, spesielt blant skoleledere.

Det er svært mange – også utenom Kunnskapsdepartementet – som ser behovet for og viktigheten av å ha en kunnskapsfunksjon på utdanningsfeltet i Norge. At departementet var initiativtaker til etableringen av KSU kan derfor sies å være et grep som sektoren opplever som svært viktig og riktig. Samtidig kan departementet sies å ha hatt svært høye forventninger til hva et kunnskapscenter skulle utrette for de ressurser som ble stilt til rådighet, og det at man i stor grad har bidratt til å styre oppdragsporteføljen til KSU har paradoksalt nok bidratt til at man har fått et kunnskapscenter som er mer policy-orientert enn hva man opprinnelig ønsket. Kunnskapsdepartementet synes å ha hatt en noe ambivalent oppfatning av hva KSU skulle være, noe som ikke har gjort det lett for KSU å utvikle seg som en autonom aktør på kunnskapsfeltet.

Gitt de sterke synspunkter som mange brukere har ytret om behovet for en kunnskapsfunksjon innen utdanningssektoren i Norge, synes det fortsatt å være en riktig satsing å bevilge ressurser og ha politisk oppmerksomhet rundt dette spørsmålet. Ser vi til utlandet er trenden at mange land, spesielt i Skandinavia og i en del land som England, Canada og New Zealand, bygger opp økt kapasitet på dette feltet. Samtidig ser vi at innretningen på denne satsingen er noe ulik. Mens enkelte land satser tydelig og markant på at kunnskapscentre skal ha en «oversettelsesfunksjon» mellom forskning, politikk og praksis, er andre mer opptatt av å bygge opp kunnskapsoppsummeringer som eget forskningsfelt med et sterkt metodefokus og med tydelige koplinger til universiteter og høyskoler. Innretningen synes å legge sterke føringer på organiseringen av denne aktiviteten. Jo større grad av meklerfunksjon – jo større grad ser man en eller annen form for «uavhengig» organisering. Jo større faglig fokus, og utvikling av egne kunnskapsoppsummeringer, jo tettere koplinger skapes til universitets- og høyskolesektoren.

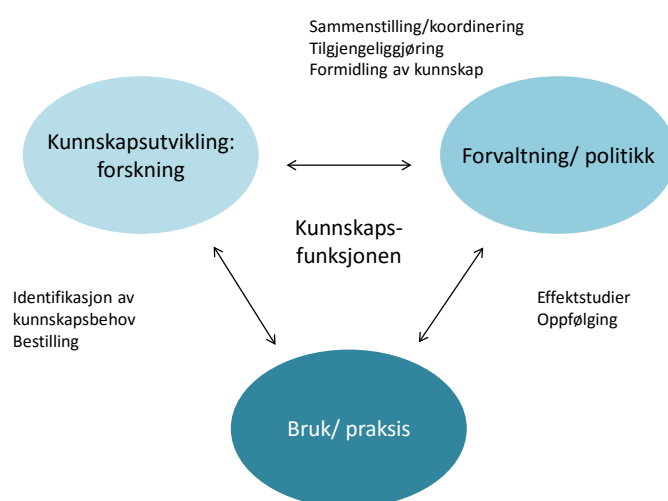
Hva slags ressurser som bevilges til denne aktiviteten er også av stor betydning. Gitt dagens ressursituasjon kan det argumenteres for at KSU i større grad bør konsentrere ressursene for å utgjøre en forskjell. En større konsentrasjon må imidlertid ha en legitimitet i nærmere avklaring av det som i dag synes å være et altfor stort og omfattende mandat. Gitt dagens ressursituasjon bør innretningen av KSU tydeligere avklares i Kunnskapsdepartementet, noe som igjen vil legge føringer for hvordan aktiviteten bør organiseres. Det er grunn til å understreke at disse to spørsmålene henger tett sammen, og spørsmålet om organisering er direkte avhengig av hva slags innretning og prioritering en kunnskapsfunksjon skal ha. Evalueringsrapporten skisserer avslutningsvis noen mulige innretninger og tilknytningsformer til et fremtidig kunnskapscenter på utdanningsfeltet.

# 1 Om evalueringen

## 1.1 Bakgrunn

I dagens kunnskaps- og informasjonssamfunn er det en sentral utfordring på alle politikkområder å få oversikt over relevant kunnskap og å sørge for at dette kunnskapsgrunnlaget blir brukt i politikktutforming, forvaltning og praksis. Det er særlig to forhold som skaper behovet for bedre oversikt over kunnskapsgrunnlaget. For det første øker omfanget av kunnskap, samtidig som ny informasjonsteknologi gir nye muligheter i forhold til tilgang og oversikt over den kunnskapen som til enhver tid produseres. For det andre legges det i økende grad vekt på at politikk og praksis skal være basert på etablert kunnskap. Dette er ikke bare en forventning, men også et krav som er nedfelt i statens egne regler for økonomi og forvaltning. Dette har medført et sterkere fokus på den såkalte kunnskapsfunksjonen, som utgjør et bindeledd mellom kunnskapsutvikling, politikktutforming og praksisfeltet.

**Figur 1.1 :Konseptuell illustrasjon av kunnskapsfunksjonen.** (Kilde: NIFU)



Etablering av kunnskapssentre er etter hvert blitt en vanlig måte å organisere kunnskapsfunksjonen på. I et internasjonalt perspektiv har etableringen av kunnskapssentre for ulike samfunnssektorer økt i

omfang de siste tiårene. Fra å være en aktivitet som hadde sitt utspring innen medisin og relaterte fagområder, har ulike kunnskapssentre blitt etablert også for andre fagområder, herunder for utdanning. Eksempler i Norden er *Clearinghouse for Uddannelsesforskning* i Danmark, *Skolforskningsinstituttet* i Sverige og Kunnskapssenter for utdanning i Norge.

Ofte er hensikten med etableringen av kunnskapssentre 1) å bidra til en mer kunnskapsdrevet politikk, 2) å bidra til en mer kunnskapsdrevet praksis, 3) å systematisk identifisere kunnskapshull og stimulere til forskning som dermed har et større samfunnmessig potensial. De tre begrunnelsene er ikke gjensidig utelukkende, og ofte har kunnskapssentre et formål som inkluderer flere av de ovennevnte begrunnelsene.

Kunnskapssentre kan også variere når det gjelder i hvilken grad de selv utfører forskning. Mens enkelte kunnskapssentre i større grad har en formidlings- og kunnskapsmeklingsfunksjon, er andre kunnskapssentre mer spesialisert på å gjennomføre ulike systematiske kunnskapsoppsummeringer eller –oversikter («systematic reviews») av forskningen på ulike felt, dvs. forskning på forskning. På denne måten er noen kunnskapssentre også aktivt utførende forskningsaktører som ofte gjennomfører egne – gjerne randomiserte - primærstudier. Man kan også finne stor grad av variasjon i organisering av kunnskapssentre. De kan være relativt autonome organisasjoner, løse nettverk, eller enheter tilknyttet organisasjoner – både forskningsinstitusjoner (eksempelvis universiteter) og forvaltningsorganisasjoner (eksempelvis direktorat eller departement).

Historisk sett har kunnskapssentre hatt et metodisk fokus på studier om effekt av tiltak, dvs. kvantitative og randomiserte studier («What works?»), noe som kan forklares ut fra koplingen til det medisinske fagfeltet. I nyere tid er imidlertid fokus noe utvidet og mer kvalitativt orienterte studier har i større grad blitt inkludert i ulike kunnskapsoppsummeringer, også innenfor medisin (se for øvrig Lewin m.fl. 2015).

Sjangeren «systematic reviews» gjenspeiler i dag både mangfoldet i problemstillinger og metoder fra primærstudier, og i likhet med primærstudier kan disse omfatte både kvantitative og kvalitative data (data- og metodetriangulering) (Gough m.fl. 2012). Det skilles tradisjonelt mellom to ulike former for kunnskap; forskningsbasert (codified knowledge) og praksis- eller erfaringsbasert kunnskap («tacit knowledge»). Én form for erfaringsbasert kunnskap er såkalt profesjonsbasert kunnskap («professional knowledge») (se Rasmussen 2008: 331). Systematiske kunnskapsoversikter kan i tillegg til forskningsbasert kunnskap også inkludere andre former for kunnskap.

Som beskrevet er aktivitetsspennet i organiseringen av og det faglige fokuset knyttet til kunnskapssentre i stadig utvikling, noe som reflekterer at kunnskapssentre har mange interessenter, et bredt nedslagsfelt og mange ulike funksjoner og oppgaver. Samtidig kan denne kompleksiteten også sies å utgjøre det formative mulighetsrommet som evalueringen av Kunnskapssenter for Utdanning (KSU) kan bidra til å utforske.

## 1.2 Oppdragsforståelse

Våren 2010 fikk Norges forskningsråd i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å opprette et Kunnskapssenter for utdanning (KSU). Bakgrunnen for oppdraget var ønsket om en mer kunnskapsdrevet politikkutvikling og en mer FoU-basert praksis i utdanningssystemet. Kunnskapssenteret for utdanning ble formelt åpnet våren 2013. Kunnskapssenteret mottar en årlig bevilgning fra Kunnskapsdepartementet på 10,245 mill. kroner.

I oppdragsbrevet ble Kunnskapssenteret gitt følgende oppgaver:

1. Å oppsummere og formidle internasjonale systematiske kunnskapsoversikter i en lett tilgjengelig kunnskapsbase, med jevnlig oppdatering

2. Å presentere, sammenstille og oppsummere sentrale forskningsresultater fra norsk og internasjonal utdanningsforskning, dvs. studier med ulike studiedesign
3. Å identifisere kunnskapshull, og spille dette inn til myndigheter, forskningsmiljøer og relevante programsatsinger i Forskningsrådet. Det kan også være aktuelt for senteret å bestille systematiske kunnskapsoversikter fra miljøer som har spesialisert seg på dette
4. Å skape møteplasser for forskere, praktikere og myndigheter, i samarbeid med Forskningsrådets programsatsinger. I dette ligger også å bygge konsensus om kunnskapsstatus på ulike områder, og arrangere konsensuskonferanser på aktuelle temaer.

Forskningsrådets plan for etablering av KSU understreket senterets faglige uavhengighet og rolle som strategisk aktør innenfor formidling og bruk av utdanningsforskning (Notat 18.03.2011).

Forskningsrådet tilføyde følgende fem punkter til senterets definerte oppgaver:

1. Kunnskapssenteret skal samarbeide og utveksle informasjon med andre sentrale aktører, blant andre UDIR, NOKUT, lærerutdanningsinstitusjonene og universiteter og høyskoler forøvrig, forskningsinstitutter, nasjonale sentre for grunnopplæringen og vitensentrene
2. Kunnskapssenteret skal innhente relevant informasjon fra lignende sentre i andre land, og inngå nærmere samarbeid med disse der dette er hensiktsmessig
3. Kunnskapssenteret skal ha faste møtepunkter med ulike grupper av brukere
4. Kunnskapssenteret skal etablere og drive et eget nettsted
5. Kunnskapssenteret skal ivareta sine oppgaver som en avdeling i Forskningsrådet

Kunnskapsdepartementet ønsket i dette evalueringsoppdraget særlig å få belyst fem temaer (problemstillinger), som gjengis fra konkurransegrunnlaget, og deretter nærmere operasjonaliseres:

1. Vurdere Forskningsrådets håndtering av oppdraget om etablering av Kunnskapssenter for utdanning i perioden fra høsten 2010 fram til i dag. Evalueringen må ta innover seg den internasjonale utviklingen i "kunnskapssenterkonseptet" som har vært de siste årene.
2. Vurdere Forskningsrådets vertskapsrolle og nytte- og kostnadsvirkninger ved senterets organisering og tilknytning til Forskningsrådet, herunder virkninger for rekruttering, tilgang til infrastruktur og synergieffekter med utdanningsforskningsprogrammene, samt se på alternative modeller for organisering av senteret innenfor Forskningsrådet.
3. Vurdere om Kunnskapssenterets virksomhet er i tråd med de føringer Kunnskapsdepartementet ga i oppdragsbrevet, med styringsdokumenter utviklet av Forskningsrådet, og med Kunnskapssenterets egne arbeidsplaner og strategier, herunder vurdere om styringsdokumentene og senterets planer og strategier gir tilstrekkelig avklaring av senterets prioriteringer, arbeidsområder og aktiviteter.
4. Vurdere ulike brukergruppers erfaring med og nytte av Kunnskapssenterets leveranser, kvaliteten og relevansen i Kunnskapssenterets formidling og Kunnskapssenterets ressursbruk.
5. Vurdere Kunnskapsdepartementets rolle i den løpende utviklingen av Kunnskapssenteret.

Som organisasjon betraktet kan KSU sies å være en organisasjon som skal være et bindeledd mellom fag, politikk og praksis, som vist i Figur 1.1. Mange av oppgavene som KSU fikk tildelt handler om å samarbeide med og være en møteplass for politiske aktører, forskningsutførende enheter og praksisfeltet. Samtidig kan man argumentere med at KSU også lever i et spenningsfelt mellom fag/forskning, politikk og praksis. Denne spenningen handler om at de ulike aktørene i dette feltet ikke

nødvendigvis alltid har de samme oppfatningene knyttet til hva som er riktige kunnskapsbehov, og de potensielle implikasjoner som kunnskapsoppsummeringer kan innebære.

Denne utfordringen tilsier at et interessentperspektiv kan være et relevant utgangspunkt for evalueringen av KSU. Et slikt perspektiv vil i stor grad fokusere på hvordan ulike interesser, synspunkter og aktiviteter balanseres – både når det gjelder *fokuset* i virksomheten og i *formidlingen* av de resultater som kommer ut av aktiviteten.

Med hensyn til KSUs *fokus* ble denne dimensjonen undersøkt gjennom følgende overordnede spørsmål:

- Gitt det mandat som Kunnskapsdepartementets skisserte i oppdragsbrevet, hvordan har departementet og Forskningsrådets rammebetingelser knyttet til organisering og styring av KSU bidratt til å realisere mandatet?
- Gitt de ressursrammer som har vært stilt til rådighet, hvordan har KSU fordelt de tildelte ressursene på ulike aktiviteter?
- Hvor effektive har KSU vært når det gjelder å utnytte de ressurser man har til rådighet?
- Sett i forhold til internasjonale utviklingstrekk når det gjelder utforming og gjennomføring av kunnskapsoppsummeringer, hvordan kan KSUs aktiviteter og tilnærming på dette feltet beskrives?

Med hensyn til KSUs *formidling* ble denne dimensjonen undersøkt gjennom følgende overordnede spørsmål?

- Hvordan er ulike interessenter tilfreds med kvaliteten på den kunnskap og de kunnskapsoversikter som KSU har produsert?
- Hvordan har KSU fungert som møteplass for ulike interessenter i sektoren?
- Hvordan har KSU fungert som agendasetter for politikk og forskning?
- Hvordan har KSU fungert som formidler av forskning til praksisfeltet?

Interessentperspektivet er også relevant for å skissere ulike løsninger når det gjelder KSUs fremtidige organisering, tilknytningsform og faglige fokus. Ulike interessenter har sannsynligvis ulike synspunkter på hva som er gode og hensiktsmessige alternativer, og NIFU tar her sikte på å gjøre en systematisk drøfting av disse slik at fordeler og ulemper med ulike alternativ klargjøres.

Interessentperspektivet undersøkes og utdypes gjennom følgende analytiske dimensjoner og faglige innganger:

1. Armlengdes avstand versus relevans
2. Kunnskaps- og metodemessig bredde
3. Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn
4. Effektstudier og systemers læringsevne

1) *Armlengdes avstand versus relevans*: Begrepet «armlengdes avstand» henspiller på et generelt krav om at kunnskapsutviklingen på et felt til enhver tid skal være uavhengig og skal kunne utfordre eksisterende systemer, virkemidler og politikk. Dette handler om at forskningen skal utføres uavhengig av politisk styring av metoder og anbefalinger og om at forskningsmiljøene skal ha frihet og rom til å

være kritiske til hvilke spørsmål man vil ha svar på og hvordan spørsmålene bør stilles (Vabø 2009). Etablering av uavhengige kunnskapssentere kan være en hensiktsmessig måte å adressere denne utfordringen på. En robust og uavhengig forskningssektor vil også være avgjørende i så måte. Samtidig er det viktig at kunnskapen som utvikles er relevant og koblet til behovene i politikk og forvaltning.

2) *Kunnskaps- og metodemessig bredde*: Hva slags kunnskap refererer man egentlig til når man snakker om kunnskapsgrunnlaget? Det finnes ingen offisiell og operativ definisjon på dette begrepet. Ofte brukes det synonymt med forskningsbasert kunnskap, men i praksis er det åpenbart at kunnskapsgrunnlaget også omfatter kunnskap og informasjon som ikke faller inn under definisjonen av forskning og utvikling (FoU). I tillegg til forskningsbasert kunnskap kommer erfaringsbasert og praksisnær kunnskap, som kan være nyttige korrektiv når det gjelder å vurdere den praktiske gjennomførbarheten av politikk og tiltak (Cooper, Levin og Campbell 2009). Deler av denne kunnskapen er såkalt taus kunnskap, som først og fremst kommer til uttrykk i konkrete handlinger og vurderinger. Den erfaringsbaserte kunnskapen genereres gjerne i praksisfeltet, og kan bl.a. ha et tydeligere tverrsektorielt fokus enn mye forskningsbasert kunnskap. Praksis- og erfaringsbaserte kunnskapsformer kan derfor gi et viktig supplement til vitenskapelig kunnskap. Når kunnskap skal systematiseres, har det vært vanlig å legge vekt på kvantitative og målbare studier. Men kvalitativ kunnskap kan ofte komplettere bildet fra kvantitative studier og dermed i sum gi en mer nyansert forståelse av virkeligheten. Mens kvantitative studier er best egnet til å gi svar på *hvorvidt* noe virker eller ikke, er kvalitative studier ofte bedre egnet til å si noe om *hvordan* og *hvorfor* noe virker eller ikke virker. Kvalitative studier er derfor også en viktig del av det samlede kunnskapsgrunnlaget. For å tegne et helhetlig bilde av virkeligheten er det dermed nødvendig å supplere kvantitativ evidensbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker med kvalitative innsikter om hvorfor og hvordan noe virker eller ikke virker (Pawson m.fl. 2004; Bredgaard, Sieling-Monas og Salado-Rasmussen 2013). Etter hvert har man også begynt å se på muligheten for å inkludere kvalitative studier i arbeidet med systematiske kunnskapsoversikter (Noyes m.fl. 2008).

3) *Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn*: Siden utdanningsfeltet er et bredt og sammensatt politikkområde er det ofte nødvendig å møte komplekse behov med kunnskap fra flere fagområder, f.eks. psykologi, sosiologi, pedagogikk, utdanningsvitenskap og ikt. Det er som nevnt ovenfor flere forhold som taler for at kunnskapsfunksjonen bør organiseres slik at den ikke isoleres til ett fagområde, én sektor eller én bestemt metodisk tilnærming. Det er flere måter å unngå dette på, enten ved å sentralisere kunnskapsfunksjonen til et større senter som kan operere uavhengig av fag og sektorinteresser eller ved å opprettholde en heterogen struktur hvor mange aktører bidrar til kunnskapsutviklingen på sine respektive felt. Men faglig mangfold er selvsagt ikke det samme som tverrfaglighet. For eksempel kan man ha et heterogent system med mange kunnskapsleverandører fra ulike fagfelt. Men hvis disse miljøene opererer uavhengig av hverandre og betjener egne politiske nisjer, får man lite tverrfaglighet. Tverrfagligheten oppstår først når fagene møtes og beriker hverandre.

4) *Effektstudier og systemenes læringsevne*: Organiseringen av kunnskapsfunksjonen vil kunne påvirke de nasjonale kunnskapssystemenes evne til å tilrettelegge for læring og innovasjon gjennom fruktbart samspill mellom kunnskapsutvikling, praksis og politikk. Læringsevnen på et felt er betinget av flere forhold. For det første kan den være betinget av graden av systematikk, oversikt og kontinuitet rundt kunnskapsutviklingen. For det andre vil den avhenge av samspillet og kontakten mellom de ulike forvaltningsnivåene politikktutforming, administrasjon og praksis. Her er det blant annet snakk om evnen til å utvikle såkalte «feedback loops» mellom de involverte aktørene, for eksempel ved at nye systemer utvikles og implementeres i samråd med aktørene i praksisleddet, slik at man fanger opp erfaringer med brukerne i en tidlig fase. For det tredje vil systemets læringsevne avhenge av absorpsjonsevnen innad i organisasjonene (Cohen og Levinthal 1990). Sist, men ikke minst, vil et systems læringsevne avhenge av i hvilken grad den har innebygget mekanismer som kan utfordre bestående kunnskap, politikk og virkemidler.

Figur 1.2 oppsummerer hvordan de fire analytiske dimensjonen brukes for å belyse de enkelte temaene (delproblemstillinger) på tvers.

**Figur 1.2: Fire analytiske dimensjoner**

Problemstillinger for evalueringen	1. NFRs håndtering av etableringen av KSU	2. NFRs vertskapsrolle	3. Vurdere KSUs virksomhet mot mandatet	4. Vurdere ulike brukergruppers erfaring med og nytte av KSU	5. Vurdere KDs rolle i den løpende utviklingen
<b>Analytiske dimensjoner</b>					
1. Armlengdes avstand vs. relevans					
2. Kunnskaps- og metodemessig bredde					
3. Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn					
4. Effektstudier og systemers læringsevne					

## 1.3 Metode

For å belyse de temaene gitt i oppdraget for denne evalueringen har vi valgt å kombinere følgende data og metoder:

1. Intervjuer med ulike interessenter på tre nivåer
2. Survey rettet mot praksisfeltet
3. Analyse av ulike typer dokumenter, også fra tilsvarende kunnskapsentre internasjonalt

### Intervjuer

Gjennom intervjuer kan man få innsikt i ulike personers opplevelse av begivenheter og handlinger, og de kan dele sine forståelsesrammer. Hensikten med intervjuene i evalueringen av KSU var å få dypere innsikt i de ulike interessentenes vurderinger av Kunnskapsenteret og dets innretning og leveranser. Flere informantgrupper er inkludert i evalueringen og ble intervjuet. I alt ble det gjennomført intervjuer med 31 informanter på tre nivåer: styringsnivå, brukernivå og KSU.

*Styringsnivå:* På styringsnivå har vi intervjuet ansatte ved Kunnskapsdepartementet (KD) med ansvar for etablering og oppfølging av KSU og ansatte og personer i ledelsen i Norges Forskningsråd (NFR).

*KSU:* Ved KSU har vi intervjuet dagens ledelse og to av de ansatte ved KSU. Én tidligere ansatt er også intervjuet.

*Brukernivå:* På brukernivå har vi gjennomført 10 intervjuer med representanter fra sentrale brukergrupper, dvs. Utdanningsdirektoratet, NOKUT, ProTed, de nasjonale sentrene og brukerrådet.

Intervjuene med KSU fant sted i januar 2016, mens de øvrige intervjuene ble gjennomført i mars og april 2016. Omkring halvparten av intervjuene er gjennomført ansikt til ansikt, mens resten er gjennomført på telefon. Intervjuene varierte i lengde fra 15-20 minutter til 1,5 time.



Gjennom intervjuer med representanter på flere nivåer ble det overordnede perspektivet belyst med fokus på hvordan ulike interesser, synspunkter og aktiviteter balanseres – både når det gjelder *fokuset* i virksomheten og i *formidlingen* av de resultater som kommer ut av aktiviteten.

#### *Surveydata: Utdanningsdirektoratets «Spøringer»*

For å innhente representativ informasjon om kjennskap til KSU, bruken av KSU, og nytten av denne kunnskapen har NIFU benyttet seg av Utdanningsdirektoratets årlige «spøringer» rettet mot skolesektoren, dvs. skoleeiere og skoleledere. NIFU har ansvar for å gjennomføre disse spørringene, som i år ble gjennomført medio april 2016. Følgende spørsmål ble inkludert for å ha en indikator for kjennskap til, bruken av og nytten av KSU for praksisfeltet. Disse var rettet mot et representativt utvalg av både skoleeiere (N=131) og skoleledere (N=679):

1. Kjennskap til KSU: Kjenner dere til Kunnskapscenter for utdanning?
2. Kontakt med KSU: Har dere vært i kontakt med KSU?
3. Formålet med kontakt med KSU: Hva var formålet med kontakt med KSU?
  - a. Å laste ned informasjon fra nettstedet (f.eks., rapporter).
  - b. Deltakelser på arrangementer (f.eks., Kunnskapsparlamentet).
  - c. Abonnere på nyhetsbrevet.
  - d. Andre
4. Hvor ofte bruker dere nettstedet til KSU? (sjeldnere enn hver måned; 1-3 ganger hver måned)
5. Hvordan vil du vurdere Kunnskapscenterets oppsummeringer? (svært lite; lite; middels; svært nyttig)

#### *Dokumentstudie: nasjonale og internasjonale kilder*

I tillegg innhentet vi sekundærdata, dvs. ulike nasjonale dokumenter, for eksempel styringsdokumenter fra KD (oppdragsbrev), dokumenter fra NFRs og KSUs egne virksomhet (årsrapporter) for å kunne vurdere om hvorvidt KSU er i tråd med føringene gitt av KD, i tillegg til tilsvarende dokumenter fra lignende internasjonale kunnskapscentre. Ut over dette ble det innhentet supplerende kilder som f.eks. nyhetssaker, debattinnlegg, identifisert via søk i Atekst/ Retriever for å kunne si noe om KSUs deltakelse i den offentlige debatten. En liste med de mest sentrale dokumentene er lagt ved (Vedlegg 1). Dokumentanalysen ble supplert med litteratur fra tilsvarende evalueringer.

Figuren nedenfor illustrerer og oppsummerer forskningsdesignet for evalueringen, som ved å kombinere ulike datakilder adresserer de fem problemstillingene.

**Figur 1.3: Forskningsdesign**

Metode:	Intervjuer			Survey	Deskstudie		
	KD NFR	KSU	Brukere	Praksisfeltet: skoleledere, lærere	strategi- dokumenter	Nyhets- bidrag	Internasjonale kilder: Litteratur; dokumenter
<b>Problemstillinger for evalueringen</b>							
1. NFRs håndtering av etableringen av KSU	X	X			X		X
2. NFRs vertskapsrolle	X	X			X		
3. Vurdere KSUs virksomhet mot mandatet	X	X			X		
4. Vurdere ulike brukergruppers erfaring med og nytte av KSU	X	X	X	X		X	X
5. Vurdere KDs rolle i den løpende utviklingen	X	X			X		

Fordelen ved en slik bruk av en kombinasjon av kvalitative og kvantitative datakilder og metoder er at de kan gi ulike og kompletterende perspektiver på det samme studieobjektet. I sum vil de dermed kunne bidra til å tegne et mer dekkende bilde av en kompleks problemstilling. Alt i alt mener vi at datainnsamlingen gir et godt grunnlag for å adressere problemstillingene i evalueringen.

Det bør samtidig nevnes at et metodisk forbehold ved evalueringen er at KSU er en ung organisasjon, noe som begrenser muligheten til å si noe om utviklingen over tid.

## 2 Kunnskapssenter for utdanning

Hensikten med kapittel 2 er å beskrive og vurdere forhistorien og prosessen rundt etableringen av KSU, si noe om innretningen på KSU i dag, samt dets aktiviteter og leveranser siden etableringen.

### 2.1 Etablering av Kunnskapssenter for utdanning

#### 2.1.1 Forhistorie

Historien med å opprette et Kunnskapssenter for utdanning peker tilbake til 2007, da Rambøll Management AS fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet, Avdeling for analyse, internasjonalt arbeid og kompetansepolitikk, å gjennomføre en systemutredning av norsk utdanningsforskning. Bakgrunnen for dette oppdraget var todelt. For det første var det relatert til resultatene fra en tidligere evaluering av norsk pedagogisk forskning som hadde påpekt at forskningen på utdanningsfeltet var kjennetegnet av stor grad av fragmentering. For det andre kunne det ses i sammenheng med at man internasjonalt, ikke minst i OECD, på dette tidspunkt hadde stor oppmerksomhet rundt behovet for å validere og systematisere den økende mengden forskning på ulike samfunnsfelter.

En av hovedkonklusjonene i utredningen fra Rambøll var at det var behov for å utvikle forsknings- og kunnskapsoversikter og å etablere strategier for kunnskapsformidling innen utdanningsfeltet. De konkrete anbefalingene som pekte i retning av et kunnskapssenter for utdanning påpekte behovet for utvikling av en forskningsdatabase, et behov for å etablere kunnskapsoversikter, samt etablering av en strategi for god kunnskapsformidling sammen med aktører i forvaltning, forskning og praksis (Rambøll Management, 2007: 3f.).

Dette arbeidet ble to år senere fulgt opp idet Rambøll Management Consulting gjennomførte en videre utredning av det konkrete behovet for et kunnskapssenter for utdanning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Rapporten slo fast «at det fortsatt er et stort udekket behov for forskning og kunnskap i utdanningssektoren, og at denne kunnskapen er utilstrekkelig strukturert.» (Rambøll, 2009: 30). Et kunnskapssenter ble vurdert til å være et egnet tiltak for å svare på denne utfordringen. Når det gjelder målsettinger, målgrupper og mandat anbefalte Rambøll at det måtte tas et klart valg mellom tre skisserte målsettinger, hvorav to ble vurdert som mest hensiktsmessig og realistiske; dvs. enten å etablere et kunnskapssenter som primært skulle tjene politiske myndigheter med systematisering og vurdering av forskning ved systematiske kunnskapsoversikter og/eller at et slikt senter legger til rette for bedre interaksjon mellom partene i kunnskapssystemet ved å tilby arenaer og møteplasser (Rambøll Management 2009: 30).

Når det gjelder *organisering* ble det vurdert som svært viktig at KSU burde ha en «tilknytning som både ivaretar behovet for faglig frihet, og samtidig sikrer en god kobling til politiske myndigheter» (ibid.:

31). Det ble her vist til Kunnskapssenter for helsetjenesten som et godt eksempel på en tydelig forankret organisasjon (under Helsedirektoratet) samtidig som senteret har faglig frihet (med en statuttfestet fri stilling i alle faglige spørsmål).

Når det gjelder *rekruttering* konkluderte rapporten med at det var behov for både forskerkompetanse, formidlingskompetanse og spesifikk metodekompetanse innen systematisk kunnskapsoppsummering. Tilgang på kompetanse og kobling til politiske myndigheter ble vurdert som viktig i forhold til lokalisering (ibid.: 31).

Selve den formelle prosessen ved å opprette Kunnskapssenter for utdanning (KSU) startet ved prop. 1 S (2009-2010), der Kunnskapsdepartementet konkret foreslo etableringen av et Kunnskapssenter for utdanning fra 1. januar 2011.

I departementet hadde imidlertid diskusjonen om innretningen og organiseringen av et KSU vært diskutert inngående i etterkant av rapporten fra Rambøll, og mens det syntes å være en viss enighet om selve innretningen på et KSU, var det større diskusjoner rundt organiseringen og plasseringen av et slikt senter. Departementet så betydningen av å ha et kunnskapssenter på en «armlengdes avstand» fra den politiske hverdagen.

I prinsippet vurderte departementet tre ulike løsninger: 1) En plassering av KSU i Utdanningsdirektoratet; 2) en plassering av KSU ved et universitet eller en høyskole; samt 3) en plassering av KSU i tilknytning til Forskningsrådet. De vurderinger som ble tatt på dette tidspunkt var at en plassering i Utdanningsdirektoratet ville kunne medføre at forskning og kunnskap om høyere utdanning i liten grad ville blitt prioritert, og at en plassering ved et universitet eller en høyskole ville sikre god faglig kvalitet, men at departementet var usikre på hvordan en formidlings- og møteplassfunksjon ville bli ivaretatt i en slik modell. Man endte derfor med å vurdere Forskningsrådet som den mest velegnede plasseringen av et KSU – i alle fall i en oppstartsfasen. Departementet vurderte at Forskningsrådet både kunne gi et KSU faglig tyngde og legitimitet samtidig som Forskningsrådet også hadde organisatorisk kapasitet og erfaring med formidling av forskning.

I diskusjonene mellom Forskningsrådet og departementet om en mulig lokalisering av KSU, så Forskningsrådet et slikt senter som noe som kunne tilføre noe nytt på formidlingssiden i Forskningsrådet, og rådet var derfor positiv til henvendelsen fra departementet. Det førende synet i Forskningsrådet var at dette var en «avansert formidlingsfunksjon» som ikke minst kunne spille en viktig rolle i å få tatt «forskningen i bruk i sektoren» som en informant uttrykte det.

I diskusjonene var ett tema å etablere KSU i randsonen til Forskningsrådet, men rådet var ikke positiv til dette da man på denne tiden var opptatt av å redusere randsoneromsomheten. Man ønsket heller en mer uavhengig plassering internt i Forskningsrådet som kunne sikre Kunnskapssenteret autonomi samtidig som man kunne trekke veksler på de ressurser og den infrastruktur som Forskningsrådet hadde.

I det etterfølgende Oppdragsbrev til Norges forskningsråd (datert 23.04.2010) foreslo derfor Kunnskapsdepartementet etablering av et kunnskapssenter for utdanning fra 1. januar 2011, og det ble satt av 2 millioner kroner fra høsten 2010 til forberedelser. Norges forskningsråd fikk oppgaven med å etablere senteret. I oppdragsbrevet understrekes det at Kunnskapsdepartementet må «kunne bruke senteret til å fremskaffe kunnskap på aktuelle problemstillinger» og ønsker «å ha faglig kontakt med senteret om kunnskapsbehov». Videre understrekes det at KSU skal «understøtte arbeidet med å styrke forskningsgrunnet i lærerutdanningene», og at senteret også skal «trekke inn relevante forskningsresultater fra lærerutdanningsinstitusjonene» med ønske om at senteret står i bred kontakt med disse. I tråd med oppdragsbrevet utarbeidet Forskningsrådet en plan for etablering av kunnskapssenteret (NFR, Notat: 18.03.2011).

Når det gjelder forhold til andre aktører, beskriver oppdragsbrevet at «det er viktig for departementet å kunne bruke senteret til å fremskaffe kunnskap på aktuelle problemstillinger». I tillegg til dialogen gjennom et brukerråd ønsker departementet å ha faglig kontakt med senteret om kunnskapsbehov.

Videre heter det at Kunnskapscenteret skal understøtte arbeidet med å styrke forskningsgrunnlaget i lærerutdanningene. Senteret skal også trekke inn relevante forskningsresultater fra lærerutdanningsinstitusjonene. Det anses videre som viktig at senteret har en bred kontaktflate mot disse institusjonene. Kunnskapscenteret skal samarbeide med Utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene om sammenstilling og formidling av forskning der det er naturlig. Fagpersoner fra de nasjonale sentrene vil for eksempel kunne fungere som fagekspertise i arbeid med sammenstilling av forskningsresultater. Det vil også kunne ligge til rette for samarbeid rundt metodeutvikling og aktualisering av problemstillinger.

Sett i forhold til hvilke funksjoner et kunnskapscenter kan ha, indikerer det opprinnelige oppdragsbrevet fra KD og tilleggsoppgavene fra Forskningsrådet at KSU har et meget omfattende og svært bredt mandat – ikke minst sett i forhold til ressursene som ble stilt til rådighet.

### **2.1.2 Etableringsprosessen for senteret**

Kunnskapscenter for utdanning ble opprettet som én av fire avdelinger i Divisjon for samfunn og helse ved Norges Forskningsråd. Det ble i første omgang ansatt en direktør for KSU i 2011, men vedkommende tiltrådte allikevel ikke i stillingen som planlagt. Ny direktør tiltrådte september 2012. Frem til dette tidspunktet ble KSU ledet av en person i Forskningsrådet. KSU hadde i denne perioden to ansatte.

Det forhold at KSU ikke hadde en direktør på plass kan sies å ha vært svært uheldig for etableringsfasen for senteret. Man fikk ikke utarbeidet en plan for hva senteret skulle prioritere og vektlegge i sitt arbeid, og mye energi gikk med til å «orientere seg» i feltet. De ansatte i KSU hadde i denne perioden mye kontakt med tilsvarende sentre i utlandet, og prøvde å skape et nettverk og øke sin forståelse for hvordan et kunnskapscenter kunne drives. Her hersket det imidlertid ulike syn blant de ansatte i KSU, noe som bidro til at aktivitetene ikke fikk en tydelig innretning.

I prinsippet skulle også KSU ha en uavhengig posisjon i Forskningsrådet, men fordi en direktør ikke var på plass, var resultatet likevel at senteret mer uformelt ble en del av linjeorganisasjonen, med de krav og forventninger ift administrative rutiner som dette innebærer. Sett i forhold til lokaliseringen i Forskningsrådets ble det allerede tidlig sagt fra KSUs side at man anså det som problematisk at man i senteret ikke hadde tilgang til internasjonale databaser over forskningslitteratur. Dette klarte man ikke å løse, og mangelen på tilgang til slike forskningsdatabaser har vært en vedvarende problemstilling også i de senere år. Et viktig moment her er at det er relativt høye kostnader knyttet til tilgang på forskningsdatabaser, og at KSU i dagens ressursituasjon ikke har de ekstra ressursene for å få en slik tilgang. Dette er foreløpig løst ved at man kjøper inn forskningslitteratur til respektive enkeltprosjekter. Dette må allikevel anses som en svært lite tilfredsstillende måte å jobbe på for et kunnskapscenter.

KSU ble formelt lansert 16. mai 2013, av daværende Kunnskapsminister Kristin Halvorsen i et arrangement på Litteraturhuset i Oslo. På hjemmesiden til KSU står det at senterets primære oppgaver er «å produsere, samle, syntetisere og spre forskningskunnskap om ulike problemstillinger i utdanningssektoren». KSU ledes i dag av direktør Sølvi Lillejord, og fra 2013 til 2016 har senterets øvrige stab bestått av fem til seks ansatte i full stilling, i tillegg til én ansatt i professor II-stilling (40 prosent).

Siden etableringen har det vært en hyppig utskifting av personalet. Bortsett fra direktøren er det kun én forsker med like lang ansiennitet og kun to ansatte med ansiennitet siden 2014 (én forsker og én professor II). Utfordringen ved å rekruttere og beholde egnet personale for denne type organisasjon er også påpekt i tidligere evalueringer (Brofoss 2013).

De fleste av våre respondenter i forbindelse med evalueringen er tydelige på at det er et behov for en kunnskapsfunksjon på utdanningsfeltet. Det fremstår derfor som betimelig og forståelig at man ønsket å etablere et kunnskapssenter for utdanning. «Idéen er god», som en av våre respondenter formulerte det. Samtidig gir mange av informantene uttrykk for at de har endret sitt syn på hva et KSU skal være fra etableringsfasen og frem til i dag. I starten syntes det som et fremtredende syn både i departementet og i Forskningsrådet at KSU i større grad var et teknisk-administrativt organ – man tenkte at dette var en ren formidlingsfunksjon - som ikke skulle drive med egen «forskning», i betydning av forskning på forskning (meta-research) (Ioannidis, 2014). Aktiviteten skulle primært være å «oppsummere» og tilgjengeliggjøre forskning for policy og praksisfeltet. Over tid har man både i departementet, men kanskje spesielt i Forskningsrådet, fått en økende erkjennelse av at kunnskapsfunksjonen også rommer kunnskapsutvikling og et betydelig innslag av forskning, dvs. meta-forskning. Gitt den opprinnelige forståelsen av kunnskapsfunksjonen fremstår det imidlertid som forståelig at departementet valgte å legge KSU inn under NFR.

Den videre utviklingen og de videre veivalgene i oppstartsperioden synes det imidlertid å være større uenighet om. Deler av departementet ønsket seg et mer selvstendig og autonomt kunnskapssenter som på en kontinuerlig basis skulle besitte oversikt over kunnskapsstatus og kunnskapshull på utdanningsområdet, og som dermed kunne være et sted å henvende seg for å få oversikt over feltet og over hva forskningen har kunnskap om mer generelt. Andre deler av departementet ville ha et kunnskapssenter som kunne utgjøre en viktig «beredskap» i politikktutviklingen, og syntes å ønske seg et mer relevansstyrt senter.

Denne ambivalensen kommer også til uttrykk i at mens departementet i prinsippet ønsket seg et uavhengig senter, ga man samtidig uttrykk for at man ville ha god kontakt med KSU, og det synes å være en erkjennelse av at departementets styringssignaler i forhold til KSU ikke ble lettere av at senteret lå som en avdeling internt i Forskningsrådet.

For å bidra til å sparke i gang arbeidet til KSU og dermed bidra til å utvikle en slik autonom aktør ga departementet kunnskapssenteret noen konkrete oppdrag i en tidlig fase. Resultatet fra dokumentanalysen synes imidlertid å være at KSU til en viss grad har latt denne modellen bli førende for aktiviteten, og der slike bestillinger har skapt en forrang fremfor andre deler av mandatet som i større grad handler om involvering og formidling. For å ivareta sine formidlingsoppgaver ble det i 2013 riktignok ansatt en kommunikasjonsrådgiver i full stilling. KSU brukte imidlertid uforholdsmessig lang tid (1,5 år) på problemer knyttet til utvikling av hjemmesidene, noe som gjorde det vanskelig for senteret å ivareta formidlingsoppgavene sine på en tilfredsstillende måte (Norges Forskningsråd 2013). Det kan dermed synes som om både organiseringen innunder NFR samt tildeling av tidlige oppdrag ble gjort for å skape en autonom aktør som kunne drive et kontinuerlig arbeid i en uavhengig brobyggerrolle mellom forvaltning, kunnskapsutvikling og praksis. Den videre utviklingen har imidlertid tatt nye veier.

### **2.1.3 Mandat og veivalg**

Mandatet for kunnskapssenteret rommer i utgangspunktet hele bredden av utdanningsfeltet fra barnehage til og med høyere utdanning; og tilsvarende hele spennet fra gjennomføring av kunnskapsoppsummeringer på den ene siden til proaktiv formidling av disse kunnskapsoversiktene ut i praksisfeltet på den andre. Kunnskapssenteret har måttet forholde seg til mandatet fra KD og samtidig til et sett av operasjonaliserte oppgaver fra NFR. Resultatet har vært noe utydelige føringer og forventninger overfor KSU.

Departementet erkjenner at mandatet har vært stort og omfattende – ikke minst gitt ressursituasjonen og personalsituasjonen i KSU – og anser det som svært viktig at KSU – som en selvstendig aktør - utvikler sin egen fortolkning av mandatet som kan snevre det inn og gi tydelig retning på arbeidet i senteret. Departementet synes imidlertid å savne en eksplisitt strategi fra KSU som kan gi en slik retning, og som også kan gi brukerne av senteret forutsigbarhet i forhold til hva man kan forvente av fremtidige aktiviteter og produkter. Mangelen på en skriftlig nedfelt strategi sett fra departementets

side betyr likevel ikke at KSU har manglet prioriteringer. Ikke minst viser referater fra møter mellom KSU og departementet at det har eksistert en dialog knyttet til hva som kan gjøres ut fra de ressursrammer som senteret har hatt, og i 2014 ga KSU en fortolkning av det opprinnelige oppdragsbrevet som ble overlevert departementet. Dette dokumentet gir likevel få antydninger om hva slags innholdsmessige prioriteringer som senteret ønsker å vektlegge. Det forhold at det skisseres fire relativt omfattende arbeidsområder for senteret (utvikle kunnskapsbase, skape nye møteplasser, kommunisere kunnskap fra forskning, samt rådgivning) gjør det ikke enkelt å se hva som er mulig å prioritere gitt de rammer senteret opererer innenfor. Slik sett kan det være vanskelig å oppfatte hva som er KSUs veivalg.

Samtidig peker flere av våre respondenter på at mandatet i utgangspunktet – før KSU's egne prioriteringer – har flere begrensninger – som eksempelvis å ha et fokus på formell (skolebasert) utdanning av barn og unge fremfor å ha et bredere perspektiv som også inkluderer etterutdanning av voksne i arbeidslivet. Andre respondenter påpeker at KSU heller ikke dekker feltet hjem-skole, men foreløpig har konsentrert seg om det som skjer på skolen. Tilsvarende har det vært påpekt og kritisk bemerket blant våre respondenter at KSU primært har fokusert på statlig forvaltning og policyfeltet og sekundært på det kommunale skolenivået og på praksisfeltet i utdanningssektoren. Dette inntrykket bekreftes av andre respondenter. Et viktig poeng her er også at KSU selv ikke besitter etablerte nok kanaler ut i praksisfeltet, og at senteret må basere seg på de eksisterende kanalene ut i praksisfeltet som aktørene i utdanningssektoren allerede besitter.

Det kan synes som et paradoks gitt KSUs begrensede ressurser samt den problematiske tilgangen på forskningslitteratur og forskere at senteret likevel har prioritert utvikling av ny kunnskap i form av gjennomføring av ressurskrevende kunnskapsoppsummeringer. KSU har også søkt å gå i bresjen for utvikling av ny metodikk og nye formater for gjennomføring av kvalitative kunnskapsoppsummeringer. Disse prioriteringene har samtidig medført en tilsvarende nedprioritering av andre elementer som opprinnelig lå innenfor mandatet til KSU, herunder større grad av inngrep med og formidling av kunnskapsoversikter til praksisfeltet. En slik tolkning understøttes av utsagn fra KSU selv, som per i dag, og gitt utfordringene knyttet til formidling og kommunikasjon skissert ovenfor, synes å se på seg selv mer som en utvikler av ny kunnskap enn en forvalter av kunnskap.

Sett i lys av de begrensede ressursene KSU har hatt kan man stille spørsmål ved de veivalgene som er tatt. Ulike respondenter påpeker at det – gitt utgangspunktet med begrensede ressurser og lokalisering i en teknisk-administrativ setting – ville gitt større merverdi å satse sterkere på andre deler av mandatet, som tilgjengeliggjøring av forskning og formidling av forskningsoversikter og kunnskapsstatus på feltet til praksisfeltet og utdanningssektoren. Her bør det samtidig tilføyes at slik «formidling» er faglig sett meget krevende, og at dette krever meget høy faglig innsikt på de konkrete fagområder, noe KSU på dette tidspunkt ikke hadde. Det som fremstår som en prioritering er derfor delvis skapt av de oppdragene som blant annet departementet selv har tildelt KSU, og der senteret kan oppleve det som vanskelig å ikke respondere på disse.

En alternativ strategi som enkelte informanter har tatt til orde for er at senteret i større grad baserte seg på identifikasjon og formidling av eksisterende Campbell-oppsummeringer. Her argumenteres det for at en slik strategi ville frigjort ressurser fra gjennomføringen av selve kunnskapsoppsummeringene og muliggjort et større engasjement ift å «oversette» og kontekstualisere disse resultatene inn i en norsk sammenheng. Her bør det likevel bemerkes at en slik strategi er beheftet med betydelig metodeutfordringer knyttet til selve «oversettelsesprosessen». Disse aspektene diskuteres mer inngående i kapittel 3 og 4.

## **2.2 Forskningsrådets vertskapsrolle og relasjon til KSU**

KSU er organisatorisk tilknyttet Norges forskningsråd, og er underlagt Divisjon for samfunn og helse som én av fire avdelinger. Når senteret ble opprettet fikk Forskningsrådet oppdraget med å utarbeide en plan for etablering. Denne planen forelå relativt raskt etter at KDs oppdragsbrev ble oversendt. I

planen som Forskningsrådet utarbeidet hadde rådet innhentet synspunkter fra lederne av de ulike programstyrene på felter som var relevante for KSU. I planen refererte man også til KDs oppdragsbrev der det het at KSU burde bemannes «*med personer med solid forskningskompetanse*» (Norges forskningsråd 2011: 2). Mye ansvar for rekruttering og for den videre planleggingen av senteret ble lagt til den påtenkte direktøren, og planen la opp til et høyt tempo i etableringsfasen hvor utlysning av stillinger i KSU, utvikling av nettsted, besøk hos lignende sentre i Sverige og Danmark, samt en brukerkonferanse skulle foregå innen utgangen av 2011.

En utlysning av direktørstillingen var spesielt høyt på dagsorden, og Forskningsrådet hadde i denne forbindelse en pro-aktiv tilnærming til rekrutteringss spørsmålet der ulike personer man mente kunne være interessante for stillingen ble kontaktet direkte – i tillegg til at den publiserte stillingsannonsen ble plassert i ulike mediekkanaler. Som et resultat av denne prosessen ble en direktør ansatt som både hadde høy vitenskapelig kompetanse og erfaring fra ulike administrative posisjoner. Den nyansatte direktøren kunne imidlertid ikke gå inn i stillingen umiddelbart, og en konstituert direktør fra Forskningsrådets egne rekker ble derfor satt inn for å sørge for fremdrift i mellomtiden.

Forskningsrådet tok i planen sikte på at KSU skulle ha en aktiv rolle mot ulike brukergrupper herunder; 1) myndigheter, 2) skoleeiere/barnehageeiere, 3) arbeidstakerorganisasjoner, 4) utdanningsforskere, og 5) andre interessegrupper. Forskningsrådet antydte også at egne konferanser var et aktuelt virkemiddel. Et sentralt argument for å legge KSU «i linjen» i Forskningsrådet var at en slik «*forankring sikrer gode kontaktflater mot Forskningsrådets øvrige satsinger mot utdanningsfeltet.*» (Norges forskningsråd 2011: 4).

Planen som Forskningsrådet hadde lagt var svært ambisiøs, ikke minst når det gjaldt fremdriften i etableringsfasen. At den nyansatte direktøren endte, som nevnt over, med å trekke seg fra stillingen hadde flere uheldige effekter. For det første skapte det forsinkelser på rekrutteringsområdet, for det andre manglet senteret en kraftfull pådriver som kunne foreta strategiske prioriteringer i forhold til mandatet. De få ansatte som KSU hadde i denne perioden foretok en del studieturer til utlandet, orienterte seg i feltet, og ble også oppmerksomme på at Forskningsrådet ikke hadde tilgang til relevante databaser som KSU var avhengig av i sitt arbeid. Dette ble rapportert oppover i Forskningsrådet uten at det medførte en umiddelbar løsning.

Når ny direktør inntok stillingen i september 2012 var situasjonen at KSU ikke hadde kommet så langt som Forskningsrådets opprinnelige plan hadde skissert. Linjeorganiseringen i Forskningsrådet sikrer at nåværende direktør inngår i ledermøter i divisjonen, men samtidig synes koplingene til aktivitetene til de andre avdelingene å være relativt begrenset. Dette betyr likevel ikke at de er helt fraværende. KSU har vært med på utformingen av de konferanser som utdanningsforskningsprogrammene Utdanning2020 og FINNUT har arrangert annethvert år (2012, 2014, og de er også med i programkomiteén for konferansen i 2016). KSU har også i den senere tid bidratt med innspill til den forestående evalueringen av norsk utdanningsforskning. I tillegg har senteret også bidratt inn i det store prosjektet om lærertetthet som Forskningsrådet organiserer på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, og deltar i utformingen av ulike notater (herunder om satsing på FoU i lærerutdanningen, m.m.).

Hvis man skal vurdere Forskningsrådets vertskapsrolle for KSU synes resultatene i 2016 ikke å være på linje med de ambisiøse målene som ble lagt i 2011. Problemene som fraværet av en permanent direktør skapte har utvilsomt en del å si i denne sammenhengen. Samtidig synes Forskningsrådets satsing på «brukerkontakt» ikke å ha vært fulgt spesielt tett opp i perioden. Rekruttering av personer med forskerkompetanse har også vært et problem, da Forskningsrådet ikke har ønsket å etablere forskerstillinger internt i egen organisasjon. Forskningsrådet mener at dette kan skape uklarheter rundt rådets rolle som en uavhengig forskningsfinansierende aktør og som forskningsrådgiver. Mangelen på tilgang til forskningslitteratur har heller ikke hjulpet på denne situasjonen. KSU har gitt uttrykk for at disse begrensningene ikke har gjort det lett å rekruttere det man anser som relevant kompetanse.



KSU synes i dag å ha en del samarbeid med rådets øvrige aktiviteter, men da først og fremst i ulike policysammenhenger. At KSU i dag bidrar inn med notater til prosjektet om lærertetthet eller at man er sterkt involvert i utarbeiding av notater om FoU i lærerutdanningen er i seg selv positivt, men det understreker at KSU over tid har fått en sterk «policyorientering» der brukerkontakten og brukerdialogen som også ble høyt prioritert i den opprinnelige planen fra 2011 ikke har blitt støttet opp av Forskningsrådet i samme grad.

Gitt plasseringen i Forskningsrådet kunne man også forvente at KSU og de utdanningsforskningsprogrammer som er lokalisert i rådet hadde innledet et mer formalisert samarbeid. Et slikt samarbeid synes i liten grad å være etablert. KSU og utdanningsforskningsprogrammene har regelmessig kontakt, og samarbeider blant annet om de Utdanningsforskningskonferanser som Forskningsrådet organiserer annet hvert år. Utenom dette er det imidlertid lite strategisk samarbeid.

## **2.3 KSUs aktiviteter og leveranser**

I 2016 består KSUs stab av fire ansatte i 100% stilling og en direktør med professorkompetanse, i tillegg til en ansatt i 40%-stilling (professor II). Tre av de ansatte har doktorgrad. Den som er ansatt som rådgiver arbeider med kommunikasjon (nettside, nyhetsbrev), koordinering av arrangementer osv., i tillegg med noen oppgaver knyttet til forskning. I 2016 fikk senteret en bevilgning på 10,245 millioner NOK, av disse er 1 million forbeholdt barnehage og 9,245 millioner er knyttet til Tiltak for livslang læring.

Under beskrives KSUs aktiviteter og leveranser i perioden 2013, 2014 og 2015. Først gis en oversikt over mangfoldet av aktiviteter knyttet til kunnskapsoppsummering, kunnskapsformidling og nettverksbygging, deretter gis en nærmere beskrivelse av ulike former for kunnskapsoppsummeringer, den mest sentrale leveransen til KSU.

### **2.3.1 Oversikt over KSUs aktiviteter**

Senterets tre viktigste målsettinger beskrives på hjemmesiden på følgende måte: Kunnskapscenterets viktigste mål er 1) «å ha oversikt over nasjonal og internasjonal forskning, 2) å sammenstille og formidle forskning som er relevant for målgruppene, og 3) å bidra til en kunnskapsbasert politikktutforming, forvaltning og praksis samt en kunnskapsbasert utdanningsdebatt.»

Følgende aktiviteter blir nevnt for å nå disse målsetningene:

- Å samle og presentere systematiske kunnskapsoversikter i en åpen og tilgjengelig database
- Å sammenfatte og formidle tilgjengelige kunnskapsoversikter, rapporter og kortfattede oversikter
- Å presentere sentrale forskningsresultater fra norsk og internasjonal utdanningsforskning
- Å identifisere kunnskapshull og spille disse inn til myndigheter, forskningsmiljø og relevante programsatsinger i Forskningsrådet
- Å bidra til å øke kompetanse og kapasitet på sammenstilling og oppsummering av forskningsresultater, i samarbeid med norske og internasjonale forskere, og med Forskningsrådets programsatsinger
- Å skape møteplasser for forskere, praktikere og myndigheter

Det fremgår samtidig av hjemmesiden at KSU «arbeider systematisk med å videreutvikle sjangeren kunnskapsoversikter (systematic reviews)» for å kunne møte behovet for kunnskap hos de ulike målgruppene, for eksempel de som utformer politikk, forskere og ansatte i utdanningssektoren. Videre sies det at KSU «utvikler ulike format for syntetisert forskning» for å «skreddersy produktene til det formålet de er tenkt.

Når det gjelder internasjonale kontakter heter det at «Kunnskapssenteret produserer, samler og presenterer systematiske kunnskapsoversikter og forskningsoppsummeringer av høy kvalitet fra samarbeidende aktører internasjonalt, for eksempel EPPI-senteret ved University College, London, Dansk Clearinghouse ved Aarhus Universitetet, Education Counts (Iterative Best Evidence Synthesis) på New Zealand, Campbell Collaboration, What Works Clearinghouse og Wallace Foundation).»

Tabellen nedenfor gir en oversikt over kunnskapssenterets aktiviteter over tid, basert på årsrapportene fra 2013 til 2015.

**Tabell 2.1: Aktiviteter av KSU i 2013-2015**

Aktiviteter	2013	2014	2015
<b>Kompetanseheving</b>	Oppbygging av kapasitet til å utarbeide systematiske kunnskapsoversikter: <ul style="list-style-type: none"> <li>Forskere fikk opplæring i programvare EPPI-reviewer, fra EPPI-senteret, ved University of London</li> <li>Erfaring med å utlyse anbud i forbindelse av bestilling</li> </ul>	Videreutvikling av sjangeren kunnskapsoversikter KSU har syntetisert forskning i tre ulike formater: 1) systematisk kunnskapsoversikt; 2) forskningskartlegging; 3) forskningsoppsummering	Videreutvikling av sjangeren kunnskapsoversikter
<b>Bibliotekstjenester</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kjøp av tilgang til et antall relevante vitenskapelige publikasjoner og søkebasert</li> <li>Initiativ for å sikre nasjonal tilgang til forskningslitteratur i samarbeid med KD, Cristin, Bibsys, UB, Helsebiblioteket og Forskningsrådet (3 møter avholdt)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Tilgang til 6 databaser: 2 innen utdanning, 2 innen samfunnsforskning, og SCOPUS; PsychINFO*</li> <li>Databasene utfyller hverandre, noen overlapp (cirka 20-25 %, ifølge våre informanter)*</li> <li>Tilgang til noen review-tidsskrifter; innkjøp av enkeltartikler*</li> </ul>
<b>Kunnskapsoversikter</b>			
Oppdrag	1 systematisk kunnskapsoversikt om Former for lærervurdering (publisert i 2014)		2 systematiske kunnskapsoversikter
Publiserte		3 kunnskapsoversikter (KO) av ulike format: 1 systematisk KO, 1 forskningsoppsummering og 1 forskningskartlegging	2 systematiske kunnskapsoversikter og 1 kartlegging av forskning (litteraturliste):
Bestilling via anbud	2 state-of-the-field rapporter om Vurdering og IKT og læring		
<b>Møteplasser/Antall møter</b>	1 møte med Brukerrådet 2 møter i Nasjonalt forum for utdanningsforskning  Bidrag til flere konferanser, f.eks. Transatlantic Science Week, Washington	Organisering av 2 konferanser og seminarer: <ul style="list-style-type: none"> <li>Vertskap til den europeiske EIPPEE-konferansen, Finding a way...to facilitate the better use of research in education (120 deltakere fra 17 land med innledere fra OECD og EU-kommisjonen)</li> <li>Seminar om forskning på lærervurdering, 24. april, Universitetet i Oslo</li> </ul> Organisering av 1 møte med Brukerrådet om kommunikasjonsstrategi Deltakelse på 3 ulike møtesteder: <ul style="list-style-type: none"> <li>Deltakelse på Campbell Colloquium Belfast (3 ansatte)</li> </ul>	Kunnskapsparlament i samarbeid med ProTed med temaet «Integrerte studiedesign. Hvordan skape helhet og sammenheng i lærernes profesjonsutdanning?» på Litteraturhuset i Oslo. 89 påmeldte, blant disse representanter fra lærerutdanning fra 7 universiteter men også KD.  I tillegg møter med Udir, KD, elevorganisasjonen, NRO, NWO, FINNUT, NORALF, Nasjonalt forum for utdanningsforskning, UK21, CEMO, UTEVAL etc.  1 møte med Brukerrådet (9. april) om presentasjon av forrige års rapporter og aktuelle prosjekter.

Aktiviteter	2013	2014	2015
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentasjon av KS arbeid ved KUF-komiteen (2 ansatte)</li> <li>• Deltakelse i et prosjekt i Udir som tar sikte på å skape helhet og sammenheng i kvalitetsvurderingssystemet (direktør)</li> </ul>	
<b>Formidling</b>	Etablering av en formidlingsstrategi som skal dekke hele utdanningssektoren, med fokus på temasatsinger		
Nettside	<p>Utvikling av nettbasert kunnskapsbase som inneholder oppsummert forskning om utdanning i ulike formater: Systematiske kunnskapsoppsummeringer, litteraturoversikter, kunnskapsstatuser, analyser</p> <p>Nyhetsbrev (opprettet)</p>	<p>Kunnskapsbasen: 138 publikasjoner publisert</p> <p>Nyhetsbrev</p>	<p>Hjemmesiden: 20 000 visninger i 2015; Rapporten «Frafall i videregående opplæring» hyppigst besøkt.</p> <p>Kunnskapsbasen: 149 publikasjoner</p> <p>Nyhetsbrev (cirka 4 ganger i året)</p>
Sosiale medier (Facebook og Twitter)	Det arbeides med formidling gjennom sosiale medier, strategiske allianser, kontakt med organisasjoner i GNIST-samarbeid	<p>Twitterfeed: 300 følgere</p> <p>Facebooksiden: 508 følgere</p>	<p>Det brukes sosiale medier som utfyllende kanal for nettet og for å øke oppmerksomheten omkring temaene som ønskes profilert; facebook og Twitter brukes aktivt før, under og etter sentrale arrangement.</p> <p>Twitterfeed: 382 (per 31.12)</p> <p>Facebooksiden: 716 følgere</p>
Presentasjoner		15 presentasjoner (ledet av direktør)	<p>24 ulike presentasjoner, av disse:</p> <p>12 presentasjoner av egne publikasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 presentasjonen av rapporten Frafall i videregående opplæring</li> <li>• 2 presentasjonen av rapporten Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole</li> <li>• 1 presentasjon av rapporten Partnerskap i lærerutdanningen</li> </ul> <p>3 presentasjoner om KSU</p> <p>9 øvrige presentasjoner</p>
<b>Rådgivning og samarbeid</b>			
Rådgivning	Inngått samarbeid med regjeringsoppnevnte utvalg		

Aktiviteter	2013	2014	2015
Nasjonalt samarbeid	<p>Etablering av relasjoner med forskere i Norge og kunnskapssentre i Norge rettet mot syntetisering av forskning</p> <p>I samarbeid med utdanningsprogrammene i NFR arbeider senteret for å skape nye møteplasser mellom ulike aktører, utdanningsforskere, politiske beslutningstakere og forvaltning og praksis.</p>		<p>Direktøren er NFRs representant i Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), og har observatørstatus i rådet, som har to møter årlig.</p> <p>Etablering av strategisk allianse med ProTed, Senter for fremragende utdanning, ved Universitetet i Oslo og Trømsø.</p> <p>Samarbeid med Kunnskapssenter for helsetjenesten og Campbell Collaboration Norge.</p> <p>KSU arrangerte 2 møter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KSU arrangerte, i regi av Nasjonalt Forum for Utdanningsforskning (NFFU) og sammen med CEMO, dagskonferansen Vurdering for læring – får vi det til? (3. mars)</li> <li>• KSU arrangerte Kunnskapsparlament i samarbeid med ProTed med temaet «Integrerte studiedesign. Hvordan skape helhet og sammenheng i lærernes profesjonsutdanning, Litteraturhuset, Oslo (22.september)</li> </ul>
Internasjonalt samarbeid	<p>Etablering av relasjoner med forskere i utlandet og kunnskapssentre i andre land rettet mot syntetisering av forskning</p>	<p>Deltakelse ved EIPPEE-nettverksmøte, 27.-28. oktober for å planlegge 2015-konferansen</p> <p>Presentasjon om infrastruktur for forskningskommunikasjon for ministrene fra 16 Laender og Staendige Konferenz, Berlin</p>	<p>Tett samarbeid med tilsvarende sentre og nettverk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EPPI-Centre, ved University College, London;</li> <li>• Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning i København;</li> <li>• Medlem i nettverket EIPPEE, der det diskuteres jevnlig utfordringer knyttet til kunnskapsmobilisering og bruk av forskning i sektoren.</li> </ul> <p>Deltakelse ved 8 ulike møter og aktiviteter, internasjonalt, for eksempel med det nederlandske forskningsrådet (NWO) og NRO i Den Haag, EIPPI-senteret i London, Kultusministerkonferenz i Berlin</p>

Kilde: Tabellen er basert på KSUs årsmeldinger fra 2013, 2014 og 2015. \*fra informant intervjuene.

Som det fremgår av tabellen gjenspeiler de rapporterte aktivitetene alle de fire opprinnelige oppgavene fra Oppdragsbrevet: 1) forskningsoppsummering; 2) formidling og presentasjon av forskningsresultater; 3) identifikasjon av kunnskapshull og innspill til relevante programsatsinger, i tillegg til å bestille systematiske kunnskapsoversikter fra andre miljøer og 4) etablering av møteplasser i samarbeid med Forskningsrådets programsatsinger. I tillegg viser tabellen også til aktiviteter knyttet til de øvrige oppgavene tilføyd av Forskningsrådet: Nasjonalt samarbeid og kunnskapsdeling med andre sentrale aktører i utdanningssektoren, internasjonalt samarbeid med lignende sentre, etablering av faste møter med ulike brukergrupper og etablering av nettsted.

Oppfatningene av hva KSU har gjort i denne perioden spriker likevel veldig blant våre informanter. Enkelte hevder at KSU har hatt et for stort fokus på lærerutdanningen, andre mener at senteret har hatt et for stort fokus på egenproduserte kunnskapsoppsummeringer, mens andre igjen har etterlyst et større engasjement i nettverksarbeidet i sektoren. Gitt informantenes ulike ståsteder er det ikke unaturlig at deres vurderinger av KSU avspeiler egne oppgaver og rolle. Hos de aktører som har hatt aktivt samarbeid med KSU i perioden, synes imidlertid erfaringene å være svært gode.

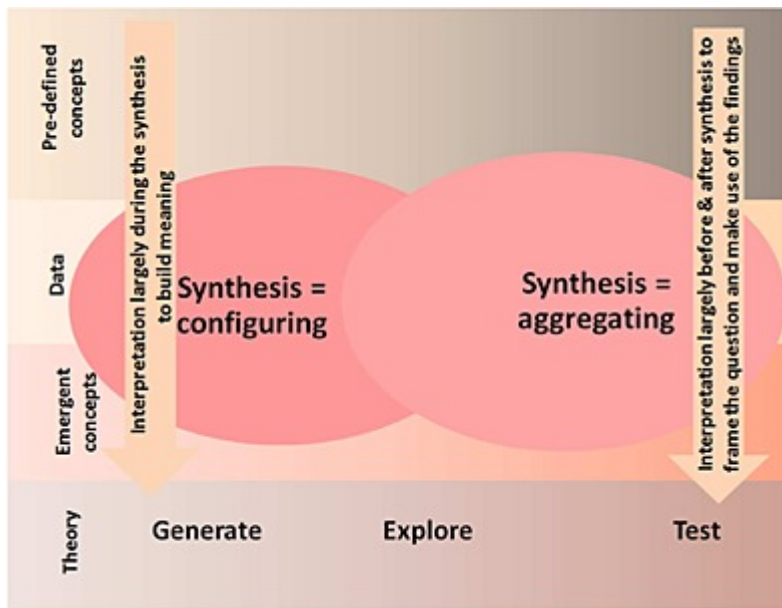
### **2.3.2 Systematiske kunnskapsoversikter – en introduksjon**

En systematisk kunnskapsoversikt («systematic review») bygger på en klart definert problemstilling ved bruk av systematiske og eksplisitte metoder for å identifisere, velge ut og kritisk vurdere relevant forskning, samt innhente og analysere informasjonen fra de inkluderte studiene (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2013). Hensikten med en systematisk kunnskapsoversikt er blant annet å kartlegge forskningsområder med stor usikkerhet og å identifisere kunnskapshull, for å identifisere behov for mer forskning. Følgende kriterier må være oppfylt for at en kunnskapsoversikt kan kalles systematisk: En klart definert problemstilling, en oppgitt søkestrategi (med angitte databaser og søkestermer), klart definerte inklusjons- og eksklusjonskriterier, i tillegg til en kvalitetsvurdering og analyse av de inkluderte studiene (Petticrew og Roberts, 2006).

Å lage systematiske kunnskapsoversikter er svært ressurskrevende og krever fagkompetanse knyttet til det spesifikke forskningsspørsmålet, metodekompetanse (kvalitativ, kvantitative, syntese), prosjektlederkompetanse og fagkompetanse innenfor informasjonshåndtering og litteratursøk (fagbibliotekarkompetanse). Å kunne lage gode systematiske kunnskapsoversikter krever både substansiell faglig kompetanse, gjerne på tvers av ulike disipliner, og substansiell metodekompetanse, knyttet til litteratursøk, forskningsmetoder, kvalitetsvurdering og syntese (Gough m.fl. 2012).

Metodikken som brukes ved å lage systematiske kunnskapsoversikter utgjør et eget og et relativt nytt forskningsfelt under stadig utvikling (f.eks., Oakley m.fl., 2002). De første meta-analysene ble publisert på 1960-70-tallet. Disse utgjør fremdeles en viktig del av systematiske oversikter over effektstudier. De første meta-analysene oppsto innen utdanning og samfunnsfag, selv om utviklingen av systematiske kunnskapsoversikter av effektstudier som egen metode 20 år senere startet opp innen det medisinske fagfeltet, med Cochrane Collaboration som verdensledende organisasjon. Her ble det også utviklet en metode med overføringsverdi til samfunnsfaglige disipliner som sosialt arbeid og utdanning, med en tilvarende organisasjon, Campbell Collaboration (Bohlin 2010). Kvalitative metoder anses ofte å ha større betydning i disipliner med kvalitative forskningsparadigmaer som ledende, for eksempel utdanning og pedagogikk. Oppsummering av kvalitative studier anses imidlertid som en egen sjanger av systematiske kunnskapsoversikter (Bohlin 2010), men har blitt mer utbredt også innen medisin og helsefag.

Metoden en velger for å lage en systematisk kunnskapsoversikt vil, i analogi med valget man tar for å lage en primærstudie, være avhengig av tema, problemstilling og teoretisk rammeverk. Det er mange hensyn å ta ift valg av metode for å lage en kunnskapsoversikt; et viktig poeng er ifølge Gough m.fl. (2012:74) «the degree to which it aims to configure and the degree to which it aims to aggregate the findings from individual studies».



**Figur 2.1: A spectrum of approaches to synthesis.** (Kilde: Gough m.fl. (2012:74).

Figuren ovenfor illustrerer et bredt spektrum av syntesemetoder, fra synteser som primært aggregerer resultater fra primærstudier for å teste ut førdefinerte hypoteser til synteser som primært konfigurerer resultatene fra studier for å generere teori. Mens førstnevnte primært aggregerer kvantitative data, hvis mulig ved hjelp av meta-analyser, bruker sistnevnte eksplorative metoder, for eksempel meta-etnografi. På den annen side kan kvantitative data konfigureres gjennom subgruppe-analyse eller kvalitative data kan aggregeres gjennom temaanalyser på tvers av studier. I tillegg finnes det kunnskapsoversikter som kombinerer ulike metoder, for eksempel «framework analysis» eller «realist synthesis».

I tillegg til metodiske hensyn, må det også fattes et valg med hensyn til ressursbruk (tid, personell, infrastruktur), knyttet til de enkelte fasene, for eksempel i antall databaser det søkes gjennom (litteratursøk), kvalitetsvurderingsinstrumenter og analysemetode. Disse valgene vil ha konsekvenser for hvorvidt den produserte kunnskapen vil være «robust nok» for å fatte velinformerte beslutninger.

### **2.3.3 Kunnskapssenterets produkter**

Gitt begrensninger i ressurser når det gjelder økonomi og tid, har man ifølge våre informanter (ved KSU) valgt å fokusere på oppsummering av forskning i ulike formater, herunder systematiske kunnskapsoversikter. Ifølge informanter ved KSU er det en prioritering å utvikle gode metoder for oppsummering av kvalitative studier, ettersom kvalitative studier blir oppfattet som vanligst innen utdanningsforskningen.

Det finnes ulike verktøy som kan brukes for å lage systematiske kunnskapsoversikter og KSU har valgt å bruke dataprogrammet og metoden utviklet av EPPI-Centre. KSU bruker tre ulike formater med ulike formål og rekkevidde, som har blitt utviklet parallelt i forbindelse med ulike forskningsoppdrag gitt senteret: 1) systematisk kunnskapsoversikt, 2) forskningsoppsummering og 3) forskningskartlegging (Årsmelding 2014: 11).

1) Systematiske kunnskapsoversikter («systematic review»): En systematisk kunnskapsoversikt «samler og syntetiserer studier om spesielle forskningstemaer eller problemstillinger, basert på systematiske søk og formelle kriterier [inklusions- og eksklusjonskriterier] for vurdering og analyse av relevante studier» (Årsmelding 2014: 11). Et bredt tilfang av primærlitteratur på temaet som skal undersøkes ble nevnt som forutsetning for å kunne lage en systematisk kunnskapsoversikt.

I intervjuene med ansatte ved KSU understrekes det at man har valgt å legge seg på et mindre omfattende og ressurskrevende format, såkalte «rapid reviews» på grunn av begrensninger når det gjelder tidsfrister (fra KD) og ressursituasjonen. Å lage en *full* systematisk kunnskapsoversikt ville være krevende og ville i mange tilfeller minst ta et år, dog avhengig av den gitte problemstillingen<sup>1</sup>. Når det gjelder rapid review-formatet begrenses litteratursøket til et utvalg av databaser, en distinkt tidsramme (de siste fem årene), språk (engelsk og nordiske språk) og publiseringsstatus (kun litteratur publisert i fagfelleverderte tidsskrifter). Når det gjelder kvalitetsvurdering av de inkluderte studiene vises det til retningslinjene til EPPI-senteret og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. I den systematiske kunnskapsoversikten om former for lærervurdering, publisert i 2014, vises det eksplisitt til disse i teksten, og det nevnes at kvalitetsvurdering ble gjort sammen med forskergruppen (Lillejord m.fl., 2014: 27). I den senere kunnskapsoversikten om frafall i videregående opplæring (Lillejord m.fl. 2015) nevnes tre kvalitetskategorier (høy, middels, lav), men informasjonen om hvilket kvalitetsvurderingssystem som er brukt, kommer ikke så tydelig frem. Det hadde vært nyttig med en kort beskrivelse av rutiner for kvalitetsvurdering, for eksempel på KSUs nettside, og en referanse til disse i rapporten. Når det gjelder nytteverdien av en systematisk kunnskapsoversikt sies det i årsrapporten at en slik oversikt både gir solid dybde- og breddeinnsikt, ettersom man kan si noe om *hva* som virker [eller ikke], *hvordan* noe virker og ulike faktorer som påvirker at noe virker eller ikke.

2) En forskningsoppsummering avgrenses mot en systematisk kunnskapsoversikt ved at den *ikke* gjør en systematisk gjennomgang av publiserte artikler på et forskningsfelt. Den forutsetter derimot at det finnes oversiktsartikler på temaet. Det er med andre ord en oppsummering av eksisterende litteraturoversikter. Ifølge våre informanter i KSU har de ikke basert disse oversiktene på den etablerte metoden som blant annet benyttes av Kunnskapssenter for helsetjenesten og at dette således *ikke* dreier seg om en metodisk stringent «review over systematic reviews» eller «oversikt over systematiske oversikter» som i prinsippet følger samme logikk som systematiske kunnskapsoversikter. I stedet har KSU utviklet et eget format, review av litteraturreviews. Med tanke på nytteverdien av forskningsoppsummeringer trekkes det allikevel frem at reviews over litteraturreviews gir en mulighet til å identifisere mønstre og hovedtrender i forskningen (Årsmelding 2014).

3) En forskningskartlegging eller «mapping» skal gi leseren et overblikk over eksisterende forskning på et bestemt område. Den kan vise om det foreligger grunnlag for å lage en systematisk kunnskapsoversikt på et område og samtidig avsløre kunnskapshull på forskningsfeltet. En forskningskartlegging skal også presentere konklusjonene fra den forskningen som ble kartlagt, og skal gi en status ift forskningen på feltet. For å lage en forskningskartlegging forutsettes det at det finnes forskning på temaet, og produktet egner seg godt til et ungt og lite etablert forskningsfelt. Når det gjelder nytteverdien trekkes det frem at en slik mapping gir et overblikk over eksisterende forskning på feltet, gir innsyn i temaene det forskes på og at den identifiserer kunnskapshull.

Mellom 2013 og 2016 ble det publisert seks rapporter fra KSU, av disse er tre systematiske kunnskapsoversikter, to forskningsoppsummeringer og én forskningskartlegging. Temaene er evnerike elever, overgang mellom barnehage og skole, frafall i videregående skole, lærervurdering, forhold ved skolen med betydning for mobbing, og partnerskap i lærerutdanningen:

1. Børte, K., Lillejord, S. og Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

---

<sup>1</sup> I følge de nye retningslinjene utgitt av The Campbell Collaboration med tittelen «A fast track for selected Campbell reviews» ligger forventet tid til å lage en Campbell systematic review mellom 12 og 18 måneder. [http://www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Campbell\\_Fast\\_Track\\_Reviews.pdf](http://www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Campbell_Fast_Track_Reviews.pdf) Dette formatet omtales i litteraturen til å være særlig egnet til politikktutforming (f.eks. Thomas, Newman og Oliver, 2013; Khangura m.fl. 2014). Det foreligger derimot ikke noen enhetlig definisjon av «rapid reviews». Noen kan ligne mer på en fullstendig review enn andre; et annet spørsmål gjelder om hvordan denne hurtigheten (rapidity) ble oppnådd, for eksempel gjennom økning av bemanning, innsnevring av problemstillingen, begrensninger i litteratursøket eller andre delprosesser og begrensninger i kvalitetsvurderingsprosessen (Gough, Thomas og Oliver, 2013).



2. Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., og Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
3. Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., og Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
4. Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. og Smeby, J.-C. (2014) Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt. KSU 1/2014. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
5. Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte K., og Haukaas, A. (2014) Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
6. Lillejord, S. og Børte, K. (2014) Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Dette gjenspeiler en prioritering hvor vekten har vært lagt på å få ny innsikt og å utvikle ny kunnskap. Her bør det bemerkes at KSU har et høyt internasjonalt engasjement og god synlighet, der man både er aktive på konferanser, og jobber med metodeutvikling – spesielt når det gjelder mer kvalitative oppsummeringer av forskning.

For hver av de systematiske kunnskapsoversiktene foreligger det også en protokoll som beskriver fremgangsmåten i utarbeidelse av den angitte rapporten (i forkant). Når det gjelder den systematiske kunnskapsoversikten 'Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole' fikk vi tilsendt to protokoller, én på norsk (med 67 sider) og én på engelsk (med 12 sider). I dette konkrete tilfellet gis det inntrykk av at protokoll-dokumentet heller kan ses som en underveisrapport, siden det inneholder resultater som er del av den endelige rapporten. Forskningsspørsmålet i denne kunnskapsoversikten, «Hvilke tiltak kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole?» kan strengt tatt tolkes i retning av en aggregativ heller enn en konfigurativ tilnærming som ligger til grunn for syntesen. Dette betyr at protokoll-dokumentet med forskningsspørsmål og metode burde defineres «a priori» og at eventuelle endringer gjennom review-prosessen må dokumenteres i etterkant i rapporten. Siden selve kunnskapsoversikten både inkluderer kvalitative og kvantitative studier kan den plasseres i midten av et kontinuum mellom en aggregativ og en konfigurativ tilnærming, noe som sannsynligvis har påvirket utformingen av protokoll-dokumentet.<sup>2</sup>

### **2.3.4 Kunnskapssenterets deltakelse i den offentlige debatten**

For å kunne si noe om Kunnskapssenterets deltakelse i den offentlige debatten ble det gjort et søk i Atekst/ Retriever, i perioden 2012-2016. I denne perioden fikk KSU en viss oppmerksomhet i den offentlige debatten, med i alt 30 oppslag i norske medier. Halvparten av disse var i riksdekkende medier, som Aftenposten, Dagsavisen og Klassekampen. KSU fikk flest oppslag i 2015, med ti treff, etterfulgt av syv treff i 2013, året KSU ble offisielt lansert. Den systematiske kunnskapsoversikten om frafall i videregående skole ble nevnt i fem oppslag, fire ganger i 2015 og én gang i 2016. Medieanalysen viser at det er denne rapporten som har fått mest oppmerksomhet og interesse i offentligheten; den ble både lastet ned og presentert hyppigere enn andre rapporter.

Et søk i google resulterte i 6 660 treff for KSU. Gitt begrensninger i ressurser og en begrenset tidsperiode på tre år, har KSU oppnådd en viss oppmerksomhet i offentligheten. Et søk i google for

<sup>2</sup> Ifølge metodemanualen til EPPI-Centre (2010) skal et protokoll i kunnskapsoversikter med en «a priori metodologi» foreligge før review-prosessen settes i gang. «A protocol helps reviewers to describe and explain their methods for answering the review question in an explicit and appropriate way. The protocol includes the review question, the underlying assumptions and conceptual framework and the methods to be undertaken in a review.» (s.4-5).

Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten resulterte i 52 200 treff, dog over et mye lengre tidsrom (tolv år), og med en helt annen ressursituasjon (202 ansatte i 2014).

### **2.3.5 Ulike brukergruppers erfaring med og nytte av KSU**

Etter å ha snakket med et titalls representanter for brukersiden i brukerrådet samt øvrige potensielle brukere av KSU vokser det frem et bilde av et kunnskapssenter som har prioritert kontakt med og formidling til forvaltningen og det nasjonale policynivået fremfor å være i direkte inngrep med praksis og brukerne i utdanningssektoren. Denne retningen og profilen bekreftes forøvrig av kunnskapssenteret selv. KSU har bevisst lagt seg på en linje hvor de i stor grad er parat til å «svare på» oppdrag og bestillinger fra departementet og fra utvalg satt ned av departementet. Dette kan delvis henge sammen med at departementet er mer «profesjonelle» bestillere i betydningen at de har kunnskap om hva det realistisk sett kan lages kunnskapsoppsummeringer om. KSUs begrensede ressurser har samtidig innebåret at det har vært nødvendig å benytte seg av andre aktørers etablerte kanaler ut i praksisfeltet. Ifølge enkelte av våre informanter kan det tyde på at KSU har trappet opp innsatsen mot denne typen utnyttelse av eksisterende arenaer for dialog med praksisfeltet.

Resultatet av denne strategien er en opplevd lav relevans av KSU's arbeid hos aktørene i praksisfeltet. Inntrykket man sitter igjen med er et kunnskapssenter som har valgt å legge seg tett opp mot departement og direktorat, og som i mindre grad har orientert seg mot praksisfeltet i utdanningssektoren. For noen informanter fra praksisfeltet er dette skuffende, noe som illustreres med følgende sitat: *«Jeg hadde håpet at det skulle være et kunnskapssenter som kunne formidle noe lettfattelig og enkelt og som vi faktisk kunne bruke».*

Fordi «bruk» og «oversettelse» av forskning i praksis ikke er enkelt, har KSU igangsatt en aktivitet i de siste årene som synes å oppleves som av høyere relevans av enkelte brukere: Etableringen av møteplassen 'Kunnskapsparlament' er et tiltak som skjer i samarbeid mellom KSU og ProTed – Senter for fremragende utdanning ved Universitetet i Oslo og ved Universitetet i Tromsø. Ett slikt arrangement er gjennomført, og et nytt er planlagt høsten 2016. Tanken med et kunnskapsparlament er at praksisfeltet koples sterkere på forskere i feltet, og at man skaper arenaer for «oversettelse» av forskningen for brukerne. De som har deltatt på det første kunnskapsparlamentet har uttrykt at dette var vellykket og noe man burde fortsette med. KSU ønsker å utvikle denne typen møteplasser også i samarbeid med andre brukere.

### **Brukerrådet**

Brukerrådet har i 2015 bestått av 12 representanter for både policy, forvaltning og praksisfeltet. Medlemmene i brukerrådet blir oppnevnt for to år av gangen. Brukerrådet er i utgangspunktet tiltenkt en rolle i form av å hjelpe Kunnskapssenteret ved å spille inn kunnskapsbehov fra brukersiden i utdanningssektoren og fungere som en faglig diskusjonspartner for senteret. Blant de representantene vi har snakket med i Brukerrådet er det relativt få som anser KSU som relevante for deres arbeid eller som oppgir at de bruker KSU i nevneverdig grad. Som vi allerede har påpekt er det flere av våre respondenter som påpeker at KSU primært har fokusert på formell skolebasert utdanning og i mindre grad andre former for praksisbasert utdanning og etterutdanning. Tilsvarende har flere av representantene vi har snakket med i brukerrådet samtidig hatt et inntrykk av at KSU har vært tettere koplet på policy og forvaltning enn mot praksisfeltet. KSU har videre vært opplevd som en veldig lukket organisasjon, selv om det synes som om – ifølge ulike informanter - senteret i det siste i større grad har anlagt en åpnere og mer inviterende holdning overfor andre aktører i utdanningssektoren.

De fleste av representantene vi har snakket med i brukerrådet har kun deltatt på ett eller to møter. Det har vært lagt opp til ett til to møter i året i brukerrådet. Det har ikke vært lagt opp til noe systematisk dialog mellom KSU og representantene i brukerrådet utover møtene i brukerrådet. Noen av brukerne synes å ha en kontinuerlig dialog med direktøren for KSU i andre fora enn møtene i brukerrådet, mens andre ikke har noen kontakt utover disse møtene. De som oppgir å ha kontakt med KSU/direktøren uttrykker tilfredshet med å kunne sparre med KSU om egne problemstillinger uavhengig av KSUs egne leveranser. Våre respondenter har generelt ikke gitt uttrykk for noe sterkt engasjement eller

involvering i brukerrådet. Én av representantene i brukerrådet visste sågar ikke at vedkommende hadde en rolle der.

Utover dette karakteriseres møtene i brukerrådet ellers som ryddige, velforbredte og strukturerte, og KSU får av enkelte ros for å være lydhøre og engasjerte i disse sammenhengene. De første møtene i brukerrådet ble brukt til å diskutere mandatet, samt til å presentere hva KSU hadde gjort så langt.

Én av våre respondenter uttrykker at brukerrådet er orientert mot et lag av byråkrater i forvaltningen og som ofte møter hverandre i ulike fora uansett. Samtidig kan signaler tyde på at mobiliseringen av representanter til brukerrådet har vært noe selektiv, og basert på personlig kjennskap og nettverk fremfor faglige begrunnelser. Enkelte har reagert på at praksisfeltet ikke har vært sterkere representert i brukerrådet.

Oppsummert fremstår ikke brukerrådet som noen kraftfull arena for dialog eller inngrep med praksisfeltet. Tilbakemeldinger fra praksisfeltet om hva KSU bør fokusere på fremstår som mer løsrevne innspill enn som resultat av en systematisk dialog med ulike brukergrupper om hva som kan være praksisrelevante oppdrag. Brukerrådet fremstår således mer som en enveis informasjonskanal snarere enn et levende forum for å fange opp behov i praksisfeltet. Erfaringene fra og synspunktene på brukerrådet er blandede, og reflekterer trolig innretningen på aktiviteten i KSU og oppfatningen av relevansen for ulike typer aktører.

Det er i hovedsak forvaltningsfeltet og politikkområdet som oppgir at KSU er relevante. Til gjengjeld synes deres tilfredshet å øke over tid, der spesielt enkelte av de seneste rapportene oppleves som «svært nyttige» og «veldig relevante».

Tilsvarende er det svært variabelt hvorvidt brukerne synes å bruke leveransene og nettsidene til Kunnskapssenteret. Dette må ses som en naturlig konsekvens av Kunnskapssenterets respons på departementets løpende behov, og i mindre grad direkte involvering og serving av praksisfeltet.

Spørringene mot skoleledelse og skoleeier i utdanningssektoren bekrefter også dette inntrykket av KSU.

## **Resultater fra Utdanningsdirektoratets Spørreundersøkelse våren 2016**

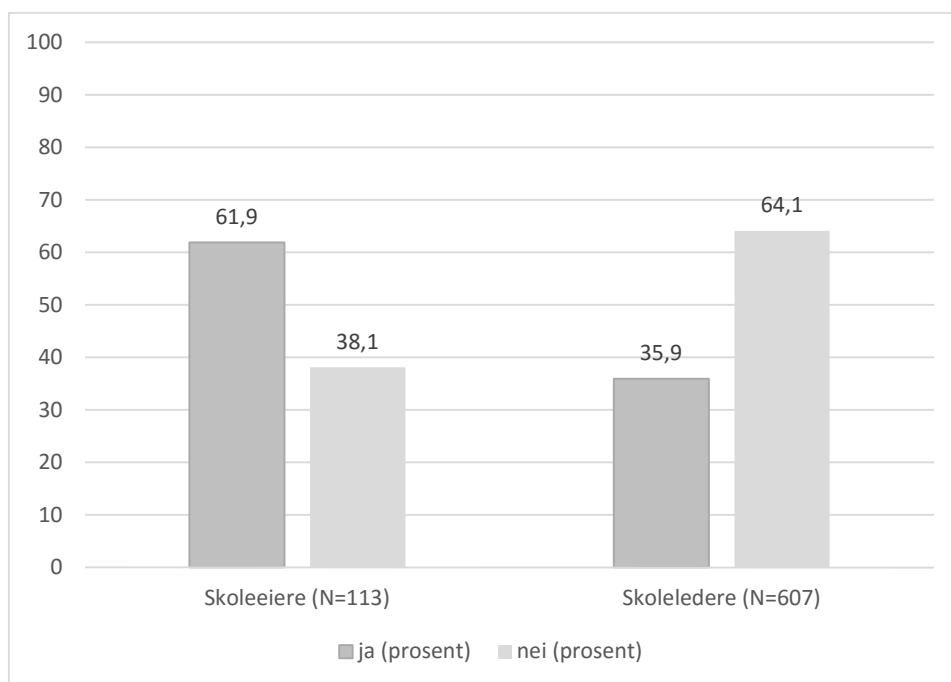
For å kunne si noe om kjennskap til og bruken av KSU i praksisfeltet på to nivåer, brukte vi Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse gjennomført våren 2016 rettet mot et representativt utvalg av skoleeiere både i kommuner og fylkeskommuner (N=131), og skoleledere i grunnskoler og videregående skoler (N=679). Analysene er - med få unntak - basert på informanter med et gyldig svar, dvs. antall N som angis inkluderer ikke «missing values».

### *Kjennskap til KSU*

Når det gjelder kjennskap til KSU viser resultatene at litt over 60 prosent av skoleeierne kjenner til senteret (61,9 prosent; n=70). Kjennskapen til senteret hos skolelederne er langt mindre – rundt 36 prosent av disse oppgir at de har kjennskap til senteret (35,9 prosent; n=218).<sup>3</sup> Dette viser at KSU har nådd ganske godt ut i sektoren på et høyere beslutningsnivå, dvs. hos skoleeiere på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå, men at de kan ha en jobb å gjøre for å nå ut til praksisfeltet i skolen. Dette bildet blir bekreftet gjennom resultatene fra intervjuene med brukerrepresentanter som tydet på en prioritering mot politikk og policyfeltet som skoleeiere er en del av.

---

<sup>3</sup> Andelen som svarte verken «ja» eller «nei» («missing values») var 13,7 prosent hos skoleeiere og 10,6 prosent hos skoleledere.



**Figur 2.2: Kjennskap til KSU**

### *Bruken av og kontakt med KSU*

Ser vi på den konkrete bruken av og kontakten med KSU, er resultatene ikke så gode. På spørsmålet, «Har dere vært i kontakt med Kunnskapssenter for utdanning», svarte 25,7 prosent (n=18) av skoleeiere at de hadde vært i kontakt med KSU, mens bare 6 prosent (n=13) av alle skoleledere svarte at de hadde brukt/hatt kontakt med senteret. Andelen gyldige svar for dette spørsmål var betydelig lavere sammenlignet med det mer generelle spørsmålet om kjennskap til senteret.<sup>4</sup> Samtidig bekrefter resultatene igjen det bildet at KSU i sterkere grad nå frem til beslutningstakere i politikk og forvaltning på fylkeskommunalt og kommunalt nivå, enn til praksisfeltet.

**Tabell 2.2: Har dere vært i kontakt med KSU?**

	Ja (%)	Nei (%)	Antall (N)
Skoleeiere	25,7	74,3	70
Skoleledere	6,0	94,0	215

Skoleeiere og skoleledere som hadde vært i kontakt med KSU ble spurt om formålet med kontakten. De fleste både blant skoleeiere og skoleledere som hadde vært i kontakt med KSU har angitt at de hadde lastet ned informasjon fra nettsiden. Dette resultatet stemmer overens med lignende evalueringer. Evalueringen av de ti Nasjonale sentrene i opplæringen har tidligere vist at det er primært nettstedene til disse som brukes (Aamodt m.fl. 2014).

<sup>4</sup> For skoleeiere var andelen gyldige svar relativt lav på rundt 53 % (70/131). For skoleledere var den enda lavere med rundt 32 % (215/679). Vi kan anta at en del av de som ikke svarte på spørsmålet («missing values») tilhører gruppen som ellers hadde svart at de ikke hadde vært i kontakt med KSU. Hvor høyt denne andelen er, og grunnen for at noen ikke svarte på spørsmål, vet vi derimot ikke noe om.

**Tabell 2.3: Hva var formålet med kontakt med KSU?**

N (%) som krysset av følgende:	Skoleeiere (N=131)		Skoleledere (N=679)	
	N	%	N	%
Å laste ned informasjon fra nettsiden	12	9,2	9	1,3
Deltakelse på arrangementer	7	5,3	5	0,7
Abonnere på nyhetsbrev	4	3,1	1	0,1
Annet	0	0	0	

Ser man nærmere på hva slags bruk av og kontakt med KSU som skoleeiere og skoleledere rapporterer om, viser resultatene fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse at det først og fremst er nettstedet til KSU som brukes. Selve bruken er likevel relativt begrenset. Blant skoleeiere var det kun 13 prosent som svarte på dette spørsmålet, blant skoleledere kun to prosent.

**Tabell 2.4: Hvor ofte bruker du/dere nettstedet til KSU?**

	Skoleeiere (N=131)	Skoleledere (N=679)
Sjeldnere enn hver måned	8	6
En til tre ganger hver måned	9	5
Antall som svarte	17	13
Antall (%) som <i>ikke</i> svarte	114 (87%)	667 (98%)

Blant de som konkret har kontakt med KSU er omtrent halvparten det man kan kalle hyppige brukere (en til tre ganger hver måned) (tabell 2.4). Her må det likevel understrekes at svarprosenten på dette spørsmålet er meget lav. Samtidig viser resultatene at omtrent halvparten (N=9) av skoleeiere som svarte, vurderte kunnskapsoppsummeringene som svært nyttig (tabell 2.5).

**Tabell 2.5: Hvordan vil du/dere vurdere kunnskapsoppsummeringer til KSU?**

	Svært lite nyttig	Middels nyttig	Litt nyttig	Svært nyttig	Total
Skoleeiere (N=131)	1	5	2	9	17 (13%)
Skoleledere (N=679)	-	4	5	3	12 (1,8)

Oppsummert synes altså kjennskapen til KSU å være relativt god blant skoleeiere, mens tilsvarende kjennskap er relativt lav hos skoleledere. God kjennskap til KSU blant skoleeiere synes likevel ikke å ha ført til utstrakt kontakt med KSU, heller ikke når det gjelder nedlastning av rapporter o.l. fra KSUs nettsted.

### **3 Den internasjonale utviklingen av kunnskapssentre og kunnskapsoppsummeringer**

Internasjonalt har det vært en trend siden 1990-tallet til å opprette et nytt lag av oversettere mellom forskning og politikk og praksis - kunnskapssentre, meglerorganisasjoner eller clearinghouses - som, for eksempel Cochrane Centres i medisin, Campbell Collaboration innen samfunnsfag, og flere organisasjoner innen utdanningsfeltet, for eksempel What Works Clearinghouse i USA, EPPI-Centre i London og Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (DCU). Sistnevnte ble etablert i 2006 som den første organisasjonen på utdanningsfeltet i Norden (Rasmussen og Holm 2012: 67). Slike kunnskapssentre kan ta ulike organisasjonsformer. Noen er for eksempel opprettet i et departement for å arbeide i kryssfelt mellom forskning og politikk, evaluere forslag til tiltak og evaluere implementeringen av programmer og ny politikk. Andre har et bredere mandat og samarbeider med forskere for å styrke forskningens relevans i politikktutforming og praksis. Denne typen kunnskapssentre har vært mest utbredt i Anglo-Saksiske land, hvor masterideen om evidens-basert praksis<sup>5</sup> oppsto. I de siste årene har flere organisasjoner blitt opprettet i nordiske og andre europeiske land, for eksempel Kunnskapssenter for utdanning i Norge i 2013 og Skolforskningsinstituttet i Sverige i 2015 (Prøitz 2015: 17).

I dette kapittelet gir vi en oversikt over den internasjonale utviklingen av kunnskapssentre på utdanningsfeltet og utviklingen av sjangeren som ofte benevnes som systematiske kunnskapsoversikter. Hensikten er å kartlegge mangfoldet av ulike kunnskapssentre eller enheter internasjonalt som har som mål å bidra til kunnskapsdrevet politikk og praksis innen utdanning. I punkt 3.1 gjør vi rede for utvalgsprosessen av lignende kunnskapssentre både i Skandinavia og utenfor Norden. Deretter gir vi i punkt 3.2 en beskrivelse av disse med hensyn til organisering, tilknytning, mandat og faglig fokus, etterfulgt av en oversikt over utviklingen av systematiske kunnskapsoversikter i punkt 3.3. Avslutningsvis gir vi en sammenlignende drøfting av de resultatene for å trekke frem de viktigste likheter og forskjeller sammenlignet med KSU (punkt 3.4).

#### **3.1 Metode og utvalg**

Med utgangspunkt i KSUs internasjonale nettverk av lignende sentre, har vi i første omgang valgt ut de mest sentrale samarbeidspartnere. Det er disse som det er mest naturlig å sammenligne KSU med. På nettsiden til KSU nevnes en rekke internasjonale samarbeidspartnere og kontakter:

---

<sup>5</sup> Begrepet evidens er ikke entydig og åpner for ulike tolkninger avhengig av fagfelt. I Norge oversettes kunnskapsbasert praksis med begrepet evidensbasert praksis, som rommer ulike typer av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. <http://kunnskapsbasertpraksis.no/kunnskapsbasert-praksis/>

- Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, Aarhus Universitet
- Skolforskningsinstitutet i Solna, Sverige<sup>6</sup>
- EPPI Centre ved University College, London
- the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO), Den Haag, Nederland
- KNAER i Toronto, Canada
- Best Evidence Synthesis Programme, Ministry of Education, New Zealand
- The Campbell Collaboration
- EIPPEE-nettverket (Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe)
- Centre for the Use of Research og Evidence in Education (CUREE)<sup>7</sup>

Danmark og Sverige er Norges nærmeste naboland. De har derfor mye til felles med Norge når det gjelder utdannings- og kunnskapssektoren. Likhetsstrekk mellom Norge, Danmark og Sverige er for eksempel at de tre landene har en statlig forvaltningsvirksomhet for utdanning, dvs. Utdanningsdirektoratet i Norge, Skolverket i Sverige og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Danmark. Danmark har derimot egne virksomheter for evaluering (Danmarks Evalueringsinstitut) og læringsmiljø (Dansk Center for Undervisningsmiljø). Dette har vært et viktig argument for å fokusere særlig på Danmark og Sverige i den internasjonale utviklingen av kunnskapssentre. I andre omgang har vi derfor supplert utvalget som beskrevet ovenfor, med et strategisk utvalg av lignende sentre i de to nordiske landene Danmark og Sverige, som ikke ble nevnt på nettsiden:

- SFI – Avdeling Skole og Utdannelse, Danmark;
- Center for Daginstitutionsforskning, ved Roskilde Universitetet i Danmark og
- Skolverket, Det nasjonale kontoret for kunnskap om resultatene av forskning, Sverige.

Utvalget omfatter både kunnskapssentre på utdanningsfeltet som noenlunde ligner på KSU når det gjelder organisering, tilknytningsform og faglig fokus, og transnasjonale nettverk, for eksempel EIPPEE-nettverket og The Campbell Collaboration. Likhetsstrekk med disse gjelder det faglige fokus på utdanning, selv om de vanskelig la seg sammenligne med KSU siden de er transnasjonale og forskjellige i organisering og tilknytningsform.

Selv om vi i utgangspunktet har valgt å fokusere på utviklingen av kunnskapssentre og kunnskapsoppsummeringer innen utdanningsfeltet, skal vi i noen grad dra vekslers på den internasjonale utviklingen på andre fagområder, for eksempel helse og medisin og sosialt arbeid. Sosialt arbeid som fagfelt har for eksempel mye til felles med utdanning når det gjelder organiseringen og utviklingen av kunnskap (f.eks. Biglan 1973; Becher 1989; Smeby 2001), noe som kan ha preget metoden av kunnskapsoppsummering også innen utdanningsfeltet.

## 3.2 Kartlegging av kunnskapssentre internasjonalt

### 3.2.1 *Kunnskapssentre i Danmark og Sverige*

Både Danmark og Sverige har en forholdsvis lang tradisjon innenfor evidens-basert praksis innenfor andre områder enn utdanning, spesielt innen medisin og helse på den ene siden, og sosialt arbeid på den andre (Hansen og Rieper, 2010).

#### Danmark

I Danmark har ideen om evidens-basert praksis fått nedslag både innen medisin og helse og innen sosialt arbeid og velferd, og utdanning. Allerede i 1993 ble det nordiske Cochrane-senteret etablert i København. Danske forskere har således, sammen med britiske initiativtagere, vært med på å etablere det internasjonale Cochrane-samarbeidet innen medisin og helse. Med etableringen av

<sup>6</sup> Ble nevnt av våre informanter som viktig samarbeidspartner fremover.

<sup>7</sup> CUREE er ikke eksplisitt nevnt på KSUs nettside som en sentral samarbeidspartner. Vi valgte allikevel å inkludere CUREE, siden det er betydelige likhetsstrekk mellom CUREE og KSU med hensyn til mandat, aktiviteter og produkter.

Campbell-samarbeidet i 2000, med både organisatoriske og metodiske likhetstrekk til Cochrane-samarbeidet, ble det i 2002 etablert et nordisk Campbell-senter ved SFI, spesielt rettet mot å produsere og formidle systematiske kunnskapsoversikter innenfor sosial velferd, i tillegg til kriminologi og utdanning (Hansen og Rieper, 2011). Når det gjelder utdanning har Danmark vært pioner blant de tre skandinaviske landene ved å etablere et kunnskapssenter rettet mot utdanning, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU).

### *SFI – Avdeling Skole og Utdannelse, SFI Campbell*

SFI - Avdeling Skole og Utdannelse er én av fire avdelinger ved Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI), som ble opprettet i 1958 under navnet Socialforskningsinstituttet. Per i dag er senteret det største danske forskningsmiljø på sitt felt og har tett samarbeid med både nasjonale og internasjonale miljøer. Som uavhengig nasjonalt forskningssenter er SFI underlagt et departement, i dag, Ministeriet Social- og Indenrigsministeriet. Med universitetsreformen i 2006 ønsket den danske regjeringen i utgangspunkt en fusjonering av sektorinstitusjoner med universitetene. SFI, derimot, fikk lov til å beholde selvstendigheten siden det internasjonale evalueringspanelet fremholdt uavhengigheten til det tverrfaglige instituttet som en styrke. I alt arbeider 21 forskere ved Avdeling Skole og Utdannelse. SFI Campbell er del av avdelingen og hører til det internasjonale Campbell nettverket, Campbell Collaboration. SFI Campbell arbeider med forskningsbasert kunnskap om effekt av tiltak på det sosiale området.

Mandat og aktiviteter: SFIs misjon er å levere forskningsbasert kunnskap av høy kvalitet for å informere politikk og forvaltning. Blant de viktigste målsetningene er å komme i dialog med beslutningstakere i utviklingen av forskning og å formidle forskningsbasert kunnskap til praktikere. Avdelingen Skole og Utdannelse lager forskningsbaserte utredninger og evalueringer knyttet til barnehage- og skoleområdet, mens SFI Campbell lager både systematiske kunnskapsoversikter (systematic reviews) og omtaler av disse for å formidle forskningsbasert kunnskap til beslutningstakere og praktikere. Selv om SFI Campbells faglige fokus ligger på sosialt arbeid, kan flere systematiske kunnskapsoversikter kategoriseres innenfor utdanning.<sup>8</sup>

Andre aktiviteter ved SFI av høy relevans er opprettelse av et metodesenter for brukerinvolveringen i forskningen og utgivelse av «Kort og Klart» hefte, for å gi praktikere en lett tilgjengelig oversikt over forskningsresultater. Ifølge årsrapport fra 2014 arbeides det med videreutvikling av flere typer formidlingsprodukter. Når det gjelder nettverksbygging og samarbeid, arbeider SFI-forskere sammen med forskere ved universiteter både i Danmark og i andre land. SFI-forskere underviser også ved universiteter. I tillegg utdanner SFI PhD-kandidater i felleskap med universiteter.

Produkter: SFI Campbell utarbeider systematiske kunnskapsoversikter om effekt av tiltak etter retningslinjene til The Campbell Collaboration<sup>9</sup>, i tillegg til andre typer forskningsoversikter. Denne oppgaven støttes med en fast årlig støtte på 6,1 mill. danske kroner, derav brukes 1,1 mill. til hjelpfunksjoner (f.eks. bibliotekstjenester), samt generell ledelse og administrasjon. I 2014 har SFI utarbeidet ni systematiske kunnskapsoversikter. Av disse ble to publisert i internasjonale tidsskrifter, tre som Campbell Systematic Reviews, to som SFI-rapporter og to som foreløpig har blitt utgitt som notater (se SFI-Årsrapport 2014:9). SFI-Campbell skiller mellom fire ulike formater som varierer i formål, tidsramme og de ulike delprosessene, dvs. litteratursøk, utvalg og koding av litteratur, syntese, kvalitetsvurdering og sluttprodukt. 1) Campbell systematic review; 2) kunnskapssyntese; 3) kartlegging; 4) kunnskapsoversikt. Mens førstnevnte, Campbell systematic review, er mest ressurs- og tidskrevende, er sistnevnte, kunnskapsoversikten, minst ressurs- og tidskrevende.<sup>10</sup>

1) En Campbell systematic review utarbeides når det er behov for en effektvurdering, basert på de internasjonale retningslinjene av Campbell-nettverket. En Campbell review har som mål å gi oversikt hva den beste tilgjengelige forskningen kan si om et bestemt avgrenset forskningsspørsmål. Reviewen

<sup>8</sup> Ett eksempel av en artikkel fra SFI-Campbell som omtaler én Campbell Reviews innen utdanning er «Klasseledelse kan skabe godt læringsmiljø».

<sup>9</sup> Se nærmere: Campbell Systematic Reviews (2015)

<sup>10</sup> Se for nærmere informasjon: [www.sfi.dk/nye\\_typer\\_forskningsoversigter-8067.aspx](http://www.sfi.dk/nye_typer_forskningsoversigter-8067.aspx)



opsummerer resultater av flere primærstudier, utvalgt og vurdert etter eksplisitte og systematiske kriterier. Tidsramme: 18-24 mnd.

2) En kunnskapssyntese omfatter en kartlegging av forskning i tillegg til en syntese av forskningen, hvor det gis en konklusjon basert på den oppsummerte forskningen. En kunnskapssyntese kan forstås som en systematisk kunnskapsoversikt uten vurdering av effektmålinger og metodevurdering. Tidsramme: 4-5 mnd.

3) En kartlegging gir en oversikt over forskning om et nærmere spesifisert område, der informasjon av de inkluderte studiene også kodes, for eksempel i forhold til tiltakstype, tiltakets varighet eller andre informasjon, avhengig av problemstilling. Det utvikles et kodings skjema som er ledende. Tidsramme: 3-4 mnd.

4) En kunnskapsoversikt fortar en enkel «mapping» eller kartlegging om hva som finnes av forskning på et bestemt område. Det foretas et systematisk litteratursøk med begrensninger i tid, søkeord og søkekilder. Tidsramme 1-2 mnd.

Felles for disse kunnskapsoppsummeringene er at de er transparente og systematiske på alle trinn i prosessen, med fokus på spørsmål om effekt av tiltak eller mer komplekse programmer innenfor sosialt arbeid og velferd. Samtidig er de forskjellige når det gjelder tidsramme, formål og forskningsspørsmål.

Konklusjon/ vurdering: Avdeling Skole og Uddannelse samt SFI Campbell tilhører SFI som er et uavhengig forskningsinstitutt underlagt departementet. Selv om SFI ikke tilhører universitet, er det tett samarbeid mellom instituttet og universitetssektoren når det gjelder forskning, undervisning og Phd-utdanning. På systemnivå har det blitt etablert en infrastruktur for å lage systematiske kunnskapsoversikter som omfatter bibliotekstjenester. God infrastruktur, ressurser og bemanningssituasjon, i kombinasjon med en forholdsvis «lang» historie innen kunnskapsoppsummering generelt, gjenspeiles også i produksjonen av et relativt høyt antall systematiske kunnskapsoversikter av ulike format sammenlignet med de andre kunnskapssentrene i Norden.

#### *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmark<sup>11</sup>*

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) ble etablert i 2006 på Danmarks Pædagogiske Universitet, nå Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Opprettelse av DCU peker historisk tilbake til OECDs evaluering av dansk utdanningsforskning i 2004 som identifiserte en utilstrekkelig kobling mellom de forskjellige forsknings- og utredningsmiljøene og politikk- og praksisfeltet (OECD, 2004). Som en del av DPU, ble DCU etablert som en liten enhet med tre medarbeidere, som er alle ansatte ved DPU.

Mandat og aktiviteter: DCU skal bidra til å sikre politikere og praktikere tilgang til forskningsbasert kunnskap av høy kvalitet, som gjelder temaområdene oppvekst, undervisning og utdanning, fra førskole til høyere utdanning, kunnskap som kan brukes i politiske beslutninger og pedagogisk praksis. Prinsippet om armlengdes avstand («armlengdeprinsipp») ble eksplisitt nevnt i et dokument utgitt av Aarhus Universitet (Aarhus Universitet, 2010: 6).

I tillegg skal DCU bidra til at forskningsmiljøene får en større og bedre oversikt over eksisterende forskning, og dermed utpeke områder med kunnskapshull. Tre funksjoner er sentrale for å oppnå dette formålet, å systematisk innsamle, analysere og formidle kunnskap, basert på det best tilgjengelige forskningsgrunnlaget, uansett om det stammer fra eget forsknings- og utviklingsarbeid, danske og/eller utenlandske kilder. DCU «forsker på forskning», dvs. ser etter mønstre og tendenser på tvers av store mengder primærstudier. Seks grunnleggende aktiviteter nevnes som sentrale: 1) systematisk innhenting av informasjon; 2) oppbygging av et bibliotek som gir samlet adgang og systematisk

<sup>11</sup> Informasjon er hentet fra: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013). Konseptnotat juni 2013. Institut for Uddannelse og Pædagogikk (DPU), Aarhus Universitet.

oversikt over informasjon; 3) kvalitetsvurdering av informasjon etter eksplisitte kriterier; 4) systematisk ekstraksjon og sammenstilling av data/informasjon; 5) systematisk syntese av kunnskap, basert på den eksisterende og kvalitetsvurderte kunnskapen, og 6) distribusjon/spredning av denne kunnskapen. De seks aktivitetene må ses i sammenheng med produktene, der hver trinn kan føre til et mulig selvstendig produkt. Jo flere trinn oppover, jo mer avansert produktet blir. Systematic review, som omfatter alle de seks trinnene, er kjerneproduktet til DCU.

Produkter: DCU skiller i sitt notat mellom tre produktformater av kunnskapsoppsummeringer, som varierer med hensyn til tidsramme, formål og forskningsspørsmål: 1) systematisk forskningsreview; 2) systematisk forskningskartlegging; 3) brief systematisk forskningskartlegging.

1) En systematisk forskningsreview sikter på å finne svar på et eller flere forskningsspørsmål som ulike grupper beslutningstakere, for eksempel politikere, praktikere, organisasjoner, ønsker belyst. Problemstillingen formuleres av DCU og oppdragsgiver i fellesskap. Når det gjelder reviewprosessen samler DCH en gruppe forskere med ekspertkunnskap på feltet for å kvalitetssikre prosessen. Det er både danske og internasjonale forskere som kan være del av gruppen; det er avgjørende at vedkommende har ekspertkunnskap i det feltet som gjelder problemstillingen. Forskergruppen bistår i formuleringen av et protokoll og den konseptuelle rammen som ligger til grunn for det systematiske review, i å identifisere relevante søketermer, i kvalitetsvurdering av studier som skal inngå i det systematiske review og supplerende relevante referanser. Dette arbeidet foregår i tre faser: søk etter relevant informasjon og studier som skal inkluderes; innhenting av informasjon, vurdering og analyse av de enkelte studiene, og syntese av den samlede kunnskapen. Tidsramme: 9 til 12 mnd. Et eksempel er: Dyssegaard et al. (2015). A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on students' language proficiency in primary and secondary school. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

2) En systematisk forskningskartlegging sikter på å gi et overblikk over den tilgjengelige forskningen på et bestemt område ved å søke, innsamle og utvelge studier i likhet med en systematisk forskningsreview. Den skiller seg derimot fra en systematisk review idet den ikke samler og analyser kunnskap i en avsluttende syntese, og at litteratursøket er begrenset til antall databaser, tid osv. gitt den begrensede tidsramme. En systematisk forskningskartlegging kan gi en overblikk over foreliggende forskning av en viss kvalitet, og kan samtidig avdekke kunnskapshull i forskningen. Tidsramme: 6 til 9 mnd. Et eksempel er: Dyssegaard, m.fl. (2013) Skoleparathedsprojekt. Systematisk forskningskortlægning. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

3) En brief systematisk forskningskartlegging bygger på de samme prinsipper som en systematisk forskningskartlegging, men skiller seg ut med å ha en kortere tidsramme, mellom tre og seks måneder. Det arbeides med mest mulig avgrensning av et forskningsfelt og en tydelig søkestrategi, slik at den foreliggende empirien er håndterbar. Tidsramme: 3 til 6 mnd. Et eksempel: Dyssegaard, m.fl. (2014): Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i de gymnasiale uddannelser. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

I tillegg finnes det også litteraturstudie blant publikasjoner, som ikke nærmere beskrives blant produktene. Ett eksempel er Dyssegaard m.fl. (2015). Litteraturstudie om intensive læringsforløb. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

Arbeidet med systematiske kunnskapsoppsummeringer er informert av arbeidet ved EPPI-Centre i London, som bruker flere metoder for å oppsummerer forskning med ulike metodiske tilnærminger, både kvantitative og kvalitative metoder. I motsetning til Campbell Collaboration som er tilhenger av et kunnskapsideal som bygger på en viss evidenshierarki relatert til spørsmål om effekt av tiltak, der randomiserte kontrollerte studier regnes som gullstandard, tar DCU en bredere tilnærming i arbeid med kunnskapsoppsummering.

I tillegg utfører DCU andre oppgaver som forskningsmessige vurderinger av utdanningspolitiske og forskningspolitiske spørsmål der en trekkes inn et forskerpanel, å bistå mht. ekspertvurderinger og prioriteringer av forskningsmidler, bidra med utvikling av praktiker-forsker nettverk, og forskningsformidling.

Konklusjon/ sammenlignende vurdering: DCU ser ut til å ha et relativt begrenset mandat med fokus på systematisk kunnskapsoppsummering og formidling av disse, gitt begrenset ressurser.

Kjerneforskergruppen består av kun tre personer. Siden DCU er lokalisert ved et universitetet kan vi anta at det foreligger gode synergieffekter og muligheter for samarbeid med andre forskere både med hensyn til faglige og metodiske spørsmål, og bedre tilgang til og mulighet for samarbeid med universitetsbiblioteket. Tilgang til forskningslitteratur og databaser og bibliotek- og informasjonsvitenskaplig kompetanse er én forutsetning for å kunne lage systematiske kunnskapsoversikter av ulike format. I samarbeid med Aarhus universitetsbiblioteket har DCU utarbeidet en database med dansk pedagogisk litteratur. I tillegg har DCU i tidsperioden mellom 2007 og 2012 samlet og kvalitetsvurdert studier, som inngår i databasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC), og som administreres av Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Etter 2012 har identifikasjon og kvalitetsvurdering av studier blitt overført til SFI Campbell.

### *Center for Daginstitutionsforskning*

Center for Daginstitutionsforskning ble opprettet i 2015 ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. Senteret er et samarbeid mellom Roskilde Universitet, DPU ved Aarhus Universitet og profesjonshøgskolene. Det er i alt 21 forskere tilknyttet senteret, syv fra DPU og 14 fra Roskilde Universitet. Senteret ledes av en senterleder som er forsker på professor- eller lektornivå. Senterleder rapporterer til instituttleder når det gjelder økonomi, mens rapporterer til senterrådet når det gjelder fremdrift og opprettelse av forskningsprogrammer. Forskningsprogrammer velges ut av senterrådet etter innspilling fra senterleder som deltar i rådsmøter uten stemmerett.

Mandat og aktiviteter: Senterets skal produsere og systematisere barnehageforskning, koble forsknings- og utviklingsmiljøer og prosjekter i Danmark og bygger bro til internasjonal forskning, støtter praksisutvikling basert på forskningsbasert kunnskap og spiller inn til den politiske agendaen, både nasjonalt og internasjonalt gjennom en sterk dialog med interessegrupper og praksisfeltet. Senteret har fire målsettinger: 1) å sikre volumet og sammensetting av forskningsprosjekter innenfor området via tematiske forskningsprogrammer; 2) å skape ny forskningskunnskap gjennom prosjekter; 3) å skape synergi mellom forskning, utdanning og praksisutvikling; 4) å utvikle solid kunnskaps-, analyse-, data- og formidlingskapasitet men hensikt å være en kunnskapsinstitusjon som setter dagsorden. Senteret skal utføre en rekke aktiviteter som omfatter organisering av nasjonale forskersamlinger og møteplasser mellom forskere; organisering av internasjonale forskningsseminarer; organisering av formidlingskonferanser rettet mot praktikere og debattmøter; organisering av en slags praktikerforum, dvs. en slags rådgivende organ mht. formidlingsaktiviteter; utarbeidelse av kunnskapsoversikter over internasjonal forskning på sentrale temaområder; og formidlingsaktiviteter som nyhetsbrev og etablering av nettside.

Produkter og metoder: Det skal brukes både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, og det skal legges vekt på brukerinvolverende forskningsprosjekter for å styrke koblingen mellom forskningen og praksisfeltet. Det understrekes at senterets forskere etterstreber dialogisk samarbeid med både praktikere og brukere, for å forankre kunnskapsutviklingen i handlinger og erfaringer fra praksisfeltet.

Konklusjon/ sammenlignende vurdering: Sammenlignet med kunnskapssentre i mer snever forstand som for eksempel DCU og SFI Campbell, har Center for Daginstitutionsforskning et bredere mandat både når det gjelder produksjon, oppsummering og formidling av forskning. Senteret er forholdsvis godt bemannet med syv forskere som er fulltidsansatt ved senteret, og en rekke personer med ulik tilknytning. I beskrivelsen av senterets oppgaver og metode vektlegges det et sterkere fokus på praksisfeltet og brukere sammenlignet med kunnskapssentre i tradisjonell forstand. Ettersom senteret var nyopprettet i 2015, ble det kun tatt en vurdering på grunnlag av formål og mandat, som beskrevet

på websiden, dvs. vurderingen ble ikke tatt på grunnlag av den reelle produksjonen av aktiviteter (output).

## Sverige

I Sverige ble begrep som evidens-basert sosialt arbeid allerede introdusert ved slutten av 1990-tallet sammen med evidens-basert praksis innen medisin og helsefaget, i kjølvannet av den internasjonale utviklingen. Siden da har diskusjonen på nasjonalt nivå blitt dominert av kunnskapssentre på disse områdene, som Centrum for utvärdering av sosialt arbete og dens etterfølger, Institutet för utveckling av metoder i sosialt arbete (IMS) ved Socialstyrelsen (Bergmark og Lundström 2011). Når det gjelder utdanning er utformingen av undervisningen basert på forsknings- og kunnskapsbasert praksis forankret i den svenske opplæringsloven<sup>12</sup>, noe som ser ut til å være unikt sammenlignet med andre skandinaviske land (se: Wollscheid 2015: 53).

### *Skolverket, Det nasjonale kontoret for kunnskap om resultatene av forskning,*

Det nasjonale kontoret for kunnskap om resultatene av forskning ble opprettet i 2008, ved Skolverket,<sup>13</sup> som er nasjonal myndighet for det offentlige skolesystemet i Sverige og inntar en viktig meglersrolle mellom forskning, politikktutforming og praksis.

Mandat og aktiviteter: Hovedaktivitetene gjelder oppsummering og formidling av kunnskap om resultater av forskning til praktikere i skolen, som rektorer og lærere. I tillegg samarbeider kontoret med ulike universiteter som utfører primærforskning. Når det gjelder formidling og spredning av forskningsbasert kunnskap brukes tre ulike typer for spredning: 1) internett, 2) kunnskapsoversikter og 3) utviklingstiltak. Arbeidet bygger på tanken at praktikerne, dvs. profesjonelle, er medaktører i produksjon av kunnskap.

Internett er den primære formidlingskanalen og det måles antall besøkende per måned. Forskningssidene har cirka 65 000 besøkende per måned, som bruker i gjennomsnitt 3,3 minutter, noe som indikerer at de fleste leser innholdet. Når det gjelder antall nedlastninger av kunnskapsoppsummeringer og antall solgte eksemplarer er tallene svært varierende. Oversiktene, Greppa språket og Forskning för klassrummet ble solgt og lastet ned henholdsvis rundt 20 000 og rundt 75 000 eksemplarer. Disse brukes som kurslitteratur ved ulike universiteter og i arbeidet ved skolen (ulike former gruppearbeid). Ett av de siste utviklingstiltakene, *Forskning lyfter*, tar utgangspunktet i en forskningsbasert tilnærming for å påvirke skolevirksomheter der man jobber med ulike former for å gi tilbakemeldinger og skape økt læringstrykk. Tiltaket er basert på kollegialitet, inkludering og tilbakemeldinger, hvor det arbeides med et problem som er relevant for hver deltakende skole, med tre til fem deltakere fra hver skole. Rektor er en av deltakerne (se Wollscheid 2015: 53-54).

Konklusjon/ sammenlignende vurdering: Det nasjonale kontoret for kunnskap om resultatene av forskning er del av Skolverket, som i sitt mandat ligner på Utdanningsdirektoratet i Norge, og har en viktig rolle som kunnskapsmegler mellom forskning, politikktutforming og praksis. Kunnskapsoversikter utarbeidet av Skolverket er vanskelig å klassifisere innenfor «systematic review» sjangeren; det som skiller dem fra kunnskapsoversikter ved andre miljøer er at de eksplisitt omfatter både forskningsbasert («scientific knowledge») og erfaringsbasert («proven experience in practice») kunnskap.

### *Skolforskningsinstitutet, Sverige*

Skolforskningsinstitutet i Solna, Sverige, ble opprettet i 2015 som et statlig organ for å støtte lærere og andre ansatte i førskoler, skoler og voksenopplæring i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læring basert på forskningsbaserte metoder og praksiser. Opprettelsen kom etter det avsluttede prosjektet SKOLFORSK, gjennomført av Vetenskapsrådet i 2014 på oppdrag for den svenske regjeringen. Hensikten med dette prosjektet var å kartlegge svensk og internasjonal forskning

<sup>12</sup> Skollagen, Kap. 1 § 5: «Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.»

<sup>13</sup> Ut fra sin rolle kan Skolverket informere forskning, og formulere konkrete anbefalinger basert på forskning med utgangspunkt i den svenske opplæringsloven (Skollagen, Kap. 1 § 5).

med relevans for utdanningsfeltet, og for å skape et kunnskapsgrunnlag for det planlagte Skolforskningsinstituttet (f.eks., Levinsson 2014; Prøitz 2015a). Skolforskningsinstituttet styres gjennom mandatet og tildelingsbrevet fra regjeringen. Instituttets oppdrag defineres i regjeringens tildelingsbrev og riksdagens instruksjon, som gjelder myndighetenes grunnleggende utgifter. Tildelingsbrevet regulerer mål, kravet til årsrapportering og finansielle forutsetninger for virksomheten i det kommende året. For budsjettår 2016 fikk instituttet bevilget 20 millioner svenske kroner for praksisrelevant forskning. Når det gjelder organisering har instituttet to besluttede organer, Skolforskningsnämnden og Det vetenskapliga rådet. Skolforskningsnämnden, bestående av elleve medlemmer, tar beslutninger om hvilke systematiske kunnskapsoversikter som skal gjennomføres, samt hvilke utlysninger av forskningsmidler som instituttet skal gjennomføre. Regjeringen bestemmer over sammensetningen. *Det vetenskapliga rådet* skal bistå instituttet med gjennomgang av den vitenskapelige litteraturen som er grunnlaget til de systematiske kunnskapsoversiktene. Per i dag har instituttet 13 ansatte, av disse én direktør, åtte forskere og fire ansatte i administrasjonen.

Mandat og aktiviteter: Mandatet omfatter følgende oppgaver: validering av forskningsresultater med hensikt til kvalitet og relevans; systematisk oppsummering av forskningsresultater av høy kvalitet og formidling av disse til praksisfeltet; kunnskapsformidling, f.eks. gjennom tilgang til databaser; identifikasjon av kunnskapshull; bestilling og finansiering av praksisrelevant forskning av høy kvalitet i områder hvor det trengs mer forskning; fordeling av midler til praksisrelatert forskning av høy vitenskapelig kvalitet. Når det gjelder systematisk oppsummering av forskningsresultater skiller det mellom fire ulike typer kunnskapsoppsummeringer: 1) En systematisk oversikt beskrives som en systematic review i tradisjonell forstand, med formål å sammenstille den best tilgjengelige kunnskapen innen et område som grunnlag for beslutninger om handlinger, aktiviteter og prosesser, for eksempel politiske beslutninger. 2) En forskningskartlegging beskrives som en beskrivelse av forskning som finnes på et bestemt område, ofte mer skjematisk, uten at det foretas noen synteser eller konklusjoner. 3) En relevans- og kvalitetsprøving av internasjonale kunnskapsoversikter innebærer en vurdering av foreliggende kunnskapsoversikter mht. kvalitet og relevans til den svenske konteksten. 4) En relevans- og kvalitetsvurdering på enkelte primærstudier innebærer at disse ble vurdert mht. relevans og kvalitet dersom de er særlig relevant i svensk sammenheng.

Systematiske kunnskapsoversikter skal formidles i ulike formater, som en fullstendig rapport, et sammendrag, og et format der det presenteres studienes primære resultater. Frem til nå har instituttet fått oppdrag på fem systematiske kunnskapsoversikter:

1. Undervisning för att möta och ta tillvara elevers olikheter – klassrumsdialog i matematikundervisning med fokus på elevernas delaktighet och lärande;
2. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, med fokus på flerspråkiga elever;
3. Formativ bedömning med fokus på feedback inom läs- och skrivutveckling;
4. It som pedagogiskt verktyg i matematikundervisningen (Årsredovisning 2015: 8).
5. Undervisning om lässtrategier som ett arbetssätt för att främja elevers läsförståelse.<sup>14</sup>

Når det gjelder tilgang til forskningslitteratur vises det til frie tilgjengelige elektroniske databaser på nettsiden (f.eks. Libris, Swepub). For tilgang til elektroniske databaser og artikler i fulltekst publisert i internasjonale tidsskrifter har instituttet avsatt en million svenske kroner for å få tilgang til sentrale databaser innen utdanningsfeltet.

Konklusjon: Skolforskningsinstituttet ligner på KSU både når det gjelder mandat og organisering. Både KSU og Skolforskningsinstituttet har to lignende organer; brukerrådet ved KSU utnevnt av Norges forskningsråd (NFR) for å støtte KSU med råd ved oppstart og Skolforskningsnämnden ved Skolforskningsinstituttet. Brukerrådet ved KSU skiller seg derimot fra Skolforskningsnämnden ved at sistnevnte har en bestillerfunksjon tilknyttet rapporter, mens brukerrådet mer fungerer som et rådgivende organ. Når det gjelder finansiering får Skolforskningsinstituttet bevilget 20 millioner svenske

---

<sup>14</sup> Dette dreier seg om en ny bestilling i april 2016.

kroner per år sammenlignet med 9 til 10 millioner norske kroner tildelt KSU. Når det gjelder bemanning har KSU kun fem ansatte, vs. 13 ved Skolforskningsinstituttet. Ettersom senteret var nyopprettet i 2015, ble det kun tatt en vurdering på grunnlag av formål og mandat, som beskrevet på websiden; vurderingen er ikke basert på den reelle produksjonen av aktiviteter (output).

### **3.2.2 Kunnskapssentre i land utenfor Skandinavia**

I dette avsnittet gis en beskrivelse av kunnskapssentre innenfor utdanning i land utenfor Skandinavia, og som er nevnt som viktige samarbeidspartnere av KSU. Flere av disse er lokalisert i Anglo-saksiske land, og noen har en lengre historie enn de skandinaviske. De skiller seg særlig ut med hensyn til organisering og tilknytningsform. To av disse, EPPI-Centre og Campbell Collaboration, anses som ledende i metodeutviklingen av systematiske kunnskapsoversikter, førstnevnte med fokus på kvalitative syntesemetoder eller syntesemetoder som kombinerer kvalitative og kvantitative data, og sistnevnte innenfor synteseser av effektstudier.

#### **Kunnskapssentre**

##### *EPPI-Centre, England*

The Evidence for Policy and Practice (EPPI) Centre startet arbeidet sitt i 1993. Senteret er lokalisert ved Social Science Research Unit, ved Institute of Education, University College London London. Senteret har 24 ansatte, som er tilknyttet Institute of Education ved universitetet.

Kunnskapsoversiktene som senteret utarbeider finansieres av eksterne kilder. Blant oppdragsgivere er for eksempel departementer, universiteter (f.eks. City University London), offentlige institutter og stiftelser. Siden 1993 har senteret produsert og støttet arbeidet med rundt 200 reviews som er registrert i senterets egne database for reviews. Nettsiden Knowledge Library gjør det mulig for interesserte i å søke etter reviews innenfor definerte temaer. EPPI-Centre har spesialkompetanse i og arbeider med metodeutvikling innen systematisk forskningsoppsummering og syntese, og utvikling av metoder for å studere bruken av forskning. EPPI-Centre har mange samarbeidspartnere innen kunnskapsoppsummering, for eksempel KSU, og tar oppdrag fra andre kunnskapssentre om effekt av tiltak («What Works»). EPPI-Centre arbeider imidlertid med kunnskapsoppsummeringer og bruk av kunnskap innenfor en rekke tema-områder, for eksempel utdanning, sosial velferd, helse, kriminalomsorg og bistandsøkonomi.

Aktiviteter: Kjerneoppgaver til EPPI-Center er metodeutvikling innen systematisk kunnskapsoppsummering, og metodeutvikling innen bruken av forskning. Senteret tilbyr en rekke metodekurs om systematic reviews generelt, bruk av ulike metoder i kunnskapsoppsummering, og involvering av beslutningstakere i forskningsprosessen. Senteret har utgitt et eget notat, EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews 2007 (oppdatert i 2010). Notatet beskriver ulike tilnærminger og metodologiske utfordringer ved å lage kunnskapsoppsummeringer, beskriver prosessen og de konkrete stegene ved å lage en review og sier noe om hvordan kunnskapsoppsummeringer kan brukes. Et viktig poeng er utfordringer relatert til metodeutvikling og strukturelle utfordringer, siden formatene er i stadig utvikling; bredere spørsmål og større variasjon i spørsmål vektlegges i større grad noe som krever mer avanserte metoder (mixed-methods; kvantitativ; kvalitativ). Senteret er også involvert i å støtte utviklingen av en rekke databaser som inkluderer primærstudier og systematiske kunnskapsoversikter, for eksempel, Database of Promoting Health Effectiveness Reviews (DoPHER), Trials Register of Promoting Health Interventions (TRoPHI), Bibliomap. Disse databasene derimot dekker først og fremst forskning innenfor helse. I tillegg har senteret utviklet et eget system for å utarbeide systematiske kunnskapsoversikter, EPPI-Reviewer, som kan lastes ned for én måned gratisbruk.

##### *BES (Iterative Best Evidence Synthesis) Programme - What Works Evidence, Ny Zealand*

BES er et statlig organ knyttet til det utdanningsdepartementet på New Zealand for å oppsummere og bygge opp evidensbasert kunnskap for gjennom å styrke kunnskapsgrunnlaget for utdanningspolitikken og tilhørende praksis. BES har to fast ansatte, én direktør og én assistent, og får offentlig basisfinansiering, cirka 603 000 Euro fra statsbudsjettet. BES er først og fremst en nettbasert



kunnskapsmegler av velfungerende intervensjoner – det er formidlingen som prioriteres, ikke egne synteser og kunnskapsoppssummeringer. Målgrupper er både politikere og praktikere innen utdanningsfeltet.

Mandat og aktiviteter: Målsettingen av BES er å innhente sikker kunnskap om hva som virker og hva som kan gjøre en forskjell innenfor utdanning. Fokuset ved programmet er å forklare og forbedre faktorer på ønskede utfall hos ulike gruppe (alle) lærende. De ulike produktene av BES er laget for å være en katalysator for en systematisk og pågående kvalitetsforbedring i utdanning.

Produkter: *BES examples* fokuserer på spørsmålet om hvordan gjøre en forskjell i utdanning og understreker potensialet for disiplinert innovasjon for å oppnå systematisk forbedring i de utdanningsområdene der et er nødvendig. Det viktigste produktet er *Best Evidence Synthesis Iterations*, som er tilgjengelig på nettsiden. *BES cases* er brukervennlige sammendrag fra nylig publiserte synteser for å støtte opp mot fokusert profesjonell læring.

Ifølge en kartlegging (Lenihan (2013) av kunnskapsmeglerorganisasjoner internasjonalt brukes BES hyppig både av skolerektorer og lærere. Dette begrunnes med strategien til BES for å aktivt engasjere og involvere interessegrupper som resulterte i støtte fra lærerforbund og lærerorganisasjoner. Samtidig viser denne kartleggingen tilsynelatende at utdanningsministeriet selv ikke har brukt denne kunnskapen på en omfattende og systematisk måte, noe som ifølge Lenihan (2013) peker på dilemmaet ved at kunnskapsmevlere direkte er knyttet til den politikkutøvende enheten.

#### *Knowledge Network for Applied Education Research (KNAER), Ontario*

KNAER-nettverket er et organisert samarbeid mellom to universitetsenheter, Faculty of Education, ved Western University, Ontario og Institute for Studies in Education, ved University of Toronto og Ontario Ministry of Education. Enheten består av fire kjernemedarbeidere som støtter utdanningsministeriet i Canada i politikkutvikling og implementering av politikk, programmer og praksis som er evidensbasert, forskningsbasert og relatert til de lokale utdanningsmålene. Å utvikle en forståelse om hva kunnskap og mobilisering av kunnskap er en av de mest sentrale målsettinger til KNAER-nettverket, siden det foreligger en begrenset forståelse om «knowledge mobilization». Hensikten med KNAER er å være et kunnskapssenter som skal «mekle» mellom primærforskning og praksis slik at det etableres en sterkere kunnskapsdeling på tvers av ulike organisasjoner og aktører. I tillegg tilbyr nettverket verktøy og materiale for prosjekter som sikter på å utvikle en nærmere forståelse av og kapasitet om hvordan forskningsbasert kunnskap kan spres til ulike kommuner for bedre implementering i klasserommet.

Mandat og aktiviteter: I samarbeidet med utdanningsministeriet er KNAER-nettverket i stadig dialog med grupper av forskere og praktikere for å støtte opp under utvikling og spredning av kunnskap av høy kvalitet ved å koble anvendtorientert forskning og effektiv praksis innen utdanningsfeltet. Nettverket fokuserer på å bygge mer effektiv praksis og videreutvikle robust og anvendtorientert evidens om effektive tiltak gjennom primærforskning og syntese av forskning fra eksisterende forskningsenheter. I tillegg jobbes det bevisst med nettverksbygging mot politikere og praktikere innen utdanningsfeltet for å formidle forskning til praksisfeltet. KNAER fungerer som et kunnskapssenter (knowledge broker) ved å formidle og spre både etablert og ny evidens til politikere, utdanningsfeltet og forskere, også i kontakt med andre nasjonale og internasjonale nettverk.

Aktiviteter: KNAER gir støtte til prosjekter innenfor fire kategorier: mer effektiv utnyttelse av forskning; nettverksbygging for videre forskningsaktiviteter; å styrke kunnskapsdeling; forskningsopphold hos fremragende forskere. Prosjektsøknaden må i tillegg knyttes til en eller flere av de følgende tre fokusområdene: utnyttelse av forskning, utvikling av forskning og spredning av forskning. Siden opprettelse av KNAER har 44 prosjekter fått støtte. KNAER har samarbeidet med over 120 organisasjoner.

#### *Centre for the Use of Research og Evidence in Education (CUREE)*

CUREE er et internasjonalt anerkjent kunnskapssenter innen evidensbasert praksis i alle deler av utdanningssektoren, lokalisert i Coventry. Senteret, er en totalt uavhengig enhet, og har 17 ansatte og

én direktør. Staben har ulik bakgrunn innen forskning, administrasjon, informasjonshåndtering og undervisning. Blant brukerne er for eksempel skoler, skolenettverk, utdanningsinstitusjoner innen høyere utdanning og etter- og videreutdanning (colleges), samt lokale og nasjonale organisasjoner.

Mandat: CUREE har som mål i å hjelpe lærere for å treffe velinformerte beslutninger om de mest effektive metoder og tilnærminger på ulike utfordringer. CUREE arbeider sammen med en rekke organisasjoner og enkeltpersoner for å styrke og informere etter- og videreutdanning til lærere. CUREE arbeider for å hjelpe skoleledere for å ta beslutninger om kostnadseffektive tiltak om hva som virker, med å øke interesse og øke ferdigheter hos praktikere i deres eget klasserom, med å gjøre forskning og forskningsbasert kunnskap (evidens) nyttig og ettertraktet for praktikere og politikere, for å bruke forskning i å underbygge etter- og videreutdanning hos lærere, og med å styrke politikernes ønske for å bygge på forskningsbasert kunnskap.

Produkter: CUREE arbeider med å lage detaljerte tekniske rapporter (systematiske kunnskapsoppsummeringer), brukervennlige artikler og aktiviteter, andre verktøy og multimedia ressurs rettet mot praktikere; i tillegg lages evalueringer av ulike format og korte notater basert på forskning (briefings) rettet mot politiske beslutningstagere. Alle publikasjonene er tilgjengelig på nettet og kategorisert.

## **Andre organisasjoner med et fokus på kunnskapsdeling og -formidling**

### *The Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO)*

The Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO) tilsvare i sitt oppdrag Norges Forskningsråd (NFR). NWO er en uavhengig statlig enhet underlagt det nederlandske utdanningsministeriet, Ministry of Education, Culture and Science, med klar definerte mål og oppgaver etter loven. NWO har en desentralisert organisasjonsstruktur med mange ulike enheter spredt over hele landet, lokalisert i de største byene, for eksempel Amsterdam, Utrecht, Groningen, The Hague. Hovedkvarter er lokalisert i The Hague. Styringsgruppen har hovedansvar for hele paraplyorganisasjonen med ansvar for å fordele offentlige midler til forskning. Mandatet til de enkelte desentraliserte enheter er en følge av vedtak fra styringsgruppen. Totalt arbeider 2500 personer ved NWO, av disse er 1400 forskere, ansatt ved ulike NWO institutter.

NWOs visjon er å støtte det nederlandske forskningssystem og å styrke forskningens bidrag til samfunnet. NWO støtter forskning av høy kvalitet og nytteverdi for samfunnet, både ved universiteter og nasjonale forskningsinstitutter. I tillegg har NWO en mediator-/formidlerrolle mellom politikk, næringsliv, samfunnet for øvrig og forskningsinstitusjoner (universiteter og instituttsektor).

Strategi: I følgende gis en oppsummering av de viktigste poengene fra strategidokumentet, som er særlig relatert til kunnskapsdeling, -formidling, og –oversettelse (sharing, dissemination and translation of knowledge), oppgaver som faller under KSUs mandat. Å styrke samarbeidet mellom ulike aktører i kunnskapssektoren nevnes som en sentral oppgave. Dette gjelder samarbeid mellom forskere, mellom fagdisipliner, mellom universiteter og forskningsinstitutter, mellom nasjonale og internasjonale programmer og mellom forskere og sentrale beslutningstakere i samfunnet. I likhet med NFR som i større grad har inntatt rollen som møteplass for ulike aktører understreker strategien at NWO skal bidra til å koble ulike aktører sammen, gjennom å jobbe sammen med programforskning, større interaksjon og gjensidig rådgivning og gjennom bidrag til den strategiske dagsorden. Sammen med andre organisasjoner som tilhører det såkalte «Knowledge Coalition», som omfatter fellesforbundet av universiteter, det nederlandske vitenskapsakademiet (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences), institutter av anvendt forskning, fellesforbundet av praksisorienterte universiteter (universities of applied research) and arbeidsgiver og –taker fellesorganisasjoner, skal NWO utarbeide en overordnet forskningsagenda for kunnskapssektoren i Nederland. For å nå de strategiske målene trekkes frem fire sentrale aktiviteter for de kommende årene: en felles forståelse for dynamikken mellom forskningen (framework 1); utvikling i nasjonal og internasjonal forskning og forskningspolitikk (framework 2); effektive koblinger mellom aktørene slik at de utgjør en sterk forskningssektor i Nederland (framework 3). Utvikle forskningsresultater som er nyttige både for forskning, samfunnet og



andre involverte aktører (framework 4). Under framework 1 nevnes eksplisitt samarbeidet mellom ulike aktører i forskningsprosessen og kunnskapsdeling som et sentralt element: «Scientific research is a process with many stakeholders. Modern science is linked to education, to parties in society and to the business community. Sharing knowledge and collaborating with people and organisations outside science are increasingly part of a scientist's work. This collaboration lays the foundation for innovation and societal impact.» (NWO Strategy 2015-2018: 7).

Bruken av forskningsbasert kunnskap (knowledge utilization) er et av flere viktige policy-områder. Det understrekes viktigheten av forskningens (scientific research) relevans for samfunnet, og at den er tilgjengelig så fort som mulig, noe som krever samarbeid mellom alle involverte aktører. NWO understøtter derfor en politikk som understøtter offentliggjøring av forskningsresultater uten finansielle barrierer, gjennom en Open Science approach.<sup>15</sup> Siden 2013 må alle søkere for forskningsprosjekter gjøre rede for hvordan prosjektet vil bidra til samfunn og økonomi, i den såkalte «knowledge utilisation section». Søkere blir bedt om å gjøre rede for kunnskapsdeling som går utover kunnskapsdeling i forskningsfelleskapet. Siden 2015 finansierer NWO temaforskning som initieres i felleskap med bedrifter, gjennom offentlige private partnerskap. Prinsippet for kunnskapsdeling er det samme for både temaforskning og grunnforskning.

## Internasjonale nettverk

### *The Campbell Collaboration*

The Campbell Collaboration ble opprettet i 1999 i forbindelse med et møte i London, hvor cirka 80 deltakere fra fire ulike land deltok. Mange av dem var tilknyttet søsterorganisasjonen - The Cochrane Collaboration. The Campbell Collaboration er et internasjonalt nettverk av forskere over hele verden, som systematisk oppsummerer forskning om effekt av tiltak innenfor flere områder, blant annet utdanning. Det er seks ulike koordineringsgrupper knyttet til de fagområdene utdanning, kriminalomsorg, sosialt arbeid, internasjonalt bistandsarbeid, metodeutvikling og kunnskapsformidling og implementering (knowledge translation and implementation), som alle er representert i styringsgruppen. Koordineringsgruppene gir metodisk og redaksjonell støtte til review-forfattere i arbeidet med Campbell Systematic reviews. Campbell Systematic Reviews bygger stort sett på samme metoden som Cochrane Systematic Reviews, men har utgitt en egen metodehåndbok (redaksjonelle retningslinjer) i 2015. Ifølge de redaksjonelle retningslinjene utarbeidet av styringsgruppen defineres en Campbell Systematic review som en

*systematic review [that] summarizes the best available evidence on a specific question using transparent procedures to locate, evaluate, and integrate the findings of relevant research. Campbell reviews address the effectiveness of programs, policies and practices in the areas of [...] education.* (The Steering Group of the Campbell Collaboration 2015: 6)

I likhet med de fleste Cochrane Systematic Reviews adresserer Campbell Systematic Reviews spørsmål om effekt av tiltak eller programmer, etter den såkalte PICO-modellen (population, intervention, comparison, outcome) med fokus på effektstudier utformet som RCTs eller kvasi-eksperimentelle studier. Syntesemodellen som legges til grunn er en aggregativ modell. I motsetning til synteser som inkluderer kvalitative studier etter den konfigurative modellen, tillates kvalitative studier ikke som studieenhet i Campbell Systematic Reviews; kvalitative studier kan derimot brukes for å gi et mer utfyllende bilde av konteksten til de aktuelle programmene og tiltak (ibid.: 2015: 11). Utarbeidelse av en fullstendig Campbell Systematic Review er en langvarig og krevende prosess, med fagfelleevaluering av tre ulike dokumenter: tittel registrering, fullstendig protokoll og sluttrapport, en prosess som ofte varer i noen år. I de siste årene ble det publisert en retningslinje for en «fast track»

---

<sup>15</sup> «The Open Science approach presumes that knowledge generated with public funds must be publicly accessible without financial barriers. This also accelerates and simplifies the positive impact of that knowledge in society. It is all about exchanging knowledge and contacts between people. NWO's utilisation policy aims to support researchers and encourage their activities where necessary in order to convey the possible importance of their research and to involve stakeholders.» <http://www.nwo.nl/en/policies/knowledge+utilisation> [dato for nedlasting: 22.02.2016]

prosess for enkelte systematiske kunnskapsoppsummeringer med en estimert tidsramme mellom 12 og 18 måneder mellom tittelregistrering og publisering.<sup>16</sup>

Siden 2008 har sekretariatet for The Campbell Collaboration vært lokalisert i Oslo, som en egen enhet i Avdeling for kunnskapsoppsummering, ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, opprettet i 2004. Fra 2011 til 2012 har sekretariatet vært samorganisert og samlokalisert med Seksjon for velferdstjenester (Brofoss 2013). En omorganisering i begynnelsen av 2013 førte til en splittelse mellom de to enhetene, og sekretariatet for Campbell Collaboration ble videreført som en egen enhet i Avdeling for kunnskapsoppsummering.<sup>17</sup> Sekretariatet utfører alle typer støttefunksjoner knyttet til nettverket som omfatter støtte i utarbeidelse av Campbell Systematic Reviews, intern og ekstern kommunikasjon, nettside, fundraising og organisering av det årlige kollokviet og andre arrangementer, for eksempel styringsgruppe møter.

### *EIPPEE-nettverket (Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe)*

EIPPEE nettverket er et resultat av tidligere internasjonale samarbeidsprosjekter finansiert av EU Kommissjonen og det konkrete prosjektet Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe (EIPPEE, 2011-2013). Dette prosjektet hadde 36 samarbeidspartnere fra 23 ulike land, fra ulike typer organisasjoner, ble ledet av EPPI-Centre i England. Målsetting med prosjektene var å identifisere variasjon og bredde i aktiviteter som kobler forskningsbasert kunnskap og politikktutforming innenfor utdanning i Europa, videreutvikle kapasitet og rette nærmere søkelys på dette temaet. Både Skolverket, The Campbell Collaboration, Danish Clearinghouse, CUREE, Education Endowment Foundation og KSU er representert i nettverket.

Mandat og aktiviteter: EIPPEE-nettverket er organisert i grupper som arbeider med spesifikke temaer relatert til bruken av forskningsbasert kunnskap (evidens). De overordnede målsettinger er å arbeide med å utvikle bevissthet og kunnskap om bruken av forskning; å fremme økende tilgang til relevant forskning innenfor utdanning; å støtte koblingen mellom forskning og bruken av forskning; å fremme bruken av forskning og å studere bruk av forskning i beslutningsprosesser og å identifisere fremmende og hemmende faktorer ved bruk av forskning. For å oppnå disse målsettingene tilbyr nettverket muligheter for interesserte til å bli medlem av nettverket, organiserer internasjonale konferanser for å diskutere bruken av forskningsbasert kunnskap i politikk og praksis, de utvikler en søkeportal for tilgang til forskning på tvers av Europa, organiserer partnernøter i større mellomrom, og tilbyr støtte i bruken av forskning for beslutningstakere. Sekretariatet ivaretas av Netherlands Initiative for Educational Research (NRO). Med jevne mellomrom utgis også arbeidsnotater av enkelte grupper, for eksempel om kunnskapsutveksling mellom universiteter og skoler (se eksempelvis, Working paper 1. Bridging the knowledge gap. A study of knowledge exchange schemes between schools and universities (Morris m.fl. 2015)).

### **3.2.3 Internasjonale utviklingstrekk i utforming og gjennomføring av systematiske kunnskapsoppsummeringer**

Utvikling i utforming og gjennomføring av kunnskapsoppsummeringer utgjør én av kjerneoppgavene til KSU. Per i dag eksisterer det ikke én enhetlig definisjon av systematic review. Allikevel er det noen sentrale kjennetegn som er gjennomgående, på tvers av ulike definisjoner og formater. Systematiske kunnskapsoppsummeringer er transparente og eksplisitte gjennom hele prosessen (litteratursøk, utvalg av studier, kvalitetsvurdering, syntese), bruker førdefinerte inklusjons- og eksklusjonskriterier og er repliserbar (Petticrew og Roberts, 2007:5). Selv om foreliggende definisjoner av systematiske kunnskapsoversikter har viktige fellestrekk, finnes det forskjeller i hvordan de er beskrevet. Disse beskrivelsene peker på variasjon og ulikheter i metoder, prosesser og involvering av et brukerperspektiv (Prøitz 2015b: 10).

<sup>16</sup> [http://www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Campbell\\_Fast\\_Track\\_Reviews.pdf](http://www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Campbell_Fast_Track_Reviews.pdf) [dato for nedlasting: 10.2.2016]

<sup>17</sup> Når det gjelder finansiering fikk sekretariatet for The Campbell Collaboration bevilget totalt 4 4 millioner kroner, derav 0,5 millioner fra Kunnskapssenteret over eget driftsbudsjett (Helse- og omsorgsdepartementet 2008).

Generelt er systematiske reviews et ungt forskningsfelt i dynamisk utvikling (Prøitz 2015b: 10). Noen har problematisert at det å snakke om én metode eller én fremgangsmåte i å utarbeide systematiske kunnskapsoppsummeringer er for enkel (Hansen, 2014). Selv om systematisk oppsummering av effektstudier ofte omfatter en meta-analyse, og der dette har vært den mest etablerte metoden og fremgangsmåten så langt, kan man se et stort metodemangfold også i systematiske kunnskapsoversikter når det gjelder hvordan slike meta-analyser gjøres.

Systematiske kunnskapsoversikter kan beskrives på et kontinuum fra å være aggregerende (aggregative) med fokus på hypotesetesting, ofte ved å syntetisere studier om effekt av tiltak, til å være konseptuell (configurative) med fokus på teorigenerering. Mens førstnevnte er mer utbredt i fagdisipliner som medisin og helse, men en større tradisjon for å bygge på foreliggende forskning (cumulative), er sistnevnte mer utbredt innenfor fagdisipliner med en annen organisasjon av kunnskap, f.eks. utdanning og samfunnsfag. Den internasjonale utviklingen av metoden i systematiske kunnskapsoversikter peker derimot på en oppmykning av et slikt skille, og triangulering av ulike metoder og problemstillinger har blitt mer vanlig, på tvers av fagdisipliner.

Cochrane Collaboration innenfor medisin og helse, som tidligere utelukkende fokuserte på effektstudier utformet som RCTer og kvasi-randomiserte forsøk, har imidlertid opprettet en egen gruppe for kvalitativ forskning som er opptatt av å videreutvikle metodene for oppsummering av kvalitative studier<sup>18</sup>, et felt som er under stadig og dynamisk utvikling.

Kunnskapssentre kan allikevel beskrives ut fra ett bestemt fokus på metoder og problemstillinger. Noen vil sterkere fokusere på oppsummeringen av effektstudier, for eksempel SFI-Campbell, mens andre vil legge sterkere vekt på oppsummeringer av kvalitative studier eller studier av ulike studiedesign, for eksempel, EPPI-Senter, DCU, Skolforskningsinstitutt og KSU, noe som også må tas hensyn til i rekruttering av ansatte og kompetanseheving.

Tradisjonelt har prosessen med å lage systematiske oversikter vært svært tidskrevende, og det er ikke sjelden har gått flere år, fra protokollregistrering til publisering av sluttrapporten. Generelt er trenden å fremskynde review-prosessen. Et eksempel på dette er utviklingen internasjonalt av såkalte «rapid-reviews» i politikk og praksis.

I tillegg kan en observere en tendens i den internasjonale utviklingen av sjangere, at andre typer kunnskap enn forskningsbasert kunnskap, dvs. erfarings- og praksisbasert kunnskap, i økende grad supplerer den forskningsbaserte kunnskapen.

I den aktuelle litteraturen er det en økning av bidrag om brukerinvolvering (f.eks. Briner og Denyer, 2012; Coon m.fl., 2015; Oliver m.fl. 2015; Pollock m.fl., 2015; Smith m.fl., 2009). I tråd med den internasjonale utviklingen har KSU nylig publisert en rapport om evnerike elever som kobler forskningsbasert kunnskap med erfaringsbasert kunnskap.

### **3.2.4 Oppsummering og drøfting**

Avslutningsvis vil vi gi en oppsummering av det internasjonale bildet av kunnskapssentre med hensyn til organisering, tilknytningsform og faglig fokus, og en drøfting av resultatene særlig i lys av de fire analytiske dimensjonene 1) armlengdes avstand vs. relevans; 2) kunnskapsmessig bredde; 3) tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn og 4) effektstudier og systemets læringsevne.

Tabell 3.1 gir en oversikt over kunnskapssentre internasjonalt som ble nærmere beskrevet i kapittel 3. Denne oversikten legger særlig vekt på kunnskapssentre i de andre skandinaviske landene og de viktigste samarbeidspartnere til KSU.

---

<sup>18</sup> Se kapittel 20 i metodehåndboken til Cochrane Collaboration: «Qualitative research and Cochrane reviews» (Noyes m.fl. 2011)

**Tabell 3.1. Kartlegging av kunnskapssentre innen utdanning i forhold til organisering og faglig fokus**

	Organisering		Faglig fokus		
Land/ Navn	Organisering/ Tilknytning	Armlengdes avstand vs. Relevans	Kunnskaps- og metodemessig bredde	Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn	Effektstudier og systemers læringsevne
KSU, Norge	Avdeling i Divisjon or samfunn og helse, Norges forskningsråd; finansiert av Kunnskapsdepartementet;  6 ansatte	Relevans +	Systematiske kunnskapsoversikter i ulike format; kvantitative og kvalitative metoder	Utdanning og pedagogikk	-
SFI Campbell/ Avdeling Skole og Utdanning, Danmark	Avdeling ved SFI, uavhengig statlig institutt, finansiert av ministeriet; 21 Ansatte  Instituttsektor med sterkt faglig utveksling med universitetet	Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter på effektstudier  Primærstudier: Effektstudier og RCT	Tverrfaglig: sosialt arbeid	Fokus på effektstudier og metodeutvikling i brukerinvolvering
DCU, Danmark	Enhet ved DPU, Aarhus Universitetet; 3 Ansatte  Universitet	Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter i ulike format; kvantitative og kvalitative metoder	Utdanning og pedagogikk	-
Center for Daginstitutionsforskning, Danmark	Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning, Roskilde Universitet. Samarbeid mellom Roskilde Universitet, DPU og profesjonshøy-skolene. 7 ansatte ved senteret  Universitet	Armlengdes avstand +	Primærforskning  Brukerinvolvering i forskning  Oppsummering av forskning; kvalitative og kvantitative metoder	Tverrfaglig: barnehage- forskning	-
Det nasjonale kontoret for kunnskap om resultatene	Innlemmet statlig organisasjon; Skolverket;  nasjonal utdanningsmyndighet	Relevans +; Armlengdes avstand -	Kunnskapsoversikter basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap	Utdanning	-

	Organisering		Faglig fokus		
Land/ Navn	Organisering/ Tilknytning	Armlengdes avstand vs. Relevans	Kunnskaps- og metodemessig bredde	Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn	Effektstudier og systemers læringsevne
av forskning, Sverige					
Skolforskningsinstituttet, Sverige	Underlagt staten, med to besluttede organer: Skolforskningsnämnden; Brukerrådet; 13 ansatte Selvstendig enhet	Relevans +	Systematiske kunnskapsoversikter i ulike format; kvantitative og kvalitative metoder	Utdanning: førskole, grunnopplæring, voksenopplæring	-
EPPI Centre, England	Delvis ekstern finansiering av ulike kilder (systematiske kunnskapsoversikter); 24 ansatte;  Universitet	Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter;  Metodeutvikling i systematiske kunnskapsoversikter og bruken av forskning	Tverrfaglig: utdanning, sosial velferd, helse, kriminalomsorgen, bistand	-
BES, Ny Zealand	Statlig organ; 2 faste ansatte, basisfinansiering;  Utdanningsministeriet	Relevans +	Innhenting og formidling av kunnskap; Brukervennlige sammendrag av kunnskapsoversikter	Utdanning	Produktene er laget for å bidra til systematisk og pågående kvalitetsforbedring innen utdanning +
KNAER, Kanada	Samarbeid mellom 2 universitetsenheter og utdanningsministeriet; 4 kjernemedarbeidere  Nettverk	Relevans +	Kunnskapsoversikter; spredning av praksisrelevant forskning	Utdanning  Forskning på forskning; Formidling  Nettverksbygging mellom forskere, politikere og praktikere	Koble anvendtorientert forskning og praksis innen utdanning; bygge effektiv praksis +
CUREE, England	Privat virksomhet; 17 ansatte med ulike bakgrunn innen forskning, administrasjon, informasjonshåndtering og undervisning; Uavhengig enhet	Relevans +; Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter, brukervennlige rapporter og andre ressurser rettet mot praktikere	Utdanning: alle deler i sektoren  Evidensbasert praksis; hjelpe praktikere til å ta velinformerte beslutninger.	Å hjelpe praktikere for å ta velinformerte beslutninger og om bruken av de mest effektive metodene («what works») gitt den forliggende konteksten. +

	Organisering		Faglig fokus		
Land/ Navn	Organisering/ Tilknytning	Armlengdes avstand vs. Relevans	Kunnskaps- og metodemessig bredde	Tverrfaglighet og tverrsektorielle hensyn	Effektstudier og systemers læringsevne
NWO, the Netherlands	Uavhengig statlig enhet, underlagt det nederlandske utdanningsministeriet	Relevans +	Kunnskapsdeling, -formidling og oversettelse; Gi støtte til det nederlandske forskningssystemet og styrke forskningens bidrag til samfunnet	Tverrfaglig: samarbeid mellom ulike aktører i kunnskapssektoren	Utarbeidelse av en overordnet forskningsagenda med funksjon og kompass og inspirasjonskilde til kunnskapssektorene +
The Campbell Collaboratio n	Internasjonalt forskernettverk; Sekretariat lokalisert ved Kunnskapssenter for helsetjenesten, Oslo	Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter om effekt av tiltak og formidling av disse	Tverrfaglig: utdanning, sosialt arbeid, kriminalomsorgen, internasjonalt bistand	-
EIPPEE- nettverket	Europeisk nettverk innen evidence-informed politikk og praksis innen utdanning,  Sekretariat lokalisert ved EPPI- Center, University College London	Armlengdes avstand +	Systematiske kunnskapsoversikter over kvalitative og kvantitative studier; bruken av forskningbasert kunnskap	Utdanning	-

Sammenlignet med lignende kunnskapssentre internasjonalt ligner KSU mest på Skolforskningsinstituttet, i Sverige, både når det gjelder organisering, tilknytning og faglig fokus på utdanning. Både KSU og Skolforskningsinstituttet er statlige organer finansiert av nasjonale utdanningsmyndigheter og lokalisert utenfor UH-sektoren. Når det gjelder finansiering får Skolforskningsinstituttet bevilget 20 millioner svenske kroner per år sammenlignet med rundt 10 millioner norske kroner tildelt KSU. Når det gjelder bemanning har KSU kun seks ansatte mens Skolforskningsinstituttet har 13.

Ser vi på det faglige fokuset ligner KSU både på Skolforskningsinstituttet og DCU; alle tre kunnskapssentrene har et relativt bredt faglig mandat, man arbeider med oppsummering av forskning og inkluderer både kvalitative og kvantitative studier i sine kunnskapsoppsummeringer. Alle jobber ut fra en metodikk utviklet av EPPI-senteret. I motsetning til DCU som kun består av tre kjernemedarbeidere, er hverken KSU eller Skolforskningsinstituttet lokalisert eller tilknyttet et universitet.

Sett på land-nivå er det også interessant å se variasjonen i antall sentre og enheter som driver med kunnskapsoppsummeringer og kunnskapsformidling. Her utmerker Danmark og England seg spesielt med å ha en rekke ulike enheter med noe ulike mandat, arbeidsmåter og tilknytningsformer. Norge og Sverige har kun ett senter hver som har et spesielt ansvar for kunnskapsoppsummeringer innen utdanningssektoren. Norge har riktignok flere andre kunnskapsprodusenter som innehar oversikt over sine respektive fagområder på utdanningsfeltet.

## 4 Diskusjon, konklusjon og anbefalinger

### 4.1 Diskusjon

#### 4.1.1 *Relevans fremfor armlengdes avstand*

Vi har tidligere i rapporten beskrevet hvordan KSU ligger tett opp mot KD og Utdanningsdirektoratet per i dag, og hvordan de forholder seg til løpende behov og policyprosesser i KD. To av kunnskapsoppsummeringene i KSU har skjedd på direkte bestilling fra KD, mens KSU selv har signalisert interesse for å bidra i andre policyutviklingsprosesser. Mens bestillingene fra departementet kan sies å indikere et tydelig behov for et kunnskapssenter i forbindelse med politikkkutforming, fremstår ikke KSU på denne måten som en selvstendig aktør som er med på å sette en uavhengig agenda for initiering av forskning. I prinsippet kunne organiseringen innunder NFR borge for at KSU kunne være en tydeligere ressurs for retning og innretning på NFRs programmer på utdanningsfeltet og tilsvarende utgjøre en autonom ressurs ift å definere en egen agenda overfor KD og Udir. Det virker imidlertid ikke som om dette er tilfellet, og kontakten med forskningsrådets programmer synes å være uformell og fragmentert snarere enn innarbeidet og systematisert. Dette innebærer at KSU i dag ligger tett opp mot definerte behov i politikkkfeltet, og samtidig at de i mindre grad er systematisk knyttet opp mot fagmiljøene og praksisfeltet. KSU synes å ha begrenset kontakt med praksisfeltet i utdanningssektoren, som lærere og skoleledere.

KD på sin side gir KSU korte tidsfrister som medfører at KSU gjennomfører såkalte rapid reviews som innebærer en begrenset kunnskapsoppsummering i den forstand at man velger ut et kortere tidsintervall for en kunnskapsoppsummering enn man normalt ville valgt.

Resultatet er et kunnskapssenter som i sin konsekvens blir mer kortsiktig og orientert mot policyfeltets løpende behov. KSU synes dermed å ha endt opp med å prioritere relevans fremfor armlengdes avstand. Det kan synes paradoksalt at KSU har endt opp som et forvaltningsnært og policyrelevant senter ettersom ambisjonen ved å legge senteret til Forskningsrådet nettopp var å bidra til å skape en autonom aktør. I den grad et kunnskapssenter potensielt kan skille seg fra øvrige kunnskapsprodusenter på utdanningsfeltet er det jo nettopp i kraft av å være en autonom aktør uavhengig av løpende og (de facto) «relevante» oppdrag.

#### 4.1.2 *Ambisiøse målsettinger rundt metodikk og kunnskapsmessig bredde*

KSU har til tross for sine begrensede ressurser hatt en ambisiøs faglig agenda i form av et ønske og en strategi om å videreutvikle metodikk for gjennomføring av kvalitative kunnskapsoppsummeringer. Dette er i og for seg en relevant målsetting som kan bidra til å skape større legitimitet og aksept for en «what-works» tankegang i samfunnet, og som dermed kan være med på å spre budskapet om verdien av kunnskapsbasert praksis og politikkkutforming. På områder som utdanningsforskning vil det være



svært sentralt å supplere oppsummering av kvantitative studier med nettopp kvalitative studier for å få en bedre forståelse av hvorfor eller hvordan noe virker eller ikke virker. Denne ambisjonen krever imidlertid forskerkompetanse i KSU og per i dag synes den faglige staben ved KSU at omfanget og styrken på denne satsingen ikke kan bli markant uten tilførsel av betydelige ekstra midler og gjerne supplert med en re-lokalisering av senteret for å sørge for et sterkere omkringliggende fagmiljø samt tilgang på forskerpersonale og forskningslitteratur.

#### **4.1.3 Dekningen av utdanningssektorens mangfold**

Kunnskapssenterets begrensninger i forhold til antall ansatte og tilhørende handlingsrom innebærer samtidig noen utfordringer rundt tverrfaglighet og helhet. Ettersom KSU så langt i stor grad har begrenset sin aktivitet rundt oppsummering av skolebasert utdanning, er det mange tilgrensende fagfelter innenfor pedagogikk, hjem-skole-relasjoner, læring i arbeidslivet osv. som ikke omfattes av kunnskapssenterets virkeområde. Resultatet er et noe begrenset faglig fokus, og som dermed utelater et mer helhetlig blikk på sammenhengene mellom ulike relaterte fagfelter. Størrelsen på og organiseringen av KSU i dag kan dermed sies å bidra til et fragmentert kunnskapssystem hvor hver enkelt aktør blir eksperter på sine respektive felt uten at noen besitter et større bilde og mer helhetlige sammenhenger. Det at KSU har lagt seg tett opp mot departementets løpende policyprosesser er således heller ingen garanti for utvikling av et helhetlig og langsiktig kunnskapsgrunnlag og -oversikt.

Et viktig spørsmål her er imidlertid - gitt utdanningsfeltets mange nivåer og store mangfold – om det faktisk er mulig å dekke hele denne kompleksiteten med ett kunnskapssenter. Ser man til Danmark og England synes den nasjonale strategien her å være at et komplisert terreng må dekkes av ulike kunnskapsoppsummeringsaktører som hver har noe ulik innretning og arbeidsmåte.

#### **4.1.4 Læringssirkel**

Én mulig konsekvens av å ha et kunnskapssenter som baserer seg på andre aktørers eksisterende kanaler ut i praksisfeltet er at det representerer en utfordring ift å fange opp signaler og kunnskapsbehov fra det samme praksisfeltet. Dersom man ikke selv er i kontinuerlig inngrep med aktørene i praksisfeltet er det lite sannsynlig at man evner å etablere en læringssirkel hvor kunnskapssenteret både fungerer som et mottakssenter av signaler fra praksis og policy og på den andre siden fungerer som formidler av kunnskapsstatus til de samme aktørene.

Som påpekt i den nylig avlagte Gjedrem og Fagernæs rapporten (2016) er det mange aktører som driver med kunnskapsutvikling og kunnskapsoppsummering av ulikt format på utdanningsfeltet. På mange måter reflekterer en slik utvikling kompleksiteten i sektoren, og ikke minst den økte innsatsen på forskning på sektoren. Dette kan, som utvalget peker på, ha konsekvenser i form av et fragmentert kunnskapssystem, noe som kan bidra til å begrense kunnskapsflyten mellom forskning, praksis og forvaltning. Hvordan slike koplinger kan skapes er ikke enkelt å skissere, og er neppe et spørsmål om organisering alene.

Hvis vi tar utgangspunkt i KSU, synes en utfordring - tilgangen på personell – å henge sammen med at KSU ligger i et forskningspolitisk og teknisk-administrativt organ, uten åpen og tilstrekkelig tilgang til forskningslitteratur eller et sterkt fagmiljø. En slik organisering gjør det mindre attraktivt for fagpersoner og forskere å søke seg til KSU. De prioriteringer som er valgt i form av å orientere seg mot ulike policyprosesser i KD snarere enn å initiere en egen agenda, samt å drive et kontinuerlig arbeid i forhold til oversikt over kunnskapsfeltet står i fare for å gi en noe fragmentert aktivitet som i stor grad styres av løpende policybehov snarere enn strategiske, langsiktige og faglige målsettinger. I den grad policy er styrt av en mediaagenda kan kunnskapsutviklingen dermed risikere å betjene kortsiktige og mer populistisk betingede behov snarere enn langsiktige, faglige og samfunnsmessige behov.

Kunnskapsfunksjonen innebærer ikke bare å oppsummere og formidle konkret kunnskap, men også formidling av selve «what-works»-metodikken og holdningen om at policy og praksis bør være kunnskapsbasert. Kunnskapsfunksjonen handler dermed også om å tilrettelegge for feltets evne til

systematisk læring. Her bør det nevnes at KSU i det siste har bidratt til å utvikle diskusjonen rundt hele «what work´s» konseptet, og skape nye relasjoner mellom praksis, politikktutvikling og forskning. Det er likevel noe tidlig å vurdere hva denne potensielt nye metodikken kan tilføre feltet.

## 4.2 Konklusjoner

Kunnskapscenteret har hatt en relativt vanskelig etableringsfase kjennetegnet av liten stabilitet i personale og i ledelse, noe som utvilsomt har bidratt til at senteret har utviklet seg i en noe annen retning enn hva som opprinnelig var intendert. Våre konklusjoner på de problemstillinger som Kunnskapsdepartementet ba evalueringen om å vurdere er dermed som følger:

### 1) *Hvordan har Forskningsrådet håndtert oppdraget om etablering av et KSU?*

Forskningsrådet var positiv til etableringen av KSU som en del av rådet, men selve etableringsfasen kan likevel sies å være kjennetegnet av en del svært uheldige omstendigheter – ikke minst knyttet til fravær av faglig ledelse i KSUs første år. Her kunne Forskningsrådet hatt en bedre styring i oppstartsfasen, ikke minst ved å innhente fag- og ressurspersoner utenfra som kunne gitt mer retning til KSUs virksomhet i denne kritiske fasen. Ikke minst kunne et aktivt brukerråd med et tydelig mandat - slik en del andre kunnskapscenterer har i andre land - alternativt et aktivt rådgivende organ, bidratt til en bedre oppstart av KSU mens den faglige lederrollen var ubesatt.

### 2) *Hva er vurderingen av Forskningsrådets vertskapsrolle og nytte- og kostnadsvirkninger ved KSUs organisering og tilknytning til rådet?*

Gitt de rammer som KSU har hatt i oppstarten er koplingen til et større miljø og en større organisasjon tvingende nødvendig. Samtidig må det påpekes at Forskningsrådet ikke kan sies å ha lagt forholdene godt til rette for KSUs faglige virksomhet. For det første har ikke rådet sørget for tilgang til relevante forskningsdatabaser som KSU er avhengige av i sitt arbeid. For det andre synes de nettbaserte løsningene som Forskningsrådet kunne tilby senteret ikke å være tilpasset KSUs formidlingsbehov. For det tredje synes Forskningsrådet ikke å ha hatt en plan for hvordan KSU kunne koples til og hva slags relasjon senteret skulle ha til rådets egne utdanningsforskningsprogrammer. Den potensielle nytten av å plassere KSU i nærheten av store utdanningsforskningsprogrammer synes i liten grad å være utforsket. Som en avdeling i NFR har KSUs i utgangspunktet begrensede ressurser blitt satt ytterligere under press i form av forventninger om involvering i NFRs interne administrative rutiner.

Virksomheten til KSU slik det fremstår i dag kan sies å være noe fremmed for Forskningsrådet som organisasjon. Mens det kan argumenteres for at KSUs plassering i Forskningsrådet har gitt senteret en viss legitimitet og uavhengighet, er det altså en rekke ulemper ved plasseringen av KSU i rådet. I tillegg til de ovennevnte punkter kan det her anføres at KSU opplever at plasseringen utgjør et rekrutteringsproblem i forhold til de personer de ønsker å ansette.

### 3) *Er KSUs virksomhet i tråd med de føringer departementet ga opprinnelig?*

Hvis en tar utgangspunkt i de produkter som KSU har levert og de aktiviteter de har vært engasjert i, er vurderingen at KSUs virksomhet kun delvis er i tråd med departementets opprinnelige føringer. Mens departementet i sitt opprinnelige mandat vektla en mer teknisk formidlingsfunksjon, har KSU over tid utviklet seg til å bli en aktør som i større grad bedriver egen forskningsaktivitet. Her bør det imidlertid understrekes at mandatet til departementet var meget omfattende og at ressursene avsatt til KSU ikke var av en slik størrelse at mandatets mange dimensjoner realistisk kan oppfylles. Utviklingen av metodikken og arbeidsmåtene til KSU er imidlertid på linje med utviklingen internasjonalt, ikke minst når det gjelder å utvikle et større metodemangfold der også kvalitative studier inkluderes i analysene.

Gitt de opprinnelige intensjonene departementet hadde om et uavhengig kunnskapssenter på en «armlengdes avstand» fra departementet synes de i liten grad å være realisert – snarere tvert imot. Her synes KSU ikke i tilstrekkelig grad å ha utviklet en tydelig ambisjon for virksomheten, og for hva som skal prioriteres. Her skal det likevel påpekes at KSU gjennom sin nylige utvikling av ulike konsepter for kunnskapsoppsummeringer kan være på vei mot en slik fremtidig strategi. Ser man på innholdet i rapportene og på aktivitetene til KSU har et tydelig fokus i arbeidet vært å styrke kunnskapsgrunnlaget i lærerutdanningen, et aspekt som ble fremhevet i det opprinnelige mandatet.

4) *Hva er erfaringene med og opplevd nytte av KSU hos ulike brukergrupper?*

Brukerne opplever nytten av KSU svært forskjellig. I tråd med hva som har vært hovedaktivitetene til KSU opplever policyutviklere i departementet og i Udir at senteret har, spesielt i den senere tid, utarbeidet relevante og gode rapporter som har vært nyttige for dem. Hos brukere som er nærmere praksisfeltet er oppfatningen at KSU ikke leverer så mye relevans, og man opplever til dels at «brukerbehovene» ikke tilgodeses i senterets aktiviteter.

En spørring til ulike skoler og skoleeiere i Norge i 2016 viser at KSU er relativt kjent blant skoleeiere, men relativt lite kjent blant skoleledere – selv om altså senteret har hatt mange produkter som nettopp adresserer skolen. Den konkrete kontakten med og bruken av KSUs rapporter og produkter synes å være mer begrenset, spesielt blant skoleledere.

5) *Hva er vurderingen av Kunnskapsdepartementets rolle i utviklingen av KSU?*

Hos mange informanter utenom Kunnskapsdepartementet ser man behovet for og viktigheten av å ha en kunnskapsoppsummeringsfunksjon på utdanningsfeltet i Norge. At departementet var initiativtaker til etableringen av KSU kan derfor sies å være et grep som sektoren opplever som svært viktig og riktig. Samtidig kan departementet sies å ha hatt svært høye forventninger til hva et kunnskapssenter skulle utrette for de ressurser som ble stilt til rådighet, og det at man i veldig stor grad har styrt oppdragsporteføljen til KSU har paradoksalt nok bidratt til at man har fått et kunnskapssenter som er mer policy-orientert enn hva man opprinnelig så for seg. Kunnskapsdepartementet synes å ha hatt en noe ambivalent oppfatning av hva KSU skulle være, noe som ikke har gjort det lett for KSU å utvikle seg som autonom aktør på kunnskapsfeltet.

### **4.3 Veien videre: hva er mulige alternativer?**

Gitt de sterke synspunkter som mange brukere har ytret om behovet for en kunnskapsfunksjon innen utdanningssektoren i Norge, synes det fortsatt å være en riktig satsing å bevilge ressurser og ha politisk oppmerksomhet rundt dette spørsmålet.

Ser vi til utlandet er trenden at mange land, spesielt i Skandinavia og i en del land som England, Canada og New Zealand, bygger opp økt kapasitet på dette feltet. Samtidig ser vi at innretningen på denne satsingen er noe ulik. Mens enkelte land satser tydelig og markant på at kunnskapssentre skal ha en «oversettelsesfunksjon» mellom forskning, politikk og praksis, er andre mer opptatt av å bygge opp kunnskapsoppsummeringer som eget forskningsfelt med et sterkt metodefokus og med tydelige koplinger til universiteter og høyskoler. Innretningen synes å legge sterke føringer på organiseringen av denne aktiviteten. Jo større grad av meklerfunksjon – jo større grad ser man en eller annen form for «uavhengig» organisering. Jo større faglig fokus, og utvikling av egne kunnskapsoppsummeringer, jo tettere koplinger skapes til universitets- og høyskolesektoren.

Hva slags ressurser som bevilges til denne aktiviteten er også av stor betydning. Gitt dagens ressursituasjon kan det argumenteres for at KSU i større grad bør konsentrere ressursene for å utgjøre en forskjell. En større konsentrasjon må imidlertid ha en legitimitet i nærmere avklaring av det som i dag synes å være et altfor stort og omfattende mandat. Gitt dagens ressursituasjon bør

innretningen av KSU tydeligere avklares i Kunnskapsdepartementet, noe som igjen vil legge føringer for hvordan aktiviteten skal organiseres. Det er grunn til å understreke at disse to spørsmålene henger tett sammen, og spørsmålet om organisering er direkte avhengig av hva slags innretning og prioritering en kunnskapsfunksjon skal ha. Under gir vi noen eksempler på mulige veier å gå.

#### **4.3.1 Tilbake til formidlings- og meklerambisjonen**

Dersom man ønsker å fastholde dagens bevilgninger, og vektlegge kunnskapsmeklerfunksjonen kan dagens organisering innunder Forskningsrådet gi mening. Her har KSU allerede startet opp en interessant aktivitet – Kunnskapsparlamentet – som kan tenkes bygget ut som en signaturaktivitet for senteret. Dette vil innebære at KSU legger mindre vekt på å gjennomføre krevende kunnskapsoppsummeringer selv og tilsvarende tone ned sine faglige ambisjoner om å videreutvikle formater for kvalitative kunnskapsoppsummeringer. En slik prioritering kunne medføre at man heller jobbet mer aktivt med tilgjengeliggjøring av forskningsoversikter, «bestiller» mindre reviews fra andre sentere i utlandet, utvikler forskningsdatabasen i samarbeid med internasjonale kunnskapsentre, og arbeider mer for tilrettelegging for kontinuerlig læring og feedback loops mellom forskning, policy og praksis.

En variant her kunne være at KSU styrker sin «bestillerrolle» i Forskningsrådet og at man mer aktivt trekker veksler på utdanningsforskningsprogrammet FINNUT, og der man kan tenke seg at KSU «lyser ut» oppdrag gjennom dette programmet. Avhengig av hvordan oppdragene spesifiseres kunne en slik rolle bidra til at KSU kunne dra veksler på forskerkompetanse som allerede finnes i sektoren, og skape samarbeidsprosjekter i en forskningssektor som ofte beskrives som for fragmentert.

#### **4.3.2 Utvikling av kunnskapsoppsummeringer som forskningsfelt**

Et viktig funn i kapittel tre er at kunnskapsfunksjonen er i rask utvikling, og at den mer avgrensede funksjonen knyttet til «formidling» av forskning ikke lenger er dekkende for aktivitetene som bedrives i feltet. Et viktig utgangspunkt her er den metodiske utviklingen som skjer på kunnskapsoppsummeringsfeltet – et felt som antakelig vil bli enda viktigere i årene som kommer grunnet den store mengden forskning som vil være tilgjengelig. Sett i et slikt perspektiv kan det argumenteres for at kunnskapsoppsummeringer i fremtiden ikke lenger vil være en mer «spesialisert» aktivitet, men en mer generell aktivitet som alle forskere må/bør ha et visst kjennskap til. Her kan et fremtidig KSU tenkes lagt til en utdanningsinstitusjon som kunne legge til rette for at forskere i sektoren styrker sin kompetanse innen dette feltet, og at senteret initierer ulike samarbeidsprosjekt for å styrke opplæringen i ulike metoder for kunnskapsoppsummeringer.

I et slikt perspektiv kan det tenkes at KSU jobber for å styrke PhD-opplæringen innen dette feltet – kanskje som etablering av en egen forskerskole innenfor feltet - og at man arbeider for å styrke den fremtidige metodekapasiteten i sektoren mer generelt. Dette er noe man har sett blitt vektlagt i Danmark.

#### **4.3.3 Prioritere praksisbehovene**

Gitt de behov som mange brukere på ulike nivåer på utdanningsfeltet i Norge synes å ha for forskning som kan være relevant for deres virksomhet, kan KSU vurderes innrettet mer mot praksisfeltet, og der man inntar en tydeligere rolle som en aktør som har som hovedaktivitet å få tatt forskning i bruk. En slik rolle forutsetter langt tettere kanaler mot praksisfeltet, og en kraftig utvidelse av den rolle som brukerrådet var tiltenkt å spille. Ved en slik innretning er det ikke åpenbart hva slags organisatorisk tilknytning et fremtidig KSU kan ha. Det er her mulig å tenke seg at Forskningsrådet fremdeles kan være et mulig vertskap, selv om også andre organisatoriske tilknytninger kan tenkes. Rollen til KSU vil i dette perspektivet både være brobyggerens mellom praksisfeltet og forvaltningen, men kanskje også «innovasjonsdriveren», der man identifiserer problemer i praksisfeltet hvor forskning kan ha betydning for utvikling av nye ideer. Gitt dagens innovasjonssatsing i Forskningsrådet, kunne det tenkes at KSU kunne spille en mer aktiv rolle når det gjelder å «teste ut» ideer og innsikter fra forskningen i praksis, og at man styrker koplingene mellom forskningen og praksisfeltet.

#### **4.3.4 Avvikling av KSU som senter, og oppbygning av faglig forankrede satsinger**

Det kan argumenteres for at dagens ressursituasjon gjør KSU svært sårbart, og svært lite robust. KSU har i perioden siden etableringen hatt stor mobilitet i personalet og dagens størrelse gjør at man også i umiddelbar fremtid kan risikere fluktasjoner i bemanningen som vil skape stor uforutsigbarhet når det gjelder kapasiteten for å utføre ulike oppdrag. Samtidig har departementet iverksatt en større strukturreform som blant annet har som ambisjon at universiteter og høyskoler skal utvikle sterkere faglige profiler. Som et ledd i et slikt arbeid, og for å skape mer robuste miljøer kan én mulighet være å nedlegge dagens KSU og bruke ressursene på å stimulere til utvikling av 3-4 mer spesialiserte kunnskapsoppsummeringsfunksjoner i fagmiljøer ved universiteter og høyskoler som har en tyngde innenfor ulike felter i sektoren. En slik løsning kan sies å ta høyde for at utdanningssektoren er kompleks og at det er en utfordrende oppgave for ett senter å ha et samlet grep på feltet. En slik løsning kan sies å være mer i tråd med utviklingen av en rekke ulike aktører på kunnskapsoppsummeringsfeltet slik man ser det i Danmark og i England.

#### **4.3.5 Kombinasjonsmuligheter med økt ressursramme**

En økning av ressursene til kunnskapsfunksjonen på utdanningsfeltet i Norge kan selvfølgelig åpne opp for at flere av funksjonene nevnt over kan kombineres – samtidig som et mer heterogent mandat og flerdimensjonal innretning kan gi større utfordringer når det gjelder organisatorisk plassering og tilhørighet. Her kan det tenkes kombinasjoner av «desentrale» og mer faglige satsinger ved universiteter og høyskoler knyttet til ulike utdanningsnivåer og problemstillinger samtidig som det finnes en «administrativ» koordinator på nasjonalt nivå som ivaretar formidlingsfunksjonen, nettside og oversetterrollen.

Gitt at evidens og kunnskapsoppsummeringer ikke bare er relevante for utdanningssektoren, men også for helse, bistand, kriminalomsorg, sosialt arbeid m.m. kunne man tenke seg at Kunnskapsdepartementet vurderer hvorvidt KSU kan ses i nærmere sammenheng med tilgrensende fagfelter. Man kunne tatt initiativ til å samle departementer som ivaretar disse områdene og utredet hvorvidt man kunne etablere en større nasjonal enhet for kunnskapsoppsummeringer. I et slikt nasjonalt senter ville man både kunne ha et større fokus på metodeutvikling samtidig som man også kunne utforske muligheten for tverrsektoriell læring.

## Referanser

- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B., og Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen: Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings-og brukerperspektiv. Rapport 49/2014* (8232700580). Oslo: NIFU.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (Buckingham, SRHE/Open University Press).
- Bergmark, A., og Lundström, T. (2011). Evidensbasert praktik i sosialt arbeid. In I. Bohlin og M. Sagar (Eds.), *Evidensens mange ansikten*. (pp. 163-183). Riga: Arkiv Förlag.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Bohlin, I. (2010). Systematiske oversikter, vitenskapelig kumulativitet og evidensbasert pedagogikk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2-3), 164-186.
- Bredgaard, T., Sieling-Monas, S. M., og Salado-Rasmussen, J. (2013). *Evaluating What Works for Whom in Employment Services. In International conference on Public Policy (ICPP). Panel 16. Experimenting with Public Policy: Issues of Design and Effectiveness*. Grenoble: France.
- Briner, R. B., og Denyer, D. (2012). Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. *Handbook of evidence-based management: Companies, classrooms and research*, 112-129.
- Brofoss, K. E. (2013). *Kunnskapssenteret. Seksjon for velferdstjenester. En underveisvurdering. Arbeidsnotat 11/2013*. Oslo: NIFU.
- Bugge, M. M., Solberg, E., Fridholm, T., og Sivertsen, G. (2013). *En kartlegging av kunnskapsfunksjonen på det arbeids- og velferdspolitiske området i Sverige, Danmark og Canada. NIFU-Rapport 47/2013*. Oslo: Nifu.
- Campbell Collaboration. (2015). Campbell Collaboration systematic reviews: policies and guidelines. Version 1.1. 2015: Supplement 1. *Campbell Systematic Reviews 2015*.
- Cohen, W. M., og Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 35, 128-152.
- Coon, J. T., Gwernan-Jones, R., Moore, D., Richardson, M., Shotton, C., Pritchard, W., . . . Ford, T. (2015). End-user involvement in a systematic review of quantitative and qualitative research of non-pharmacological interventions for attention deficit hyperactivity disorder delivered in school settings: reflections on the impacts and challenges. *Health Expectations*.
- Cooper, A., Levin, B., og Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Gjedrem, S. og Fagernæs, S. O. (2016) Kunnskapssektoren sett utenfra: Gjennomgang av organiseringen av de sentraladministrative oppgavene i kunnskapssektoren. Rapport til Kunnskapsdepartementet 6. januar 2016
- Gough, D., Oliver, S., og Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Los Angeles: Sage.
- Gough, D., Thomas, J., og Oliver, S. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions. A quick guide. A paper for the Alliance for Useful Evidence*. London: Nesta.
- Hansen, H. F. (2014). Organisation of evidence-based knowledge production: Evidence hierarchies and evidence typologies. *Scandinavian journal of public health*, 42(13 suppl), 11-17.

- Hansen, H. F., og Rieper, O. (2010). Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk biblioteksForskning: tidsskrift for informations-og kulturformidling*, 6(2/3), 7-16.
- Ioannidis, J. P. (2014). How to make more published research true. *PLoS Med*, 11(10), e1001747.
- Kunnskapssenter for utdanning. (2015). Også vi sliter med tilgang på forskningslitteratur. *Bedre Skole*, 4, 25.
- Lenihan, A. (2013). *Lessons from abroad. International approaches to promoting evidence-based social policy*. London: Alliance for useful evidence.
- Levinsson, M. (2015). *Kartläggning och sammanställning av forskning i Norden. Delrapport från SKOLFORSK-prosjektet. Vetenskapsrådets Rapporter. Vetenskapsrådet, Stockholm. Delrapport från SKOLFORSK-prosjektet.* . Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lewin, S., Glenton, C., Munthe-Kaas, H., Carlsen, B., Colvin, C. J., Gülmezoglu, M., . . . Rashidian, A. (2015). Using qualitative evidence in decision making for health and social interventions: an approach to assess confidence in findings from qualitative evidence syntheses (GRADE-CERQual). *PLoS Med*, 12(10), e1001895.
- Morris, A., Sigurðardóttir, A. K., Skoglund, P., og Tudjman, T. (2015). *Bridging the knowledge gap. A study of knowledge exchange schemes between school and universities. EIPPEE. Working Paper 1*. London.
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. (2013). *Slik oppsummerer vi forskning. Håndbok for Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten* Oslo: Kunnskapssenteret.
- Noyes, J., Popay, J., Pearson, A., og Hannes, K. (2008). 20 Qualitative research and Cochrane reviews. In J. P. T. Higgins og S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 571-592). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Oakley, A. (2002). Social science and evidence-based everything: the case of education. *Educational review*, 54(3), 277-286.
- Oliver, K., Rees, R., Brady, L. M., Kavanagh, J., Oliver, S., og Thomas, J. (2015). Broadening public participation in systematic reviews: a case example involving young people in two configurative reviews. *Research synthesis methods*, 6(2), 206-217.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., og Walshe, K. *Realist synthesis: an introduction. In RMP Methods Paper 2/2004*, . University of Manchester.
- Petticrew, M., og Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: John Wiley og Sons.
- Pollock, A., Campbell, P., Baer, G., Choo, P. L., Morris, J., og Forster, A. (2015). User involvement in a Cochrane systematic review: using structured methods to enhance the clinical relevance, usefulness and usability of a systematic review update. *Systematic reviews*, 4(1), 1.
- Prøitz, T. S. (2015a). *Modeller og konsepter for kartlegging og sammenstilling av evidens innenfor det utdanningsvitenskaplige området. Delrapport från SKOLFORSK-prosjektet. Vetenskapsrådets Rapporter*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Prøitz, T. S. (2015b). *Metoder for systematiske kunnskapsoversikter. Delrapport från SKOLFORSK-prosjektet. Vetenskapsrådets Rapporter*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rasmussen, J. (2008). Nordic Teacher Education Programmes in a Period of Transition: The End of a Well-established and Long Tradition of 'Seminarium'-based Education? In B. Hudson og P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions* (pp. 325-343). Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå.
- Rasmussen, J., og Holm, C. (2012). In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8(2), 62-71.

- Smeby, C. (2001). *Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene. NIFU-Rapport 8/2001*. Oslo: NIFU.
- Smith, E., Donovan, S., Beresford, P., Manthorpe, J., Brearley, S., Sitzia, J., og Ross, F. (2009). Getting ready for user involvement in a systematic review. *Health Expectations*, 12(2), 197-208.
- Vabø, M. (2009). Rådløs kunnskap og kunnskapsløse råd. In B. R. Nuland, B. S. Tranøy, og J. Christensen (Eds.), *Hjernen er alene - Institusjonalisering, kvalitet og relevans i norsk velferdsforskning* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wollscheid, S. (2015). *Nordisk forskning og forskningsbasert policy og praksis på barnehage-og grunnskoleområdet: En systematisk kartlegging. Arbeidsnotat 2015:9*. Oslo: NIFU.



## Vedlegg 1 - Dokumenter

### Liste over dokumenter

- Aarhus Universitet (2010). Kvalitetssikring af den forskningsbaserede myndighetsrådgivning ved Aarhus Universitet.
- Campbell Systematic Reviews (2015). Campbell Collaboration Systematic Reviews: Policies and Guidelines. Version 1.1. The Campbell Collaboration.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013). Konseptnotat juni 2013. Institut for Uddannelse og Pædagogikk (DPU), Aarhus Universitet.
- EPPI-Centre (2010). EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews. Institute of Education, University of London. London.
- Kunnskapsdepartementet (2007). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Prop. 1 S (2009-2010). Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Oppdragsbrev til Norges forskningsråd om Kunnskapssenter for utdanning, datert 23.04.2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2015). Tildelingsbrev til Norges forskningsråd 2016, datert, 18.12.2016. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapssenter for Utdanning. Årsmeldinger fra 2013, 2014, 2015.
- KSU (2014). Notat fra Kunnskapssenter for utdanning (KSU) - En spesifisering av oppdragsbrevet, datert 28.05.2014. Oslo: NFR.
- Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO) (2015): NOW Strategy 2015-2018.
- Norges Forskningsråd (2011). Plan for etablering av Kunnskapssenter for utdanning. Notat 18.03.2011. Oslo: NFR.
- Norges forskningsråd (2013). Kunnskapssenter for utdanning - økonomi og aktivitetsnivå i 2014. Notat til Kunnskapsdepartementet v/AIK, datert 12.06.2013. Oslo: NFR.
- Noyes, J.; Popay, J; Pearson, A.; Hannes, K. og Booth, A. (2011). Chapter 20: Qualitative research and Cochrane reviews. In: Higgins JPT, Green S (editors). Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0 [updated March 2011]. The Cochrane Collaboration, 2011. Available from [www.cochrane-handbook.org](http://www.cochrane-handbook.org).
- Rambøll Management (2007). Norsk utdanningsforskning – en systemutredning. Oslo.
- Rambøll Management (2009). Utredning av behov for Kunnskapssenter for utdanning. Oslo.
- Utbildningsdepartementet (2015). Regleringsbrev för budgetåret 2016 avseende Skolforskningsinstitutet, datert: 2015-12-18. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- SFI (2014). SFI. Det nasjonale forskningscenter for velfærd. Årsrapport 2014. København: SFI.
- Skolforskningsinstitutet (2016/9) Årsredovisning 2015. Solna.

## **Websider**

BES: [www.educationcounts.govt.nz/home](http://www.educationcounts.govt.nz/home)

Campbell Collaboration: [www.campbellcollaboration.org/](http://www.campbellcollaboration.org/)

Center for Dagsinstitusjonsforskning: [www.ruc.dk/en/research/search-research-centers/cedif/om-centeret/](http://www.ruc.dk/en/research/search-research-centers/cedif/om-centeret/)

CUREE: [www.curee.co.uk/](http://www.curee.co.uk/)

Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning:  
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/>

EPPI-Centre: [www.eppi.ioe.ac.uk/cms/](http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/)

EIPPEE: [www.eippee.eu/cms/](http://www.eippee.eu/cms/)

NWO: [www.nwo.nl/](http://www.nwo.nl/)

KNAER: [www.oise.utoronto.ca/knaer/](http://www.oise.utoronto.ca/knaer/)

SFI – Avdeling Skole og Utdannelse, SFI-Campbell: [www.sfi.dk/om-sfi/organisation/sfi-campbell/](http://www.sfi.dk/om-sfi/organisation/sfi-campbell/)

Skolforskningsinstituetet: [www.skolfi.se/](http://www.skolfi.se/)

Skolverket: [www.skolverket.se/](http://www.skolverket.se/)



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)