

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA

FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI PSIHOLOGIE

**DOCTOR HONORIS CAUSA
SOCIALIUM SCIENTIARUM**



Prof. univ. dr. Alis Elena OANCEA

Universitatea din Oxford

18 iulie 2019

Timișoara, România

Cuvânt
la deschiderea ceremoniei de acordare a titlului de
DOCTOR HONORIS CAUSA SOCIALIUM SCIENTIARUM
al Universității de Vest din Timișoara
Doamnei
Prof. univ. dr. ALIS ELENA OANCEA

*Distinși Membri ai Comunității Academice,
Stimați invitați,
Dragi colegi, dragi studenți,
Onorată audiență,
Stimată Doamnă Profesor Alis Elena Oancea,*

La an aniversar pentru Universitatea de Vest din Timișoara, când sărbătorim 75 de ani de la semnarea Decretului Regal, considerăm mai mult decât firesc să subliniem rolul cu care universitatea a fost investită de fondatorii săi, anume de principal centru de cunoaștere în regiunea de Vest a țării, de vatră pentru cultură și educație de calitate.

Înțelegând din plin menirea sa în societate, Universitatea de Vest din Timișoara este permanent preocupată să își apropie valorile incontestabile ale diverselor domenii de excelență, să promoveze meritele culturale, științifice și umane ale marilor personalități ale lumii academice și să aducă în prim plan modele adevărate pentru generațiile tinere. Pentru aceasta, prioritatea universității constă în cultivarea valorilor din lumea științelor exacte, a științelor umaniste, a artelor oferind mediului socio-economic al regiunii o structură academică recunoscută la nivel național și internațional pentru calitatea actului educațional, pentru rezultatele cercetării științifice, pentru nivelul deosebit al creației artistice generate dar și pentru implicarea în dezvoltarea socială și culturală a regiunii.

Într-o societate dinamică, universitățile au rolul de a contribui la formarea unor generații de tineri bine pregătiți, adaptabili la noile provocări, empatici și deschiși spre nou. Invitata noastră de astăzi, este una dintre personalitățile importante ale lumii științelor educației, o personalitate puternică și elegantă, o persoană de o calitate umană incontestabilă, un exemplu de profesionist dedicat activității sale.

Provenind dintr-o familie de dascăli români, laureata de astăzi a crescut într-o lume bazată pe valorile clasice și pure ale unei lumi nealterate de interese mărunte și meschine. A crescut cu respectul și admirația pe care toți ar trebui să le avem față de dascălii care ne-au ghidat primii pași

spre cunoaștere și a înțeles de timpuriu că educația este acel pilon fără de care orice societate este menită să se prăbușească sau să rămână într-un con de umbră. Parcursul său profesional a venit firesc, purtându-i pașii de la micuța școală din Jugureni, la Universitatea din București și apoi la Universitatea din Oxford, ceea ce demonstrează că barierele în educație nu există acolo unde există pasiune, perseverență, viziune și multă muncă.

Activitatea laureatei de astăzi este una prolifică, doamna prof.univ.dr. Alis Elena Oancea fiind cadru didactic la diverse universități de renume, publicând în cele mai prestigioase jurnale din domeniul științelor educației, activând ca editor sau membru al comitetelor editoriale ale unor publicații recunoscute la nivel internațional. Fără a dori să detaliez în acest moment activitățile desfășurate de distinsa noastră invitată, nu pot totuși să nu fac referire la rolul de leadership pe care și l-a asumat pe parcursul carierei sale, împărtășind în acest fel și altora viziunea sa asupra educației și valorilor pe care ar trebui să le îmbrățișăm în instituțiile de educație moderne. Astfel, menționez rolul important pe care l-a deținut sau îl deține în diverse organisme sau comisii ce coordonează activități din lumea științelor educației: British Educational Research Association, European Educational Research Association, Academic Publications Committee, British Educational Research Association, European Educational Research Association și lista ar putea continua.

Prezența Doamnei Oancea în această aulă, în al 75-lea an de existență a Universității de Vest din Timișoara, este dovada recunoașterii contribuțiilor sale deosebite în domeniul științelor educației și a modului în care Universitatea de Vest din Timișoara alege să prețuiască aportul Domniei Sale la dezvoltarea tehnicilor de evaluare a impactului cercetării, epistemologiei, eticii și filosofiei educației. De asemenea, aprecierea noastră este cu atât mai profundă deoarece, prin preocupările Domniei Sale, reușește să facă cunoscut numele României în lume și să fie un model demn de urmat de generațiile de studenți ai Universității de Vest din Timișoara, și nu numai.

Stimată Doamnă Profesor Alis Elena Oancea,

Universitatea de Vest din Timișoara, întreaga noastră comunitate academică, este onorată de prezența dumneavoastră la Timișoara. Prin acordarea onorantului titlu de Doctor Honoris Socialium Scientiarum, Universitatea de Vest din Timișoara recunoaște public meritele dumneavoastră și este convinsă că, prin alăturarea Domniei Voastre comunității academice pe care o reprezintă, prestigiul acestei instituții se va consolida.

Vă urez multă sănătate și putere de muncă pentru a putea continua cu aceeași pasiune activitatea dumneavoastră în domeniul educației.

Prof. univ. dr. Marilen-Gabriel Pirtea



Rectorul Universității de Vest din Timișoara

LAUDATIO
în onoarea doamnei
Prof. univ. dr. ALIS ELENA OANCEA
cu ocazia acordării titlului de
DOCTOR HONORIS CAUSA SOCIALIUM SCIENTIARUM

*Stimată Doamnă Profesor.univ.dr. Alis Elena Oancea,
Stimate Domnule Rector al Universității de Vest, Profesor.univ.dr. Marilen Pirtea,
Stimați membri ai Senatului,
Distinși oaspeți,
Dragi colegi și studenți,*

De foarte puține ori în activitatea noastră academică suntem puși în situația de a ne exprima deplina apreciere și sincera admirație în fața unui dosar de candidatură pentru un titlu onorific de importanță capitală în reprezentarea unei instituții de învățământ superior, dar și în destinul unei personalități științifice de prim rang... De această dată însă, atunci când dosarul înaintat Comisiei, vădit depersonalizat, și-a descoperit filele încărcate de realizări și împliniri, unele dintre acestea atingând nivelurile ”outstanding-ului” științific pentru un raport ”debalansat” cu vârsta aplicantei (remarcă ce tinde să aducă atingere ”political-correctness-ului” firesc), reacția noastră ca evaluatori nu poate să fie decât aceea de confirmare și de totală susținere...

Candidata Alis Oancea este în prezent *Profesor de Filosofia educației, Politici de cercetare și Leadership Academic* și Director de Cercetare al Departmentului de Științe ale Educației, al prestigioasei Universități Oxford. De asemenea, doamna profesor Oancea este și *Senior Adviser for Research Impact* al University of Oxford, iar între 2016-17 a fost *University Pro-Proctor, Officer of the University*. Totodată, începând cu anul 2012 este și *Governing Body Fellow*, University of Oxford, Kellogg College, parte a structurii instituționale consultative pentru deciziile strategice.

Recunoașterea meritelor academice și științifice ale doamnei Alis Oancea a cunoscut reverberații internaționale foarte largi prin premiile și distincțiile obținute:

- Membru al Higher Education Academy, UK (din 2008);
- *Book prize*, Society for Educational Studies, 2010 (Cartea anului, locul II);
- ‘*Landmark study*’: the ”Nuffield 14-19 review (1974-2014)” a fost desemnat de ”British Educational Research Association” drept unul dintre cele 40 cele mai prestigioase și de impact studii educaționale;

- primirea unor fellowship-uri, scholarships si visiting professorships;
- recunoașterea meritelor doctoranzilor și ale post-doctoranzilor supervizați din punct de vedere academic, care au fost premiați de diferite entități academice britanice și internaționale de prim rang.

Ne-am pus sincer întrebarea cu privire la dosarul înaintat comisiei, ce ar mai fi putut să fie adăugat, în sensul realizărilor profesional academice și științifice, la această listă impresionantă, ce ar mai putea să nuanțeze profilul scientometric al unei personalități academice din zona științelor educației, ce formă a înaltei expresii specifice mobilizării cercetării ar fi putut să îmbrace piesele atașate folderului cu documente ...

Și, cu toate acestea, continuarea enumerării argumentelor factuale trebuie să fie însoțită de referirile la rolurile internaționale de leadership, valorizate în cele mai prestigioase maniere cu putință: membru ales al Executive Council si Trustee al British Educational Research Association (2009-12), Council Member al European Educational Research Association (2011-12), membru al Comitetului de Cercetare si Dezvoltare, Universities Council for the Education of Teachers (2012-13; 2016-current), membru al Academic Publications Committee, British Educational Research Association (2009-15), membru al Horizons 2020 Working Group, European Educational Research Association, coordinator al filialei Oxford a Philosophy of Education Society of Great Britain (din 2008). Adăugăm la acestea apartenența cu membership la următoarele structuri de înalt rang: British Educational Research Association; Philosophy of Education Society of Great Britain; European Educational Research Association; Society for Research in Higher Education. Privind mai departe la perspectivele de deschidere ale candidatei către pozițiile editoriale, nu putem face decât acea remarcă, potrivit căreia, fiecare dintre noi am fi onorați să publicăm într-una dintre revistele la care doamna Oancea este într-o poziție extrem de onorantă: Co-Editor-șef, *Oxford Review of Education* (Taylor and Francis) (curent); Co-Editor fondator la *Review of Education* (2012-16); Lead Editor, *Research Intelligence* (2010-12). Doamna Oancea este membră și în comitetul editorial al unor reviste de magnitudine globală cum ar fi: *Review of Education* (Wiley Blackwells), *Educational Theory* (USA, Wiley) și a făcut peer review pentru jurnale internaționale cum ar fi, *Scientometrics*, *Research Evaluation*, *British Educational Research Journal*, *Oxford Review of Education*, *Journal of Philosophy of Education*, *Research Papers in Education*, *Cultural Trends*, *International Journal of Cultural Policy*, *International Journal of Intergenerational Learning* etc. Adăugăm la acestea, referențierea unor cărți și jurnale de la edituri cum ar fi SAGE, Palgrave, Bloomsbury, Routledge, Springer.

După cum însă știm în lumea noastră academică, recunoașterea nu poate fi deplină în absența prezenței unui candidat în *advisory boards* iar la acest capitol evaluativ doamna Alis Oancea este de departe în primele poziții de top: Consultant international pentru Reforma privind formarea profesorilor în Norvegia (Norwegian Agency for Quality Assurance on Education) (2017-2019), Expert Group member, pentru recomandarea de noi politici de cercetare și inovare pentru Comisia Europeană, pentru elaborarea de noi indicatori referitori la angajamentul în open science (2017-18), Membru invitat al Advisory Group privind Viitorul Evaluării Cercetării, coordonat de organismul national de finanțare a cercetării din Anglia, Research England (2018-19), Membră în

Grupul de lucru privind Intellectual Basis of Teacher Education al Universities' Council for the Education of Teachers (2019), membru al Research Management Committee, ESRC/HEFCE Centre for Global Higher Education (2018-2020), Scientific Advisory Board, 'Argumentation in science and religious education: an interdisciplinary study on teaching and learning in British schools' (Templeton World Charity Foundation) (2018-2020), International Advisory Board, 'Higher Education Research' Series, Bloomsbury (2018-current), Advisory Board, 'Humanities in practice: (University of Bergen, School of Social Anthropology), Norwegian Research Council (2018), Scientific Advisory Board, 3rd International Conference on Communication and Education in Knowledge Society, 9 Nov. 2017, Timisoara, Advisory Board member, League of European Research Universities Doctoral Summer School (2015), Advisory Board Member, SAGE Research Methods Online (2011-2014), Strategic working group member, Horizons 2020, European Educational Research Association (2012-2013); co-coordonator de aplicație de finanțare pentru CE în numele European Educational Research Association, 2013. Am operat o selecție care își poate dovedi limitele în anumite situații, sperăm însă că nu și de această dată.

Energia și forța de penetrare a unui mesaj, pe care candidata noastră l-a reverberat în spațiul educațional reprezentat cu atâta cinste, au purtat-o în paneluri internaționale pentru finanțarea unor inițiative pe domeniul fundamental de cercetare: Economic and Social Research Council, Steering Panel Member for Large Grants and Centers funding competition, 2015; member of interview panel for shortlisted applicants, Chair, national funding allocation panel for Norwegian Organization for International Cooperation (teacher education), 2018, 2019, Vice-Chair, European Commission Horizons 2020 research & innovation funding call (2016), (2017), (2018), (2019), Large Grants Allocation Committee member, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2014-2016, Economic and Social Research Council, Peer Review College, since 2010, Arts and Humanities Research Council, Peer Review College, Member of EEF Reviewer pool (din 2016), ESRC End of Award Rapporteur, 2014, nominalizare ca membru al comisiilor de evaluare națională a cercetării în educație REF 2014 și 2021, National Research Funding Agency, Romania: invitată ca expert, ERSTE Foundation, Austria, membru al comitetului de evaluare a Fellowship Scheme (2009-2010), Framework Programme 7: expert, evaluare de propuneri în științele socio-economice și umane, Framework Programme 6: expert evaluator de propuneri de mobilitate și public engagement, European Science Foundation, Standing Committee for the Social Sciences – referențiere pentru position papers, National Foundation for Research, Portugal, Expert, the National Centre for Research and Development, Polish-Norwegian Research Programme, Poland, Helsinki – evaluator pentru acordarea de burse postdoctorale finanțate de Finnish Academy of Science, membru al comitetului de selecție pentru burse de doctorat, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2013-2016, Chair, conferința doctorală, Philosophy of Education Society of Great Britain.

Niciuna dintre aceste modalități de reprezentare nu lasă loc însă vreunei interpretări că poate fi depășită în vreun fel valoarea operei științifice personale care-i oferă prima reprezentare a candidatei în spațiul valorilor internaționale. Despre contribuția intrinsecă operei științifice, despre cărțile domniei sale și despre impactul acestora la nivelul comunității științifice, pot vorbi de la

sine următoarele remarci: publicațiile sale au fost parte din portofoliul instituțional cel mai înalt cotate în evaluarea națională a cercetării de către Panel-ul 45 (Educație) – Research Assessment Exercise, UK, 2008 și Panel 25 (Educație) – Research Excellence Framework, UK, 2014.

Nu profilul scientometric (despre care se poate vorbi în cei mai elogiși termeni, aproape 700 citări pe an, i10 index 42 și h-index 28) sau acela strict academic / științific (la a cărui selecție nu am putut să reținem tot ceea ce ar fi fost relevant, lăsându-vă pe dumneavoastră să descoperiți opera magna a distinsei noastre candidate) pot fi apreciate ca singurele definitorii în susținerea propunerii noastre. Trebuie adăugat și susținut cu tărie și backgroundul cultural substanțial, ethosul axiologic impecabil, structura morală și etica desăvârșite care, alături de una din constelații de calitate și atribute, pot potența valoarea candidaturii depuse. Putem reține aici, cu titlu de exemplificare, că numai una dintre lucrările sale, *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE, 421 pp, Punch, K. & Oancea, A. (2014) are în jur de 2000 de citări.

În plan conceptual, una dintre cele mai semnificative contribuții ale doamnei Oancea este legată de introducerea noțiunii de “expressions of excellence” în dezbaterile legate de calitatea cercetării educaționale (Oancea and Furlong, 2007). Aceasta, descrisă ca “groundbreaking” de către Susan Groundwater-Smith și Nicole Mockler în 2009, a avut o influență semnificativă asupra dezvoltării domeniului, recunoscută prin vocea Chief Executive of the Economic and Social Research Council, cel mai renumit organism de finanțare din UK: “*following its publication in 2004 Furlong and Oancea's work played a key role in ESRC's thinking for at least the rest of the decade...The framework which came directly from Furlong and Oancea's work had applications beyond education research into cognate disciplines where we desire that professional practice is informed by world class research; and longevity in that it will be relevant for many years to come. It is, in my view, a truly world class example of research impact.*” Orice altă apreciere rămâne, dincolo de comentariile noastre suplimentare, o nuanță asociată ca marcă a excelenței academice în cercetarea educațională internațională.

Totuși, multe alte contribuții notabile la dezvoltarea științelor educației se cuvine a fi, deopotrivă evidențiate. A fost printre primii care a dezvoltat domeniul meta-cercetării, ancorând substanțial cercetarea privind evaluarea calității, a impactului și a excelenței cercetării în educație, prin reconceptualizarea valorii culturale și sociale a cercetării. Acum și-a asumat demersul temerar de a elabora primul Handbook of Meta-Research conceput vreodată. A reconceptualizat problematica formării profesorilor, argumentând împotriva divergențelor conceptuale ale formării practice a profesorului vs. ca profesionist de formare academică. În acest scop, a mobilizat resurse intelectuale din filosofia educației, studii sociologice, culturale și empirice pentru a descrie ce se presupune a fi bun practician, având un anumit statut profesional. A argumentat că practica predării și cercetarea educațională, ca forme de practică, se întâlnesc în sinergia dintre “*the systematic flexing of inquisitive thought and language, the reflective use of tools, and the considerate exercise of virtues*”. În planul metodologiei cercetării educaționale a avut, de asemenea, inovații și dezvoltări metodologice, prin conceptualizarea “participatory qualitative

network analysis”, metodă folosită în spațiile olandez, englez, australian etc. Și înșiruirile pot continua

Știm răspunsul la interogația lansată în primele pagini ale acestui Laudatio, acum poate mai bine decât la acel moment ... doar o dorită și imposibil de realizat reatașare sau reinsertie la nivelul comunității alma-mater care a format-o și i-a dăruit personalitatea excepțională ar mai fi putut să transforme unele aspecte de tip emoțional-motivațional ... sau, de ce nu, această propunere pentru celebrarea excelenței pedagogice, reprezintă o ofrandă adusă științei pedagogice a viitorului, dar ar putea să deschidă o nouă filă în cariera plină de succes a candidatei.

Doamna Alis Oancea reprezintă unul dintre cele mai bune produse pe care școala europeană de pedagogie le-a oferit în ultimele decenii comunității profesionale ... dacă la această remarcă o adăugăm și pe aceea că școlii europene, Dna Alis Oancea i-a fost dăruită de către școala românească din domeniul științelor educației, putem să ne declarăm satisfacția la un nivel care atinge limitele subiectivității dar care-și păstrează rațional, soliditatea în fața criteriilor de evaluare care sunt dincolo de conformitate pentru a susține un asemenea demers. A rămas legată și de școala românească de pedagogie pe care a înnobilat-o, cu oamenii de excepție care i-au dăruit personalitatea pedagogică, Profesorii Emil Păun și Marin Călin, de la Universitatea din București, dar și cu colegii de generație cu care a colaborat printr-o generoasă deschidere.

Intervențiile de tip Key-note și participarea la evenimente internaționale cu o foarte ridicată cotă de impact în domeniul științelor educației pot să rivalizeze cu cele mai înalte forme de reprezentare ale unui expert de talie globală.

Doamna Alis Oancea a derulat și activități de mentorat, de tutorat și colaborare pentru tineri cercetători și doctoranzi din mai multe școli de excelență de pe mai multe continente: Australia, Austria, Belgia, Canada, Chile, China and Hong Kong, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, India, Irlanda, Japonia, Moldova, Olanda, Noua Zeelanda, Norvegia, Polonia, Portugalia, Romania, Serbia, Slovenia, Africa de Sud, Spania, Suedia, Elvetia, SUA și, evident, Marea Britanie. Și-a desăvârșit astfel și vocația de creștere și de dezvoltare a generației viitoare de specialiști din domeniul științelor educației. Absolvenții domniei sale fac diferența în locurile în care sunt.

Nu ne-am propus un laudatio fundamentat pe argumentele științifice care ar putea să-l impresioneze și pe cel mai exigent critic. Am încercat să valorificăm, maximal, întreaga forță a unei candidaturi în care personalitatea candidatei, în integralitatea acesteia, poate să facă diferența și să impună un nou stil în educația europeană. Înlanțuirea argumentelor academice și științifice, expertiza profesională de excepție conving cu prisosință pentru ca Universitatea de Vest din Timișoara să ofere titlul de DHC unei personalități academice de origine română, care a reușit să ducă la nivel de elită renumele educației academice românești, d-nei profesor Alis Elena OANCEA (n. NIȚĂ), de la Universitatea Oxford.

Timișoara, România, 18.07.2019

Comisia de evaluare și de elaborare a *Laudatio*

Președinte,

Prof. univ. dr. Marilen Gabriel Pirtea, Rectorul Universității de Vest din Timișoara

Membri:

Prof. univ. dr. Viorel Negru – Președintele Senatului Universității de Vest din Timișoara

Conf. univ. dr. Mariana Crașovan – Decanul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara

Prof. univ. dr. dr. dhc. Emil Păun – Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, DHC UVT

Prof. univ. dr. Romiță B. Iucu – Prorector, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

C.S. I. Ciprian Fartușnic – Director al Institutului de Științe ale Educației, București

Prof. univ. dr. dr. dhc. Paulo Federighi – Universitatea din Florența, Departamentul de Psihologie și Științe ale Educației, DHC UVT

Prof. univ. dr. Constantin Cucoș – Universitatea „A.I. Cuza”, Iași, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Prof. univ. dr. Simona Sava – Director, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea de Vest din Timișoara

Laudatio
In honour of Professor
ALIS ELENA OANCEA
On the occasion of awarding the title of
DOCTOR HONORIS CAUSA SOCIALIUM SCIENTIARUM

Distinguished Professor ALIS ELENA OANCEA
Distinguished Rector of West University of Timisoara, Professor Marilen Pirtea,
Distinguished members of the University Senate,
Dear Guests,
Dear colleagues and students,

It is not very often in our academic activity that we are in a position to express our full appreciation and sincere admiration for a candidacy for an honorary title of capital importance in representing a higher education institution but also marking an important moment in the destiny of a leading scientific personality. This time, however, when the dossier submitted to the Commission, albeit depersonalized, revealed its full pages of accomplishments and achievements, including outstanding scientific achievements, our reaction as evaluators could only be confirmation and total support.

Honorand Alis Oancea is currently Professor of Philosophy of Education and Research Policy and Research Director of the Department of Education, at the prestigious Oxford University. Professor Oancea is also Senior Adviser for Research Impact at the University of Oxford and between 2016 and 2017 she was University Pro-Proctor, Officer of the University. At the same time, since 2012 she had been Governing Body Fellow, and currently also Research Coordinator, of Kellogg College at the University of Oxford, a role which is part of the institutional structure for strategic decisions.

Prof Alis Oancea's academic and scientific merits have been widely acknowledged, for example through awards and distinctions such as:

- Book prize, Society for Educational Studies, 2010 (Book of the Year, 2nd Place);
- 'Landmark study': the "Nuffield 14-19 review (1974-2014)" was designated by the British Educational Research Association as one of the 40 most prestigious and impactful studies in the field of education;
- Higher Education Academy Fellow, UK (din 2008);

- Research fellowships, scholarships and visiting professorships;
- Academic recognition of the merits of her doctoral and postdoctoral supervisees, through awards from various leading British and international academic bodies.

The dossier forwarded to our commission was so rich in evidence that we wondered for a moment whether to simply let it speak for itself. The impressive list of scientific and academic achievements shows a high-profile scientific personality that is difficult to capture in just a few words and indicators...

We will, however, continue to set out our factual arguments, through references to the Honorand's international leadership roles in some of the most prestigious fora in educational research in the world: elected member of the Executive Council of the British Educational Research Association (2009-2012), Council Member of the European Educational Research Association (2011-2012), R & D Committee member of the Universities Council for the Education of Teachers (2012-2013; 2016-current), member of the Academic Publications Committee of the British Educational Research Association, member of the Horizons 2020 Working Group of EERA, convenor of the Oxford Branch of the Philosophy of Education of Great Britain (since 2008). We add to this her membership in high-ranking structures such as the British Educational Research Association; Philosophy of Education Society of Great Britain; European Educational Research Association; Society for Research in Higher Education. Looking further at the candidate's editorial contributions, we can only remark that each of us would be honored to publish in one of the prestigious publications that Prof Oancea has edited: Co-Editor-in-Chief, *Oxford Review of Education* (Taylor and Francis) (current); Founding Co-Editor of the *Review of Education* (2012-2016); Lead Editor, *Research Intelligence* (2010-2012). Prof Oancea is also a member of the editorial board of journals with global reach, such as the *Review of Education* (Wiley Blackwells) and *Educational Theory* (USA, Wiley), and has contributed as peer reviewer to international journals such as *Scientometrics*, *Research Evaluation*, *British Educational Research Journal*, *Oxford Review of Education*, *Journal of Philosophy of Education*, *Research Papers in Education*, *Cultural Trends*, *International Journal of Cultural Policy*, *International Journal of Intergenerational Learning* etc. In addition, she has been a referee or advisor to books, book series and journals from publishers such as SAGE, Palgrave, Bloomsbury, Routledge, Springer.

As we all know, academic recognition is also illustrated by contributions to advisory boards. On this criterion too, Prof Alis Oancea's contribution is outstanding; examples include: International Consultant for Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (2017-2019), Expert Group member to recommend new research and innovation policies for the European Commission to develop new indicators on open science engagement (2017-2019), Member of the Advisory Group on the Future of Research Evaluation, coordinated by the National Research Funding Organization of England, Research England (2018-19), Member of the Working Group for the Intellectual Basis of Teacher Education (2019), Research Management Committee, ESRC/HEFCE Center for Global Higher Education (2018-20), Scientific Advisory Board, The

Templeton World Charity Foundation (2018-2020), International Advisory Board, 'Bloomsbury' (2018-current), "Higher Education Research" Series, Advisory Board, Humanities in Practice (University of Bergen, School of Social Anthropology), Norwegian Research Council (2018), Scientific Advisory Board, 3rd International Conference on Communication and Education in Knowledge Society, 9 Nov. 2017, Timisoara, Advisory Board Member, League of European Research Universities Doctoral Summer School (2015), Advisory Board Member, SAGE Research Methods Online (2011-2014), Strategic working group member, Horizons 2020, European Educational Research Association (2012-2013); co-lead of grant application to EC on behalf of the European Educational Research Association, 2013. We have run a limited selection here, but we think that it richly proves the point.

The energy and strength of our candidate's academic voice have also been expressed through her contributions to international panels for research funding, on which she has represented our field with rigour and integrity: Economic and Social Research Council, Steering Panel Member for Large Grants and Centers funding competition, and member of the interview panel for shortlisted candidates 2015; Horizon 2020, Vice-Chair of calls in the social sciences (2016, 2017, 2018, 2019); Chair, National funding allocation panel for the Norwegian Organization for International Cooperation, 2018, 2019; member of the Large Grants Allocation Committee, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2014-2016; Economic and Social Research Council, Peer Review College, since 2010; Arts and Humanities Research Council, Peer Review College; Member of EEF Reviewer pool; ESRC End of Award reviewer; Nomination for REF 2014 and 2021 sub-panel (Education) membership; invited expert for the National Research Funding Agency, Romania; ERSTE Foundation, Austria, member of evaluation panel for Fellowship Scheme (2009-2010); European Commission Framework Program 7, expert for grant proposals in socio-economic sciences and humanities; European Commission Framework Program 6, expert for mobility / public engagement grant applications; European Science Foundation, Standing Committee on Social Sciences; National Fund for Research, Portugal; National Center for Research and Development, Polish-Norwegian Research Program; Finnish Academy of Science doctoral scholarships panel, Helsinki etc.

Before moving on to the intrinsic contribution of the candidate's scientific work and her impact on the scientific community, let us note also that her publications portfolio was part of the top-ranking submissions in the field of education to both the Research Assessment Exercise, UK, 2008 and the Research Excellence Framework, UK, 2014. Her scientometric profile can also be described in the most eloquent terms, with nearly 700 citations per year, an i10 index of 42 and a h-index of 28. We can note here, as an example, one of her books, *Introduction to Research Methods in Education* (Punch, K. & Oancea, A., 2014. London: SAGE, 421 pp.), which has accumulated around 2,000 citations. Keynote interventions and participation in international events with a very high impact on educational research also indicate the highest levels of global expertise.

The international value of the Honorand's scientific work goes, of course, well beyond such indicators and metrics. We will not attempt here to make a selection of her key publications, but

instead we will let you discover directly the magnificent work of our distinguished Honorand, which is the key evidence in support of our proposal. We argue strongly that the value of this candidacy arises clearly from the substantial scholarly background, the impeccable axiological ethos, the moral structure and the perfect ethics that, as a constellation of qualities and attributes, enhance the value of the Honorand's work.

Conceptually, one of Prof Oancea's most significant contributions is related to the introduction of the term "expressions of excellence" in debates on the quality of educational research (Oancea and Furlong, 2007). This, described as "groundbreaking" by Susan Groundwater-Smith and Nicole Mockler in 2009, has had a significant influence on the development of the field, recognized by the voice of the Chief Executive of the Economic and Social Research Council, "Furlong and Oancea's work played a key role in ESRC's thinking for at least the rest of the decade ... The framework that came directly from Furlong and Oancea's work had applications beyond education research into cognate disciplines where we desire that the professional practice is informed by world-class research, and longevity in that it will be relevant for many years to come, it is, in my view, a truly world-class example of research impact." Our own view of the Honorand's overall academic excellence and international impact echoes these comments.

However, many other notable contributions to the development of the science of education should be highlighted as well. She was one of the first to develop the field of meta-research by substantially anchoring research on quality assessment, impact and excellence of research in the field of education, and by reconceptualizing the cultural and social value of research. Now she has taken on the complex task of developing the first-ever Handbook of Meta-Research. She reconceptualized the role of research in teacher education, arguing against seeing practice and research as two conceptually divergent components of teacher professionalism. To this end, she has mobilized intellectual resources from the philosophy of education, sociological, cultural and empirical studies to explore conceptions of teacher professionalism. She argued that teaching practice and educational research, as forms of practice, meet in the synergy of "the systematic flexing of inquisitive thought and language, the reflective use of tools, and the considered exercise of virtues."

She has also contributed innovations and methodological developments, for example by conceptualizing participatory qualitative network analysis, a method that has been used in several contexts, including the Netherlands, England and Australia; the examples could continue...

We now have an answer to the interrogation launched in the first pages of this Laudatio, now perhaps better than at that time ... it would be only a desirable and, alas, out of reach reattachment or reinsertion of the Honorand back into the alma-mater community that formed and nurtured her exceptional personality that might add emotional-motivational aspects to our commendation ... Or, why not, perhaps this proposal for the celebration of pedagogical excellence, which is an offering to the pedagogical science of the future, might also open a new page in the Honorand's successful career.

Prof Alis Oancea is one of the best products that the European school of pedagogy has provided in the last few decades to the professional community. If to this remark we add that Prof Alis Oancea was given to the European School by the Romanian School of Education, we can express our satisfaction in a way that shows our enthusiasm, but remains firmly grounded in the evidence presented, on the basis of which we conclude that the Honorand's profile surpasses the requirements of the evaluation criteria for this award. She continues to be connected to the Romanian school of pedagogy that she has ennobled, through the exceptional people who chiselled her pedagogical personality at the University of Bucharest, Professors Emil Păun and Marin Călin, but also through her colleagues, with whom she has collaborated generously and openly.

Prof Alis Oancea has also perfected her vocation to nurture and develop future generations of educational researchers. She has mentored, tutored and supported early career researchers and doctoral students from several schools of excellence across continents: Australia, Austria, Belgium, Canada, Chile, China and Hong Kong, Finland, France, Germany, Greece, India, Ireland, Japan, Moldova, the Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, South Africa, Spain and Sweden. Her graduates make a significant difference to research and professional practice around the world.

We did not wish to limit our Laudatio only to the scientific arguments, which would evidently impress even the most demanding critic. We have also tried to maximize the full force of a candidacy in which the Honorand's personality, in its entirety, can transform and inspire a new style in European education. On the basis of the academic and scientific arguments and the evidence of exceptional professional expertise outlined above, we strongly recommend that West University of Timisoara confers the title of Doctor Honoris Causa to an academic personality of Romanian origin who is an outstanding representative of the value of Romanian academic education in the world, Professor Alis Elena OANCEA (n. NIȚĂ), from Oxford University.

Laudatio Committe for awarding the title of Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum:

President,

Prof.univ.dr. Marilen Gabriel Pirtea, Rector of the West University of Timisoara

Members:

Prof. univ. dr. Viorel Negru – President of Senat

Conf. univ. dr. Mariana Craşovan – Dean of the Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara

Prof. univ. dr. dr. dhc. Emil Păun – University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, DHC UVT

Prof. univ. dr. Romița B. Iucu – Vice-Rector, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences

C.S. I. Ciprian Fartușnic – Director of the Institute of Educational Sciences, Bucharest

Prof. univ. dr. dr. dhc. Paulo Federighi – University of Florence, Department of Sciences of Education and Psychology, DHC UVT

Prof. univ. dr. Constantin Cucuș – University „A.I. Cuza”, Iasi, Faculty of Psychology and Educational Sciences

Prof. univ. dr. Simona Sava – Director, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara

Timisoara, 18.07.2019

Discursul doamnei Prof. univ. dr. Alis Elena OANCEA
cu ocazia decernării titlului onorific
Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum
al Universității de Vest din Timișoara

Pentru viitorul cercetării educaționale: un proiect de schimbare

Începuturi

Sala de clasă avea parfum de școală, ca toate școlile de sat din copilărie: miros de dușumele proaspăt lustruite, hârtie de carte, praf de cretă și un fior de fân uscat dinspre curtea înierbată. Ferestrele înalte înrămau ramuri încărcate cu prune coapte, nuci și vârfuri de porumb din grădina școlii. Coastele satului îmbrățișau școala, cu căminul cultural și biblioteca sătească de cealaltă parte a drumului și cu mica bisericuță abia ghicită de cealaltă parte a văii, printre pomi. Pereții clasei erau acoperiți cu panouri lucrate în lemn, afișiere luminoase și un alfabetar pictat de mână.

La zece ani stăteam în a treia bancă pe rândul din mijloc și, în loc să îmi văd de analiza critică a *Anemonelor* lui Luchian, mă jucam cu vârful cozilor împletite și priveam fascinată. Învățătoarea plutea de la un rând de bănci la altul, ca prin farmec. Elevii clasei întâi se luptau cu liniuțe și bastonașe și mâinile lor nesigure aveau nevoie de călăuză. Clasa a doua descoperea înmulțirea, iar învățătoarea îi ajuta să lucreze cu mulțimi de obiecte. În clasa a treia, tocmai discutam modul de expresie artistică în pictura lui Luchian și acum scriam anevoios o compunere despre *Anemone*. Iar cei dintr-a patra explorau felul în care formele de relief sunt reprezentate pe hartă. Și, incredibil: învățam cu toții, nu numai la obiectul de studiu respectiv, dar și despre cum să ne descurcăm într-o lume socială complexă în care suntem confrunțați simultan cu cerințe și fluxuri de informație multiple. Învățătoarea orchestra fiecare lecție în așa fel încât fiecare grup să alterneze între interacțiune directă și activitate independentă. Alter-ego-ul meu de zece ani era captivată: ce minunat o fi să poți face asta!

Învățătoarea aceea cu puteri magice era mama – o absolventă de filosofie care se întorsese în satul natal ca să îi educe copiii și care, de-a lungul anilor, a atins cea mai înaltă măiestrie profesională și a coordonat colaborări profesionale regionale. Panourile, afișierul și alfabetarul de pe pereți erau făcute cu migală de tata, un profesor de română desăvârșit, cu care aveam lungi dezbateri asupra nuanțelor gramaticale și de limbaj, de-a lungul vacanțelor de vară, când stăteam pe pervazul ferestrei ca să iau notițe în registrul prisăcii, în vreme ce tata cerceta stupii de albine. Împreună, părinții mei au condus cele patru școli din comună vreme de patru decade. Nu mai sunt mulți localnici care să nu le fi fost elevi. Laolaltă, mama și tata au adunat aproape 85 de ani de

experiență de predare. Pasiunea lor pentru profesia didactică m-a inspirat să construiesc o carieră, care să combine educația cu filosofia și arta scrisului.

Exemplul părinților mei mi-a demonstrat că profesionalismul nu este o simplă diplomă, ci un mod de a fi; că educația poate, într-adevăr, să transforme vieți și că întotdeauna cunoașterea rămâne provizorie și trebuie interogată continuu. După școala din Jugureni, am studiat apoi la Liceul Pedagogic din Ploiești, la Universitatea din București și la Universitatea din Oxford pentru a deveni mai întâi învățătoare, apoi formator al cadrelor didactice, și în cele din urmă, cercetător în educație, filosofie și meta-cercetare. Până în ziua de azi, interesele mele academice și profesionale s-au întors mereu la cele trei teme inspirate de experiențele formative ale copilăriei: fundamentele filosofice ale educației și ale cercetării educaționale; profesionalismul personalului didactic și dinamica cercetării și a cunoașterii. Permiteți-mi să folosesc timpul rămas pentru acest discurs explorând aceste trei teme și oferind câteva propuneri pentru viitor.

Legătura dintre filosofie și cercetarea empirică în educație ¹

Filosofarea începe cu experiențe generative: mirare, îndoială, anxietate, înstrăinare, reprimare. Fiecare tradiție filosofică majoră explorează natura umană și existența în moduri care reflectă asemenea experiențe de bază.

Cele mai multe definiții de dicționar ale filosofiei educației, însă, sunt circulare și prozaice: filosofia educației este activitatea filosofilor care studiază domeniul complex al educației. Astfel de definiții sunt concomitent prea deschise, pentru că nu diferențiază între investigațiile filosofice și opiniile neîntemeiate; și prea înguste, pentru că exclud lucrările filosofice ale unor autori care nu se auto-identifică în mod necesar ca filosofi de profesie. Faimoasa definiție a lui Dewey (1916), potrivit căreia filosofia este „teoria generalizată a educației”, pune accentul pe gândire, izvorâtă dintr-o stare de perplexitate și conduce la ipoteze care să fie testate în acțiune. Este însă greu de demonstrat că atitudinile, profunzimea gândirii sau rigurozitatea argumentației s-ar manifesta diferit la filosofi față de alți cărturari. Granițele intelectuale sunt permeabile.

Prin urmare, în discursul de azi voi adopta o definiție ceva mai convențională: filosofia educației este studiul filosofic disciplinat al problemelor specifice domeniului educației. Prin „filosofic” mă refer aici la trei lucruri: mai întâi, la faptul că problemele abordate pot fi de natură filosofică (perene, *a priori*); în al doilea rând, la utilizarea de metode și moduri de argumentare specifice investigațiilor filosofice; și în al treilea rând, la faptul că întrebările puse și răspunsurile propuse sunt iluminate de argumente din diferite ramuri și tradiții filosofice. Prin „disciplinat”, mă refer la faptul că investigațiile de filosofie a educației sunt sistematice sau metodice, dar și la faptul că sunt supuse privirii critice a comunității disciplinare a filosofilor educației.

În cel mai larg sens, cercetarea, ca îndeletnicire, rezultă din impulsul general de a cultiva și a exercita capacitățile distinct umane de gândire critică și reflecție (Nussbaum, 2010). Într-un sens

¹ Textul din această secțiune folosește argumente sau extrase din următoarele publicații: Oancea, A. (2011) *Philosophy of education*. In: J. Arthur (Ed) *The Routledge Companion to Education*. London: Routledge.; Oancea, A. (2016) *The aims and claims of educational research*. In: M. Hand and R. Davies (Eds) *Education, Ethics and Experience*. Routledge.

mai restrâns, cercetarea este activitatea desfășurată de comunități de experți calificați care încearcă fie să avanseze, fie să invalideze diferite modalități de a înțelege și de a acționa în lume. Cercetarea educațională empirică poate avea o diversitate de scopuri, de la descriere, explicație, predicție și prescripție, la înțelegere, interpretare și critică, la schimbare, subversiune, provocare sau deconstrucție.

În mod tradițional, numeroși filosofi ai educației „de profesie” au avut ca scop principal analiza și clarificarea sensului cuvintelor folosite în limbajul cotidian, al conceptelor, schemelor conceptuale, propozițiilor și implicațiilor lor logice. De pildă, filosofia analitică a educației, care a înflorit în contextele anglofone mai ales în anii 1960-70, susținea că analiza, critica și argumentația logică sunt instrumente principale în rezolvarea disputelor generate de confuzia conceptuală și în fundamentarea cercetării empirice. În efortul lor de a contribui în rolul de „consultanți pentru cercetătorii propriu-ziși” (Wilson, 1998: 31), analiștii au atribuit filosofiei o funcție „terapeutică”: cea de eliberare a gândirii din lanțurile unor teorii lipsite de substanță – sau, folosind cuvintele lui Wittgenstein, din starea captivă a inteligenței prinse în mrejele limbajului (1953: §109).

Dar filosofii educației pot urmări și scopuri mai substanțiale. Spre exemplu, ei pot introduce termeni noi sau pot formula întrebări noi, cu scopul precis de a stimula o reflecție mai profundă asupra problemelor educaționale (Noddings, 2007: xiv); pot folosi literatura și datele empirice, uneori în colaborare cu alți cercetători, pentru a construi potențiale răspunsuri la aceste întrebări și probleme; pot contribui la crearea și testarea de teorii; sau pot susține efortul deliberativ al profesioniștilor care lucrează la toate nivelurile practicii educaționale.

Mai mult decât atât, mulți filosofi contemporani ai educației își definesc contribuția în termeni de cultivare a unui spațiu intelectual propice conversațiilor democratice asupra educației – de pildă, prin asumarea responsabilității care vine odată cu o atitudine critică; prin dialog și rațiune publică; prin umilință epistemică; sau prin luarea în considerare a mai multor moduri de justificare. Scopul filosofiei educației, dintr-o astfel de perspectivă, este de a interoga presuposițiile care în mod obișnuit sunt acceptate ca atare, precum și de a critica rutinele, relațiile de putere, structurile instituționale și narativele care constituie contextele și discursurile educaționale contemporane.

Din nefericire, însă, manualele de metodologie a cercetării nu reflectă întotdeauna contribuțiile filosofiei în modul în care le-am descris mai devreme, ci preferă adesea o concepție a rolului filosofiei în cercetarea empirică centrată pe noțiunea de „paradigmă” (o versiune extinsă a termenului lui Kuhn, 1970). Aceste manuale ne informează că paradigmele sunt combinații de „opinii” filosofice, preferințe metodologice și modele sociologice de organizare a cercetării, care rezultă în perspective asupra lumii și în sisteme de opinie de bază. Doctoranzii și masteranzii sunt invitați apoi să își „situeze” teza prin referințe indirecte la tradiții filosofice prezentate schematic („positivism”, „pragmatism” etc). Aceste scheme sunt apoi extinse pentru a construi artificial poziții dualiste – de pildă, un contrast generic între o abordare nomotetică/pozitivă/cauzalistă/non-teleologică/explicativă și una idiografică/interpretativă/acționalistă/teleologică este folosit pentru a justifica o așa-numită incompatibilitate filosofică între cercetarea cantitativă și calitativă. De multe ori, asemenea distincții formulate în limbaj semi-filosofic nu sunt decât mecanisme de legitimare, prin care studenții sunt încurajați să adauge un lustru de autoritate academică peste niște rapoarte de cercetare cu insuficientă profunzime teoretică. De pildă, unele manuale și cursuri de

metode de cercetare oferă studenților tabele și formulare pe baza cărora să își verifice afinitățile filosofice. O astfel de abordare reduce rolul reflecției filosofice la un simplu exercițiu preparator, de rezolvat la începutul unui proiect de cercetare și de menționat din nou într-o secțiune scurtă și fără mare greutate argumentativă, inclusă în teză sau dizertație ca parte din așa-numitul capitol metodologic.

În contrast cu abordările superficiale de acest tip, este important să ne reamintim că un rol esențial al filosofiei în relația ei cu cercetarea educațională empirică este crearea unui spațiu de reflecție continuă, care să faciliteze explorarea critică a logicii și condițiilor cercetării și deliberarea asupra valorilor sale interne și externe.

O privire spre viitor

Permiteți-mi să fac niște sugestii personale pentru o legătură viitoare între filosofie și cercetarea empirică în educație.

Mai întâi, aș sugera că *diversitatea de abordări și tradiții filosofice (și multidisciplinare) trebuie să fie mult mai bine înțeleasă și apreciată*. Filosofia educației a devenit un domeniu pluralist. Structura ei disciplinară de bază include acum voci care nu demult erau încă dizidente. Abordări care în mod tradițional dominau disciplina se văd acum în situația de a se re-legitima pentru generațiile viitoare și de a intra în dialog cu perspective critice care în trecut erau marginalizate. Această diversitate este încărcată de potențial creativ.

Aș sugera, apoi, că a venit timpul ca *filosofia educației să își afirme scopurile și posibilitățile într-un mod hotărât, dar cu curajul modestiei*. După decade de critică – neo-Marxistă, feministă, post-modernistă, decolonialistă... – filosofia educației a fost dezintegrată și destabilizată, iar apoi recombinate într-un mod care rezistă autoritarismul, monopolului disciplinar sau absolutismului. Filosofii viitori ai educației ar trebui să formuleze întrebări neconfortabile împreună cu alte comunități (precum profesiunea didactică) și nu doar despre sau în numele lor. În al treilea rând, avem nevoie de *abordări mai riguroase în filosofia cercetării educaționale*. Este foarte probabil ca viitorul să aducă mai multe posibilități de colaborare cu alți cercetători în educație și în alte discipline, dar și cu cadre didactice și alți profesioniști, cercetători din agențiile guvernamentale și din alte tipuri de organizații, sau chiar politicieni. Seriozitatea și rigurozitatea argumentelor oferite de filosofi în astfel de colaborări sunt esențiale.

În al patrulea rând, este probabil ca filosofii educației și asociațiile lor profesionale să fie puși în situația de a-și reevalua infrastructura disciplinară națională și internațională și de a justifica public valoarea ei (catedre, titluri academice, cursuri, programe de finanțare, cadre de promovare, standarde pentru acordarea de calificări, canale de publicare, colaborări, conferințe). În efortul de a atrage prestigiu și finanțare însă, este important să *păstrăm în minte contribuțiile cheie ale filosofiei – crearea unui spațiu pentru critică și reflecție riguroase, formularea de întrebări neconfortabile, identificarea posibilităților de a acționa cu integritate, și așa mai departe – și prin urmare să nu ne lăsăm pradă discursului performativ al multor politici de evaluare a cercetării contemporane, nici presiunilor de a publica numai în anumite limbi internaționale sau în reviste cu*

așa-zis factor de impact mare, și nici încercărilor de a restrânge sfera formelor de cercetare percepute ca având valoare și credibilitate publică.

Către o profesie educativă îmbogățită prin cercetare²

Mai multe studii recente în plan internațional asupra situației cercetării educaționale și a pregătirii personalului didactic au ajuns la concluzia că soluția stă în dezvoltarea capacității pentru cercetare. Este important însă să ne întrebăm nu numai care ar fi modalitățile cele mai eficiente de a stimula capacitatea de cercetare, dar și „a cui capacitate?”, precum și „ce înțelegem prin <capacitate>”? Adesea, politicile de cercetare prioritizează capacitatea personalului universitar angajat în formarea cadrelor didactice de a desfășura, evalua critic și comunica proiecte de cercetare, precum și capacitatea cadrelor didactice de a interpreta, evalua critic și utiliza rezultatele cercetării. Firește, însă, o ecologie sănătoasă a practicilor și politicilor educaționale îmbogățite prin cercetare trebuie să includă și formatorii care lucrează în școli sau în alte instituții de învățământ, precum și studenții, inspectoratele, autoritățile locale, agențiile guvernamentale, conducerea și administrația instituțiilor de învățământ, organizațiile care finanțează cercetarea, editurile etc.

Acest etos critic se datorează în parte faptului că cercetarea educațională se situează la intersecția unor interese și narrative contrastante din punct de vedere disciplinar, practic și politic. În centrul acestor narrative sunt probleme precum cine are dreptul de a controla învățământul de stat; statutul diferitelor discipline de cercetare; sau fisurile interne dintre diferite tradiții profesionale și intelectuale în domeniul educației.

Cercetarea educațională este întretăiată de tensiuni: este în același timp un proiect academic și unul profesional; are afinități epistemologice atât cu științele sociale, cât și cu cele umane; este organizată în modalități mono-disciplinare, dar și multi-disciplinare; se străduiește să împace un nivel ridicat de așteptări publice cu un nivel relativ redus de recunoaștere socială. Efervescenta multidisciplinară din jurul studiului educației la începutul secolului al XX –lea a pregătit terenul pentru un domeniu hibrid care a fost, de-a lungul întregii sale existențe, marcat de dispute cu privire la calitatea și rigurozitatea cercetării, la ambiția, relevanța și impactul său, precum și la formele sale de organizare.

Cât despre a doua întrebare, privind semnificația termenului „capacitate”, acesta include capabilitățile individuale ale celor de mai sus de a acționa în mod profesional și de a îi ajuta pe alți profesioniști să facă același lucru. Asemenea capabilități presupun un anumit nivel de expertiză, dar și motivația de a acționa în virtutea acelui nivel de expertiză, precum și existența a suficiente oportunități pentru a face acest lucru (Desforges). La nivelul organizațiilor, dezvoltarea capacității

² Textul din această secțiune folosește argumente sau extrase din următoarele publicații: Oancea, A. (2018) The practice of educational research. In: *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer; Oancea, A., Fancourt, N., Robson, J., Thompson, I., Childs, A. and Michie, J. (2017) *Evaluation of WISERDEducation*. Bedwas, Caerphilly: HEFCW Oancea, A. (2014) Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences. *Oxford Review of Education*, 40(4), 497-519; Oancea, A. and Furlong, J. (2007) Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22(2), pp. 119–137 and Oancea, A. (2005) Criticisms of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31 (2).

de cercetare include asigurarea resurselor, proceselor, condițiilor de infrastructură și a culturii organizaționale necesare activității profesionale. La nivel de sistem, capacitatea de cercetare se referă la politicile, planurile, resursele și infrastructura care să susțină un standard înalt al acestei activități, pe plan național și internațional.

Factorii care împiedică dezvoltarea capacității de cercetare și încercările de a-i depăși diferă și ei de la un nivel la altul (Oancea et al, 2018). La nivelul capacităților individuale ale personalului didactic și de cercetare, barierele binecunoscute includ: lipsa de timp; normele didactice care reduc posibilitatea de a participa în activitatea de cercetare; percepția unei lipse de susținere din partea conducerii; lipsa finanțării; accesul limitat la cursuri de perfecționare în metode de cercetare; dificultățile întâmpinate în obținerea unui post universitar stabil care să ofere condiții propice unei activități de cercetare de calitate. Experiența internațională evidențiază numeroase intervenții menite să contribuie la dezvoltarea capacității de cercetare la nivel individual. Spre exemplu, s-au făcut investiții în programe de coaching și de mentoring, în stagii și burse de cercetare, în perfecționarea tehnicilor de redactare a rapoartelor de cercetare, în pregătirea materialelor pentru publicare, în cursuri doctorale și de master, în formarea profesională continuă, în scheme de finanțare pentru participarea la conferințe, în crearea de oportunități de a colabora în proiecte de cercetare etc. Programele orientate în mod specific către cadrele didactice pre-universitare facilitează accesarea și „traducerea” cercetării în practică, oferă formare continuă și oportunități de a participa în co-design-ul și desfășurarea în colaborare a proiectelor de cercetare, precum și posibilitatea de a coordona teze de masterat sau proiecte ale studenților, în colaborare cu cercetătorii din învățământul superior.

La nivelul organizațional, o succesiune rapidă a reformelor învățământului sau a schimbărilor politicilor de cercetare și a celor privind personalul didactic, în combinație cu un regim de evaluare și acreditare restrictiv, duc la supraîncărcarea angajaților cu sarcini birocratice epuizante, care îi țin continuu ocupați și restrâng spațiul disponibil în organizație pentru asumarea și exercitarea profesionalismului îmbogățit prin cercetare. Mai mult decât atât, uneori universitățile nu sunt dispuse să investească în cercetarea din domeniul formării pentru profesiunea didactică, fie din cauza unei înțelegeri insuficiente de către conducerea instituției a naturii și contribuției specifice cercetării educaționale, fie din cauza unor modele de management bugetar depășite care nu apreciază corect nici costul, nici valoarea acestui domeniu. Asemenea probleme contextuale sunt agravate de faptul că adesea predarea și cercetarea sunt percepute ca două culturi profesionale diferite în universități, după cum sugerează tendințele îngrijorătoare recente în contexte internaționale de a elimina funcția de cercetare din contractul multor formatori. Din păcate, încercările de a depăși aceste bariere nu sunt atât de diverse și flexibile ca acelea de la nivelul individual. Multe universități se mulțumesc să „umple” golurile din capacitatea de cercetare prin recrutarea de personal din alte instituții, discipline sau țări; în vreme ce alte universități aleg să se complacă într-un sistem care nu recunoaște lipsurile existente în capacitatea organizațională. Intervenții mai active în contextele internaționale în care am lucrat recent includ eforturi de a dezvolta capacitatea de leadership de cercetare, crearea de parteneriate între instituții și sectoare, dezvoltarea infrastructurii de cercetare și îmbunătățirea mediului organizațional și al sistemelor de evaluare și apreciere a cercetării (de pildă, prin adoptarea unor principii de utilizare a indicatorilor

de performanță în mod responsabil, sau prin introducerea unor procese de monitorizare internă a echității practicilor organizaționale).

Barierile de la nivelul sistemului de cercetare și al disciplinei includ dezechilibrele în distribuția geografică și instituțională a calificărilor de cercetare și a expertizei metodologice avansate; fragmentarea activității de cercetare între sub-domenii, tipuri de instituție, categorii de personal sau abordări de cercetare; insuficienta recunoaștere a diversității modalităților de cercetare în procesele de evaluare și promovare a cercetătorilor; infrastructura neadecvată participării în practici de cercetare deschise, în co-producția cercetării și în comunicarea publică. Încă mai este mult de făcut pentru a reduce impactul acestor factori la nivel de sistem, mai ales în ceea ce privește crearea de politici de cercetare, strategii de dezvoltare și programe de finanțare care să fie ele însele bazate pe meta-cercetare, dar și în ceea ce privește crearea de infrastructuri adecvate pentru datele de cercetare și pentru știință deschisă.

O privire spre viitor

Aș vrea să reflectez pentru o clipă asupra felului în care o abordare principială poate fi adoptată în politicile și strategiile de dezvoltare a capacității de cercetare la toate nivelurile discutate.

O primă cerință ar fi ca *politicile și strategiile organizaționale să adopte o viziune mult mai îndrăznească a unei practici profesionale colaborative și îmbogățite prin cercetare*. Intervențiile ierarhice, de sus în jos, care presează instituțiile de învățământ să se conformeze unor așteptări birocratice înguste și care nu sunt ele însele testate, monitorizate și evaluate, nu funcționează. Dimpotrivă: dezvoltarea capacității de cercetare trebuie să se facă nu prin intervenții asupra profesioniștilor, ci împreună cu ei.

În al doilea rând, aș încuraja *organizațiile să cultive o cultură de cercetare mai generos înțeleasă*. O astfel de cultură ar putea fi caracterizată, de pildă, printr-o orientare generală spre cercetare în procesele decizionale de la nivelul organizației; prin asumarea caracterului tranzient și contestabil al cunoașterii; prin aprecierea importanței investigației critice și sistematice în orice activitate profesională; prin integrarea predării și cercetării ca fațete ale aceleiași identități profesionale în întregul sistem de învățământ; și prin cultivarea unui etos organizațional favorabil colaborării și integrității academice.

Ca o precondiție, aș vrea să *îndepărtăm din sistem orice măsuri și stimulente care acționează în moduri ce contrazic această viziune*. De exemplu, nu este destul să promovăm un discurs public care încurajează colaborarea, câtă vreme procedurile de finanțare și de evaluare încurajează în mod direct sau exclusiv competiția. La fel, nu este destul ca retorică politică și organizațională să încurajeze o identitate academică independentă și multidimensională, câtă vreme sistemele de promovare academică se bazează pe indicatori restrictivi și greșit aplicați (precum factorul de impact). Asemenea situații de conflict între scopuri și mijloace influențează negativ comportamentul și atitudinile celor afectați.

În al treilea rând, este important să *creăm un continuum al dezvoltării profesionale îmbogățite prin cercetare, susținut de mecanisme adecvate de recunoaștere și apreciere, de-a*

lungul tuturor stadiilor carierei didactice. Ethosul de cercetare la care îi expunem pe studenți, inclusiv viitoarele cadre didactice, nu trebuie lăsat să se disipeze pe măsură ce ei înaintează în profesie. Eforturile viitoare de a dezvolta capacitatea pentru cercetarea educațională trebuie să depășească ideea omniprezentă a unei „prăpăstii” sau „rupturi” între cercetarea și practica educativă. Aș sugera ca în locul unei astfel de metafore limitate să re-conceptualizăm atât cercetarea cât și predarea ca forme de practică investigativă, ce se desfășoară printr-o sinergie între *theoria, praxis* și *poiesis*. În această interpretare, cercetarea și predarea au în comun caracteristici precum modularea sistematică a gândirii investigative; utilizarea reflectivă a instrumentelor și tehnologiilor; și exercitarea atentă a virtuților profesionale.

În al patrulea rând, avem nevoie de o *recunoaștere mai deplină a diversității contribuțiilor diferitelor modalități de cercetare educațională*. În mai multe țări, programele de dezvoltare a capacității de cercetare educațională finanțate din fonduri publice reflectă o ierarhie implicită a design-urilor de cercetare. Astfel, design-urile care se bucură de credibilitate politică imediată (precum studiile controlate randomizate sau tehnicile avansate de analiză secundară cantitativă) sunt prioritizate excesiv, atât în acordarea de finanțare, cât și în termeni de apreciere publică, în comparație cu alte design-uri (precum etnografia, cercetarea critică, sau acțiunea-cercetare).

De asemenea, *participarea în cercetare este optimă în condițiile în care se investește suficient în infrastructura organizațională, națională și internațională* pentru arhivarea și utilizarea datelor de cercetare, pentru cercetarea responsabilă și etică, pentru știință deschisă și comunicare, management de cercetare, și dezvoltarea profesională a personalului administrativ.

Nu în ultimul rând, *politicile de învățământ și cercetare trebuie să renunțe la abordările evaluative ierarhice și punitive și să se îndrepte mult mai hotărât în direcția evaluării formative și a responsabilizării interne* în învățământul universitar și pre-universitar. O asemenea schimbare poate fi stimulată prin dialog asupra unor conceptualizări mai generoase și mai responsabile ale calității cercetării – în mod special în legătură cu cercetarea educațională aplicată și orientată spre practică (Oancea and Furlong, 2007).

Crearea unui mediu sănătos de guvernare a cercetării și a învățământului superior³

Politicile de cercetare din ultimii 20-30 de ani au introdus un regim de guvernanță a cercetării caracterizat de marketizare, competiție și responsabilizare formală și au inventat tehnologii complicate pentru evaluarea performanței în cercetare. Scopul acestor tehnologii este nu numai să justifice alocarea diferențiată a fondurilor publice pentru cercetare, dar și să direcționeze activitatea de cercetare către priorități politice precum competiția globală sau contribuția cuantificabilă la ‚economia cunoașterii’. Acest regim de guvernanță re-descrie locul cercetării în lume în termeni de răspunsuri la provocări globale și soluții la probleme definite politic. În efortul de a oferi soluții, cercetării i se cere să fie în același timp semnificativă din punct de vedere

³ Textul din această secțiune folosește argumente sau extrase din următoarele publicații: Oancea, A. (2019) Research governance and the future of research assessment. *Palgrave Communications*, 5 (27). <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0213-6>, and Oancea, A. (2014) Research assessment as governance technology in the UK: findings from a survey of RAE 2008 impacts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6): 83-110.

academic și agilă din punct de vedere politic – și să demonstreze aceste atribute în mod măsurabil și, dacă se poate, cuantificabil.

Acest proiect are implicații etice și epistemologice profunde. De pildă, insistența excesivă asupra tehnologiilor de măsurare a performanței în cercetare poate constrânge libertatea cercetătorilor de a manifesta virtuți academice precum integritatea, deschiderea, modestia, spiritul critic și circumspect – și în felul acesta se diminuează simțul responsabilității morale în cercetare, în favoarea conformării performative cu așteptările de rol (mai ales managerial). Indicatorii și măsurile nu sunt neutri din punct de vedere epistemic și etic; înseși procesele prin care indicatorii au fost creați, utilizați, respinși sau reînnoiți pot să marginalizeze tocmai acele părți ale comunităților academice care deja au cel mai puțin acces la resurse și la capitalul academic.

Rolul evaluării cercetării în proiectul de guvernare pe care l-am descris este realizat prin relații de putere aflate într-un echilibru versatil și exprimate prin noi ritualuri și rutine care afectează viața academică. Schimbarea culturală care rezultă din aceste practici este subtilă dar amplă. Suntem toți prinși, uneori fără a ne da seama, în aceste tehnologii ambivalente de disciplinare și auto-disciplinare (în sensul inspirat de Foucault – vezi Oancea, 2014), care ne cooptează facultățile critice pentru scopuri politice și birocratice, dându-ne în același timp senzația caldă de recunoaștere și validare într-un mediu organizațional aparent ospitalier. Exemple de asemenea tehnologii (de obicei prezentate ca oportunități) includ consultațiile publice sau de experți care conțin numai întrebări închise sau pur simbolice, acordarea de premii pentru activități care reproduc prioritățile sistemului curent de guvernare, nominalizarea și participarea în comitete și grupuri de experți care nu au libertatea de a-și defini proprii parametri de funcționare, contracte de consultanță a căror agendă e complet controlată de finanțator, sau evenimente care reunesc grupurile interesate într-un proiect numai pentru a-i oferi legitimitate și nu pentru a cultiva o diversitate autentică de voci și perspective. De câte ori spunem „nu” din principiu unor asemenea „oportunități”? Consecința este că anumite strategii tipice regimului de guvernare curent – precum finanțarea selectivă a cercetării pe baza evaluării performanței, alocarea diferențiată a resurselor și a capacității de cercetare, responsabilizarea formală pentru impactul cercetării – se înrădăcinează tot mai ferm și devin acceptate că pre-condiții ale autonomiei profesionale și auto-guvernării în învățământul superior și în cercetare.

Evaluarea cercetării are mize mari: finanțare, avansare în carieră, existența însăși a unor organizații. Mizele mari exacerbează tensiunea euristică fundamentală a oricărui act evaluativ: folosind termeni inspirați de Dewey (1939), tensiunea dintre a estima (adică, a atribui o anumită valoare prin comparație cu alte obiecte din aceeași categorie) și a stima (adică, a prețui, a respecta). Prima stimulează o atitudine conformistă; cea de-a doua, una de angajare activă. În felul acesta, evaluarea cercetării pune în balanță preferința politică pentru mecanisme eficiente de alocare rațională a resurselor (care în anii recentți s-au manifestat ca finanțare selectivă și concentrată în funcție de performanță în evaluări formale); cu preferință academică pentru mecanisme de alocare riguroasă a prestigiului intelectual (de obicei, prin diverse tipuri de *peer review*).

Mașinăriile de evaluare precum, în Marea Britanie, Cadrul pentru Excelență în Cercetare, delimitează și organizează o succesiune de decizii privind publicațiile și alte obiecte epistemice. Deciziile supuse acestor practici de clasificare se referă la substanța și metodologia cercetării, la

tipul și nivelul de expertiză necesare pentru a le evalua, precum și la standardele de aplicat. În mod inevitabil, această succesiune de decizii devine un element esențial în felul în care valoarea cercetării este apoi percepută în sistem. Delimitările create de mașinăria evaluativă prin mecanismele ei de definire și clasificare sunt apoi interpretate, internalizate și reproduse în deciziile luate la nivelul organizațiilor de cercetare. În felul acesta, acele atribute ale cercetării care sunt măsurate și monitorizate de către mecanismele de evaluare curente se strecoară și în percepțiile cercetătorilor asupra a ceea ce este cu adevărat important în cercetare.

Statusul ridicat (în termeni de finanțe și de prestigiu) al evaluărilor naționale ale cercetării are consecințe majore pentru viața de zi cu zi a universităților. Organizațiile de cercetare fac eforturi continue să se adapteze, extindă, sau restrângă în funcție de schimbările pe care consiliile de evaluare a cercetării le fac în felul în care definesc performanța în cercetare. Unele dintre aceste adaptări afectează direct capacitatea pentru cercetare; de pildă, universitățile pot iniția programe de recrutare de personal de cercetare, pot decide să schimbe prevederile contractuale pentru personalul existent (și chiar să separe personalul de predare de cel de cercetare), sau pot include noi criterii pentru promovarea personalului academic (volum de publicații, impact etc.). Multe dintre aceste decizii pot rezolva crize organizaționale de moment, dar au consecințe grave asupra profesiei și mediului academic pe termen lung. Dat fiind că responsabilitatea pentru aceste consecințe este pasată continuu între agențiile guvernamentale și de finanțare și diferitele niveluri de conducere în universități, nu este deloc clar cine controlează aceste procese și cine are puterea de a le schimba.

O privire spre viitor

O schimbare radicală a regimului pe care l-am descris ar implica nu doar modificări ale unor elemente componente ale lui, dar și schimbarea condițiilor structurale care îl susțin, precum și a premizelor culturale și normative care îl legitimează. Acest lucru nu se poate face decât dacă, pe lângă crearea unui portofoliu de finanțare mai echilibrat și diversificat, *politicile de cercetare s-ar reorienta mult mai hotărât către principii mai sănătoase de guvernare în cercetare și în învățământul superior.*

Asemenea principii pot include: libertatea intelectuală în cercetare; investiția în crearea condițiilor structurale propice luării de decizii bine gândite, echitabile și responsabile, prin dialog la toate nivelurile sistemului; recunoașterea și susținerea unei *agora* academice cu adevărat diverse; sau angajamentul de a finanța din fonduri publice toate tipurile de cercetare de calitate, dincolo de agenda politică de moment – inclusiv cercetarea critică, teoretică și conceptuală, expresivă sau imaginativă. *Re-imaginarea evaluării cercetării ca o activitate formativă, comunicativă, riguroasă din punct de vedere epistemic și defensibilă din punct de vedere moral* necesită lideri curajoși care să aibă o bază solidă de meta-cercetare și să opereze într-un context de dialog politic și academic autentic.

Deja există energii generative din toate straturile comunităților de cercetare care pledează pentru *o regândire activă și radicală a modalităților de organizare a cercetării și a evaluării cercetării, a mecanismelor, structurilor, normelor și valorilor lor.* Acestea nu sunt voci

„alternative” sau care fug de realitate și trebuie ignorate, ci sunt mișcări academice serioase care caută să revendice forța morală și intelectuală a cercetării academice, prin: re-echilibrarea interpretărilor extrinseci și intrinseci ale valorii cercetării; recunoașterea deplină a valorii epistemice a diversității; adoptarea unui spirit mai profund al echității și integrității în cercetare; cultivarea unei relații simbiotice între libertate și responsabilitate.

Pentru o viață academică principială

Înainte de a încheia, aș vrea să mulțumesc tuturor celor care au avut un rol în viața mea academică de până acum – părinților mei, Iorgu și Diamanta Niță; Mariei și lui Dragoș, fiica și soțul meu, care îmi sunt mereu alături; profesorilor care m-au ghidat prin toate nivelurile de educație; colegilor care m-au încurajat să public; coordonatorilor ambelor teze de doctorat – domnului profesor Emil Păun pentru cea din București, domnului profesor Richard Pring, pentru cea din Oxford; colegilor și studenților de la care am învățat de-a lungul anilor; doamnei profesor Simona Sava și colegilor săi, pentru modul călduros în care m-au primit în sânul comunității academice de la Universitatea de Vest din Timișoara; membrilor Comisiei și Senatului care au decis să îmi acorde onoarea specială de astăzi.

În această prelegere am sugerat câteva principii pentru a reconecta filosofia și cercetarea empirică în educație, pentru a crea o profesie educativă îmbogățită prin cercetare și pentru a stimula un mediu de guvernare mai sănătos în cercetare și în învățământul superior. În climatul social și geopolitic turbulent de azi, cred că este imperativ pentru cercetătorii și formatorii din universități să reflecteze critic asupra pretențiilor de cunoaștere, standardelor etice, afinităților politice și practicilor profesionale, proprii și ale altora, și să își folosească vocea pentru a le provoca atunci când este necesar. Pentru a putea face asta, universitarii trebuie să abordeze lumea cu curiozitate, să își exprime principiile cu curaj, să contribuie la cunoaștere în mod critic și să le pese de felul în care acțiunile și argumentele lor îi afectează pe ceilalți. Din păcate, nu acestea sunt valorile pe baza cărora sunt recunoscute în mod formal contribuțiile profesiei academice în majoritatea organizațiilor și sistemelor de cercetare. Este cu atât mai important să alegem, deci, să ne trăim viața academică în lumina unor astfel de valori și, poate, să începem să clătinăm rutinele performative ale universității contemporane și să explorăm moduri noi de profesionalism, pentru generațiile viitoare.

Ocazia de astăzi are o semnificație unică și profundă pentru mine: după aproape douăzeci de ani la Oxford, îmi replantează rădăcinile în mod ferm în terenul cultural românesc și unifică spațiile simbolice și discursive în care mi-am derulat până acum viața academică. Mulțumesc, Universitatea de Vest din Timișoara!

Celebration speech of Prof.dr. Alis Elena OANCEA
At receiving the title of
Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum
of the West University of Timișoara

Looking to the future of educational research: an agenda for change

Beginnings

The classroom smelled like all small village schools did in my childhood, of freshly oiled floorboards, book paper, chalk and a hint of dry grasses from the playing field. The tall side windows showed a profusion of ripe plums, corn and walnuts in the sunny school garden up the side of the hill. The village cradled the school, with the village hall just across the road and the small church barely visible in the distance amongst the trees. The walls were covered in beautifully hand-crafted display boards, light boxes, and alphabet posters.

My ten-year-old self sat in the third row of wooden desks in the middle of the classroom and instead of concentrating on the critical analysis of Luchian's *Anemones* she just watched in fascination, chewing the end of her plaits. The teacher flitted between the rows of desks like a magician. The year one children were getting to grips with mark-making and their little hands needed a lot of guidance. Year twos were deep into trying out ways of understanding how multiplication worked, with the teacher helping them use collections of objects to work it out. Year threes had just had a class discussion about artistic expression and we were now writing about the painting we'd considered. And year fours were investigating the ways in which maps represented the landscape. There were no more than twenty children all together. And, amazingly: we were all learning, both in these subjects, and about engaging with competing tasks and flows of information in a complex social world. The teacher orchestrated each lesson so that each group took centre stage in turns, and worked independently at times. My ten-year-old self was mesmerised: it must be wonderful to be able to do this, she thought.

That primary teacher was my mother, a philosopher who had returned to the community in which she had grown up in order to teach, and who over the years reached the highest levels of mastery in the profession and coordinated regional professional exchanges. The boards and boxes on the walls had been made by my father, an accomplished language and literature teacher with whom I had the most vivacious debates about the nuances of language use throughout all the hot summer holidays when I'd sit on the window sill to take notes and talk while he tended his bee hives. Between them, my parents ran the four local schools for nearly four decades, taking turns as

headteachers. Between them also, they accumulated about 85 years of teaching experience. There is hardly anyone left in the four villages now who had not been one of their pupils. My decision to become an educationalist, to study philosophy and to write was inspired by their passion for the profession.

My parents' story showed me that professionalism is a way of life not just a qualification, that education can indeed make a difference, and that knowledge is always provisional. From my small school in Jugureni, I went on to the Pedagogical College Ploiesti, the University of Bucharest, and the University of Oxford, to qualify as a teacher, a teacher educator, and a researcher of education, philosophy, and meta-research. To this day, my interests have kept returning to the three themes inspired by those early experiences: the philosophical underpinnings of education and of educational research, the professionalism of teachers, and the dynamics of knowledge and of research in higher education. Allow me to spend the remaining time for today's lecture exploring briefly each of these themes and setting out some proposals for the future.

Philosophy and empirical educational research⁴

Philosophising begins in source-experiences: wonder, doubt, anxiety, alienation, suppression. Each major philosophical tradition has in some way reflected on such core experiences to explore views of human nature and existence that account for (or take into account) their generative power.

Most dictionary definitions of philosophy of education are, however, circularly prosaic: philosophy of education is what philosophers do when they apply themselves to the complex field of education. Such definitions are both too wide, as they clump together in-depth philosophical inquiries with generic opinion expressed in abstract terms, and too narrow, as they exclude thoughtful philosophical work by people who would not identify as mainstream philosophers. Dewey's (1916) famous definition of philosophy as 'the generalised theory of education' emphasises it as a form of thinking, originating in perplexity, and framing hypotheses to be tested in action. However, what differentiates 'philosophers' from other reflective scholars may be difficult to explicate solely in terms of attitudes, depth of thinking, or rigour of argumentation. The boundaries here are porous at best.

So for the purposes of this lecture I'll adopt a more conventional definition: philosophy of education is the disciplined philosophical study of problems in the field of education. 'Disciplined' means both that the study is systematic or methodical and that it is subject to critical scrutiny in the particular community of philosophers of education. 'Philosophical' points to three things: first, that

⁴ This section is based on arguments and excerpts from the following texts: Oancea, A. (2011) Philosophy of education. In: J. Arthur (Ed) *The Routledge Companion to Education*. London: Routledge.; Oancea, A. (2016) The aims and claims of educational research. In: M. Hand and R. Davies (Eds) *Education, Ethics and Experience*. Routledge.

the problems raised may themselves be philosophical in nature; second, that philosophical methods and ways of argumentation are used; and third, that the questions asked and arguments proposed are illuminated by debates in different branches and traditions of philosophy.

In the widest sense, research itself, as a form of practice, arises from the general human impulse to cultivate and exercise the distinctively human capacity for critical thinking and reflection (Nussbaum, 2010). In a narrower sense, research is the specialized activity, framed for practical and political purposes, of trained communities of experts who aim to further or challenge particular ways of seeing and approaching the world. Empirical educational research is conducted in pursuit of a variety of aims, from description, explanation, prediction and prescription, through understanding, interpretation and critique, to change, subversion, displacement and disruption.

So what do philosophers of education and of educational research have to contribute? Traditionally, many professional philosophers of education aimed to analyse and clarify the meanings of words, concepts, conceptual schemes, and propositions, and their logical implications. For example, analytic philosophy of education, which in Anglophone contexts flourished in the 1960–1970s, saw the construction of analysis, critique and argument as a powerful tool in settling disputes based on conceptual confusion, but also as groundwork or conceptual framing for empirical research. In their efforts to act as ‘consultants to researchers proper’ (Wilson, 1998: 31) they attributed to philosophy a ‘therapeutic’ role in freeing thinking from vacuous theories – or, in Wittgenstein’s words, from the ‘bewitchment of our intelligence by means of language’ (1953: §109).

But philosophers of education also engage in more constructive work; for example, by introducing new language and asking new questions with the specific purpose of stimulating deeper reflection on substantive educational problems (Noddings, 2007: xiv); by using empirical data and literature, perhaps in collaboration with other researchers, to build substantive arguments; by engaging in theory creation and refinement; or by supporting practical deliberation at all levels and on all aspects of educational practice.

In addition, many contemporary philosophers see their role as contributing to nurturing democratic conversation about education – through responsible critique, public reasoning and dialogue, epistemic humility, and the engagement with multiple forms of evidence. They are engaged in asking difficult questions, challenging beliefs and presumptions, and subjecting received views to critical scrutiny. The point of philosophising about education, from such a perspective, is to question assumptions that are generally taken for granted, as well as any received practices, power relations, institutions, and narratives that are constitutive of educational settings and discourses.

Unhelpfully, however, the textbook account of how philosophy can play a role in research is often constructed around the notion of ‘paradigm’ – a term extended beyond Kuhn’s (1970) initial notion of exemplary procedures. Paradigms, we are told, combine particular philosophical

beliefs with methodological preferences and with sociological patterns of research organization, resulting in ‘worldviews’ or ‘basic belief systems’ that are largely incompatible with each other. Thus research students are socialised into framing empirical research through second-hand references to schematic traditions of philosophical inquiry designated as ‘positivism’, ‘pragmatism’, ‘phenomenology’ etc. Broad distinctions between nomothetic/ causalist/ non-teleological/ positive/explanatory versus idiographic/actionalist/teleological/ interpretive views of inquiry are used to define ‘paradigms’ and then brought to bear upon so-called ‘dualisms’ between, for example, quantitative and qualitative research. Often, the quasi-philosophical language in which these distinctions are framed is just a mechanism of legitimation, simply helping to add a gloss of authoritativeness and scholarliness to otherwise under-theorised reports from data gathering exercises. For example, some textbooks and research methods courses provide students with tables and checklists of ‘philosophical assumptions’. This strategy reduces philosophical engagement with research to a brief preparatory exercise, to be completed at the start of a project and later included as a token section in the so-called ‘methodology chapter’ of a thesis.

In contrast to such superficial use, I want to remind ourselves that an important role for philosophy in relation to empirical educational research is to create a reflective space within which to explore the reasons and conditions shaping research practice and to support researchers in their deliberation about its internal and external goods.

Looking to the future

Here is a personal foray into how the philosophy of education and research may move beyond the textbook account.

First, the *diversity of approaches and traditions, including cross-disciplinary linkages, needs to be more strongly recognised and valued*. Philosophy of education has become a pluralised field. Once-dissident voices are now situated at the core of disciplinary infrastructures. Once-powerful traditions find themselves working alongside their earlier opponents and needing to legitimise themselves anew for future generations. There are creative, generative powers in this diversity.

Second, I would encourage *a quietly confident, while modest, attitude relative to the purposes and possibilities of philosophy in education*. After decades of critique – be it neo-Marxist, feminist, postmodernist, decolonial - philosophy of education as a field has been deconstructed and destabilised, and then meshed together again in ways that are wary of absolute certainty, authority, and disciplinary monopoly. Future philosophers of education should strive to ask more challenging questions with, rather than for, or on behalf of, others.

Third, I see the need for *more rigorous approaches in the philosophy of educational research*, particularly as it seems likely that the future may bring more collaborative work with other education researchers, philosophers, scholars in other disciplines, but also teachers and

students, civil servants, government researchers, and politicians. The blurring of the philosophical/empirical divide among projects of enquiry looks set to continue.

Fourth, it is likely that philosophers of education and their professional associations may feel compelled to pay closer attention to the infrastructure for their work (such as chairs and job titles, courses, funding schemes, frameworks for recognition, standards for awarding higher degrees, publication outlets, associations, events). As these changes happen, it is important *not to lose sight of the core contributions of philosophy and thus not to succumb to demands for performative accountability* in universities, to incentives for preferential publication in certain languages or journals deemed more impactful, or to ever narrower definitions of what counts as research and how it should be valued.

Building a research-rich teaching and teacher education profession⁵

Educational research has a tensional character: it balances academic and professional aims; epistemological affinities within the social sciences and the humanities; monodisciplinary and multidisciplinary forms of organisation; and high expectations with variable levels of social recognition. The effervescence around the study of education at the turn of the 19th century set the scene for a hybrid field that has since been surrounded by continued controversy about its quality and rigour, relevance and impact, organisation, ambition and resourcing.

This ethos of contestation partly arises from the fact that educational research is situated at the intersection of sometimes conflicting disciplinary, practical and political interests and narratives. Some of these narratives are about who should control state-funded educational provision; others are about the relative positions of different areas of inquiry within academia as a project; and yet others arise from internal fissures among intellectual and professional traditions in education.

Internationally, recent reviews of educational research and of teacher education have demanded research capacity building, and asked what the most effective way of doing that might be. I would like to take a step back and ask, first, ‘whose capacity are we talking about?’ and, second, ‘what do we mean by capacity?’. Often, the policy focus is on the ability of university teacher educators to conduct, critically evaluate and share research, and also the ability of teachers to understand, critically evaluate and use research. But a healthy ecology of research-rich

⁵ This section is based on arguments and excerpts from the following texts: Oancea, A. (2018) The practice of educational research. In: *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer; Oancea, A., Fancourt, N., Robson, J., Thompson, I., Childs, A. and Michie, J. (2017) *Evaluation of WISERDEducation*. Bedwas, Caerphilly: HEFCW Oancea, A. (2014) Teachers’ professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences. *Oxford Review of Education*, 40(4), 497-519; Oancea, A. and Furlong, J. (2007) Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22(2), pp. 119–137 and Oancea, A. (2005) Criticisms of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31 (2).

educational practice and policy also includes teacher educators based in schools, colleges or other settings, students, local authorities, policy makers, school management, governors, research funders, publishers.

As for the second question, ‘capacity’ includes individual capabilities to act professionally and to support others in doing so; such capabilities may involve having the necessary kind of expertise, having the motivation to act in the light of that expertise, and having the opportunities to do so (Desforges). At the organisational level, capacity building includes the resources, culture, processes and infrastructure to undergird professional activity; while at the systemic level it encompasses the frameworks, policies, resources, and infrastructure that are required at national and international level in order to sustain that activity.

The barriers for capacity building and the attempts to overcome them are multi-level too (Oancea et al, 2018). Barriers to individual capacity development have long been recognised: time pressures, workload models that restrict the ability to engage in research, perceived lack of support from management, lack of funding, limited access to training, or difficulties in securing stable, non-precarious employment in conditions that enable engagement in research at a high level of quality and expertise. Recent capacity-building interventions aimed at addressing these barriers at the level of individual researchers in universities have included coaching, mentoring, funded fellowships, internships and secondments, support for writing and publication, formal training via postgraduate courses (including doctoral) and CPD, funding for conference participation, opportunities to participate in research projects, and so on. For teachers and professionals in other educational settings, interventions have also included support for accessing and ‘translating’ research into practice, for co-designing and co-conducting inquiries with university-based researchers, for co-supervision of professionally-oriented postgraduate research in universities or student research in schools and colleges, or for dedicated in-service development.

At the organisational level, fast policy change coupled with tight accountability regimes keep people extremely busy with ticking compliance boxes, and restrict the space available for research-rich professional agency. In addition, within universities there may be reluctance to invest in teacher education research, perhaps due to insufficient understanding among institutional management of the nature and specific contribution of education research, or perhaps due to outdated funding models based on misperceptions of both its cost and its value. There are also issues related to teaching and research being seen as two distinct professional cultures within higher education, with bifurcation of contracts adding to that sense of professional distance. Investments aimed at developing organisational capacity building have been less diversified than those at the individual level. Many universities simply aim to plug their capacity gaps by recruiting researchers from other institutions, disciplines or countries. They may also create schemes targeting the development of research leadership, the creation of partnerships among institutions and across sectors, the establishment of infrastructure to support research activity, or the improvement of working environments and of the recognition and reward systems for research (for example through

responsible use of metrics, or through critical self-scrutiny of diversity, equity and inclusion in organisational practices).

Finally, at system and field level, barriers may include an imbalance in the geographical and institutional distribution of research qualifications and advanced methodological skills; fragmentation of research activity across different subfields, types of institutions, groups of staff, and modes of research; uneven recognition of research diversity in national reward and incentives systems; or insufficient infrastructure, e.g. for open knowledge practices, co-production of research, or research communication. Interventions at system level have been neither coherent nor adequately sustained, and this has posed specific challenges to large and small research systems alike. In particular, there is still a lot of ground to gain in terms of research-informed research policies, regulation and funding arrangements, and also in terms of data infrastructures and of infrastructure for open knowledge practices.

Looking to the future

Let me reflect for a moment on how a more principled take on educational research capacity building might be put into practice across all levels.

What I would want to see are, first, policies and organisational strategies that embrace a *much bolder vision of collaborative professional practice that is unapologetically research-rich*. Top-down interventions that lean heavily on institutions to comply with narrow accountability demands do not work. Instead, capacity building should be done *with* the profession rather than *on* it. Policy interventions need to be piloted, monitored, documented and independently evaluated, as a matter of principle.

Secondly, I'd like to see *more expansive understandings of research culture* being cultivated in organisations, which may include: an overall re-orientation towards research in organisational decision-making across the different types of institutions and sectors; awareness of the fact that knowledge is transient and contestable; appreciation of the importance of systematic and critical inquiry in any form of professional practice; embedding of both teaching and research in the professional identity and value systems of practitioners across the education system; and an ethos of collaboration and integrity.

I would also like to see the *removal from the system of any incentives that detract from, or hinder, such vision*. For example, it is not enough (although it is important) to promote a public discourse that encourages collaboration, if most of the funding and accountability arrangements drive and thrive on competition. Similarly, it is not enough for the policy and organisational rhetoric to express support for a rounded academic identity, if at the same time academics are promoted on the basis of very narrow and misapplied metrics such as the journal impact factor. Such conflicts between aims and means negatively affect behaviour and morale.

Thirdly, it is important to create a *continuum of research-rich professional development that covers all career stages and is matched by relevant recognition mechanisms*. The research ethos to which student teachers are exposed during their qualification should not peter out as they move through the profession. Future efforts to support research capacity in education must move beyond the pervasive idea of a gap, or rupture, which needs to be bridged between research and practice. I propose instead to think of both educational research and teaching as forms of inquisitive practice, which meet at the synergy between *theoria*, *praxis* and *poiesis*. They share some core attributes, and in particular the systematic flexing of inquisitive thought and language; the reflective use of tools; and the considerate exercise of professional virtues.

Fourthly, we need a *fuller recognition of the diverse contributions of different modes of research*. Recent public investment in educational research capacity building reflects an implicit hierarchy of research designs, with approaches that have higher policy credibility and require advanced specialist skills (such as randomised control trials or advanced secondary analysis) being prioritised for funding and for public recognition over others (such as ethnography or critical research).

Fifthly, efforts to sustain research engagement require *adequate investment in organisational national and international infrastructure* for data and their responsible use, ethics, communication, research management and professional support.

And finally, I would like to see a *much more determined stance, nationally and internationally, towards emphasising formative evaluation and internal accountability* in higher education, schools and colleges, over punitive, externally-imposed accountability regimes. To achieve this, we need richer and more responsible ways of expressing research quality, particularly in relation to applied and practice-oriented research (Oancea and Furlong, 2007).

Enabling healthier governance of the research and higher education system⁶

The past few decades of research policy have seen the ascension of formal accountability, marketization, and competition in the governing of research nationally and internationally. There is growing reliance on performance-driven assessment technologies not only to inform public investment in research, but also to steer research activity towards policy aims such as global competitiveness and measurable contribution to the ‘knowledge economy’. This regime of governmentality re-describes the place of research in the world in terms of solutions to externally-defined, global challenges and priorities. In creating these solutions, research is expected to be both

⁶ This section is based on arguments and excerpts from the following texts: Oancea, A. (2019) Research governance and the future of research assessment. *Palgrave Communications*, 5 (27). <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0213-6>, and Oancea, A. (2014) Research assessment as governance technology in the UK: findings from a survey of RAE 2008 impacts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6): 83-110.

academically significant and politically and economically astute—qualities to be proxied by an ever increasing range of measures and indicators of research excellence.

This project has profound ethical and epistemological implications for the textured, overlapping sets of practices that it attempts to frame and shape. For example, an excessive focus on technical measures of research performance within institutions may influence researchers' perceived freedoms to enact epistemic virtues such as integrity, openness, modesty, circumspection or criticality, as well as potentially corralling the moral sense of academic responsibility into performative compliance with managerial and other role responsibilities. Indicators and metrics are not ethically and epistemologically neutral, but the very processes of their creation, use, rejection and renewal may marginalise and displace parts of the research community with lower access to resources and academic capital.

The role played by research assessment in the project of governance sketched above is expressed through a versatile balance of powerful practices, including new rituals and routines that affect academic life. This is a soft and pervasive cultural change, working through ambivalent technologies of discipline and self-discipline (in Foucault's sense of the word - Oancea, [2014](#)) that co-opt critique while creating a warm sense of professional recognition and validation—for example, via public consultations or expert surveys which only include closed or token questions; through the award of prizes for activities that help reproduce the priorities of the regime of governance; through nominations and representation on committees and boards that lack the freedom to help define their own terms; through lucrative consultancy contracts that advance the funder's agenda; or through stakeholder events that lack diversity and authentic critique and instead function largely as legitimisation mechanisms. As a result, performance-based funding, the selective distribution of resources and of research capacity, and institutionalised accountability for academic and non-academic impact have become conditional of professional autonomy and self-regulation in higher education.

The high stakes involved in the assessment of research for funding allocation or career progression exacerbate a heuristic tension that is at the heart of any evaluation as practical judgement: in Dewey's ([1939](#)) terms, that between 'appraising' (assigning comparative value relative to other objects in the same category) and 'prizing' ('holding dear' or esteeming). The former may engender compliance; the latter, commitment. Research assessment thus balances the policy appetite for rational allocation of resources (which in the recent decades has been interpreted as selectivity and concentration based on performance) with the academic orientation towards intellectually defensible allocation of research prestige (which customarily translates into the outcomes of various forms of peer review).

Machineries for research assessment, like the UK REF, bound and curate judgements about epistemic objects such as research publications. These classificatory practices entail decisions about the substantive and methodological content to be assessed, the expertise required for the assessment, and the yardsticks and comparators to be used. Inevitably, the history of these decisions

becomes constitutive of how research is valued across the system: the boundaries determined by the assessment machinery through mechanisms of definition and classification are ultimately interpreted, internalised and policed through selection decisions made at the level of research organisations. This way, what is being measured and monitored and what matters to researchers and their communities subtly morph into each other.

The high-stakes status (reputationally and financially) of large-scale performance assessments has major implications for the everyday work of universities. Organisations flex, stretch or contract to accommodate ever-evolving definitions of performance. Some of these changes affect directly the capacity for research in institutions, for example through recruitment drives, changes to the contractual arrangements of staff (leading in some cases to defined separation between the workloads of teaching only and research active staff), or through the inclusion of publications and, now, of impact among the criteria for the recruitment and promotion of staff. Responsibility for these transformations is regularly passed backwards and forwards between government agencies, funding bodies, and different layers of institutional management, so it is unclear ultimately who owns this agenda and who has the agency to introduce or to reverse change.

Looking to the future

Transformative change of the current research governance regime could not rest on simply removing any one particular element of it, but would need to involve changing both the structural conditions that underpin it, and the cultural and normative premises that legitimise it. To achieve this goal, balanced funding policies and a diverse portfolio of funding opportunities would need to be coupled with a *more determined stance on enabling healthy governance in the research and higher education system*.

The principles for such governance include intellectual freedom in research; investment in structural conditions for insightful, dialogical, equitable and responsible decision-making; support and recognition for a truly diverse and critical academic agora; and commitment to the public funding of diverse modes of higher education research (including research that is critical, theoretical and conceptual, expressive or interpretive, and goes beyond short-term political agendas). A strong research-on-research base, genuine dialogue and courageous leadership would be necessary in order to *re-imagine research assessment as a formative, communicative, epistemically sound and morally defensible enterprise*.

Already, generative energies from across all strata of the research communities are pushing for *active and more radical rethinking of the organisation of research and research assessment, of their structures and mechanisms, and of their norms and values*. These are not escapist, nor ‘alternative’, voices to be othered or dismissed, but principled movements towards re-claiming the moral and intellectual strengths of academic research, through re-balancing intrinsic and extrinsic interpretations of value, recognising fully and supporting structurally the epistemic value of

diversity, and a richer sense of equity and integrity, and nurturing the symbiotic relationship between freedom and responsibility.

For a principled academic life

In this lecture I have drawn on my past research and experience to suggest principled ways of connecting philosophical and empirical educational research, of building a research-rich teaching and teacher education profession, and of enabling healthier governance of the research and higher education system. In the turbulent social and geopolitical climate of our time, I believe it is imperative for the contemporary academic to keep under scrutiny their own and others' knowledge claims, ethical and political commitments, and everyday practices, and to use their voice to challenge any of these whenever necessary. To be in a position to do this, academics must be inquisitive in their engagement with the world, courageous in articulating their principles, reflective in their epistemic claims, and considerate in their actions. Alas, these are not the values by which the contribution of an academic is currently formally recognised in most institutions and systems. But this is even more reason for us to choose to live by them and hopefully begin to unsettle the performative routines that have taken root in the contemporary university and to explore new ways of being an academic for future generations.

Before I close, I would like to thank all those who have made a difference to my academic life to date – from my parents Iorgu and Diamanta Nita, as well as Maria and Dragos, who have been constantly by my side, to those who guided me through all levels of education, those who commissioned my first academic article and encouraged me to publish my first book, those who supervised and examined my doctoral theses (and in particular, Professor Emil Paun for my first doctorate in Bucharest, and Professor Richard Pring for the second one, in Oxford), to the colleagues and students from whom I have learned along the journey, to Professor Simona Sava and her colleagues for welcoming me and making me feel part of the academic community at West University Timisoara, and to the members of the Senate and of the Commission who have bestowed on me the very special honour of today.

Today's occasion is uniquely, deeply meaningful to me: after nearly two decades working in Oxford, it reconnects me with my cultural roots in Romania, and it joins up the symbolic and discursive spaces that I have been inhabiting as an academic. Thank you, West University Timisoara!



CURRICULUM VITAE

Professor Alis E. Oancea

University of Oxford

15 Norham Gardens, Oxford, OX2 6PY; alis.oancea@education.ox.ac.uk

Academic appointments

2016-present, University of Oxford

2016-present, University of Oxford

2016-17, University of Oxford

2012-16, University of Oxford

2012-16, University of Oxford

2017- onwards University of Oxford

2012-13, 2017, University of Oxford

2014-16, University of Oxford

2012- present, University of Oxford

2011-12, University of Oxford

2004-10, University of Oxford

1999-03, University of Bucharest

Professor of Philosophy of Education and Research Policy
Director of Research, Oxford University Department of Education

University Pro-Proctor (Officer of the University)

Associate Professor in the Philosophy of Education

Deputy Director for Research, Education

Research Coordinator, Kellogg College, Oxford

Senior Adviser for Research Impact, University of Oxford

Research Theme Leader ('Policy, Society and Economy')

Governing Body Fellow, Kellogg College

Departmental Lecturer in Educational Research, Policy and Philosophy

Research Fellow (2006-11), Education; Meta-Research/Research Evaluation; **Research Officer** (2004-06), Education and Sociology

Assistant Lecturer, Philosophy of Education & Educational Theory

Qualifications

Doctor of Philosophy (DPhil)	University of Oxford
PhD	University of Bucharest
Master of Arts (MA)	University of Oxford
PRINCE2 Project Management	Benchmark
Diploma for Teaching and Learning in Higher Education	University of Oxford
DSA (MSc equiv.)	University of Bucharest
Bachelor of Arts (Hons equiv.)	University of Bucharest
Qualified teacher	Scoala Normala Ploiesti

Prizes and honours

- ✓ *Fellow*, Higher Education Academy , UK (since 2008)
- ✓ *Book prize*, Society for Educational Studies, 2010 (Book of the Year, second prize)
- ✓ *'Landmark study'*: the Nuffield 14-19 review was designated as one of forty “British Educational Research Association Landmark Studies (1974-2014)”
- ✓ *Visiting professor*: Oxford Brookes University (2017-18)
- ✓ *Fellowships and scholarships*:
- ✓ St Hilda’s College (Junior Research Fellowship) (2006-09)
- ✓ Foreign and Commonwealth Office (2002-05); British Council/ Chevening (2001-02); Open Society Institute (2001-02); Scatchered/ Oxford University (2002-05); Harrison/ St Hilda’s (2003-04); Vice-Chancellor’s Award (2004-05); Various merit scholarships
- ✓ *Associate research fellowships*: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (2006-11); Oxford University Centre for Educational Assessment; Evidence Network, King’s College London (2003-07).
- ✓ *Special prize* for research paper, Centre of Urban Sociology, Bucharest, 1996

Selected funded research

- ✓ **2019** Supporting Teachers with Resources and Art (SuTRA). Funding: **Economic and Social Research Council IAA** [CI with S Nag]
- ✓ **2018-19** Evaluation of Multaka project. Funding: **Esmee Fairbairn** [CI with V Elliott]
- ✓ **2018-19** Strategic Innovation Fund–Research Impact. Funding: **Economic and Social Research Council IAA** [PI]
- ✓ **2018** How research impact is constructed and reported in OMS. Funding: **Oxford Martin School** [PI]
- ✓ **2017-18** Evaluation of WISERDEducation - national education research capacity building programme in Wales. **Higher Education Funding Council for Wales** [PI]
- ✓ **2016-17** Harnessing educational research: analysis of impact, environment, capacity and funding. **British Academy/ Royal Society** [co-PI with D Mills]
- ✓ **2015-16** Ethical quandaries in practice-based research. **OUDE Seed Fund** [Co-I with N. Fancourt].
- ✓ **2015-16** Finding solutions to the skills gap in the historic built environment – Phase 1. **Association of Small Historic Towns and Villages** [PI]; followed by Phase 2, funded in

- 2016
- ✓ **2013-14** Innovative methods for capturing the cultural value of arts and humanities research. **Arts and Humanities Research Council** [PI].
 - ✓ **2013-15** Knowledge Exchange in the Social Sciences. **Higher Education Innovation Fund** [PI].
 - ✓ **2014** Observatory of Educational Research. **British Educational Research Association** [PI].
 - ✓ **2013-4** Dialogue between phenomenology and critical realism. **Higher Education Academy** [PI].
 - ✓ **2011-12** Prospects for the Future of Education Research in the UK. **Universities Council for the Education of Teachers & British Educational Research Association** (chair: G. Whitty) [Commissioned]
 - ✓ **2009-11** Interpretations and Practices of Research Impact. **Higher Education Innovation Fund** [PI].
 - ✓ **2009-10** Strategic Forum for Research in Education. **Economic and Social Research Council, Department for Children, Schools and Families, CfTB and British Educational Research Association**. Chair: A. Pollard
 - ✓ **2009** Quality Criteria for the Assessment of Education Research in Several Contexts of Assessment. **Economic and Social Research Council /Teaching and Learning Research Programme**.
 - ✓ **2009-10** Review of the Impacts of the Research Assessment Exercise 2008. **Universities Council for the Education of Teachers & British Educational Research Association** [PI].
 - ✓ **2006-09** Research Evaluation - a comparative study. Postdoctoral fellowship, **Industry funder**.
 - ✓ **2008** Fixed-term employment in research - new directions in the research economy? **John FELL and Centre for Excellence in Teaching and Learning/ Higher Education Funding Council** [PI].
 - ✓ **2004-05** Assessing Applied and Practice-Based Research in Education. Funding: **Economic and Social Research Council** (with J. Furlong). RES 618-25-6001
 - ✓ **2005** Assessing Applied and Practice-Based Research in Education. Dissemination extension funding: **Economic and Social Research Council**.
 - ✓ **2004-05** Processes of Transition in Educational Systems of Central and Eastern European Countries. **European Science Foundation** [Co-PI].
 - ✓ **2003-04** The Distribution of Educational Research Expertise in the UK post-RAE 2001. **British Educational Research Association** [Commissioned].
 - ✓ Other funded research:
 - ✓ **2004-09** The Nuffield Review of 14-19 Education and Training. **Nuffield Foundation** [£1m]. Lead: R. Pring.

- ✓ **2000** Curriculum materials for rural education reform (**World Bank**; lead: E Paun)
- ✓ **1999-2001** Building inclusive educational communities (**UNICEF**; lead: M Ainscow)

Academic leadership and management roles at University of Oxford

University

- ✓ University of Oxford REF 2021 Project Board
- ✓ University of Oxford Special Advisor on Impact
- ✓ University of Oxford Pro-Proctor (2016-17)
- ✓ Social Sciences Division Research Strategy Group (current)
- ✓ Social Sciences Division REF 2021 Coordinators Group (current)
- ✓ University of Oxford Policy Innovation Strategy Group (2016-17)
- ✓ Social Sciences Division's REF Impact Review Panel (member/ reviewer, 2012)
- ✓ Social Sciences Division's Knowledge Exchange Strategy Group (2013-14)
- ✓ Social Sciences Division Impact Prize Panel and Impact conference advisory board (2018)
- ✓ Impact Adviser, Social Sciences Division, University of Oxford (2013)
- ✓ RCUK Catalyst Seed Fund Award, Public Engagement with Research Panel, Oxford, 2016

Department/ faculty

- ✓ Director of Research, Oxford University Department of Education (2016 - current)
- ✓ Departmental Board (since 2012)
- ✓ Deputy Director for Research (2012-16)
- ✓ Planning and Resources Sub-committee member (since 2016)
- ✓ Research Theme Leader: Policy, Economy and Society (2014-16)
- ✓ Chair, Conferences and Small Grants Committee (disbursing research budget) (2009-12)
- ✓ Research Strategy Group member (since 2012) and Research Committee (2008-2011)
- ✓ Chair, Knowledge Exchange and Impact Sub-Committee, OUDE (since 2014) and
- ✓ Chair, Research Staff Forum (2008-11)
- ✓ Other: Education Committee; Development Committee; MSc Research Training Committee
- ✓ Examiners' Board member, MSc Education (2010-14)
- ✓ Examiner, Teaching Fellowship Preparation programme, Oxford Learning Institute (2012-15)
- ✓ Examiner, Developing Teaching and Learning programme, Oxford Learning Institute (2013-14)

College

- ✓ Governing Body fellow (since 2012)
- ✓ Research Coordinator (current, since 2017)
- ✓ Junior Research Fellowships sub-committee (2018-20); Scholarships Committee (2012-14 and 2014-15)
- ✓ Nominations Committee (2019-2022); Size and Shape Working Group (2014-15)
- ✓ Communications Committee (2014-15)
- ✓ Pastoral role: College Advisor to around 10-12 students per year.

National and international academic leadership roles

Learned societies

- ✓ Executive Council (Elected)/ Trustee of British Educational Research Association (2009-12)
- ✓ Council Member of the European Educational Research Association (2011-12)
- ✓ R&D Committee member, Universities Council for the Education of Teachers (2012-13; 2016-)
- ✓ Academic Publications Committee, British Educational Research Association (2009-15)
- ✓ European Educational Research Association, Horizons 2020 Working Group (2012-14)
- ✓ Co-convenor, Oxford Branch of the Philosophy of Education of Great Britain (since 2008)
- ✓ Fellow, Higher Education Academy (since 2008)
- ✓ *Memberships (current)*: British Educational Research Association; Philosophy of Education Society of Great Britain; European Educational Research Association; Society for Research in Higher Education

Editorship

- ✓ Co-Editor-in-Chief, *Oxford Review of Education* (Taylor and Francis)
- ✓ Founding Co-Editor, *Review of Education* (2012-16) (Wiley/ British Educational Research Association)
- ✓ Lead Editor, *Research Intelligence* (2010-12) (British Educational Research Association)
- ✓ Editorial Board member (current): *Review of Education* (Wiley Blackwells)
- ✓ Review Board member: *Educational Theory* (USA, Wiley)
- ✓ Senior Assistant Editor (2006-08) and Assistant Editor (2004-06) of *Ageing Horizons*
- ✓ Peer reviewer for international journals, e.g. *Scientometrics*, *Research Evaluation*, *British Educational Research Journal*, *Oxford Review of Education*, *Journal of Philosophy of Education*, *Research Papers in Education*, *Cultural Trends*, *International Journal of Cultural Policy* etc.
- ✓ Book series, journal proposals, book proposals referee (e.g. SAGE, Palgrave, Bloomsbury, Routledge, Springer)

Advisory boards

- ✓ International Advisor, Teacher Education Reform, Norwegian government (Norwegian Agency for Quality Assurance on Education) (2017-2019)
- ✓ Expert Group member, tasked with recommending new research and innovation policies to the European Commission on indicators of engagement with open science (2017-19)
- ✓ Member of Advisory Group on the Future of Research Assessment convened by Research England (national funding council for research) (2018-19)
- ✓ Writing group member, Principles for the Responsible Management of Research Information Management Data, JISC/ Forum for Responsible Research Metrics (2019)
- ✓ Member of working group on The Intellectual Basis of Teacher Education UCET (Universities' Council for the Education of Teachers) (2019)
- ✓ Research Management Committee, ESRC/HEFCE Centre for Global Higher Education (2018-20)

- ✓ Scientific Advisory Board, ‘Argumentation in science and religious education: an interdisciplinary study on teaching and learning in British schools’ (Templeton World Charity Foundation) (2018-20)
- ✓ International Advisory Board, ‘Higher Education Research’ Series, Bloomsbury (2018-current)
- ✓ Critical friend, €1.5m EC FP7 project on Quality Indicators for the Educational Research (2010-11)
- ✓ Advisory Board, ‘Humanities in practice: Expanding the interdisciplinary understanding of quality in the humanities’ application (University of Bergen, Norwegian Research Council (2018)
- ✓ Scientific Advisory Board, 3rd International Conference on Communication and Education in Knowledge Society, 9 Nov. 2017, Timisoara
- ✓ Advisory Board, League of European Research Universities Doctoral Summer School (2015)
- ✓ Advisory Board Member, SAGE Research Methods Online (2011-14)
- ✓ Planning Group Member, UK Strategic Forum for Research in Education (2009-10) - a national initiative jointly funded by the ESRC, DCSF, BERA and CfBT. Co-author of the final report.
- ✓ Strategic working group member, Horizons 2020, European Educational Research Association (2012-13); co-lead of grant application to EC on behalf of the European Educational Research Association, 2013
- ✓ Inaugural selection panel, BERA/SAGE Book Series - Education Research Methods (2011-12)

Funding panels

- ✓ Economic and Social Research Council, Steering Panel member for Large Grants and Centres (higher education) competition, 2015; member of interview panel for shortlisted applicants
- ✓ Chair, national funding allocation panel for Norwegian Organisation for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education, 2019.
- ✓ Vice-Chair, European Commission Horizons 2020 research & innovation call (2019)
- ✓ Monitoring expert, European Commission Horizons 2020 funded project (2019)
- ✓ Chair, funding allocation panel for Norwegian Organisation for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education, 2018.
- ✓ Vice-Chair, European Commission Horizons 2020 research & innovation calls (2018; 2017; 2016)
- ✓ Large Grants Allocation Committee, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2014-16
- ✓ Economic and Social Research Council, Peer Review College, since 2010; ESRC End of Award Rapporteur

- ✓ Arts and Humanities Research Council, Peer Review College, from 2017
- ✓ Member of Education Endowment Foundation Reviewer pool
- ✓ Nomination for REF 2014 and 2021 sub-panel (Education) membership
- ✓ National Research Funding Agency, Romania: invited to join evaluation panel (2018-19)
- ✓ ERSTE Foundation, Austria, member of panel for Fellowship Scheme (2009-10)
- ✓ Framework Programme 7: expert, grant proposals in social sciences and humanities
- ✓ Framework Programme 6: expert, mobility/ public engagement grant applications
- ✓ European Science Foundation, Standing Committee for the Social Sciences – reviewer, position papers
- ✓ National Foundation for Research, Portugal, referee
- ✓ Expert, the National Centre for Research and Development, Polish-Norwegian Research Programme, Poland

Doctoral and ECR funding and recognition panels

- ✓ Doctoral scholarships panel, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2013-16
- ✓ External evaluator, Postdoctoral applications, Finland (2019)
- ✓ Chair, Philosophy of education Society of Great Britain, Postgraduate Students' Pre-conference, 2013
- ✓ British Educational Research Association, Dissertation Awards panel member, 2010, 2011
- ✓ British Educational Research Association poster competition judge, 2011

Other positions of trust

- ✓ *Recruitment committees for senior positions at Oxford*: Professorship (2018/19); Associate Professorship (2019); Professorship/ Associate Professorship (2017/18); Deputy Director of Centre (2018); Director of Professional Programmes (2017); Deputy Director of Research (2016; 2018); various other appointments.
- ✓ *Panel member or evaluator for promotion and recruitment*: Professorship (UCL Institute of Education); Research Professorship (Belgium); Professorship (Australia); Readership (UK); Associate Professorship (Hong Kong), postdoctoral researchers (Finland, Romania, UK), various other UK positions etc
- ✓ *Chair of Governors*, Wootton St Peter's School (also Governor since 2012)

Mentoring and ECR development

- ✓ *Senior academics*: mentor for associate professors in the social sciences and humanities, Senior Women's Mentoring Network, Oxford; mentoring for senior academic staff at Oxford University Department of Education (associate professors)
- ✓ *Early career researchers*: mentored/ line-managed 14 postdoctoral researchers and RAs at Oxford
- ✓ *Administrative staff*: Research administrator; Research and Communications Administrator; Project Manager; Editorial Administrator.
- ✓ *Research interns*: hosted and mentored eight postgraduate research interns.
- ✓ Mentor, UKRI Future Leaders Programme applications (2018, 2019)
- ✓ Mentor, British Educational Research Association 'Meeting of Minds' Award (2012-13)

- ✓ Professional Mentor, Diploma for Teaching and Learning in Higher Education, Oxford, Blavatnik School of Government (2014-15), Department of Public Health (2012-13), Department of Sociology (2011-12)
- ✓ Mentor, Torch KE (2018-19); Mentor, Teaching and Learning Portfolio
- ✓ Academic visitors formally hosted: Professor Maria Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Spain (2018-19); Professor Eiichi Aoki, University of Tokyo, Japan (2016); Dr Claire Donovan, Reader, Brunel University (2015-16); Professor Peter Roberts, Canterbury, New Zealand (2016)

Examples of research impact and impact activities

- ✓ *UK and internationally*: REF 2014 impact case study: “Shaping National and International Research Assessment Policy and Practice” (full text at <http://impact.ref.ac.uk/CaseStudies/CaseStudy.aspx?Id=3699>).
- ✓ *European Union*: member of European Commission expert group on New Indicators for Researchers’ Engagement with Open Science and its Impacts (https://ec.europa.eu/research/openscience/index.cfm?pg=altmetrics_eg).
- ✓ *Norway*: member of International Advisory Panel on the reform of primary and lower secondary teacher education (<https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/apt/>) in Norway (2017-2019)
- ✓ *UK*: Authored and contributed to strategic papers, national campaigns and consultation responses for BERA (e.g. REF 2014 consultation, HEFCE; Equalities Consultation, HEFCE, 2011 etc.). Also commissioned by BERA, UCET, BA and RSA to review: the distribution of educational research expertise in the UK (2005); the impact of RAE 2008 on education as a discipline (2010); the current state of education as a discipline (2012, and again in 2015; and in 2017-18); and the philosophical aspects of teacher education (2014).
- ✓ *Research England*: advisory group on The Future of Research Assessment (2019)
- ✓ *British Academy/ Royal Society*: commissioned to review (2017-18) the capacity, impact and wider landscape of educational research, for the joint inquiry into educational research by the British Academy and Royal Society (<https://www.britac.ac.uk/news/british-academy-royal-society-launch-joint-project-educational-research>).
- ✓ *England and Wales*: Nuffield review of 14-19 education and training in England and Wales - co-authored submission of evidence to Select Committee Inquiry on education, 2008
- ✓ *Digital resources produced/ IPR*:
- ✓ Online training resource: Knowledge Exchange in the Social Sciences, available at <http://www.education.ox.ac.uk/impact-and-knowledge-exchange/>
- ✓ DVD/ Video: Understanding and communicating the quality of research (SAGE)
- ✓ Podcast series: ‘Impact in an evolving research environment’ (2015) <http://podcasts.ox.ac.uk/series/impact-evolving-research-environment>
- ✓ Companion website on teaching research methods (SAGE)
- ✓ Online resource: Bridges, D., Oancea, A., et al (2007) Ethics and educational research: epistemological perspectives. London: TLRP.

- ✓ *Advisor to HEI institutions on research strategy, impact strategy, and preparing for the REF.*
- ✓ Media coverage: national media coverage of research on the current state of education research (Oancea, 2004-05), RAE 2008 (Oancea, 2010) and inclusion (2000). Other engagement includes magazine and blog pieces e.g. in *Times Higher Education Supplement*, *Research Fortnight*, AHRC blog. Wide media coverage for the Nuffield Review - 51 newspaper items in 2008-09 only (LexisNexis). Media coverage in Norway of the teacher education reform recommendations (2017-19).
- ✓ Social media: academic Twitter account (@ciripache)

Teaching

- ✓ Graduate courses (taught at the University of Oxford in the last 15 years):
- ✓ Philosophy of Educational Research (PRS and MSc) [course leader]
- ✓ Foundations of Educational Research 1: Concepts and design [course leader]
- ✓ Foundations of Educational Research 2: Methods and strategies [course leader]
- ✓ Higher Education (Research Assessment; Research Careers) (MSc)
- ✓ Research Skills Training (DPhil and PRS)
- ✓ Conceptualising Educational Research (core module - MSc)
- ✓ Current Issues in Educational Research (MSc)
- ✓ Philosophy of Education (PRS/ MSc)
- ✓ Strategies for Educational Research (MSc)
- ✓ Invited lectures: Comparative and International Education; Globalisation, Policy and Politics
- ✓ Doctoral Training Centre - Social Sciences: Achieving Impact from Doctoral Research
- ✓ Contemporary Social Theory (PRS/ MSc)
- ✓ Past undergraduate courses (Universities of Oxford and Bucharest):
- ✓ Educational Policy; Philosophy of Education; Theory of Education

Supervision of research students

PhDs supervised at Oxford include:

4 doctoral students supervised at Oxford in the last five years. The DPhil students have gained prestigious scholarships, including four ESRC scholars, three Clarendon scholars, one New College scholar, two Centre scholarships etc. ‘No corrections’ completions in recent years have included Dr Xin Xu (2019), Dr Steve Puttick (2015). Dr Sanja Djerasimovic’s thesis (2015) won second prize in the BERA doctoral awards.

MSc supervision

- ✓ Distinction-grade MSc dissertations supervised include: Amira Burshan (2018) (DISTINCTION), Endrit Shabani (RDM) (2014) (DISTINCTION) and Natalia Kolnik (CIE) (2013) (DISTINCTION).

Selected publications

Books

- ✓ Punch, K. & **Oancea**, A. (2014) *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE, 421 pp.
- ✓ Furlong, J. and **Oancea**, A. (Co-editors and authors) (2007) *Assessing Quality in Applied and Practice-Based Research in Education*. London: Routledge.
- ✓ **Oancea**, A. (2010) *The Impacts of RAE 2008 on Education Research in UK Higher Education Institutions*. ISBN report (978-0-946671-28-1). Macclesfield: UCET/BERA.
- ✓ Pollard, A. and **Oancea**, A. (2010) *Unlocking Learning? Towards evidence-informed policy and practice in education*. London: SFRE. ISBN-10: 094667129X.
- ✓ Pring, R., Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., **Oancea**, A., Rees, G., Spours, K. & Wilde, S. (2009) *Education for All: The future of education and training for 14-19 year olds*. London: Routledge.
- ✓ Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., **Oancea**, A., Pring, R., Rees, G., Spours, K. & Wilde, S. (2006) *Nuffield Review of 14-19 Education and Training Report 2005-06*. Oxford: OUDE. ISBN: 0903535831.
- ✓ Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., **Oancea**, A., Pring, R., Spours, K., Wilde, S. & Wright, S. (2005) *Nuffield Review of 14-19 Education and Training Report 2004-05*. Oxford: OUDE. ISBN: 0903535785.
- ✓ Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., **Oancea**, A., Pring, R., Spours, K. & Wright, S. (2004) *Nuffield Review of 14-19 Education and Training Report 2003-04*. Oxford: OUDE. ISBN: 0903535734
- ✓ **Oancea**, A. (2000) *Causal Explanation and Teleological Explanation in Educational Research*. (title translated, monograph). Bucharest: The University of Bucharest Publishing House.

Peer-reviewed articles and chapters, and major reports

- ✓ **Oancea**, A. (2019) Research governance and the future of research assessment. *Palgrave Communications*, 5 (27). <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0213-6>
- ✓ Wouters, P., I. Rafols, **Oancea**, A., Kamerlin, L., Jacob, M. and Holbrook, J. (2019) Indicator Frameworks for Fostering Open Knowledge Practices in Science and Scholarship. Expert Group report for the European Commission, Brussels (in preparation)
- ✓ Xu, X., Rose, H. and Oancea, A. (2019) Incentives for international publications in the humanities and social sciences in China. (under review, *Studies in Higher Education*)
- ✓ **Oancea**, A. (2018) The practice of educational research. In: *International Handbook of Philosophy of Education*. Cham: Springer. ISBN:978-3-319-72759-2.
- ✓ **Oancea**, A, Florez-Petour, T, Atkinson, J (2018) “The ecologies and economy of cultural value from research”, *International Journal of Cultural Policy*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10286632.2015.1128418>

- ✓ **Oancea, A.**, Petour, TF, Atkinson, J (2017) “Qualitative network analysis tools for the configurative articulation of cultural value and impact from research”, *Research Evaluation*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvx014>
- ✓ **Oancea, A.**, Mills, D. and Robson, J. (2017) *The Capacity and Impact of Education Research in the UK*. Report to the Royal Society and British Academy Joint Enquiry on Educational Research. London: RS, December.
- ✓ **Oancea, A.**, Fancourt, N., Robson, J., Thompson, I., Childs, A. and Michie, J. (2017) *Evaluation of WISERDEducation*. Report to HEFCW. Bedwas, Caerphilly: HEFCW, November.
- ✓ **Oancea, A.** and Xu, X. (2017) *Performance-Based Research Funding*. In Oxford Bibliographies in Education. Eds. L. Meyer and A. Hynds. New York: Oxford University Press.
- ✓ **Oancea, A.**, Atkinson, J. and Florez, M.T. (2015) The ecologies and economy of cultural value from research. *International Journal of Cultural Policy*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10286632.2015.1128418>.
- ✓ Bridges, D., **Oancea, A.** & Orchard, J. (2016) Teacher education as ethical practice. In M. Peters, B. Cowie, I. Menter (Eds) *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer.
- ✓ **Oancea, A.** (2016) The aims and claims of educational research. In: M. Hand and R. Davies (Eds) *Education, Ethics and Experience*. Routledge.
- ✓ **Oancea, A.** (2016) Including ethics in social science research. In K. Punch, *Developing Effective Research Proposals*. 3rd ed. London: SAGE, pp. 22-44 (reprint of Oancea, 2014).
- ✓ Ertl, H. and **Oancea, A.** (2016) What contributions does the EU make to research in the UK higher education sector? In: *Research Intelligence*, Vol. 131, Autumn 2015, 15-17.
- ✓ **Oancea, A.** and Mills, D. (2015) The new ecosystem for educational research: Findings from the BERA Observatory. *Research Intelligence*, 127: 26-7.
- ✓ **Oancea, A.** (2016) Editorial. Special issue on The Future of Research Synthesis, *Review of Education*, 4(1), April.
- ✓ Winch, C., **Oancea, A.** & Orchard, J. (2015) The contribution of educational research to teachers’ professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41 (2): 202-216.
- ✓ Orchard, J. and **Oancea, A.** (2015) Preface. In: R. Heilbronn and L. Foreman-Peck (eds) *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- ✓ **Oancea, A.** (2014) Teachers’ professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences. *Oxford Review of Education*, 40(4), 497-519.
- ✓ **Oancea, A.** and Mills, D. (2014) *Educational Research*. Final report of the BERA Observatory 2014. London: British Educational Research Association.
- ✓ **Oancea, A.** & Djerasimovic, S. (2015) *The impact submission of the University of Oxford to REF 2014. Summary of initial findings from in-depth mining and analysis*. Report for REF Project Board.
- ✓ **Oancea, A.** (2014) Research assessment as governance technology in the UK: findings from a survey of RAE 2008 impacts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6): 83-110
- ✓ **Oancea, A.** (2014) Causation. D. Philips (ed.) *Encyclopedia of Educational Theory and*

- Philosophy*. New York: SAGE
- ✓ **Oancea**, A., Florez, T. & Atkinson, J. (2014) *The Cultural Value of Arts and Humanities Research: A Configurative Approach*. Arts and Humanities Research Council.
 - ✓ **Oancea**, A. (2013) Interpretations of research impact in several disciplines, *European Educational Research Journal*, 12(2), 242-250.
 - ✓ **Oancea**, A. (2013) Ethics in social science research. In: K. Punch, *Introduction to Social Research*. London: SAGE. Reprinted in Punch and Oancea (2014).
 - ✓ **Oancea**, A. (2013) Buzzwords and values: The prominence of “impact” in UK research policy and governance. *Research Trends*, 33, 6-8
 - ✓ Ovseiko, P.V., **Oancea**, A., and Buchan, A.M. (2012) Assessing research impact in academic clinical medicine: a study using REF pilot impact indicators. *BMC Health Services Research*, 12:478.
 - ✓ Christie, D., Whitty, G., **Oancea**, A. et al (2012) *Prospects for the Future of Education Research*. London: BERA.
 - ✓ **Oancea**, A. and Orchard, J. (2012) The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46: 574–588. doi: 10.1111/j.1467-9752.2012.00888.x
 - ✓ **Oancea**, A. (2011) Philosophy of education. In: J. Arthur (Ed) *The Routledge Companion to Education*. London: Routledge.
 - ✓ **Oancea**, A. (2011) *Interpretations and Practices of Research Impact across Disciplines*. Oxford University.
 - ✓ **Oancea**, A. (2010) Does the concept of knowledge translation capture the complexity of the relationship between research and practice? In: R. Lyons (Ed.) *Using Evidence: Advances and debates in bridging health research and action*. Ottawa: Canadian Institutes of Health Research.
 - ✓ **Oancea**, A. (2010) Research assessment in the United Kingdom. International Social Science Council (2010) *World Social Science Report*. Paris: UNESCO.
 - ✓ Pollard, A. and **Oancea**, A. (2010) *Unlocking Learning? Towards evidence-informed policy and practice in education*. London: SFRE. ISBN-10: 094667129X.
 - ✓ **Oancea**, A. (Ed) (2010) *The Accumulation, Mediation and Impact of Education Research*. London: SFRE.
 - ✓ **Oancea**, A. and Bridges, D. (2010) Philosophy of education in the UK: The historical and contemporary tradition. In: J. Furlong and M. Lawn (Eds) *The Disciplines of Education. Their Role in the Future of Education Research*. London: Routledge.
 - ✓ **Oancea**, A. and Bridges, D. (2009) Philosophy of education – its contribution and status since 1988. *Oxford Review of Education*, 35 (5): 553-568. Republished in: R. Smith (ed.) *Philosophy of Education II: Major Themes in Education*. Abingdon: Routledge.
 - ✓ **Oancea** A. (2008) The promise of lifelong learning. In: *Ageing Horizons*, 8, pp. 1-3.
 - ✓ **Oancea**, A., Engebrecht, P. and Hoffman, J. (2009) Educational research and policy in the United Kingdom - implications for South African higher education research. *South African Journal of Higher Education*, 23(2).
 - ✓ **Oancea**, A. (2008) Performative accountability and the UK RAE. *ACCESS: Critical*

- Perspectives on Communication, Cultural & Policy Studies*, 27 (1 & 2).
- ✓ **Oancea**, A. (2009) Disciplinary hierarchies and early career staff: where do you go, from where. In: L. McAlpine & G. Akerlind, *Becoming an Academic in the Social Sciences*. Palgrave.
 - ✓ **Oancea**, A. (2009) Current discourses and practices of research assessment in the United Kingdom and beyond: assumptions and problems. In: *Proceedings of the Global Research Seminar, UNESCO Higher Education Forum*, Nov. 2008. UNESCO: Paris.
 - ✓ **Oancea**, A. and Pring, R. (2008) The importance of being thorough: On systematic accumulations of "what works" in education research. *Journal of Philosophy of Education*, 42(s1): 4-15. Republished in D. Bridges, P. Smeyers, R. Smith (Eds.) *Evidence-Based Education Policy: What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Oxford: Blackwells.
 - ✓ **Oancea**, A. (2008) Standardisation and versatility in research assessment. In: A. Besley (Ed) *Assessing the Quality of Research in Higher Education*. Rotterdam: Sense.
 - ✓ **Oancea**, A. (2008) Key issues in research quality. In: A. Pollard (Ed) (2008) *Quality and capacity in UK education research*. London: SFRE.
 - ✓ **Oancea**, A. (2007) From Procrustes to Proteus: Trends and practices in the assessment of research. *International Journal for Research Methods in Education*, 30(3), 243-69.
 - ✓ **Oancea**, A. and Furlong, J. (2007) Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*, 22(2), pp. 119–137; republished in: S. Groundwater-Smith & A. Campbell (Eds) *Action Research in Education*. London: SAGE.
 - ✓ **Oancea** A. (2007) A framework for analysing research evaluation. *Scientific Bulletin*, Pitesti, July.
 - ✓ Furlong, J. and **Oancea**, A. (2006) Assessing quality in applied and practice-based research in education: A framework for discussion. *Review of Australian Research in Education*, April, 89-104.
 - ✓ Furlong, J. and **Oancea**, A. (2005) *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. A Framework for Discussion*. Report to the Economic and Social Research Council.
 - ✓ **Oancea**, A. (2005) Criticisms of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31 (2).
 - ✓ **Oancea**, A. (2005) The authorship patterns of research articles in three UK-based academic journals. *Research Intelligence*, 91: 6-9.
 - ✓ **Oancea**, A. (2005) *15 Years On: Educational Transitions in Central and Eastern Europe. Directions for Educational Research and Policy*. European Science Foundation.
 - ✓ **Oancea**, A. (2004a and b) The distribution of educational research expertise – findings from the analysis of RAE 2001 submissions. In: *Research Intelligence*, 87, 3-8 (Part I); 88, 3-9 (Part II).
 - ✓ **Oancea**, A. (2004c) *Evidence of the Distribution of Educational Research Expertise in the UK*. Report to the British Educational Research Association, February.
 - ✓ **Oancea**, A. (2003) Causal and teleological explanations in educational research. In: *Teoria si metateoria educatiei* (M.C. Calin). Bucharest: Aramis.

- ✓ Calin, M. & **Oancea**, A. (2002) The scientificity of educational knowledge. In: E. Paun & D. Potolea (Eds) *Pedagogie. Fundamentari teoretice si demersuri aplicative*. Iasi: Polirom.
- ✓ **Oancea**, A. (2002) Scientific explanation in pedagogy. In: E. Paun & D. Potolea (Eds) *Pedagogie. Fundamentari teoretice si demersuri aplicative*. Iassy: Polirom
- ✓ **Oancea** (Nita), A. (1998/1995) Causal and teleological explanation in educational research. *Revista de Pedagogie*. Republished 1998 in *Revista Invatamantul Primar*.
- ✓ **Oancea** (Nita), A. (1996) Education and mythology: The myths of the Golden Age. *Paideea*, 3: 40-43. Also printed in *Revista de pedagogie* (1995) as “Education and mythology: An analytic model”.

Selected keynotes and invited addresses

- ✓ Keynote (2019) Politici de evaluare a cercetarii educationale. Conferința națională de cercetare în educație -CERED VI: *Cercetare în spațiul educațional European*, Timisoara, July.
- ✓ Keynote (2019) Conceptions of research excellence and the responsible use of metrics. Higher Education Institutional Research Conference, University of Wolverhampton, 11 - 13 September
- ✓ Invited (2019) The practice of educational research. University of Reading, January
- ✓ Plenary (2019) The Teacher Education Strategy 2025. National Conference on Teacher Education Reform, Oslo, May.
- ✓ Plenary (2018) Research in Teacher Education. National Conference on Teacher Education Reform, Oslo, 29 May
- ✓ Invited (2018) Provocations in educational research, West University Timisoara, Romania, 19 December.
- ✓ Invited (2018) Open knowledge practices in the social sciences. SSD/ Bodleian conference, 14 June.
- ✓ Chair (2018) researcher panel, HEFCE event on “The Turning Tide: A new culture of responsible metrics for research”, 8 February, London.
- ✓ Invited (2018) DfE/ BA/ Royal Society roundtable on education research, British Academy, 19 April.
- ✓ Oancea, A. (2018) Cultural value from research. Invited talk to ‘Measuring what matters’ workshop with senior professionals from cultural organisations
- ✓ Keynote (2017) Facilitating and evidencing outstanding impacts from research. Keynote, Research and Innovation Support Network Conference, Oxford, 4 July.
- ✓ Invited (2017) Cultural Value symposium with former AHRC Cultural Value grant holders, Edinburgh, February
- ✓ Keynote (2016) Research impacts: networks and narratives. Launch of the ESRC/HEFCE Centre for Global Higher Education, 3 Feb, SOAS, London.
- ✓ Keynote (2016) Education research: past successes, current challenges and priorities for the future. Presidential Office/ Ministry for Education and Research conference, Timisoara, Romania, 26 April.
- ✓ Keynote (2016) The impacts of impact: on the rise of ‘impact’ in research policy and

governance. Bristol

- ✓ Keynote (2015) *Performance-based research assessment and higher education governance*. ‘The University: Between Research, Learning and Employability’, Bucharest, 3 Sep.
- ✓ Keynote (2015) *Universities and society: research impacts and ecologies of value*. European Foundation for Management Development’s HE Research Conference, SBS, June.
- ✓ Invited seminar (2015) *The evaluation of research impact: towards a textured, relational model*. Centre for Science and Technology Studies, University of Leiden, 25 Sep.
- ✓ Invited presentation (2015) *Metrics for impact: metrics, research quality, and university rankings*. HEFCE Metrics Review Workshop, Warwick, 16 January 2015.
- ✓ Invited HEFCE Round Table (2015) *Novel Valuation Methods* (Chair: D. Sweeney), London, 13 Feb.
- ✓ Invited workshop (2015) *How to communicate the results of and evaluate the impact of your research*. League of European Universities Doctoral Summer School, 16 July.
- ✓ Keynote panel (2014) *Teachers’ professional knowledge*. Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference, 31 March.
- ✓ Keynote address (2014) *Governing research through assessment technologies*. Oxford Brookes, 27 June.
- ✓ Keynote (2014) *Impact from doctoral research?* Oxford-Cambridge Doctoral Exchange, 6 June.
- ✓ Invited contribution (2014) *The impacts of RAE 2008 on education research in the United Kingdom*. “The New Politics of Knowledge”, University of Edinburgh, 25-26 June.
- ✓ Opening address (2013) *Studies of education: (Hi)stories from the field*. Oxford Brookes, Oct.
- ✓ Invited Chair (2013) Graduate workshop on “*Empirical Research and Philosophy of Education*”. Philosophy of Education Society of Great Britain, March 2013
- ✓ Invited EERJ plenary (2012) *Interpretations of research impact across disciplines*. EERJ Round Table at ECER. European Educational Research Conference, Cadiz, Sept.
- ✓ Invited talk (2012) *Governing research through assessment technologies: the case of the UK RAE* University of Hamburg, Zeitschrift für Erziehungswissenschaftforum, 8 Dec.
- ✓ Plenary symposium (2012) *Prospects for the future of education research*, BERA, Manchester
- ✓ Keynote address (2012) *Assessing research, examining methodology and interpreting impact*. University of Leeds Research Conference, 26 June.
- ✓ Invited talk (2012) *Philosophical perspectives on the future of teacher education*, Symposium, Institute of Education, London, 24 April, also at University of Bristol, Nov (with J.Orchard)
- ✓ Invited talk (2012) *Prospects for the future of educational research*. BERA Heads of Department Annual Meeting, London, 28 March (with G.Whitty).
- ✓ Keynote (2011) *Interpretations and practices of research impact*. IoE, London, Nov.
- ✓ Invited (2011) *The limits of re-thinking peer-review*. Peer Review Practices and the Legitimacy of the European Research Council, Riksbankens Jubileumsfond, Stockholm, Sweden, 1 April.
- ✓ Invited address (2011) *Critical reflections on the impacts of the EERQI programme*. European Educational Research Quality Indicators final seminar, Brussels, 16 March.
- ✓ Invited addresses (2011) *The future of educational research* (with G. Whitty). BERA Heads of

- School Working Day, London (Nov) and UCET Research and Development Committee meeting, London (13 October)
- ✓ Invited address (2010) *Beyond impact: Connecting research to policy and practice?* Society for Education Studies Annual Seminar, London, 4th November 2010.
 - ✓ Keynote symposium (2010) *Evidence from the BERA/UCET Review of the Impacts of RAE 2008*. British Educational Research Association conference, September, Warwick.
 - ✓ Invited address (2010) *Trends and challenges in research assessment*. European Forum on Philanthropy and Research Funding, 9 November, Saïd Business School.
 - ✓ Invited paper (2010) *Assessment, quality and HE research*. Gregynog, 26 June.
 - ✓ Keynote (2010) *Education research and the RAE: Findings from the review of the impacts of the RAE 2008*. International Inquiring Pedagogies Conference, 15-16 Sep, Coventry.
 - ✓ Keynote (2010) *Assessing the quality of education research in different contexts*. International Postgraduate Conference, University of Leicester, 20 June.
 - ✓ Invited plenary round table (2010) *The contribution of the EERQI measures and indicators to the assessment of research in education*. European Educational Research Quality Indicators (EERQI) Seminar, 17-18/09, Geneva.
 - ✓ Keynote (2009) *On evidence, use, and deliberation: Implications of the relevance and usefulness agenda for practice-related research*. International Symposium on Pedagogy, Education and Praxis, Utrecht Hogenschool, The Netherlands, October.
 - ✓ Invited plenary symposium (2009) *Philosophy and education research. The voice(s) of philosophy in the conversations of the educational research communities*. BERA annual conference, Manchester, Sept.
 - ✓ Invited lecture (2009) *Lifelong learning in ageing societies*. International Advanced Summer School for winners of European research fellowships, ERSTE Stiftung, Split, Croatia, June.
 - ✓ Keynote (2008) *Praxis or Poiesis? On the assessment of applied and practice-based research*. Pedagogy Culture and Society International Seminar, Gothenburg University, Sweden, 13 September.
 - ✓ Keynote symposium (2005) *Nuffield Review of 14-19 Education and Training*. BERA conference, Glamorgan.