

Forskningsledelse under forandring

CASE: Institut 8 på RUC

Rapport fra
Analyseinstitut for Forskning
2002/3

Forskningsledelse under forandring

CASE: Institut 8 på RUC

Rapport fra Analyseinstitut for Forskning 2002/3

Rapporten er udgivet af:
Analyseinstitut for Forskning
Finlandsgade 4
8200 Århus N

Tlf. 8942 2394
Fax 8942 2399
E-mail afsk@afsk.au.dk

Rapporten kan rekvireres ved henvendelse
til Analyseinstitut for Forskning.
Pris: kr. 100,00 inkl. moms

Publikationen kan desuden hentes på
Analyseinstitut for Forsknings hjemmeside:
<http://www.afsk.au.dk>

Tryk: GP-TRYK A/S, Grenaa
Oplag: 750
ISBN: 87-90698-58-4
ISSN: 1398-1471

Kamma Langberg

Forskningsledelse under forandring

CASE: Institut 8 på RUC

**Rapport fra
Analyseinstitut for Forskning
2002/3**

Forord

Med denne rapport fremlægger Analyseinstitut for forskning den anden CASE rapport fra projektet *Forskningsledelse under forandring*, der er et delprojekt i forskningssamarbejdet REMAP¹.

Rapporten omfatter en analyse af forskningsledelsen på et universitetsinstitut med udgangspunkt i Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, Institut 8 på RUC.

Den daglige ledelse af projektet varetages af seniorforsker Kamma Langberg, der har udarbejdet denne rapport.

Rapporten bygger blandt andet på en spørgeskemaundersøgelse foretaget på instituttet i januar 2000 og på en interviewundersøgelse, der blev foretaget ved årsskiftet 2000/2001. Der er udarbejdet et særskilt notat om den kvalitative undersøgelse af Peter Brink Andersen.

På instituttets vegne skal jeg hermed udtrykke min tak for den velvilje, som Analyseinstituttet er blevet mødt med blandt medarbejderne på Institut 8.

Århus, april 2002

Karen Siune
Direktør

¹ Se <http://www.remap.dk>

Indholdsfortegnelse

Forord	3
1. Indledning	7
2. RUC - et dansk universitet	8
2.1 Universiteterne og de højere uddannelser indtil dannelsen af RUC i 1972.....	8
2.2 Udviklingen af universiteterne fra 1970'erne til nu.....	12
2.3 Forskere på universiteterne - og på RUC.....	14
2.4 Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi - Institut 8.....	16
3. Forskere på Institut 8 - et institut på RUC	18
3.1 Forskerne på Institut 8 og fordeling af deres arbejdsopgaver	18
3.2 Undervisning og vejledning af de studerende - set fra Institut 8 forskernes side	24
3.3 Forskningen på Institut 8	32
3.4 Vilårene for forskere og forskningen på Institut 8	49
4. Perspektiver på forskningsledelsen på universiteterne	51
4.1 Organisering af universitetsforskningen	52
4.2 Ledelsens økonomiske og personalemæssige ansvar.....	53
4.3 Den valgte ledelse.....	54
4.4 Universitetsledelsens roller	55
5. Kildemateriale og metode	57
Referencer	59
Appendiks	61
Rapporter fra Analyseinstitut for Forskning	63

1. Indledning

Der foregår løbende ændringer af ledelsen på de danske forskningsinstitutioner herunder universiteterne. Det er disse ændringer og konsekvenserne af dem, der er kerneområdet i projektet *Forskningsledelse under forandring*. Projektet indeholder både teoretiske og empiriske aspekter. En central del af det empiriske materiale er case-beskrivelser af konkrete forskningsmiljøer og samarbejdsprojekter.

En af disse cases er Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi på RUC, der også kaldes Institut 8, det er dette institut, der er omdrejningspunktet i rapporten.

Der er flere formål med casebeskrivelsen:

- for det første er det håbet, at beskrivelsen af forskningsvilkårene på Institut 8 kan danne baggrund for interne diskussioner af vilkårene for forskere og forskningsledelse ikke bare på RUC men på forskningsinstitutioner generelt
- for det andet skulle rapportens beskrivelse kunne medvirke til at give personer uden for universitetsverdenen et billede af arbejdsvilkår og ledelsesformer og på den måde give materiale for den eksterne diskussion, der er af ledelsesmåderne på universiteterne
- for det tredje skal rapporten indgå som empirisk baggrundsmateriale for den teoretiske del af projektet *Forskningsledelse under forandring*

Rapporten indledes med en kortfattet gennemgang af udviklingen på universitetsområdet med hovedvægten på forholdene på RUC i afsnit 2. Efter den mere overordnede gennemgang fokuseres der på forskerne på Institut 8 i afsnit 3. Dette afsnit tager afsæt i forskernes holdninger og tolkninger af situationen. I afsnit 4 trækkes nogle perspektiver på begrebet forskningsledelse med udgangspunkt i undersøgelsens resultater frem. Rapporten afsluttes med et afsnit om kilde-materiale og metode.

2. RUC - et dansk universitet

RUC blev oprettet i 1972 i en periode med mange opbrud i universitets- og uddannelsessektoren i Danmark. Oprettelsen af RUC i 1972 og åbningen af Aalborg Universitet to år senere kan ses som resultater af en udvikling, der tog fart i tiåret før. I afsnit 2.1 skitseres nogle hovedtræk i udviklingen i universitets-systemet og i uddannelsesdiskussionen i perioden indtil midt i 1970'erne, hvor RUC blev oprettet.

Herefter beskrives udviklingen på universiteterne fra 1970'erne og frem med hovedvægten på RUC i afsnit 2.2

Afsnittet afsluttes med en beskrivelse af forskerne i afsnit 2.3

2.1 Universiteterne og de højere uddannelser indtil dannelsen af RUC i 1972

Ved oprettelsen af RUC i 1972 fandtes i forvejen tre universiteter i Danmark: Københavns Universitet med en historie der går tilbage til 1479, Aarhus Universitet der var oprettet i 1928 og Odense Universitet, der med oprettelsen i 1966 var det yngste universitet blandt dem, der i 1970'erne gik under betegnelsen 'de gamle universiteter'.

Ved siden af universiteterne var en række højere læreanstalter, hvoraf nogle i lighed med universiteterne uddannede de studerende til kandidatniveau - men i modsætning til universiteterne var disse uddannelsessteder professionsrettede: de blev benævnt højskoler². Til disse hørte f.eks. Handelshøjskolerne, Landbohøjskolen og Danmarks Tekniske Højskole (der senere skiftede navn til Danmarks Tekniske Universitet). Der var også en række højskoler med mellemlange uddannelser, herunder de sociale højskoler.

Op gennem 1960'erne skete der en række samfundsmæssige forandringer, der havde indflydelse på udviklingen på universiteterne og på opfattelsen af den videregående uddannelse. Disse ændringer fandt sted nogenlunde samtidigt i de fleste vestlige lande.

De samfundsmæssige ændringer indbefattede en forandring af økonomien på det makroøkonomiske niveau: der skete en samtidig bevægelse af arbejdskraft og arbejdsopgaver ud på markedet, hvilket var med til at sikre en vækst i service-

² Højskoler i denne betydning svarer til betydningen af ordet 'højskole' i andre lande - i Danmark anvendes ordet højskole ofte i en betydning, der dækker folkehøjskolerne.

erhvervene - herunder dele af den offentlige sektor; og der var tale om en generel økonomisk vækst i en størrelsesorden som ikke var set før. Industrisamfundet forandrede sig, og der blev en forøget efterspørgsel efter arbejdskraft, der havde en videregående uddannelse. Der skete en generel holdningsændring: det skulle sikres, at alle med evner og lyst til en videregående uddannelse skulle have økonomiske muligheder for at få en. En holdningsændring, der blev fulgt op af statslige uddannelsesstøtteordninger.

Disse ændringer medførte en række ændringer i uddannelsessystemet fra bund til top:

- Flere fik en længere skolegang, hvor syv år tidligere havde været normen i Danmark, blev ni år obligatorisk og ti almindeligt. De gamle mellemskole- og realeksamenssystemer blev erstattet af et mere enstrengt system.
- Flere kom i gymnasiet.
- Lærlingeuddannelserne blev ændret fra mesterlære til 'EFG' og efterfølgende praktik, hvilket i princippet skulle sikre, at arbejdskraften blev mere fleksibel.
- Højere forberedelseseksamen, HF blev oprettet for i første omgang for at give mulighed for at personer, der havde forladt skolesystemet, kunne komme tilbage.
- De øgede antal elever i både folke- og gymnasieskole skabte både en øget efterspørgsel efter lærere og et øget pres på de videregående uddannelser.

Samtidigt med at flere fik længere uddannelse blev selve den måde, man uddannede på, også sat til diskussion og nye former for pædagogik blev afprøvet.

I slutningen af perioden var der adgangsbegrænsning på de professionsrettede uddannelser, men ikke adgangsbegrænsning på universiteterne, hvor der i princippet var åben adgang til alle forelæsninger. Samlet betød ændringerne et voldsomt pres på universiteterne, hvor eksempelvis antallet af indskrevne voksede fra 14.831 i 1963/64 til 42.354 i 1972/73, som det ses at tabel 2.1.1.

Tabel 2.1.1 Indskrevne studerende på udvalgte uddannelser i undervisningsårene 1963/64, 1969/70 og 1973/74

	1963/64	1969/70	1972/73
Universiteterne	14.831	32.481	42.353
DTH (senere DTU)	2.108	2.871	3.060
Handelshøjskolerne	3.633	6.909	10.013
Seminarierne	9.553	11.716	13.915

Kilde: Statistik Tiårsoversigt 1975

Samtidigt med at antallet af studerende voksede, var der også et voksende pres for at få de videregående uddannelser geografisk fordelt ud over landet. Fyn havde med oprettelsen af Odense Universitet fået 'sit' universitet, og både i Sønderjylland og Nordjylland var der kræfter for at få et universitet til landsdelen. Endnu et universitet i hovedstadsområdet var set i dette perspektiv et problem, men da størsteparten af de (kommende) studerende befandt sig i hovedstadsområdet og universitetet i København behøvede aflastning, var der også basis for endnu et universitet på Sjælland.

'De gamle' universiteter var opdelt i fakulteter og fakulteterne var igen opdelt i institutter med en professor (i nogle tilfælde flere) i spidsen. De enkelte fag fulgte både mht. til forskning og uddannelse institutgrænserne, de enkelte institutter havde formelt set en meget ringe kontakt med hinanden. Universiteterne var i lighed med universiteterne i udlandet styret af professorerne, kritikere af systemet talte om 'professorvældet'. Efter flere års diskussioner ændredes universiteternes styreform i 1971, hvorefter alle universitetslærere fik indflydelse på beslutningerne. I 1973 gennemgik loven en revision og principperne fra denne ændring holdt sig i gennem næsten 20 år: der var tale om et tostrengt system med studienævn, der styrede studierne, hvor lærere og studerende havde 50 procent indflydelse hver og institutledelser, der styrede forskningen og den almindelige drift, hvor lærere havde 50 procent indflydelse, TAP'ere 25 procent og de studerende 25 procent.

Alle universitetsstuderende læste filosofikum i det første studieår, det sikrede både en grundlæggende filosofisk træning og en fælles socialiserende referenceramme for de studerende.

Med afskaffelsen af det fælles filosofikum og med en styrelsesreform, der fratog professorerne magten, begyndte universiteterne i begyndelsen af 1970'erne for alvor at ændre karakter.

Der var to typer af universitetsuddannelser, på de 'gamle universiteter':

Et-fagskandater, der kunne have eksamen på to niveauer:

- Magisterkonferens, der blev regnet for forskeruddannelse inden for en række fag.
- Kandidateksamen, der var en afrundet uddannelse, der dannede basis for de professionsrettede universitetsuddannelser for eksempelvis medicinere, jurister og økonomer.

Fler-fagskandidater, der havde to eller flere fag på forskellige niveauer:

- Hovedfag, det fag, den pågældende havde skrevet speciale i.
- Bifag (der dengang svarede til en grunduddannelse).

Mange af flerfagskandidaterne blev efterfølgende gymnasie- og seminarielærere, hvor deres universitetsuddannelser efterfølgende måtte suppleres med en pædagogisk uddannelse.

Sideløbende med den fælles politisk-økonomiske udvikling i Europa, opstod der i slutningen af 1960'erne en politisk ungdoms/studenterbevægelse, der voksede sig stærk i Danmark begyndelsen og midten af 1970'erne. Der var en række hovedbevægelser, hvor nogle var stærkt repræsenteret blandt de universitetsstuderende. Det betød blandt andet at nogle universitetsfag blev præget af marxistiske teoriretninger importeret fra Frankrig og Tyskland og af 'Kapitallæsning'.

2.1.2 Oprettelsen af RUC i 1972

Ved beslutningen om oprettelsen af endnu et universitet skulle to formål opfyldes: dels skulle Københavns Universitet aflastes, dels skulle problemet med manglen på uddannet arbejdskraft herunder lærere løses.

Det var oplagt både at afprøve de nye pædagogiske ideer, og at gøre op med 'de gamle faggrænser'; de studerende skulle ikke starte på et fag f.eks. på engelsk eller historie, men på et af de tre områder: naturvidenskab, samfundsvidenskab eller humaniora, og de skulle ikke have kurser, men deltage i projektarbejde, som de selv styrede. Lærerne skulle fungere som vejledere.

Det skulle være muligt at 'stige af' uddannelsen f.eks. blive folkeskolelærer eller socialrådgiver i stedet for at blive gymnasielærer eller administrator. Men allerede i 1974 blev det besluttet, at der alligevel ikke skulle uddannes folkeskolelærere på RUC. I 1983 blev socionomuddannelsen, der var en nyudviklet RUC-uddannelse rettet mod det sociale område, afskaffet med henvisning til arbejdsløsheden blandt socialrådgiverne.

Lærere, studerende og TAP'ere skulle ligestilles: alle skulle deltage i de fælles projekter.

RUC startede med tre basisuddannelser: SAM-BAS, HUM-BAS, NAT-BAS, der alle havde en varighed på to år. De centrale var projektarbejdet, der skulle foregå i grupper.

Efter basis skulle de studerende vælge overbygningsfag og i denne forbindelse, om de ville være gymnasielærere. I modsætning til de gymnasielærere, der var uddannet på de 'gamle universiteter' skulle de RUC-uddannede have to ligeværdige fag. Hvor de andre skulle have et pædagogisk kursus, der lå uden for

universitetet, så blev den praktisk-pædagogiske del indlejret i uddannelsen på RUC, hvilket i realiteten kom til at forkorte den rent faglige del af uddannelsen³.

Ud over gymnasielæreruddannelserne og socionomuddannelsen kom der også to andre nyskabelser: en forvaltningsuddannelse og tek-sam-uddannelsen, der kombinerede en samfundsvidenskabelig og en teknisk indfaldsvinkel.

To år efter oprettelsen af RUC åbnede Aalborg Universitets Center (AUC) - der senere ændrede navn til Aalborg Universitet (AAU).

AUC var i højere grad landsdelens universitet, og man satsede på at lægge så megen af den allerede eksisterende videregående uddannelse i lokalområdet ind på den nye institution som muligt: Den Sociale Højskole og den lokale Handelshøjskoleafdeling i Ålborg blev integreret i centrret, den lokale afdeling af Danmark Biblioteksskole blev placeret ved siden af AUC. Landinspektøruddannelsen blev overført fra Landbohøjskolen, og der blev satset bredt på ingeniøruddannelser.

AUC lagde i lighed med RUC ud med tre to-årige basisuddannelser: en samfundsvidenskabelig, en humanistisk og en basisuddannelse for tek-nat. Også på AUC var den grundlæggende pædagogiske indfaldsvinkel det projektorienterede gruppearbejde.

Forudsætningerne for oprettelserne af de to universitetscentre var således ikke ens, ligesom rammerne var forskellige, derfor kan det heller ikke undre, at udviklingen for de to ikke har været den samme.

2.2 Udviklingen af universiteterne fra 1970'erne til nu

Efter oprettelsen af AUC vendte de økonomiske konjunkturer, og Sydjysk Universitets Center i Esbjerg (SUC) måtte opgive tanken om at få studerende. I Sønderjylland kom der i stedet lokalt støttede forskningsenheder i Esbjerg og i Aabenraa.

Sønderjylland fik først et universitet ved oprettelsen af Syddansk Universitet (SDU) i 1998, hvor Odense Universitet blev lagt sammen med SUC, Handelshøjskole Syd og Ingeniørhøjskole Syd. SDU er i dag kendetegnet ved spredt geografisk lokalisering.

³ Det oprindelige forslag til RUC-gymnasielæreruddannelse var: to basisår, fire overbygningsår, et halvt år til pædagogisk træning - dette blev samlet sat ned til 5 1/2 år i 1973. Samtidigt var det 'normale' forløb på de gamle universiteter fire år til hovedfag, to år til bifag og derefter 1/2 år med pædagogikum uden for universiteterne.

Op gennem 1980'erne var universiteterne præget af justeringer i uddannelserne og generelle besparelser, der inden for nogle fag resulterede i ansættelsesstop. På RUC var hele det humanistiske fagområde i fare, og der var forslag om at nedlægge den humanistiske basisuddannelse.

Nogle af justeringerne på uddannelsessiden blev begrundet med, at der var stor arbejdsløshed inden for nogle af de områder, som RUC uddannede kandidater til herunder gymnasielærere og socialrådgivere. Flere af gymnasielærer-kombinationerne på RUC blev nedlagt samtidigt med Socionomuddannelsen, til gengæld blev det muligt at tage en HA-uddannelse⁴ på RUC.

I 1990'erne skete der en række ændringer på universiteterne: i begyndelsen af 90'erne ændredes styrelsesloven radikalt, idet den enkelte leder (instituteder, studieleder, dekan, rektor) fik egentlige lederbeføjelser, og denne kunne nu udelukkende vælges blandt de fastansatte lektorer og professorer.

Ændringerne både i forhold til studielederens og institutederens rolle slog ikke igennem med det samme; mange steder fortsatte man i en periode, som man hele tiden havde gjort. En af forskerne på Institut 8 beskriver i et tilbageblik udviklingen på RUC således:

"Lederne har fået en noget større kompetence. Jeg oplever det måske mest omkring studielederkorpset, hvor der er en anden kompetence-fordeling mellem studieleder og studienævn, end der var tidligere. Der kan jeg se, at der har været en overgang, hvor mentaliteten ikke har fulgt med. Altså, lige i starten var det stort set ikke accepteret, at studielederen benyttede sig af den formelle kompetence, der var her. Det er altså noget nemmere at håndtere, hvis man siger: "Jamen sådan er kompetence-fordelingen, vi kan godt snakke om det, men det er altså mig, der bestemmer de og de ting". Det accepteredes så med en vis mulen. Fra starten af, der blev det jo ikke accepteret, at studielederen havde andet end det rent administrative. Vi er jo lidt forskellige grupperinger her på stedet, der er sikkert ikke nogen, der har sagt det helt så markant, men måske er der for meget demokrati i betydningen, at der er stadigvæk nogle forestillinger om, at det ville være bedst, om man kunne sidde og snakke om det meste på lærermødet. Det har jeg altså ikke nok tid til."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

⁴ HA-uddannelsen er en af de gamle Handelshøjskoleuddannelser. Det er tale om en mellemuddannelse, med centralt fastlagte krav.

Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) blev oprettet i 2000 ved en fusion af Danmarks Lærerhøjskole, der indtil da havde udbudt kandidatuddannelser, ph.d.-uddannelser og generel efteruddannelse til seminarieuddannelse lærere; af sektorforskningsinstitutionen Danmarks Pædagogiske Institut og Pædagoghøjskolen. Alle tre institutioner, der indgik i DPU, havde en primær tilknytning til Undervisningsministeriet, og DPU som helhed kom også ind under Undervisningsministeriet i modsætning til de universiteter, der var under universitsloven - de var på det pågældende tidspunkt tilknyttet Forskningsministeriet. I modsætning til de andre universiteter fik DPU en bestyrelse og en ansat rektor, dvs. en rektor ansat af bestyrelsen og ikke en rektor valgt blandt de ansatte forskere.

Danmarks Tekniske Højskole overgik i 2000 til at være en selvejende institution og fik ved samme lejlighed en bestyrelse med eksterne medlemmer. I 2001 fik DTU en ansat rektor.

2.3 Forskere på universiteterne - og på RUC

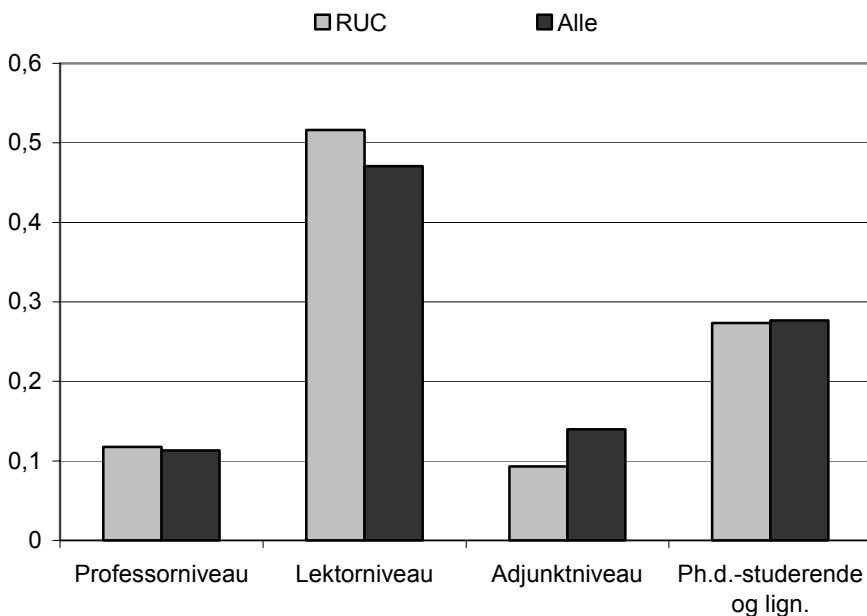
Forskere på de danske universiteter har tre arbejdsopgaver: de forsker, de underviser og de administrerer. Til den sidste opgave hører også ledelse af både forskning og universitetet.

I 1999 var der i alt 8537 professorer, lektorer, adjunkter og ph.d.-studerende ansat på de danske universiteter; heraf var 366 ansat på RUC⁵.

For det enkelte institut og for det enkelte universitet er fordelingen af forskere på forskellige kategorier centralt for den måde som instituttet/universitetet fungerer på. Forskere i de enkelte grupper fungerer således traditionelt set forskelligt og har ofte forskellige typer af forskningsopgaver. Professorer og lektorer er typisk forskningsledere, hvor adjunkter, der i lighed med forskningsassistenter og ph.d.-studerende er ansat i tidsbegrænsede stillinger, typisk arbejder sammen med en seniormedarbejder. Der er dog nogen forskel inden for de forskellige faglige hovedområder.

Som det ses af figur 2.3.1 afviger fordelingen af forskere på de enkelte stillingskategorier på RUC ikke væsentligt fra fordelingen andre steder.

⁵ Forskning og udviklingsarbejde i den offentlige sektor – Forskningsstatistik 1999, Analyseinstitut for Forskning.



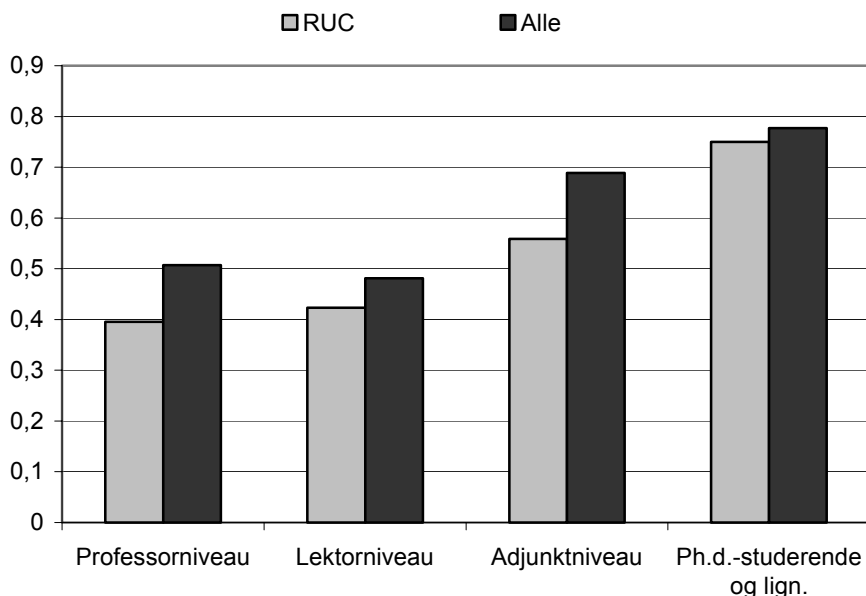
Figur 2.3.1 Fordelingen af forskere på stillingskategorier

Kilde: Forskning og udviklingsarbejde i den offentlige sektor - Forskningsstatistik 1999, Analyseinstitut for Forskning (Tabel A.1 i Appendiks).

Det må forventes, at placeringen i stillingshierarkiet har en betydning for den tid, den enkelte kan anvende til forskningsopgaver. Da professorer og lektorer oftere end andre fungerer som ledere, må det forventes, at de administrerer mere end andre og dermed har mindre tid til at forske. Omvendt må det forventes, at de ph.d.-studerende anvender mere af deres arbejdstid på forskning.

Hvis man tager udgangspunkt i forskningsstatistikens opgørelser og her sætter antallet af ansatte forskere pr. 31.12 over for forskningsårsværk, som det er gjort i figur 2.3.2, og tolker det som den gennemsnitlige forskningstid, ses det at ph.d.-studerende generelt set anvender mere af deres arbejdstid på forskning end professorer; herudover ses det også at forskere på RUC uanset kategori anvender mindre tid på forskning end andre universitetsforskere⁶. Som det ses i næste afsnit afviger forskerne på Institut 8 på dette punkt fra andre RUC-forskere.

⁶ Et tilsvarende resultat genfindes i Universitetsforskerundersøgelsen.



Figur 2.3.2 Forskningsårsværk pr. forsker fordelt på stillingskategori

Kilde: Forskning og udviklingsarbejde i den offentlige sektor - Forskningsstatistik 1999, Analyseinstitut for Forskning (Tabel A.1 i Appendiks).

2.4 Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi - Institut 8 på RUC

Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi på RUC - der også har betegnelsen Institut 8, har en historie, der afspejler RUCs historie. Institutet har eksisteret siden RUCs start, og det er det eneste institut med en 'ren' samfundsvidenskabelig tilgang. Dele af instituttets forsknings- og undervisningsområde går tilbage til starten af RUC, f.eks. de elementer, der har sammenhæng med forvaltningsuddannelsen og offentlig økonomi, andre er kommet til undervejs, som f.eks. HA-studiet og Public Relation. Som noget nyt har instituttet også ansvaret for en masteruddannelse.

Der er i alt ti institutter på RUC, der samlet dækker det humanistiske, det samfundsvidenskabelige og det naturvidenskabelige felt. I modsætning til andre universiteter med flere fagområder, er der ikke fakulteter på RUC. Det betyder, at Institut 8 har en lidt anderledes rolle end samfundsvidenskabelige institutter på andre universiteter.

Instituttets medarbejdere forsker inden for områder, der er afgrænset af offentlige forvaltning og økonomi, erhvervsøkonomi og sociale forhold. Medarbejderne indgår i en række nationale og internationale forskernetværk. Medarbejderne underviser dels på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse dels på en række overbygningsfag, som er tilknyttet instituttet.

Der er i dag otte professorer, 26 lektorer og otte adjunkter på instituttet. Disse medarbejdere har både undervisnings- administrations- og forskningsforpligtelse. Herudover er der ti ph.d.-studerende og fem eksterne lektorer, hvor de sidste udelukkende underviser⁷.

⁷ Jvf. Institut 8's hjemmeside

3. Forskere på Institut 8 - et institut på RUC

Formålet med casestudiet er at undersøge forandringer i forskningsledelsen; derfor er der i det følgende fokus på forskning og forskningsledelse, andre aspekter i arbejdsvilkårene inddrages kun, når det er nødvendigt for at beskrive forskningens og forskningsledelsens vilkår. Afsnittet om undervisningen er således kortere end afsnittet om forskningen, dette er ikke et udtryk for, at undervisning ikke opfattes som en særdeles vigtig opgave for universiteterne.

3.1 Forskerne på Institut 8 og fordeling af deres arbejdsopgaver

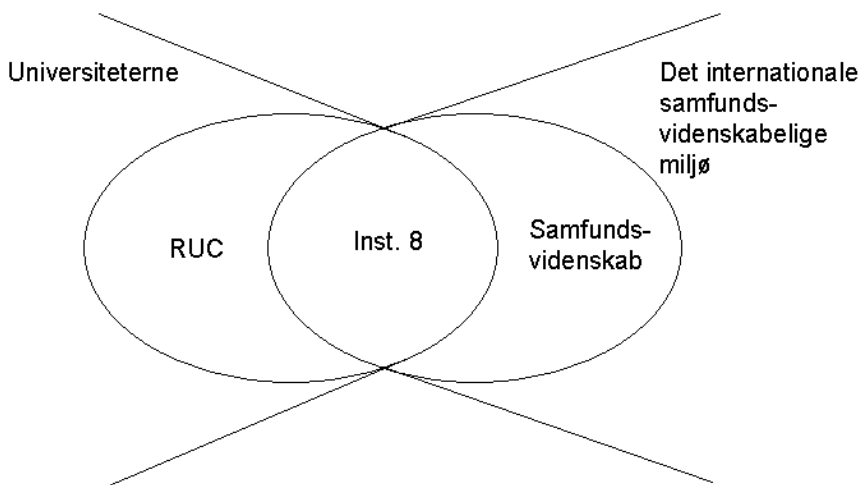
Den måde den enkelte opfatter et forskningsmiljø på bestemmes både af forskningsvilkårene (hvor meget tid, der er til rådighed; hvor meget feedback man får; hvor meget samarbejde der er; hvor meget TAP-bistand, der er til rådighed; hvordan institutionen administreres) og forskningsindholdet.

Flere af forskerne på Institut 8 har været ansat på RUC i mere end ti år. De har i flere tilfælde valgt at søge arbejde på instituttet, fordi de mente, at de fik bedre muligheder for at arbejde med den forskningsmæssige tilgang, de har ønske om på RUC end andre steder, og/eller fordi de mente, at den måde, man underviser på på RUC, er en bedre måde end undervisningsmåderne på de andre universiteter. De har gennem deres år på RUC fået et solidt kendskab til andre RUC-forskere og deres vilkår; så for dem er det mest nærliggende at sammenligne vilkårene på Institut 8 med vilkår andre steder på RUC.

Andre af forskerne er relativt nyansatte så deres umiddelbare sammenligningsgrundlag er den institution, de kommer fra: et andet universitetsinstitut eller en sektorforskningsinstitution. For flere af forskerne gælder det, at de arbejder tæt sammen med forskere andre steder fra, så tæt at de får et indgående kendskab til arbejdsforholdene der.

Den ene del af det, der er i fokus i forbindelse med forskningsmiljøet er arbejdsvilkårene - den anden del er den videnskabelige forskningsformidling på konferencer, i artikler o. lign. I forbindelse med udveksling af forskningsresultater opfatter forskerne på Institut 8 sig i høj grad som en del af et internationalt samfundsvidenskabeligt miljø - som institut betragtes ikke så meget et økonomisk eller sociologisk miljø, men et miljø, der er tværgående i relation til de samfundsvidenskabelige områder.

Set fra den enkelte forskers synsvinkel betyder det, at instituttet dels ses som et institut på RUC, der igen ses som et af de danske universiteter⁸, dels af instituttet er en del af et dansk samfundsvidenskabeligt miljø, der igen er en del af det internationale miljø. Dette er skitseret i figur 3.1.1



Figur 3.1.1 Forskningsmiljøet på Institut 8

Almindeligvis antages det, at universitetsforskere har en stor indflydelse på deres arbejdsopgaver. Denne indflydelse skyldes dels arbejdets karakter, idet der er tale om selvstændige arbejdsopgaver, der ofte løses af den enkelte og dels, at universiteternes ledelse er valgt blandt forskere selv, gennem valgene til ledelsen må man således formode, at forskerne har en indflydelse.

⁸ I det kvalitative materiale findes nuancer i forståelsen af RUC blandt forskningsmedarbejderne, idet de forskere, der har deres grundlæggende uddannelse i udlandet i højere grad ser RUC som en repræsentant for 'det danske system' end forskere, der er uddannet i Danmark, der ser RUC som et alternativ til 'de andre' danske universiteter.

Tabel 3.1.1 Procentvis fordeling af besværelserne på udsagnet 'Jeg har stor indflydelse på mine arbejdsopgaver'

	Helt enig	Overvejende enig	Hverken enig eller uenig	Overvejende uenig	Uenig
Institut 8*	56%	33%	7%	4%	-
RUC**	43%	43%	12%	2%	-
SAMF**	55%	34%	7%	3%	1%
Alle**	50%	39%	8%	3%	1%

* Spørgeskemaundersøgelse på institut 8

** Universitetsforskerundersøgelsen

Som det ses 'ligner' Institut 8 forskere mere de andre samfundsvidenskabelige universitetsforskere end andre RUC-forskere, når de skal bedømme indflydelsen på egne arbejdsopgaver. Generelt set ligger forskere fra samfundsvidenskaben højt og forskere fra RUC lavt i forhold til holdningen til indflydelsen.

Der er principielt set to veje, som en sammenhæng mellem forskning og undervisning på universiteterne kan gå:

- For det første tales der om forskningsbaseret undervisning, hvilket vil sige undervisning, der trækker på de forskningsprojekter, som forskerne selv er involveret i og den forskning, som forskerne gennem deres arbejde har kendskab til. Den forskningsbaserede undervisning skulle således sikre, at de studerende får kendskab til den seneste viden og de nyeste erkendelser inden for et område, men meget ofte kræver dette, at de studerende har en grundlæggende viden om emnet, eller at forskningen formidles på en måde, der gør den let tilgængelig. Det kan ske, at forskere kommer til at undervise i områder, som de ikke selv forsker i, hvilket kan give problemer: for enten skal den enkelte forsker anvende meget tid til at sætte sig ind i stoffet - tid der går fra andre arbejdsopgaver, eller også bliver undervisningen ikke god nok.
- For det andet kan sammenhængen gå den modsatte vej: gennem undervisningen får forskerne inspiration og feed back på problemstillinger, hvilket giver en positiv virkning på forskningsprocessen.

"Altså, sidste semester, for eksempel, der lavede vi jo et semester med feltarbejde osv. som simpelthen tog direkte udspring i vores forskningsprojekt - så er det rigtig sjovt at undervise."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

For nogle forskere opleves den positive sammenhæng mellem forskning og undervisning så stærkt, at de har vanskeligt ved at skille arbejdsprocesserne ad: det hænger så nøje sammen, at det ikke giver mening at opdele deres arbejdstid i undervisning og forskning, for andre forskere er der en negativ sammenhæng. De oplever undervisningen som et pres og at den tager tid fra den forskning, som de ønsker at udføre:

"Jeg synes, man er meget presset af sin undervisning, og det, der jo sker, når man skal forske og undervise og administrere samtidig, det er jo altid, at det, der bliver nedprioriteret i sidste ende det, er forskningen, fordi det kan godt vente til det står lige op over hovedet på en. Men altså, man kan jo ikke stille sig op og undervise uden at vide, hvad man skal undervise i. Man kan heller ikke vejlede nogle studerende uden at have læst, hvad de har skrevet. Så det er altid forskningen, der bliver skudt i baggrunden. Jeg synes, at undervisningsbyrden er kolossal stor, det synes jeg. Mange af projekterne man vejleder, kan da godt være berigende for en selv at være vejleder for. Ikke desto mindre så vil jeg sige, at tiden til ens egen forskning er for kort - altså det er virkelig meget svært."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

"Når tiden ikke slår til, så er det altid forskningen, du udskyder. På den anden side så opleves det som vældigt frustrerende af universitets-forskerne, fordi de netop har nogle forskningsmæssige ambitioner og gerne vil dygtiggøre sig forskningsmæssigt, meriterer sig forskningsmæssigt. Så altså, konflikten bliver meget stor, fordi det på den ene side altid er det, der bliver skudt, og på den anden side er det, som er vigtigt både for en selv, og også er det, der i høj grad lægges vægt på i systemet, når man skal ansættes og meriteres af systemet. Så er det ikke særlig vigtigt, at man har lavet en god undervisning, det er også lidt vigtigt, men det vigtige er, at man har produceret fremragende international forskning. Så det er alle nogle konflikter, der er i systemets krav til folk."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

**Tabel 3.1.2 Procentvis fordeling af besvarelserne på udsagnet
'Jeg synes, at jeg bruger for meget tid på undervisning**/
'Jeg bruger for meget tid på undervisning**'**

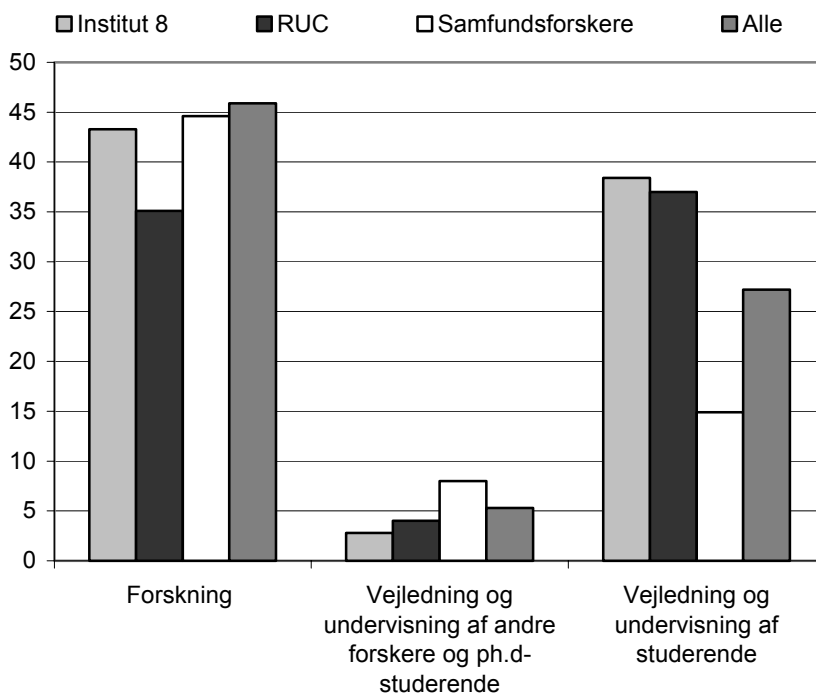
	Helt enig	Overvejende enig	Hverken enig eller uenig	Overvejende uenig	Uenig
Institut 8*	52%	4%	37%	7%	-
RUC**	18%	32%	28%	15%	8%
SAMF**	16%	24%	30%	17%	12%
Alle**	12%	18%	32%	23%	15%

* Spørgeskemaundersøgelse på Institut 8

**Universitetsforskerundersøgelsen

Som det ses, er er forskerne på Institut 8 i højere grad enige i, at de bruger for meget tid på undervisning end andre forskere på RUC - der igen er mere enige i udsagnet end andre universitetsforskere.

Fordelingen af arbejdstiden på forskning og vejledning & undervisning fremgår af figur 3.1.3 nedenfor.



Figur 3.1.3 Gennemsnitlig procent af arbejdstiden, der anvendes på forskning, vejledning og undervisning for forskere.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse på Institut 8, RUC, 1999 og Universitetsforskerundersøgelsen 2000 (Tabel A.2 i appendiks).

På Institut 8 anvender forskerne 43 procent af deres arbejdstid på forskning, dette svarer stort set til den gennemsnitlige tidsandel for danske universiteter og for samfundsvidenskabelige forskere - men ikke til gennemsnittet for RUC, der kun er på 35 procent.

I undersøgelserne er vejledning af andre forskere og af ph.d.-studerende trukket ud som en særlig kategori. Det skyldes, at dette i nogle undersøgelser og på nogle institutter opfattes som en forskningsopgave og i andre som en undervisningsopgave. Det ses, at forskerne på Institut 8 i mindre grad end andre har disse opgaver.

Forskerne på RUC anvender gennemsnitligt mere af deres arbejdstid end andre universitetsforskere på undervisning og vejledning af studerende; som det ses af

figuren, er forskellen størst i sammenligning med de andre samfundsvidenskabelige forskere.

Fleere af forskerne på Institut 8 henviser til arbejdsvilkår andre steder, nogle peger på at underviserne på Handelshøjskolen i København har meget bedre vilkår, de har færre undervisningstimer, og de underviser i det samme år efter år, hvilket betyder, at de får mere rutine, og at de får mulighed for at udvikle faget.

Der er ikke nogen, der henviser til forholdene ved Aalborg Universitet, selvom man også der har basisuddannelse og projektundervisning. Det kan skyldes, at Aalborg Universitet har forladt tanken om den to-årige basisuddannelse. I dag er basisuddannelserne enten forkortet som på samfundsvidenskabelige område og på teknat området til et år, eller helt væk som på humaniora, hvor man i stedet har fokuseret på bachelor-uddannelserne. Forløbet på basis de to steder kan således ikke sammenlignes, men det kan projektarbejdet på overbygningsfagene, set udefra ser det ud til, at RUC-forskerne har en større belastning målt i tid, idet de undervisningstimer, som vejledningen af projektgrupperne omregnes til, omregnes mere fordelagtigt på AAU⁹.

3.2 Undervisning og vejledning af de studerende - set fra Institut 8 forskernes side

I det følgende er undervisningen beskrevet ud fra to perspektiver: dels det tidsmæssige perspektiv, som det ses fra de studerende starter på basis til de slutter som kandidater, dels et metodeperspektiv: dvs. konsekvenserne af at der undervises tværfagligt og projektorienteret.

3.2.1 Studieforløbet

Alle studieforløb på RUC starter med en to-årig basisuddannelse, som alle fastansatte forskere underviser skiftevis på (i et turnusforløb). Forskerne fra Institut 8 underviser på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, der har en selvstændig ledelse.

Efter basisuddannelsen skal de studerende enten vælge et overbygningsforløb på 1 år, der fører til en bachelorgrad, der som på andre universiteter er normeret til 3 år eller et overbygningsforløb på tre år, der fører til en kandidatgrad.

⁹ Omregningsnormer er oplyst telefonisk af studieledere og sekretærer på samfundsvidenskabelige uddannelser på AAU.

Institut 8 har ansvaret for flere af overbygningsuddannelserne på RUC:

- Forvaltning
- Offentlig administration
- Socialvidenskab
- Erhvervsøkonomi/HA
- Virksomhedsstudier
- Public Relations

og en masteruddannelse under reglerne om åben uddannelse:

- Master af Public Policy

Disse uddannelser styres af to studieledelser, en for 'Forvaltning' og en for 'Erhvervsøkonomi'.

Det betyder, at forskerne på Institut 8 har flere administrative ledere, nemlig en eller flere, der leder i forhold til uddannelserne og en institutleder. Flere af forskerne peger på at det kan udgøre et problem at studielederen ikke har noget ansvar for forskningen, specielt i forhold til ledelsen af basisuddannelsen:

"Altså, det jeg synes, der er frustrerende, det er, at vi har ikke en langsigtet undervisningsforpligtigelse, som gør, at en kunne køre et fag lidt fast - det er meget tilfældigt. Så det, jeg synes, sådan generelt, det er, at der mangler en afbalancering her på stedet af forsknings og undervisnings brug, altså der er ikke nogen, der afbalancerer på forskningssiden fra oven af her på RUC, der går ind og siger: "Den her studieordning," for eksempel, "der kører på basisuddannelsen, den er så krævende arbejdsmæssigt, så folk, der kommer på basis, kan ikke producere den forskning, de skal lave." Studielederen på basis har jo heller ikke nogen forpligtigelse i forhold til forskningen, så man kan sige, at studielederens opgave på basis er jo i princippet at presse så meget undervisning ud af lærerne, som det kan lade sig gøre, og det får de tilsyneladende lov til uden, at der er nogen parter, der sætter grænser for det. Altså, man kan sige, at der bliver stillet nogle krav, som fuldstændig ser bort fra, at vi har forskningsforpligtigelser - det er så min personlige mening."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Et af principperne bag basisuddannelsen er, at de studerende er tilknyttet et 'hus' bestående af ca. 100 studerende, 5 undervisere og en sekretær. De fem undervisere varetager al undervisning for de studerende i de første 2 år.

Forskerne på Institut 8 er kritiske over for den måde som basisuddannelsen administreres på, samtidig med, at de også kan se fordele ved undervisningsformen, idet basis blandt andet anvendes til at socialisere de studerende til projektgrupperarbejdet:

"På basisuddannelsen, for eksempel, der er problemet, at de studerende skal socialiseres ind i projektarbejdet, og det vil sige, at de er enormt usikre på niveauet, hvad kræves der af en universitetsstuderende, hvad betyder den der metode, hvad betyder det der med teori og hvad betyder det der med empiri - det er noget helt, helt nyt for dem. Så jeg ser det ikke som om, der er flere undervisningsopgaver på basisuddannelsen, end der er på overbygningen, de er bare lidt anderledes. Altså, det er simpelthen bare så hårdt at vejlede de studerende på basisuddannelsen, fordi man skal give meget klare signaler, det er altså meget anderledes - det er jo en ekstra indsats."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Det giver i nogle tilfælde gode forhold for de studerende og tætte forhold til forskerne:

"Det er skægt at undervise de studerende på basisuddannelsen, fordi de kommer lige ind fra gaden, og de har nogle forestillinger om en masse ting, teorier og ditten og datten. Et semester handler om metode, et andet semester handler om videnskabsteori, og det er altså sjovt at undervise de studerende i sådan nogle ting, og give dem nogle begreber omkring, hvad det her er for noget. At følge sådan et forløb, se hvordan de studerende, de vokser i løbet af det, det er sjovt - så er det næsten ens egne børn, når man er færdig med det der toårs forløb. Og det synes jeg, det giver sådan en tilfredsstillelse, selvom jeg oplever det som en hårdere belastning, når man er på basis."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

En kritik går på, at underviserne har svært at lære af de erfaringer de har med konkrete undervisningsforløb, fordi de ikke har samme forløb i flere år:

"Jeg tænker bare, at hvis vi havde mulighed for at gøre det lidt mere rutineagtigt, så kunne jeg få lidt mere tid til at investere i forskningen. Det vil sige at det første år, der er det et spørgsmål om at oprette hele undervisningsprogrammet, kurser og sådan noget. Andet år, der kan vi så finpolere det, altså se hvor var vores fejl i undervisningen, og hvad kan vi så gøre bedre. Tredje år kan man jo så starte med at have lidt mere tid. Det vil sige, at jeg kender indholdet i flere forelæsninger, jeg ved, hvad dem, der forelæser sammen med mig, de kan, hvad vi kan præstere, hvilke bøger og

materiale der er godt nok. Det vil sige, at der er en vis grad af rutiner, så vi ikke skal holde så mange møder - det kører bare. Det er tredje år, ikke? Problemet er, at hvis vi roterer hvert andet år, så det tredje år er det en fuldstændig anden, ny opgave et andet sted. Du kan ikke få den der fordel af, at du har arbejdet med noget de sidste to år. Altså, mindre rotation kunne hjælpe os ved, at vi kunne få nogle lidt mere rutinemæssige forelæsninger.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

En anden type kritik går på , at undervisningen ikke bliver god nok, fordi underviserne ikke kan undervise i alt:

”Man skal igennem fire semestre, hvor man er på basisuddannelsen, og der skal man undervise i 6-10 fag, og det er oftest ting, man ikke har nogen forstand på - og det er forfærdeligt. Det er simpelthen sådan en kassen hid og did og totalt nye ting hvert semester, og det vil sige, at du mærker det typisk på den måde, at når man har undervist i et eller andet fag, for eksempel i efterårssemesteret, så skal man faktisk allerede inden jul begynde at overveje at lave noget til et nyt fag, man ikke kender. Man skifter simpelthen emne hele tiden, og hvis der ikke er et fornuftigt samspil mellem det, man underviser i, så er det simpelthen for belastende at læse sig ind på stoffet. Så er det en omkostning på en eller anden måde, hvis man skal følge med bredere og mere.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Rent fysisk befinder forskerne sig sammen med de studerende, idet deres kontorer er placeret i 'husene'. Det betyder, at de forskere, der underviser på basis, både har kontor på basis, for at de studerende nemt kan få vejledning, og samtidigt har de kontor sammen med resten af deres kollegaer i forbindelse med 'overbygningen' dvs. overbygningsuddannelsen.

”Jeg tror også der ligger noget socialt i det. Hvis du er på basis, så bliver du lukket ud fra dit almindelige kontor, og så bliver du sat ned på basis, hvor du så arbejder sammen med nogle mennesker der. Altså, du har både dit kontor her, og så har du et kontor et andet sted. Så du mister ikke dit kontor på overbygningen, men man kommer her ikke så tit.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

De fleste af forskerne på Institut 8 giver udtryk for frustration over basisuddannelsen og den måde, den administreres på. Og flere kommer med forskellige løsningsforslag, der stort set alle peger på at det er den tvungne rotation, der betyder at fastansatte forskere efter tur kommer to år 'på basis' og det at alle skal

undervise i alt, der er problemet. En foreslår således en mere fleksibel tilrettelæggelse, således at professorer og lektorer, der er specialister i noget, skal anvendes til at undervise i, det de er specialister i, f.eks. ved kursusundervisning frem for at de skal få grupper til at fungere socialt. Rent teknisk så 'betaler' basis de enkelte institutter det samme for den enkelte underviser. Her blev det foreslået, at basis skulle 'betale' noget forskelligt for de forskellige undervisere for på den måde at sikre, at de undervisere, der i realiteten var 'dyre', dvs. professorer med specialviden, også blev brugt ordentligt¹⁰. Og der peges på, at man ikke kan forvente nytænkning med det system, som findes i dag:

"Det, at alle lærere kommer omkring basisuddannelsen, der mangler noget kreativ nytænkning. Vi har et meget formalistisk system med, at så skal man ned omkring basisuddannelsen i to år. Jeg tror, man skulle prøve at tænke i en mere fleksibel model, som gav mulighed for og virkelig gav nogle incitamenter til, at nogle var der i lang tid, fire år, seks år - to år er ikke meget. Problemet er jo lidt, at den der sociale kapital eller erfaring, der ligger i at køre basisuddannelsen, den roterer, og basisuddannelsen bliver sådan en residual og lidt sådan en værnepligt, der skal overstås - og hvad skulle man gøre ved det?"

Det er vigtigt at have nogle gennemgående ankerpersoner og en eller anden mere kontant tidsmæssig eller anden belønning og nogle udviklingsprojekter på basisuddannelsen, hvor nogle kernepersoner er der i fire til seks år. Men så skal de have noget belønning for det. Man kunne tænke i selektive belønninger sådan, at du fik en mindre belastning - modsat i dag. Man kunne jo tænke i positive incitamenter sådan, at du fik skåret noget af belastningen af, hvis du bandt dig til bare tre år. Altså, man skal belønne kontinuitet over tid og gøre det ordentligt, men det kræver også et mindre stift allokering- og tidsbelastningssystem, der er fleksibelt og effektivt - det er helt afgørende, og det kan RUC ikke helt finde ud af. Det bliver lidt ligesom når to ministerier, de slås om kompetencer og har alle mulige games kørende mellem institutterne og ledelsen."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Der er tydeligvis en større arbejdsglæde forbundet med undervisning og vejledning på overbygningsforløbene, hvor der i langt højere grad end på basis er tale om interaktion mellem forskning og undervisning:

¹⁰ Ud over de fastansatte forskere, der er på basis i to år ad gangen består underviserne på basis af løstansatte undervisere uden forskningsforpligtelse, der typisk underviser på basis i meget længere tid end de to år.

"Det at få specialestuderende, det er jo fagligt enormt tilfredsstillende. Altså, jeg har haft specialestuderende, som har skrevet specialer i nogen af de emner, der ligger i periferien af mit eget forskningsfelt. Da følte jeg simpelthen, at jeg fik serveret noget på et sølvfad, fordi vedkommende kom der og arbejdede virkelig godt med et emne, som har ligget ude i periferien af mit forskningsfelt - men jeg har aldrig selv haft direkte fokus på det. Jeg har bare sådan overfladisk fulgt lidt med i, hvad der skete på området, og så kommer hun simpelthen og samler op på forskningen indenfor feltet, og hvad de nyeste teorier indenfor feltet er og sådan noget der - og det er jo simpelthen en gave."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Forskerne oplever også, at de har en langt større indflydelse på overbygningsuddannelserne, og det giver også en større mulighed for at få forskningen og undervisningen til at hænge sammen:

"Altså, når man er allokeret til overbygningen, så er det nemmere at få indflydelse på undervisningen. Der er også noget indflydelse på basisuddannelsen, fordi det man så kan gøre, det er at man selv kan formulere nogle ideer til nogle emner, man gerne vil undervise i."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men heller ikke på overbygningen er der udelt tilfredshed med organiseringen:

"Vi har nogle grupper i et semester. Jeg holder normalt to almindelige vejledningsmøder med dem. Det første vejledningsmøde der snakker vi om problemformuleringen og det hele i deres projekt. På det andet vejledningsmøde, der konfronterer de mig så med et par afsnit eller et par kapitler af deres projekt. Så kommer der noget, der hedder intern evaluering, det er det tredje møde, hvor de studerende har et næsten færdigt projekt. Det er et møde med vejlederen og med en anden vejleder som giver en meget grundig feedback til de studerende to uger, tre uger før de studerende skal aflevere deres projekt. Det betyder, at de studerende får en masse ideer til, hvordan det her projekt kan blive bedre i den sidste fase. Men problemet er jo, at det kræver dobbelt medarbejdere, altså to lærere, der satser på at gennemlæse 60—70 sider. Og jeg kommer jo som eksaminator til at læse opgaven helt igennem igen i løbet af tre uger, en måned til eksamen. Det er ikke bare sådan en hurtig læsning. Så det vil sige, at det antal timer, vi kommer til at bruge på at læse og give feedback, det bliver jo i hvert fald mange - men det bliver også ganske belastende for os."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Denne dobbelthed med en ekstra vejleder giver en stor sikkerhed for de studerende, men der kræves tid af den anden vejleder. På AAU, hvor man også i høj grad har projektvejledning, findes denne dobbelte struktur ikke.

3.2.2 Det projektorienterede og tværfaglige

Undervisningen på RUC er både projektorienteret og tværfaglig. Det tværfaglige kan forstås på flere måder:

- Der kan være tværfaglighed på tværs af fag inden for samfundsvidenskaberne f.eks. økonomi og politologi, det er denne type tværfaglighed, der findes på basisuddannelserne.
- Der kan være tale om tværfaglighed på tværs af hovedområder f.eks. humaniora og samfundsvidenskab, denne tværfaglighed kan de studerende få ved at vælge fag fra forskellige overbygningsuddannelser efter basisuddannelsen.

På den ene side er der bred enighed om at tværfagligheden giver bedre kandidater:

"Hvis du sammenligner for eksempel med statskundskab på Københavns Universitet eller Aarhus Universitet, det er lige meget, så har du simpelthen hele din uddannelse, hvor du udelukkende beskæftiger dig med statskundskab. Når du kommer her på RUC, så starter du på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, hvor du inden for de første to år skal rundt om lidt politologi, om lidt sociologi og om lidt økonomi. Og det er klart, at hvis du skal rundt om så meget, så bliver det jo mere overfladisk, det du lærer om politologi, hvis du sammenligner med de to første år på statskundskab - det kan ikke være anderledes. Du får så nogen andre ting, som jo så gør, at jeg vil sige, at i den sidste ende, så får du en bedre uddannelse på RUC, end du får på de traditionelle universiteter."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men det kan også give problemer, hvis de studerende gerne vil fortsætte med en forskeruddannelse:

"Jeg kan ikke sende nogen af vores studerende til et andet universitet som PHD studerende, uden at jeg også bliver nødt til at lave nogle kompenserende kurser - og det synes jeg er et problem."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Det projektorienterede gruppearbejde er et kendetegn for både undervisning og forskning på RUC. Der er i de senere år kommet flere 'en-persons-grupper', og en del forskere peger på, at det øger undervisningsbyrden, idet der så bliver flere projekter og dermed flere områder, som den enkelt vejleder skal sætte sig ind i.

Projektarbejdet er tydeligvis det, som forskerne mener skaber den gode undervisning og dermed også de gode kandidater:

"Vi har mulighed for at give de studerende en problemorienteret uddannelse. Altså, hvis jeg sammenligner de studerende, jeg har her, og dem jeg havde det andet sted, så har de en evne til at arbejde problemorienteret og til at arbejde både med forskellige genstandsfelter og i grupper, som er meget stærk her på RUC. En af grundene til det, tror jeg, det er netop det tværfaglige miljø, hvor vi arbejder i samme retning alle fagene."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

"Det som først og fremmest gør RUC til en bedre uddannelse, det er projektarbejdet. Det er det problemorienterede projektarbejde, hvor du lærer nogle ting med at gå i dybden med en problemstilling, lærer nogle redskaber til at gå ind i et problem. Projektarbejde er noget af det, der er unikt ved RUC, og vi er gode til det."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men kursusundervisningen har fået en større rolle på RUC:

"Det, der er sket i RUC's udvikling, det er, at vi startede med at have rent projektarbejde og en lille smule kursusundervisning. Så er der jo så hen ad vejen blevet lagt mere og mere kursusundervisning på med alle mulige evalueringer, og krav udefra om, at nu skal det være mere rettet mod kursusundervisning og sådan noget der, med det resultat at mængden af kursusundervisning er steget ganske voldsomt - men mængden af projektundervisning er jo ikke faldet tilsvarende. Det vil sige, at undervisningsbyrden er steget ganske gevaldigt samtidig med, at der er mange flere studerende. Der er selvfølgelig også ansat flere folk, men der er ikke ansat ligeså mange flere folk, som der er kommet flere studerende ind i systemet."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Kurserne opleves, som det ses ovenfor, som krav udefra, men de opleves også som krav fra de studerende:

"De studerende, dem der er studerende i dag, de vil jo gerne have kursusundervisning. Da jeg startede på basisuddannelsen i sin tid, der var det simpelthen noget fanden havde skabt. Der var vi kun interesseret i at lave projektarbejde, ethvert kursus var at forstyrre projektarbejdet. Sådan ser de studerende ikke på det i dag. De vil godt have kurser, men de vil også godt have tid til at skrive deres projekt. Så de der to, både krav og behov, de kolliderer lidt med hinanden."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

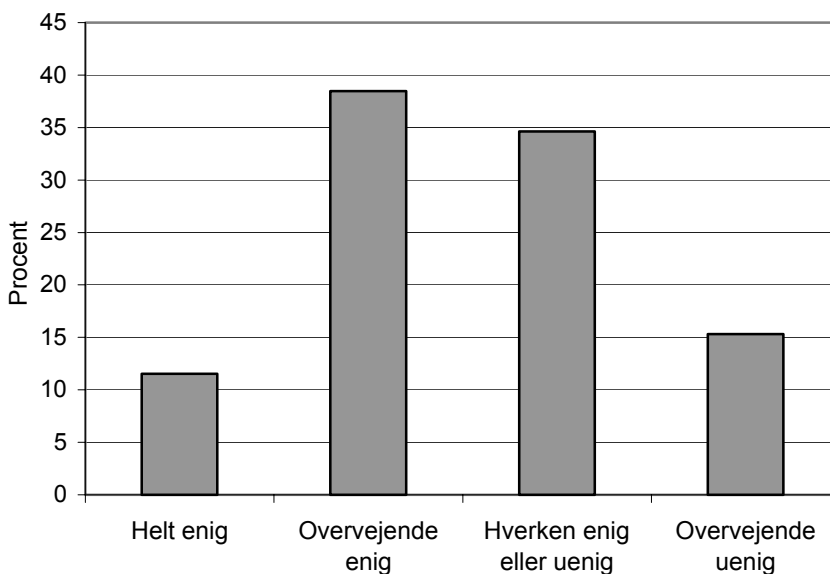
Alligevel er der enkelte forskere, der direkte støtter udviklingen mod flere faglige kurser på RUC, samtidigt med at de fastholder, at projektarbejdet er godt. De peger på, at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem projektarbejde og kursusundervisning, og at det ville være godt med kurser:

"Den arbejdsform som projektarbejdet har, det er jo noget, som RUC og instituttet her har gjort til sin hovedopgave næsten. De studerende, de er meget højtuddannede teoretisk, og de har en evne til at lede en projektgruppe, og det er de anerkendt for på arbejdsmarkedet. Det synes jeg er godt, og det skal vi også bevare. Men jeg tror nok, man kunne lægge lidt større vægt på den traditionelle faglige uddannelse ved siden af. Det vil sige, at følge et kursus, læse litteratur og gå til en traditionel skriftlig eksamen. Det synes jeg, vi mangler en del af, og det synes jeg, vi skulle styrke, fordi de projekter, de studerende skriver, er meget velskrevne, men de kunne forhøje det faglige indhold. For at give dem et stærkere fagligt indhold, så trænger de også til en mere traditionel faglig uddannelse."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.3 Forskningen på Institut 8

Generelt set er forskerne ikke helt enige i, at 'Instituttet som helhed er velfungerende mht. forskningens kvalitet' hvilket ses af figur 3.1. Men forskerne er overvejende enige. Forskningen vurderes således ikke til at være helt i topklasse af forskerne selv - men en sådan vurdering er ikke særlig almindelig - heller ikke blandt forskere, der er tilknyttet forskningsmiljøer, der af andre betegnes som excellente; set i det perspektiv vurderer forskerne deres kollektive forskningsperformance positivt.



Figur 3.1 Besvarelser på spørgsmålet: 'Instituttet som helhed er velfungerende mht. forskningens kvalitet'

3.3.1 Forskningsorganiseringen

Alle forskere på Institut 8 er tilknyttet en forskergruppe. Forskergruppen afgrænses af et emne, og forskerne inden for gruppen diskuterer hinandens arbejder (f.eks. papers, artikler, bøger) og giver generel feed back. Ved siden af forskergruppestrukturen, der afspejler strategiområder, findes projektgrupperne. Forskernes projektgrupper er som de studerendes projektgrupper afgrænset til konkrete projekter, og det er i disse grupper, at det egentlige forskningsarbejde foregår. Projekterne kan være små eller store, af kortere eller længere varighed, og der kan være eksterne deltagere. Projekterne kan også være delvist finansieret udefra.

"Jeg synes, der er stor forskel på, om vi taler om projektgrupper og så forskergrupper. Forskergrupper, de har ikke nogen definerede opgaver på den måde, og derfor er de også lidt mere uforpligtigende. Man kan møde op, og hvis man ikke lige synes, man har tid, så lader man være med at møde op. Projektgrupper er jo helt anderledes forpligtigende, fordi der arbejder du sammen i en gruppe, hvor du har et fælles projekt. Der skal komme nogle produkter ud af det. Der skal lægges noget sved. Der skal produceres nogen ting. Der er nogen opgaver, der skal udføres."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Det er forskergrupperne, der afgrænser og formulerer de konkrete forskningsområder, som instituttet beskæftiger sig med. Opdelingen af forskerne i forskningsgrupper har for nogle givet en mulighed for at formulere fagligheden mere stringent.

"I min egen forskningsgruppe har vi haft en længere proces med at beskrive en platform for vores forskning. Når man skal se på det bagefter, så har det været sundt. Det at man siger, nu skal vi præsentere, hvad vi kan, og hvad vi vil for omverdenen i en kort form, det tvinger en selv til at være mere koncentreret og få afstemt nogle interne uenigheder. Det har været godt for vores gruppe."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Forskningen på Institut 8 er tværfaglig inden for det samfundsvidenskabelige område, hvor andre institutter på RUC er tværfaglige på tværs af hovedområder f.eks. samfundsvidenskab og teknisk videnskab og generelt set opleves tværfagligheden som en styrke af forskerne. Men selvom instituttet således 'kun' er tværgående inden for et hovedfagsområde kan tværfagligheden også opleves som problematisk idet den manglende fælles faglige baggrund kan give problemer i forhold til en fokusering af forskningsområdet:

"Vi har haft en diskussion, om vi har forsøgt at spænde for vidt. Det er så noget specielt ved RUC - det er jo det her med forståelsen af tværfagligheden; og det er jo klart, at selvfølgelig er det en styrkeposition. Men det kan også blive så tværgående, at det der holder sammen, bliver for diffust, og så er det at du får en fragmentering."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

"Jeg synes, at det er en ulempe, at det faglige miljø ikke er så stærkt, idet at den direkte fagligt orienterede forskning nogen gange kan blive nødt til at træde tilbage i forskernes frihed. Jeg kunne godt tænke mig at arbejde både indenfor mit eget fag og tværfagligt. Jeg synes, det skal være muligt at gøre begge dele, og der er ikke nogen klar politik på instituttet i øjeblikket."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.3.2 Netværk og internationalisering

Forskerne på Institut 8 indgår i en række danske og internationale netværk. Netværkerne har meget forskellig funktion: for nogle netværk gælder det, at de er netværk centreret om et konkret emne med personer, der ikke nødvendigvis er forskere, for andre, at der er tale om internationale netværk af forskere, der

udveksler viden om forskning. Disse typer af netværk er helt centrale for, at forskningen kan indgå i et samspil med omverdenen og fornyes. Hertil kommer, at forskerne på Institut 8 i lighed med andre opretholder og vedligeholder netværk med tidligere kollegaer og studiekammerater.

For forskere, der beskæftiger sig med offentlig administration kan netværk give informationer om forandringer i den offentlige praksis. En forsker, der tidligere havde haft en anden ansættelse, fandt, at rollen som universitetsforsker i højere grad lagde op til en afstand til faglige netværk end rollen som sektorforsker, hvor man i højere grad var en naturlig del:

"Når man er ansat på universitetet, er der ikke den samme motivation for at have netværk ud ad til, og slet ikke i forhold til ministerier og kommuner og amter, eller hvem det nu kan være af parter. Det har du som ansat i sektorforskningen. Der er det simpelthen en naturlig del af dit arbejde, at du har det der netværk med folk i ministerierne og kommuner og rundt omkring, hvor det nu kan være, og det har du ikke på universiteterne. Så derfor har jeg altid set det som en meget, meget stor fordel at lave projektgrupper, der går på tværs af universitetsfolk og sektorforskningsfolk, fordi man faktisk kan supplere hinanden meget fint, hvis man kan få det til at hænge sammen."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Citatet understreger, at netværk er noget, der skal vedligeholdes ved en bevidst indsats.

I forhold til udbytte af deltagelse i konferencer og netværk svarede en forsker på et spørgsmål om et konkret forskernetværk kunne undværes:

"Nej det kunne jeg ikke. Jeg tror for det første, at det ville være meget, meget vanskeligt at have fingeren på pulsen i forhold til, hvad det er for nogle diskussioner, der kører. Altså, man får jo virkelig via sit netværk på en let tilgængelig måde udvidet sin horisont, og bliver opmærksom på, hvor der er et forum, der ville være relevant for mig, hvor der er en conference, hvor der bliver diskuteret og sat fokus på nogle emner, som også har interesse. Ja altså, man har fingeren på pulsen, hvor forskningen bevæger sig hen ad, hvad er det for nogle diskussioner, der kører både teoretisk og empirisk og metodisk, som er vigtige at have med i betragtning. Den her ståen på skuldrene af hinanden, den er vigtig."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Ud over at man lærer folk at kende på konferencer, og man har mulighed for at præsentere sine resultater, så er deltagelse i konferencer også en måde at få publiceret forskning internationalt:

"Altså, man lærer folk at kende på kongresser og ved konferencer og seminarer, det gør man, fordi hvis man udleverer noget, som de synes er interessant, så ind imellem så er der en, der ringer og siger: "Ved du hvad, jeg har en ting her, jeg ville gerne udgive en bog, kunne du tænke dig at skrive det her kapitel? Eller: "Vi har et seminar her, som jeg vil organisere, kunne du tænke dig at komme med et abstrakt?" Hvis bare man bliver opfattet som en person, der kan præstere noget på præcis det der område, så er det ikke noget problem, hvis man simpelthen bare rejser lidt rundt og deltager i konferencer."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Instituttets medarbejdere har været med til at bygge internationale netværk op, det er en langsom og nødvendig proces, hvis forskningen skal udvikle sig, og den enkelte forsker vil have mulighed for at påvirke udviklingen inden for nye områder. Her har organiseringen på instituttet i forskergrupper, der kan yde feedback, været en støtte.

"Jamen, det er jo en svær opgave at bygge op fra bunden af. Det er sådan lidt et tilfældigt princip, hvor man starter i et hjørne og ikke aner, hvordan det går, det er meget gradvist. Altså, der synes jeg, at der kan det være problemet for sådan et sted her, hvor man ikke har nogle andre, der ligesom er mere oplagte, altså fordi vi er så spredte, så må vi selv bygge netværk op. Det har så hjulpet en anelse, den der forskergruppe, hvor vi holder workshops, og derved også får lejlighed til at få nye kontakter, helt nye kontakter. Det er et par år siden, at jeg startede på den proces, ligesom at beslutte mig for mere aktivt at udvikle det område. Det er indtil videre lykkedes, selvom der er langt igen."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Når man skifter område eller ansættelsessted, oplever mange, at deres netværk forsvinder. I nogle tilfælde erstattes de af andre, men i andre må forskeren arbejde på at fastholde dem f.eks. i en periode, hvor den pågældende underviser på basis. For nogle har store netværk været helt centrale for deres forskning, men de oplever, at de har vanskeligt ved at få tid til 'at passe' dem.

"Ja, altså jeg har stadigvæk et stort netværk, men jeg har oplevelsen af at komme herved, der begynder mine netværk sådan at syne lidt hen. Sådan et netværk skal jo også passes, hvis de skal holdes i live, og det er svært at passe dem, når jeg er her på RUC."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.3.3 Fokusering af forskningen - og finansieringen

Med oprettelsen af forskergrupperne og med strategiplaner, hvor forskningsområderne er konkretiseret, er der dels dannet baggrund for en fremtidig ansættelsespolitik, idet det nu er besluttet, at forskere inden for strategiområderne vil blive foretrukket ved ansættelse, og dels dannet baggrund for et fokuseret teamarbejde blandt forskerne - hvis dette ikke i forvejen fandt sted.

Fokuseringen opfattes af mange som en forudsætning for, at man kan nå et internationalt niveau. Men fokuseringen kræver også en sammenhængende tid for den enkelte:

"Jeg tror at den største frustration, det er det problem, man har med at fokusere ens egen forskning. Altså, at fokusere forskningen inden for et relativt specialiseret område sådan, at man kan opnå den internationale standard, der er. Man kan sige, at der bliver næsten ikke noget tid tilbage til at fokusere sin egen forskning. Den rest tid der bliver, den er ikke sammenhængende, fordi at det er undervisningsopgaver og projektopgaver, der styrer tidsbudgettet. Så det vil sige, at det der bliver tilbage, det er et uplanlagt rum, det er usammenhængende, og typisk kan man ikke planlægge særligt godt i forvejen ud over sommerferier."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Dette citat peger på et centralt problem: på den ene side kan den enkelte forsker godt opfylde sine undervisningsforpligtelser og forskningsforpligtelser i forhold til konkrete projekter, der kan være finansieret udefra, og dermed underlagt et stramt tidsplan, på den anden side kan tiden til opbygningen af den fokuserede kompetence blive klemmt. Klemmen består delvis i den eksterne finansiering af projekter:

"Et af de forskningsprojekter jeg forsker i, det har vi fået bevillinger til under et specielt forskningsprogram. Der er det tricky ved det, at der sidder en programkomite, der skal forvalte det her program. Den er sammensat specielt til den her lejlighed, og den går på tværs af forskningsrådene. Den programkomite, de laver politik på den måde, at de siger, at de ikke vil bevilge penge til frikøb af fastansatte medarbejdere på universiteterne. Jeg sidder i en fast

lektorstilling, jeg får ikke en øre til at forske for. Jeg har derfor fået bevilling til at ansætte en ph.d.-studerende og så en Post Doc'er, men den stilling er ubesat i øjeblikket. Derudover er vi så to lektorer, som er tilknyttet projektet, og vi skal finde forskningstid i vores faste ansættelse, men det er det samme som at sige, at vi ikke kan forske på det."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Hvis den fastansatte forsker, der i dette tilfælde er forskningsleder for en ph.d.-studerende og en Post Doc'er ud over sin 'sædvanlige forskning', der kan være bundet i andre projekter, skal arbejde på det eksternt finansierede projekt, så kan det komme det til at gå ud over den langsigtede og fokuserede forskning - men som det fremgår, så er der ingen, der tvinger de fastansatte til at søge programmidler:

"Ja, bestemt da. Altså, der er jo ikke nogen, der tvinger mig til at søge sådan et program, det er jo ene og alene mig selv, der bestemmer, om jeg har lyst til det."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

I og med, at de eksterne midler er en forudsætning for ansættelse af nogle af de yngre forskere, så er det et incitament for seniormedarbejderne til at søge. Forskerne på institut 8 har mange eksterne bevillinger, og der kan være et problem med den eksterne styring, der ligger i programmidler.

"Altså, det handler jo selvfølgelig også om at det er en kamp om knappe ressourcer, hvor man jo gerne vil have lov til at beskæftige sig med det som man gerne vil. Forskerne vil selvfølgelig helst blive ved med at forske i det, som de nu synes er interessant og spændende, og derfor oplever de det som en utidig indblanding, at der kommer den der overordnede styring. Men jeg synes nok, at det tager overhånd, og at man har meget lidt forståelse for forskningen i den måde tingene bliver udbudt og lukket ned på. Så popper der lige pludselig et nyt program op, og så må man flytte sig derhen. Det giver manglende kontinuitet og manglende mulighed for at følge op på tingene og trænge til bunds i nogle områder. Den form for styring, synes jeg, er ødelæggende for forskningen."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Dette citat kunne pege i retning af, at forskeren ikke har noget imod styring eller programmidler, men finder at en for stor del af de eksterne midler bliver bundet i programmidler.

3.3.4 Ledelsen på Institut 8, lederrollen og forskningsledelse

Ledelsen på Institut 8 er i høj grad synonym med institutledelsen dvs. institutlederen, men også de studieledere, der er tilknyttet instituttets overbygningsfag og lederne af projektgrupperne opfattes som en del af ledelsen. Det generelle indtryk var, at medarbejderne mente, at ledelsen fungerede godt:

"Jeg synes sådan set, at det fungerer meget godt. Der er måske i forhold til den centrale ledelse på RUC, og det vil så sige rektor, rektorat og konsistorium og sådan noget der, der er lidt lang vej, når man tænker på at vores universitet ikke er større end det er. Så kan man godt forundres over, at der i virkeligheden er så lidt kommunikation mellem instituttet som sådan, den menige medarbejder på instituttet, og så op til konsistorium og rektorat. Som almindelig medarbejder på instituttet, der er man faktisk ikke klar over, hvad der foregår i den centrale ledelse."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men meget hurtigt blev ledelsen, som det ses ovenfor, til rektoratet og i nogle tilfælde mere diffus idet der blev henvist til 'RUC-traditionen':

"Vi har en diskussion om opdelingen mellem undervisningen og forskningen, som vi så har haft de sidste par år, og vi er på vej med en strategisk tanke på instituttet om netop det der. Men den strategiske tanke har ikke udviklet sig som den skulle, og så oplever jeg, at den diskussion vi har blandt medarbejderne, nogen gange er meget svær at reflektere i vores dagligdag. Der bliver ikke lyttet til vores krav på en optimal måde fra hverken ledelsen eller en bestemt gruppe af nogle lærere, som er lidt mere traditionelt orienteret. De synes, at den der rotation er meget, meget vigtig. Det samme gælder de interne evalueringer, fordi det er RUC-kultur, og det skal ikke afskaffes. Så nogen gange er det ikke kun ledelsen, det er sådan meget mere en gruppe medarbejdere, der oplever den slags krav som en slags anti-RUC, ungdomsoprør."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Der var et generelt indtryk af, at lederne havde en stor arbejdsbyrde, og at ledelsesrollen var problematisk. I kommentarerne til lederrollen på universiteterne ses også indirekte en beskrivelse af situationen på RUC, og det ses at den generelle holdning er, at der reelt set kun er ganske få af instituttets medarbejdere, der kan magte lederopgaven:

"Jeg tror, at der i virkeligheden ikke er ret mange, der er kompetente til at være institutleder, hvis man ser ind ud fra det ideal, jeg måtte have, hvor alle bare kan regne med, at det fungerer, og de bliver spurgt og inddraget, når det

er relevant, så man ikke bagefter oplever, at der burde jeg have været med, og hvis det nu var blevet besluttet på en anden måde, så var det ikke gået så galt. Det kræver nogen som har betydelig fingerspidsfornemmelse og et vist håndelag. Håndelag det er vel at kunne følge sager administrativt op, kunne styre møder og træffe beslutninger. Altså, ikke bare snakke om de der ting, men også ind imellem tage nogle opgør, når det er nødvendigt. Der er nogen, der nok kan inddrage alle de relevante folk i beslutningerne, men som har svært ved så at sige: "Nu beslutter vi altså." De er gode til at opbygge konsensus, men tager næppe tidsfaktoren med i betragtning. Men samtidig er det helt tydeligt, at ledere på et universitet kun fungerer ordentligt, hvis de kan kommunikerer og informere rimeligt ordentligt - ellers giver det problemer og store konflikter."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men lederrollen og forskningsledelse hænger tilsyneladende også nøje sammen:

"Hvad er forskningsledelse? Handler det om, at man som leder er ansvarlig for at gå ind og stimulere forskere, der kommer med gode ideer, eller er forskningsledelse sådan noget mere overordnet administrativt styret? Hvis det drejer sig om at komme med gode ideer og inspirere til metodiske valg og så videre, så er det da klart, at den direkte forskningsmæssige kvalifikation er afgørende vigtig. Selvom man sidder på et højere administrativt niveau, så tror jeg også, at det er en fordel, at man har en fornemmelse for forskningen - hvis det er et forskningsinstitut, man leder, så er det en fordel, at man har forskningsmæssige kvalifikationer. Men det er ikke den eneste kvalifikation, der er vigtig, selvfølgelig, der er mange fremragende forskere, som ville være elendige ledere."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.3.5 Kvalitetssikring og ledelse af forskningen

Sikringen af den forskningsmæssige kvalitet og ledelse af forskning hænger nøje sammen. Det er vigtigt for en institutions videnskabelige omdømme, at institutionens medarbejdere leverer forskning af høj kvalitet, det vil sige forskning, der er fornyende og uden fejl. Det springende punkt kan være hvornår der er tale om, at forskerne har begået en fejl: har fortolket noget forkert, har misforstået noget, og hvornår der er tale om faglige uenigheder. Specielt inden for humaniora og samfundsvidenskaberne kan metodemæssige forskelle give anledning til diskussioner om, hvorvidt noget er på et højt fagligt niveau, idet der ikke er konsensus om hvilke metoder, der skal anvendes til hvad. Dermed bliver en kvalitetsdiskussion også vanskeliggjort:

"Kvalitetssikring, det er meget svært, fordi hvornår er det kvalitetssikring, og hvornår er det kontrol? Det kan være vældig godt, at man har et referee-system, hvor man inden man publicerer, så sender det ud til bedømmelse hos nogen, typisk universitetsforskere. Man kan sige, at det er mest interessant, hvis de referees, man vælger, så ikke er nogen man er gode venner med i forvejen, selvfølgelig. Men under alle omstændigheder, så er det da en form for kvalitetssikring, at man får nogle andre kloge folk, fra universiteterne eksempelvis, til at kigge på det. Hvis vi skal publicere på et universitet, i hvert fald hvis det er internationale artikler og sådan noget, så underkaster vi os jo normalt disse referees, og nogle gange 'blind referees', der ikke ved, hvem der sender manuskriptet ind, og som derfor ikke altid har sympati overfor det. Det er jo også derfor, at det er så fint at skrive internationalt, fordi de anerkendte tidsskrifter typisk har denne her kvalitetssikring. Følgegrupper, hvor man har følgegrupper omkring projekter, kan jo også være utroligt gode, hvis de er sammensat ud fra et saglighedskriterium, hvor man siger, at vi vil gerne have kommentarer fra nogle kloge mennesker, nogen der ved noget på det her felt. Men omvendt, hvis følgegrupperne er politisk sammensat, fordi dem, der rekvirerer forskningen, skal være med i følgegrupperne og kunne styre det lidt, så er det jo ikke kvalitetssikring, så er det i højere grad en slags kontrol."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

På nogle forskningsinstitutioner sendes der ikke noget ud, uden ledelsen, det kan f.eks. være projektledelsen, har set det. Dette sikrer i den positive version, at medarbejdere får en systematisk og tilstrækkelig faglig feedback, og at publikationer fra institutionen ikke er fejlbehæftede, i den mindre positive version, at der udøves censur:

"Den såkaldte kvalitetssikring som består i, at en forskningsledelse i sidste ende skal acceptere, altså at det i sidste ende ikke er min forskning, men instituttets forskning, kan jo i meget høj grad også være disciplinerende sådan, at der også ligger en hel masse, man skulle næsten kalde det, det er måske næsten for frækt at tale om censur og sådan noget der. Men altså, at vi i hvert fald ikke støder dem, der finansierer vores forskning. Der ligger en masse kontrol, og sådan nogen kontrolsystemer, det bliver jo også meget hurtigt til selvrensensur og disciplinering, hvor forskerne på et bestemt sted tilpasser sig til de normer, de godt ved, eller til de grænser, de godt kender. Man lærer at angribe problemer, tænke problemer og skrive om problemer på en bestemt måde, når man er på et sektorforskningsinstitut. Alt hvad der bliver publiceret går igennem ledelsen, og skal have instituttets stempel, og så kunne man sige: "Er dette et kvalitetsstempel, eller er dette et stempel for at dette er politisk korrekt nok til at blive publiceret?"

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

I ovenstående eksempel peges der specifikt på sektorforskningen, hvor flere af institutionerne har et kvalitetssikringssystem. Nedenfor peges der også på en sektorforskningsinstitution, hvor problemet ikke er censur - men nærmest det modsatte, at for meget bliver publiceret. Herudover peger citatet på det meget centrale, at kvalitetssikring af forskning består af en dialog ikke kun mellem de personer, der afgør om et arbejde bliver trykt i en international sammenhæng men også den daglige dialog på institutionen og dialogen i forskningsnetværkerne:

"Kvalitetssikringen på universiteterne vil i høj grad bestå i, at man indgår i forskellige netværk, kender nogen og samarbejder med nogen. Nogen gange er det formaliseret, nogen gange er det helt uformaliseret. Man prøver selv at søge, de der sammenhænge. Men der er langt mindre kontrol. Hvis du ikke kan få publiceret, så er der ikke noget at gøre ved det, så er det dit eget problem. På en sektorforskningsinstitution, jeg har arbejdet på, der har man oven i købet en publiceringsforpligtigelse, så hvis man har fået penge til et projekt, så skal det ud. Det vil sige, at alt bliver publiceret. Det er meget få manuskripter, der bliver i en skrivebordsskuffe, fordi de er for dårlige, eller fordi projektet mislykkedes. På et universitet vil der jo være mange projekter, der aldrig bliver publiceret, fordi man for eksempel skifter interesse undervejs. På et universitet der kan man da selvfølgelig godt savne et fagligt forum i nogen sammenhænge, hvor man gerne vil ud og fremlægge og have feedback fra sine kollegaer. Forskerarbejdspladser er jo i høj grad individualiserede, hvor man først og fremmest er interesseret i sin egen forskning. Derfor kan det nogen gange opfattes som en belastning, at skulle bruge mange kræfter på at læse og kommentere andres forskning."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Nedenstående citat belyser dobbeltheden i holdningerne på den ene side ses magten som problematisk, på den anden side opfattes kvalitetssikring i form af forpligtende feed back som positivt.

"Jeg mener at der er meget stor forskel på, om man har en hierarkisk struktur, nu snakker jeg om forskningsledelse, hvor det ikke handler om, at diskutere kvaliteten sagligt med anvendelse af argumenter, hvor det bedste argument vinder, og hvor forskeren i sidste ende er fri til at lytte og træffe beslutninger, og så det hierarkiske system, der jo består i, at der er nogen der i sidste ende har magten til at beslutte, om dette er godt nok til at blive publiceret her. Hvis man laver kvalitetssikring i form af frivillige fællesskaber mellem forskere, der forpligtiger sig til at læse hinandens ting og give kommentarer, men at de egentligt ikke har nogen kompetencer til at diktere, hvad der i sidste ende bliver truffet af beslutninger, så synes jeg ikke der ligger nogen som helst

kontrol i det. Så mener jeg bare, at det er et frivilligt forum for diskussion og udvikling - og det synes jeg under alle omstændigheder er positivt."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Det næste citat beskriver de traditionelle feed back-mekanismer i universitetsforskningen og illustrerer, at disse faktisk fungerer i mindst en forskergruppe på Institut 8, der er således tale om en kvalitetssikring, der tager udgangspunkt i argumenter.

"Refereefunktionen ligger, når vi sender ting og sager til tidsskrifter eller abstracts til konferencer og sådan noget der. Men der ligger jo også en refereefunktion internt. Altså, i den forskergruppe jeg er med i, har vi brugt hinanden meget som referees. Det sidste møde jeg var til i gruppen, der diskuterede vi en bog som professoren havde skrevet, og som nu lå i udkast. Der giver vi andre ham feedback på hans bog, og inden den overhovedet var nået så langt, der havde han så givet mig et kapitel og en anden et andet kapitel. Og der havde jeg simpelthen, ligesom jeg gør med mine studerende, læst kapitlet. Og så gav jeg ham konstruktiv kritik tilbage igen, og sådan og sådan synes jeg, her mangler du noget, og har du tænkt på det perspektiv? Så har han så været de enkelte kapitler igennem med nogen forskellige folk, så samlede han så hele gruppen til en diskussion om det samlede udkast til bogen, og så fik han en masse feedback der, som han bruger til at skrive videre på. Det gør vi næsten altid, og det synes jeg vi er gode til i forhold til andre steder. Det udspringer af RUCs arbejdsform, og det udspringer af vores måde at være vejledere for de studerende, folk i grupper og sådan noget, det bruger vi også på hinanden."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

I den løbende diskussion af om enkelte forskningsinstitutioner rent faktisk opfylder deres forskningsforpligtelse anvendes ofte en række indikatorer, der tager udgangspunkt i det publicerede materiale. Inden for nogle fagområder fokuseres meget på antallet af artikler - herunder specielt antallet, der er optaget i internationale tidsskrifter med referee, og i andre inddrages de såkaldte citationsindeks. Der er flere problemer i disse opgørelser - et oplagt problem er, at forskere inden for nye områder ikke har så mange muligheder for at publicere, idet der ikke er så mange tidsskrifter, de kan publicere i. Hertil kommer, at der ikke findes citationsindeks, der dækker fuldstændigt.

"Jeg forstår vel ved kvalitetssikring af forskningen, at den enkelte forsker udfra hans eller hendes faglighed kan stå inde for det, man lægger frem. Jeg forstår ved kvalitetssikring, navnlig ved ordet sikring, at man indgår i nogle netværk, og det vil sige, at det man laver, underkastes en kritisk censur af

nogle kollegaer, der har indsigt i ens forskningsområde. Altså, det har været så moderne at sige, at nu skal der publiceres så og så meget, og der skal helst publiceres i internationale tidsskrifter - og det er da fint nok, og jeg synes, der skal publiceres nationalt og internationalt, men jeg synes ikke, at man skal sige, at nu skal du publicere x antal sider, fordi det fremmer for så vidt ikke kvaliteten. Jeg tror de erfarne forskere, de hurtigt kan skrive noget, så det kommer til at ligne en eller anden fornuftig ting. Der vil jeg sige, jeg vil da heller have to forskere, der to gange i deres liv skriver to artikler, der virkelig er gode, end tre, fire forskere der bare producerer en masse ligeegyldigheder. Så skulle man hellere sige, hvor mange artikler, der bliver citeret af andre forskere i deres arbejde - det er jo også en måde at tælle på. Det er en anden målestok, fordi der ville vi få en målestok for, hvad andre sagde til ens arbejde. Det ville så ydermere være et kvalitetstegn end bare det, at man har fået publiceret en ting.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.3.6 Forskningsledelse og styringsmekanismer

I de følgende citater er overvejelser om forskningsledelsen generelt sammensat med kommentarer til konkrete forhold på Institut 8. Som det ses, kan den gode forskningsledelse ses som en ledelse, der støtter initiativer og tager beslutninger, og som sikrer det administrative niveau, hvilket på Institut 8 blandt andet er sket ved ansættelse af en administrativ AC-medarbejder. Det fremgår også af citatet, at det opfattes som naturligt, at der er strategiske forskningsområder og dermed, at instituttet er fokuseret i forhold til forskningen.

”Dem der ved mest om forskningen, det er forskerne. Ledelsens opgave er at understøtte de forskningsinitiativer og forskningsprojekter der er, og så ellers sørge for at friholde forskerne for meget administrativt arbejde, og så i øvrigt løse deres opgave sammen med studienævnet og sørge for at der er en rimelig balance imellem undervisningsopgaver og forskningen. Altså, det man kan gøre fra ledelsens side, det er at man kan opfordre til, at der bliver etableret nogle forskningsprogrammer, som får tilknyttet nogle forskere, der udnytter at de har nogle fælles interesser, og så kan ledelsen vurdere disse forskningsprogrammer. Forskningsledelse består for mig at se ikke i at ledelsen siger: ”Nu skal I forske i det område”. Det tror jeg vil være begrænsende for forskningen. Nu har vi jo fem forskningsprogrammer her, de ligger indenfor instituttets profilmforskning, og hvis der skal et sjette med, så skal der være institutionel ledelses opbakning til det. Men der ligger jo også det der med, at initiativet skal komme fra forskerne, de skal komme og sige: ”Vi synes, at det her mangler på vores institut, og det tilfører vores forskning noget nyt og noget inspirerende.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Det næste citat understøtter holdningen om at ledelsen skal støtte, ledelsen skal få det bedste frem i folk:

"En god ledelse er dem der kan få medarbejderne på et institut til at gøre deres bedste, til at udfolde og bruge deres ressourcer optimalt under hensyntagen til de målsætninger, som man arbejder efter. De målsætninger kan udmærket være kollektivt defineret og behøver ikke at være et resultat af styring og magt. Vi har lige siddet her på instituttet og arbejdet med at formulere et forskningsprogram for vores gruppe, og det er selvfølgelig utroligt svært på sådan et sted her at blive enige om, hvad der egentligt skal stå i sådan et program, fordi sådan et program signalerer jo netop satsningsområder. For hvad skal der satses på forskningsmæssigt i de kommende år? Men altså, selvom det er stridsomt, så er nogle af de diskussioner man har i forbindelse med at formulere sådan et program, måske i virkeligheden utroligt vigtige for udviklingen på sådan et institut her."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men holdningen om, at det ikke er ledelsens rolle at stoppe forskning, for det vil være et indgreb i den enkelte forskers frihed, findes også på Institut 8:

"Hvis man styrer forskningen, så kommer der et eller andet tidspunkt, hvor man er nødt til at stoppe en slags forskning, fordi der skal styres i en anden retning, og det er umiddelbart et indgreb i den enkelte forskers frihed og uafhængighed. Derfor er jeg meget stærk modstander af al form for styring og ledelse af forskning. Derimod så synes jeg, at forskningssamarbejde er en meget positiv ting. Der eksisterer en opfattelse af, at man er nødt til at styre forskningen på samme måde, som man styrer forskningen indenfor industrien, men dem der siger det, de kender ikke noget til hvordan forskning produceres. Den forskning, der produceres indenfor industrien, det er en anden slags forskning, den orienterer sig imod det som virksomheden laver, og den er mere nødvendig at styre, men så er det på helt andre præmisser, så er det ikke grundforskning. Den forskning jeg laver, den laver jeg på basis af min egen uddannelse og min egen kompetence, og det er mine egne overvejelser, der styrer den forskning, jeg laver. Hvis nogen mener, at den forskning jeg laver, er forkert og mener, at de skal styre den forskning jeg laver, så er det jo i en eller anden forstand det samme som at sige, at de ikke anerkender mig kompetencemæssigt som forsker."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Ligesom holdningen om, at forskningen principielt er ustyrlig, for hvis man styrer den, så ødelægges den, findes:

"Generelt tror jeg ikke på, at man kan styre forskningen, det kan man da godt, men det tror jeg ikke, at der kommer god forskning ud af. Det man kan gøre, det er, at man kan lede forskningen indenfor forskergrupperne. Altså, jeg er ikke sikker på, at ledelsen skal give sig til at være forskningsledelse, det er jeg ikke sikker på, at jeg synes er en særlig god ide."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Der er universitetsforskere, der fremstiller universitetsforskningen som grundforskning, sektorforskning som anvendt forskning, og industriforskning som udviklingsarbejde, denne opfattelse findes også på Institut 8:

"Det kommer i det hele taget an på, hvordan man forstår begrebet forskningsledelse. Altså, hvis du forstår forskningsledelse på den måde, at det er institutledelsen, der udvælger, hvad der skal forskes i, så mener jeg ikke, at dette er foreneligt med forskningsfrihed - det ville jeg opfatte som en indskrænkning. Det tror jeg ikke, at man får god forskning af. Men jeg tror, at forskningsfrihed er en mulighed på et universitetsinstitut. Altså, jeg vil lige sige, at det er jo der man ser forskellen på sektorforskningsinstitutterne og så et universitetsinstitut. Sektorforskningsinstitutterne, de leverer jo rekvireret forskning, hvor det i høj grad er ministerier og andre der siger, hvad der skal forskes i, mens et universitetsinstitut, netop ikke har denne rekvirerede forskning, men derimod producerer forskning ud fra nogle helt andre kriterier. Forskellen på et universitetsinstitut og sektorforskningen er jo, at vi i høj grad er teoriudviklende, hvor sektorforskningen jo i høj grad er teorianvendende - så der er en forskel der."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Men samtidigt siger en anden forsker, der har erfaring fra begge sektorer:

"Jeg synes, at der eksisterer nogle myter i universitetsverdenen om, hvad der foregår i sektorforskningen som slet, slet ikke stemmer overens med mine personlige oplevelser af at være ansat i sektorforskningen. Jeg kan måske bedst illustrere det, når jeg siger, at det projekt, jeg nu er projektleder for, det ville jeg nøjagtig ligeså godt kunne have siddet på et sektorforskningsinstitut og lavet. Så jeg synes, at der er en masse myter, man skal have gjort op med for at universitetsverdenen kan tage den her diskussion på et ordentligt grundlag."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Der er tilsyneladende en meget begrænset referenceramme vedrørende styring af forskningsinstitutioner, flere henviser til sektorforskningen, uden at have erfaringsgrundlag fra det og uden at være opmærksomme på at forholdene, der har forandret sig; de forskere i undersøgelsen, der har sektorforskningserfaringer, har forskellige opfattelser. Til trods for at en stor del af medarbejderne har været gæsteforskere i udlandet eller har taget (dele af) deres grunduddannelse der, henvises der meget lidt til udenlandske forhold, men en enkelt henviser til Sverige:

"Styring, det er noget andet end forskningsledelse, det handler mere om, hvor meget eller lidt forskningen skal styres politisk. Her i Danmark har man en tradition for, at der er mange små forskningsprojekter, hvor professoren ofte har en stor del af ansvaret. Andre steder, jeg tænker mest på Sverige, har man kæmpe store og politiske forskningsprojekter, der er meget synlige. Her i landet har vi en meget mere bottom-up proces, og jeg synes at som ung forsker med forskningsambitioner, der er den danske model den perfekte, netop fordi jeg er i stand til at formulere min egen profil og opbygge mit eget netværk af forskere og på den måde min egen forskningsagenda. Til gengæld kan man sige, at det som jeg producerer, måske ikke er særligt synligt i forhold til de kæmpe store projekter der bliver lavet andre steder."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Der er også flere, der peger på, at med de begrænsede basisbevillinger, så bliver det en styring af forskningen gennem bevillinger til særlige puljer og programmer.

"Der ligger en prioritering af forskningsområder i kraft af de puljer som bliver udbudt fra centralholdet, som man byder ind på, når man vælger projektansøgning. Det er klart, at der oplever man, at der er nogle områder som i perioder bliver prioriteret meget, og andre områder, der ikke bliver prioriteret. For eksempel, den her forskning som jeg beskæftiger mig med og ligger inden for, det har været et område som i mange år har været meget lidt prioriteret, og det har været svært at lægge penge ud til det. Den var der ingen, der ligesom interesserede sig for at få forsket i. Altså, på den måde er det rigtigt, at der sker en styring. Men når det er, at du konkret har valgt at arbejde indenfor et område og sidder med det, altså så oplever jeg ikke i min arbejdsdag, at der er nogen, der går ind og siger: "Jeg synes du skal vægte det på den og den måde, jeg synes, de der teorier ville være interessante, eller jeg synes du skulle lave en spørgeskemaundersøgelse". Altså, overhovedet ikke, det gør jeg ikke. Det er en forskningspolitisk styring."

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Udviklingskontrakterne på universiteterne var en nyskabelse, der blev indført i efteråret 2000. I den spørgeskemaundersøgelse blandt alle universiteter, som Analyseinstituttet udførte viste det sig, at kendskabet til udviklingskontrakterne var stærkt begrænset¹¹. Forskerne på RUC havde dog generelt set et større kendskab til kontrakterne end forskere på andre universiteter.

”Jeg ved ikke engang, hvad der står i RUC’s udviklingskontrakt - jeg har aldrig set den. Der er aldrig nogen, der har besværet sig med at give mig en kopi af den, og jeg har så heller ikke selv været opsøgende. Jeg ved jo, at der var selvfølgelig en proces omkring at formulere den, der kom et udspil centralt fra, fra rektoratet, hvilket vakte stor modstand blandt andet hernede på instituttet, fordi den var formuleret sådan meget med henblik på undervisningen. Vi faldt over sådan nogle bemærkninger med at forskningen skulle være undervisningsbaseret, altså med andre ord, at vi kun skulle forske i det der kunne bruges direkte i undervisningen, og det reagerede vi meget skarpt på hernede fra. Den der proces med at formulere udviklingskontrakten, den løb så i nogle andre cirkler end ude blandt medarbejderne, og den der kommunikation tilbage til det yderste led, den glippede så lidt, fordi lige pludselig var udviklingskontrakten så skrevet og underskrevet og sendt af sted. Det er jo selvfølgelig besluttet i konsistorierne, og det er foregået rundt om rektoratet, og vores institutleder har været involveret i det. Så man kan sige at det måske er ham, der har glippet at formidle videre til instituttet, hvad der så egentligt kom ud af det. For jeg tror, ikke, at hvis du stopper en almindelig lektor på gangen og spørger, hvad står der i RUC’s udviklingskontrakt, så tror jeg ikke, at der er nogen der kan svare dig på det. Så på den måde kan man sige, så spiller den jo ikke nogen rolle.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

Selve tankegangen bag det at formulere en udviklingskontrakt, var man ikke afvisende overfor - det var mere formen:

”En udviklingskontrakt er for så vidt okay. Jeg synes det er udmærket med en bredere ramme, hvor man kan diskutere mål og midler, men hvis man laver en meget firkantet, kvantificeret model, så tror jeg det modvirker hensigten, det kan blive decideret kontraproduktivt. Denne form for udviklingskontrakter er udtryk for en meget primitiv styringstankegang, hvor man tror at det der virkelig rykker, er nogle rent økonomiske belønningsmekanismer, og det er klart, at institutionerne så kan blive nødt til at agere taktisk i forhold til sådan nogle udviklingskontrakter. Hvis du har en opfattelse af innovation og udvikling, som går på netværksunderstøttelse, så kan man jo godt have noget

¹¹ Universitetsforskerundersøgelsen pp. 75.

med at identificere gode eksempler. Men hvorfor koble det sammen med nogle bureaukratiske budgetreformer, nogle kvantitative indikatorer og plat økonomisk modeltænkning? Så synes jeg, det er bedre som vi har det i dag, hvor dem der kan noget på nogle bestemte områder, som er prioriteret, kan få ekstra ressourcer ved at ansøge om programmidler. Det er jo i en vis forstand også en form for markedsstyring, men det bygger på at dem, der kan og vil, de kan konkurrere om ekstra ressourcer inden for nogle åbne spilleregler. Hvis vi lægger det andet her ovenpå, så ser jeg et problematisk scenario, hvor vi kan ende i helt formelt hierarki imellem universiteterne i a, b, c, og så videre. Meget firkantet sagt, så vil jeg sige, at mere autoritær, tilfældig ledelse, det er et tilbageskridt - men altså, ledelse forstået som styrkelse af netværk og en ordentlig diskussion af nye målsætninger og en forankring af disse i organisationen, det er en fordel. Men hvis aktørerne kun er nogle ledende embedsmænd fra undervisningsministeriet, og så nogle rektorater og en lille administrativ ledelse der sidder og laver de her ting, så bliver det en papirtiger.”

Forsker, Institut 8 ved årsskiftet 2000/2001

3.4 Vilklårene for forskere og forskningen på Institut 8

Det samlede indtryk er, at forskerne på Institut 8 er tilfredse med forskningsniveauet på instituttet, at de mener, at de har indflydelse på deres arbejdsopgaver, og at de mener, at de er pressede af undervisningen - specielt undervisningen på basis.

Forskere på RUC underviser mere end andre forskere - det gælder også forskerne på Institut 8. Men i modsætning til andre forskere på RUC, så anvender forskerne på Institut 8 lige så meget af deres arbejdstid på forskning, som forskere på andre universiteter. Den del af arbejdsopgaverne, der presses i tid, er administrationen, og der er medarbejdere og ledelse enige: det er ledelsens opgave at sikre det administrative niveau, og det har ledelsen blandt andet gjort ved ansættelsen af en administrativ AC-medarbejder.

Det samlede indtryk i forhold til undervisningen er, at forskerne er positivt indstillet overfor den tværfaglige tilgang og over for projektarbejdet, samtidigt med at flere peger på, at kursusundervisning kan være et nødvendigt supplement.

Forskerne giver udtryk for, at der er en positiv interaktion mellem forskning og undervisning specielt efter basisuddannelsen dvs. på overbygningsfagene. De er generelt set positive over for basisuddannelsen, men de er meget kritiske over for den måde som den ledes på og over for den automatiske rotation af de faste

lærere. Rotationen, hvor forskerne har kontorer 'på basis' medfører på den ene side, at forskerne er tæt på de studerende, hvilket er godt for undervisningsmiljøet, men fjerner på den anden side forskerne fra instituttets forskningsmiljø, hvilket kan give problemer for interaktionen mellem forskerne på instituttet; i den forbindelse skal man også huske på, at mange af forskerne ud over 'rotationen til basis' også er mobile i forhold til RUC idet flere af dem indgår i udenlandske forskernetværk og af den grund kan være en del i udlandet. Rotationen kan også give problemer i forhold til undervisningen, flere mener, at undervisningen bliver forringet af, at underviserne kommer til at undervise i noget, som de ikke ved særlig meget om.

De beskrevne vilkår for forskningen og opfattelsen af f.eks. kvalitetssikring, svarer til de holdninger, andre samfundsvidenskabelige forskere giver udtryk for.

Forskningen på Institut 8 er præget af internationalisering, idet mange af forskerne indgår i internationale netværk, og mange har været i udlandet - enten som gæsteforskere eller fordi de har deres grunduddannelse fra andre lande, meget få henviser dog til udenlandske erfaringer i forbindelse med overvejelser over forskningsorganisering og -ledelse.

Alle forskerne er tilknyttet en forskergruppe, herudover er de tilknyttet projektgrupper, hvor der kan være ekstern deltagelse. Det ser ud til, at opdelingen i forskergrupper har støttet fokuseringen af forskningen på instituttet: dels fordi der er skabt et fagligt rum for diskussionerne, og dels fordi grupperne giver intensiv feedback.

Mange af forskningsprojekterne er finansieret udefra. Det ser ud til, at forskerne opfatter det som en naturlig del af deres arbejde at skaffe de eksterne midler, men flere peger på, at graden af ekstern finansiering og graden af medfinansiering (f.eks. ved at lektorer lægger deres 'egen' forskningstid i projekterne) opfattes som mere og mere problematisk.

Der er en generel opbakning bag den nuværende ledelsesform og den nuværende ledelse, selvom der også er kritik. Forskerne giver udtryk for, at universitetslederen har en stor arbejdsbyrde og at der stilles meget store krav til ledelsen: ikke alene skal de være forskningsmæssigt kompetente, de skal også have evner for at lytte og til at træffe beslutninger. Der er større opbakning bag ledelsen på Institut 8 end bag den overordnede ledelse på RUC. Der gives udtryk for, at der findes emner, der ikke kan diskuteres, fordi det er en del af RUC-identiteten f.eks. rotationsordningen i forhold til basisuddannelsen.

4. Perspektiver på forskningsledelsen på universiteterne

Ledelsen af universitetsinstitutioner - både den overordnede ledelse, rektoratet og den decentrale ledelse, institutledelsen - har en række arbejdsopgaver.

Nogle af disse ledelsesopgaver har lighedspunkter med ledelsesopgaver i andre organisationer som f.eks. personaleledelse og ansvar i relation til økonomiske rammer, andre er generelle for forskningsinstitutioner, som f.eks. at sikre, at forskningen er på et rimeligt niveau og at vidensudvekslingen fungerer, andre igen er generelle for uddannelsesinstitutioner, og endnu andre er specifikke for den konkrete institution. Det er også ledelsens opgave at fastholde og udvikle samarbejdet med eksterne parter, dvs. samarbejdet med det offentlige, med andre forskningsinstitutioner og private virksomheder i ind- og udland.

For universiteter gælder det, at en stor del af deres produktion er vidensproduktion både i form af forskning og i form af formidling af forskning. En del af formidlingen til det omgivende samfund sker gennem produktion af kandidater. Herudover er universiteterne producenter af viden på linie med andre institutioner og virksomheder, der også er begyndt at fokusere på den viden, som medarbejderne til stadighed anvender, vedligeholder og opbygger.

Denne sidste type af videnskapital er den type af viden, som videnstunge virksomheder og institutioner forsøger at opfange i vidensregnskaber, og inddrage i ledelsesstrategier under betegnelser som Knowledge Management.

For ledelsen af forskningsinstitutioner betyder denne dobbelte vidensopbygning, at de på den ene side til stadighed skal optimere forskningens videnskabelige kvalitet og mængde i forhold til institutionens input og på den anden side, at den erfaringsbaserede videnskapital også skal opbygges og konsolideres.

For forskningsledere på universiteter gælder det herudover, at der skal tages hensyn til undervisningen i planlægningen.

Det er også universitetsledelsens ansvar at universiteterne og institutterne udvikles. Det betyder, at det også er en ledelsesopgave på universiteterne at tage initiativ til strategiske diskussioner og beslutninger i forhold til samtlige opgaver.

Universitetsledelsen har således

- ansvar for personale- og økonomisk ledelse på linie med andre offentlige ledere,
- ansvar for forskningens niveau på linie med ledere af andre forskningsinstitutioner,
- ansvar for vidensudvekslingen og videnskonsolidering på linie med ledere af andre videnstunge virksomheder,
- ansvar for undervisningen på linie med ledere af andre undervisningsinstitutioner,
- ansvar for relationer til omverdenen, både til offentlige myndigheder, andre forskningsinstitutioner og det private erhvervsliv,
- ansvar for den strategiske udvikling.

Den ledelsesmæssige praksis på de enkelte institutioner er dels bestemt af de traditioner, der findes inden for det enkelte område, af de interne regler, og dels af udefra bestemte regler, som de fremgår af universitetsloven og af bekendtgørelser og overenskomster mellem staten og de enkelte fagforbund. Hertil kommer, at ledelsens rolle også er afhængig af niveau (rektor-, dekan-, institutleder-, studieleder-, afdelingsleder-, projektlederniveau) og af hvor mange personer, der er inden for det enkelte område. Nogle universitetsinstitutter har eksempelvis langt over 100 medarbejdere, hvor andre har under 10. Det har som konsekvens, at den ledelsesmæssige praksis er meget forskellig på de enkelte universiteter, men også inden for det samme universitet kan der være store forskelle på reglerne på de enkelte fakulteter og institutter. Det betyder også, at det er vanskeligt at tale generelt om vilkårene på danske universitetsinstitutter.

4.1 Organisering af universitetsforskningen

På en række fagområder er der tradition for, at forskerne ofte arbejder alene på projekter. Indenfor disse fagområder er den enkelte forsker sin egen projektleder, der selv styrer og udfører alle led i forskningsprocessen og instituttet har en administrativ funktion. Her er der sjældent udviklet en egentlig ledelseskultur.

Andre fag og emneområder har i højere grad en tradition for samarbejde i grupper. Disse samarbejdsgrupper findes i en række former lige fra grupper:

- hvor gruppedeltagerne er mere eller mindre ligestillede til de grupper, hvor deltagerne indgår i et fastlagt hierarki
- hvor deltagerne har samme faglige baggrund til grupper, der er dannet på tværs af hovedområder
- hvor deltagerne er fra samme institut til grupper med til grupper med deltagere fra andre forskningsinstitutioner i ind- og udland og
- fra grupper, hvor alle deltagerne er forskere til grupper, hvor kun nogle af deltagerne er forskere.

Inden for de fagområder, hvor der er tradition for samarbejde i større grupper, har der også været en tradition for ledelse af forskningsprojekterne. Her er ledelsestraditionen knyttet til den måde, man almindeligvis er indgået i gruppesamarbejde på. Det betyder, at der inden for nogle områder er tale om, at man vælger en ledelse i form af en 'tovholder' eller kontaktperson, der har en mere administrativ rolle, hvor man i andre tilfælde har en ledelse, der også har det forskningsfaglige ansvar.

4.2 Ledelsens økonomiske og personalemæssige ansvar

Det gælder for universiteterne som for andre offentlige forskningsinstitutioner, at det økonomiske ansvar gennem de seneste år er blevet udvidet. For en række institutter er det afgørende for den videre udvikling, at der til stadighed sikres eksterne midler. Det betyder, at det også er blevet en ledelsesopgave at sikre indtægterne i form af eksterne bevillinger.

På mange universitetsinstitutter er det stadig den enkelte projektleder (som regel en professor eller lektor), der skriver ansøgningerne, og som i selve projektforløbet er ansvarlig for både den faglige, administrative og økonomiske styring af projektet. Det er i realiteten også ofte projektlederen, der beslutter, hvilke personer, der skal tilknyttes projektet. På andre institutioner er man i højere grad begyndte at ansætte administrative AC-medarbejdere til støtte for de projektledere, der søger eksterne midler, ligesom man koordinerer ansøgningerne således, at forskere i tidsbegrænsede stillinger sikres arbejde i længere perioder. De administrative medarbejdere er i nogle tilfælde ansat på selve instituttet, hvor de også aflaster institutlederen i relation til andre administrative funktioner, i andre tilfælde er disse medarbejdere ansat på fakulteter eller i særlige kontorer, der dækker en hel universitetsinstitution. Det betyder, at man i realiteten har en dobbeltstruktur: på den ene side er det projektlederne/initiativtagerne, der sikrer den faglige udvikling

ved bl.a. at søge midler på den anden side er det institutledernes ansvar at de enkelte projekter koordineres fagligt, praktisk, personalemæssigt og økonomisk.

Der er også sket en væsentlig procedureregel i forbindelse med ansættelsen af forskere. Ledelsen (dekanen, hvor der er fakulteter) kan i dag vælge blandt de kvalificerede ansøgere til en konkret stilling, hvor man tidligere skulle ansætte den person, som det faglige bedømmelsesudvalg bedømte til at være den bedst kvalificerede; ændringen var begrundet i, at ledelsen skulle have mulighed for at tage andre hensyn med i betragtning, som f.eks. undervisningskompetence, men ændringen er også blevet stærkt kritiseret, nogle har f.eks. hævdet, at de nye regler ville medføre indavl, og at man kunne forbigå åbenbart kvalificerede personer.

4.3 Den valgte ledelse

Ledelsen på universiteterne er valgt blandt medarbejderne. Princippet med valgte ledere går tilbage til 1970'erne, men der er siden sket mange ændringer. Således er gruppen af medarbejdere, der kan vælges til ledere, i dag indskrænket til lektorer og professorer, og ledelseskompetencen er helt anderledes i dag, end den var i 1970'erne. Hvor den formelle ledelse i 1970'erne lå i institutbestyrelser og studienævn, og formanden for disse bestyrelser og nævn kun fungerede som beslutningstageradministrator mellem møderne, så er situationen i dag den, at det er institutlederne og studielederne, der har ledelseskompetencen, og bestyrelser og nævn har en rådgivende rolle.

Der var en del modstand mod ledelsesændringerne, da de blev gennemført. Men der er med de nuværende regler givet mulighed for, at lederen i meget høj grad kan støtte sig til institutbestyrelse og studienævn, og der er intet i reglerne, der forhindrer, at en leder kan tage den enkelte forskningsmedarbejder med på råd i konkrete afgørelser. Det medfører, at den ledelsesmæssige praksis på de enkelte institutter er meget forskellig. På nogle institutter, herunder Institut 8 på RUC, er der tale om en klar arbejdsdeling mellem ledelsen og forskningsmedarbejderne, på andre er der stadig tale om, at den enkelte forskningsmedarbejder inddrages i beslutningerne. Den klare arbejdsdeling og anerkendelse af ledelsens rolle og legitimitet er antageligvis en medvirkende årsag til, at medarbejderne på Institut 8 anvender mindre tid på administrative opgaver end den gennemsnitlige universitetsforsker gør.

Det kan være et problem for den mere langsigtede planlægning og udvikling af universitetsinstitutterne, at ledelsesopgaven går på skift. For i praksis kan det komme til at betyde, at den nyvalgte leder anvender et år til at sætte sig ind i regler

mv., derefter fungerer som leder i en periode, og så det sidste år forbereder sig på at vende tilbage som aktiv forsker. For en del forskere kan det have konsekvenser for forskerkarrieren, at de i en periode ikke forsker eller forsker meget lidt, idet der i en periode på tre-fire år kan ske store forandringer inden for de enkelte forskningsfelter. Og det betyder, at en del meget aktive forskere ikke er interesserede i at blive valgte ledere.

4.4 Universitetsledelsens roller

Det er vigtigt at fastholde, at der på universiteterne finder ledelse sted på mange niveauer og at ledelsesrollen er forskellig på de enkelte niveauer.

Projektlederen og vejlederen af de yngre forskere har det faglige ansvar for det enkelte projekt, og vedkommende bør have en klar faglig kompetence inden for det konkrete område (eller et af de områder), som projektet falder inden for.

Instituttlederen, der har ansvaret for den strategiske udvikling, bør have en faglig kompetence inden for fagområdet, samtidigt med at vedkommende bør have en række ledelsesmæssige kompetencer, herunder indsigt i personaleledelse og styring af økonomi.

Fakultetsledelsen og rektoratet, der har det overordnede ansvar for den strategiske udvikling af et større område, bør have en viden om forskning og undervisning på universitetsniveau samt have en række ledelsesmæssige kompetencer, herunder indsigt i personaleledelse, styring af økonomi og forhandling med eksterne parter.

Kravene til universitetslederne er meget store. Ikke alene skal de være fagligt kompetente for at sikre deres legitimitet i forhold til forskningsmedarbejderne, de skal også være i besiddelse af en række ledelsesmæssige kompetencer og være indstillet på, at det kan være vanskeligt at komme 'tilbage til rollen som aktiv forsker'. Som flere af forskningsmedarbejderne på Institut 8 pegede på, så er det, at man er en god forsker ikke ensbetydende med, at man er en god leder.

Det er kendetegnende for det nuværende ledelsessystem, at der er tale om decentral matrix-organisation: der findes en række forbindelseslinier på tværs, og en række beslutninger tages reelt set på institut- og projektlederniveau, herunder eksempelvis beslutninger om samarbejde med andre institutioner. Derudover findes der samtidig to hierarkiske strukturer: én struktur der er bestemt af den relative faglige kompetence og én, der er bestemt af de formelle regler f.eks. om valg til ledelsespositioner.

Den nuværende ledelsesstruktur på universiteterne er et resultat af mange års udvikling, mange forandringer, og af forskellige løsninger på de enkelte universiteter. Et CASE studie, der tager udgangspunkt i et enkelt institut og et enkelte universitet kan således ikke generaliseres til de danske universiteter generelt, men det kan anvendes til at pege på både problemer og løsninger.

5. Kildemateriale og metode

Undersøgelsen bygger på:

- Skriftligt materiale, herunder Else Hansen: *En koral i tidens strøm*, 1997; lovgrundlag, strategiplaner, resultatkontrakter mv.
- Oplysninger, der findes på Institut 8s og RUCs hjemmeside, herunder referater fra møder, oplysninger om medarbejdere mv.
- Andre undersøgelser foretaget af AFSK herunder CASE-undersøgelsen Skov & Landskab (rapport 2000/8 fra Analyseinstitut for Forskning) og Universitetsforskerundersøgelsen (rapport 2001/5)
- Spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt forskningsmedarbejdere på Institut 8 januar 2000
- Interviewundersøgelse foretaget blandt forskningsmedarbejdere på Institut 8 vinter 2000/2001

Undersøgelsen er en case-undersøgelse inden rammerne af projektet 'Forskningsledelse under forandring'.

I 1999/2000 blev der lavet en case-undersøgelse af samarbejdet *Skov & Landskab* mellem sektorforskningsinstitutionen Forskningscentret for Skov & Landskab (FSL), universitetsinstituttet Institut for Økonomi, Skov og Landskab på KVL (IØSL) og Skovskolen, der resulterede i en rapport, denne rapport byggede dels på spørgeskemadata, der var inspireret af sektorforskningsundersøgelsen fra 1998 og dels på interviews. Spørgeskemaet til Institut 8 var på mange måde identisk med spørgeskemaet til Skov & Landskab, således at det var muligt at sammenligne resultaterne fra denne undersøgelse med resultaterne fra Institut 8, hvilket blev gjort i et notat, der blev fremsendt til de deltagende institutioner. Det viste sig, at der på en række områder var langt mindre forskelle mellem resultaterne fra IØSL og Institut 8 end mellem IØSL og FSL. I alt 28 forskere fra Institut 8 deltog i denne undersøgelse. Alle statistiske analyser er foretaget ved hjælp af SAS.

Dette notat og de interviews, der var foretaget på IØSL dannede baggrund for den spørgeramme (interviewguide), der blev brugt ved de kvalitative interview, der blev foretaget i vinteren 2000/2001 på Institut 8. Her blev ti forskere interviewet; Kamma Langberg foretog de første tre interviews og Peter Brink Andersen de øvrige syv interviews. Interviewene varede fra en time til cirka 1½ time.

Alle interviews er efterfølgende blevet transskriberet i deres fulde længde og kodet i et kvalitativt orienteret databaseprogram (QSR N4-Classic). Kodningen har dannet basis for den organisering af teksterne, der har dannet baggrund for de efterfølgende analyser. Der er udarbejdet et notat af Peter Brink Andersen med

resultaterne fra interviewundersøgelsen. Dette notat er fremsendt til samtlige interviewede, der gav tilladelse til anvendelse af de citater, der fandtes i notatet; alle citater i denne rapport er gengivet i notatet.

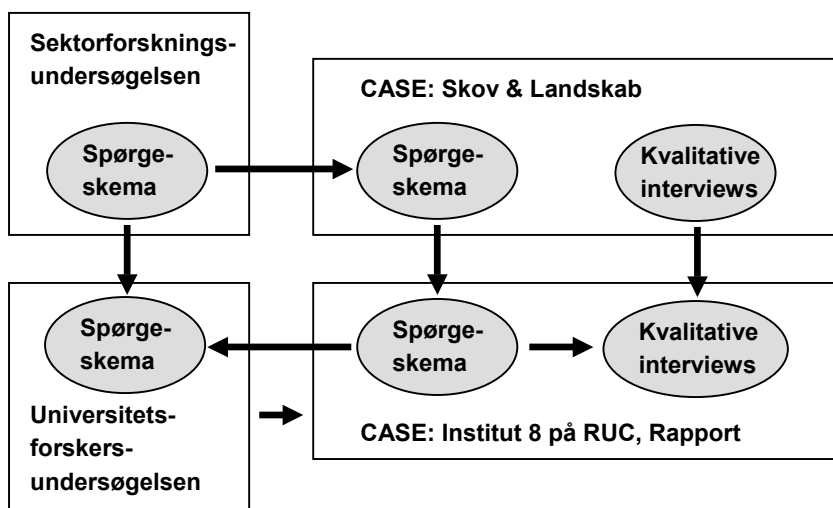
I vinteren 2000/2001 blev der på AFSK også foretaget en webbaseret undersøgelse blandt universitetsforskere i Danmark. Resultaterne fra denne undersøgelse er også inddraget i rapporten. Hovedresultaterne er offentliggjort i en rapport af Kamma Langberg og Per Stig Lauridsen, og der forventes at komme endnu en rapport fra denne undersøgelse i 2002.

Enkelte resultater fra universitetsforskerundersøgelsen er også indgået som baggrundsmateriale for denne rapport om Institut 8.

Rapporten bygger således hovedsageligt på primære data. For at sikre mod fejl og misforståelser har hovedparten af rapporten været forelagt institutledelsen på Institut 8 i en foreløbig form.

Sammenhængen mellem de enkelte undersøgelser er skitseret i figur 5.1

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen og den kvalitative interviewundersøgelse pegede i samme retning. Der var ikke områder, hvor der blev fundet uoverensstemmelser.



Figur 5.1 Sammenhæng mellem datakilderne

Referencer

Andersen, Peter Brink: *Kvalitativ interviewundersøgelse på Institut 8, Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter*, Working Paper 2002/2, Analyseinstitut for Forskning.

Damm, Bettina: *Et forsøg på Benchmarking*. Rapport fra Analyseinstitut for Forskning 2001/6.

Langberg, Kamma og Ebbe K. Graversen: *Mobility among Researchers*. Working Paper 2001/7, Analyseinstitut for Forskning.

Hansen, Else: *En koral i tidens strøm*. Roskilde Universitetsforlag 1997 (ph.d.-afhandling).

Kalpazidou Smidt, Evanthia: *Forskningsmiljøer i ett nordisk perspektiv*. Uppsala 1996 (ph.d.-afhandling).

Langberg, Kamma: *Forskningsledelse under forandring CASE Skov og Landskab*. Rapport fra Analyseinstitut for Forskning 2000/8.

Langberg, Kamma og Lauridsen, Per Stig: *Universitetsforskernes arbejdsvilkår og holdninger til forskningens og forskeres vilkår*. Rapport fra Analyseinstitut for Forskning 2001/5.

Nonaka, Ikujiro, Umento Katsuhiko og Sasagi Keigo: "Three Tales of Knowledge-creatives Companies" in van Krogh, Roos og Kliene (red) *Knowing in Firms*. Sage, 1998.

Wenneberg, Søren: "Forskningsledelse som tillidsvækkende sammenkobling mellem samfund og videnskab" in Hansson, Finn og Birte Holst Jørgensen (red.): *Forskningens dilemmaer. En debatbog om ledelse og evaluering af forskning*. Samfundslitteratur, 2002.

Udviklingskontrakter for universiteterne. Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet (red). Marts 2000 (indeholder alle kontrakterne, de enkelte kontrakter findes som hovedregel på de enkelte universiteters hjemmesider)

Statistik:

Danmark Statistik:

- Statistisk Årbog (div. årgange 1975-)
- Statistisk Tiårsoversigt (diverse årgange 1975-)
- 50-årsoversigten
- Statistikbanken.dk (on-line databank)

Forskning og udvikling i den offentlige sektor. Forskningsstatistik 1999.
Analyseinstitut for Forskning 2001

WEB-adresser:

<http://www.afsk.au.dk>

<http://www.ruc.dk>

Appendiks

Tabel A.1

	Antal forskere pr. 31.12.1999	Forsknings- årsværk udført i 1999	Antal kvindelige forskere pr 31.12.1999
RUC i alt	455	240	176
Professorniveau	43	17	4
Lektorniveau	189	80	51
Adjunktniveau	34	19	17
Ph.d.-studerende og lign.	100	75	49
Andet AC-personale	40	24	20
TAP mv.	49	26	35
Alle universiteter* i alt	14.006	8.017	5.546
Professorniveau	966	490	79
Lektorniveau	4.017	1.933	831
Adjunktniveau	1.194	822	411
Ph.d.-studerende	2.360	1.834	890
Andet AC-personale	1.148	642	434
TAP mv.	4.321	2295	2.901

Kilde: Forskning og udviklingsarbejde i den offentlige sektor. Forskningsstatistikken 1999.

Tabel 11, 12, 13 og 14

Tabel A.2 Fordeling af arbejdstiden i procent og det gennemsnitlige timetal

	Inst.8 *	RUC **	Samfunds- forskere **	Alle **
Forskning	43,3	35,1	44,6	45,9
Vejledning af andre forskere (ikke ph.d.- studerende)	0,6	1,1	3,0	1,6
Undervisning og vejledning af ph.d.- studerende / Vejledning og undervisning af ph.d.-studerende	2,2	2,9	5,0	3,7
Undervisning og vejledning af speciale- studerende / Vejledning og undervisning af speciale- og konferensstuderende	5,7	7,9	1,9	3,6
Undervisning og vejledning af kandidat- studerende/Vejledning og undervisning af kandidatstuderende	11,3	9,2	7,9	9,3
Undervisning og vejledning af bachelor- studerende / Vejledning og undervisning af 3. årsstuderende	8,5	8,3	2,3	5,7
Undervisning og vejledning af studerende på basis / Vejledning og undervisning af studerende på 1. og 2. år samt på sidefag	12,9	11,6	2,8	8,6
Skrivning af ansøgninger	2,9	2,9	6,8	3,4
Rådgivning	0,8	1,2	3,1	1,8
Deltagelse i udvalg og nævn	1,9	1,5	1,5	1,1
Deltagelse i bedømmelsesudvalg	1,4	2,8	2,9	2,4
Administration	5,7	10,7	8,3	8,6
Efteruddannelse	0,2	0,9	2,7	1,4
Andet	2,5	3,7	7,0	3,1
Gennemsnitligt timetal pr. uge	48,5	47,2	50,0	47,2

* Institut 8 undersøgelsen, januar 2000

** Universitetsforskerundersøgelsen, årsskiftet 2000/2001

Rapporter fra Analyseinstitut for Forskning

2002

- 2002/2 Focus on biotechnology - Issues related to R&D in biotechnology
- Denmark in a comparative perspective
ISBN 87-90698-56-8
- 2002/1 Dynamik og fornyelse på danske universiteter og sektorforsknings-
institutioner - En analyse af hvad der karakteriserer dynamiske og
fornyende forskningsmiljøer
ISBN: 87-90698-54-1

2001

- 2001/1 Science under Pressure. Proceedings
ISBN: 87-90698-40-1
- 2001/2 Folk og Forskning - Opfattelser og holdninger, 1997-2000
ISBN: 87-90698-43-6
- 2001/3 Videnskabelighed - Femten portrætter
ISBN: 87-90698-44-4
- 2001/4 Betydning af regional beliggenhed for forsknings- og udviklingsaktivitet
ISBN: 87-90698-45-2
- 2001/5 Universitetsforskernes arbejdsvilkår og holdninger til forskningens
og forskeres vilkår - Hovedresultater
ISBN: 87-90698-45-2
- 2001/6 Et forsøg på Benchmarking - En analyse af de samfundsvidenskabelige
og juridiske institutter ved de højere læreanstalter
ISBN: 87-90698-49-5
- 2001/7 Folk og Forskning – Bioteknologi i vidensamfundet
ISBN: 87-90698-52-5
- 2001/8 Science Policy – Setting the Agenda for Research.
Proceedings from MUSCIPOLI Workshop One
ISBN: 87-90698-53-3

For tidligere udgivelser se: <http://www.afsk.au.dk/Publikationer.htm>