



Analyseinstitut for Forskning

**Kvalitativ interviewundersøgelse på Institut 8,
Institut for Samfundsvidenskab og
Erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter.**



Working papers 2002/2
Analyseinstitut for Forskning

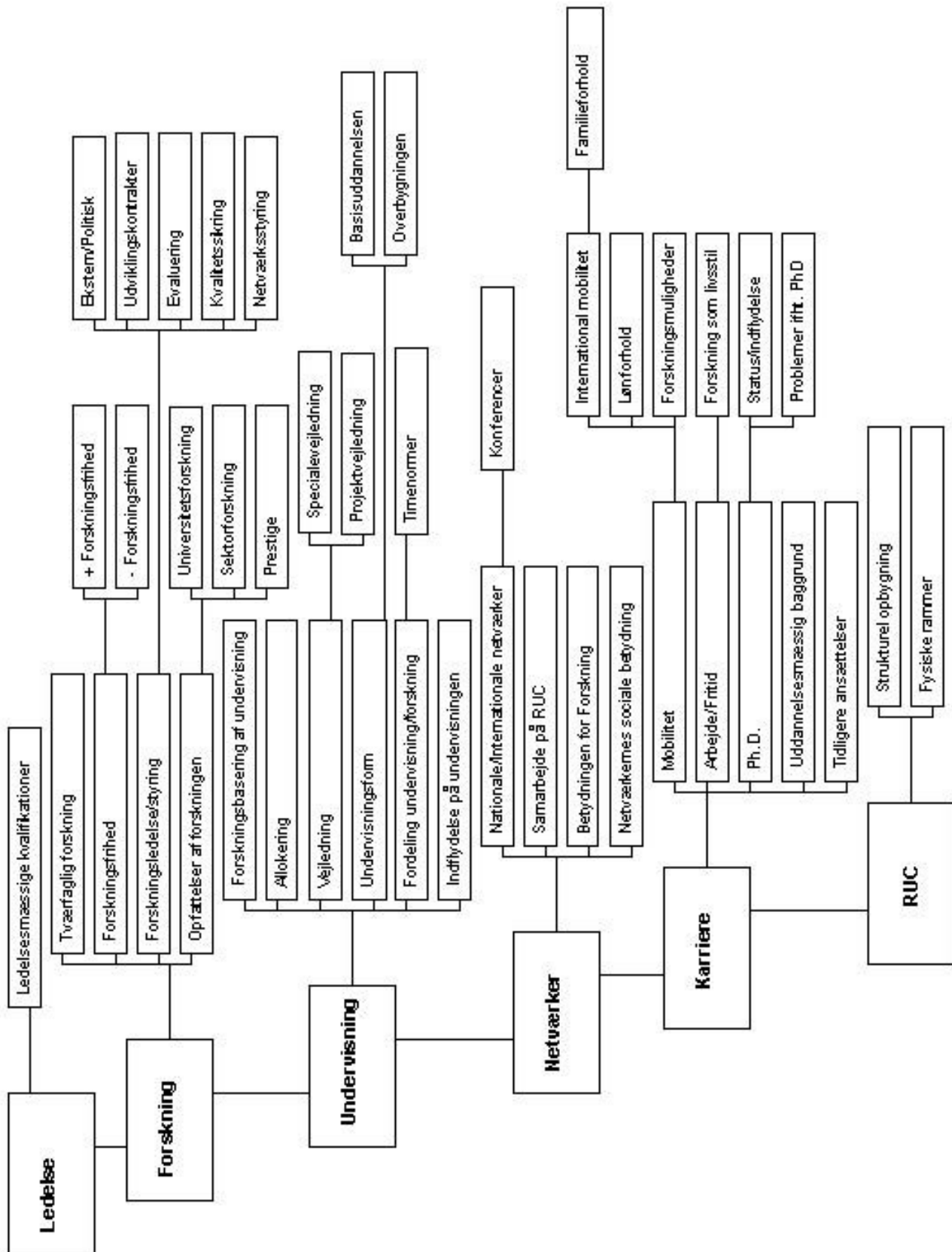
The Danish Institute for Studies in
Research and Research Policy
Finlandsgade 4
DK-8200 Aarhus N
www.afsk.au.dk

Indledning	3
1. Forskningssamarbejde, tværfaglig forskning og netværk.....	4
1.1 Forskergrupper.....	5
1.2 Projektgrupper.....	6
1.3 Tværfaglig forskning.....	7
1.4 Nationale og internationale forskningsnetværk	9
1.4.1 Indgår alle forskere i nationale og i internationale forskernetværk?.....	10
1.4.2 Hvad får forskerne ud af at indgå i forskernetværk?	11
1.4.3 Hvordan kommer forskerne med i netværk, og hvordan opstår netværk?	11
1.4.4 Mobilitet og forskernetværk	13
1.4.5 Er netværk mere betydningsfulde for nogle forskere end for andre forskere? ..	14
2. Undervisning, vejledning og fordelingen af forskernes arbejdsopgaver	15
2.1 Undervisningsformer	15
2.1.1 Basisuddannelsen	20
2.1.2 Overbygningen	24
2.2 Allokering af forskerne.....	25
2.3 Projekt- og specialevejledning.....	27
2.4 Forskernes indflydelse på undervisningen	29
2.5 Forskningsbaseret undervisning.....	30
2.6 Forskernes opfattelse af fordelingen af arbejdsopgaver imellem undervisning og forskning.....	33
3. Forskningsledelse	38
3.1 Hvad er forskningsledelse?	39
3.2 Hvad er god forskningsledelse og hvilke ledelsesmæssige kvalifikationer og kompetencer bør forskningsledelsen besidde?	39
3.3 Kan og bør forskningen styres? - Er begrebet forskningsledelse foreneligt med idealet om forskningsfrihed?	43
3.4 Ekstern politisk styring af forskningen	46
3.4.1 Forskningsprogrammer, ekstern finansiering af forskningen, forskningsfrihed og uafhængighed.....	47
3.4.2 Forskernes holdninger til Udviklingskontrakter	50
3.5 Kvalitetssikring	53
3.6 Forskningsledelse på Institut 8 og på RUC.	57

Indledning

Resultaterne i dette arbejdsrapport bygger på gennemførelsen af 10 kvalitative, semistrukturerede interviews foretaget på Institut 8, Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, RUC i perioden December 2000 – Januar 2001. Kamma Langberg har foretaget de første tre interviews, og Peter Brink Andersen har foretaget de øvrige 7 interviews. Interviewene har varet fra en time til cirka 1½ time. Sammenlagt bygger resultaterne i dette papir på cirka 14 timers temaorienteret samtale om en række emner af central betydning for forskningen. Alle interviews er efterfølgende blevet transskriberet i deres fulde længde, kodet og analyseret i et kvalitativt orienteret databaseprogram (QSR N4-Classic). Det samlede transkriptionsmateriale udgør 279 normalsider. De personer som indgår i interviewundersøgelsen, er udvalgt på baggrund af en bruttoliste sammensat af institutsekretæren på institut 8 sådan at interviewpersonerne er jævnt fordelt i forhold til køn, alder, stilling og forskningsområde. Interviewpersonerne er blevet spurgt om deres uddannelsesmæssige baggrund, uddannelsessted samt hvilke forskningsområder deres forskning ligger inden for. Disse oplysninger danner baggrunden for en vurdering af om sammensætningen af interviewpersoner er dækkende for forskerne på institut 8 i forhold til forskningsområder, og gør det muligt at vurdere om de problemstillinger der er behandlet i interviewundersøgelsen relaterer sig til specifikke fag- eller forskningsområder. Det skal indledningsvis nævnes at der i interviewmateriale er særlig fokus på de områder som problematiseres af interviewpersonerne, for at kunne bruge disse som en slags pejlemærker i fortolkningen og forståelsen af de områder som belyses i undersøgelsen.

Figur 1 viser den struktur som er anvendt i forbindelse med kodningen og analysen af de transkriberede interviews. Samme struktur danner baggrunden for den måde resultaterne af interviewundersøgelsen præsenteres på i indeværende arbejdsrapport. Det skal her nævnes at ikke alle kategorier der er anvendt i kodningen af interviewmaterialet, er inddraget i arbejdsrapporten.



Figur 1. Struktur for kodning og analyse af interviews

1. Forskningssamarbejde, tværfaglig forskning og netværk

Samarbejdet på institut 8 foregår ved at forskerne indgår i forskellige grupper. På institut 8 findes tre forskellige former for grupper der vedrører forskning og undervisning: forskergrupper, projektgrupper og undervisningsgrupper. Hvor undervisningsgrupper retter sig mod undervisningen, retter både forskergrupper og projektgrupper sig mod forskningen.

Både forskergrupper og projektgrupper går som regel på tværs af undervisningsgrupperne. Det skal bemærkes at kun en del af de interviewede forskere har skelnet eksplicit imellem de forskellige samarbejdsgrupper. Derfor må beskrivelsen betragtes som en generel gennemgang.

1.1 Forskergrupper

Instituttet er opdelt i forskergrupper. I forbindelse med beslutningen om at nedsætte forskergrupper blev nogle af de allerede eksisterende grupper blot formaliseret. Det er et krav til forskerne at de indgår i en forskergruppe. Alle forskere på institut 8 indgår derfor i en forskergruppe, og enkelte indgår i flere forskergrupper. Forskergrupperne er etableret med udgangspunkt i et ønske om at styrke forskningssamarbejdet på institut 8. Der er ikke formuleret noget egentligt krav i forhold til forskergrupperne ligesom der heller ikke er nogen fast definition af forskergruppernes opgaver. Nogle af grupperne har eksisteret længe og er etableret på basis af forskernes egne initiativer. Samarbejdet i de forskellige forskergrupper centrerer sig om forskellige teorier og genstandsfelter der er af interesse for de deltagende forskere. Etableringen af forskergrupperne har til hensigt at sikre forskernes deltagelse i forskningsprojekter og derved tilskynde til samarbejde forskerne imellem. Der er flere eksempler i interviewundersøgelsen på forskere der deltager i projektgrupper som netop er etableret på baggrund af det kendskab som forskerne har fået til hinanden gennem deltagelsen i forskergrupperne. Forskergrupperne er et forum for samarbejde og udveksling mellem forskerne. Samarbejdet i forskergrupperne spænder vidt. Foruden faglige diskussioner og muligheden for at præsentere sin forskning, samarbejder forskerne om at skrive bøger, antologier, artikler eller papers, søge forskningsmidler, afholde workshops eller konferencer, eller opbygge faglige netværk. Oplevelsen blandt forskerne af det samarbejde der foregår i forskergrupperne, er overvejende positivt. En af forskerne beskriver samarbejdet i forskergrupperne sådan:

”Jeg synes det er nogle gode initiativer. Jeg synes det er nogen gode diskussioner. Jeg synes det er godt at have et forum hvor man netop kan diskutere. Man kan komme og præsentere nogen ting. Man kan se hvad de andre laver og hvor de bevæger sig hen. Altså jeg synes det er meget udbytterigt, det synes jeg det er.”

Forskergrupperne har ingen formel leder, derimod fungerer en eller flere forskere i gruppen ofte som "tovholdere" for forskningsgruppen. Der ligger ingen klar beskrivelse af hvilke opgaver eller forpligtigelser samarbejdet i forskningsgruppen indebærer, men den enkelte forskningsgruppe formulerer typisk en beskrivelse eller forskningsprofil for det eller de forskningsområde(r) som forskningsgruppen forsker i. Selv om det er et krav til forskerne at de indgår i en forskergruppe, har ingen af forskerne i interviewundersøgelsen givet udtryk for at de finder dette problematisk. Forskergrupperne er karakteriseret af at forskerne i høj grad selv definerer samarbejdet, samtidig med at de forskningsprofiler der formuleres i forskergrupperne, som regel udgør tilstrækkeligt brede rammer for forskningen til at forskerne kan indpasse deres individuelle forskningsområder og projekter.

Etablering eller formalisering af forskergrupperne var et ledelsesmæssigt initiativ med det formål at styrke forskningssamarbejdet på institut 8. Det er indtrykket at etableringen af forskergrupper har en positiv indvirkning på forskningssamarbejdet, og at forskerne på instituttet har en overvejende positiv oplevelse af samarbejdet i forskergrupperne.

1.2 Projektgrupper

Projektgrupper dannes på baggrund af samarbejdet om helt konkrete forskningsprojekter. Projektgrupper kan udspringe af forskergrupperne, men kan også være dannet på tværs af forskergrupperne. I projektgrupperne kan der indgå forskere fra andre universiteter eller forskningsinstitutioner. I modsætning til forskergrupperne, der ikke nødvendigvis orienterer sig mod noget bestemt resultat, er projektgrupperne mere målrettede i forhold til at der skal udføres opgaver og produceres resultater. Det betyder ikke at der ikke produceres noget i forskergrupperne, men at samarbejdet i projektgrupperne ofte opfattes som mere forpligtigende end det er tilfældet i forskergrupperne. En af forskerne beskriver forskellen mellem forskergrupper og projektgrupper sådan:

"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."

Fælles for såvel forskergrupper som for projektgrupper er at disse danner rammerne for forskningssamarbejdet på institut 8. I realiteten kan projektgrupper overlape forskergrupperne i en sådan grad at en skelnen imellem det samarbejde der foregår i de to former for grupper, er vanskelig.

1.3 Tværfaglig forskning

Tværfaglig forskning står centralt i RUC's profil, og netop ønsket om et tværfagligt forskningsmiljø er et af hovedargumenterne for at organisere forskningen i relativt store og tværfaglige institutter. På institut 8 er der hovedsageligt ansat forskere der har faglige rødder i sociologi, politologi og økonomi. Tværfaglighed er et centralt begreb for såvel forskningen som for undervisningen på RUC, og universitetet sigter på en balance der sikrer både faglighed og tværfaglighed. Dette sigte er søgt realiseret dels ved at samle forskere indenfor et fagområde eller beslægtede fagområder i instituttet, dels ved at instituttet rummer forskellige fag der indgår i instituttets tværfaglige forskningsprofil. Forskergrupperne er dannet med udgangspunkt i den forskning der interesserer de deltagende forskere, samtidig med at forskerne ofte har forskellige faglige indfaldsvinkler. Hensigten med denne forskningsorganisering er at skabe rammerne for et tværfagligt forskningsmiljø med en problemorienteret tilgang til forskningen.

Forskerne giver udtryk for at forskningen på Institut 8 både er tværfaglig og problemorienteret, og at dette i høj grad hænger sammen med den måde forskningen er organiseret på. Hovedparten af forskerne giver udtryk for at den tværfaglige tilgang til forskningen udgør et spændende og udfordrende forskningsmiljø. En udtrykker det sådan:

"Jeg synes bestemt inden for mit område at det er en fordel at have netværk hvor der indgår andre fagligheder som man kan trække på. Ved at invadere andres fagligheder, så kan ens egen faglighed blive funderet bedre, og du får nogle aspekter med som du ellers ikke får med."

Selvom langt de fleste forskere i interviewundersøgelsen giver udtryk for en overvejende positiv oplevelse af samarbejdet i forskergrupperne, har flere bemærket at balancegangen imellem en faglig og en tværfaglig indfaldsvinkel til forskningen ikke er uproblematisk. Et af problemerne med at organisere forskningssamarbejdet i tværfaglige forskergrupper kan være at en form for faglighed bliver dominerende i samarbejdet, hvorved andre faglige tilgange trænges i baggrunden. En mindre del af interviewpersonerne har oplevet at forskergruppen har været domineret af andre fagligheder end deres egen. Selvom nogle af forskerne oplever at være presset rent faglig i forskergrupperne, udløser problemet reelt kun sjældent konflikter. Der er tradition for et tværfagligt

forskningsmiljø på institut 8, og forskerne er i høj grad indstillet på at få den tværfaglige forskning til at fungere bedst muligt. Flere af forskerne karakteriserer at forskningsmiljøet er præget af en udbredt vilje til samarbejde, respekt for andres forskning og faglighed samt en grundlæggende vilje til at kommunikere. De forskere der deltager i forskergrupperne, har stor indflydelse på den forskningsprofil der danner rammerne for forskningen i de enkelte forskergrupper.

Selve formuleringen af forskningsprofilerne for de enkelte forskergrupper foregår ofte som en forhandlingsproces hvor uenigheder mellem forskellige teoretiske genstandsområder og faglige indfaldsvinkler kan forhandles. En af forskerne beskriver formuleringen af en forskningsprofil for den forskningsgruppe som vedkommende deltager i, sådan:

"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."

Et andet problem er risikoen for at forskningen bliver så tværfaglig at det bliver svært at fastholde et samlet fokus i forhold til forskningen. Ligesom det er tilfældet når der opstår problemer i forhold til at opretholde den rette balance mellem forskellige faglige retninger, er det indtrykket at de problemer der kan opstå i forbindelse med at fastholde et samlet fokus i forhold til forskningen, ofte løses ved interne forhandlinger i forskergrupperne i takt med at problemerne opstår. En af forskerne beskriver de problemer der kan opstå i forbindelse med at fastholde et samlet fokus på forskningen i en tværfaglig forskningsgruppe, sådan:

"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."

Den tværfaglighed som kendetegner forskningen på instituttet, opfattes, trods de problemer som er beskrevet af forskerne på institut 8, som en af RUC's styrkepositioner. Det er indtrykket at den måde forskningen er organiseret på, på institut 8, giver anledning til mange diskussioner og forhandlinger blandt forskerne, men at disse løbende diskussioner og forhandlinger i høj grad baner vejen for et velfungerende, tværfagligt forskningsmiljø. De problemer som er beskrevet i forhold til den tværfaglige forskning, finder forskerne oftest løsninger på internt i forskergrupperne i takt med at de opstår.

Selvom langt de fleste forskere giver udtryk for en overvejende positiv oplevelse af samarbejdet i forskergrupperne, bemærker flere af forskerne at den megen fokus der er på tværfagligheden, kan være et problem i forhold til forskernes muligheder for faglig fordybelse. En af forskerne beskriver balancegangen imellem en faglig og en tværfaglig tilgang til forskningen sådan:

”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 forhold til den tværfaglige. Jeg mener at der er en risiko for at det begrænser 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.”

1.4 Nationale og internationale forskningsnetværk

Der vil i dette afsnit blive sat fokus på forskningen i relation til både nationale og internationale netværk. Det skal her bemærkes at forskergrupper og projektgrupper også kan opfattes som nationale forskningsnetværk. Det er ikke muligt at opstille noget entydigt skel imellem forskningsnetværk internt på institut 8 og de forskningsnetværk som forskerne har ud ad til. Forskerne har ikke skelnet konsekvent imellem de netværk de indgår i internt på RUC, og de netværk de har udadtil. En vis sondring mellem netværk internt på institut 8, forskergrupper og projektgrupper, og de nationale eller internationale forskernetværk som forskerne deltager i, er imidlertid mulig idet forskerne er blevet spurgt om de deltager i forskernetværk uden for instituttet og i internationale forskernetværk.

Et ofte anvendt skel imellem forskningssamarbejde og forskernetværk indebærer en opfattelse af forskningssamarbejde som mere forpligtigende end forskernetværk. Ved dette skel mellem samarbejde og netværk er det en grundlæggende antagelse at der til samarbejdet i højere grad knytter sig et forpligtigende og processuelt samarbejde om konkrete forskningsprojekter, end det er tilfældet for forskernetværk. Det er derfor nærliggende at opfatte forskningssamarbejde som et operativt begreb, og forskernetværk som et latent system der aktiveres i forbindelse med samarbejdet om konkrete forskningsprojekter. Hvis dette skel anvendes på forskersamarbejdet på institut 8, kan forskergrupper opfattes som forskernetværk, hvorimod projektgrupper i højere grad betegner forskningssamarbejde. Grænsen mellem forskergrupper og projektgrupper er imidlertid ikke krystalklar, da projektgrupper i realiteten kan overlape forskergrupper i en sådan grad at det indholdsmæssigt bliver vanskeligt at skelne grupperne fra hinanden.

Anvendelsen af forpligtigende samarbejde i konkrete forskningsprojekter som markør for skellet mellem samarbejde og netværk problematiseres yderligere af at en stor del af forskerne i interviewundersøgelsen netop ligger vægt på, at deres netværk både nationalt og internationalt centrerer sig omkring forskningsproduktion i en eller anden form. Forskernetværk kan derfor udgøre grundlaget såvel som rammen for samarbejdet om konkrete forskningsprojekter. Som det fremgår er det problematisk at opstille et klart skel imellem forskningssamarbejde og forskernetværk, hvorfor grænserne mellem disse vil være forholdsvis flydende i indeværende afsnit.

1.4.1 Indgår alle forskere i nationale og i internationale forskernetværk?

Stort set alle forskere i interviewundersøgelsen indgår i nationale forskernetværk og internationale forskernetværk. Enkelte forskere indgår i flere internationale forskernetværk end i netværk på Institut 8 eller i Danmark. En del netværk går på tværs af forskellige forskningsinstitutioner, og flere af forskerne indgår i netværk med forskere fra sektorforskningen.

En af forskerne bemærker at samarbejdet om konkrete projekter i netværk mellem universitetsforskere og forskere fra sektorforskningen kan være berigende i kraft af den forskellige fokus på teori og empiri, som kendetegner henholdsvis universitetsforskere og forskere fra sektorforskningen. Samme forsker, der selv har været ansat i sektorforskningen, bemærker at universitetsforskere og forskere fra sektorforskningen ofte indgår i forskellige former for netværk, og at de derfor kan supplere hinanden i samarbejdet om forskellige projekter:

”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.”

Deltagelsen i netværk uden for institut 8 er således ikke blot en mulighed for forskerne for at samarbejde med forskere fra andre universiteter nationalt og internationalt, men også en mulighed for at indgå i samarbejde med forskere fra andre typer af forskningsinstitutioner.

1.4.2 Hvad får forskerne ud af at indgå i forskernetværk?

Forskernetværk giver, foruden kontakten til andre forskere i både indland og udland og på tværs af forskellige forskningsinstitutioner, forskerne mulighed for at tilegne sig viden om deres forskningsområder, og derved holde sig ajour. Derudover giver deltagelsen i netværk forskerne mulighed for at tilegne sig viden om aktuelle forskningsprojekter og konferencer, mulighed for at drøfte egen forskning med kompetente forskere, eksempelvis via præsentationen af papers, mulighed for at deltage i forskningsprojekter samt mulighed for at indgå i samarbejde om at få publiceret forskelligt materiale.

Netværk både internt på institut 8, nationalt og internationalt opfattes blandt forskerne som en vigtig del af det at være forsker. På et spørgsmål til en af forskerne om vedkommende kunne forestille sig at være forsker og ikke have noget netværk svarer vedkommende således.

”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 konference 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.”

1.4.3 Hvordan kommer forskerne med i netværk, og hvordan opstår netværk?

Der er stor enighed blandt forskerne i interviewundersøgelsen om at deltagelsen i forskellige netværk meget ofte hænger sammen med deltagelsen i konferencer, kongresser eller seminarer hvor der etableres kontakter til andre forskere. I forbindelse med deltagelsen i forskellige former for konferencer fremhæver en del af forskerne betydningen af at de præsenterer deres forskning i form af papers, artikler eller andet. På denne måde udgør forskellige former for konferencer en mulighed for forskerne til både at stifte bekendtskab med andre forskere og deres forskning samt at præsentere sig selv og sin egen forskning.

Incitamentsstrukturen omkring deltagelsen i forskernetværk kan derfor siges at være dobbeltrettet. Forskerne giver på den ene side udtryk for at motivationen til at deltage i netværk er knyttet til en forventning om at der skal komme en eller anden form for produktion ud af samarbejdet i netværket og på den anden side, at en forudsætning for at netværk udmønter sig i samarbejdet

omkring konkrete forskningsprojekter ofte hænger sammen med at forskerne har noget at bidrage med i forhold til netværket. En af forskerne beskriver processen med at etablere netværk sådan:

"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."

Forskeren her oplever det ikke som særligt problematisk at få etableret kontakt til netværk hvis der er tilstrækkeligt med muligheder for at deltage i konferencer, men peger på at det primært er via præsentationen af ens egen forskning, i form af eksempelvis papers, at grundlaget for forsknings-samarbejde i konkrete forskningsprojekter etableres. Mange af forskerne giver udtryk for at netværk udenfor institut 8 meget ofte etableres sådan.

Flere af forskerne giver udtryk for at der er stor forskel på at etablere kontakt til allerede eksisterende forskernetværk, og på at opbygge netværk fra bunden. Opbygningen af nye forskernetværk er en proces der kræver både tid og hårdt arbejde. Mange af forskerne giver udtryk for at etableringen af kontakter til eksisterende netværk, såvel som oprettelsen af nye netværk, i høj grad sker på foranledning af enkeltpersoner. En forklaring på dette kan være at forskergruppen på institut 8 er relativt spredt rent fagligt. En af forskerne beskriver processen med at opbygge et nyt forskningsnetværk fra bunden sådan:

"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."

I forbindelse med opbygningen af nye forskernetværk fra bunden fremhæves ligeledes betydningen af at deltage i forskellige former for konferencer. Selvom den teknologiske udvikling i dag gør det muligt for forskerne at kommunikere med hinanden uden at bevæge sig fysisk, er der stor enighed blandt forskerne om at den fysiske tilstedeværelse og den direkte personlige kontakt til andre forskere fortsat har en stor betydning. Den direkte personlige kontakt er særlig vigtig i forbindelse med kontakten mellem forskere som ikke kender hinanden så godt, og dermed også i forbindelse med opbygningen af nye forskernetværk hvor opgaven består i at skabe nye kontakter til andre forskere:

”Altså dem jeg decideret har arbejdet sammen med, dem kender jeg så godt nu så der kører vi det ligeså meget over e-mail, der behøver vi ikke at se hinanden. Men dem som jeg så ikke kender helt så godt, det er så på konferencer når jeg kan se dem, at der er mulighed for at bygge videre på netværket der. Det er lidt sværere når man ikke kender folk så godt så bare lige at sende en mail, der skal man have et vist kendskab til hinanden før man bare lige gør det.”

Et vigtigt element ved forskernetværk er at kontakten til netværket skal plejes eller holdes ved lige. Flere af forskerne fremhæver også i denne forbindelse betydningen af at deltage i forskellige konferencer idet den personlige kontakt mellem forskerne tillægges stor betydning. Flere forskere fremhæver at internationale netværk i højere grad skal dyrkes end nationale netværk. Mange forskere beskriver hvordan det ofte er de samme forskere, de træffer til forskellige konferencer her i landet og ved internationale konferencer i udlandet.

1.4.4 Mobilitet og forskernetværk

Hvordan påvirker mobilitet forskernetværk? Et centralt spørgsmål i denne forbindelse er om forskerne mister kontakten til tidligere netværk, eller om kontakten til netværk fastholdes i forbindelse med forskernes mobilitet. Mobilitet kan være flere ting - interviewundersøgelsen fokuserer på mobilitet i forhold til forskernes arbejdsplads og på mobilitet i forhold til forskernes forskningsområder.

Besvarelserne i interviewundersøgelsen viser at mobilitet i forhold til forskernes arbejdssted ofte påvirker kontakten til forskernetværket langt mindre end den mobilitet der har at gøre med forskernes forskningsområder. Flere forskere indgår stadig i de samme netværk som de indgik i før de skiftede arbejdsplads. De forsker stadig indenfor det samme forskningsområde og har bevaret grundlaget for forskningssamarbejde i deres netværk. De tilfælde hvor mobiliteten fra en arbejdsplads til en anden arbejdsplads betyder at forskerne skifter fokus fra et forskningsområde til et andet, medfører ofte at kontakten til tidligere netværk syner hen. En af forskerne bemærker at i

takt med at ens faglighed udvikles, nuanceres og ændrer karakter, så er det sandsynligt at dele af ens tidligere netværk tyndes ud.

Der kan være forskel på om forskerne skifter arbejdsplads mellem forskellige forskningsinstitutioner, eksempelvis fra et universitet til et andet universitet, eller mellem forskellige typer af forskningsinstitutioner, for eksempel fra en sektorforskningsinstitution til en universitetsinstitution. I forbindelse med mobiliteten fra en forskningsinstitution til en anden forskningsinstitution er det ofte nemmere at fastholde kontakten til tidligere netværk end det er tilfældet når mobiliteten går på tværs af forskellige typer af forskningsinstitutioner. En forsker, der tidligere har været ansat indenfor sektorforskningen, beskriver hvordan vedkommende nu har vanskeligt ved at opretholde kontakten til tidligere netværk:

”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.”

Interviewene viser således at der kan være stor forskel på hvor dybt forankrede og stabile forskernes forskellige netværk er, og derfor vil en model for relationen mellem mobilitet og forskernetværk være præget af usikkerhed. Det er indtrykket at det er lettere at bevare kontakten til tidligere netværk i forbindelse med mobilitet på tværs af forskellige universitetsinstitutioner, end det er hvis mobiliteten går på tværs af forskellige typer af forskningsinstitutioner. Det er ligeledes indtrykket at det er vanskeligt at bevare kontakten til tidligere netværk i forbindelse med forskernes mobilitet i forhold til forskellige forskningsområder, dvs. hvis en forsker skifter fokus fra et forskningsområde til et andet forskningsområde, og dette skift er så markant at grundlaget for det forskningssamarbejde der foregik i det tidligere forskernetværk forsvinder. Omvendt kan forskernes netværk ofte udvides i forbindelse med mobilitet på tværs af forskellige forskningsinstitutioner, men inden for samme forskningssektor hvis forskernes forskningsområder ikke skifter markant.

1.4.5 Er netværk mere betydningsfulde for nogle forskere end for andre forskere?

Forskernetværk fremhæves som meget betydningsfulde af alle forskere i interviewundersøgelsen. De forskere som føler sig fagligt presset i forhold til andre fagligheder i samarbejdet på institut 8, lægger større vægt på betydningen af at indgå i internationale netværk end andre forskere. En forklaring kan være at deres forskningsområder ikke står så centralt på institut 8 som andre forskningsområder, hvorfor disse forskere i højere grad må finde samarbejdspartnere uden for instituttet. Der er en del i interviewmaterialet der tyder på at det ofte er forskere der er meget fagligt specialiserede, der søger samarbejdspartnere uden for Institut 8 nationalt eller internationalt.

2. Undervisning, vejledning og fordelingen af forskernes arbejdsopgaver

Begrebet tværfaglighed indtager en central position på RUC. Dette gælder for forskningen, men det er også tilfældet i forhold til lærergruppen på RUC og i forhold til undervisningen af de studerende. Tværfagligheden er bl.a. søgt implementeret i de studerendes uddannelse ved at uddannelserne på RUC starter med en toårig basisuddannelse hvor de studerende introduceres for forskellige fag. Basisuddannelsen udgør de første to år af en treårig Bacheloruddannelse der er en forudsætning for at fortsætte på overbygningen. Institut 8 allokerer undervisere til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.

På den samfundsvidenskabelige basisuddannelse indgår følgende fagområder: Politologi, sociologi og økonomi, foruden planlægning, rum og ressourcer, videnskabsteori, projektarbejdets metodik samt samfundsvidenskabelig metode og statistik. Institut 8 tilbyder desuden følgende uddannelser på overbygningen: forvaltning, offentlig administration, offentlig økonomi og regulering, socialvidenskab, erhvervsøkonomi/HA, virksomhedsstudier samt public relations. Der er lagt stor vægt på tværfagligheden i de studerendes uddannelse ved at de studerende først tilegner sig viden indenfor en bred vifte af de samfundsvidenskabelige fagområder på basisuddannelsen, og derefter fortsætter uddannelsen på en overbygning hvor underviserne har faglige rødder i forskellige samfundsvidenskabelige fagområder. RUC lægger vægt på at give de studerende en problemorienteret undervisning ved en kombination af kursusundervisning og projektundervisning.

2.1 Undervisningsformer

I dette afsnit sættes der fokus på kursusundervisning og projektundervisning, undervisningen på henholdsvis basisuddannelsen og overbygningen, vejledning af de studerende, samt fordelingen af forskernes arbejdsopgaver i forhold til undervisning og forskning.

Undervisningen på RUC foregår som en kombination af to forskellige undervisningsformer: Kursusundervisning og projektundervisning. Projektundervisning er ofte mere tværfagligt tilrettelagt end kursusundervisningen. Mange forskere opfatter projektundervisningen som en unik undervisningsform der kendetegner undervisningen på RUC, og mange giver udtryk for at den problemorienterede projektundervisning er en god undervisningsform for de studerende:

"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."

Der er stor enighed blandt forskerne om at den problemorienterede projektundervisning har sin styrke ved, at den sætter de studerende i stand til at arbejde med konkrete problemer. Den tværfaglige sammensætning af lærergruppen fremhæves i denne forbindelse som betydningsfuld for de studerendes evne til at arbejde problemorienteret:

”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.”

Selvom en del af forskerne fremhæver projektundervisningen som god for de studerende, giver en del af forskerne udtryk for at projektundervisningen ikke er uproblematisk. Et af de problemer der er blevet påpeget i interviewundersøgelsen, er at det kan være svært at give de studerende et tilstrækkeligt højt niveau i forhold til det faglige indhold i uddannelsen. Et af de problemer som en relativ stor vægtning af tværfagligheden kan medføre, er at dette kan begrænse både de studerendes og forskernes muligheder for direkte faglig fordybelse:

”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.”

Selvom der i høj grad er enighed blandt forskere om at projektundervisningen er en god undervisningsform der sætter de studerende i stand til at arbejde både problemorienteret, tværfagligt og samarbejde i grupper, kan det være et problem ved denne undervisningsform at få givet de studerende et tilstrækkeligt højt niveau i forhold til det faglige indhold i uddannelsen. Et andet problem som en del af forskerne peger på i forbindelse med projektundervisningen er, at det er en meget tidskrævende undervisningsform for forskerne, idet der ofte skal tilrettelægges nye kurser og undervises i nyt materiale:

"Det som jeg har oplevet, det er at vi har en ganske stor undervisningsopgave der skal klares, og det er jo på grund af vores specielle pædagogiske princip med at man skal have det der projektarbejde. De projektarbejder er enormt interessante og gode for de studerende, og de er også interessante for os, men man skal også huske på at de er enormt krævende, fordi man hele tiden bliver konfronteret med noget nyt."

Projektundervisning er ikke den eneste undervisningsform der eksisterer på RUC, men det er den undervisningsform som forskerne fremhæver som noget unikt ved undervisningen på RUC. Sideløbende med projektundervisningen underviser forskerne på RUC også i kursusundervisning i mere traditionel forstand. Begge undervisningsformer har været på RUC siden RUC blev etableret i 1972. Der er imidlertid sket en markant forskydning i forhold til vægtningen mellem de to forskellige undervisningsformer således at kursusundervisningen i dag fylder langt mere end det var tilfældet tidligere. Det ville være nærliggende at forestille sig at omfanget af projektundervisning er faldet tilsvarende i forhold til den stigning der har været i mængden af kursusundervisning, men det er ikke tilfældet. Resultatet af at mængden af kursusundervisning er steget uden at mængden af projektseminarer er faldet tilsvarende, er at undervisernes undervisningsmængde er steget markant:

"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 ude fra 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."

Årsagerne til den stigende undervisningsmængde er et sammenfald mellem en øget mængde studerende, der ikke er fulgt op af ansættelsen af et tilsvarende antal undervisere, samtidig med at indførelsen af mere kursusundervisning ikke har betydet et fald i mængden af projektundervisning. Undervisernes oplevelse af en betydelig undervisningsmængde kan måske i nogen grad tilskrives det krav, som projektundervisningen stiller til underviserne om ofte at tilrettelægge nye kurser, og undervise i nyt materiale. Hertil kommer at projektundervisning og kursusundervisning er to forskellige undervisningsformer, der kræver vidt forskellige pædagogiske værktøjer som underviserne må kunne håndtere. En af forskerne beskriver hvordan det kan være en ekstra

belastning for underviserne, at de skal undervise i både kursusundervisning og projektundervisning sådan:

"Det giver en større belastning på vejlederne at vi både skal stå og holde traditionelle forelæsninger og kursusundervisning og kunne det, samtidig med at vi skal være i stand til at kunne gå ind i gruppeprocesser og give et fagligt indspark og sådan noget der. Det er to meget forskellige pædagogiske værktøjer man skal bruge til at løse de to situationer, og det er ikke sikkert at folk er gode til begge dele. Det kan godt være at folk er hamrende dygtige forelæsere, men simpelthen ikke kan det der med grupperne eller omvendt. Men vi bliver alle sammen sat til det hele, og vi skal alle sammen kunne det hele, og vi bruger meget tid på at forberede os og leve op til de der krav."

En af årsagerne til at der er indført mere kursusundervisning på RUC er et pres udefra. En anden årsag til stigningen i mængden af kursusundervisning er at de studerende der er på RUC i dag, i modsætning til tidligere, gerne vil have både kursusundervisning og projektundervisning. Stigningen i mængden af kursusundervisning er således resultatet af såvel et udefrakommende krav som af et internt ønske 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 et hvert 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."

Kombinationen af et pres udefra og et krav fra de studerende om en vis mængde kursusundervisning sideløbende med at en relativt stor mængde projektundervisning fastholdes, medfører en markant større undervisningsbyrde for forskerne. Hvis undervisningsmængden er steget markant, er det nærliggende at spørge hvorfor der ikke bliver skåret ned på omfanget af projektundervisningen? En årsag kan være at langt de fleste forskere er enige om at projektundervisningen er en god undervisningsform, der af mange af forskerne opfattes som noget unikt ved RUC. Ingen af forskerne i interviewundersøgelsen ønsker derfor at afskaffe projektundervisningen til fordel for kursusundervisningen. Mange af de interviewede forskere giver imidlertid udtryk for at fordi undervisningsmængden er så stor som det er tilfældet, så ville det være godt at få en diskussion i gang om formen af projektundervisning og om vægtingen mellem denne og kursusundervisningen. Men fordi projektundervisningen har udgjort en betydelig del af

undervisningen siden RUC blev etableret, og fordi denne undervisningsform opfattes som noget centralt i en uddannelse ved RUC, er der en modvilje mod at tage denne diskussion:

"Jeg tror vi skal diskutere mere omkring hvordan vi forstår projektarbejdet i dag. Der har været en modvilje mod at diskutere hvad vi så egentligt forstår ved projektarbejde, fordi det skulle bare være sådan som det var i gamle dage. Men verden har rykket sig, og de studerende har også rykket sig, og med de nye betingelser der er kommet i forbindelse med kursusundervisningen, der har betingelserne for at skrive projekter også rykket sig. Det er ikke det samme som at sige at vi ikke skal have projektarbejde."

Modviljen mod at diskutere projektundervisningen er måske en af de væsentligste barrierer for at finde frem til en mere hensigtsmæssig vægtning mellem projektundervisningen og kursusundervisning og dermed en mindre undervisningsbyrde på instituttet. En del af forskerne bemærker at den modvilje der er mod at diskutere projektundervisningen, ikke så meget skal findes på Institut 8 som på andre institutter på RUC. En del af forskerne peger desuden på at modviljen mod at diskutere projektseminarerne hænger sammen med en konflikt imellem de undervisere der har været på RUC i lang tid, og de undervisere der er kommet til senere:

"Vores institut er jo i virkeligheden meget drivkraften for at tage den diskussion, men vi oplever at der sidder nogen af de gamle vejledere, som har været vejledere fra start af på RUC, som stritter imod, og som ikke vil tage den der diskussion, og som kalder os alt muligt ubehageligt og oplever det som om at vi ødelægger RUC's ide."

Projektundervisning kædes af nogle forskere direkte sammen med RUC's ide. Det kan hævdes at den ide eller identitet som kendetegner RUC, orienterer sig i forhold til det der adskiller RUC fra andre universiteter. Forskerne, og måske særligt de forskere der har været på RUC i længere tid, identificerer sig med den identitet der kendetegner RUC. Den modvilje der er mod at diskutere projektundervisningen, kan tolkes som et forsøg på at fastholde en identitet som et universitet der er anderledes end andre universiteter. En af forskerne beskriver hvordan identiteten på RUC orienterer sig i forhold til de andre universiteter, og hvordan dette, i kombination med udefrakommende krav, har betydet at projektundervisningen er blevet fastholdt samtidig med at der er indført mere kursusundervisning:

"Jeg oplever at der har været lidt en blokering, at man har haft sådan et underdog-syndrom i forhold til de gamle universiteter og har sagt: "Nu må vi altså gøre noget ved det her image og sørge for at omverdenen er helt sikker på at man lever op til

kravene på et universitet og så videre.” Og det har gjort at man har brugt lidt for meget energi på traditionalisering, standardkurser, standardpensum og karakterer efter trettenskalaen. Et stykke hen ad vejen er jeg også enig i det. Men jeg synes den kurs RUC generelt har haft, fundamentalt set, er fornuftig med at sige at vi fastholder en relativ høj prioritering af projektarbejdet, men vi kan også finde ud af at indlægge nogen elementer med koncentrerede kurser som gør at en almen akademisk ballast er i orden. Men jeg synes at nu er udfordringen at komme ud over underdog-syndromet og så sige: ”Nu tør vi altså godt give friere tøjler.”

En af forskerne beskriver hvordan diskussionen om formen af projektundervisning og vægtningen mellem denne og kursusundervisningen er kørt i tomgang, og hvordan vægtningen mellem de to forskellige undervisningsformer består i et kompromis, der imidlertid ikke har løst problemet med en relativ stor undervisningsbyrde:

”Efter min opfattelse så er det kørt lidt i tomgang på RUC - det har været lidt en tomgangsdiskussion. Altså, det har været sådan en lidt firkantet polarisering mellem de forskellige synspunkter. Du kan jo tydeligt se det på basisuddannelsen, det er virkelig et kompromis. Du kan jo aldrig få det perfekte, vel? Men egentlig synes jeg det er et udmærket praktisk kompromis der fungerer, men taberne har lidt været lærernes forskning, og derfor skal vi have nogen justeringer nu så man tager det problem alvorligt.”

2.1.1 Basisuddannelsen

Basisuddannelsen på RUC er tilrettelagt så de studerende tilegner sig viden inden for flere forskellige fagområder. Institut 8 allokerer undervisere til den samfundsvidenskabelige basisuddannelse, hvor der undervises i politologi, sociologi og økonomi. Undervisningen på Basisuddannelsen er tilrettelagt så forholdet mellem projektarbejde og kursusundervisning vægtes ligeligt i uddannelsen. De studerende på basisuddannelsen skal udarbejde en række projekter der er problemorienterede sådan at emnet for det enkelte projekt er en nærmere afgrænset problemstilling der skal vælges så teorier og metoder fra flere af basisuddannelsens fagområder kan benyttes. Undervisningen på basisuddannelsen er både tværfaglig og problemorienteret. En af forskerne beskriver forskellen mellem en uddannelse på RUC og uddannelser på andre universiteter sådan:

”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.”

Den tværfaglige opbygning af basisuddannelserne kan betyde at de studerende ikke tilegner sig den samme grad af faglig fordybelse som hvis de beskæftigede sig med et snævrere fagområde. I stedet får de studerende en bredere uddannelse hvor de med udgangspunkt i en række af de samfundsvidenskabelige fagområder lærer at arbejde problemorienteret med konkrete problemstillinger. En af forskerne beskriver hvordan det i visse typer job kan være en fordel med en større faglig bredde i uddannelsen:

”Vi har politologer, sociologer og økonomer med en lang teoritradition bag sig her på instituttet, og det er klart at teoritraditionerne, forstået som den økonomiske, politologiske og sociologiske teoritilgang, den får de ikke. Men de får noget andet. Altså, de får dele af teoritraditionerne, som de så kan bringe i spil, og det tror jeg er en god forudsætning for mennesker der skal ud og fungere som forvaltere.”

Mange af forskerne har givet udtryk for at de kvalifikationer som de studerende tilegner sig i uddannelsen på RUC, netop er gode fordi disse kvalifikationer efterspørges på dele af arbejdsmarkedet:

”Hvad snakker man om i den private sektor og i den offentlige sektor? Man snakker om flydende netværksstyring og så videre og så videre, og det er jo præcis det der med at være analytiske kaos-piloter, you name it, det er jo altså i praksis blevet bevist at den ballast har kandidaterne hernede fra.”

En af forskerne bemærker at prioriteringen af faglig bredde frem for fordybelse inden for et snævrere fagområde i de studerendes uddannelse ikke er uproblematisk. Et af problemerne ved at prioriterer den faglige bredde i uddannelserne er at det kan være vanskeligt at give de studerende et tilstrækkeligt højt fagligt niveau. Dette kan være et problem for de studerende der ønsker at fortsætte deres uddannelsen som PHD studerende ved andre universiteter end RUC:

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

Flere forskere giver udtryk for at der er stor forskel på at undervise de studerende på basisuddannelsen og på overbygningen. Dette hænger sammen med at de studerende der starter, ikke bare skal introduceres for forskellige fagområder og teorier, de skal også socialiseres ind i rollen som studerende ved et universitet. Hvor det på overbygningen ofte er konkrete, teoretiske eller metodiske problemstillinger de studerende fokuserer på, er udfordringen for underviserne på basisuddannelsen at give de studerende en grundlæggende forståelse af hvad teori og metode er.

Næsten alle forskerne i interviewundersøgelsen giver udtryk for at undervisningsbyrden er større på basisuddannelsen end på overbygningen. Dette er ikke nødvendigvis fordi der er en større undervisningsmængde på basisuddannelsen, det kan også hænge sammen med de forskellige forudsætninger der er for at undervise de studerende på basisuddannelsen og på overbygningen:

”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.”

Nogle af forskerne giver udtryk for at selvom undervisningsbyrden på basisuddannelsen opleves som markant større end på overbygningen, så kan det også være meget tilfredsstillende at undervise de studerende på basisuddannelsen:

”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 videnskabs-teori, 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.”

Ifølge mange af forskerne skyldes oplevelsen af en betydelig større undervisningsbyrde på basisuddannelsen først og fremmest at der mangler sammenhæng mellem de forskellige fag som forskerne bliver sat til at undervise i på basisuddannelsen:

”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.”

Manglende sammenhæng mellem de forskellige fag som forskerne underviser i, betyder at det bliver en ekstra belastning for forskerne at sætte sig ind i det materiale de underviser i. Mange af forskerne bemærker at der både mangler sammenhæng mellem de forskellige fag som de bliver sat til at undervise i på basisuddannelsen, og sammenhæng mellem disse fag og de fag- og forskningsområder som forskerne ellers beskæftiger sig med. Det vil i praksis sige at forskerne i visse tilfælde bliver sat til at undervise i forskellige fag på basisuddannelsen som de egentlig ikke har faglige forudsætninger for at undervise i, hvilket er et problem for både underviserne og de studerende:

”Her på RUC der bliver vi jo kostet lidt rundt, og jeg var på basis indtil for et års tid siden, eller hvor meget det nu er. Og på basisuddannelsen specielt, der bliver man jo sat til at undervise i stort set hvad som helst. Altså, jeg blev for eksempel sendt på basis med en label som politolog - jeg er ikke for fem øre politolog, men de manglede en politolog i huset så det skulle jeg dække. Men at komme ned på basis og blive sat til at undervise i politologi, for eksempel, det er ikke særlig sjovt, fordi så har man den der følelse af at man kun lige er et kapitel foran de studerende i bogen, og jeg er sikker på at de studerende kan jo også mærke forskel. Altså, når jeg underviser inden for mit eget felt, så kan jeg gøre det meget mere spændende og interessant og på et

meget højere niveau end hvis jeg skal stå og undervise inden for et fagligt felt som jeg ikke føler at jeg er inde på.”

En del af de fag der undervises i på basisuddannelsen, er i en vis udstrækning oversigtskurser. En af forskerne bemærker om disse at oversigtskurser forudsætter et relativt stort overblik over det felt der undervises i, hvilket det kan være problematisk at tilegne sig på grund af den manglende sammenhæng mellem de forskellige fag på basisuddannelsen og forskernes egne fag- og forskningsområder:

”De fleste kurser på basisuddannelsen er jo oversigtskurser i en grad, kombinerede kurser der forudsætter et fantastisk overblik, og jeg fatter ikke at der er nogen der kan levere kvalitetsundervisning på den måde.”

Manglende sammenhæng mellem de forskellige fag som forskerne underviser i på basisuddannelsen, og mellem disse fag og de fag- eller forskningsområder som forskerne i øvrigt beskæftiger sig, med betyder at det kan være problematisk at opnå samme niveau i undervisningen som forskerne ellers er i stand til. Dette problematiseres yderligere af at en betydelig del de kurser der undervises i på basisuddannelsen, er oversigtskurser der forudsætter et stort overblik. En af de mere kritiske forskere bemærker at det derfor kan være vanskeligt at opnå en god kvalitet i undervisningen på basisuddannelsen:

”Det er ikke sikkert at de studerende får en særlig god undervisning på basisuddannelsen. Det er jeg ret sikker på at de ikke får. Undervisningen er generelt for dårlig, fordi der er ikke nogen der har forstand på det de underviser i, og ikke nogen der er interesseret i det. Måske de er tvunget til det, men typisk fordi at det er ikke et område man selv har valgt at skulle undervise i. Altså, i de ganske få tilfælde hvor det passer, der kan undervisningen være god. I de fleste, trefjerdedele af tilfældene eller hvor meget det nu bliver, der er der ikke den kvalitet der egentligt burde være.”

2.1.2 Overbygningen

Institut 8 tilbyder følgende overbygningsuddannelser: forvaltning, offentlig administration, offentlig økonomi og regulering, socialvidenskab, erhvervsøkonomi/HA, virksomhedsstudier og public relations.

Der er stor enighed blandt forskerne om at undervisningsbyrden er mindre på overbygningen end det er tilfældet på basisuddannelsen. Dette betyder ikke nødvendigvis at der er en mindre mængde undervisning på overbygningen. En forklaring kan være de anderledes forudsætninger der er for

undervisningen på overbygningen, og den måde undervisningen tilrettelægges. Hvor en del af undervisningsopgaven på basisuddannelsen består i at socialiserer de studerende ind i rollen som universitetsstuderende, består undervisningsopgaverne på overbygningen i højere grad i at undervise de studerende i uddannelsernes faglige indhold. En af forskerne beskriver undervisningen på overbygningen sådan:

"På overbygningen der er de studerende meget mere socialiserede. De ved godt hvad det er at producere projekter - de er jo veltrænede i den der samarbejdsproces og i gruppearbejde. De kræver meget mere på det teoretiske plan. Det er nogle meget mere konkrete metodiske spørgsmål, så de kræver meget mere projektindhold som sådan. De rejser nogle interessante spørgsmål som jo nogen gange er ganske forskningsorienterede, så det kræver meget mere på det her lidt mere avancerede plan."

Forskernes mulighed for at undervise på et højere niveau på overbygningen end på basisuddannelsen betyder at forskerne i højere grad har mulighed for at undervise inden for de områder de beskæftiger sig med i deres forskning, og herved få forskningsrelevant feedback fra studerende. Forskerne har ofte også mere frihed til at inddrage deres egne forskningsområder i undervisningen på overbygningen end på basisuddannelsen. En forklaring på at forskerne oplever undervisningsbyrden som mindre belastende på overbygningen, kan være at der her i højere grad er overensstemmelse mellem de områder som forskerne selv interesserer sig for, og de områder som de underviser i, end det er tilfældet på basisuddannelsen:

"På overbygningen der er undervisningsbelastningen ikke helt så voldsom, og man har de der muligheder for selv at formulere nogle projektseminarer man vil undervise indenfor, og det gør det så fagligt mere spændende. Man kan undervise op på et højere niveau, men det skulle man jo også gerne kunne på overbygningen."

2.2 Allokering af forskerne

Basis- og bacheloruddannelserne er organisatorisk adskilt fra overbygningsuddannelserne på RUC. Dette betyder at der på RUC er en studieleder for basis- og bacheloruddannelsen og en række studieledere for overbygningsuddannelserne. Studielederne på basis er ikke nødvendigvis tilknyttet Institut 8.

Forskerne allokeres typisk til basisuddannelsen for en toårig periode hvert fjerde år. Allokeringen af forskerne til basisuddannelsen foregår på den måde at studielederen på basisuddannelsen

sammensætter en række forskere der sammen underviser de studerende i såkaldte huse. Der er normalt fem forskere allokeret til at undervise i hvert hus. Forskerne allokeres ideelt set efter en langsigtet allokeringssplan sådan at gruppen af undervisere i hvert hus fordeler sig på forskellige faglige kompetencer. I visse tilfælde kan der imidlertid opstå mangel på undervisere på basisuddannelsen. I disse tilfælde er det institutbestyreren der skal finde de forskere som skal allokeres til at undervise på basisuddannelsen:

"Bemandingen på basis sammensættes i huse efter hvad der nu kommer af folk, så det er rimeligt afbalanceret mellem forskellige typer af faglige kompetencer. Der bliver lavet sådan en langsigtet allokeringssplan, men så kan der være sådan nogle kortsigtede overvejelser. Altså, hvis der skal fyldes nogle huller ud, så står folk ikke i kø, så institutbestyreren har lidt problemer med at finde folk."

Mange giver udtryk for at det eksisterende allokeringssystem, hvor forskerne hvert andet år allokeres frem og tilbage mellem basisuddannelsen og overbygningsuddannelsen, gør det vanskeligt at opnå tilstrækkelig kontinuitet i forhold til både forskningen, undervisningen og samarbejdet med kollegaer:

"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, de mig 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."

Rotationen mellem basisuddannelsen og overbygningsuddannelsen betyder at det kan være vanskeligt for forskerne at opnå kontinuitet i forholdt til undervisningen og gøre brug af de erfaringer de tilegner sig ved at undervise. Forskerne kan derfor opleve et øget pres i forhold til både undervisningen på basisuddannelsen og i forhold til deres forskning. En mindre del af forskerne giver udtryk for at den hyppige rotation, der er indlejret i den måde allokeringssystemet

foregår på, har negative konsekvenser i forhold til de sociale relationer mellem forskerne, idet at forskerne jævnligt må afbryde samarbejdet med nogle kollegaer for at påbegynde samarbejde med andre kollegaer.

Når forskerne allokeres til basisuddannelsen får de tildelt et kontor i det hus som de skal undervise i. Forskerne beholder samtidig et kontor i det hus de arbejder i på overbygningen. Flere af forskerne giver imidlertid udtryk for at det kan være vanskeligt at opretholde samme grad af kontakt med kollegaerne på overbygningen når de allokeres til basisuddannelsen:

”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.”

2.3 Projekt- og specialevejledning

Vejledning af studerende kan overordnet opdeles i fire punkter: projektvejledning generelt, der igen kan opdeles i vejledning på basisuddannelsen og vejledning på overbygningsuddannelsen, og endelig vejledning af specialestuderende. Flere forskere giver udtryk for at vejledningen af specialestuderende kan være meget berigende for forskerne selv. De specialestuderende, der er i den afsluttende del af deres uddannelse, har ofte et så højt fagligt niveau at forskerne kan tilegne sig relevant viden i forbindelse med vejledningsprocessen. En forsker beskriver oplevelsen af at vejlede specialestuderende sådan:

”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.”

Flere forskere beskriver at også vejledning af de studerendes projekter kan være fagligt berigende. En del af forskerne giver imidlertid udtryk for at vejledningen af de studerendes projekter ikke er

uproblematisk. Holdningen blandt flere af forskerne er at vejledningen af de studerendes projekter er forholdsvis tidskrævende på både basisuddannelsen og på overbygningsuddannelsen. Dette hænger sammen med at det er nogle meget forskellige områder som forskerne kan komme til at skulle vejlede indenfor i forbindelse med vejledningen af de studerendes projekter. En af forskerne udtrykker problematikken sådan:

”Man kan blive sat til at vejlede grupper der skriver projekter om kvinders vilkår i Irak, for eksempel, hvad ved jeg om kvinders vilkår i Irak? - Ikke for fem flade øre, men så vejleder man i det også.”

Selvom problemet med at skulle vejlede inden for områder som forskerne ikke beskæftiger sig med i forvejen, er mindre på overbygningen end på basisuddannelsen, så er vejledningen af de studerendes projekter på overbygningen en meget tidskrævende opgave. En af forklaringerne på at vejledningen af de studerendes projekter er så tidskrævende, kan være at foruden selve vejledningen, så bruger forskerne forholdsvis meget tid på en såkaldt intern evaluering af de studerendes projekter. Den interne evaluering af de studerendes projekter består i at to forskere gennemlæser de studerendes projekt et par uger før dette afleveres til bedømmelse. En af forskerne beskriver processen med at vejlede og evaluere de studerendes projekter på overbygningen sådan:

”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.”

2.4 Forskernes indflydelse på undervisningen

Mange forskere giver udtryk for at den indflydelse de har på tilrettelæggelsen af deres undervisning, er tilfredsstillende. Inden for rammerne af studieordningen og i dialog med de andre undervisere og de studerende har forskerne mulighed for at tilrettelægge en del af deres undervisning sådan at der er sammenhæng imellem undervisningen og de forskningsområder som forskerne beskæftiger sig med. Forskerne kan imidlertid komme til at skulle undervise indenfor nogle områder på basisuddannelsen som de ikke selv har valgt, og som de måske ikke har beskæftiget sig med tidligere. Flere forskere giver udtryk for at det er lettere af få indflydelse på undervisningen på overbygningsuddannelsen end det er på basisuddannelsen:

”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.”

Studieordningen og de studerendes ønsker til undervisningen kan fortolkes som en begrænsende faktor for forskernes indflydelse på undervisningen, men dette opleves ikke som noget stort problem af forskerne. En beskriver sin egen og de studerendes indflydelse på undervisningen sådan:

”I praksis har jeg meget stor indflydelse på undervisningen. Altså, det er jo klart at der er en studieordning som vi skal leve op til, hvor der er nogle krav om hvordan de studerende skal undervises i dette tema og så videre. Hvad der er relevant i den forbindelse, har jeg meget stor indflydelse på, men samtidig i dialog med de andre lærere og de studerende. Den måde et universitet styres på, der spiller studienævnet jo en afgørende rolle, og der er også studerende i studienævnet. Studienævnet finder ud af at der er brug for en ny studieordning og laver den så - og det synes jeg da er rimeligt. Forhåbentlig gør man også i sin egen undervisning det at man ikke giver alle de studerende alt det de vil have, for man synes også selv at der er noget der er vigtigt at de får. Men hvis man vil komme igennem, så er det næsten også nødvendigt at lytte til hvad de studerende siger, hvad de ønsker sig, og prøve at ændre det så langt man synes det er nødvendigt. Der er ingen andre steder, tror jeg, end på universiteterne hvor man faktisk stiller op til den ene evaluering efter den anden, nogen gange helt urimeligt vil jeg faktisk sige. Og hvis man vil komme igennem, så skrotter man selvfølgelig ikke de evalueringer, men prøver at imødekomme de ønsker og behov der er så godt man kan.”

2.5 Forskningsbasering af undervisningen

Undervisningen tilrettelægges ideelt set sådan at der er en tæt sammenhæng mellem denne og forskernes forskning. Idealet om forskningsbasering af undervisningen har dels det formål at de studerende tilegner sig indsigt i den nyeste viden indenfor de områder der undervises i, og dels til formål at sikre at der er sammenhæng mellem de forskellige opgaver som forskerne varetager. En af forskerne bemærker at i de tilfælde hvor forskerne kan inddrage deres forskning i undervisningen, opleves undervisningen som mere tilfredsstillende:

”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.”

Forskerne kan få en meget positiv oplevelse ud af at undervise hvis der er sammenhæng imellem deres undervisning og de forskningsområder som de beskæftiger sig med. En tæt sammenhæng mellem forskernes forskning og de områder de underviser i, betyder at forskerne kan inddrage deres forskning i undervisningen og derved få feedback fra studerende, som de kan anvende i deres forskning. En af forskerne beskriver hvordan vedkommende finder inspiration i sin undervisning og får feedback fra de studerende, netop fordi der er sammenhæng mellem vedkommendes undervisning og forskningsområder:

”Kunsten består jo i at have en fleksibel undervisningstilrettelæggelse hvor du netop kan få det gode samspil mellem forskning og undervisning. Det gode ved RUC-modellen er at du kan gøre det. Altså, når du laver et nyt kursus på basisuddannelsen eller andre steder, så kan man jo skrue det sammen så det hænger rimeligt tæt sammen med noget af din forskning. Jeg har for eksempel kørt kurser i feltarbejde – jamen, så laver vi det et sted hvor det er noget jeg også får noget inspiration af. Og det var noget af det man skulle gøre, som vi også prøver at gøre med den nye studieordning der er lavet, hvor vi blandt andet har en meget mere fri overbygning. Fidusen er at man så kan lave noget undervisning der i højere grad afspejler den forskning man laver. Du kan få noget feedback fra gode studerende - det hører så også med til historien.”

Spørgsmålet om forskernes indflydelse på tilrettelæggelsen af deres undervisning afhænger også af om der er tale om kursusundervisning eller projektundervisning:

"Jeg synes, hvis du for eksempel tager de her forskellige projektseminarer, så er det typisk nogle undervisningsforløb som er ret forskningsbaserede, og det gør at det er aktuelt, og det er noget som folk brænder for."

De studerende er ikke begrænset af det materiale der indgår i de enkelte projektseminarer, men kan vælge mere eller mindre frit mellem den undervisning de har modtaget. Selvom forskerne har mulighed for at inddrage deres forskning i projektundervisningen, er der altså ikke noget krav om at de studerende skal inddrage materialet i projektarbejdet. En af forskerne bemærker på denne baggrund at det kan være problematisk at inddrage forskning på et højt niveau i undervisningen:

"Altså, hvis man laver et projektseminar, så kan man inddrage forskningen i undervisningen, det kan man gøre. Men projektseminarer de forpligtiger ikke til noget som helst i forhold til de studerende, det gør de faktisk ikke. Det gør at det bliver svært at stille nogle krav til de studerende om hvad de skal. De er jo ikke engang forpligtigede til at bruge det man siger på selve projektseminarerne i deres projekter, det er kun en generel information som de får tilbudt. Man kan på den ene side sige at det giver mig stor frihed til at bruge min egen forskning på et projektseminar, på den anden side så kan jeg ikke lægge det på et særlig højt niveau, for jeg kan ikke stille krav til dem om at de skal læse de rigtig spændende forskningsbidrag, fordi der ikke skal laves nogen eksamination på det - så gider de ikke."

Der er delte meninger blandt forskerne om hvorvidt undervisningen på institut 8 er tilstrækkelig forskningsbaseret eller ej. Dette kan dels forklares med den problematik som skitseredes i citatet ovenfor. En del af de forskere der giver udtryk for at det er problematisk at tilrettelægge undervisningen så denne hænger sammen med deres forskning, bemærker at problemet med at inddrage forskningen i undervisningen først og fremmest skyldes at forskerne er så specialiserede at det kan være vanskelig at indpasse forskningen i undervisningen, fordi denne ikke korresponderer med undervisningsbehovet. Dette forklarer forskerne med at undervisningen ofte består i en mere generel indføring i de områder der undervises i, end forskernes egen forskning der ofte er meget specialiseret. Samtidig skal undervisningen tilrettelægges sådan at der er en helhed i de studerendes uddannelse:

"Altså, vi har haft sådan en diskussion på instituttet om profilen på (...) -uddannelsen, altså hvilket fagligt indhold der skal være, så man vil gerne være med til at definere hvordan vi skal tilrettelægge (...) -undervisningen, og det har gjort at den nye forskning, som jeg synes er spændende, den har jeg svært ved at trække ind i undervisningen fordi man skal tage hensyn til hvad de studerende lærer i de andre

fag. Vi skal trods alt bygge en helhed for de studerende, og så kan (...) -undervisningen ikke være særlig anderledes. Jeg vil nok sige at jeg er lidt utilfreds, i hvert fald når det handler om overbygningsniveauet, så mener jeg at det er for lidt af vores egen forskning der kommer ind i uddannelsen, men det er vel fordi vi prioriterer (...) - undervisningen. Jeg tror at hvis vi fik lidt mere (...) -undervisning her, så ville det være muligt at få lidt mere af vores forskning, af den nye forskning, ikke kun vores egen forskning, men også den forskning der laves internationalt, ind i uddannelsen - og det ville jeg vurdere højt.”

Der er stor enighed blandt forskerne om at undervisningen er mere spændende i de tilfælde hvor denne hænger tæt sammen med forskernes egen forskning. Mange forskere giver udtryk for at forskningsbaseringen af undervisningen giver en bedre sammenhæng mellem de forskellige opgaver som de varetager. Der kan imidlertid også være vanskeligheder forbundet med at inddrage forskningen i undervisningen. Dette kan blandt andet skyldes de problemer der er beskrevet i forbindelse med at få indflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen på basisuddannelsen.

Et andet problem i forbindelse med at inddrage forskningen i undervisningen er at det kan være problematisk at lægge niveauet for højt. En af de medvirkende årsager til dette kan være at forskerne mangler muligheder for at stille krav til de studerendes projekter. En anden forklaring kan være at forskerne må tage hensyn til kravet om helhed i de studerendes uddannelse hvilket betyder at det er vanskeligt at indpasse forskningen hvis denne ikke modsvarer undervisningsbehovet. Niveauet i undervisningen vedrører både forskerne og de studerende. En af forskerne bemærker at brugen af eksterne undervisere også er et problem i forhold til at give de studerende en forskningsbaseret undervisning:

”I nogen udstrækning benytter man sig selvfølgelig af eksterne undervisere, altså eksterne lektorer og undervisningsassistenter som kun underviser, hvilket jo så netop er et problem i forhold til den forskningsbaserede undervisning - og omvendt selvfølgelig for den sags skyld. Så derfor synes jeg ikke det er helt det rigtige at basere institutterne på løst ansatte undervisere med dårlige arbejdsvilkår sådan at der er nogle forskere der kunne få mere tid.”

2.6 Forskernes opfattelse af fordelingen af arbejdsopgaver imellem undervisning og forskning

Mange forskere giver udtryk for at den tid de har til forskning bliver presset af deres undervisnings- og vejledningsopgaver og i et mindre omfang af de administrative opgaver de også varetager. Der kan være mange grunde til at forskerne føler sig pressede i forhold til deres forskning. En række af de årsager som forskerne forklarer presset af deres forskning med, er:

- Manglende sammenhæng mellem de områder som forskerne kan blive sat til at skulle undervise i på basisuddannelsen, og de områder som forskerne i øvrigt beskæftiger sig med,
- at undervisningen på basisuddannelsen ofte er oversigtskurser der kræver et stort overblik over de områder der skal undervises indenfor,
- at der ofte skal tilrettelægges nye kurser og undervises i nyt materiale på basisuddannelsen,
- at vejledningen af de studerendes projekter er meget tidskrævende fordi de studerende mere eller mindre frit kan vælge hvad de vil skrive om på basisuddannelsen,
- at mængden af studerende er steget markant uden at mængden af undervisere er steget tilsvarende,
- at mængden af kursusundervisning er steget uden at mængden af projektundervisning er faldet tilsvarende,
- at kursusundervisning og projektundervisning er to forskellige undervisningsformer der kræver vidt forskellige pædagogiske værktøjer,
- at den interne evaluering af de studerendes projekter kræver to forskere der sætter tid af til at læse de studerendes projekter igennem ud over selve vejledningen, og
- at allokeringssystemet betyder at forskerne roterer mellem basis- og overbygningsuddannelsen så ofte at det bliver vanskeligt at opnå tilstrækkelig med kontinuitet i forhold til forskning, undervisning og samarbejdet med kollegaer.

Det skal her fremhæves at stort set alle forskerne giver udtryk for at de er glade for at undervise, og at mange beskriver hvordan de får noget ud af at undervise som de kan bruge i forhold til deres forskning. Når et stort flertal af forskerne således giver udtryk for at forskningen presses af deres undervisnings- og vejledningsopgaver, så er dette ikke et udtryk for at forskerne ikke ønsker at undervise, men for at der er en skæv fordeling mellem undervisnings- og vejledningsopgaverne og forskernes forskning. En af forskerne beskriver fordelingen mellem de forskellige opgaver som forskerne varetager, sådan:

"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."

En forsker bemærker at en af forklaringerne på hvorfor undervisningsvilkårene opleves som mere problematiske på basisuddannelsen end på overbygningen, kan være at der er en studieleder og en studieordning for basisuddannelsen og en anden studieleder og studieordning for overbygningsuddannelserne:

"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."

En af forklaringerne på hvorfor mængden af undervisningsopgaver opleves som mere belastende på basisuddannelsen end på overbygningsuddannelse, kan være at studieordningen for basisuddannelsen ikke forholder sig til den forskningsforpligtigelse som forskerne har på institut 8 i samme grad som studieordningen for overbygningsuddannelsen, der hører ind under institut 8. Ud fra et forskningsmæssigt synspunkt kan det derfor være problematisk at forskerne roterer imellem to organisatorisk adskilte niveauer, hvoraf forskernes forskningsforpligtigelse udelukkende relaterer sig til det ene, nemlig til overbygningen på institut 8.

At undervisningsmængden er så markant på basisuddannelsen at forskerne ofte oplever at deres forskning glider i baggrunden til fordel for andre opgaver, viser sig i interviewundersøgelsen ved at der er tydelig forskel på hvorledes de forskere der har været allokeret til basisuddannelsen, og de forskere der ikke har været allokeret til basisuddannelsen, oplever fordelingen af deres arbejdsopgaver mellem undervisning og forskning. En del af de forskere der ikke har været ansat på institut 8 så længe, finder at fordelingen af deres arbejdsopgaver mellem undervisning og forskning er langt mere tilfredsstillende end de forskere der har været ansat på instituttet i længere tid.

De forskere der ikke har været ansat på instituttet i så lang tid, har typisk ikke været allokeret til basisuddannelsen og har ofte enten ingen eller færre administrative opgaver end de forskere der har været på instituttet i længere tid. Det er i denne forbindelse interessant at stort set alle de forskere som ikke har været ansat på institut 8 så længe, og som giver udtryk for at de oplever fordelingen af deres arbejdsopgaver mellem forskning og undervisning som overvejende tilfredsstillende, samtidig giver udtryk for at de forventer at fordelingen af deres arbejdsopgaver mellem undervisning og forskning vil blive bedre i fremtiden, således forstået at disse forskere forventer at få mere tid til deres forskning. Dette forklarer de forskere som ikke har været ansat på instituttet så længe, med at det tager forholdsvis mere tid at forberede deres undervisning i starten af deres ansættelse, hvor forskerne ofte skal tilrettelægge ny undervisning og undervise i nyt materiale. Der er imidlertid ikke meget i interviewmaterialet der tyder på at disse forventninger vil blive indfriet. De forskere som har været på instituttet længere tid, og som giver udtryk for at deres forskning presses af undervisningsopgaverne, argumenterer for at netop allokeringssystemet og undervisningsformen på især basisuddannelsen betyder at forskerne må bruge relativt meget tid på tilrettelæggelse af nye kurser og undervisning i nyt materiale.

Problemet med fordelingen af forskernes arbejdsopgaver mellem undervisning og forskning er at en stor del af forskerne oplever at deres forskning nedprioriteres til fordel for undervisning, vejledning og administration. En af forklaringerne på dette problem kan være at allokeringssystemet og undervisningen på især basisuddannelsen betyder at forskerne må bruge meget tid på at forholde sig til nye kurser, nyt materiale og nye kollegaer. Flere forskere har givet udtryk for at det kan være vanskeligt at foretage en langsigtet planlægning af deres forskellige opgaver. Nogle forskere bemærker på denne baggrund at problemet med hensyn til forskernes fordeling af de forskellige arbejdsopgaver ikke alene består i at undervisningsopgaverne tager tid fra forskningen, som så glider i baggrunden, men at problemet også består i at det kan være svært at finde sammenhængende tid til forskningen:

"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."

Mange af forskerne bruger aftener, weekender og ferier til at forske netop fordi det ellers kan være vanskeligt at finde tid til forskningen:

"Problemet er jo at for mange kollegaer, altså så er den faktiske undervisnings- og administrationstid jo altså let 80% eller op mod de 100%, og det vil sige at det er weekender og aftener med at forske - så der er et problem der."

Forskerne finder oplevelsen af at deres forskning glider i baggrunden til fordel for de andre opgaver som de varetager, frustrerende, og der er et udbredt ønske blandt forskerne om at få forbedret vilkårene for forskningen. Selvom om forskernes opgaver typisk består i både undervisning, administration og forskning, er der meget der tyder på at forskerne orienterer sig i forhold til et værdigrundlag hvor forskningen forbindes med betydelig mere prestige end undervisning og administration:

"Det at være universitetsforsker, det er meget noget med at det giver prestige at forske - det er svært at bryde den kultur. Undervisningen er noget der følger med, og god undervisning giver ikke i sig selv prestige."

Forskning er, i langt højere grad end undervisning og administration, både den oprindelige begrundelse mange har for at søge universitetsforsker jobbet og nøglen til en forskerkarriere indenfor den eksisterende struktur i universitetssystemet. Derfor er forskerne ofte frustrerede over deres oplevelse af at forskning presses i baggrunden til fordel for administration og undervisning:

"Når tiden ikke slår til, så er det altid forskningen du udskyder. På den anden side så opleves det som vældigt frustrerende af universitetsforskerne 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.”

Forskernes muligheder for at udvikle deres forskerkarrierer er tæt forbundet med deres muligheder for at forske. Hvis en ansættelse skal være attraktiv for forskerne, er det derfor en forudsætning at der er nogle rimelige betingelser for forskningen. Dette er ikke alene vigtigt i forhold til forskerne, det er ligeledes en vigtig betingelse for at ansættelsesstedet kan fastholde og tiltrække dygtige forskere med forskningsambitioner.

Der er meget i interviewundersøgelsen der tyder på at forskernes opfattelse af hvad der udgør rimelige betingelser for forskningen på en universitetsinstitution, er at der er en rimelig sammenhæng imellem forskning, undervisning og administration, at de administrative opgaver er overkommelige, og at der er et konstruktivt samspil mellem undervisning og forskning.

Flere af forskerne oplever at deres forskning glider i baggrunden fordi de presses af undervisningsopgaver og administrative opgaver. Dette er problematisk for alle forskere med forskningsambitioner, men en væsentlig pointe i denne forbindelse er at det måske især er problematisk for yngre forskere der befinder sig i den indledende fase af deres karriere, og som har planer om at meriterer sig videre i systemet.

Et af de interessante spørgsmål er hvordan vilkårene for forskerne og for forskningen på institut 8 kan forbedres. Det er indtrykket at nogle af de væsentligste årsager til at forskerne oplever at være presset i forhold til deres forskning har at gøre med allokeringssystemet, undervisningen på basisuddannelsen og vejledningen af de studerendes projektarbejder. Flere forskere har givet udtryk for at det er vanskeligt at opnå tilstrækkeligt med kontinuitet i forhold til forskningen, undervisningen og samarbejdet med kollegaer, fordi de så ofte roterer mellem basisuddannelsen og overbygningsuddannelsen.

Forskere er blevet spurgt om de har nogle forslag til hvordan de problemer de har peget på, kunne løses. En forbedring af vilkårene for forskningen på Institut 8, som flere forskere har peget på, kunne være at ændre allokeringssystemet som det ser ud i dag, sådan at der blev mindre rotation blandt forskerne. En af de forskere der giver udtryk for at en mindre rotation af forskerne mellem basisuddannelsen og overbygningen kunne være med til at forbedre vilkårene for

forskerne, beskriver problemet med det eksisterende allokeringssystem og en mulig løsningsmodel for problematikken sådan:

”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 og virkelig gav nogle incitamentter 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 incitamentter 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.”

3. Forskningsledelse

Forskningsledelse er et forholdsvis nyt og diffust begreb, og det er derfor vanskeligt at opstille en entydig definition på hvori forskningsledelse består. De spørgsmål som er stillet til forskerne, har derfor været formuleret tilstrækkeligt åbent til at forskerne har haft mulighed for at besvare spørgsmålene i overensstemmelse med deres egne forståelser af begrebet forskningsledelse. Forskerne er både blevet adspurgt om deres konkrete oplevelser af forskningsledelsen på Institut 8 og på RUC og om deres holdning til begrebet forskningsledelse mere generelt.

Forskernes besvarelser på spørgsmålene vedrørende forskningsledelse viser at der er mange forskellige forståelser af begrebet forskningsledelse. Forskningsledelse opfattes af mange forskere som et spørgsmål om magt og dermed som et spørgsmål om fordelingen af beslutningskompetencer mellem forskere, ledere og det forskningspolitiske system. Begrebet forskningsledelse er af forskerne ofte blevet stillet overfor idealet om forskningsfrihed og skellet mellem anvendt forskning og grundforskning, som mange af forskerne påpeger som en væsentlig forskel

mellem den forskning der udføres på universiteterne, og den forskning der bedrives på sektorforskningsinstitutionerne og indenfor erhvervslivet.

Der vil i dette afsnit blive sat fokus på forskellige forståelser af begrebet forskningsledelse og forskellige former for styring af forskningen. Begrebet forskningsledelse vil blive sat overfor et ideal om forskningsfrihed, og med udgangspunkt i en skelnen mellem grundforskning og anvendt forskning vil forskellige opfattelser af forskning og forskningsledelse blive belyst. Afslutningsvis i dette afsnit vil forskernes oplevelser af forskningsledelsen på Institut 8 og på RUC blive beskrevet.

3.1 Hvad er forskningsledelse?

Der findes mange opfattelser af hvori begrebet forskningsledelse består, og af hvem der har kompetence til at lede eller styre forskningen. Forskernes opfattelse af hvori forskningsledelse består, varierer fra en forståelse af forskningsledelse som en understøttende funktion hvor det handler om at motivere og stimulerer forskernes egne forskningsmæssige initiativer, til en forståelse af forskningsledelse som en magtrelation hvor ledelsen har kompetence til at træffe beslutninger vedrørende forskningen hen over hovedet på forskerne.

3.2 Hvad er god forskningsledelse og hvilke ledelsesmæssige kvalifikationer og kompetencer bør forskningsledelsen besidde?

God forskningsledelse handler ifølge mange forskere i høj grad om at skabe de bedst mulige betingelser for forskningen ved at sørge for at der er en fornuftig fordeling mellem forskernes forskning, undervisning og de administrative opgaver som forskerne varetager.

Der er stor enighed blandt forskerne om at god forskningsledelse i højere grad handler om at understøtte forskningen ved at motivere og inspirere forskerne, end det handler om at træffe forskningsmæssige beslutninger hen over hovedet på forskerne. En af forskerne beskriver god forskningsledelse sådan:

”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 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 tilføjer vores forskning noget nyt og noget inspirerende."

Hvor forskningsledelse opfattes som legitim i forholdt til at skabe nogle fornuftige rammer for forskningen, problematiseres legitimiteten af begrebet forskningsledelse i det omfang forskningsledelsen søger indflydelse på de beslutninger der vedrøre selve forskningen. På denne baggrund argumenterer en stor del af forskerne for at en vigtig forudsætning for god forskningsledelse er at forskerne har en høj grad af indflydelse på de beslutninger der vedrøre selve forskningen:

"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."

En god forskningsledelse skal ifølge forskerne understøtte og inspirere forskernes forskningsinitiativer og sørge for at forskerne inddrages i de beslutninger der vedrører selve forskningen. Med henvisning til at det er forskerne der ved mest om den forskning der bedrives på institutionen, argumenterer mange forskere for at udarbejdelsen af forskningsprogrammer og formuleringen af forskningsprofiler bør foregå på foranledning af forskernes egne initiativer. De opgaver som den gode forskningsledelse ifølge forskerne skal varetage, er foruden de rent administrative opgaver og den opgave der består i at sikre at forskerne ikke overbebyrdes med undervisningsopgaver og administrative opgaver, at indgå i en dialog med forskerne om at få tilrettelagt forskningen på instituttet sådan at denne er i overensstemmelse med de forskningsområder som forskerne interesserer sig for. Den gode forskningsledelse må således ikke alene besidde administrative evner, den skal også have evnen og viljen til at kommunikere med både forskerne og med den

øvrige ledelse i organisationen, samtidig med at ledelsen må være i stand til at træffe beslutninger når dette er nødvendigt. En af forskerne bemærker at det derfor kan være vanskeligt at finde ledere der kan leve op til de krav forskerne stiller til forskningsledelsen:

"Jeg tror at det 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 håndslag. Håndslag 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."

De evner som forskningsledelsen ifølge forskerne må besidde, er evnen til at motivere og inspirerer forskningen, evnen til at kommunikere med forskere og den øvrige ledelse på institutionen således at alle relevante parter inddrages i beslutningsprocesserne, evnen til at træffe beslutninger når dette er nødvendigt, samt evnen til at følge sager op administrativt. Et af de centrale spørgsmål i forbindelse med forskningsledelse er hvilke kvalifikationer det kræver at være leder på en forskningsinstitution?

Der er stor enighed blandt forskerne om at en af de væsentligste kvalifikationer for god forskningsledelse er at de personer der udgør forskningsledelsen, selv har forskningsmæssige kvalifikationer. Dette opfatter forskerne som en forudsætning for at forskningsledelsen er stand til at varetage den opgave der består i at motiverer og inspirere forskningen, og i forbindelse med etableringen af forskningsprogrammer og forskningsprofiler. Dette er imidlertid ikke den eneste kvalifikation der er vigtig for ledelsen at være i besiddelse af. God forskningsledelse handler også om at skabe gode rammer for forskningen ved at sørge for at der er en fornuftig fordeling mellem de opgaver som forskerne varetager. Derfor er det ligeledes en fordel hvis de personer der udgør forskningsledelsen, har ledelsesmæssige erfaringer og administrative evner:

"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."

Forskningsledelse på et universitet er fordelt ud på en række forskellige niveauer sådan at de ledelsesmæssige kompetencer internt i organisationen varetages af forskerne selv, institutbestyreren, bestyrelsen, konsistorium og rektorat. Der er imidlertid ikke nogen klar og entydig definition på hvem der har hvilke ledelsesmæssige beslutningskompetencer i forhold til at træffe beslutninger vedrørende forskningen. Hovedparten af den formelle ledelse på universitetet er demokratisk valgt af de ansatte blandt de forskere der er ansat som lektorer eller professorer. Et centralt spørgsmål i forbindelse med den formelle ledelse på RUC er om forskerne opfatter denne som forskningsledelse, og i givet fald hvilke ledelsesmæssige beslutningskompetencer ledelsen har og bør have? En af forskerne, der sammenligner ledelsesstrukturen på et universitetsinstitut med ledelsesstrukturen på et sektorforskningsinstitut, beskriver ansvarsfordelingen i forbindelse med forskningen på de to forskellige institutioner sådan:

"Der er jo en meget mere hierarkisk struktur på et sektorforskningsinstitut end der er på et universitet hvor der jo egentligt ikke er nogen formel forskningsledelse. Vi skal lave forskning, men på et universitet er det sandelig vores eget ansvar. På et sektorforskningsinstitut skal forskningsledelsen acceptere forskningen, altså i sidste ende er det ikke min forskning, men instituttets forskning. På et universitet er der langt mindre kontrol. Hvis du ikke kan få din forskning publiceret, så er der ikke noget at gøre ved det, så er det dit eget problem. På et universitet der vælger man jo en institutleder, og han har jo faktisk et stykke ledelsesansvar, men altså en stærk ledelse som kan prioritere og nedprioritere, har man selvfølgelig ikke i samme grad på et universitetsinstitut som man har det på et sektorforskningsinstitut."

3.3 Kan og bør forskningen styres? - Er begrebet forskningsledelse foreneligt med idealet om forskningsfrihed?

Opfattelserne blandt forskerne af begrebet forskningsledelse varierer fra en forståelse af forskningsledelse som en understøttende funktion hvor forskningsledelsen skal inspirere og motiverer forskernes egne forskningsinitiativer, og sørge for at skabe nogle fornuftige rammer for forskningen, til en forståelse af begrebet forskningsledelse som en magtrelation hvor en magtfuld ledelse har kompetence til at træffe forskningsmæssige beslutninger hen over hovedet på forskerne. Af denne årsag er der stor forskel på forskernes besvarelser på spørgsmålet om hvorvidt forskningen kan og bør styres, idet forskernes besvarelser på dette spørgsmål hænger sammen med deres forskellige opfattelser af begrebet forskningsledelse. De forskere der opfatter forskningsledelse som en understøttende funktion, forholder sig mere positivt til spørgsmålet om hvorvidt forskningen kan og bør styres, end de forskere der opfatter begrebet forskningsledelse som en magtrelation hvor en stærk ledelse benytter sig af deres ledelsesmæssige kompetence til at træffe beslutninger vedrørende forskningen udenom forskerne. En af forskerne beskriver de problemer der kan opstå i forbindelse med en forskningsledelse der søger at styre forskningen, sådan:

"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."

De problemer der kan opstå i forbindelse med en forskningsledelse der søger at styre forskningen, er dels at det kan virke begrænsende for hvilke forskningsområder der forskes indenfor, og dels at det kan virke begrænsende for det enkelte forskningsprojekt. Den forståelse af begrebet forskningsledelse der ligger til grund for besvarelsen i ovenstående citat på spørgsmålet om

hvorvidt forskningen kan og bør styres, implicerer en opfattelse af begrebet forskningsledelse som en magtrelation hvor en magtfuld ledelse benytter sig af deres ledelsesmæssige kompetencer til at søge indflydelse på forskernes forskningsprojekter. Forskningsledelse, forstået som en magtfuld ledelse der benytter sig af deres ledelsesmæssige kompetence til at op- eller nedprioriterer forskningsområder, møder modstand blandt et meget stort flertal af forskerne. Denne form for forskningsledelse opfattes som et indgreb i forskernes uafhængighed og forskningsfrihed og hvis forskningsledelsen blander sig i det enkelte forskningsprojekt, kan dette opfattes som en manglende tiltro til forskernes forskningsmæssige kompetencer.

Overfor denne mere hierarkiske forståelse af begrebet forskningsledelse findes en forståelse af forskningsledelse hvor det er forskerne selv der har de ledelsesmæssige beslutningskompetencer i forhold til deres forskning. Denne form for forskningsledelse foregår inden for rammerne af forskergrupperne hvor forskerne i samarbejde leder forskningen og træffer forskningsmæssige beslutninger. Denne form for forskningsledelse kan betegnes som netværksstyring af forskningen. Forskningsledelse i form af netværksstyring opfatter forskerne i modsætningen til en mere hierarkiske forståelse af begrebet forskningsledelse som legitim:

”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.”

En af årsagerne til at forskerne opfatter den mere hierarkiske forståelse af begrebet forskningsledelse som illegitim, kan fortolkes som et udtryk for at forskerne identificerer sig med en underliggende ideologi hvor forskernes uafhængighed og forskningsfrihed er afgørende for forskernes muligheder for at lave god forskning. Forskerne argumenterer på denne baggrund for at det er forskerne selv der bør have de forskningsmæssige beslutningskompetencer indenfor rammerne af de forskernetværk de indgår i, idet det er forskernes selv der ved mest om den konkrete forskning der bedrives på instituttet. Forskerne yder derfor modstand mod en ledelsesmæssig detailstyring af forskningen. Den formelle ledelse på instituttet skal ifølge forskerne ikke træffe beslutninger vedrørende konkrete forskningsprojekter eller forskningsprogrammer. Forskerne forventer derimod at den formelle ledelse fungerer som forskningsledelse ved at skabe nogle fornuftige rammer for forskningen på instituttet, og ved at sørge for en fornuftig fordeling mellem undervisning, forskning og de administrative opgaver som forskerne varetager, sådan at der er gode muligheder for at forske og derved meritere sig videre i et karriereforløb som forsker.

Forskningsledelse forstået som netværksstyring betyder at forskerne indgår i forskergrupper hvor forskerne udveksler faglige synspunkter og via diskussioner samarbejder om forskningen. Forskere med en faglig autoritet kan inspirere og motivere andre forskere i forskergruppen ved at opfordre til metodiske og teoretiske valg. Netop det at den enkelte forsker har beslutningskompetence til selv at vælge metode og teori, er et afgørende element ved forskningsledelse forstået som netværksstyring som begrebet anvendes her.

Ligesom besvarelsene på spørgsmålet om hvorvidt forskningen kan og bør styres afhænger af hvordan begrebet forskningsledelse opfattes af forskerne, afhænger også spørgsmålet om hvorvidt begrebet forskningsledelse er foreneligt med idealet om forskningsfrihed af hvordan forskerne forstår begrebet forskningsledelse. Forskerne opfatter ikke forskningsledelse forstået som en magtfuld ledelse der træffer forskningsmæssige beslutninger vedrørende forskningen uden at inddrage forskerne i beslutningsprocessen, som foreneligt med idealet om forskningsfrihed. Forskningsledelse i form af netværksstyring opfatter en stor del af forskerne derimod som foreneligt med idealet om forskningsfrihed. En af forskerne besvarer spørgsmålet om hvorvidt begrebet forskningsledelse er foreneligt med idealet om forskningsfrihed ved at sammenligne forskningsledelsen på et universitetsinstitut med forskningsledelsen på sektorforskningsinstitutionerne sådan:

"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 sektorforskningsinstitutionerne og så et universitetsinstitut. Sektorforskningsinstitutionerne de levere 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."

Teoriudviklende og teorianvendende er ikke nødvendigvis synonyme for grundforskning og anvendt forskning. Der er imidlertid meget i interviewundersøgelsen der tyder på at det er en udbredt opfattelse blandt forskerne at den forskning der bedrives på et universitetsinstitut er grundforskning, og at grundforskning adskiller sig fra anvendt forskning ved at grundforskningen

ikke bør styres af andre end forskerne selv, idet grundforskningen bør være fri og uafhængig af andre interesser end forskernes egne metodiske og teoretiske overvejelser. Anvendt forskning opfatter en stor del af forskerne ikke som fri forskning idet denne forskning er rekvireret af forskellige parter med andre interesser i forskningen end de interesser forskerne har.

3.4 Ekstern politisk styring af forskningen

Forskningspolitiske beslutninger vedrørende forskningen medvirker til at definere de overordnede politiske rammer for den forskning der bedrives på en universitetsinstitution. I dette afsnit vil der blive sat fokus på udviklingskontrakter og forskningsprogrammer for herigennem at belyse forskernes opfattelser af i hvilket omfang og hvordan disse forskningspolitiske initiativer influerer forskningen. Forskningspolitiske beslutninger kan opfattes som forskningsledelse i det omfang at det forskningspolitiske system er medvirkende til at definere de overordnede politiske rammer for forskningen. En af forskerne skelner imidlertid mellem forskningsledelse og forskningspolitiske beslutninger således:

”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.”

En af de forskelle på forskningsledelse som fremhæves her, er at der i Danmark er tradition for flere, mindre og individualiserede forskningsprojekter end det er tilfældet flere andre steder. Det er ofte forskerne selv, sammen med deres kollegaer, der har ansvaret og kompetencen til at træffe forskningsmæssige beslutninger i forbindelse med det konkrete forskningsprojekt. Fordi begrebet forskningsledelse er et både diffust og komplekst begreb med mange forskellige betydninger for forskellige aktører på forskellige niveauer, vil den form for forskningsledelse der består i at det forskningspolitiske system træffer forskningsmæssige beslutninger og derved medvirker til at definerer de overordnede politiske rammer for forskningen, blive benævnt som ekstern politisk styring af forskningen i denne rapport.

3.4.1 Forskningsprogrammer, ekstern finansiering af forskningen, forskningsfrihed og uafhængighed

En form for ekstern politisk styring af forskningen består i at det forskningspolitiske system prioriterer nogle forskningsområder og opretter forskningsprogrammer med tilhørende forskningspuljer hvor forskerne kan ansøge om midler til forskning inden for de prioriterede forskningsområder. Dette betyder at nogle forskningsområder opprioriteres som særlige forskningspolitiske indsatsområder, mens andre områder ikke prioriteres så højt. Nogle forskere oplever derfor at det kan være vanskeligt at få deres forskning finansieret af disse midler:

”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 ligge 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.”

Den politiske styring af forskningen der ligger i at det forskningspolitiske system prioriterer nogle forskningsområder og derfor udbyder forskningspuljer i forbindelse med oprettelsen af forskningsprogrammer, kan opfattes som en form for ekstern styring af forskningen. Denne form for styring af forskningen er ekstern idet de forskningsmæssige beslutninger træffes eksternt i forhold til den forskningsinstitution som forskerne er tilknyttet. Denne form for styring af forskningen medvirker derfor til at definere de overordnede politiske rammer for den forskning der bedrives på forskningsinstitutionerne. Ekstern politisk styring af forskningen opfatter forskerne ikke som detailstyring af forskningen idet det er forskerne selv der vælger hvilke forskningsprogram og dermed hvilke forskningsområder de vil søge midler til, ligesom der ikke stilles krav til forskerne om hvilke teorier eller metoder der skal anvendes i forbindelse med det konkrete forskningsprojekt.

Der er imidlertid et eksempel i interviewmaterialet på at forskerne kan blive mødt med andre former for krav til de forskningsprojekter der er eksternt finansierede. En af forskerne beskriver hvordan

det er et krav til vedkommendes eksternt finansierede forskningsprojekt at de bevilgede midler ikke kan anvendes til løskøb af fastansatte forskere, og hvilke problemer dette kan medføre:

"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 bevillige 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 PHD 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."

Selvom forskningsledelse i form af ekstern politisk styring af forskningen ikke medfører nogen detailstyring af forskningen ved at der stilles krav om hvilke metoder eller teorier forskerne anvender, kan de krav der stilles i forbindelse med forskningsbevillinger til eksternt finansierede forskningsprojekter medføre, visse begrænsninger for forskernes mulighed for selv at træffe forskningsmæssige beslutninger om hvem der for eksempel kan afsætte tid til forskningen.

Forskere der forsker i eksternt finansierede forskningsprojekter, er på den måde ikke uafhængige af det forskningspolitiske system og de beslutninger som træffes her, hvis de ønsker at modtage eksterne midler til deres forskningsprojekter. Et centralt spørgsmål i denne forbindelse er om forskerne, på trods af disse afhængighedsforhold, oplever at de har forskningsfrihed? En af de interviewede forskere besvarer dette spørgsmål sådan:

"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."

Valget af forskningsinstitution, institut og eventuelt ekstern finansiering af forskningen ved at søge programmidler er samtidig et valg af afhængighedsforhold. Det er i princippet forskernes egne frie valg om og i givet fald hvilket forskningsinstitution, institut eller forskningsprogram de ønsker tilknytning til. I realiteten er det kun meget få forskere der kan vælge ikke at være tilknyttet en eller anden forskningsinstitution idet forskningen skal finansieres. Dette gælder også for universitetsforskere der enten forsker for basismidler eller vælger at søge eksterne midler for at få deres forskningsprojekter finansieret:

”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.”

Den forskning der finansieres eksternt af de forskningspuljer der udbydes i forbindelse med forskellige forskningsprogrammer, står i et direkte økonomisk afhængighedsforhold til det forskningspolitiske system. Denne forskning kan derfor være mere direkte politisk styret end den forskning der bedrives for de basismidler som universitetsinstitutionen selv råder over. Den forskningsledelse som forskerne beskriver i forbindelse med den eksternt finansierede forskning, består i at det forskningspolitiske system kan stille krav om hvordan de økonomiske midler anvendes. Den eksterne politiske styring af eksternt finansierede forskningsprojekter betyder desuden at det forskningspolitiske system afgør hvilke forskningsområder der op- eller nedprioriteres samt tidshorizonten på det konkrete forskningsprojekt.

Flere forskere beskriver at de har forskningsfrihed i forbindelse med eksternt finansierede forskningsprojekter. Dette begrundes af forskerne med at det er dem selv der vælger om de vil søge eksterne midler, og i givet fald hvilke forskningsprogrammer de søger. Forskerne vælger selv forskningsobjekt og forskningsområde. Helt afgørende for forskernes oplevelse af forskningsfrihed er at det er forskerne selv der vælger forskningsområde samt teori og metode, og at den eksterne politiske styring ikke medfører en detailstyring af forskningen:

”Der skal være en midtvejsevaluering her om ganske kort tid, og i den forbindelse der har vi så afleveret en midtvejsrapport til programkomiteen. Udover det, skal vi så have et møde med det der evalueringspanel der bliver nedsat. Nu ved jeg jo ikke hvordan det kommer til at gå fordi så langt er vi ikke nået i processen endnu. Men hvis det der evalueringspanel efterfølgende kommer og siger: ”Det her forskningsprojekt det skal rettes op på den og den måde,” - så vil jeg opfatte det som styring af mit forskningsprojekt. Vi har jo linet op at vi vil arbejde ud fra et bestemt teoretisk ståsted, og at der er nogle bestemte emner vi vil arbejde med, og det har de jo godkendt i og med at de har bevilliget os penge til projektet, så de har godkendt

vores projektbeskrivelse. Hvis de går ind og siger at det skal ændres, så ville det i den grad være styring af mit forskningsprojekt. Men jeg har simpelthen ikke fantasi til at forestille mig at de kommer og siger at vi skal gøre noget andet end det der står der.”

Den underliggende forståelse af begrebet forskningsfrihed som kommer til udtryk i interviewene, er her fortolket som et spørgsmål om at forskerne selv vælger forskningsobjekt, metode og teori. Hvis disse elementer er tilstede i forskernes forskningsprojekter, er der meget i interviewmaterialet der tyder på at forskerne oplever at de har forskningsfrihed. Dette ser ud til at være tilfældet både i forbindelse med de forskningsprojekter der udføres for basismidlerne på instituttet, og i forbindelse med de forskningsprojekter der er eksternt finansieret af de programmidler der udbydes af det forskningspolitiske system.

Selvom en del af forskerne har givet udtryk for deres utilfredshed over de krav de kan blive mødt med i forbindelse med ekstern finansiering af deres forskningsprojekter, og over den måde programmidlerne udbydes på, giver mange af forskerne udtryk for at ekstern finansiering af forskningen ikke er uforeneligt med begrebet forskningsfrihed hvis det er forskerne selv der vælger forskningsobjekt, metode og teori. Der er meget i interviewmaterialet der tyder på at mange af forskerne sætter lighedstegn mellem forskningsfrihed og den forskning der bedrives på universitetsinstitutionerne, i modsætning til den forskning der udføres på sektorforskningsinstitutionerne, som mange ikke opfatter som fri forskning.

En af forskerne peger imidlertid på at universitetsforskernes forestillinger om den forskning der udføres på sektorforskningsinstitutioner, ikke altid stemmer overens med de faktiske forhold:

”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 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.”

3.4.2 Forskernes holdninger til Udviklingskontrakter

Udviklingskontrakterne lægger på den ene side op til en højere grad af selvstyre på universiteterne ved at de giver universiteterne mulighed for selv at formulere nogle målsætninger og indsatsområder. På den anden side repræsenterer udviklingskontrakterne et eksplicit ønske fra det

forskningspolitiske system om at implementere en højere grad af ledelse på universiteterne. En af forskernes bud på hvad der ligger til grund for de forskningspolitiske hensigter med udviklingskontrakterne, lyder sådan:

"Deres hensigter er jo, og det formulerer de også åbent, at de vil have en stærkere ledelse på universiteterne, og det er nogle ideer som de blandt andet har fra Dansk Industri. Dansk Industri råber jo op hver gang der er nogen der gider at høre efter, at universiteterne er fuldstændig utidssvarende og at der ikke er nogen ledelse og det fungerer ikke, og sådan noget hører de jo i ministerierne. Det billede svarer slet ikke til min opfattelse af virkeligheden, men det er jo en politisk diskussion om hvordan forskningsledelsen skal se ud på universiteterne. Lederne på universitetet er valgte til at være ledere, og de får en vis autoritet af at blive valgt. Men når de er færdige som ledere efter et tidsrum, så er de jo bare en af kollegaerne igen. Det giver nogle helt andre rammer for at være ledere på et universitet end det gør at være leder indenfor det private erhvervsliv."

Det forskningspolitiske systems ønske om at implementere en højere grad af ledelse på universiteterne opfatter en del af forskerne ikke som ønskværdigt. Flere forskere ser imidlertid også muligheden for at forbedre forholdene på universiteterne i forbindelse med de indgåede udviklingskontrakter. En af forskerne bemærker at det som afgør om udviklingskontrakterne kommer til at fungerer efter hensigten, er hvordan udviklingskontrakterne formuleres, og hvordan de forvaltes:

"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 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.”

Den del af udviklingskontrakterne der består i at diskutere og formulere målsætninger for forskningen på universitetet, fremhæver flere forskere som et positivt element ved udviklingskontrakterne. En del af forskerne giver imidlertid udtryk for at udviklingskontrakterne kan komme til at virke mod hensigten hvis udviklingskontrakterne sammenkædes med nogle kvantitative indikatorer for om universiteterne opfylder de målsætninger der formuleres i udviklingskontrakterne.

En form for sammenligning af forskellige universitetsinstitutioner som omtales i forbindelse med udviklingskontrakterne, består i ”benchmarking”. Et af de problemer som forskerne peger på ved denne form for sammenligning mellem universiteterne, er at dette medføre en formel hierarkisering af universiteterne. Et andet problem ved benchmarking hvor det ofte er antallet af forskellige former for publikationer der sammenlignes, er ifølge en del af forskerne at dette ikke siger noget om kvaliteten af de publikationer der produceres. Det kan her nævnes at Benchmarking ofte er langt mere nuanceret end en unuanceret optælling af mængden af publikationer.

Et andet aspekt der ifølge flere af forskerne er afgørende for om udviklingskontrakterne kommer til at fungerer efter hensigten, er om forskerne inddrages i processen med at formulere udviklingskontrakten. Det er i denne forbindelse interessant at de forskere der har kommenteret udviklingskontrakterne, har givet udtryk for at de ikke kender indholdet i den kontrakt som RUC har indgået med henholdsvis Undervisnings- og IT og Forskningsministeriet. En af forskerne beskriver processen med at formulere kontrakten og det problematiske ved denne proces sådan:

”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.”

3.5 Kvalitetssikring

Diskussionen om forskningsledelse og forskningsfrihed handler blandt andet om kvaliteten af forskningen, og et centralt begreb er i denne forbindelse kvalitetssikring. Kvalitetssikring kan være flere ting, og der kan være stor forskel på hvordan forskellige former for kvalitetssikring udføres på forskellige forskningsinstitutioner. I dette afsnit vil der blive sat fokus på forskernes holdninger til forskellige former for kvalitetssikring.

Begrebet kvalitetssikring er vanskeligt at definere for hvad betyder det at sikre kvaliteten af forskningen? Dette spørgsmål er det ikke muligt at give en entydig besvarelse på idet forskellige aktører ofte har forskellige interesser i forhold til forskningen og derfor også kan have forskellige opfattelser af hvordan kvaliteten af forskningen sikres. En del af forskerne giver på denne baggrund udtryk for at det kan være problematisk at skelne mellem kvalitetssikring og kontrol af forskningen:

”Kvalitetssikring det er meget svært, fordi hvornår er det kvalitetssikring, og hvornår er det kontrol? Det kan være vældig godt at man har et refereesystem 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 blinde 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.”

En af forskerne beskriver hvordan der er stor forskel på kvalitetssikring på universiteterne og på sektorforskningsinstitutionerne. En af forskellene er at lederne på et universitet, i modsætning til lederne på en sektorforskningsinstitution, er valgt af de ansatte blandt forskerne. Forskeren beskriver hvordan den form for kvalitetssikring der eksisterer på sektorforskningsinstitutionerne, kan påvirke forskningen på instituttet i en negativ retning:

”Den såkaldte kvalitetssikring som består i at en forskningsledelse i sidste ende skal accepterer, 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 selvcensur 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?”

Kvalitetssikringen på universiteterne beskriver mange af forskerne helt anderledes end på sektorforskningsinstitutionerne. En af forskellene er at det i høj grad er forskerne selv der har ansvaret for deres egen forskning. Kvalitetssikring på universiteterne er mindre formaliseret, og oplevelsen af kontrol er ofte mindre. En af forskerne bemærker at den uformelle form for kvalitetssikring der eksisterer på universiteterne, heller ikke er uproblematisk:

”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.”

Grænsen mellem kvalitetssikring og kontrol af forskningen er ikke krystalklar. Et af de centrale spørgsmål er i denne forbindelse hvem der har kompetencen til at afgøre om og hvordan forskningsresultater offentliggøres? Dette er et spørgsmål som både vedrører forskernes opfattelse af forskningsfrihed og af forskningsledelse. En af forskerne besvarer spørgsmålet om man kan lave en form for kvalitetssikring der ikke også kan være en form for kontrol, sådan:

”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.”

Der er meget i interviewmaterialet der tyder på at den form for kvalitetssikring der eksisterer på universiteterne ved at forskerne går sammen i grupper, ligger tættere på forskernes forståelse af

hvad det vil sige at sikre kvaliteten af forskningen, end den form for kvalitetssikring der består i at en ansat ledelse har kompetence til at kvalitetsbedømme forskningen. En af forskerne bemærker at refereefunktionen ikke bare findes eksternt i forhold til RUC, men at denne også findes internt på Institut 8:

"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 RUC's 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."

Kvalitetssikring kan opfattes som et kvalitativt aspekt ved forskningen og publiceringen af denne, men kvalitetssikring kan også opfattes som et spørgsmål om mere kvantitative kriterier for forskningen. En af forskerne beskriver forskellen mellem en kvalitativ forståelse af kvalitetssikring af forskningen og en kvantitativ forståelse af kvalitetssikring sådan:

"Jeg forstår vel ved kvalitetssikring af forskningen at den enkelte forsker ud fra 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 ligegyldigheder. 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.”

3.6 Forskningsledelse på Institut 8 og på RUC

Mange forskere beskriver hvordan et vigtigt, men problematisk element ved forskningsledelse er ledelsen og forskernes evne til at kommunikere sammen på tværs af forskellige institutionelle niveauer. En af forskerne besvarer spørgsmålet om vedkommende er tilfreds med ledelsen på RUC og på Institut 8 sådan:

”Ja, langt hen ad vejen. 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.”

Udover de problemer der kan være i forbindelse med kommunikationen mellem forskerne på instituttet og den ledelse der befinder sig på andre institutionelle niveauer, peger en af forskerne på at kommunikationen mellem forskerne og mellem forskerne og ledelsen på instituttet heller ikke er uproblematisk. Et af problemerne med den måde kommunikationen foregår på er at det kan være svært at træffe beslutninger der går på tværs af forskellige synspunkter og interesser:

”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.”

En anden problematik som flere af forskerne peger på i forbindelse med forskningsledelse på Institut 8, er at omfanget af de opgaver som lederne varetager, er så markant at det kan være vanskeligt for lederne at udføre jobbet. En af forskerne beskriver hvordan kommunikationen mellem ledelse og forskere, sammen med administrativ opbakning, er et vigtigt element i forbindelse med at løse og forsøge at undgå problemer på instituttet:

”Det jeg har oplevet som adjunkt, det var at efter et stykke tid, så kunne jeg skønne mig til at min belastning havde været det 2-3 dobbelte af nogle af de andre faste ansattes, og det kan give sådan et vist knæk i motivationen. Det er fordi at der har været sådan en alt for løs og upræcis registrering og manglende styring. Det har vi så fået rettet op på nu, men det kræver et ordentligt administrativt system. Der er et stort timelærerkorps, og bare det med at lave en fornuftig registrering af belastningen halter stadig. Der er studielederfunktionen enormt vigtig, det der med den fleksible udnyttelse af ressourcerne, lige gå rundt og snakke lidt, det er jo det der fungerer. Man skulle nok overveje en form for uddelegering fordi det er meget man kræver af en person i studielederfunktionen. Det er absolut ikke nogen kritik af dem der sidder nu eller har siddet, de gør et bravt stykke arbejde, men det er meget hårdt. Der skal også en stærkere administrativ opbakning til det. Det kræver virkelig nogle knaldedygtige HK-ere der bliver på pinden og kan udvikle de her ting over længere tid, eller nogle AC-tap´ere. Det er utroligt vigtigt med en stærk administrativ backup på det her.”

Studielederens jobfunktioner er mange og forskelligartede: nogle er af mere administrativ karakter, og andre handler om kontakten til forskerne. Kommunikationsaspektet mellem ledelse og forskerne fremhæves i citatet som betydningsfuldt for at sikre en fleksibel udnyttelse af lærerressourcerne. Forslaget om at uddelegere studielederens mere tekniske, administrative former for opgaver bunder blandt andet i et ønske om en mere præcis registrering af forskernes tidsforbrug i forbindelse med undervisningen.

Studielederfunktionen adskiller sig på RUC fra mange andre universiteter ved at være opdelt i en studieleder for overbygningsuddannelsen og en studieleder for basisuddannelsen. En af forskerne beskriver hvordan opdelingen af studielederfunktionen er medvirkende til at sikre at kommunikationen mellem ledelse og forskere ikke bliver for ensidig:

"Det virker på mig som om det generelt set fungerer fordi det bliver en decentral ledelse. Man decentraliserer ledelsen af uddannelserne, altså den ledelse der trods alt skal til, til det niveau hvor det er hensigtsmæssigt, nemlig til studielederniveau. Man kunne godt forestille sig at der var færre studieledere, men så bliver det en større opgave for enten studielederen eller for institutbestyreren, så skal han beskæftige sig med de ting. Og problemet er at jo mere en enkelt person får at lave, jo mere formelle regler er han eller hun nødt til at oprette, simpelthen fordi man skal kunne kommunikere sine resultater, sine ønskemål, det man vil gøre, på en effektiv måde ned i organisationen - og det gør at indflydelsen fra andre udelukkes. Så generelt set, så vil jeg sige at det vi har, det er en decentral organisation, synes jeg. Altså, jeg mener at man holder ganske stærkt på princippet om at der skal være mangel på ledelse så langt som muligt. Det oplever jeg som meget godt."

Mængden af studieledernes mere tekniske, administrative opgaver hænger ifølge flere af forskerne meget tæt sammen med ledernes evne til at kommunikere med dem de er valgt til at være ledere for. Hvis studielederen bebyrdes med for mange opgaver, så kan dette betyde at det bliver nødvendigt at oprette nogle mere ensrettede og formelle regler for at kunne kommunikere resultaterne effektivt videre. Kommunikationen går begge veje og hvis ledelsens muligheder begrænses af at de overbebyrdes med administrative opgaver, så begrænses også forskernes muligheder for at kommunikerer med ledelsen. Dette betyder at det kan blive vanskeligere for forskerne at få indflydelse på de beslutninger der træffes af ledelsen.

En af forskerne har et lidt andet perspektiv på spørgsmålet om forskernes indflydelse på beslutningsprocessen. Et af de problemer der kan opstå i forbindelse med forskernes ønske om indflydelse, er at beslutningsprocessen kan blive for langsommelig:

"Lederne har fået en noget større kompetence. Jeg oplever det måske mest omkring studielederkorpset hvor der er en anden kompetencefordeling 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 kompetencefordelingen, 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.”

Mange af de problematikker som forskerne beskriver i forhold til undervisningen og forskningen på Institut 8, har det tilfælles at kommunikationen mellem forskerne og ledelsen fremhæves som et afgørende aspekt. Hvis ikke kommunikationen mellem ledelse og forskere fungerer, skaber det problemer; hvis kommunikationen mellem forskellige grupperinger af forskere ikke fungerer, skaber det problemer. En god kommunikation mellem ledere og forskere på Institut 8 fremhæves i interviewundersøgelsen som en måde at sikre en fleksibel udnyttelse af lærerressourcerne. Derfor beskrives det som et problem hvis ledelsens opgaver bliver så mange af denne tvinges til at følge nogle mere formaliserede regler. Problemet består blandt andet i at forskernes muligheder for at deltage i tilrettelæggelsen af deres arbejdstid og deres arbejdsdag formindskes hvis ikke kommunikationen mellem ledelse og forskerne er gensidig. En af forskerne bemærker imidlertid at det kan være meget tidskrævende hvis alle beslutninger skal diskuteres igennem og træffes i fællesskab.

Det kan være et vanskeligt job at være leder på Institut 8 og på RUC. Ledelsen forventes at inddrage forskerne i relevante beslutningsprocesser, men nogle forskere ønsker at diskutere og få indflydelse på flere beslutninger end andre forskere. En af udfordringerne for ledelsen er derfor at finde den rette balance når der træffes beslutninger. Ledelsens job bliver ikke lettere af at forskerne kan have forskellige synspunkter og holdninger. En af forskerne bemærker desuden at det er vanskeligt at være leder for forskere på et universitet fordi universitetsforskere måske i særlig grad søger at fastholde deres selvstændighed:

”Jeg tror at universitetsforskere, i forhold til andre, måske holder mere fast ved deres selvstændighed og reagerer kraftigt hvis der træffes beslutninger som går imod deres interesser.”