

Forskningslederens rolle under udvikling

- En undersøgelse af meningstilskrivning til et kursus i forskningsledelse

The role of the research leader under development

- A study of how the research leader makes sense of a research leadership development program

Aalborg Universitet

Institut for kultur og læring

Læring og forandringsprocesser

Kandidatspeciale

Under vejledning af Karen Egedal Andreasen

Emil Weissmann Jensen

20172623

137.923 anslag svarende til 58 sider



Fortrolig/ikke fortrolig:	Denne opgave er ikke fortrolig	
Prøvens form:	Speciale	
Uddannelsens navn:	Cand.mag. i læring og forandringsprocesser	
Semester:	4. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen):	Kandidatspeciale	
Denne opgave er udarbejdet af:	Studienummer:	Underskrift:
Emil Weissmann Jensen	20172623	
Afleveringsdato:	Den 31. maj 2022	
Specialets titel	Forskningslederens rolle under udvikling – En undersøgelse af meningstilskrivning til et kursus i forskningsledelse	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn:	Mindst 50 og højst 60 normalsider svarende til 120.000 til 144.000 tegn med mellemrum	Herudover følger en formidlende artikel. Denne tæller med i maks. antal tegn og må have et omfang på 3 til 5 normalsider svarende til 7.200 til 12.000 tegn med mellemrum
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (abstract, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke):	137.923 tegn svarende til 58 normalsider. Heraf udgør den formidlende artikel 10.056 tegn svarende til 4 normalsider.	
Specialevejleder:	Karen Egedal Andreasen	
Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Der skal lyde en tak til

Min vejleder Karen

De forskningsgruppeledere, som medvirkede i projektet

Konsulenterne på kurset i forskningsledelse

Ane for en kæmpe hjælp og støtte

Abstract

A research group leader has an increased responsibility of a group of academics. This role may contain several tasks as: contributing to own research area, supervise Ph.D.-students and/or less experienced colleagues, look for and point to funding and options for publications, contribute to the strategical and visionary work in the group and, to some degree, engage in department policies and strategies. However, what this role entails and how to improve and develop one's leadership in this context remains an unexplored area. The academic tradition builds on an ideal image of a research community for information sharing and organized skepticism in the production of knowledge without any other underlying agenda than the mutual search for 'truths'. Yet, in the last decades, the universities have become more businesslike due to new public management movement which challenge the original values and enhance the competition for resources.

Inspired by phenomenological research method (Kvale & Brinkmann, 2015), this Master Thesis draws on semi-structured one-to-one interviews with five research group leaders from different departments at the same university. Common to all interviewees is that they have attended a development program in research leadership. The overall purpose with the program was to give the participants a better understanding of their role as a research leader. Through the qualitative generated data this thesis explores how the research group leaders makes sense of the development program in research leadership.

The data was analyzed with the theoretical framework of Wenger's (2004) ways of belonging in a landscape of practices. The ways of belonging draws on a concept of *engagement*, *imagination* and *alignment* (Wenger, 2004). *Engagement* refers to the immediate engagement with a (community of) practice like activities, actions and whom we engage with and therefore, it is bound to where we spend our time. Throughout the use of our *imagination*, we exceed the boundaries of practice by constructing images of the landscape. This type of work is used to position ourselves in the landscape and may act as a point of reference to how we conceive ourselves. Last, but not least, *alignment* is the coordination of actions. It is to which practices in the landscape we direct our energy and tells on what basis we want our competencies to be judged.

The findings illuminate different ways of orienting oneself and understand one's role as a research group leader. One might be looking out and search for resources like fundings for the research group. One might be helping others, through the engagement in supervision, to navigate a successful road in the academic landscape. Another might identify strongly with values like independency and act out this value through the leadership style. One can be focusing on creating a trusting and pleasant group environment. Furthermore, the leadership role might be thought of different than the way it is acted throughout engagement. However, these orientations must not be seen as an exclusion of others but may – to some extend – be decisive in what is experienced as relevant in the program.

This study highlights what the research group leaders perceive and focus on as important in their leadership practices which can play a considerable part in what they point towards, focus on and make sense of after attending the development program. This might also act as a reconstruction of one's own leadership role which can block the development of new perspectives and ideas. However, this is not to be judged in a negative sense but can act as an explanation in the different experiences and orientations towards sense-making of the program but must be studied further.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	8
1.1 Problemformulering	9
2 Et kursus i forskningsledelse	10
2.1 Kursets formål	10
2.2 Kursusmodulerne	11
3 Universitetsverdenen	11
3.1 Universitetet post-2003: Ledelsesstruktur.....	12
3.2 Idealbilleder i videnskaberne: Værdier og normer	13
3.3 Nyliberalisme og universiteterne	16
3.4 Fra forsker til forskningsleder	18
3.5 Forskningsledelse	19
4 Teoretisk forståelsesramme	20
4.1 Praksis og praksisser som et landskab.....	20
4.2 Mening, deltagelse og tingsliggørelse	21
4.3 Subjektet og det sociale	23
5 Undersøgellesdesign	25
5.1 Erkendelsesteoretiske overvejelser	26
5.2 Udvalgelse af informanter	26
5.3 Interviewmetode: Forberedelse og gennemførelse af interviewene.....	27
5.4 Ansigt-til-ansigt interviews og onlineinterviews	29
6 Guide til analysen	30
7 Analysedel 1: Rolleforståelse.....	31
7.1 Tim.....	31

7.2 Stefan	33
7.3 Matti	34
7.4 Andreas.....	36
7.5 Kevin	37
7.6 Opsummering.....	38
8 Analysedel 2: Oplevet relevans af kurset.....	40
8.1 Måder at forholde sig til det faglige indhold på.....	40
8.2 Relationer på og efter kurset.....	47
9 Diskussion og konklusion	53
9.1 Rolleforståelsen genbesøgt.....	53
9.2 Konkluderende bemærkninger	57
Litteraturliste.....	59
Formidlende artikel: Hvad giver mening for forskningsgruppelederen?	62

Herudover medfølger følgende bilag:

Bilag 1_Interview med Tim

Bilag 2_Interview med Stefan

Bilag 3_Interview med Matti

Bilag 4_Interview med Andreas

Bilag 5_Interview med Kevin

Bilag 6_Interviewguide

1 Indledning

I vores samfund findes en gruppe personer, der er højtuddannede og specialiserede inden for ét bestemt fagligt område, som de undersøger. Disse betegnes som forskere. Forskere fremstilles ofte som personer, for hvem forskning er en hobby eller et kald frem for et egentligt arbejde (Emmeche, 2012). For at opnå titlen som forsker er det nødvendigt at kravle op ad vores samfunds uddannelsesstige og gennemføre flere uddannelsesniveauer. På vej op ad stigen nås universitetet, hvor en bachelor- og kandidatuddannelse gennemføres. Dernæst er det muligt at opnå en ph.d.-grad og blive forsker. Dette kan føre videre til en tidsbegrænset stilling som post-doc eller adjunkt for senere at blive forfremmet til lektor og muligvis professor.

Efter endt uddannelse fører visse karrierebaner væk fra universitetet, mod andre stillinger i det offentlige eller private, mens andre vælger at indtage lederstillinger eller lederroller på universitetet. Det kan være som studieleder, forskningsgruppeleder eller gennem universitetets *enstrengt ledelseskæde*: Institutleder, dekan og rektor (Wæver et al., 2021). Dette speciales fokus er forskningsgruppelederen (herefter FGL). En FGL er veletableret i den akademiske verden og har gennemgået en længere læringsproces, der ikke kun indebærer forskning i en bestemt fagdisciplin, men også gennemgribende erfaringer, viden og kompetencer inden for navigation i den komplekse, akademiske forskningsverden. En verden, som ikke blot forhandles og defineres af universiteternes aktører, men ligeledes er genstand for politiske og private interesser og indfrielse af mål samt genstand for den offentlige debat (Horst & Irwin, 2018). Det er en verden, der er stærkt præget af begejstring og værdier om fællesskab, nysgerrighed samt viden- og informationsdeling, men som samtidig er individorienteret og konkurrencefyldt i kampen om ressourcer og akademisk prestige.

Initierende og centralt for dette speciale står spørgsmålet: Hvad vil det sige at være FGL? For at besvare dette spørgsmål tages der udgangspunkt i forskeren som gruppeleder, der er ansat på et offentligt universitet. FGL'eren er selv aktiv forsker og varetager eventuelt undervisning af studerende og ph.d.'ere samt vejledning af mindre erfarne forskere. Denne har et yderligere *ansvar* for en gruppe af forskere og skal engagere sig i gruppens forskning, men også i institutionens strategi og vision. Denne skal sørge for, at gruppen hjemtager forskningsbevillinger og orientere sig mod samarbejder på tværs af grænser. FGL'eren skal vise lederskab, men hvad

betyder det i en akademisk sammenhæng? Hvordan lærer FGL'eren det, og er det ens på tværs af fakulteter og institutter?

Formålet med dette speciale er ikke at undersøge FGL'erens karrierebane. Derimod skal undersøgelsen, som dette speciale foretager, opfattes som et kort ophold på FGL'erens vej i sin akademiske karriere. Mere præcist bygger dette speciale på interviews med fem forskellige forskere, der alle varetager en FGL-rolle på deres respektive institut. Interviewene foregik omkring fire måneder efter et kursusforløb, med fokus på lederskabsrollen, som de alle deltog i. Forløbet tog afsæt i et fire dages kursus med individuel coaching, der blev udbudt af eksterne konsulenter og finansieret af universitetet.

Undersøgelsen giver indsigt i FGL'erens verden og oplevelse af et kursusforløb i forskningsledelse, hvilket tjener mindst to formål. For det *første* eksisterer der ikke en stor mængde litteratur om ledelse i en akademiske sammenhæng, som foregår længere ude i ledende end institutlederen – specielt ikke i en dansk kontekst. For det *andet*, og som følge heraf, er promoveringen og udviklingen af denne rolle ligeledes et mindre undersøgt område. Dette er ellers et område, som får øget opmærksomhed i kraft af, at universiteterne er under stadig forandring i en konkurrencefyldt verden, hvor der stilles krav og forventninger fra udenforstående aktører. Det kræver at forskningsledere er i stand til at balancere autonomi og styring (Wenneberg, 2001).

1.1 Problemformulering

Det overordnede formål med specialet er at besvare følgende problemformulering:

Hvorledes tilskrives mening til et kursusforløb i forskningsledelse?

For at besvare problemformulering er følgende arbejdsspørgsmål opstillet:

- 1 Hvordan beskriver informanterne deres rolle som FGL?
- 2 Hvordan oplever og fortolker informanterne relevansen af kursusforløbet?
- 3 Hvordan fremstår forskellighederne i oplevelsen af kursusforløbet?

Problemformuleringen undersøges gennem data produceret på baggrund af fænomenologisk-inspireret interviews, der analyseres ud fra en teori om tilhørsmåder med supplerende begreber om social praksis (Wenger, 2004). Forinden vil jeg først introducere til selve kursusforløbet

(herefter kurset) som informanterne deltog på samt give en introduktion til universitetsverdenen med fokus på værdier, ledelse og styring.

2 Et kursus i forskningsledelse

Som en del af et praktikforløb deltog jeg selv på kurset som studerende. Min rolle var at understøtte faciliteringen af kurset, hvor jeg derudover foretog feltarbejde og interviewede udvalgte forskningsgruppeledere fra kurset i forbindelse med et semesterprojekt. Feltnoter og interviews fra semesterprojektet er ikke en del af denne undersøgelse. I det følgende vil jeg introducere kursets formål, omfang og aktiviteter.

2.1 Kursets formål

Kurset var en del af en større systematisk uddannelse af universitetets forskningsledere. Selve kurset blev afholdt af to konsulenter, som underviste og coachede på kurset. Disse er specialister inden for emnet forskningsledelse og har tilknytning til universitetsverdenen. Konsulenternes baggrunde og konkrete specialiseringer vil ikke uddybes yderligere af hensyn til anonymisering. Af samme årsag udelades universitetets navn.

Kurset var målrettet forskningsgruppeledere, sektionsleder, institutledere, dekaner og andre, der havde et ledelsesansvar inden for forskning. Størstedelen af deltagerne på kurset kunne dog betegnes som forskningsgruppeledere, idet de var udpeget på deres respektive institutter i en sådan position eller rolle. I alt var der 21 forskningsledere, som deltog på kurset, heraf 19 mænd og to kvinder. Det eksplicite formål med kurset var at give deltagerne en forståelse af rollen som forskningsleder og de opgaver, denne rolle indebærer. Det må dog antages, at rolleforståelsen på kurset, i en eller anden forstand, var koordineret mellem konsulenterne og universitetet, samt deltagerne – qua deres position – ikke kunne forventes at overtage en hvilken som helst forståelse af deres rolle som FGL.

I forbindelse med rolleforståelsen var der fokus på temaerne: Lederskab i en universitetskontekst, motivation, ledelsesstile, konflikthåndtering, evnen til at navigere i spændingsfelter samt opbygningen af et fællesskab og netværk med de andre forskningsledere på kurset.

2.2 Kursusmodulerne

Kursusprogrammet strakte sig over tre måneder og var fordelt på fire hele undervisningsdage. Dagene cirkulerede omkring forskellige temaer, der tilsammen dækkede de ovenfor beskrevne formål og temaer.

Undervisningsdagene var struktureret således, at de vekslede mellem præsentationer af fagligt indhold, casearbejde, selvstændige refleksionsøvelser og diskussioner i grupper samt walk'n talks i par. Herudover var deltagerne inddelt i såkaldte fokusgrupper, der fungerede som sparringsgrupper i sammenhæng med undervisningsopgaver som casearbejde og diskussionsøvelser. Derudover blev der faciliteret makkerpar, som fungerede som en sparringspartner, hvor deltagerne blev opfordret til at mødes og spare med deres makker mellem undervisningsgangene. Fokusgrupperne og makkerparrene var sammensat på baggrund af et princip om, at de skulle være tilknyttet forskellige institutter.

Udover selve undervisningen blev der tilbudt personlige coachingsamtaler med konsulenterne. Disse samtaler blev afholdt uden for selve undervisningsdagene.

3 Universitetsverdenen

Denne del introducerer til ledelse og styring af og på universiteterne. Formålet er at præsentere de spændingsfelter, som den offentligt ansatte forsker navigerer i. Herigennem præsenteres forskerens rolle og logikker, værdier og idealer i forskningen, politiske styringsmekanismer samt private aktører. På baggrund heraf optegnes det landskab af praksisser, som den enkelte FGL er placeret i.

Med spændingsfelter hentyder jeg til de modsatrettede forhold og interesser, der eksisterer i universitetskonteksten. Det er ikke spændingsfelterne i sig selv, der gør denne kontekst særlig, men derimod spændingsfelternes karakter. Eksempler på disse spændingsfelter kan være styring og autonomi, samarbejde og konkurrence, fornyelse og kontinuitet, produktion og anvendelse af viden (Wenneberg, 2001), frihedskæmpere og samfundsinnovatører (Horst & Irwin, 2018) eller kampen om retten til at definere viden og ikke-viden (Se evt. Bjerre & Christensen, 2018).

Forinden dette præsenteres, vil jeg kort opridse, hvad der i denne undersøgelse menes med og forstås ved en forskningsgruppe. En forskningsgruppe forstås jeg som en samling af forskere, der arbejder med bibringelsen af videnskabelig viden. Det skal tilføjes, at de forskningsgrupper, der refereres til i denne undersøgelse, er kendetegnet ved følgende: Gruppemedlemmerne er ansat under samme institut på et offentligt universitet, og de deler faglighed. Medlemmerne kan være ansatte i tidsbegrænsede stillinger som studerende, ph.d., post.doc, og de kan være ansatte i faste stillinger som lektor og professor. Herudover kan grupperne være opdelt i flere undergrupper og indeholde mange forskellige forskningsprojekter. Der refereres således ikke til forskningsgrupper, hvis medlemmer går på tværs af institutter, eller grupper som er sammensat i forbindelse med et enkelt projekt og end ikke forskningsgrupper som eksisterer i andre organisationer end det offentlige universitet.

3.1 Universitetet post-2003: Ledelsesstruktur

Universiteterne er hierarkisk organiserede med en bestyrelse øverst i hierarkiet, der består af et flertal af eksterne medlemmer (Christensen, 2012, s. 241). Bestyrelsen ansætter rektoren, som ansætter dekaner, og disse ansætter institutledere. Det er således den enkelte leder, i hvert led af organisationen, der refererer til sin nærmeste leder, hvor videnskabeligt personale, såsom forskere, typisk referer til institutlederen (Christensen, 2012, s. 241). Denne organisatoriske opbygning udspringer af universitetsloven, vedtaget i 2003 (Wæver, 2021, s. 3), som omdøbte universiteterne til såkaldte *selvejende institutioner* (se Folketinget, 2003, kap. 1, § 1). Forinden lovvedtagelsen var det universitetspersonalet, som, på demokratisk vis, valgte rektoren. På trods af universiteternes 'selveje' er de dog fortsat kontraktligt bundet til staten, idet der tildeles økonomisk støtte gennem basismidler og taxametertilskud samtidigt med, at det fortsat er staten, der, qua lovgivningen, ejer de bygninger, som universitetet må leje sig ind hos (Wright, 2012, s. 269). 2003-loven medførte en ledelses- og styringsform, der ligner den, som kendes fra større private virksomheder, og som sidenhen blandt andet er blevet italesat og karakteriseret i form af *neo-liberal* ledelse (Wæver, 2021, s. 3), *enstrenget hierarki* (Christensen, 2012, s. 241) og *New Public Management* (Faye & Pedersen, 2012, s. 27).

Siden 2003-lovens ikrafttræden blev der i 2009 gennemført en evalueringsrapport af lovens virke. Rapporten viste, at universiteterne ikke i tilstrækkelig grad havde indført medbestemmelse hos medarbejdere og studerende, samt lovens § 17, stk. 2 var uhensigtsmæssig i henhold

til forskningsfriheden¹ (Universitets- og Bygningsstyrelsen, 2010, s. 6). I hvidbogen til det forskningspolitiske årsmøde i 2021 konstaterede Ole Wæver og kolleger dog, at der fortsat ikke er sket markante ændringer i forhold til medarbejderindflydelse og forskningsfrihed, der, sammenlignet med andre EU-medlemslande, ligger på et lavt niveau. De påpeger og foreslår at ledelses- og styringsmæssige rammer bør udarbejdes af en international ekspertgruppe til en *evidensbaseret reform* (Wæver et al., 2021).

3.2 Idealbilleder i videnskaberne: Værdier og normer

Der eksisterer mange og samtidige idealer, værdier og normer i videnskaberne, hvilke ligeledes kan være forskellige på tværs af de respektive videnskabelige traditioner. Dette afsnit beskæftiger sig med udvalgte nedslag af de idealbilleder, som kan siges at gå på tværs af disse traditioner. Beskrivelsen, i form af idealbilleder, anvendes, idet der kan sås tvivl om, hvorvidt disse nogensinde har eksisteret fuldgældigt.

Humboldt-modellen

Inden for de europæiske universiteters idealer for forskning og undervisning har Humboldt-modellen haft stor indflydelse på tænkningen om universitetets placering og rolle i samfundet. Denne model blev formuleret af Wilhelm von Humboldt omkring 1800-tallets Tyskland, hvor idéen var, at forskning og undervisning skulle forenes, underviserne skulle være forskende, og de studerende skulle inddrages i forskningen eksempelvis gennem seminarundervisning (Rasmussen, 2020). Grundidealene byggede på autonomi og fri erkendelse, og det var staten, som skulle sørge for de ydre rammer og midler, men uden at blande sig i og kræve, at forskningen orienterede sig mod dét, der var til nytte for samfundet (Rasmussen, 2020).

Mertonianske normer: CUDOS

Robert K. Merton var en amerikansk sociolog, der i 1942 fremlagde de såkaldte CUDOS-normer, som muligvis er et af de mest anerkendte bud på et styringssystem for videnskabelig viden. CUDOS står for:

¹ Denne udlægning af resultaterne er ikke dækkende for hele evalueringsrapporten, men udvalgt på baggrund af undersøgelsens fokus. For en uddybning og øvrige resultater, se Universitets- og Bygningsstyrelsen (2010).

Communism
fællesskab

Universalism
universalisme

Disinterestedness
upartiskhed

Organized Skepticism
organiseret skepticisme

Gennem disse principper bygger CUDOS-systemet på en kultur for videnskabsfolk, hvor intersubjektivitet og at forholde sig kritisk skal være styrende for forskningen og erkendelsen af sand, objektiv og tillidsfuld viden. Formålet er dermed forskning og viden for *videnskabens skyld*, hvorudfra det tydeliggøres, at forskning og viden ikke bør tjene andre formål². For at et sådant system kan realiseres, kræver det forskningsfrihed (Faye, 2012, s. 38), hvilket kort beskrives nedenfor.

Organisering af dette system er beskrevet af Merton (1973) i form af et *Anseelsesregime*. Dette regime bygger på anseelse som en *møntenhed*, der fungerer som koordineringsmekanisme for hierarkisk inddeling af viden, positionering og kommunikation blandt forskere alt efter resultaternes kvalitet og originalitet (Andersen, 2019). Ifølge Claus Emmeche (2012) bygger dette forskerfællesskab ligeledes på en *gavelogik*, hvor udveksling af informationer, resultater og viden vurderes, kritisk og uden skjult agenda, af ligesindede forskere og belønnes med fællesskabets anerkendelse.

Forskningsfrihed og fællesskab

Frihed i en forskningskontekst betyder ikke, at forskere kan gøre fuldstændig, som de vil. Det, som forskerne gør og påstår, skal tjekkes og kontrolleres af et forskerfællesskab. Forskningsfrihed er "en forudsætning for vækst i viden med størst mulig troværdighed" (Andersen, 2017, s. 9). Heine Andersen er meget kritisk og bekymret for forskningsfriheden i Danmark, men beskriver dog også denne i forhold til en relevant ramme, der indfanger flere niveauer.

Forinden forskningsfrihed kan opnås, skal en række forhold gøre sig gældende. Dette gælder navnlig frihed til at udvælge problem, metode, teori og antagelser, adgang og rådighed til data og informationer, analyse og konklusionsdragning, samarbejdspartnere, publicering samt ytringer om institutionens ledelse og strategier (Andersen, 2017, s. 59; 2019).

² Systemet er dog ikke problemfrit, men et kvalificeret bud på en styringsmekanisme for den mest tillidsfulde viden. Anerkendt viden i dette system er ikke lig med *sand viden*, og det er også vist hvordan nyere og mere 'korrekte' teorier om verdenen, kan have svært ved at blive indoptaget i dette system, idet bestående teorier forsvares og 'bortforklares' (Kuhn, 1962/1974) – dog må dette gøres med et ideal om at finde frem til dét, der er mest 'rigtigt' og som ikke tjener andre formål.

Andersen (2017, s. 45) forstår forskningsfriheden på tre niveauer (Andersen, 2017, s. 45): *Individual*, som indebærer ovenstående forhold, *kollegialt* selvstyre samt *institution*, som skal sikre den enkelte forskers autonomi og uafhængighed af eksterne magter. De tre niveauer har gensidig indflydelse på hinanden, og billedet kompliceres yderligere, idet forskere indgår i flere, både formelle og uformelle ('usynlige' og 'forestillede'), forskningsfællesskaber. De forestillede forskningsfællesskaber er uden en egentlig organisering, hvor alle ikke kender alle, men der deles i et eller anden omfang en *fælles identitet*, eksempelvis i form af forbilleder, symboler og værdisæt (Andersen, 2017, s. 46)³. Denne konstellation er organisk og kan forekomme konfliktfyldt i spændingerne mellem de forskellige niveauer.

Forskningsfrihed er, på baggrund af ovenstående, derfor ikke frihed i en fuldstændig forstand. Det er dog heller ikke meningen, og Andersens bekymringer angår ikke frihedens begrænsninger, men derimod dens *illegitime begrænsninger* (2018, s. 82).

Nye indtrængende idealer

Flere har beskrevet de forandringer, videnskaberne er undergået de sidste årtier. Heraf ses blandt andet overgangen fra grundforskning (modus-1) til en mere anvendelsesorienteret tværvideenskabelig forskning (modus-2; Gibbons, 1994) samt *Triple Helix*-modellen om forholdet mellem universitet, stat og industri i forskningsprojekter, hvilket beskriver relationerne på tværs af disse grænser som overlappende, kontekstdefineret og dynamiske (Etzkowitz & Laydesdorff, 2000). Jeg vil, i dette afsnit om nye indtrængende idealer, blot fremhæve John Zimans beskrivelse af det, han kalder, den *post-akademiske videnskab* (2000). Ziman (2000) påpeger en tendens til at nye normer indtræder og erstatter Mertons CUDOS-normer med PLACE-normerne:

Proprietary	Local	Authoritarian	Commissioned	Expert
<i>viden som ejendomsret</i>	<i>fokus på lokale specifikke problemer</i>	<i>autoritær styring</i>	<i>udpegning af bestemte praktiske mål</i>	<i>forskeren som problemknuser, modsat nysgerrighed</i>

Disse normer skal ikke anskues som idealbilleder, men forhold og betingelser, som bliver mere og mere gængse i den nye videnskab. Udviklingen skyldes finansielle parters øget interesse for

³ Denne udlægning stammer ikke fra Heine Andersens egen forskning, men bygger på forskning fra: Diana Crane, Pierre Bourdieu, Robert K. Merton, Max Weber, Benedict Anderson og Richard Whitley. Til formålet med afsnittet er disse ikke medtaget. Se Andersen (2017, s. 46) for en yderligere præcisering og referencer.

at drage nytte af de offentlige universiteter til løsningen af samfundsmæssige og praktiske problemstillinger. Ovenstående PLACE-normer er eksempelvis særlig kendetegnet ved eksisterende normer i den industrielle verden og er stærkt præget af evnen til at være konkurrencedygtig og kunne vækste blandt andet ved at være i besiddelse af de nyeste og mest effektive teknologier. PLACE-normerne skal dog ikke anses i en bogstavelig udskiftning af CUDOS-normerne. Begge normsæt kan eksistere samtidigt, men der er ingen tvivl om, at PLACE udfordrer CUDOS. Spændingen herimellem kan sammenlignes med Claus Emmeches (2012) beskrivelse af forskerrollen med fire samtidigt eksisterende logikker: Lønarbejdere, videnskabsfolk, embedsmænd og entreprenører. I relation til logikkernes balancering og gensidige overensstemmelse pointerer Emmeche (2012, s. 172), at entreprenørlogikken er problematisk, idet den forskyder vægten fra akademiske normer og værdier til mere kommercielle og industrielle logikker. For eksempel er forskerfællesskabets *meritokratiske gavelogik* svær og modstridig at forevige med markedets varer- og patentlogik, der kan forhindre viden i at blive delt, og som samtidigt kan tvinge forskeren til tavshed i henhold til resultater og fund gennem formaliserede og begrænsende aftaler med eksterne organisationer. Det er lige netop dén samtidige tilstedeværelse af videnskabsfolklogikken og entreprenørlogikken, der gør universitetskonteksten særlig og potentielt konfliktfyldt. Det betyder dog ikke, at disse logikker er uforenelige, men at forskydningen kan skabe problemer for videnskaben og dennes troværdighed og opdagelser (Emmeche, 2012, s. 172).

3.3 Nyliberalisme og universiteterne

Lovvedtagelsen af 2003-loven er et tydeligt tegn på nyliberalistiske tendenser inden for den offentlige styring af universiteterne (Madsen, 2012, s. 192). Disse tendenser skyldes dog ikke 2003-loven og er såvel også udbredt i en international sammenhæng (Macfarlane, 2021). Denne styringsmodel, også kaldet New Public Management (herfra NPM), bygger på to mekanismer: Marked og konkurrence samt managerialisme (Madsen, 2012, s. 187). Markedsmekanismen arrangerer konkurrence og valg i det offentlige, som det kendes fra det private. Denne privatisering vedrører både intern konkurrence mellem offentlige instanser samt eksterne samarbejder med private organisationer (Madsen, 2012, s. 187). Managementmekanismen bygger på en professionel (hierarkisk) ledelse samt resultatstyring (Madsen, 2012, s. 187).

NPM retter organiseringen af universiteterne mod en øget effektivisering og kvalitetskontrol, hvor der i højere grad fokuseres på målbare effekter som eksempelvis publikationer, patenter, samarbejdsaftaler, innovation og vidensspredning (Faye & Pedersen, 2012, s. 27). Den offentlige finansiering af universiteternes forskning kommer fra basismidler og forskningsbevillinger. Basismidlerne består af et fast grundbeløb og en pulje, der fordeles efter en resultatmodel (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a). I relation til selve forskningen vurderes tildelingen af midler på baggrund af antal publicering, hvoraf antallet af point vurderes i forhold til et opstillet system: den Bibliometriske Forskningsindikator” (herfra BFI; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Herudover er der en anden pulje, som udstedes gennem bevillinger.

Kort fortalt har indførelsen af NPM medført et øget fokus på universiteternes samarbejde med erhvervslivet, øget intern konkurrence, både mellem universiteterne og de enkelte forskere (Madsen, 2012), afskaffelse af de offentlige universiteters kollegiale selvstyre og igangsat en orientering mod, at universiteterne skal bidrage med nytte for samfundets og erhvervslivet behov (Emmeche, 2012, s. 169). 'Nytte' skal her forstås ud fra en kortsigtet økonomisk vækst og konkurrencedygtighed.

Videnskabens idealer på prøve

Nyliberalisme er i sig selv hverken negativ eller positiv. I stedet kommer det, som alle andre ledelsestilgange, an på konteksten (Faye & Pedersen, 2012, s. 29). I en akademisk kontekst fremstår nyliberalismen dog som en antagonist for de videnskabelige idealer, som, ifølge Bruce Macfarlane allerede eksisterer hos nutidens forsker som han benævner 'the neoliberal academic' (2021, s. 459):

Practices that might have been regarded as ethically dubious by earlier generations of academics, such as grantsmanship, self-justificatory expressions of interestedness and tangential claims to authorship, are now regarded as legitimate and positive virtues in a more aggressive age of hyper-performativity.

I hans undersøgelse illustrerer han, at upartiskheden forvinder med det nyliberalistiske styringsparadigme, legitimationen af publikationer sker gennem udgivelse i de højst rangerede journals, tværgående samarbejde fremmes gennem resultatkrav og forskeren mister ejerskaben af sin forskning i en forestilling om, at samfundet og universiteterne, alene, afgøre hvad der er værdifuldt af forske i (Macfarlane, 2021). I en dansk kontekst har Andersen (2017, s. 219)

også givet eksempler på, hvordan den enkelte forskers ytringsfrihed indskrænkes ved at universiteterne kan være villige til at gå langt for at imødekomme eksterne partners krav. Herudover antyder kravene om højere kvalitet, en mistillid til forskerfællesskabets evne til at styre dette (Faye & Pedersen, 2012, s. 27). Opsamlet er der således en tæt forbindelse med nyliberalismen og indtrædelse af PLACE-normerne.

3.4 Fra forsker til forskningsleder

I et australsk studie af forskningslederes karrierebaner opstiller Browning, Thompson og Dawson følgende og afgørende aktiviteter for at opnå succes i forskningsverdenen: "[A]ttending conferences to share their research, develop networks, and instigate collaborations; assistance with developing grant applications; access to students to supervise; and access to mentors" (2017, s. 373). Selvom universitetskonteksten for studiet kan variere fra den danske, er aktiviteterne formentlig gængse over alle dele af verden.

I en ikke-empirisk undersøgelse af forskeres læringsbaner gennem mesterlærebegrebet beskriver Steinar Kvale, at læring ikke blot foregår gennem formel undervisning, men snarere som "læring i praksisfællesskaber, udvikling af faglig identitet via identifikation med mesteren, [...] indirekte former for læring gennem eksempler og vink og en streng evaluering, hvor mesteren repræsenterer de standarder, der skal opnås" (1999, s. 184). Med en pragmatisk mesterlæreforståelse, flyttes perspektivet til forskeren som en håndværker og kunstner, hvor læring bliver deltagelse i social praksis, og viden forstås som situeret (Kvale, 1999, s. 186). Det er i disse sociale fællesskaber, men også gennem institutionelle baner, forskeren tilegner sig bestemte værdier, udvikler sin identitet og tilhørsforhold. På post-2003 universitetet kan disse værdier og det man *skal* lære dog have skiftet karakter.

Hvis Emmeches (2012) forståelse af forskerrollen genbesøges, kan det antages, at forskeren både skal lære at navigere i videnskabsfolkslogikken og entreprenørlogikken. Det vil sige, at forskeren skal lære, hvordan denne opnår anerkendelse i forskerfællesskabet, og hvordan denne sætter pris på den *rigtige* forskning. Forskeren skal ydermere lære, hvordan denne opnår finansiering til sin forskning, og hvor forskeren finder denne finansiering henne. Disse to potentielt konfliktfyldte logikker kan være en vanskelig balancegang, som forskeren skal lære at balancere. Gennem en undersøgelse af amerikanske, britiske og danske biologer, anvender Mercy W. Kamara en spilmetafor til at undersøge og beskrive dette forhold:

As in most games, the goal is to win, and in this game, to be the first to strike a valuable discovery or knowledge, and be the first to publish it as a high impact paper in a high impact journal. Ultimately, it is the decisive win that provides a springboard for generating economic resources, prestige, lucrative deals, trophies, top-flight status and relations of power, which are part of the research game (2009, s. 21).

I dette spil er 'tilbageslag' udfordringer der skal overvindes, hvor det handler om at komme først til de lukrative bevillinger og opdagelser gennem opsøgning af de 'rette' spillere, ledere og sponsorer (Kamara, 2009). 'Vinderne' bliver stjerner og opnår frihed og autonomi og sætter standarderne, mens 'taberne' skifter taktik og indordner sig disse standarder og måder at spille på (Kamara, 2009). Spilmetaforen bliver dog ekstrem, men påpeger alligevel de indbyrdes magtkampe, der, måske også i en mildere form, kan foregå inden for universitetsverdenen.

3.5 Forskningsledelse

Forskningsledelse som forskningsområde har ikke opnået stor opmærksomhed i den danske forskning. I begyndelsen af 00'erne, hvor vidensledelse var et særligt debatteret område, udkom en række artikler hvoraf Søren B. Wenneberg var en af frontløberne. I denne periode var han især optaget af forholdet mellem vidensproduktion og samfund og de spændinger dette forhold medfører. Fra et samfundsmæssigt perspektiv er produktionen af viden ikke for videnskabens og erkendelsens skyld, men derimod et anvendelsesperspektiv, hvor viden er til gavn for samfundet (Wenneberg, 2000). Hos forskningslederen medfører dette spændingsforhold potentielle konflikter mellem vidensproduktion og vidensanvendelse (Wenneberg, 2001). På samme tid er disse to dog også forudsætninger for hinanden. Vidensproduktion er nødvendigt for at anvende viden, og dette forudsætter *autonomi* (Wenneberg, 2001). Anvendelsen af viden er nødvendigt for legitimeringen af vidensproduktionen, og dette forudsætter *styring* (Wenneberg, 2001). I balanceforholdet mellem autonomi og styring peger Wenneberg ligeledes på relaterede konfliktpar, som forskningslederen må forholde sig til og skabe balance mellem. Disse er: Samarbejde og konkurrence samt fornyelse og kontinuitet (Wenneberg, 2001, s. 43). For at balancere disse forhold appellerer Wenneberg (2001) til et gensidigt og tillidsfuldt forhold mellem niveauerne: forsker, ledere af forskere og organisationen. En sådan model foreslås af Ernø-Kjølhede, Husted, Mønsted og Wenneberg (2001) og forudsætter, at organisationen skaber de rette rammer for forskningsledelsen, hvis opgave er at lede til selvledelse hos den enkelte forsker. I denne forståelse bliver forskningslederens rolle at beskytte et miljø for akademiske værdier og forskningsfrihed og samtidig orientere sig udadtil i opfyldelsen af organisationens

betingelser og mål (Wenneberg, 2001). Forskningslederen bliver dermed, i denne opfattelse, skæringspunktet mellem autonomi og styring.

4 Teoretisk forståelsesramme

Den teoretiske forståelsesramme for den senere analyse bygger på en social teori om læring. Sådanne teorier ser læring som deltagelse og adskiller sig derigennem fra psykologisk-kognitive læringsteorier, der anskuer læring som noget, der tilegnes og optages i det enkelte individ (Sfard, 1998). Rationalet bag at anvende en social læringsteori er ikke at undersøge, hvorvidt FGL'erne har *lært* eller *ikke-lært* noget gennem kurset. Læringsperspektivet bruges i stedet som adgangsgivende til at undersøge hvordan individet, gennem deltagelse i forskellige praksisser og fællesskaber, skaber mening gennem navigering og orientering i forhold hertil. Klaus Nielsen formulerer det således: "Meaningful learning is not an epiphenomenon, but a matter of orientating oneself in relation to participating in various contextual settings" (2008, s. 26).

Kriterierne for valget af læringsteori og analytiske begreber var, at den skulle være i stand til 1) at undersøge hvilken mening, der tilskrives kurset i forskningsledelse og 2) indfange kompleksiteten i universitetsverdenens sociale praksisser samtidigt med, at den kunne anvendes analytisk på data produceret gennem individuelle interviews.

I det følgende præsenteres Etienne Wengers⁴ (2004) læringsforståelse med supplerung fra hans senere værk "Learning in Landscapes of Practice" (2015) som han har udarbejdet i samarbejde med sin hustru Beverly Wenger-Trayner og bidrag fra Mark Fenton-O'Creevy, Steven Hutchinson og Chris Kubiak.

4.1 Praksis og praksisser som et landskab

Wenger forstår praksis som "en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling" (Wenger, 2004, s. 15). Praksis er dermed ikke kun de handlinger og aktiviteter, vi udfører i relation til andre, men praksis har også en temporal dimension, da det er udviklet over tid (Wenger, 2004, s. 59-61). Wenger er specielt kendt for sin betegnelse af praksisfællesskaber, som er kendetegnet ved

⁴ Nu Etienne Wenger-Trayner

gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 90). I denne undersøgelse vil jeg dog ikke betegne forskningsgrupper som praksisfællesskaber, eftersom de nødvendigvis ikke er det, men fortsat undersøge dem som sociale og lokale praksisser i forhold til Wengers tænkning. Forskningsgrupper kan være opdelt i mindre grupper. Herudover er de i sig selv en mindre gruppe af større grupper såsom institut, fakultet og universitet, hvilket jeg forstår som "*konstellationer af indbyrdes forbundne praksisser*" (Wenger, 2004, s. 150). Mere relevant for praksisforståelsen i denne undersøgelse er begrebet *praksislandskaber*, som betegner komplekse forbindelse af forskellige praksisser (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 16). Eksempler i relation til en forskningspraksis kan være fonde, NGO'er, undervisning, andre forskningspraksisser, andre offentlige instanser og regeringen. Disse praksisser er forbundet i en eller anden form, og de har indflydelse på hinanden. Wenger-Trayner og Wenger-Trayner beskriver landskabet med tre karakteristika (2015, s. 15-17): 1) De består af magtdynamikker ved at have ulig fordelte evner og kontrol over ressourcer til at påvirke og legitimere diskurser. 2) De er flade og ikke hierarkiske. Med dette menes, at alle 'praksisser er praksisser' – de er lokale – og ingen kan tilskrives at indeholde og udgøre al viden og alle kompetencer i landskabet. 3) De består af grænser, der er skabt gennem vedvarende fortællinger og social læring. Mødet mellem grænser kan både være fyldt af misforståelser eller uventet læring, og de kan være lette eller konfliktfulde.

Til denne forståelse af praksislandskabet er der knyttet en særlig form for kompetence med betegnelsen *knowledgeability*, der indfanger hele personens "body of knowledge" (dansk: vidensmasse; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 15). Denne vidensmasse er skabt gennem og konstitueret af deltagelse på tværs af forskellige praksisser og de erfaringer, der er blevet foretaget i bevægelsen gennem praksislandskabet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 15). Eksempelvis kan dette sammenlignes med dét at 'kende til spillet', som beskrives i Kamaras' (2009) undersøgelse.

4.2 Mening, deltagelse og tingsliggørelse

Mening er noget, der skabes gennem interaktioner og som er tilkøbet oplevelser og erfaringer (Wenger, 2004, s. 66). Sammenholdt med praksis defineres det af Wenger således: "Praksis handler om mening som en hverdagserfaring" (2004, s. 66). Mening er ikke statisk, men

processuelt, idet Wenger betegner *meningsforhandling*, som konstitueret af dualitetsparret *deltagelse* og *tingsliggørelse*.

Deltagelse (eller participation) er et bredt defineret begreb, der kan siges at indtage mange former, blandt andet aktivitet, samtale, engagement og handling. Desuden inddrager deltagelse hele personen samt dennes aktiviteter: Tænkning og bevidsthed, følelser, krop og handling samt sociale relationer og tilhørsforhold (Wenger, 2004, s. 70). Det er altså forbundet med at tage del i et fællesskab, hvor det *at tage del i* ikke er begrænset til aktiviteter, sammen med andre i specifikke sammenhænge, men noget, der strækker sig og manifesterer sig på tværs af kontekstuel sammenhæng og tid (Wenger, 2004, s. 72). Deltagelse er dermed grundlæggende af social karakter, men det sociale er ikke altid lige tydeligt, eftersom dette ligger i meningen med det, vi gør (Wenger, 2004, s. 70-72).

Tingsliggørelse (eller reifikation) er "den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i »tingslighed«" (Wenger, 2004, s. 73). Begrebet handler dermed om, at abstraktioner gøres til og behandles som virkeligt eksisterende objekter. Det er en bestemt forståelse, en mening, der er projiceret ud i verden og kan derigennem tilskrives en uafhængig eksistens (Wenger, 2004, s. 73). Dette kan både være abstraktioner, værktøjer, teorier, symboler, historier (Wenger, 2004, s. 73). Disse er med Wengers egne ord "aspekter af menneskelig erfaring og praksis stivnet i faste former og har fået *objektstatus*" (Wenger, 2004, s. 74, *egen kursivering*). Det er her essentielt, at tingen i sig selv ikke er et udtryk for mening, men det er den måde, tingen er integreret i praksis, som bidrager til en oplevelse af mening. Den er heller ikke hverken produktiv eller begrænsende, men kan derimod fungere på begge disse måder. Tingsliggørelse kan bidrage til at tænke og opleve nye måder at udføre praksis på, men det kan ligeledes fastholde praksis i måder at udføre aktiviteter og tankevirksomhed (Wenger, 2004, s. 76).

Deltagelse kan ikke i sig selv være genstand for en undersøgelse, hvilket også er gældende for tingsliggørelse. Disse to indgår i et dualistisk forhold i form af komplementaritet og forskellighed (Wenger, 2004, s. 78). Tilsammen udgør de meningsforhandling, men de er klart adskilt fra hinanden i Wengers optik. Deltagelse er forbundet til eksistens i verden, medlemskab, handling, samspil og gensidighed (Wenger, 2004, s. 78). Tingsliggørelse til former, fokuspunkter, projektion og diverse artefakter som dokumenter, monumenter og værktøjer, der er en del af praksis

(Wenger, 2004, s. 78). De må derfor ikke forveksles med hinanden, men det er nødvendigt at forstå den ene for at forstå den anden (Wenger, 2004, s. 77).

4.3 Subjektet og det sociale

Wengers beskrivelse af meningsforhandlingen som deltagelse og tingsliggørelse er relateret til sociale praksisser, men giver ikke en fyldestgørende forståelsesramme til at forstå subjektet gennem individuelle interviews. Her er det i stedet relevant at vende blikket mod hans identitetsforståelse. Dette kunne fortolkes som gående fra mikro- til individniveau, men det ville være en forkert fortolkning. Når luppen bevæger sig fra et fællesskab til subjektet, er det både en indsnævring og en udbredelse. Det er en indsnævring, da fokuset retter sig mod at forstå det levede liv, som det opleves af subjektet (Wenger, 2004, s. 189). Det er en udbredelse, idet subjektets levede liv overskrider praksisfællesskabets grænser (Wenger, 2004, s. 190). Identitet er ikke medfødte værensmåder eller kendetegn. Det er endvidere ikke indlejrede potentialer, som udløses gennem udvikling og modning. Identitet er en kontinuerlig tilblivelsesproces (Wenger 2004, s. 190). Den er derfor hverken låst eller statisk, men vedvarende, foranderlig og uundgåelig. Identitet er hverken en fuldstændig individuel affære eller fuldstændig kollektiv. Det er samspillet mellem det at leve et liv som et individuelt væsen og samtidig være en del af sociale praksisser.

Identitet som identifikation og negotiabilitet

Vores identitet formes generelt i [spændingen] mellem vores investering i forskellige former for tilhørsforhold og vores evne til at forhandle de meninger, der betyder noget i disse kontekster. Identitetsdannelse er således en dobbeltproces. (Wenger, 2004, s. 217)

Denne dobbeltproces består af *identifikation* og *negotiabilitet* (Wenger, 2004, s. 217).

Identifikation er, som ordet selv betegner, dét, vi identificerer os med og derved skaber en forbindelse til, men det kan ligeledes være dét, vi differentierer og distancerer os fra (Wenger, 2004, s. 220). Identifikation er endvidere en proces af *participation* og *reifikation* (Wenger, 2004, s. 220). Reifikation, forstås som de etiketter vi sætter på os selv eller andre, hvormed der skabes en forbindelse, mens *participativ identifikation*, eller *medlemsskabsform*, er processen, hvor forbindelsen skabes (Wenger, 2004, s. 2020). Identifikation er dét, der viser, hvad vi er investeret i eller hvad vi ikke er investeret i og herigennem hvilke meninger, der har betydning for os (Wenger, 2004, s. 221, 227).

Negotiabilitet er "evnen, muligheden og retten til at bidrage til, påtage sig ansvar for og forme de meninger, der har betydning i en social konfiguration" (Wenger, 2004, s. 227). Det er altså evnen til at forhandle meninger i et fællesskab. Ligesom identifikation består af *fællesskab* og *medlemsskabsform*, har *negotiabilitet* ligeledes et begrebspar: *Meningsøkonomi* og *menings ejerskab*. *Meningsøkonomi* er de meninger, der 'lever' i fællesskabet (Wenger, 2004, s. 229). De kan have forskellig status og er op til forhandling. *Menings ejerskab* er forholdet til den mening, der forhandles i forhold til: anvendelsen, kontrollen af den, muligheden for at modificere den eller det at hævde, at man ejer den (Wenger, 2004, s. 230)

Måder at høre til på

Indtil nu har jeg præsenteret den tænkning som forslås af Wenger (2004). Det er ikke identitet, som direkte undersøges i dette speciale – selvom den er vigtig. Gennem identitetsdannelsen, i forhold til dét, der er uden for *praksisfællesskabet*, findes mening gennem forskellige måder at høre til på. Disse måder er de primære analytiske begreber for denne undersøgelse og beskrives som en afslutning på denne del.

Engagement, som en måde at høre til på, har en bunden karakter (Wenger, 2004, s. 202). Det er den direkte og øjeblikkelige engagering i praksis, hvorfor denne derfor er begrænset. Gennem engagement tages der del i fællesskabets meningsforhandling, hvor der dannes sig en bane, eksempelvis mod øget deltagelse eller væk fra fællesskabet, som indgår i udviklingen af praksishistorier (Wenger, 2004, s. 201). Engagement er derigennem koblet med aktiviteter, handlinger og skabelse af relationer.

Fantasi (engelsk: Imagination), som en måde at høre til på, kan beskrives som et *forestillingsarbejde* (Wenger, 2004, s. 204). *Forestillingsarbejdet* kan være forbundet til engagement, men det overskrider og udvider selv *engageringen* og dennes grænser (Wenger, 2004, s. 204). Eksempelvis kan en FGL'er engagere sig i et møde i forskningsgruppen, hvor denne kan optegne de forskellige projekter på en tavle, hvilket skal indlede til en snak om, hvordan disse projekter kan udvikle sig, og hvad disse projekter skal føre til i fremtiden. Denne kreative proces er *forestillingsarbejde*. Den tillader at skabe forbindelser mellem det egentlige engagement, som deltagelse i udarbejdelsen af projekter, til *hvad* disse aktiviteter skal blive til, hvilket skaber et større billede af den egentlige aktivitet. *Forestillingsarbejdet* er derfor skabelsen af billeder af

verden og vores position i denne (Wenger, 2004, s. 205), og det er ubegrænset i tid og rum ved, at det kan forbinde alle mulige forskellige relationer på tværs af disse (Wenger, 2004, s. 209).

Indordning (engelsk: Alignment), som en måde at høre til på, rækker, ligesom fantasi, længere end engagement (Wenger, 2004, s. 206). Indordning vedrører koordinering af handlinger, og hvorhen vi retter vores energi (Wenger, 2004, s. 206). Et eksempel herpå forekommer, hvis en FGL på et naturvidenskabeligt institut skal indordne sig inden for et specifikt sæt af metoder. Anvendelsen af metoderne er engagement, men engagement er bundet til specifik praksis, hvori indordning koordinerer disse praksisser og deres aktiviteter på tværs af rum og tid. Indordning kræver personlig investering og energi (Wenger, 2004, s. 209). Ligesom forestillingsarbejdet kræver indordning ikke direkte interaktioner. Disse adskiller sig dog ved den investering, som indordning kræver, men som fantasien ikke er bundet til (Wenger, 2004, s. 209).

5 Undersøgellesdesign

Metodisk blev fænomenologisk-inspireret, semi-strukturerede interviews anvendt (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med interviewene var at producere data, der kunne være genstand for en analyse for at forstå relationen mellem FGL-rolle og deltagelsen på forskningsleder kurset ud fra informanternes eget perspektiv, oplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Interviewene blev gennemført individuelt med fem FGL'ere, som havde deltaget på kurset. Tre informanter kom fra tekniske institutter (herefter TEK), én informant kom fra et humanistisk/samfundsvidenskabeligt institut (herefter HS) og én informant kom fra et naturvidenskabeligt institut (herefter NAT). Informanternes institutionelle og fagspecifikke tilknytning præciseres ikke yderligere af hensyn til anonymisering. Derudover er informanterne tildelt pseudonymer, deres alder er ikke oplyst og personhenvisende informationer, såsom alder, specifikke begreber og betegnelser samt gruppestørrelse, beskrives upræcist og/eller i intervaller for at bevare anonymitet.

I det følgende del vil undersøgelsens metodiske tilgang præciseres og uddybes yderligere.

5.1 Erkendelsesteoretiske overvejelser

Udarbejdelsen og gennemførelsen af interviewene udspringer fra fænomenologien på baggrund af dens anvendelighed til at undersøge subjektets erfaring, oplevelse og menings-skabelse med verden (Rendtorff, 2018). Dette bygger på en *livsverdens*-antagelse om, at hvis der ønskes at opnå viden om verden, må dette tage udgangspunkt i, hvordan denne verden opleves ud fra aktørens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Når jeg tidligere har beskrevet interviewene som en fænomenologisk-inspireret tilgang, skyldes dette en række forbehold og den rolle som fænomenologien indtager i denne undersøgelse.

Først og fremmest anvendes en fænomenologisk tilgang som middel til at undersøge problemformuleringen. Her er den hensigtsmæssig i forhold til produktionen af data, som kan analyseres med den tidligere beskrevet teoriramme. Det fænomenologiske interview er i den sammenhæng anvendeligt ud fra dens beskrivende karakter, der gør det muligt at undersøge, hvordan informanten *fokuserer sin energi, hvad* informanten udpeger som vigtigt og *identificerer* sig med, for derigennem at analysere de forskellige *måder at høre til på* gennem praksis. Der tages i samme anledning afstand fra visse fænomenologiske tendenser til at opfatte fænomener og oplevelse som havende en essens⁵ (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 54).

For det andet havde interviewene ikke til formål at opnå indsigt i *hele* informantens *levede hverdagsliv* i en universitetssammenhæng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Interviewguiden forholdt sig udelukkende til rollen som FGL og oplevelsen af kursusdeltagelsen. Det semi-strukturerede design tillod dog sidespring med vægt på åbenhed og nysgerrighed som interviewtilgang.

5.2 Udvalgelse af informanter

Informanterne var alle deltagere på samme kursus i forskningsledelse. Dét, der kendetegnede deltagerne på kurset var, at langt størstedelen var FGL'ere. Deltagerne var tilknyttet forskellige fakulteter og institutter. Aldersmæssigt varierede deltagerens alder fra start 30'erne til start 60'erne. De havde forskellige nationale baggrunde og var ansat i en lektor- eller professorstilling. Endvidere var der forskel på FGL'ernes forskningsgruppestørrelse. Visse var leder af en gruppe på under ti forskere, mens andre var leder af en gruppe på over 30 forskere. Herudover

⁵ Som eksempel adskiller denne undersøgelse sig blandt andet fra den Husserlske fænomenologi om at komme "til sagen selv", hvor teoretiskdrevet analyse og indflydelsen fra omverden nedtones (Rendtorff, 2018, s. 261).

bør det nævnes, at langt størstedelen af deltagerne på kurset var mænd. Af etiske hensyn, herunder anonymitet, blev ingen kvinder derfor spurgt, hvorvidt de ønskede at deltage i undersøgelsen.

Informanterne blev udvalgt på baggrund af et princip om forskellighed. Mere specifikt var hovedformålet med udvælgelsen at rekruttere informanter fra forskellige videnskabelige traditioner med den antagelse, at konteksten og fagdisciplinen kan have betydning for formen og typen af lederskab og herigennem hvorledes kurset tilskrives mening.

Der blev opstillet en prioriteret liste over fortrukne informanter, hvorefter en mail med beskrivelse af interviewets rammer og formål blev udsendt. I tilfælde af at svar udeblev, blev informanterne kontaktet via telefon. I alt blev der rekrutteret seks informanter, hvoraf én senere meldte fra.

5.3 Interviewmetode: Forberedelse og gennemførelse af interviewene

Interviewguiden blev udarbejdet med udgangspunkt i problemformuleringen og teori. Herudfra blev formålet med undersøgelsen præciseret, og der blev gjort overvejelser i henhold til den fremtidige analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Dette forarbejde resulterede i følgende to temaer, som dannede rammen for interviewene: "Forskningsgruppelederens rolle" samt "Oplevelse af og meningstilskrivning til forskningslederkurset". Sammen med temaerne blev interviewguiden struktureret i fem faser og udarbejdet til en tidsramme med en varighed på omkring én time, hvilket blev aftalt med informanterne på forhånd. I det følgende vil jeg kort redegøre for de enkelte faser i interviewguiden. Interviewguiden kan også findes i bilag 6.

Introfasen havde til formål at introducere og informere informanten om interviewet, herunder indhentelse af samtykke til optagelse og senere anvendelse af data. Mere præcist bestod fasen af en kort introduktion til selve interviewet og formålet med undersøgelsen. Herefter blev informanten spurgt om samtykke til at interviewet blev optaget, transskriberet og at materialet blev anvendt i dette speciale. I forbindelse hermed blev informanten informeret om anonymitet og behandling af data. Endeligt blev der givet mulighed for informanten til at stille spørgsmål til interviewet og de førnævnte punkter.

Baggrundsfasen fungerede som en opstart på interviewet. Formålet med denne fase var at opnå viden om informantens baggrund i form af alder, nationalitet, uddannelsesbaggrund samt stilling og tilknytning til universitetet. I den sammenhæng blev der atter informeret om, at data ville blive anonymiseret.

Tredje fase omhandlede temaet "Forskningsgruppelederens rolle". Formålet med denne fase var at opnå et indblik i informantens kontekst og forståelse af deres rolle som FGL. Gennem denne fase blev der fokuseret på at opnå beskrivelser om forskningsgruppen, de opgaver og aktiviteter, der udføres i forbindelse med FGL-rolle, samt hvilke ansvar en FGL har.

Fjerde fase omhandlede temaet "Oplevelse af og meningstilskrivning til forskningslederkurset". Overgangen til denne fase blev introduceret med et spørgsmål om, hvilke forventninger informanten havde forud for deltagelsen i kurset. Derudover blev der fokuseret på, om informanten havde foretaget ændringer i praksis på baggrund af deltagelsen i kurset. Der blev afsat mest tid til denne fase. Der var ikke forberedt et stort antal spørgsmål til denne fase, da fasen ønskedes åbenholdt for at forfølge dét, som informanten beskrev og fremhævede. Herudfra blev der stillet uddybende og opfølgende spørgsmål.

Det var en generel oplevelse, at interviewet ikke var tydeligt opdelt mellem fase tre og fire, som det ellers er opstillet her. I flere tilfælde bevægede informanterne sig fra fase tre over i fase fire på eget initiativ. Det samme gjorde sig gældende i fase fire, hvor interviewet flere gange vendte tilbage til temaet og omdrejningspunktet i tredje fase. Samtalen fulgte disse naturlige bevægelser uden stringent at følge faserne, hvilket viste sig at være særligt værdifuldt, for at opnå en forståelse af informantens verden.

I *afrundingsfasen* blev opfølgende spørgsmål stillet, hvis sådanne forekom, og informanten blev spurgt, om han havde tilføjelser til interviewet. Herudover blev informanten spurgt, om han havde spørgsmål til interviewet eller undersøgelsen, hvorefter jeg meddelte, at jeg altid kunne kontaktes på mail, hvis yderligere spørgsmål skulle opstå.

Afslutningsvist vil jeg i dette afsnit beskrive de '*teknikker*', som jeg havde forberedt til udførelsen af interviewene på baggrund af refleksioner om hvilken type data, jeg ville ende med og som kunne danne grundlag for den teoretiske analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 188).

På baggrund af den fænomenologisk-inspireret tilgang til interviewet anså jeg interviewspørgsmålene som retningsgivende katalysatorer for samtalen. Hensigten var at opnå umiddelbare og spontane svar og beskrivelser fra informanten omkring de to temaer (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 186). For at bevæge mig dybere, end de selvfølgheder, der kan ligge i denne type respons, gjorde jeg mig overvejelser vedrørende registreringen af disse samt typen af opfølgende spørgsmål⁶. Uden at have lagt mig fast på de konkrete analysebegreber fra Wenger (2004), identificerede jeg alle kernebegreberne og frasorterede dem, jeg fandt mindre relevant for undersøgelsen og den videre dataanalyse af de individuelle interview. Dette overblik forstærkede relevansen af en forstående og beskrivende tilgang til interviewet, men med et ekstra fokus på eksempler fra praksis. Følgende ses dette ud fra et udsnit af mine nedskrevne interviewrefleksioner:

Which activities did the interviewee find interesting and useful through participating in the course? And why these?

Which communities do the interviewee feel a membership to? And how is this membership experienced? Which communities or activities does the interviewee dissociate with and don't see himself as a member in?

It is important that you get concrete examples

During the interview you must ask yourself "where do these meanings come from?" and "what seems meaningful to the interviewee and why?"

Fra egne interviewrefleksioner

Herudover, og i samspil med fænomenologiske træk ved interviewet (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50-53), blev der i interviewtilgangen lagt vægt på 1) *mening* som forståelsen af *hvad*, der har betydning for informanten, 2) *kvalitativ* som viden i form af informantens normale sprog, 3) *deskriptiv* i form af nøjagtige og nuancerede beskrivelser samt 4) *specifitet* i forhold til konkrete situationer.

5.4 Ansigt-til-ansigt interviews og onlineinterviews

Tre ud af fem interviews blev gennemført som onlineinterviews via softwareprogrammet, Microsoft® Teams, der tillod live videomøder med billede og lyd, og som samtidig gjorde det muligt at optage og downloade samtalen. Virtuelle interviews blev foretaget af praktiske årsager i de tilfælde, hvor informanten ikke havde mulighed for et ansigt-til-ansigt interview.

Ansigt-til-ansigt interviews antages typisk som den mest pålidelige interviewform, og denne foretrækkes af flere forfattere frem for onlineinterviewet (Lo Iacono, Symonds & Brown, 2016;

⁶ Dette skal ikke forveksles med en mekanisk interviewtilgang, hvor de opfølgende spørgsmål er forberedte. I stedet fungerede disse refleksioner, om registrering og opfølgende spørgsmål, som inspiration og forberedelse til bedre at være i stand til at håndtere og blive nysgerrig på besvarelser, der tages forgivet.

Krouwel, Jolly & Greenfield). Onlineinterviews er dog et godt alternativ til det traditionelle interview, der har mange praktiske fordele som eksempelvis fleksibilitet og færre omkostninger (Lo Iacono et al., 2016). Flexibiliteten havde stor betydning for rekrutteringen i denne undersøgelse, da flere af informanterne havde en travl hverdag med en fyldt kalender. Herudover ses det også, at onlineinterviews er blevet mere og mere udbredt i forskningen, blandt andet grundet COVID-19-pandemien, hvorfor denne tilgangsform er blevet en naturlig del af manges hverdag (Self, 2021).

6 Guide til analysen

Analysen er udarbejdet på baggrund af den enkelte informants fokuseringer og analyseret med udgangspunkt i Wengers (2004) teoretiske forståelse af måder at høre til på i form af *engagement, fantasi og indordning*. Dette teoretiske apparat er anvendt, som en måde at tænke igennem, i analysearbejdet, og de tre typer er med til at fokusere på bestemte dele af datamaterialet. Derudover er der i analysen inddraget andre begreber fra Wenger (2004; 2015), som har relevans hos den enkelte informant. De teoretiske begreber er fremhævet med *kursiv* i analysen nedenfor.

I udarbejdelsen af analysen blev data fra hver informant først grundigt gennemlæst. Efter gennemlæsningen blev der foretaget flere gennemlæsninger med noteskrivning, koder og refleksioner til de enkelte sekvenser i data. Herefter blev der udarbejdet en kort beskrivende tekst for hver informant. Analysearbejdet havde ikke fokus på at finde mønstre og ligheder på tværs af datasæt, men derimod at fokusere på, hvordan den enkelte informant tilskrev mening i forbindelse med deltagelsen på kurset. I nedenstående analyse er resultaterne derfor opstillet og præsenteret ud fra hver enkelt informant. Ydermere er analysen opdelt i to. Første del beskæftiger sig med informanternes beskrivelse og forståelse af deres rolle som FGL, hvorfor denne del tager afsæt i første arbejdsspørgsmål. Afslutningsvist, på første delanalyse, er analysen af informanterne opsamlet. Anden analysedel beskæftiger sig med arbejdsspørgsmål to og tre. Den besvarer dermed, hvordan informanterne har oplevet og fortolker relevansen af kursusforløbet, samt hvordan forskellighederne fremstår. Denne del er endvidere opdelt i to temaer med hver deres opsamling. Første tema vedrører den oplevede relevans i forhold til det faglige indhold på kurset, mens andet tema vedrører oplevelse og fortolkning af de relationer, der var en del af

deltagelsen på kurset. På trods af opdelingen mellem første og anden analysedel må disse ikke ses som skarpt adskilte, men som sammenvævet.

7 Analysedel 1: Rolleforståelse

Formålet med denne analysedel er at analysere, hvordan informanterne forstår deres rolle som FGL. Fremstillingen af data er struktureret i en præsentation af den enkelte informant med det formål at fokusere på den enkeltes kontekst, hvori forståelsen af sin rolle som forskningsgruppeleder er situeret. Analysedelen afsluttes med en kort opsummering af resultaterne.

De nedenstående beskrivelser forsøger, på en præcis og kortfattet måde, at indfange interviewene med hver informant under hensyntagen til anonymisering. Disse vil derfor også fungere som referencepunkt til forståelse i den fremadrettet analyse. En gengivelse af hver informants situation og forståelse vil dog altid være begrænset og mangle nuancer. Derfor tillades det, i visse tilfælde, hvor det giver mening, at inddrage yderligere oplysninger i forbindelse med fremtidige analyse og diskussion.

Tabel 1: Overblik over informanter

Informant	Tim	Stefan	Matti	Andreas	Kevin
Domæne	Teknisk (TEK)	Teknisk (TEK)	Teknisk (TEK)	Humaniora/samfundsvidenskab (HS)	Naturvidenskab (NAT)
Stillingsbetegnelse	Professor	Lektor	Professor	Lektor	Professor
Forskningserfaring (år)	< 15	< 15	> 15	> 15	> 15
Gruppetørrelse	5 < 10	10 < 15	30 <	10 < 15	10 < 15
Erfaring som forskningsgruppeleder (år)	< 5	< 5	< 5	< 5	10 < 15

7.1 Tim

Tim er FGL på et TEK-institut. Instituttet er opdelt i sektioner, som er opdelt i forskningsgrupper, men Tim oplever ikke, at forskningsgrupperne prioriteres. Eksempelvis tilføres de ikke midler, som Tim kan råde over og anvende til at planlægge fællesaktiviteter for gruppen. Størstedelen af gruppens medlemmer er ansat i en tidsbestemt stilling. Gruppens samlede forskningserfaring er derfor ikke højt, hvilket Tim ser som problematisk i forhold til uddelegeringen af videnskabeligt arbejde og eksempelvis bevillingsansøgninger. Tim bruger en stor del af sin tid på undervisning samtidigt

med, at han har mange operationelle og administrative opgaver, som han gerne vil uddelegere. Han ønsker at opnå et fælles forskningsprojekt, som gruppen kan samles om. I forbindelse med kurset havde Tim ikke bestemte forventninger.

Tim beskriver sin FGL-rolle som ham, der, formelt set, repræsenterer gruppen og generelt set: "to make sure that the people are on the track, that smile and to get funding" (Tim, bilag 1, s. 8). I interviewet skelner han mellem 'operationelle' og 'strategiske' opgaver, han, som FGL, har ansvar for. Det strategiske arbejde beskriver han som følger:

Like trying to get funds, where to apply, with whom to apply, or what kind of funds to find, where to publish the papers? Which kind of conferences? Trying to push people to follow some track that leads to a successful PhD submission. Even deciding some less pleasant things, maybe like, if people have problems, but they cannot collaborate. I mean solving these kinds of issues as well. So, not just operationally, but also like trying to see what's ahead of us and then maybe to react before.

(Tim, bilag 1, s. 12)

Tims oplevelse af FGL-rollen er dog konfliktfyldt. De 'operationelle' opgaver, som er relateret til administrative opgaver, udarbejdelse af ansøgninger og at skrive artikler, optager en stor del af Tims tid. Han beskriver problematikkerne i at uddelegere disse opgaver ved, at gruppens medlemmer ikke er på et forskningsmæssigt niveau, hvor de kan varetage den tilstrækkelige kvalitet disse opgaver kræver, hvorfor han er nødt til at udføre opgaverne selv. Herudover bruger han endvidere halvdelen af sin arbejdstid på undervisning. Han beskriver dette konfliktfyldte forhold på følgende måde:

I perceive myself as being in a kind of a problem because I have to do a lot of operational things. But then I have also to contribute with a lot of strategical stuff. And maybe to even try to develop some vision. But I'm stuck with a lot of things that are time consuming... that are demanded by me. Maybe this is the curse of an academic environment, I don't know. Too many things I have to do, really, by myself, which is not a good investment of my time.

(Tim, bilag 1, s. 10)

Tims forståelse af sin rolle er influeret af flere forskellige faktorer i form af rammer og betingelser, der gør rollen som FGL konfliktfyldt. Gruppen finansieres af de midler, de får gennem bevillinger, idet de ikke får tilført basismidler fra sektionen, hvilket gør Tims vision, om at skabe et fælles projekt i gruppen, besværligt. Hans førsteprioritet er derfor at hjemtage et projekt, som alle gruppens medlemmer kan være sammen om.

Tims investering af tid i sin undervisningspraksis og gennem operationelle opgaver, *engagementsformer* og *indordning*, giver ikke meget plads til andre essentielle opgaver. Dette medfører

et konfliktforhold i Tims forståelse af rollen som FGL, idet rollen, for ham, ligeledes indebærer strategisk og visionære opgaver som at afsøge og opsøge nye muligheder for forskningsgruppen.

7.2 Stefan

Stefan er FGL på et TEK-institut. Instituttet er opdelt i sektioner, som er opdelt i forskningsgrupper. Stefan beskrev, at formålet med forskningsgrupperne var, at skabe samarbejde på tværs af sektionen, men at dette besværliggøres grundet intern konkurrence. Gruppen består af lektorer, post.docs og ph.d.'ere. Visse medlemmer af gruppen er tilknyttet projekter, hvis midler er ejet af forskere, der ikke er en del af forskningsgruppen. Denne konstellation ser Stefan som problematisk. Som en del af kurset var Stefan optaget af at opnå metoder og teorier til at strukturere sin tænkning og ageren som FGL.

Stefan beskriver sin rolle som FGL på to måder. Den ene retter sig mod et ideal:

I mean, Ideally the research group leader should own all the resources. When I say own, I mean he should have the power of deciding what the resources should do. That's the way I see. But in reality, my power is quite limited in that.

(Stefan, bilag 2, s. 9)

Den anden retter sig mod hans egentlige praktisering af FGL-rollen:

So, the way I see it, I as the research leader I try to build the scenery between these people. So, what does it mean to build scenery? These people, maybe they work on independent project, and they may even don't know each other – they don't talk to each other. So, now with this research group we have meeting where people come, they talk to each other, they present what they are doing. And I'm trying to see if there is some similarity of the different research, and there may be some joint activity together there were not seemed before. So, I try to build, let's say, more awareness of the group as a whole, what we call it. And try to see where there are potential or new ideas that we can move forward or later with application and things like this. New project applications. And also, I try to build a kind of what I call "coherent narrative" of what we are doing in the research group. So, you are doing A, [another] is doing B. A and B can be put together for a more general research goal.

(Stefan, bilag 2, s. 9)

Stefans billede og *forestilling* af, hvordan den ideelle FGL-rolle ser ud, relaterer til styring og kontrol af forskningsaktiviteterne i gruppen. En stor del af gruppens medlemmer er ph.d.'er eller post.docs. Disse er tilknyttet forskellige projekter, hvor de har en anden supervisor, som 'ejer' projektmidlerne. Stefan beskriver, at flere af disse supervisorer ikke er en del af gruppen, og det er i denne relation, hvori hans oplevelse af manglende beslutningskraft og *negotabilitet*

ligger. Logikken består mere præcist i, at det er den erfarne forsker, enten en lektor eller professor, som hjemtager og 'bestemmer' over projektets midler og retning. De mindre erfarne forskere, som ph.d.'er og post.docs, har i denne logik ikke samme beslutningsevne. Dette kan derfor antyde, at den oplevelse, Stefan har af sin position som FGL, relaterer sig til en følelse af marginaliseret beslutningsevne og *negotiabilitet*, der ligger i et spændingsforhold mellem forskningsgruppen og projekterne uden for gruppen.

Kontrol og styring kontrasterer dog med Stefans *engagement* og måde at udøve rollen på. Her fremstår han nærmere som en vejleder og mægler, der har overblikket over gruppens forskere og forskningsprojekter. Dette *engagementsarbejde* fremstår som en kreativ proces i form af *forestillingsarbejde*, hvor formålet er udforskende og undersøgende i forhold til nye idéer, forskningsprojekter og muligheder. Her faciliterer og guider Stefan gruppen med sin erfaring og viden, det vil sige *knowledgeability*, gennem denne proces.

7.3 Matti

Matti er FGL på et TEK-institut, hvor han deler denne rolle med en anden professor. Gruppen består af flere undergrupper, men disse er ikke tydeligt opdelt, da meget samarbejde foregår på tværs af forskerne i undergrupperne. Ud over de to FGL'ere består gruppen ligeledes af en koordinator, professor mso'ere, lektorer, post.docs, ph.d.'ere og andet videnskabeligt personale. I forbindelse med kurset i forskningsledelse så Matti det som en god mulighed for at få tid til at reflektere over sin FGL-rolle og overveje, hvad han kunne forbedre.

I samtalen med Matti beskriver han en række aktiviteter, han deltager i som FGL. Han deltager blandet andet i mange forskellige møder med gruppens medlemmer. Møderne kan omhandle alt fra strategiske hensyn, i forhold til forskningen i gruppen, til hvordan forskningsgruppen skaber indflydelse på instituttets retning og strategi.

Under interviewet med Matti finder han et dokument frem på sin computer, som han læser op for mig. Dokumentet er udarbejdet af instituttets ledelse og beskriver de forpligtelser som FGL'erne på instituttet har⁷. Eksempelvis har FGL'eren ansvaret for at motivere gruppens forskere, sikre et effektivt forskningsmiljø samt udvikle og hjemtage projekter. Herudover

⁷ Her er ikke medtaget et citat af hensyn til anonymitet.

lægger Matti stor vægt på, at en FGL, som den eneste i gruppen, har ansvaret for og kan varetage medarbejderudviklingssamtaler (MUS).

Ud over disse formelle forpligtelser og møder, som er en stor del af hans rolle som FGL, beskriver Matti sin rolle som dynamisk og implicit udøvende gennem samarbejder i og på tværs af forskellige forskningsprojekter i gruppen:

We have no organization that can describe how to run the research group, right? But I think, most of the time the collaboration happens based on concrete projects. So, somebody has a project, and there is maybe one or two PhD students or post.docs, and then some of the other members of the unit join as a, you know, supervisor, co-supervisors and so on. [...] And then there comes another project, so, that sort of dynamically is created in our, you know, research group. But not in the official thing. It's never written who is there. It's just, you know, working on a concrete project, or a concrete paper.

(Matti, bilag 3, s. 11)

I denne rolle indgår Matti gennem *engagement* i selve forskningsarbejdet. Rollen er ikke givet på forhånd, men udøves gennem disse samarbejder. Ovenstående citat viser dog ikke, hvordan Mattis rolle adskiller sig fra de andres i gruppen eller i disse samarbejder. Denne forskel ligger indlejret i den viden og de erfaringer, som Matti benytter i sin vejledning af mindre erfarne forskere:

I think the main expectation is that I am applying for some funding. But also, maybe help other people to point to some funding opportunities. I would say, help them to actually evaluate whether it make sense for them to apply or not. Because it depends what kind of funding, and weather your CV is competitive for that or not. So, we try to, you know, "try it", or "maybe don't try it because we don't think that there is a big chance you get that kind of thing where you are currently in your career". So, I think that's one of the roles as well. So, we have to bring some money. But we also have to help other people where to apply. And maybe, you know, scan their applications and give them some good advice and so on.

(Matti, bilag 3, s. 10)

Han tilføjer også:

Yeah, so, maybe before they apply maybe it's good if some of your colleagues will read it. So, either we can help them to read it or we can point to some colleague that they could maybe ask, that is expert in the area and so on.

(Matti, bilag 3, s. 10)

Foruden de formelle forpligtelser, det strategiske og visionære arbejde samt *engageringen* i diverse møder, forstår Matti sin rolle som FGL som implicit indlejret i forskningsaktiviteterne og gennem vejledning af andre forskere. Denne vejleder – eller guidelignende – rolle er forbundet med Mattis *knowledgeability* i form af kendskab til, *indordning af* og viden om

praksislandskabet samt de forskellige forskere og deres ekspertområder i gruppen. Denne viden gør ham eksempelvis mere kvalificeret og bedre egnet til at vurdere ansøgningers chancer for at opnå bevilling samt rådgive mindre erfarne forsker med hensyn til, hvem de skal opsøge for at opkvalificere deres forskning og derigennem give retning til den individuelle forsker.

7.4 Andreas

Andreas er FGL på et HS-institut. Gruppen er opdelt i tre undergrupper med hver deres overlappende fagligt tema. Ud over rollen som FGL har Andreas også lignende ansvar i forbindelse med andre organer på instituttet. I forbindelse med Andreas' deltagelse på kurset, ønskede han at opnå redskaber til at forene gruppens forskellige forskningsprojekter.

Andreas' forståelse af sin rolle som FGL er bygget op omkring hans faglige identitet:

Når man arbejder på et universitet – i hvert fald som [HS] forsker – så tænker man meget, at man er meget selvstændig. Og man prioriterer også forskningsfriheden højt [...] Og dermed kan det jo egentlig være svært at være leder af en gruppe når man nu har [en masse] folk, der går i hver deres retning. Og prøver på hvordan vi skal samarbejde.

(Andreas, bilag 4, s. 10-11)

Gruppen er inddelt i tre undergrupper, og det er heri størstedelen af gruppens forskningsaktiviteter foregår. Dog foregår undergruppernes forskningsaktiviteter ikke i stort omfang på tværs af hinanden. Andreas fokuserer på selvstyring, individualitet og autonomi hvilket han gør, gennem sin *forestillingsevne*, ved at referere til et større HS-fællesskab som han identificerer som noget han tilhører. I rollen som FGL udøver han, gennem *engagement*, disse værdier i den form for ledelse, han betegner som 'bottom-up' processer. I et eksempel, fra et tidligere forsøg på at skabe samarbejde i forskningsgruppen om et bæredygtighedsprojekt, viser han, hvordan han praktiserer denne rolle:

[J]eg kunne se der var flere [i gruppen] der arbejdede med bæredygtighed. Så jeg kom egentlig med et input og kom med sådan hvad jeg kunne se, var noget der kunne forenes. Men der var stemningen at folk de ville hellere køre hver deres bæredygtighedsagenda. [...] Og det får mig selvfølgelig så også til at sige "okay", jamen så må jeg være nødt til at være mere tilbagetrukket. Jeg gennemtrumfer ikke bare noget. Det tænker jeg ikke er det rigtige.

(Andreas, bilag 4, s. 12)

Hans forståelse af bottom-up processen er forbundet med værdien om selvstændighed og ligger i hans *engagement* i praksis som den forslagsgivende, men tilbagetrukne leder, ved at lade forskernes mening være den, der sætter retningen. Dermed kan Andreas' FGL-rolle forstås og

analyseres som *indordningsarbejde* i forhold til et *forestillet* HS-fællesskab med fokus på selvstændighed og autonomi i samspil med *engageringen* af disse gensidige værdier i forskningsgruppen.

7.5 Kevin

Kevin er FGL på et NAT-institut. Gruppen består af en blanding mellem fastansatte og tidsbestemte stillinger. Han beskriver sin gruppe som heterogen, eftersom den består af mange forskellige fagligheder. Gruppens medlemmer arbejder alle inden for samme forskningsområde, men på forskellige måder. For Kevin vil det være ideelt, hvis gruppen samarbejdede om ét fælles projekt. I forbindelse med kurset havde Kevin ikke bestemte forventninger. Herudover drejer en stor del af interviewet sig mod dét at være forsker på et universitet samt de omstændigheder og betingelser, som ligger heri.

I beskrivelsen af sin rolle som FGL lægger Kevin stor vægt på det 'flade' og 'uformelle' samt at sørge for, at alle i gruppen har det godt. Dette beskriver han i forbindelse med et spørgsmål vedrørende hans opgaver som FGL:

Ja, men den er jo egentlig at understøtte forskningen. Jeg er ikke så bevidst om at jeg er anderledes end de andre. Altså jeg gør rigtig meget en dyd ud af, at vi er så flade som vi er. Jeg hylder egentlig meget et princip om flad ledelse. Men jeg ved også godt, at jeg skal vedkende mit ansvar, fordi det er i andre sammenhænge af universitetet, ikke nødvendigvis sådan, at de kan acceptere alle former for ledelsestraditioner og modeller. Altså, så dem der er i min gruppe, de er ligesom afhængig af, at de har mig som leder. Jeg er deres nærmeste leder. Så derfor kan jeg jo ikke – og vil heller ikke – afstå mig mit ansvar for at kunne svare på spørgsmål og sådan noget.

(Kevin, bilag 5, s. 5)

Jeg synes jo bare jeg tager ansvar for alles ve og vel, og påpeger hvis noget – jeg vil jo gerne undgå at man render rundt med en følelse af – for det første at der ikke er god kemi inden for forskningsgruppen, altså på personlighedssiden. Men også at nogle ikke f.eks. sidder med nogle projekter, der ikke rigtig er succesrige og sådan nogle ting.

(Kevin, bilag 5, s. 7)

Han mener dog også, at det kan blive for fladt:

[T]ingene kan måske også blive for fladt og uformelt. Man kan sige at man kan blive så flad en leder, at man næsten sidder og visner over i hjørnet og de andre glemmer at der overhovedet er en ledelse. [...] Generelt det her med autoritet og linearisering af strukturen – hvem der er hvem og så noget. Det ligger mig jo meget fjernt, at det skal være sådan.

(Kevin, bilag 5, s. 13)

Kevins forståelse af den flade og uformelle ledelse bunder i flere forhold. Det ene er, at han lægger vægt på, at gruppens medlemmer kan komme forbi hans kontor uanmeldt, hvis de har spørgsmål. Det andet er, at han prøver at skabe sammenhæng i gruppens forskning, således "at der dels er en linje i det vi laver og dels har plads til alle" (Kevin, bilag 5, s. 5). Han mener, at gruppens medlemmer bør være tætte på hinanden, således alle kender alle og hinandens forskning. I forbindelse med dette beskriver han, at det ideelle vil være, hvis forskningsgruppen havde ét projekt, som de alle var samlet om, men dette er ikke muligt, idet der eksempelvis skal tages hensyn til personlige forhold, såsom individualitet og oplevelsen af ejerskab over et projekt.

Kevin lægger vægt på at skabelsen af det relationelle i gruppen, og at bygge disse relationer op omkring forskningen, som et fællesskab. Han forstår sin rolle som faciliterende, men også som understøttende i forhold til gruppemedlemmernes udvikling:

Fordi jeg har en erkendelse af, at som forsker, der skal op og frem og så videre, skal ikke holdes nede og skal have lov til at blomstre i det omfang vedkommende virkelig kan. Så der synes jeg egentlig min opgave mange gange er ligesom at være understøttende. Og jeg kan også være så ydmyg at sige at da jeg var på deres alder, karrieremæssigt, hvem ved om jeg var bedre end de er nu? Så hvorfor ikke anerkende den faglighed de har, til hvad det kan generere af ideer og initiativer. Så det kan jeg egentlig godt lide. Mere end jeg går og fortæller folk hvad de skal lave. Så det er af den grund.

(Kevin, bilag 5, s. 9)

Hans forståelse af sin rolle som FGL tager afstand fra autoritet, og den bygger på værdier om anerkendelse, gensidighed og det relationelle. Det uformelle relaterer sig til en *engagementsform* som en måde at omgås hinanden på, der fortæller, at 'her er der ikke nogen, der er bedre end andre', hvilket ligeledes ligger i hans refleksion og *forestillingsarbejde*, om dengang han var på deres alder. Forskningsarbejdet og samarbejdet omkring forskningen er centralt, og det er dét, forskningsgruppen skal være fælles om. I samspil med de uformelle *engagementsformer* kan fortolkningen af hans metafor om 'fladhed', som en måde at forholde sig på, referere til *indordning*. Det er igennem kendskab til hinanden, anerkendelse af fagligheder og understøttelse, at Kevin forstår den måde hvorpå gruppen afstemmer sit eget og hinandens arbejde.

7.6 Opsummering

Forudgående analyse beskriver informanternes rolle som FGL gennem forskellige måder at forstå og *engagere sig* i rollen. Informanterne har alle det til fælles, at de henvender sig til dét at

have overblikket over gruppens forskning og understøtte forskningen. I en punktopstilling kan resultaterne opstilles som:

- Tim forstår sin rolle som dén, der har blikket rettet mod nye muligheder for gruppen, hvilket er væsentligt i forhold til at hjemtage midler og finde steder at publicere. Hans rolle er dog stærkt påvirket af den operationelle del af FGL-rolle samt andre opgaver på universitet, han varetager, hvilket efterlader mindre tid til de strategiske opgaver i forbindelse med FGL-rolle.
- Stefans rolle kan forstås som en form for mægler, som samler og understøtter processer, der kan skabe nye forskningsprojekter. Han oplever det dog som problematisk, at han ikke ejer gruppens ressourcer, og at han dermed ikke direkte kan influere retningen af gruppens forskning.
- Matti lægger stor vægt på den dynamiske FGL-rolle, han indtager gennem samarbejde om forskningsprojekter på tværs af gruppen, hvor han agerer i en vejledende og guidende rolle.
- Andreas' forståelse af sin rolle som FGL er stærkt betonet af en værdi om selvstændighed, hvilket han praktiserer gennem bottom-up processer. I sådanne processer kan han fungere som dén, der peger på forskellige retninger forskningsgruppen kan gå, men han tilpasser sig gruppens respons herpå.
- Kevin forstår sin rolle ud fra et princip om fladhed og det uformelle. Hans formål er at sørge for, at alle har det godt samtidigt med, at han understøtter gruppens medlemmer på en anerkendende måde.

Ovenstående analyse og opsummerende punkter skal ses som orienteringer og fokuseringer som FGL'erne gør sig i forbindelse med deres beskrivelse og forståelse af deres rolle. De skal derfor ikke ses som endegyldige eller ekskluderende. Fokuseringerne danner rammen for næste delanalyse, hvor konkrete eksempler på, hvordan relevansen af kurset opleves, belyses. Analysedelen sætter forståelserne i bevægelse og kan både ses som en dybere og mere udvidende forståelse af informanternes rolle som FGL.

8 Analysedel 2: Oplevet relevans af kurset

Formålet med denne analysedel er at analysere, hvordan informanterne oplever og fortolker relevansen af kursusforløbet. Dette gøres gennem temaer, der relaterer sig til forholdet mellem informanternes oplevede mening med kurset i relation til deres egen praksis som forskningsgruppelider. Under hvert tema inddrages visse, men ikke alle informanter. Valget er truffet ud fra den enkeltes orientering og fokusering på et bestemt perspektiv. Informanterne er atter analyseret adskilt for at fokusere på den enkeltes oplevelse og meningsskabelse. Endvidere er analysedelen opdelt i to temaer. Første temaer relaterer sig til noget af det faglige indhold på kurset, mens anden del relaterer sig til de relationer man havde mulighed for at danne på kurset.

8.1 Måder at forholde sig til det faglige indhold på

De teorier, modeller og begreber som informanterne fremhævede gennem interviewene, vil blive behandlet gennem dette temaer. Enkelte teorier gik igen på tværs af dataene og visse informanter lagde vægt på og fandt relevans i specifikt indhold. Andre lagde ikke vægt på det teoretiske, men fandt derimod relevans i andre dele af kurset. Formålet med dette tema er ikke at fremhæve hver eneste af teorierne eller begreberne, som de enkelte informanter omtalte. I temaet præsenteres, hvordan informanterne forholder sig til begreber, modeller og teorier, som de relaterer til deres rolle som FGL, men ligeledes hvordan de ikke ser relevansen af disse.

Matti

En af modellerne fra kurset vedrørte porteføljestyring. Den var opstillet som et koordinatsystem med to akser. X-aksen gik fra lav til høj og beskrev forskningsværdien for et forskningsprojekt. Y-aksen beskrev gennemførligheden og sandsynligheden for succes fra lav til høj for et forskningsprojekt. Ved hjælp af disse akser var der dannet fire kvadranter for forståelsen af forskellige projekttyper (x;y): 1) White Elephants (lav;lav), 2) Oysters (høj;lav), 3) Bread and Butter (høj;lav) og 4) Pearls (høj;høj).

Matti anså modellen som særlig relevant i sin vejledende FGL-rolle, hvor han kunne bruge den til at guide mindre erfarne forskere i forhold til, hvilken type forskning det er 'bedst' at beskæftige sig med, og hvordan dette udvikler sig:

And I think, it is really different where you are in your career. I think it was nicely shown here. Like a young researcher. Maybe they should be maybe 80 percent in that square. And what that means, it is "Bread and Butter". You have a problem, you know how to solve it. You have a method you apply. You produce results. You have a publication. They need to get few of those. [...] So, I think, as you progress, maybe you'll like to spend a little bit, you know, in that quadrant [...] the "Oysters" you know. Okay, now it takes lots of effort. And that is either high or low risk. It depends, right? But if there's a high risk and lots of effort and you get succeeded, then you get something that can really – okay, best paper award or something like that, you know. The risk is low but it take lots of time, but there is a value in what you generate. And of course, I think my main role as.. as an adviser of – either in MUS or to a [PhD] student, is to find out that they should not be working too much in this zone [White Elephants].

(Matti, bilag 3, s. 16-17)

Igennem interviewsamtalen forklarer Matti, hvordan han er i stand til at udpege disse kategorier, og hvordan det hænger sammen med forskningsværdi:

Matti: I think, it is by experience when I see what people are working on to tell them where they are. I mean, you can see – I can imagine that if... "with high probability, if you do what you do in two months you have the results and you can publish a paper", right? Then I can point "you are there" [Bread and Butter]. And here [White Elephants] I think "arh if you work one year, maybe it will be something. I can't see much value of that". Maybe it would not even be publishable. So, you sort of help them to see that.

Interviewer: And what is the value for a good research project?

M: I mean, you want to produce some high value typically, right?

I: Yeah...

M: But, of course, the higher value you try to produce, the more difficult it gets. Because there are many other researchers that compete and they probably already done it. If there was like easy to get, low risk, and high value, these things a probably discovered (laughs easily).

I: And who has it value for?

M: It's like a research value, right? I mean, how novel is the results? Will it be appreciated by the society, the researchers, you know? Will it get peer reviewed? You know, accepted to some top conference that only accepts the best achievements, so.

(Matti, bilag 3, s. 17-18)

Ud fra modellen kan Matti udpege og vurdere forskningsprojekter via kendskab, *knowledgeability*, til *praksislandskabet*. Dette har relevans i vejledning af mindre erfarne forskere til at kategorisere, hvilken kvadrant det er 'bedst' at befinde sig i og hvilken, der skal undgås, alt efter ens karrieretrin. Derudover bidrager modellen til vejledning i, hvordan en forsker gennem progression, *læringsbanen*, kan 'tillade' sig at bevæge sig over i den forskning, der anerkendes som mere værdifuld af et *forestillet* forskerfællesskab.

Matti tilskriver således mening med porteføljestyringsmodellen ved at forbinde og forestille sig en sammenhæng mellem dén og succes i forskningsverden. Modellen får relevans, idet han, gennem *engagement* i vejledningspraksissen, kan udpege den rette bane til den tingsliggjorte abstraktion. Disse *måder at høre til på* peger mod en *indordning* af en logik i *forskerfællesskabet* i en form for progression fra 'lette' gennemførlige forskningsprojekter mod mere risikabel, nysgerrighedsdrevet forskning, der kan give succes, priser og adgang til de mest anerkendte publiceringssteder.

Stefan

Stefan udpeger specielt én teori, som har haft indflydelse på hans *engagement* i rollen som FGL. Teorien omhandler fire forskellige motivationsprofiler. De relationer, Stefan skaber mellem praksis og teori henvender sig, i interviewet, hovedsageligt til vejledning af den enkelte forsker. Disse relationer kan opsummeres til to pointer: 1) motivationsprofilerne, der fortæller, at folk har forskellige personligheder og skal derfor tilgås forskelligt, når de vejledes og 2) vejledningsstilen, som skal passe til den enkeltes personlighed. Disse to perspektiver giver mening for Stefan på baggrund af hans tidligere oplevelser med vejledning af forskere samt hans egen forskningsinteresser og idealer for forskningskvalitet. Stefan fortæller, at han forinden kurset havde to måder at vejlede på. Den ene beskriver han som 'micromanaging' (Stefan, bilag 2, s. 16). Her var han styrende i henhold til, hvad ph.d.'erne skulle gøre i og med deres forskning. Han beskriver dette ved, at han ville kende alle detaljer i projektet, og han anvender metaforen "standing behind his neck" herfor (Stefan, bilag 2, s. 16). Micromanaging-stilen anvendte Stefan hovedsageligt, hvis han fandt forskningsemnet interessant. På den anden side, hvis Stefan ikke fandt forskningsemnet nær så spændende, havde han tendens til, at lade ph.d.'eren styre projektet selv og ikke være nær så *engageret*. Denne tilgang betegner han som 'more loose style' (Stefan, bilag 2, s. 17). Han blev bevidst om dette i forbindelse med kurset og kunne let skabe forbindelser mellem teorien i kursuspraksissen og medlemmerne i hans FGL-praksis:

This [the theory] was amazing because I could clearly recognize my colleagues to belong to the groups that were discussed during the course. Like the one that is more passive, the one that is more proactive, he is very interested in showing off, and the one that is very critical of showing off.

(Stefan, bilag 2, s. 14)

Efter kurset tilgik Stefan vejledningen på en lignende måde i forhold til hans tidligere måder at *engagere* sig på, men med et andet fokus:

Now I try to think to the person, where he belongs, to which category, first. And then I think later to myself on how I should do it. So, if I see this person would benefit of being left alone – even though my instinct would be, okay, I have to micro-manage because I really like to see [...]. But if I know that this style doesn't work with this person – because of the personality trait – then I don't do that, and I use this more – how can I say this – looser – not looser – but not so, not micro-managing type of style. So, I put the person first. That's what I changed. Before I was putting myself first in deciding this. Now I'm putting the person first, and I see it's better because, yeah, it was counterproductive to put myself first regardless of the personality trait of the person.

(Stefan, bilag 2, s. 18).

Denne 'erkendelse' og justering i hans vejledningspraksis giver ikke mening uden for konteksten. Begreberne 'micromanagement' og 'more loose style' er ikke fra de teorier, Stefan udpeger fra kurset. Derimod anvender Stefan begreberne til at *tingsliggøre* og forstå sine handlinger i vejledningspraksissen ud fra tidligere *engagementsformer*. Det er abstraktioner, han anvender til at *engagere* sig forskelligt i vejledningssituationen. I præsentationen af motivationsprofilerne på kurset kunne Stefan øjeblikkeligt, gennem *fantasiarbejde*, kategorisere sin forskningsgruppes medlemmer ud fra teorien. Herudfra fortæller han et eksempel på tidligere *engagement* som micromanagement, hvor han mødte kommentarer, såsom "do you think I'm stupid? I can do it myself" (Stefan, bilag 2, s. 19). Han fortæller også: "I had this conflict with a person I was micro-managing [...] he was almost not saying hi to me at some point. So, he was pissed. Now he's very nice, he's very friendly with me" (Stefan, bilag 2, s. 20). I relation til rollen som forskningsgruppeleder er dette en væsentlig del for Stefan:

I mean, as a research leader I still – my point is that I have to get the best of the resources I have. And this means, to deal with different person you need to use a different style, if you want to get the best of that person. [...] If you don't use the proper approach, tailored to the specific person, then this person will not do good anyways. So, he won't be good anyways, for the research group. And before I was not really able to do this.

(Stefan, bilag 2, s. 19)

Stefan beskriver, at det ville være ideelt for ham, såfremt han, som FGL, ejede alle ressourcerne i gruppen. Dette ejerskab ville øge Stefans *forhandlingsevne* i henhold til retningen af projekterne i gruppen. Idealet er dét, han *projicerer* ud i virkeligheden gennem micromanagement som *engagement* form. Dette har resulteret i dårlige oplevelser og erfaringer, hvori Stefan finder en forklaring på disse problematikker gennem teorien om motivationsprofiler, som ligeledes blev fremlagt på kurset. Teorien bliver relevant for Stefan i kraft af disse tidligere oplevelser, mens hans *fokusering* mod forskningskvalitet og forskningsresultater forbliver tilnærmelsesvist uændret. Hans måder at *engagere* sig er, som han forklarer det, fortsat de samme, men

teorien fra undervisningspraksissen har givet anledning til refleksioner og overvejelser om, hvornår han skal *engagere* sig på den ene eller anden måde.

Kevin

Kevin lægger i interviewet vægt på, at kurset har givet ham en reflekteret tilgang til sin rolle som FGL. Han orienterer sig mod selve gruppen, og hvordan det er muligt at balancere en flad ledelsesstil:

For det første så synes jeg de der faglige og teoretiske modeller for hvordan, dels en gruppe er opbygget, og hvordan den strukturelt skal udvikle sig. Og hvordan man kan arbejde med hinanden inden for en forskningsgruppe, og prøve at bevidstgøre de problemstillinger, der kan ligge. Også den anden vej over. Det her med at være, hvad skal man sige, udøvende ud i at få rodet op i noget hvis det ikke skal blive ved og sådan nogle ting. Altså alt sammen synes jeg har haft det gode formål for mig, at jeg på trods af princippet og intentionen om den flade ledelse, er endt i – at jeg er bevidst om hvordan det kører. Jeg tænker over, at jeg et eller andet sted har et ansvar. Jeg tager det der ansvar.

(Kevin, bilag 5, s. 13-14)

Denne orientering og forståelse *projicerer* han også over på gruppen:

Men jeg tror og håber sådan set også, at de andre i min gruppe også tænker på samme måde: "altså hvad kan jeg gøre for at vi har det godt med hinanden? Og at det også er fagligt inspirerende, og det flytter noget". Men fordi jeg formelt er forskningsgruppelederen, så har jeg også – jeg prøver at være bevidst om det. Jeg er blevet mere bevidst om min funktion og position, og tænkt over, at det at være – have et godt fungerende forskningsmiljø og forskningsledelse inden for det miljø. Det er ikke bare et spørgsmål om, at man opbygger noget hierarkisk og at man lykkes med at undertvinge de andre sig, og så noget. Det er tværtimod. Sådan er det ikke, nej.

(Kevin, bilag 5, s. 14)

Kevin fokuserer i mindre grad på enkelte teorier og modeller fra kurset, da han derimod fokuserer på, hvordan han kan være FGL ud fra en flad og uformel tilgang. Han beskriver, at kurset ikke har betydet, at de i forskningsgruppen har lavet noget om, men at han havde andre ambitioner i forhold til at anvende dét, han havde fået ud af sin deltagelse på kurset:

Jeg synes ikke vi har lavet noget om. Det må jeg sige. Til gengæld må jeg med skam sige, at jeg havde – de andre i min gruppe der er fastansatte – dem vil jeg holde sådan et miniseminar for. Og det var jeg lige på vippen til. Jeg havde lige et program jeg havde sat her i starten af marts, og så måtte jeg aflyse fordi jeg simpelthen ikke havde tid til at gøre det ordentligt. Altså, at forberede det ordentligt. Så den er sat på hold, men jeg vil holde det stadigvæk. Desværre går tiden, men det er ikke det samme som at jeg ikke vil gøre det. For jeg vil gerne med alle de mange ting jeg fik. Altså det er også en måde for mig at lave noget personligt feedback på hvor jeg er henne i det her. At jeg kunne gøre det. Så det vil jeg gøre og fortælle lidt om det og så videre.

(Kevin, bilag 5, s. 14)

Kevins ambitioner om at anvende udbytte fra kurset er rettet mod en *engagementsform*, hvor han inddrager de andre i gruppen. Herigennem fastholder han den flade struktur i gruppen. Denne inddragende tilgang gør ansvaret for 'det gode gruppemiljø' til et fællesprojekt, og det er samtidigt essentielt for Kevin at få sparring fra de andre i gruppen i henhold til hans rolle som FGL.

Engement, som en måde at høre til på, er direkte forbundet med praksisaktiviteter, og det er dermed bundet til tid og sted (Wenger, 2004, s. 202). Tid, som en udfordrende faktor, var ikke eksklusivt for eksemplet med Kevin, men blev berørt på den ene eller anden måde i alle interviewene. Tid havde dog en væsentlig betydning hos Kevin i forhold til deltagelsen på kurset:

Og så er det først og fremmest næsten, altså, en disciplin i sig selv og overhovedet at få mobiliseret sig selv og sige "nu er du altså her [på kurset]. Ud af kalendere og slukke – altså ikke er på mobilen". Altså, ligesom at sige "nu er du med. Nu er du på kursus". Og gør det der en fire gange. Og det rum, der så skabes der, der synes jeg at jeg fik rigtig meget ud af det.

(Kevin, bilag 5, s. 16)

I hverdagen er der mange, presserende opgaver, som Kevin må rette sin energi imod, hvilket kan have betydning for det *engagementsarbejde*, Kevin har ambitioner for ud fra sin deltagelse på kurset.

Andreas

Andreas anså ikke selve kursusdagene og det faglige indhold, der blev præsenteret på kurset som dét, han fik størst udbytte af. Han beskriver blandt andet, at begreber var interessante, men ikke noget, der 'overraskede' ham:

Men for mig som [forsker på HS], så mange af de ting som jeg har lært på kurset, eller fået at vide, det har ikke været sådan noget – det er ikke sådan hvor jeg tænker, det kommer bag på mig. Altså det har ligget meget lige for min måde at tænke på. Selvom jeg ikke kendte til mange af de her begreber. Det var de færreste jeg kendte til i forvejen. Altså det var nok nyt, men det var ikke sådan noget jeg tænkte "nå", men det var let for mig og lige og sige "nå ja okay". Hvorimod, mit indtryk af måske mere dem, der kom fra sådan lidt mere tekniske fag. For dem var det mere fremmed.

(Andreas, bilag 4, s. 13)

Disse begreber og teoretiske modeller var nye termer for Andreas, men den grundlæggende 'tænkning' i modellerne var allerede en del af Andreas' intuition. Han fremhæver herudfra en teori om forskellige person- og motivationsprofiler:

Det kan godt være jeg ikke lige har sat de her termer på de forskellige i forskningsgruppen. Men jeg ved jo godt, når jeg har MUS eller også bare når vi har dem sammen, at jeg snakker forskelligt til de forskellige. Fordi jeg ved jo de er nogle forskellige mennesker. Så det ligger mig i hvert fald meget lige for, altså selvfølgelig gør man det.

(Andreas, bilag 4, s. 14)

Andreas anser sit faglige udgangspunkt, i form af at være tilknyttet til en HS-faglighed, som dét, der adskiller ham fra de andre på kurset. Disse relationer vil blive nærmere belyst i analysedelens andet tema. I ovenstående tilfælde er det dog mere centralt, hvordan den teoretiske forståelse, der blev præsenteret på kurset, allerede var en integreret del af Andreas' måde at tænke og *engagere* sig på i praksis. Forskelligheden i at komme fra TEK og HS medvirker ligeledes til Andreas' *forestillingsarbejde* om, hvad det har betydet for hans deltagelse på kurset og hvordan kursusindholdet har relateret sig forskelligt alt efter 'hvilket *forskerfællesskab* man kommer fra'. I stedet for teorierne og modellerne lægger Andreas mere vægt på de coachingsamtaler, han har haft med underviserne på kurset:

Dem (underviserne) har jeg brugt rigtig meget. Det har sådan set, hvis vi skal sige hvad jeg har fået mest ud af, så har det været de samtaler jeg har haft [gennem coaching]. Fordi der har jeg kunne adressere nogle specifikke problemstillinger. Noget jeg stod for. Nu skal jeg gøre sådan her ik. Det er det her jeg står over for. Og det har de kommet med nogle rigtig gode input til.

(Andreas, bilag 4, s. 15)

Disse problemstillinger relaterer sig til hans forståelse af FGL-rollen som bottom-up processer:

[D]et var sådan egentlig hvor jeg havde udviklet en plan til hvordan vi kunne lave sådan et samarbejde. Eller hvordan vi kunne prøve på at lave sådan nogle dialoger i vores forskningsgruppe. Det havde jeg så lavet en skitse for det, og så sendte jeg den så [i forbindelse med coachingsamtalen]. Og så kom han [underviseren] med rigtig god feedback til det. Hvordan jeg kunne omtænke nogle ting, sådan det ikke blev mig der satte dagsordenen, men sådan det blev en mere bottom-up proces. Som egentlig også var det jeg ønskede ik.

(Andreas, bilag 4, s. 16)

Andreas' forståelse af sin rolle som FGL, og den måde han derfor må *engagere* sig i gruppens praksis på, har betydning for hans oplevelse af kurset. Han skaber mening med coachingsamtalerne, idet han herigennem kan få sparring på hans måde at *engagere* sig i FGL-rollen på, som vedholder en *indordning* af de værdier og forståelser, der eksisterer i forskningsgruppen.

Sammenfatning

Analysen peger på forskellige måder at forholde sig til det faglige indhold, og det udbytte som FGL'erne oplevede gennem deltagelse i kurset. Matti og Stefan fokuserer i højere grad på de

teorier og modeller, som blev præsenteret på kurset, Kevin er mere optaget af, hvordan han kan inddrage sin gruppe i indholdet og udbyttet af kurset, mens Andreas orienterer sig mod coachingsamtalerne, da han kan opnå sparring på netop dét, der optager ham.

Matti og Stefan fokuserer på at operationaliserer specifikke teorier og modeller, hvilket giver mening for dem på forskellige måder. Hos Matti er porteføljestyringsmodellen synkroniseret med hans forståelse af en succesfuld bane i forskningsverden – eller det er sådan Matti skaber mening med modellen – hvilket er tæt forbundet med hans FGL-rolle som vejlederen. Stefan beskrev, at han kunne have en tendens til micromanagement og være styrende på projekter, han vejleder. Stefans egne erfaringer viser dog, at dette kan være uhensigtsmæssigt. Gennem en teori om motivationsprofiler, finder han både en forklaring og konstruerer to vejledningstilgange, micromanagement og loose management, som kan forklare den måde, han tidligere har *engageret sig i* vejledningsrollen på. Efter kurset er han mere opmærksom herpå, og han kan imødekomme sin tendens til styring, hvilket paradoks også er en del af hans forståelse af sin rolle som FGL.

Kevin og Andreas er ikke i lige så høj grad fokuseret mod teorierne. Kevin nævner dog, at de har givet ham anledning til at reflektere over hans rolle som FGL og den flade ledelsesstil. Kevin havde planer om at lave et seminar for forskningsgruppen, hvor han kunne få sparring på sin rolle og samtidigt anvende udbyttet fra kurset. Dette hænger sammen med hans forståelse af sin rolle som anerkendende, medinddragende og med fokus på fællesskabet, hvor alle skal have det godt med hinanden. Andreas har ikke fundet det faglige indhold udpræget relevant, eftersom det ikke adskiller sig fra hans måde at tænke på. Han kendte ikke begreberne, men derimod pointerne og budskaberne i disse. Han var mere fokuseret på, hvordan han kunne få understøttelse i forhold til de bottom-up processer, som er hans måde at *engagere sig i* FGL-rollen på. Her finder han mening i coachingsamtalerne, da de kan understøtte dette, hvilket undervisningsindholdet på kurset ikke bar præg af.

8.2 Relationer på og efter kurset

På kurset indgik informanterne som deltagere i forskellige sociale konstellationer, der var bestemt fra begyndelsen. Informanternes 'makker' (sparringspartner) og faste gruppe (sparringsgruppe) var sammensat ud fra et princip om, at de ikke måtte kende hinanden på forhånd eller have tilknytning til samme institut. De sociale relationer, der *kunne* skabes mellem deltagerne

på kurset, er omdrejningspunktet for dette tema i specialet. Nærmere bestemt vil jeg analysere, hvordan Tim, Stefan og Andreas oplever dette aspekt på forskellige *måder* og hvad, de retter deres fokus imod.

Tim

Tim er generelt optaget af at udvide sit netværk, hvilket han er endnu mere fokuseret og bevidst om efter kursets afslutning. I forbindelse med sin rolle som FGL forklarer Tim, at ved at udvide sit netværk skabes nye muligheder, flere forskningsbevillinger og arbejdsforbindelser, ikke blot for ham selv, men også for gruppen. De potentialer, networking kan give, forbinder Tim med succes i forskningsverdenen:

And then, when I think about people who I know that are kind of successful that's actually people who have very huge networks. Symmetrically like networking.

(Tim, bilag 1, s. 16)

Mulighederne, der forekom på kurset, for at skabe tværgående relationer, opfatter Tim ikke som hensigtsmæssige for udvidelsen af sit netværk. Han beskriver interaktionerne, med de øvrige FGL'ere, som "sociale aktiviteter", og differentierer disse fra hans forståelse af networking som en "professionel aktivitet", der har en særlig karakter og et specifikt formål:

[I]t's a better idea to network with people that are not really from [your own university], because for any kind of project application that is the most important part of today's academic world. It's better if you have partners that are from other institutions because it brings quality. And also brings the diversity that is good for making applications. For example, we got the DFF project application rejection because the team was from [our own university]. Even the Danish funding bodies, they don't want to have people only from a single university. So, it's much better if you network with other universities? Both in Denmark and abroad.

(Tim, bilag 1, s. 18)

Networking, som en professionel aktivitet, handler for Tim, som tidligere benævnt, om, at udvide sine kontakter, opnå arbejdsforbindelser og se nye muligheder, hvilket er særlig essentielt, hvis en forsker ønsker at opnå bevillinger fra fonde. Han forbinder *et stort netværk* med succes som forsker, hvilket ikke i sig selv er opsigtsvækkende, men en udbredt strategi for succes i denne verden. Dette kan ligeledes beskrives som en form for *knowledgeability*, som antageligt er en del af de fleste forskeres *vidensmasse*. Tims karakterisering af *de rette kontakter* forbindes til muligheden for at opnå bevillinger fra fonde, idet fondene kræver et tværgående samarbejde mellem universitetets forskere, før de ønsker at bevilge forskningsgrupperne,

hvilket ikke er muligt uden det rigtige netværk. Dette 'krav' fra fondene får betydning for hans formål med at ændre *måden at høre til på* i *praksislandskabet*. Han *indordner* sig dette 'krav', hvilket ændrer karakteren af hans *engagering* til at være rettet mod *grænseoverskridende* aktiviteter i form af networking med forskere fra andre universiteter – både intra- og interdisciplinært. Dette er ikke blot attraktivt for Tim som forsker, men ligeledes i hans rolle som FGL. I henhold til kurset, har hans deltagelse ikke medført en fastholdelse af relationerne til de øvrige deltagere, men det er ikke ensbetydende med, at kurset ikke har haft betydning. Det var primært gennem coachingsamtalerne, at Tims øget fokusering på denne type netværk opstod. Dette forekom ikke kun som et 'godt råd', men gennem *meningsforhandling*, der har ændret Tims *oplevelse af sig selv* i relation til disse aktiviteter:

I'm not very outgoing or easygoing person. Then I also discussed with [the course teacher], I mean, it doesn't really have to be like that. A professional networking is like people are over there because of they have benefits and it's like a win-win situation. We are like... collaborating. So, I have to maybe start picking, like networking, not as a kind of social activity, but as a kind of a professional activity.

(Tim, bilag 1, s. 16-17)

Det er her nødvendigt at bemærke, at hans *oplevelse af ham selv* som "ikke særlig udadvendt" ikke har ændret sig, men derimod opfattelsen af aktiviteten networking og formålet med hans *engagering* heri som "professionelle aktiviteter". Denne fokusering hænger sammen med Tims forståelse som den, der har overblikket og er på udkig efter muligheder for gruppen. Han er primært optaget af, at hjemtage et fælles forskningsprojekt for gruppen, for på den måde at samle medlemmerne.

Stefan

Stefan har fastholdt visse relationer, som han skabte på kurset. Blandt andet fortæller han, at han flere gange har mødtes med én af FGL'erne på bussen, mens han har afholdt virtuelle møder med en anden. Begge relationer er fra et HS-institut, hvilket Stefan ser potentiale i. I interviewet fokuserer Stefan hovedsageligt på hvilke nye perspektiver, han har opnået gennem de virtuelle møder. Han beskriver, at deres praksisser adskiller sig fra hinanden på en række punkter, eksempelvis prioritering af undervisning, publikationer, tilgangen til forskningen samt at det for relationen fra HS er væsentligt at udbrede gruppens forskning til et bredere publikum. Nedenstående samling af citater fremstiller eksempler på potentialer, som Stefan ser ud fra den nye

relation. De viser, hvordan han differentierer sig selv fra HS-domænet samt forbinder disse muligheder til "fremtidens" tværvideenskaber:

So, we [TEK] are technical people. We need to be very precise. We need to be very concrete in the type of results we give. [...] While I see teaching is the priority for them [HS]. And I think he opens up a bit my mind [...] I teach what I have to teach, but I don't think about the methods of teaching and so on. So, this was good to see a different perspective on that.

(Stefan, bilag 2, s. 23-24)

[F]or them [HS], for example, it's very important to have this dissemination to public audience to what they do. So going to the general audience, maybe going to the radio. Well, for us, this is just a kind of a plus. [...] Maybe it actually starts to be important in the light of longer-term research when you go to interdisciplinarity. If you do excellence research, but you're not able to communicate to a wider audience, you might be restricted in terms of opportunities you may have in the future as well.

(Stefan, bilag 2, s. 24)

And since the future will be more and more interdisciplinary, so, in research we need to collaborate with different areas like [HS] and so on. Adding this broadening of your mindset, is helpful for the future.

(Stefan, bilag 2, s. 24)

Gennem deltagelse og *engagement* på kurset har Stefan opnået nye relationer og bekendtskaber, hvoraf de virtuelle møder med FGL'eren fra HS har givet ham adgang til en anden *praksis i landskabet*, som han ikke havde før. Dette danner grundlag for mange nye idéer og tanker – både i forhold til fornyelse af hans egen undervisningspraksis, men også udbredelsen af sin forskningspraksis. Disse mødeaktiviteter fører ikke til en ny *indadgående deltagelsesbane* i den andens praksis. I stedet understreger møderne Stefans *ikke-deltagelse* gennem differentiering til relationens fællesskab. Differentieringen ligger blandt andet i Stefans *identificeringer* af dét, der adskiller de to praksisser: TEK som tekniske, konkrete og præcise folk, hvilket kobles til nedprioritering af undervisning, imod HS som prioriterer undervisning og TEK-folk som et lukket kommunikationssystem imod HS-folk som et åbent kommunikationssystem⁸. Disse distinktioner er centrale, da det er dem, som kan være kilde til inspiration gennem *fantasiarbejde*. Eksempelvis *forestiller* Stefan sig en (endnu) mere interdisciplinær fremtid i forskningen, hvor det er afgørende, for at opnå bevillinger, at skabe samarbejder på tværs af de forskellige fagdiscipliner.

⁸ I denne adskillelse bør der tages in mente, at Stefan veksler mellem at referere til den mere specifikke FGL's praksis på HS og en mere generel forståelse af HS som et *forestillet* fællesskab.

Andreas

Andreas lægger stor vægt på HS-værdier, og han ser disse som en måde at forholde sig på, hvorfor dette havde betydning for den måde, han forstod og opfattede de relationer, han indgik i under kursusdeltagelsen:

[J]eg tror måske, at havde det været organiseret med at det udelukkende var [FGL'ere fra HS], så tror jeg vi ville kunne have nogle andre diskussioner i de her grupper, fordi det ville nok være mere lignende problemstillinger vil være ud fra. Også fordi at mange af de projekter – i hvert fald dem [andre FGL'ere på kurset] jeg snakkede med – så havde de nogle fælles projekter der sådan var meget – jeg vil ikke sige topstyret, men alligevel sådan lidt... ja hvor det alligevel var lidt mere, hvor det er forskningsgruppelederen der sætter dagsordenen og bestemmer. Der har vi det jo lidt anderledes inden for de humanistiske og de samfundsvidenskabelige fagområder, hvor vi netop som jeg siger, vi er vant til meget større selvstændighed til at den enkelte kan få lov til og sætte sin profil på sit enkelte studie.

(Andreas, bilag 4, s. 14-15)

Herudfra ses det, at Andreas *identificerer* sig stærkt med værdier som selvstændighed. I interviewet beskriver han ligeledes dette som forskningsfrihed og autonomi hos den enkelte forsker. Det er ikke kun et *indordningsarbejde* af disse værdier, men også en måde at *engagere* sig på i praksis, der bunder i et *forestillet* HS-fællesskab. Ovenstående citat skal ikke forstås som, at Andreas ikke har fundet kurset, og dét at høre om de andre fagområder, interessant. Det har han, men hans oplevelse af relevansen af dette, i relation til hans egen praktisering af FGL-rol-len, fandt han mindre relaterbar. I rollen som FGL udøver Andreas, gennem *engagement*, disse værdier i den form for ledelse, han betegner som "bottom-up" processer. Hans forståelse af bottom-up processen er forbundet til værdien om selvstændighed og ligger i hans *engagement* i praksis som den forslagsgivende, men tilbagetrukne leder, ved at lade forskernes mening være dén, der sætter retningen. For at vende tilbage til temaet kan denne oplevede, manglende relevans til Andreas' egen praksis, tilskrives hans *indordningsarbejde* af selvstændighedsværdien og hans *engagement* i form af dét, han betegner bottom-up. Disse *måder at høre til på* i hans forskningsgruppe benytter han til at differentiere sig fra de andre fagdiscipliner, der deltog på kurset, og dette understreger hans *ikke-deltagelse* i disse praksisser. Dette tydeliggør ydermere hans eget *tilhørsforhold*, og gør ham bevidst herom.

Sammenfatning

På kursusdagene blev de deltagende forskningsledere opfordret til at netværke for dermed at skabe relationer blandt hinanden. Eksempelvis blev der opfordret til, at deltagerne opsatte møder med deres sparringspartner uden for selve kursets rammer. Fokus lå på sparring omkring

FGL-rollen. Herudover gav deltagelse på kurset også indblik i, hvordan FGL-rollen blev praktiseret på andre fakulteter og institutter. Disse aktiviteter indeholder derfor et potentiale for at se nye muligheder, få nye idéer, blive inspireret og udvekslinger i forhold til sin egen rolle som FGL. Ovenstående analyse af informanterne viser forskellige *måder at forholde sig* til dette aspekt på i relation til egen praksis.

På baggrund af kursusdeltagelsen har Tim *fokuseret sin energi* mod networking som en professionel aktivitet. Dette er meningsfuldt i kraft af hans orientering mod dét, han *forestiller*, vil sætte ham i en mere fordelagtig position til opnåelsen af bevillinger. Det indebærer, at han må *engagere* sig på nye måder gennem grænseoverskridende, professionelle aktiviteter i *praksislandskabet* for at opnå nye kontakter, arbejdsforbindelser og projektmuligheder, hvilket han ser som kilden til den fordelagtige position. Den måde, hvorpå han forstår disse professionelle aktiviteter, får ligeledes betydning for hans opfattelse af relevansen af kursusfællesskabet. Gennem *identificering* af relationerne på kurset som en social aktivitet står det i kontrast til hans *fokuserede energi* mod hans opfattelse af professionelle aktiviteter.

Stefan *engagerer* sig fortsat i udvalgte relationer, som han opbyggede gennem kurset. Det gør han, eftersom han finder mening i forskellene mellem hans egen og FGL'eren fra HS' praksis. I relation til hans forskningspraksis opnår han, gennem disse samtaler, adgang til en anden praksis, som giver ham anledninger til at se nye muligheder for udbredelse af sin forskning og forberedelse på "fremtidens" tværvideenskabelige drejning. Desuden strækker disse samtaler sig ligeledes udover selve hans forskningspraksis, idet disse giver anledning til refleksioner over egen undervisningspraksis.

Ud fra analyserne af Tim og Stefan skabes der relationer og mening, som henholder sig til deres egen, og herigennem gruppens, forskningsaktiviteter og fokusering mod bevillingssystemet. Deres forskellige opfattelser af hvordan man opnår disse adskiller sig, hvilket får betydning for den oplevede relevans af relationerne på kurset. I eksemplet med Andreas *fokuserer* han sin *energi* mod den form for ledelse, han praktiserer og tilskriver som hensigtsmæssig i sin praksiskontekst. Samtalerne og sparringen med de øvrige FGL'ere oplevede han som mindre relevant med henblik på denne fokusering. Den manglende oplevelse af relevans ligger i den distance, han skaber mellem de ledelsesformer, han forbinder til de forskellige fagområder.

Analysen skal ikke tolkes som, at bestemte *måder at forholde sig på* er mere hensigtsmæssige eller korrekte end andre. Dét, der er hensigtsmæssigt og opleves som meningsfuldt, bliver

netop dét i kraft af de fokuseringer, som FGL'eren foretager, i et samspil mellem egen praksis samt de muligheder og rammer, som kurset tilbød. Det er i denne fokusering og karakteren heraf, relevansen opleves. At deltage på kurset, og efterfølgende opretholde visse kontakter, kræver *engagement*. *Engagement* er en *investering af selvet* (Wenger, 2004, s. 202), som må opleves som meningsfyldt før fokus rettes derimod.

9 Diskussion og konklusion

I denne diskuterende og konkluderende del af specialet vil jeg samle op på analysens resultater og holde informanternes fokuseringer op mod hinanden.

9.1 Rolleforståelsen genbesøgt

I første analysedel blev informanternes forståelse af deres rolle som FGL præsenteret individuelt, mens anden analysedel viste, hvordan forståelsen har betydning for oplevelsen af relevans samt meningskabelsen med et kursus i forskningsledelse. Kurset tilbyder flere forskellige abstraktioner og relationer samt udbytte og pointer. Det er herudfra muligt at skabe forskellige forbindelser, og hver af disse beror på opfattet relevans, forståelse af sin rolle og den måde FGL'erne tænker deres praksis og forskningsverden på. Anden analysedel viser yderligere en kompleksitet, men samtidig en delvist kontinuerlig side af første analysedel. Når forståelsen af rollen og *engagement* i praksis får betydning for, hvad der anses som relevant og skabes mening med kurset, betyder det ligeledes, at dette aspekt bidrager til rolleforståelsen. På baggrund af disse to analyser kan der opstilles nogle *karaktertræk* ved FGL-rollen, som i sig selv er *projiceringer* af den samlede analyse. Hver især viser de *måder at forholde sig på* som FGL. Disse skal ikke ses som endegyldige, men som måder at gribe om abstraktionerne på og det faktum, at de kunne have været anderledes. De kan derfor anskues som en måde at tale om fokuseringer på.

FGL-rollen kan være fokuseret mod at afsøge muligheder for gruppen, ligesom Tim, at fusionere uafhængige forskningsprojekter til nye projekter, ligesom Stefan, guide og vejlede i forhold til forskningslandskabet, ligesom Matti, understøtte og muliggøre selvstændighed, ligesom Andreas, samt skabe en flad og uformel struktur med fokus på fællesskabet, ligesom Kevin. Dette er imidlertid en forenkling, og fokuseringerne skal ikke anskues som ekskluderende.

Eksempelvis er hjemtagelsen af midler og vejledningsaktiviteter almindelige forskningsaktiviteter (se evt. Browning et al., 2017), hvorfor alle FGL'ere foretager sig en aktivitet som denne.

Rolleforståelse og kursusindhold

Analysens resultater vedrørende kursets indhold viste, at nogen informanter fandt eksplicit mening med specifikke teorier fra kurset, mens andres fokus var rettet andetsteds i denne sammenhæng. Her er det dog væsentligt at spørge, hvad, der gør en teori relevant hos den enkelte. Her kan eksemplet med Andreas fungere som et godt udgangspunkt for en diskussion om hvordan rolleforståelsen og tilhørsforhold kan have betydning for hvad FGL'eren finder relevant og hvorfor noget måske ikke anses som relevant og meningsfuld for ens egen praksis som FGL.

For Andreas vil porteføljestyringsmodellen, som Matti orienterer sig mod, umiddelbart ikke fremstå som meningsfuld. Andreas forstår sin FGL-rolle gennem sit *engagement* i bottom-up processer med et særligt fokus på at skabe et forskningsgruppemiljø med selvstændighed og autonomi hos den enkelte forsker. Såfremt han skulle anvende modellen, som Matti gør i forhold til vejledning, kunne der i dette ligge en potentiel konflikt, idet Andreas ikke ser det som hans opgave at udpege forskningsprojekter, men i højere grad, at give plads til at forskeren selv definerer hvad han eller hun vil forske i. Derudover kan der også være forskelle på, hvordan de opnår succes som forskere i TEK-videnskaberne og i HS-videnskaberne, idet sandhedskriterier og -idealer varierer.

Andreas ser endvidere ikke samme værdi i teorien om motivationsprofilerne, som Stefan gør. For Andreas, med en HS-faglighed, er den underliggende forståelse i en sådan teori, eller en lignende teori, allerede en del af hans forståelse, hvorfor dette ikke er *nyt* for ham. Det er allerede en måde at *engagere* sig i praksis på, hos Andreas.

På den anden side overser disse sammenligninger med Andreas dog en pointe i ovenstående resultater. Teorier er *tingsliggørelse* og derfor en abstraktion, som *projiceres* ud i virkeligheden (Wenger, 2004, s. 72). Tingsliggørelse er bundet til praksis og sammenvævet med deltagelse, men den er i stand til at krydse grænser (Wenger, 2004, s. 126). Stefan beskrev, at han let kunne skabe forbindelser mellem en teori om motivationsprofiler og forskerne i hans gruppe. Her bruger han sin *fantasi*, hvorigennem teorien får mening for ham. Det var konsulenterne, der tilrettelagde undervisningsindholdet, men hvorvidt informanterne påtog sig disse indlejrede meninger, varierede. Derudover ville det være uhensigtsmæssigt, og langt fra muligt, at påtage sig alle de meninger, der blev undervist i. Dette illustreres også gennem resultaterne,

idet visse meninger anskues som mere hensigtsmæssige for FGL-rollen end andre. Konsulenterne kan derfor, antageligt vis, forstås som dem, der har *meningsejerskabet* over teorien i undervisningspraksissen. Med meningsejerskab menes evnen til at forhandle forståelsen af indholdet (Wenger, 2004, s. 227). Meningsejerskabet skal dog her ses i forhold til fællesskabet, eller den sociale konfiguration, som kurset udgjorde. Stefan påtog sig dén mening, der var indlejret i teorien om motivationsprofiler. Andreas pointerede, at han allerede havde ejerskab over den indlejret mening i teorien, men at han ikke havde begreberne – den *tingsliggjorte* abstraktion af meningen. *Meningsejerskabet* er en del af identitetsdannelsen, og derfor kan den også flytte sig på tværs af grænser. I Stefans anvendelse af teorien om motivationsprofiler i forbindelse med FGL-rollen, ændrede han sin *måde at engagere sig på i praksis* alt efter hvem, han skulle vejlede. Denne praksis er konsulenterne ikke en del af, hvormed de ikke er en del af de meningsforhandlinger, der forgår her. Det ses blandt andet i Stefans konstruktion – eller transformering – af teorien, hvilken transformering muligvis skyldtes sammenlægning af flere teorier eller forståelser. Her differentierede Stefan mellem to ledelsesstile, micromanagement og loose management, som han tidligere havde anvendt, og stadig bruger, i forklaringen af, hvordan han udvælger hvilken vejledningsstil, og dermed *engagementsform*, han skal anvende efter kurset. Disse betegnelser var ikke fra teorien, men derimod konstrueret på baggrund af Stefans tidligere oplevelser og erfaring, meningsforhandling gennem deltagelse og *engagement* som FGL samt *engagement* og *indordning* af teorien gennem kursuspraksissen.

Analyseresultaterne peger ikke på en entydig måde at skabe mening med kurset på, men flere måder hvorpå mening kan skabes ud fra kurset. De peger ydermere på, hvorledes kurset ikke tilskrives mening. I stedet for at udpege en specifik konklusion på problemformulering, kan resultaterne bruges til reflektivt at undersøge problemformuleringen.

Matti og Stefan finder eksempelvis den teori, de hver især fokuserede på, relevant og anvendelig i forhold til deres praksis som FGL – eller nærmere rettet mod deres vejledningspraksis. I disse to eksempler findes også en tydelig operationalisering af teorierne. For Stefan gav teorien mulighed for at forklare problematikker, han tidligere havde oplevet med hensyn til vejledningspraksissen. Herfra kunne han anvende teorien til at kategorisere de forskellige profiler og derudfra vælge vejledningsstil. For Matti gav teorien mulighed for, i vejledningspraksissen, at vise hvor forskeren skulle investere sin tid alt efter hvor i sin karriere, forskeren befandt sig. I begge tilfælde er denne forståelse, som teorien tilbyder, allerede en del af deres intuition,

hvilket kan tyde på, at der overtages dét billede af universitetsverdenen, som allerede foreligger. Dette kompliceres dog af Andreas, som beskrev, at han havde en lignende intuition af motivationsprofilerne, men ikke begreberne som blev tilbudt på kurset. En forklaring på dette kan dog ligge i, at det ikke var dette emne, han var optaget af, men derimod hvordan han som FGL kunne udøve lederskab gennem bottom-up processer. Andreas beskrev blandt andet, at det var interessant at få begreberne, men at det ikke ændrede hans måde at forstå og tilgå FGL-rolle på. Kevin beskrev, at teorierne hjalp ham til bedre at forstå sin rolle som forskningsgruppeleder, hvilket var bundet op til hans ambition om, at skabe en flad ledelsesstil.

Analysen vedrørende det faglige indhold på kurset viste altså fire forskellige forhold til det faglige indhold. Disse forhold og fokuseringer var forbundet til den forståelse informanterne havde af deres rolle som FGL ved, at fokuseringerne rettede sig mod de aspekter af FGL-rolle, som informanterne hver især fremhævede. Dette kan derfor antyde, at rolleforståelsen ikke har ændret karakter, men at dét *billede* FGL'erne allerede havde, blev forstærket gennem de fokuseringer, der blev gjort i forhold til det faglige indhold. Konsekvenserne ved at skifte perspektiv vil endvidere betyde, at der skal skiftes meningsejerskab, hvilket vil kræve forhandlinger i både undervisningspraksissen og forskningsgruppepraksissen. Hertil kommer de forskelle, der kan være i praksiskonteksterne, som gør, at nogle forståelser er mindre hensigtsmæssige end andre, eftersom de ikke er bestemt af FGL'eren, men af praksiskonteksten.

Rolleforståelse og relationer på og efter kurset

Analysen vedrørende relationerne på og efter kurset viste tre forskellige måder at forholde sig til relationerne på kurset. Stefan har fastholdt især en relation som han efter kurset har sparret med, mens de to andre ikke tilskrev disse relationer som meningsfulde efterfølgende. For Stefan gav det mening at fastholde disse relationer idet det gav ham nye perspektiver og måder at forholde sig til sin egen praksis på – ikke kun i forbindelse med rolle som FGL, men også andre praksisser, såsom undervisning. Yderligere beskrev han disse samtaler han havde med den anden FGL fra HS' som inspirerende for, hvordan han kunne 'promovere' sin, og gruppens, forskning til et bredere publikum. Dette aspekt gav mening for Stefan, idet det relaterede sig til hjemtagelsen af bevillinger og *forestillinger* om den fremtidige forskning som mere tværdisciplinær. Denne *forestilling* var også et fokuspunkt for Tim, hvilket han dog forbandt med samarbejder på tværs af universiteterne og derfor ikke tilskrev relationer på kurset som relevante i den henseende. I stedet skelnede han mellem 'sociale aktiviteter', som han forbandt med

kursusrelationerne, og 'professionelle aktiviteter', som han forbandt med networking. Disse professionelle aktiviteter gav mening, idet de relaterede sig til hans forståelse af og fokus på, hvordan man opnår adgang til forskningsbevillinger.

Andreas derimod var tydelig omkring, at forskellen mellem hans forståelse af FGL-rolle og mange af dem han interagerede med på kurset, var for stor. Denne forskel lå i hans skelnen mellem bottom-up og top-down tilgange til FGL-rolle samt hans tilknytning til førstnævnte. På det grundlag anså han coachingsamtalerne, som meningsfyldte idet han kunne få sparring på hans fokusering med FGL-rolle, som han ellers oplevede anderledes fra de andre.

Dette betyder dog ikke, at relationerne ikke har haft en betydning hos Tim og Andreas. I en overordnet forståelse af Wenger (2004; 2015) kan der teoretiseres på selve kurset. Kurset har krævet *engagement* i dette kursusfællesskab, da det er en forudsætning for at deltage. Som deltager skulle FGL'erne være fysisk til stede og de har deltaget i diskussioner med fokusgruppen samt andre deltagere på kurset. *Engageringen* i dette fællesskab er ligeledes møder mellem forskellige *grænser* i praksislandskabet, og herigennem kan der opstå nye idéer og muligheder, blandt andet gennem *fantasi*, hvilket kan give anledning til at ændre og forandre deltagelse i egen forskningspraksis. Hvorledes dette har haft en betydning for informanterne, i denne undersøgelse, kan ikke uddrages fra data, hvilket kan skyldes, at informanterne ikke er bevidste herom eller kan forklare dette eksplicit. Alligevel var der, i eksemplet med Andreas, antydninger på noget lignende. Dette kom til syne gennem hans differentiering fra TEK, idet han oplevede disse FGL'ere som for forskellige fra hans egen forståelse af lederrolle, hvilket er dét, han retter sin opmærksomhed imod.

9.2 Konkluderende bemærkninger

Ovenstående analyse og diskussion viser ikke et entydigt svar på problemformuleringen om, hvorledes mening tilskrives til kursusforløbet. FGL'ernes beskrivelse og forståelse af deres rolle fokuserer mod forskellige aspekter af deres praksis som FGL. Visse fokuserede mod projektmuligheder for forskningsgruppen, andre mod vejledningspraksissen og øvrige mod den ledelsesstil, de tilskrev deres rolle som FGL. Disse fokuseringer er ikke lig med rolleforståelsen, men netop dét FGL'erne orienterede sig mod i denne forståelse. Dette var ligeledes til stede i de aspekter af kurset, som deltagerne oplevede som relevant, og de aspekter som de oplevede som ikke-relevant. Fokuseringerne i forståelsen af rolle som FGL kan derfor have en afgørende

betydning for, hvad FGL'eren udpeger som relevant og anser som meningsfuldt i forbindelse med kurset. Gennem fokuseringerne kan en porteføljestyringsmodel opfattes som relevant i forbindelse med vejledningspraksissen, mens en teori om motivationsprofiler kan forklare tidligere uoverensstemmelser med gruppemedlemmerne. Det kan ligeledes være grundlaget for en skelnen mellem sociale og professionelle aktiviteter, der har betydning for, hvordan relationer opfattes på kurset, mens det kan være afgørende for de muligheder eller ikke-muligheder, FGL oplevede i forbindelse med kursusdeltagelsen.

Resultaterne antyder imidlertid at rolleforståelsen ikke lader til at ændre sig markant, men i stedet blive rekonstrueret gennem de fokuseringer, der gøres i forbindelse med kursuspraksissen. Dette kan dog med fordel undersøges yderligere, idet denne undersøgelse ikke fokuserer på dette aspekt.

Litteraturliste

- Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed: Idealer og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, H. (2018). Forskningsfrihed – status og refleksioner efter et projekt? *Dansk sociologi*, 29(4), 81–93.
- Andersen, H. (2019). Problemer med forskningsfrihed. *SAMFUNDSØKONOMEN*, 2, 59-70.
- Bjerre, J., & Christensen, B. A. (2018). Viden og kampen om det virkelige. *Akademisk Kvarter*, 17, 110-128. <https://doi.org/10.5278/ojs.ak.v0i17.2514>
- Browning, L., Thompson, K., & Dawson, D. (2017). From early career researcher to research leader: survival of the fittest? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1330814>
- Christensen, J. G. (2012). Magt og management på universiteterne. I: Faye, J. & Pedersen, D. B. (Red.), *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering* (s. 237-262). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Emmeche, C. (2012). Er videnspolitik godt for videnskaben? I: Faye, J. & Pedersen, D. B. (Red.), *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering* (s. 149-180). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ernø-Kjølhede, E., Husted, K., Mønsted, M., Wenneberg, S. B. (2001). Managing University Research in the Triple Helix. *Science and Public Policy*, 28(1), 49-55.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Faye, J. & Pedersen, D. B. (2012). Videnssamfundets dilemmaer. I: Faye, J. & Pedersen, D. B. (Red.), *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering* (s. 11-32). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Folketinget (2003). *Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven)*. Lokaliseret d. 08-04-2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200212L00125>
- Horst, M., & Irwin, A. (2018). *Hvad vil vi med universiteterne?* (1. udgave. 1. oplag.). København: Information.
- Kamara. (2009). The Typology of the Game that American, British, and Danish Crop and Plant Scientists Play. *Minerva (London)*, 47(4), 441–463. <https://doi.org/10.1007/s11024-009-9135-1>
- Krouwel, M., Jolly, K. & Greenfield, S. (2019). Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome – an

- exploratory comparative analysis. *BMC Med Res Methodol* 19, 219 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0867-9>
- Kuhn. (1962/1974). *The structure of scientific revolutions* (2. ed. enl., 5. impr.). University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1999). Forskere i lære. I: Kvale, S & Nielsen, K., *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Retizels Forlag.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103–117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Macfarlane. (2021). The neoliberal academic: Illustrating shifting academic norms in an age of hyper-performativity. *Educational Philosophy and Theory*, 53(5), 459–468. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1684262>
- Madsen, O. M. (2012). Nyliberalisme, universiteter og den akademiske frihed. I: Faye, J. & Pedersen, D. B. (Red.), *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering* (s. 181-204). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Merton, R. K. (1942/1973). The Normative Structure of Science. I: Merton, R. K. & Storer, N. W. (red.), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago.
- Nielsen, K. (2008). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. *Outlines*, 10(1), 22-36.
- Rasmussen, P. (2020). Universiteterne på vej – hvorhen? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2020(1), 9-22. <https://dpt.dk/temanumre/2020-1/universiteterne-paa-vej-hvorhen/>
- Rendtorff, J. D. (2018). Fænomenologien og dens betydning. I: Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasmussen, K., *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3. udg. 3. oplag). København: Samfundslitteratur.
- Self, Becky (2021). Conducting interviews during the COVID-19 pandemic and beyond [33 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(3), Art. 15, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.3.3741>.
- Sfard. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020a). *Forskningsmidler*. Lokaliseret d. 22.05.2022 på: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/universiteter/okonomi/forskningsmidler/forskningsbevillinger>

- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020b). *Forskningsmidler*. Lokaliseret d. 22.05.2022 på: <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/den-bibliometriske-forskningsindikator/BFIs-regler>
- Universitets- og Bygningsstyrelsen (2010). *Universitetsevalueringen 2009 – Evalueringsrapport*. Udgivet af Universitets- og Bygningsstyrelsen for Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I: Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledge-ability in practice-based learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.4324/9781315777122>
- Wenneberg, S. B. (2000). Universitetslederens syn på forskningsanvendelse. *Department of Management, Politics and Philosophy, CBS. MPP Working Paper No. 16/2000*
- Wenneberg, S. B. (2001). Vidensledelse på universiteterne: Når viden både skal produceres og anvendes. *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 65(1), 39-48.
- Wright, S. (2012). Danske universiteter – virksomheder i statens koncern? I: Faye, J. & Pedersen, D. B. (Red.), *Hvordan styres videnssamfundet? Demokrati, ledelse og organisering* (s. 263-281). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Wæver, O., Sinkjær, T., Dyre, J., Ditlevsen, S., Ryberg, J., Stjernfelt, F., & Forskningspolitisk Udvalg (2021). Ledelse & styring af danske universiteter - i international sammenligning: Hvidbog til Forskningspolitisk Årsmøde 2021. *Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab*. https://www.royalacademy.dk/~media/RoyalAcade-my/Filer/FPU/2021/Hvidbog_2021_Ledelse-og-styring-af-danske-universiteter.pdf?la=da
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What it Is and What it Means*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511541391

Hvad giver mening for forskningsgruppelederen?

Formidlende artikel

Forskning tager sig forskelligt ud alt efter hvilken fagdisciplin og domæne, det praktiseres under. Dette gælder ikke blot forskningspraksissen, men også de måder, forskningen ledes på og de idealer, der hersker i denne sammenhæng.

I en undersøgelse af forskningsgruppelederes meningstilskrivning af et kursus i forskningsledelse viste resultaterne, at forskningsgruppelederne orienterede sig forskelligt, når de skulle forklare, hvad der var relevant og nyttigt på kurset. Eksempelvis lagde én vægt på en porteføljestyringsmodel, som han kunne anvende til vejledning af mindre erfarne forskere, en anden fandt mening i en teori om forskellige motivationsprofiler og en tredje havde stor glæde af coachingsamtaler, som også var en del af kurset, da det her var muligt at få sparring om netop dét, der optog ham.

At deltagerne på et kursus finder forskellige ting relevante for lige præcis dem, er som sådan ikke det interessante ved resultaterne. I stedet var det den måde hvorpå de fandt mening med indholdet og med kurset. Porteføljestyringsmodellen afspejlede blandt andet forskningsgruppelederens forestilling vedrørende hvordan man opnår succes i forskningsverdenen. Dén forskningsgruppeleder, som udpegede motivationsprofilerne, knyttede modellen til tidligere oplevelser og forstod derigennem, hvordan han havde haft en 'forkert' tilgang til sin vejledning af ph.d.-studerende. Forskningsgruppelederen, som fandt stort udbytte af coachingsamtalerne, forstod sin lederstiltilgang

som forskellig fra de øvrige forskningsgruppelederes, hvilken forståelse tog udgangspunkt i den forskningstradition, som han var en del af. Resultaterne bidrager dermed til en forståelse af de udfordringer, der kan forekomme, når der skal tilrettelægges et udviklingsforløb for forskningsgruppeledere, som kommer med flere forskellige baggrunde og forståelser af, hvad lederrollen indebærer.

Resultaterne kommer fra en interviewundersøgelse med fem forskningsgruppeledere, som alle deltog på et kursus i forskningsledelse. Formålet med kurset var at give deltagerne en bedre forståelse af deres rolle som forskningsledere. Til dette formål blev der undervist i forskellige motivationstyper, lederskabsstile, ledelse i en universitetskontekst samt hvordan en forskningsgruppeleder sætter retning for forskningsgruppen. Derudover blev deltagerne på kurset ligeledes opfordret til at sparre med hinanden og netværke.

Datamaterialet, som blev generet gennem interviewene, blev analyseret med Etienne Wengers teori om 'måder at høre til på'. Denne teori er særlig anvendelig i en universitetskontekst, idet denne beskriver verden som et landskab af praksisser. Som forskningsgruppeleder er denne selv del af en lokal praksis på et institut, hvor denne fungerer som leder for en bestemt gruppe. Ud over denne praksis er der flere andre praksisser, som forskningsgruppelederen må forholde sig til – både som leder af en gruppe, men også som forsker. Eksempelvis er der fastsatte rammer, betingelser og mål, som er udstedt af praksisser på et højere

organisatorisk niveau på universitetet, men der findes også politiske praksisser og fonde, som har indflydelse på den lokale praksis. Fondene er dem, der, i stort omfang, udsteder kapital i form af bevillinger til forskerens og gruppens forskningsprojekter, hvorfor dette kan være et særligt opmærksomhedspunkt for den enkelte forskningsgruppeleder. Én af de interviewede forskningsgruppeledere, som var fra et teknisk institut, fortalte, at han efter kurset havde sparret med en af de andre ledere fra et humanistisk/samfundsvidenskabeligt institut. I forskningsgruppelederens udlægning lagde han vægt på, at fremtidens forskning i højere grad bliver tværvideenskabelig, hvorfor det kan forekomme hensigtsmæssigt at orientere sig mod bredere samarbejds muligheder, når der skal søges om bevillinger til nye fremtidige forskningsprojekter. Herudover findes der forskningspraksisser rundt på andre universiteter, både nationalt og internationalt, som er betydningsfulde for den enkelte lokale praksis. Det er i samspil med disse, at forskningsgruppeledernes forskning vurderes, anerkendes eller kritiseres, og de fungerer som et forestillet fællesskab, der blandt andet deler metoder, viden og eventuelle normer og værdier.

Det kan være nyttigt at tage forskningsgruppeledernes tilhørsforhold op til overvejelse, når et kursus i forskningsledelse tilrettelægges. Kurset repræsenterede forskningsledere fra forskellige institutter som tekniske, naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske. Spørgsmålet er dog, hvordan disse tilhørsmåder er relateret til rollen som forskningsgruppeleder? Måder at høre til på kan, ifølge Wenger, opdeles i tre typer: Engagement, fantasi og indordning. Engagement

refererer til den direkte deltagelse i en praksis. I en forskningsgruppe er det de personer, der interageres med samt de aktiviteter og handlinger, der foretages. Fantasi, som en måde at høre til på, handler om de billeder, der skabes om praksislandskabet. Det kunne eksempelvis være et forestillet teknisk-videnskabeligt fællesskab, som forskningsgruppelederen ser sig selv som en del af, eller det kunne være at forskningsgruppelederen forestiller sig, hvad fondene værdsætter, når de udsteder midler. Indordning, som den sidste måde at høre til på, refererer til en koordinering af handlinger på tværs af praksisser i landskabet, og det viser, hvorhen en persons energi retter sig.

Disse måder at høre til på i praksislandskabet gælder ikke blot i egen lokale forskningspraksis, men de er ligeledes afgørende for, hvorhen en forskningsgruppeleder retter sit fokus, når denne er på kursus. Det kan derfor være relevant at reflektere over de variationer, disse orienteringer og fokuseringer udgør hos et mangfoldigt kursushold af forskningsgruppeledere. På et kursushold af 20 forskningsledere og to undervisere er der således mindst 22 forståelser af forskningslederens rolle. Der kunne muligvis være en forestilling om, at undervisernes forståelse var tilnærmelsesvist koordineret, mens det ligeledes kunne forestilles, at visse af de deltagende forskningsledere havde en forståelse af denne rolle, hvor der forekom ligheder i disse forståelser.

I det følgende vil jeg fremhæve én, af de interviewede forskningsgruppeledere i undersøgelsen, som kom fra et humanistisk/samfundsvidenskabeligt institut, hvilket ikke udgjorde en stor andel af deltagerne på kurset. For ham blev dette tilhørsforhold essentielt, idet han oplevede en anden måde

at forstå lederrollen på end mange af de øvrige deltagere fra andre institutter. Han beskrev blandt andet denne forskel, og hvilken betydning det havde for hans deltagelse på kurset, således:

Havde det været organiseret med at det udelukkende var forskningsledere fra humanistiske/samfundsvidenskabelige institutter, så tror jeg vi ville kunne have nogle andre diskussioner i de her grupper, fordi det ville nok være mere lignende problemstillinger. Vi har det jo lidt anderledes inden for de humanistiske og de samfundsvidenskabelige fagområder, hvor vi netop som jeg siger, vi er vant til meget større selvstændighed til at den enkelte kan få lov til og sætte sin profil på sit studie.

(Forskningsgruppeleder fra kurset)

Forskningsgruppelederens pointe beror på en forskel mellem det tekniske fagområde og det humanistiske/samfundsvidenskabelige fagområde, hvilket han også mener, har betydning for, *hvad* rollen som forskningsgruppeleder indebærer, og hvordan den forstås. Dette tilhørsforhold havde derfor betydning for hans oplevelse af udbyttet fra diskussionerne med de andre deltagere på kurset.

Desuden beskrev han sit forhold til det faglige indhold på kurset som anderledes på baggrund af dette tilhørsforhold:

Mange af de ting som jeg har lært på kurset, eller fået at vide, det har ikke været sådan noget, der kommer bag på mig. Altså det har ligget meget lige for min måde at tænke på. Hvorimod, mit indtryk af måske mere dem, der kom fra sådan lidt mere tekniske fag. For dem var det mere fremmed.

(Forskningsgruppeleder fra kurset)

Når forskningsgruppelederen fra det humanistiske/samfundsvidenskabelige institut fremhæves, er det ikke for at vise, at kurset ikke var relevant. Disse to citater afspejler endvidere ikke de samlede resultater fra undersøgelsen. I stedet kan

disse anvendes til at reflektere over, hvordan tilhørsforhold kan have betydning for den måde, hvorpå forskningsgruppelederne indgår i praksis og skaber mening med kurset. Her kan følgende to undringsspørgsmål opstilles:

- Har sammensætningen af kursusedtagere betydning for, hvordan kurset opfattes og hvordan relevansen af det faglige indhold på kurset anskues?
- Får kursusedtagerne 'mest' ud af kurset, hvis de andre deltagere 'ligner' deltageren selv?

Spørgsmålene er interessante i den forstand, at tilhørsforhold bygger på deltagelse og ikke-deltagelse. Ved ikke-deltagelse forstås de praksisser, som man differentierer sig fra og derfor ikke ser sig selv som en del af. I forbindelse med ovenstående citater bliver gruppediskussioner og kursusindholdet forbundet og vurderet i forhold til deltagelse i en humanistisk/samfundsvidenskabelig praksis og ikke-deltagelse i en tekniskvidenskabelig praksis. Dette kan derfor tyde på, at denne differentiering og sociale konstellation har betydning for, hvordan kurset opleves. Kursusindholdet vedrørte blandt andet flere forskellige teoretiske modeller, øvelser og beskrivelser i henhold til ledelsesstile, motivationsprofiler, ledelse i en universitetskontekst og forskellige gruppekonstellationer i en forskningssammenhæng. Flere af disse teorier kan forstås som generelle og derfor – i en eller anden forstand – anvendelige for enhver praksis. Dette er dog ikke ensbetydende med, at de opleves sådan, eller at de anses som relevante i forhold til rollen som forskningsgruppeleder. Alligevel kan ovenstående undringsspørgsmål være relevante at reflektere over i forbindelse med sammensætning af forskellige videnskabelige discipliner i tilrettelæggelsen af kurser i forskningsledelse.

