

## Projektbaseret forskningssamarbejde

Erfaringer og anbefalinger til praksis

Hansen, Anne Vorre; Hansen, Magnus Paulsen; Krogh, Andreas Hagedorn

*Publication date:*  
2018

*Document Version*  
Peer-review version

*Citation for published version (APA):*  
Hansen, A. V., Hansen, M. P., & Krogh, A. H. (2018). *Projektbaseret forskningssamarbejde: Erfaringer og anbefalinger til praksis*. Roskilde Universitet.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# PROJEKTBASERET FORSKNINGSSAMARBEJDE: ERFARINGER OG ANBEFALINGER TIL PRAKSIS

Af Magnus Paulsen Hansen, Anne Vorre Hansen og Andreas Hagedorn Krogh

**CUTL-PROJEKT**  
**December 2018**

Vejleder: Lotte Reinecker



## Indhold

|  |    |
|--|----|
| 1. Problemfelt og forskningsspørgsmål .....  | 1  |
| 2. Teoretisk afsæt: Forskningsbaseret undervisning, vejledning og projektarbejde ..... | 6  |
| 3. Fokusgruppe.....  | 12 |
| 4. Praksisnedslag .....  | 17 |
| 5. Konklusion.....   | 30 |
| Litteratur.....  | 33 |
| Bilag 1. Guide til afholdelse af fokusgruppe .....                                     | 35 |

# 1. Problemfelt og forskningsspørgsmål

## 1.1 Forskningsformidlende undervisning (FFU)

En forsker på et universitet forventes at levere forskningsbaseret undervisning. Forskningsbaseret undervisning er ikke blot en pædagogisk vision på danske universiteter, men et krav ifølge universitetsloven, som slår fast, at: ”*Universitetet skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse [...] og udbrede kendskab til videnskabens metoder og resultater*”. I praksis rummer termen *forskningsbaseret undervisning* i vid udstrækning mulighed for fortolkning (Dohn og Dolin, 2013; Damsholt, Jensen og Rump, 2018). I sin bredeste definition dækker den al universitær undervisnings- og vejledningsaktivitet, som udføres af forskere. I mere snæver forstand betegner den læringsforløb, som gennemføres af en forsker med afsæt i vedkommendes egen forskning. Det kan bl.a. ske gennem forelæsninger og anden curriculum-baseret kursusaktivitet, som ligger i tråd med det, der i litteraturen betegnes som *forskningsledet* undervisning, dvs. praksisser, hvor forskere formidler viden fra aktuel forskning til de studerende (Healey og Jenkins, 2018).

## 1.2 Studenterstyret projektarbejde (SPA)

På Roskilde Universitet udgør projektarbejdet halvdelen af de studerendes uddannelsesaktivitet, og projektarbejdet spiller således også en afgørende rolle i bestræbelserne på at gøre uddannelsen forskningsbaseret (Andersen og Kjeldsen, 2015). Ideelt set er projektarbejdet med til at sikre, at de studerendes læringsforløb ikke blot bliver *forskningsledet*, men også *forskningsorienteret* i den forstand, at de studerende udvikler forskningsfærdigheder gennem egne studier (jf. Healey og Jenkins, 2018). Som det udtrykkes i RUC's pædagogiske profil:

Projektarbejdet er en konsekvent form for forskningsbaseret uddannelse, fordi de studerende lærer at anvende fagenes videnskabelige metoder til selvstændigt at identificere og undersøge afgrænsede vidensproblemstillinger, ofte med udgangspunkt i konkrete problemer fra virkelighedens verden. (Roskilde Universitet, no date b: 2).

Tanken er således, at de studerende gennem projektarbejdet selv udfører en form for simuleret forskning:

Det problemorienterede projektarbejde er modelleret efter forskningsprojektet, og de studerende indgår i mindst halvdelen af deres samlede uddannelse i forløb, der har det videnskabelige forskningsprojekt som forbillede. (Roskilde Universitet, no date a: 2)

I denne forståelse er projektarbejdet altså forskningsbaseret i kraft af, at de studerende laver forskningslignende aktiviteter, og de studerendes selvstændighed vægtes højt. Ifølge RUC's pædagogiske profil er det i projektarbejdet ideelt set de studerende, der ”styrer processen under vejledning, og de opnår en dybere faglighed, fordi de selv skal opsøge, udfolde og vurdere de metoder og teorier, de gør brug af” (Roskilde Universitet, no date b: 2). Idéen om *den studenterstyrede læring* er en central værdi på RUC (Ibid.),

#### **Individuel motivation: Anne Vorre Hansen**

Jeg elsker at forske. Det at opnå nye erkendelser baseret på fordybelse, på diskussioner med kolleger, praktikere og/eller studerende er for mig grunden til at være i forskningsverdenen. Som forsker, og menneske, er jeg optaget af hvordan vi taler om fænomener, og hvad det gør ved vores forståelse af disse. Og derfor også af, hvordan vi kan øge vores handlings- og mulighedsrum ved at udfordre og diskutere gængse forståelser og begreber.

Min udfordring i forhold til at blive i forskningsverdenen er manglende motivation hvad angår undervisning, og særligt holdundervisning - hvorimod jeg oplever at vejledningssituationen giver et helt andet positivt rum for dialog. Derfor vil jeg gerne dykke ned i begrebet forskningsbaseret undervisning, og søge at tage fat i det som det handler om for mig; den erkendelsesmæssige motivation. Hvis vi taler om forskning og undervisning på en ny måde, håber jeg, at jeg i højere grad kan trække min motivation i forhold til at forske ind i min undervisningspraksis.

som i et historisk perspektiv har været knyttet op på deltagelsesdemokratiske idealer. I dag er princippet fortsat med til at forme måden, hvorpå projektarbejdet er blevet tænkt og praktiseret, herunder også hvordan forskningsbaseret projektarbejde forstås, og hvordan forholdet mellem projektvejleder og studerende konstrueres. I projektarbejdets grundbog, *Problemløst projektarbejde* (Olsen og Pedersen, 2018), som alle studerende møder, når de begynder at studere på RUC, anbefales det, at projektvejledningen udfolder sig som procesvejledning, som ”vil stimulere selvstændig, selvvalgt analyse” (Ibid.: 257). Dette skal være med til at sikre, at ”gruppen forsker” (Ibid.). Omvendt bør man undgå produktvejledning – også betegnet ”forskningsbaseret vejledning” –

hvor vejlederen stiller ”spørgsmål, som vejlederen selv er optaget af [og] hvor fokus er på vejlederens forskning og ikke, at gruppen forsker” (Ibid.: 257).

### 1.3 Projektbaseret forskningssamarbejde (PFS)

Meget tyder på, at der er ved at ske et opbrud i den klassiske dikotomi mellem den docerende underviser, som fylder forskning på de studerende, og den understøttende procesvejleder, der hjælper de studerende i deres egen forskningslignede aktiviteter. I de senere år har der nemlig været en stigende interesse for at gentænke relationen mellem vejleder og studerende i en retning, som i højere grad åbner op for egentlige forskningssamarbejder, hvor forskere og studerende i fællesskab varetager én eller flere opgaver i en forskningsproces, f.eks. formulering af forskningsspørgsmål, gennemførelse af litteraturstudier, indsamling af empiri, udvikling af analyse eller formidling af forskningsresultater. Den spirende afsøgning af denne kobling mellem forskning og projektarbejde ses på flere niveauer.

Med det overordnede mål om at styrke det problemorienterede projektarbejde som forskningsbaseret uddan-

nelse bliver RUC frem mod 2021 nu målt på ”*antal samarbejder mellem undervisere og studerende ift. projektsamarbejde og formidling*” (Roskilde Universitet, no date c: 8). I RUC’s syv principper for problemorienteret projektlæring (PPL) bliver princippet om deltagerstyring nu defineret som ”*et princip om at lade faglig og professionel dialog og forhandling stå centralt i formuleringen af problemstillinger og skabelsen af viden,*” hvor deltagere ikke blot tæller de studerende, men også underviser/vejleder (Roskilde Univer-

#### Individuel motivation: Andreas Hagedorn Krogh

Jeg har igennem mine ti år på RUC som hhv. studerende, forskningsassistent, ph.d.-studerende og postdoc ofte fundet over, hvordan man kan skabe større synergi mellem forskning og det problemorienterede projektarbejde. Både som studerende og som vejleder har jeg oplevet, hvordan samarbejde kan styrke relationen mellem vejleder og studerende, øge motivationen hos begge parter og resultere i interessante faglige drøftelser, der åbner nye døre. Det oplevede jeg i særlig grad, da jeg skrev mit speciale i tilknytning til et større forskningsprojekt, som min specialevejleder var forskningsleder på. Jeg tilbragte et år i Berkeley, Californien, hvor jeg sammen med min vejleder indsamlede empiri, som både blev brugt i forskningsprojektet og mit speciale. Da vi kom hjem, blev jeg ansat som forskningsassistent og skrev en bog sammen med min vejleder på baggrund af den fælles empiri. Det var på mange måder en lærerig proces.

Det er dog min fornemmelse, at jeg kun lige har krattet i overfladen på en praksis, som rummer endnu flere muligheder, end vi aner. Dette CUTL-projekt er for mig en anledning til at udforske og reflektere dybere over spørgsmål, som længe har rumsteret.

sitet, no date d: 11). I praksis forsøger forskere sig med forskellige former for projektbaseret forskningssamarbejde med studerende. I den mere systematiske ende af spektret har Trine Wulf-Andersen m.fl. eksperimenteret med at integrere projektarbejdet i egentlige

forskningsprojekter på RUC (Wulf-Andersen, Mogensen og Hjort-Madsen, 2013; Wulf-Andersen, Hjort-Madsen og Mogensen, 2015). Eksperimenterne viste, at de studerende i rollen som såkaldte *research learners* fik bedre muligheder for at indfri læringsmålene for projektarbejdet. De studerende gav udtryk for, at de gennem deres deltagelse fik en tættere kontakt til relevante aktører på feltet, og at de følte sig anerkendt som aktive bidragsydere, hvilket virkede befordrende på deres motivation (Ibid.: 223).

Der synes altså at være betydelige potentialer forbundet med at knytte bånd mellem forskning og projektarbejde gennem en mere samarbejdende relation mellem forskere og studerende. Ved at in-

troducere termen 'projektbaseret forskningssamarbejde' ønsker vi at undersøge hvordan et sådant kan skabe nye læringsrum, og herunder hvordan forskning og læring kan forstås og balanceres i praksis. Vi mener samtidig, at der er behov for nærmere undersøgelse af de udfordringer, som kan opstå i bevægelsen fra en vejlednings- til en samarbejdsrelation mellem forsker og studerende i projektarbejdet. En sådan forståelse vil kunne kvalificere fremtidig indretning og håndtering af nye forskningssamarbejder til gavn for både forskere og studerende.

Det er med dette mål for øje, at vi foretager en eksplorativ undersøgelse af spørgsmålet:

*Hvilke potentialer og udfordringer findes i projektbaseret forskningssamarbejde, og hvordan sikres et velfungerende samarbejde mellem forskere og studerende i praksis?*



I vores besvarelse vil vi løbende forholde os til følgende to underspørgsmål:

- Hvordan sikres reciprocitet/gensidighed, så samarbejdet mellem forsker og studerende baseres på fælles interesser?
- Hvordan konstrueres roller og relationen mellem forsker og studerende som et arbejdsfællesskab?

## 1.4 Projektdesign

Projektets undersøgelse er eksplorativ og afsøgende frem for systematisk og repræsentativ. Vi har delt undersøgelsen op i tre dele.

I den første del (kapitel 2) etablerer vi vores teoretiske begrebsapparat. Vi gør her brug af litteratur om forskningsbaseret undervisning samt om samarbejdende læring (*cooperative learning*). Målet er at få sat begreber i spil der nærmere kan indkredse potentialer og udfordringer ved projektbaseret forsknings-samarbejde (PFS), og senere anvendes til at diskutere praksis. Det er hvad vi efterfølgende gør i de to følgende afsnit.

### Forkortelser

**FFU:** Forskningsformidlende undervisning

**SPA:** Studenterstyret projektarbejde

**PFS:** Projektbaseret forsknings-samarbejde

I anden del (kapitel 3) præsenterer og diskuterer vi input fra en fokusgruppe vi gennemførte den 4. oktober 2018 af en times varighed med 14 deltagere fra forskningsgruppen Roskilde School of Governance på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv. Det overordnede tema var, hvordan forskning og projektarbejdet kan knyttes tættere sammen. Fokusgruppen gav os en indikation på hvad eksisterende praksis består af og hvilke uforløste ønsker og potentialer, der findes blandt et lille udsnit af RUC's VIP. I afsnittet beskriver vi de vigtigste pointer under følgende temaer: erfaringer med forskellige typer af PFS, potentialer og udfordringer samt forslag til strategiske tiltag. Til sidst diskuterer vi input i lyset af vores begrebsapparat fra kapitel 2.

I tredje del (kapitel 4) beskriver og diskuterer vi vores egne erfaringer med tre forskellige måder at arbejde med PFS – fælles indsamling af data, fælles artikelskrivning, og klyngevejledning. Vi bruger dem hver især som eksemplariske nedslag til at diskutere nogle mere almene problematikker ift. PFS. Ligesom kapitel 3 er de tre praksisnedslag delt op i en mere deskriptiv del og til sidst en mere analytisk del som bruger begrebsapparatet til at illustrere potentialer og udfordringer samt mulige forbedrende og mere strategiske tiltag.

I konklusionen (kapitel 5) sammenfatter vi de vigtigste indsigter fra de tre dele af undersøgelsen som svar på vores problemformulering. Kapitel 5 peger dermed på potentialer, udfordringer og anbefalinger til mulige greb og tiltag, der kan styrke PFS.

## 2. Teoretisk afsæt: Forskningsbaseret undervisning, vejledning og projektarbejde

I dette kapitel ser vi på, hvordan eksisterende litteratur har bidraget med forståelser af henholdsvis forskning, læring samt forskere og studerendes roller i forskningsbaseret undervisning. I det følgende vil vi således præsentere og diskutere en række begrebstypologier, som kan hjælpe os med at blive klogere på forskellige dimensioner af projektbaseret forskningssamarbejde. Først vil vi se nærmere på den grundlæggende relation mellem forskning og undervisning, og hvordan projektbaseret forskningssamarbejde adskiller sig fra traditionel forskningsformidlende undervisning og det studenterstyrede projektarbejde. Dernæst ser vi på forskellige måder at organisere det projektbaserede forskningssamarbejde. Sidst ser vi på forudsætninger for et godt samarbejde og diskuterer mulige spændinger i relationen mellem vejleder og studerende, når førstnævnte kommer tættere på selve projektarbejdet, end hvad der forventes af procesvejlederen i det studenterstyrede projektarbejde.

### 2.1 Undervisning og forskning: Komplementære størrelser?

For at kunne foretage en meningsfuld afsøgning af projektbaseret forskningssamarbejde som en særlig form for forskningsbaseret undervisning, er det nødvendigt at knæsette en forståelse af, hvad forskning i det hele taget er, og hvordan forskning og undervisning kan kobles.

Hvad angår forskningsforståelsen, fremhæver Damsholt, Jensen og Rump (2018) tre grundlæggende dimensioner: Forskning kan ses som *substans*, altså selve udbyttet af en forskningsproces, som en særlig *metodisk tilgang* til vidensproduktion, og sidst som en fortløbende *kritisk og reflektiv praksis*, hvor erkendelser fører til nye spørgsmål (Ibid.: 26). Accepterer man denne tredeling, er det også tydeligt, at forskningsbaserede læringsforløb kan (og bør) være mere end blot formidling af nyeste *state-of-the-art* som i traditionel *forskningsformidlende undervisning* (FFU). Som vi var inde på i problemfeltet, har det *studenterstyrede projektarbejde* (SPA) på RUC en klar ambition om, at de studerende opnår forskningsfærdigheder og udvikler evnen til selvstændigt at reflektere over egne valg og fravalg. Forskningsbaseringen af SPA synes altså hovedsageligt at være bundet op på en forståelse af forskning som metodisk tilgang og som kritisk og reflektiv praksis. I det omfang *projektbaseret forskningssamarbejde* (PFS) udfolder sig som et velfungerende arbejdsfællesskab mellem forsker og studerende, vil det umiddelbart kunne bidrage til at styrke forskningsbaseringen af uddannelsen i alle tre henseender. Potentialerne herfor og udfordringerne heri i forskellige former for PFS vil vi forholde os til i vores refleksioner over egne forsøg med PFS, som præsenteres i kapitel 5.

Hvad angår spørgsmålet om relationen mellem forskning og undervisning, peger Damsholt og Sandberg (2018) på fire idealtypiske rationaler, der kan forstås som to begrebspar:

Adskillelses- og helhedsrationalet samt lærings- og investorrationalitet. I *adskillelsesrationalet* anses forskning og undervisning som to væsensforskellige praksisser, der ikke pågår samtidigt, og egentlig integration af forsknings- og undervisningsaktiviteter opfattes som urealistisk. I modsætning hertil står *helhedsrationalet*, som udviser skellet mellem forskning og undervisning, der således tilgås som én samlet praksis. *Læringsrationalet* sætter de studerendes læring op som det primære mål med forskningsbaseret, mens *investorrationalitet* har forskning som mål, dvs. at de ressourcer, som kommer i spil i undervisningen, forventes at give et forskningsafkast.

Mens adskillelsesrationalet er tydeligst i traditionel *forskningsformidlende undervisning* (FFU), bevæger det *studerestyrede projektarbejde* (SPA) sig i retning af et helhedsrationale i den forstand, at projektarbejdet anskues som en form for simuleret forskning. Sidstnævnte fastholder imidlertid fortsat et relativt skarpt skel mellem forskernes forskning og de studerendes projektarbejde. *Projektbaseret forskningssamarbejde* (PFS) bygger i modsætning hertil på et klart helhedsrationale, der søger en høj grad af integration mellem forsknings- og undervisningsaktivitet. I relation til det andet begrebspar trækker både FFU og SPA relativt entydigt på læringsrationalet, mens PFS ikke blot kan basere sig på et læringsrationale, men også et investorrationalitet i det omfang, at der er en ambition om, at de studerende agerer som 'medforskere' (Ibid.: 82) og bidrager til forskningen. Mens det er muligt at lære, mens man bidrager til forskningen, er det vigtigt at være opmærksom på, at PFS indebærer en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalitet: Er der tale om et samarbejde, hvor de studerendes udvikling er i fokus, og hvor der er plads til at fejle, eller et samarbejde, som primært handler om at tjene forskerens interesser, og som i værste fald kan ende som 'slavearbejde' (Damsbjerg og Sandberg, 2018; Chang, 2005)? Dette spørgsmål uddyber vi nærmere i afsnit 3.3 og 3.4 og forholder os til i vores refleksioner over egen praksis.

## 2.2 De studerendes involvering i forskningen

Healey og Jenkins (2018: 53) skelner mellem to forskellige måder at inddrage studerende i forskningen på: *Elitemodellen*, hvor særligt dygtige studerende inviteres ind i eksisterende forskning som en ekstra-curriculær aktivitet; og *mainstreaming-modellen*, hvor forskningen integreres i curriculære aktiviteter. I og med PFS baserer sig på det obligatoriske projektarbejde, som udgør halvdelen af de studerendes uddannelsesaktivitet på RUC, er PFS i udgangspunktet en *mainstreaming-model*. Det er dog et væsentligt spørgsmål, om bestemte former for PFS i praksis stiller særlige krav til studerendes kvalifikationer, som de facto gør det mere til en *elitemodel*. Det vil vi forholde os til i vores afprøvelse af PFS i praksis.

Inden for *mainstreaming-modellen* identificerer Healey og Jenkins fire måder at engagere studerende i forskning på:

- *research-led*, hvor de studerende præsenteres for nyeste forskning på et bestemt felt.

- *research-oriented*, hvor de studerende udvikler deres forskningskompetencer.
- *research-based*, hvor de studerende deltager aktivt i forskningsaktiviteter.
- *research-tutored*, hvor de studerende indgår i diskussioner af aktuel forskning.

De fire måder skal ses som overlappende, og balancen mellem de fire tilgange vil være afhængigt af forskningsfelt, de studerendes niveau, uddannelsesniveau og forskningsinstitution (Ibid). Healey og Jenkins argumenterer hermed for, at størstedelen af de studerende, også på tidlige stadier i deres uddannelse, med den rette støtte og engagement kan bidrage ikke blot til deres eget individuelle vidensniveau, men også være skabere af ny kollektiv viden (Healey og Jenkins, 2018: 54).

I forhold til de tre former for forskningsbaseret undervisning, er FFU i udgangspunktet *research-led* med potentiale for at være *research-tutored*. SPA er primært *research-oriented* og i nogen grad *research-based*, i det omfang projektarbejdet udfolder sig som en simulering af et forskningsprojekt. PFS er i udgangspunktet *research-based*, men det har samtidig potentiale for herigennem at de studerende bliver bekendt med nyeste forskning (*research-led*), udvikler deres metodiske og analytiske kompetencer (*research-oriented*), samt indgår aktivt i diskussioner af den aktuelle forskning (*research-tutored*). Hvorvidt og hvordan disse potentialer kan forløses gennem forskellige former for PFS, forholder vi os til i vores refleksioner over egen praksis (kapitel 5).

### 2.3 Forudsætninger for det gode samarbejde

Spørgsmålet er, hvordan PFS kan organiseres, så potentialerne for både de studerendes læring og vejlederens forskning bedst udnyttes. I universitetspædagogisk forskning er der længe blevet argumenteret for fordelene i såkaldt *collective inquiry*, hvor fokus er på ”*collective forms of exploration in relation to different aspects of disciplinary practice*” (Haggis, 2006: 531). Her ses en række fordele i at benytte en dialogbaseret tilgang, hvor læringen ikke består i formidling (eller hvad Haggis mere polemisk kalder ’spoon feeding’), men ved at *gøre ting sammen* (Ibid.: 532). I Changs model for *Directed community model of research-teaching integration* er der en lignende ambition om at bløde skellene mellem forsker/studerende og forskning/undervisning op gennem en praksisnær ’learning is doing’ tilgang (Chang, 2005). I modellen udgør de studerende en forskningsgruppe, som under *tæt* vejledning og kollektiv sparring udfører selvstændige forskningsopgaver.

I den del af den universitetspædagogiske forskning, der beskæftiger sig med samarbejdende læring (*cooperative/collaborative learning*), fokuseres på potentialerne i samarbejde imellem studerende som et middel til læring. Det afgørende pædagogiske spørgsmål bliver herved, hvordan man som underviser/vejleder kan understøtte og facilitere samarbejde i grupper af studerende. Det adskiller sig fra vores interesse i PFS mellem vejleder og studerende, hvor førstnævnte ikke står uden for samarbejdet, men deltager i det. Vi mener imidlertid, at de indsigter, som forskningen i samarbejdende læring har frembragt

omkring potentialer, udfordringer og nødvendige forudsætninger for produktivt samarbejde i en læringsammenhæng, kan sige os noget om, hvordan samarbejdsrelationen mellem forsker og studerende kan organiseres i PFS.

Ifølge Johnson og Johnsons litteraturstudier fra slut-1990'erne er der betydelig evidens for, at samarbejdsbaseret læring leder til højere grad af læring, idet dialog og samarbejde i grupper er med til at sikre, at information lagres mere effektivt, og at deltagerne opnår en mere nuanceret forståelse af komplekse sammenhænge (Johnson og Johnson, 1999). Foruden større læring fremhæves endvidere en række positive afledte effekter for samarbejdspartnerne, herunder øget motivation, sociale kompetencer, selvtillid og resiliens (Ibid.: 73). Når det kommer til PFS kunne man i forlængelse heraf tilføje, at samarbejdet kan bidrage med en mere nuanceret forståelse af forskningen på området, en oplevelse af at blive taget alvorligt og bidrage til noget større, og en evne til at samarbejde med andre end ens nærmeste peers.

For at opnå de positive effekter skal fem kriterier ifølge Johnson og Johnson (Ibid.) være opfyldt:

1. *Positiv interdependens*, dvs. at alle i gruppen har fælles mål og en opfattelse af at være afhængige af hinanden for at nå de(t) mål.
2. *Individuel ansvarliggørelse*, som kræver, at det enkelte gruppemedlems bidrag bedømmes, og der tages ansvar for egen læring.
3. *Ansigt-til-ansigt-interaktion* ('face-to-face promotive interaction'), hvor de enkelte gruppemedlemmer mødes og etablerer en kultur, hvor alle gør, hvad de kan, for at få de andre til at lære og lykkes.
4. *Sociale færdigheder* som f.eks. lederskab, kommunikation og konflikthåndtering.
5. *Gruppeproces*, som handler om, at gruppen i fællesskab reflekterer over deres samarbejde, etablerer fælles spilleregler og løbende justerer rammerne for deres interaktion.

I relation til projektbaserede forskningssamarbejder mellem vejleder og studerende leder disse betragtninger os frem til en opmærksomhed på vigtigheden i: 1) At begge parter kan se fordele i at bringe projektarbejdet tættere på forskningen og vice versa; 2) at det står klart, hvad både vejleder og studerende bidrager med i samarbejdet; 3) at vejleder og studerende mødes jævnlige og ikke blot kommunikerer via e-mail el.lign. bl.a. med henblik på at udnytte og udvikle de studerendes kompetencer; 4) at se samarbejdet imellem vejleder og gruppe som en mulig kilde til konflikter, herunder at være særlig opmærksom på den ulige magtrelation, som et samarbejde mellem vejleder/eksaminator/mester og studerende/eksaminander/lærlinge indebærer; og sidst 5) at der etableres klare aftaler om rammerne for samarbejdet, og at de studerende er med til at definere disse. Mulighederne for at arbejde med disse opmærksomhedspunkter i relationen mellem forsker/vejleder og studerende vil vi forholde os til i vores praksisrefleksioner og den afsluttende diskussion.

## 2.4 Spændinger og udfordringer

Til sidst vil vi kort samle op på de mulige spændinger og udfordringer i PFS, som vi kan udlede af litteraturen. For det første er der den potentielle faldgrube, at PFS kun bliver for en eksklusiv elite af studerende. Her handler det for os om at tænke FPS bredere end relationer, hvor studerende (næsten) er på fagligt niveau med vejleder/forsker. Her ser vi mesterlære som en potentielt frugtbart alternativ til elitemodellen. Mesterlære anerkender, at der eksisterer et ulige forhold i kompetencer, men 'løser' det ved at arbejde tættere sammen, hvad enten det er ved at de studerende kigge forskeren over skulderen (jf. Dams-holdt og Sandberg, 2018) eller omvendt. Mesterlære understreger også vigtigheden af at fokusere på læring og ikke blot forskningsoutput som et vigtigt mål i PFS, og at 'oplæringen' tager udgangspunkt i det, som de studerende nu en gang kan, i modsætning til at plukke dem, der allerede er oplært (jf. Johnson og Johnson, 1999).

For det andet indebærer FPS faren for at ende i en master-slave-relation (jf. Chang, 2005), hvor det fra vejleders side handler om at udnytte de studerende mest muligt, f.eks. i forbindelse med varetagelse af ikke særligt udviklende rutinearbejde. I modsætning til 'slavearbejde' står idéen om de studerende som 'medforskere', som man f.eks. finder i Changs *directed community model* og Haggis' *collective inquiry*. Arbejdes der ud fra disse idealer, kan der imidlertid også opstå konflikter og skuffelser, hvis samarbejdet ikke lever op til forventningerne. Det kan dreje sig om vejleders skuffelse over manglende kvalifikationer eller indsats hos de studerende, eller studerendes skuffelse over ikke at få chancen og blive udfordret tilstrækkeligt.

For det tredje er der derfor også et muligt spændingsfelt i et samarbejde, hvis det er uklart for samarbejdspartnerne, om de studerende indgår som 'lærlinge' eller 'medforskere' – eller begge dele. I en mester-lærling-relation vil der være en gensidig anerkendelse af, at forskeren er mere erfaren og dermed også kan komme med mere kvalificerede svar på afgørende spørgsmål i den projektbaserede forskningsproces, f.eks. hvordan en interviewguide skrues sammen, så den opnår et givent formål, eller hvordan man skriver en god forskningsartikel. Denne ulige kompetence er en del af det, der kan skabe øget læring for de studerende. I en mere ligeværdig medforsker-relation vil forskerens og de studerendes perspektiver per se veje lige tungt, og de studerende kan og bør også tage teten i løbet af processen, f.eks. ved at dreje et fælles interview i en retning, som den studerende finder relevant i situationen, eller ved at insistere på en særlig måde at skrive en forskningsartikel på. Hvis ikke det er klart, hvilken relation forskningssamarbejdet baserer sig på, kan det lede til konflikt og bristede forventninger.

## 2.5 Opsummering

Vi har nu skitseret FPS som en særlig form for samarbejdende relation mellem forsker/vejleder og studerende med projektarbejdet som omdrejningspunkt. Vi har argumenteret for, at FPS baserer sig på et helhedsrationale og har betydelige potentialer som egentlig forsknings**baseret** uddannelse i Healey og Jenkins' definition. Vi har med udgangs-

punkt i Johnson og Johnsons review af studie i *cooperative learning* diskuteret forudsætningerne for et produktivt samarbejde, som alle parter får noget ud af. Endelig har vi kort peget på mulige spændinger og udfordringer i FPS. I de følgende kapitler vil vi benytte disse betragtninger til at diskutere og reflektere over de praksiserfaringer, som er fremkommet i vores fokusgruppe og gennem vores egne praksisnedslag.

### 3. Fokusgruppe

I dette afsnit præsenterer vi udpluk af vores fokusgruppediskussion med en forskningsgruppe. Afsnit 3.1 beskæftiger sig med hvilke typer eksisterende PFS gruppens forskere har erfaring med, hvor de to følgende afsnit (3.2 og 3.3) ser på henholdsvis de potentialer og udfordringer som forskerne har oplevet med PFS. Afsnit 3.4 beskriver nogle af de tiltag gruppen foreslog til at styrke PFS. I sidste afsnit 3.5 bruger vi begrebsapparatet, som vi præsenterede i kapitel 2, til at diskutere hvilke typer af rationaler der har drevet eksisterende praksis, hvordan man kan karakterisere integrationen af forskning og uddannelse, og sidst hvordan vi kan forstå de erfarede potentialer og udfordringer ift. Johnson og Johnsons kriterier for det gode samarbejde.

#### 3.1 Tre typer af projektbaseret forskningssamarbejde

Flere deltagere markerer, at de har konkrete erfaringer med projektbaseret forskningssamarbejde. De fordeler sig i tre typer af samarbejde: a) de studerende kobles på forskerens igangværende forskningsprojekter eller aktuelle genstandsfelt, f.eks. i forbindelse med empiriindsamling i samme case, som forskeren arbejder med; b) fælles bearbejdning af studenterproduktioner til publicérbare artikler; og c) situationer, hvor de studerende åbner forskningsfelter for forskerne gennem deres projekter, som danner grundlag for nye forskningsspørgsmål og -idéer.

Hvad angår første type, hvor forskeren inviterer studerende ind i egen forskning, fortæller en forsker om sine erfaringer med at bruge vejledning til at pege studerende i retning af egen forskning og/eller forskningsfelt mere generelt. Når de studerende har produceret data, foretager forskeren en vurdering af datakvaliteten, og hvis den er høj nok, kan forskeren efter aftale med de studerende benytte materialet. I de tilfælde hvor samarbejdet ikke er formaliseret fra begyndelsen, er forskeren ikke med til at udvikle selve interviewguiden. Det positive kan her være, at de studerende (måske qua deres manglende erfaring) stiller nogle andre spørgsmål, end forskeren selv ville have gjort. Det har forskeren flere gange oplevet, at der faktisk kom ny viden ud af.

Hvad angår anden type, hvor forsker og studerende publicerer sammen med afsæt i de studerendes projektrapporter, er en læring for én af forskerne, at det formelle angående ejerskab og forfatterskab skal aftales på forhånd. Hun har nemlig oplevet at lægge meget arbejde i at gøre et speciale til en artikel, som hun ikke blev medforfatter på. En anden, som længe har publiceret med studerende på flere niveauer med afsæt i deres projektarbejde, har altid valgt at lade de studerende stå som førsteforfattere og dermed sig selv sidste-forfatter. For begges vedkommende gælder det, at de har lavet en retrospektiv vurdering af en god studenterproduktion, så de har ikke på forhånd skabt samarbejder, som kunne lede til publikationer.

Den tredje type af projektbaseret forskningssamarbejde er baseret på en omvendt bevægelse; situationer hvor studerendes projektarbejde leder forskeren på sporet af ny viden



og afføder nye erkendelsesinteresser hos forskeren. En forsker fortæller, hvordan hun ved at vejlede flere projekter om et emne selv er begyndt at forske i det – så inspirationen til et nyt forskningsemne er kommet via de studerendes projektarbejde.

### **3.2 Det projektbaserede forskningssamarbejdes potentialer**

Overordnet er alle deltagere positiv stemt over for den mulige synergi, der kan opstå gennem en øget integration mellem forskning og projektarbejde. De er drevet af en interesse og en nysgerrighed i forhold til at arbejde tættere sammen med de studerende. Ud over de mulige gevinster for forskeren i form af en ekstra publikation eller adgang til en ny/større datamængde, har deltagerne i høj grad fokus på, hvad de studerende kan opnå, og hvordan et øget samarbejde kan styrke studenterrekrutteringen og -fastholdelsen på uddannelsen.

Hvad angår de studerendes mulige udbytte påpeger flere, at et tæt samarbejde med en forsker kan give den studerende øget selvtillid, større indblik i forskningsprocesser og et styrket CV. Det bliver bakket op af en nuværende ph.d.-studerende, som beretter om, hvordan et tidligere samarbejde med en projektvejleder styrkede hans selvtillid under studietiden og blev et springbræt for at forfølge en forskningskarriere. Samtidigt ser flere et potentiale i at brande RUC som et sted, hvor de studerende arbejder tæt sammen med forskere om væsentlige problemstillinger, for på den måde både at tiltrække, men også fastholde dygtige studerende, særligt på kandidatniveau.

### **3.3. Det projektbaserede forskningssamarbejdes udfordringer**

I den fælles diskussion blev det dog også tydeligt, at forskerne ser en række udfordringer og dilemmaer, som skal adresseres. Deltagerne fremhæver tre væsentlige opmærksomhedspunkter.

For det første oplever flere det som en udfordring at skulle balancere det at være samarbejdspartner med de studerende over en periode og herefter indgå i en asymmetrisk relation, når bedømmelsen skal gives. Bekymringen knytter sig til spørgsmål om objektivitet i bedømmelsen og det egentlige ejerskab til de valg, der er foretaget i projektets fokus, design, teori og metode: Hvis forskeren leder de studerende ind i felter, som han/hun selv er optaget af, både teoretisk, empirisk og metodisk, hvorvidt og hvordan kan disse valg så indgå i en efterfølgende bedømmelse, hvor den studerende bliver bedt om både at argumentere for og forholde sig kritisk til de selvsamme valg?

For det andet understreger flere, at der også er et vigtigt hensyn til de relationer, som forskeren har opbygget i sit empiriske domæne. En forsker påpeger, hvor dyrebare de eksterne relationer er for hende, og hvordan hun har oplevet at sætte dem på spil i projektbaserede forskningssamarbejder, hvor studerende har foretaget interviews og observationer, men vist sig ikke at være særligt dygtige. Andre har erfaringer med situationer, hvor de studerendes håndværk er af høj kvalitet, men hvor case-organisationer har bremset for deling af data mellem forsker og studerende – måske grundet manglende klarhed

omkring, under hvilket betingelser data er frembragt, og hvilke sammenhænge de efterfølgende anvendes i.

Det leder frem til et tredje og sidste opmærksomhedspunkt, som vedrører etiske overvejelser – både internt og eksternt. Internt er der en bekymring for, at man som forsker kommer til at stille de studerende noget i sigte, som man ikke kan følge til dørs, hvis det viser sig, at data er af for ringe kvalitet til at blive anvendt i forskningsprojektet, eller at de studerendes analyser alligevel ikke er egnede til at publicere. En løsning på dette, der blev fremhævet i gruppen, kan være kun at henvende sig til grupper af studerende, som forskeren kender fra tidligere og ved har et højt niveau. Flere understreger imidlertid, at der også er et etisk dilemma ved en sådan praksis, da man derved kan komme til at understrege og øge en kompetencemæssig ulighed blandt de studerende. Eksternt er der en opmærksomhed på, hvorvidt interviewede til et projektarbejde har givet samtykke til, at data eventuelt bruges bredere end i de studerendes egen produktion.

### **3.4 Mulige strategiske tiltag**

På baggrund af den fælles drøftelse af forskernes erfaringer med potentialer og udfordringer i projektbaserede forskningssamarbejde bad vi dem om at overveje mulige måder, hvorpå sådanne samarbejder kan tilgås og understøttes i praksis. Det kom der flere bud på.

For det første kom der forslag, som relaterede sig til, hvordan muligheden for at indgå projektbaserede forskningssamarbejder italesættes. En forsker mente, at man burde informere om mulighederne tidligt i uddannelsesforløbet, så man får skabt en kultur på kandidatniveau, hvor der er en større naturlighed i studenter/forsker-samarbejder. En anden foreslår, at man både over for forskere og studerende ekspliciterer alle fordelene i at indgå i forskningssamarbejde, f.eks. at man som både studerende og forsker kan øge datamængden ved at interviewe inden for samme emne og derefter dele interviewmateriale.

For det andet var der en efterspørgsel efter standarder og procedurer, som kan lette samarbejdet og sikre, at empiri frembragt af studerende i projektarbejdet kan benyttes i forskningssammenhæng. Konkret blev det foreslået, at der på universitets- eller institutniveau udvikles standard-skriv/templates, som kan bruges til at sikre samtykke i forbindelse med dataindsamling og -behandling.

For det tredje kom der to meget konkrete bud på, hvordan man kan arbejde mere systematisk med samarbejde mellem forskere og studerende: Oprettelsen af muligheder for hhv. forskningspraktik, hvor den studerende kommer i praktik på universitetet, og forskningsspeciale, hvor den studerende skriver sit speciale som del af et større forskningsprojekt. Både forskningspraktik og forskningsspeciale kan være en integreret del af kandidatmodulerne på tredje og fjerde semester, så de studerende bliver koblet på et forskningsprojekt over længere tid og derved får mulighed for at komme mere i dybden. For at imødegå udfordringer forbundet med indspisthed og studerende, som eventuelt ikke har det rette kompetenceniveau, foreslår flere, at begge modeller baseres på en almindelig

ansættelses-/screeningsprocedure, hvor de studerende efter en samtale bliver valgt på baggrund af klare kriterier og i åben konkurrence med andre studerende.

### 3.5 Refleksion – muligheder og udfordringer i eksisterende PFS

Når vi ser på forskningsgruppens diskussion samlet med begreberne fra afsnit 3, giver det et første indblik i hvilke potentialer og udfordringer der findes i projektbaserede forskningssamarbejder mellem forskere og studerende; og i hvilken udstrækning der nu arbejdes systematisk PFS. I forhold til de *praksisser*, som forskerne beskriver, kan de overvejende ses som udtryk for et *investorrational*e, altså hvor projektarbejdet og vejledningen bliver et middel til at give forskningsafkast, fx ved at bruge de studerendes data, publicere sammen, etc. Det samme gør sig gældende i nogle af de foreslåede tiltag, som fx at udarbejde procedurer og templates for at gøre det lettere at bruge de studerendes data i forskningssammenhæng. *Læringsrationalet* er på samme tid mindre fremherskende, ud over ønsket om at de studerende får noget på CV'et. Læringsrationalet kommet mest til udtryk i en tidligere studerendes refleksioner om, hvordan fælles artikelskrivning har ført til øget selvtillid. Fokus på investorrationaliet er muligvis også årsag til at de beskrevne praksisser primært er *research-based* og ikke så meget de andre former i Healey og Jenkins' typologi, som har mere fokus på de studerendes læring. En mindre klar tendens som måske også er udtryk for investorrationaliet, er at flere tænker i *elitemodellen* ift. tiltag, fx i idéen om forskningspraktik og hyring af de bedste studerende i en åben ansøgningsproces.

Et generelt træk ved alle nævnte erfaringer og eksempler på projektbaseret forskningssamarbejde er kendetegnet ved at foregå *ad hoc* og uden forudgående, formaliserede aftaler og praksisser. Det er altså ikke udtryk for den strategiske og organiserede praksis som både Chang og Haggis stiler efter i deres idéer om *directed community* og *collective inquiry*, og hvor de studerendes læringspotentialer også står helt centralt.

På den anden side er der tydeligvis en *vilje* til at arbejde imod en mere gensidig relation, som minder mere om *helhedsrationalet* og som er mere gennemtænkt og strategisk. Der er stor bevidsthed om elitemodellens indbyggede forskelsbehandling. Der er anerkendelse af, at de studerende kan bidrage til forskningen og kan agere som medforskere. Der er også ønske om en kultur på kandidatniveau, hvor studenter/forsker-samarbejder er institutionaliseret.

Sidst peger forskerne også på en række udfordringer, som relaterer sig til Johnson og Johnsons kriterier for det gode samarbejde. Først illustrerer de eksisterende erfaringer behovet for klare ramme og aftaler for samarbejdet imellem vejleder og studerende (*pkt 5*). Problemerne omkring at de studerendes kompetencer ikke matcher forventningerne, understreger behovet for at være bevist om de studerendes kunnen og læringsmæssige potentiale så forventninger og aftaler er realistiske (*pkt 3*), og så samarbejdet giver positiv interdependens (lærings- og forskningsmæssig mening) for alle parter (*pkt 1*). Sidst viser erfaringerne med bedømmelsessituationen vigtigheden af at det er tydeligt hvad der forventes af forskellige parter, og at gruppens og gruppemedlemmernes selvstændighed bevares, så det er klart hvad de bliver vurderet på i eksamenssituationen.

*Ad hoc* tilgangen i de eksisterende praksisser samt ønsket om at arbejde i en mere helhedsorienteret retning har bekræftet os i relevansen af at tænke mere strategisk/refleksivt over hvad der er på spil i praksis. De tre praksisnedslag, som vi præsenterer i næste afsnit, skal ses som et første (lille) skridt i denne retning. I modsætning til fokusgruppen, som har givet os nogle indikationer over eksisterende erfaringer, har praksisnedslagene givet os mulighed for at reflektere over praksis *mens* den var i gang. Selve praksisserne er ikke nær så ambitiøse som vi selv kunne forestille os en mere institutionaliseret form for PFS. Men de forskellige nedslag giver alligevel mulighed for, hjulpet på vej af vores begrebsapparat, at pege på potentialer og udfordringer, som er eksemplariske for de muligheder og spændinger som er iboende i PFS.

## 4. Praksisnedslag

I det følgende præsenteres tre nedslag fra egen praksis. Nedslagene skal ses som illustrationer på, hvordan forskning og projektarbejde gensidigt kan supplere hinanden i forskellige faser af projektarbejdet – fra empiriindsamling til databehandling og fælles artikelskrivning. Desuden er praksisnedslagene udtryk for at forskellige former for PFS placerer sig forskelligt i kontinuummet mellem mainstream og elite – med klyngevejledningen (databehandling) som mest mainstream og artikelskrivningen som mest 'elitær'. Præsentationen af de forskellige faser er struktureret således; først bliver scenen sat i forhold til den enkelte fase og den specifikke praksis vi har valgt at introducere, dernæst positioneres nedslaget i relation til universitetspædagogisk litteratur og afslutningsvis diskuteres opmærksomhedspunkter ved den præsenterede praksis.

### 4.1 Fælles empiri-indsamling (af Andreas Hagedorn Krogh)

#### 4.1.1 *Situationen*

I forårssemestret 2018 har jeg undervisningsfrit semester, da jeg skal indsamle empiri til mit igangværende forskningsprojekt. I den forbindelse skal jeg foretage en række summative evalueringsinterviews med ledere og medarbejdere i to danske kommuner, som har gennemført medarbejderinddragende, dialogbaseret udvikling af styringen på centrale velfærdsområder. I min planlægning af interviewene tager jeg kontakt til projektlederen i den ene af de to kommuner. Han fortæller, at en specialestuderende fra Forvaltning på RUC har rettet henvendelse til kommunen med en forespørgsel om at foretage interviews med ledere og medarbejdere til sit speciale om tillidsbaseret styring og ledelse. Projektlederen foreslår, at vi koordinerer vores empiriindsamling, så kommunen ikke skal bruge ressourcer på interviews i to omgange. Han oplyser mig i den forbindelse navnene på den specialeskrivende og hendes specialevejleder, som viser sig at være én af mine nære kollegaer. Jeg overvejer tre mulige måder at gribe situationen an på:

1. Positiv koordination: Den specialestuderende og jeg indgår et samarbejde omkring en fælles empiriindsamling.
2. Negativ koordination: Vi foretager begge interviews, men sørger for, at vores respektive dataindsamlinger ikke lapper over hinanden.
3. Afskrivning: Jeg beder projektlederen afvise den specialestuderende med en venlig opfordring til at finde en anden case.

Jeg kan se klare potentialer i førstnævnte løsning, da det vil kunne udvide og kvalificere min dataindsamling. For at det kan fungere, vil det dog kræve, at den studerende er på et tilstrækkeligt højt fagligt niveau, at vi begge kan se en idé i at samarbejde, og at vi kan finde fælles fodslag omkring interviewguide og -form.

Jeg tager i første omgang kontakt til vejlederen for at kvalificere beslutningen. Vejleder fortæller, at den studerende har et højt fagligt niveau, og at hun har erfaring med interviews fra tidligere projektarbejder. Endvidere fortæller hun, at den specialeskrivende er ved at blive bekymret for sin empiriindsamling, da det endnu ikke er lykkedes hende at indgå aftale herom med de mulige case-kommuner, som hun har kontaktet. Jeg aftaler med vejleder, at jeg på den baggrund inviterer den specialeskrivende til et afklarende møde, hvor vi kan tale om, hvorvidt og hvordan vi kan tilrettelægge en fælles empiriindsamling og finde fælles fodslag omkring spørgeguide og interviewform.

På mødet med den studerende afsøger vi først vores faglige interesser. Hun har fokus på tillidsbaseret styring, hvilket relaterer sig til min interesse i dialogbaseret styring. Hun har sit teoriapparat nogenlunde på plads, men arbejder abduktivt og er derfor også åben over for, at der gennem interviewene kan dukke nye fokuspunkter op. Hun er interesseret i at indsamle forskellige perspektiver på relationerne mellem de forskellige led i styringskæden (altså ml. direktører, chefer, ledere og medarbejdere), hvilket går fint i spænd med min interesse for samskabt styring med særligt fokus på medarbejdernes oplevelse af at blive inddraget i udviklingen af styringen. Ved at lave fælles empiriindsamling vil vi kunne udvide mine planer om at gennemføre fokusgruppeinterviews med medarbejdere og decentrale ledere på to deltagende arbejdspladser, så vi også fik kommunaldirektørens og de to områdechefers perspektiver med gennem enkeltinterviews. Det kan vi begge se relevansen af.

Jeg har allerede en interviewguide, som jeg bruger til medarbejderfokusgrupper på tværs af mine cases. Vi aftaler, at den studerende sender mig de spørgsmål, som hun gerne vil have svar på, og at jeg kommer med et bud på, hvordan de kan inkorporeres. Vi drøfter også den praktiske udførsel af interviewene og vores rolle heri. Jeg foreslår, at vi ud over at gøre brug af en fælles interviewguide også foretager et par interviews sammen først, så vi sikrer en fælles forståelse og fornemmelse af den ønskede interviewform. Det er hun med på.

Vi aftaler, at vi deler alt indsamlet data. Forud for interviewene har jeg fået tilsendt skriftligt materiale fra forløbet, som jeg efter aftale med den kommunale projektleder deler med den studerende. Den studerende påtager sig at transskribere alle interviewene.

På baggrund af vores samtale tilbyder jeg den studerende, at hun også bliver koblet på empiriindsamlingen i en anden af mine case-kommuner, hvis hun er interesseret i det. Dermed vil hun kunne gøre sin analyse komparativ. Det skal hun lige vende med sin vejleder. Ugen efter vender hun tilbage med en positiv tilkendegivelse, og vi går i gang med at planlægge interviewene. Tabel 1 viser, hvilke interviews vi foretog sammen og hver for sig.

I de fælles interviews indtog jeg efter aftale rollen som hovedinterviewer, mens den studerende skulle agere medinterviewer, dvs. tage noter, holde overblik og stille opfølgende spørgsmål. I praksis stiller den studerende højst et par spørgsmål under de fælles interviews. Et par gange spørger jeg den studerende direkte, om hun havde noget at tilføje, men hun afviser.

**Tabel 1: Interviewoversigt**

| Case | Interview   | Forsker | Studerende |
|------|---|---------|------------|
| A    | Fokusgruppe med medarbejdere (enhed I)                  | X       | X          |
| A    | Fokusgruppe med medarbejdere (enhed II)                 | X       | X          |
| A    | Dobbeltinterview med mellemledere                       | X       | X          |
| A    | Dobbeltinterview med socialchef og projektleder         | X       |            |
| B    | Fokusgruppe med medarbejdere og mellemledere (enhed I)  | X       | X          |
| B    | Fokusgruppe med medarbejdere og mellemledere (enhed II) |         | X          |
| B    | Enkeltinterview med projektleder                        | X       |            |
| B    | Enkeltinterview med skolechef                           | X       |            |
| B    | Enkeltinterview med sundhedschef                        |         | X          |
| B    | Enkeltinterview med kommunaldirektør                    |         | X          |

Den studerendes relative passivitet under de fælles interviews og i den fælles drøftelse af interviewguiderne gør, at jeg bliver en anelse bekymret for, om hun er klar til at foretage interviews på egen hånd. Mere specifikt om interviewene vil have et fokus og en kvalitet, som gør dem brugbare i min forskning. Da jeg modtager udskrifterne af de interviews, som den studerende har foretaget på egen hånd, bliver min bekymring imidlertid gjort til skamme. De er både fokuserede og af høj kvalitet.

Den studerendes sender mig sit speciale, efter hun har været til eksamen, hvor hun har fået karakteren 12. Hendes analyse indeholder en række betragtninger, som jeg finder inspirerende, og som jeg noterer mig som input til mit eget analytiske arbejde med de to cases. I min læsning af specialet studser jeg dog over, at hun kun nævner vores samarbejde om empiriindsamlingen et enkelt sted i specialets metodekapitel, og at hun bruger jeg-form hele vejen igennem, herunder også i sin præsentation og refleksion over udviklingen af interviewguiden.

Efter et par måneder spurgte Kommunernes Landsforening – én af mine eksterne samarbejdspartnere – om de måtte læse specialet. Specialet var særligt kritisk over for den ene case og også mere, end hvad jeg som forsker kunne stå på mål for. Derfor fandt jeg mig i et dilemma omkring, hvorvidt jeg skulle videreformidle specialet og dermed indirekte lægge mit navn bag. Jeg valgte at henvise dem til den specialestuderende, som selv sendte specialet.

#### 4.1.2 Refleksion

Specialet er som bekendt en curriculær aktivitet, så den fælles empiriindsamling byggede i dette tilfælde formelt set på *mainstreaming-modellen* (jf. Healey og Jenkins, 2018). Som beskrevet var det dog en forudsætning for samarbejdet, at den studerende var på et relativt højt fagligt-metodisk niveau, i og med det for mit vedkommende primært var drevet af et *investorrationalt*, som havde forskningen som mål (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Hermed tenderer en sådan praksis mod *elitemodellen*, som søger at rekruttere og indgå samarbejde med særligt dygtige studerende. Ved at gøre den studerendes interviews til ”ekstra-interviews”, som ikke var afgørende, men supplerende i forskningsprojektet, blev

presset for at sikre den studerendes faglige kompetencer lettet betydeligt. Dog var tale om to for forskningsprojektet væsentlige case-organisationer, som jeg som forsker fortsat har en relation til. Dermed ville det have været problematisk, hvis jeg havde sagt god for den studerende og dennes brug af f.eks. kommunaldirektørens tid, hvis kvaliteten af interviewene var blevet for ringe til at anvende i en analyse (jf. bekymringer udtrykt i fokusgruppen). Trods grebet med at skelne mellem kerne-empiri og supplerende empiri kom jeg altså ikke uden om, at et minimum i den studerendes kompetenceniveau var et kriterium for samarbejdet.

Som forsker gav samarbejdet mig kvalificeret empiri og mere lavpraktisk også transskriberede interviews. Den studerende fik adgang til to cases og et stærkt datagrundlag. Ud over at være *research-based* var samarbejdet også i høj grad *research-oriented*, idet omdrejningspunktet var forskningshåndværket og hertil hørende metodiske kompetencer (jf. Healey og Jenkins, 2018). Det var til en vis grad *research-led* i den forstand, at jeg henviste til indsigter fra metodelitteraturen, og kun i meget lille grad *research-tutored*, idet vores metodedrøftelser var orienteret mod gennemførelsen af de konkrete interviews snarere end generelle debatter i metodelitteraturen som sådan. Dette kunne have været givende for begge parter, hvis disse to former for forskningsbaseret samarbejde var blevet udfoldet i højere grad.

I og med kontakten opstod gennem case-organisationen, og jeg dermed ikke var den studerendes vejleder, kom vi ud over de dilemmaer, der kan opstå, når man som forsker og studerende både indgår i en samarbejdsrelation og i en eksaminator-eksaminand-relation (jf. fokusgruppen). Det gjorde dog ikke, at samarbejdsrelationen var fuldkommen lige.

Som beskrevet var det for det første i høj grad mig som forsker, der definerede interviewguiden. Denne ulighed var delvist funderet i en anerkendelse af, at jeg som forsker har større erfaring. Det var dog også en præmis, der var indlejret i det *investorrational*, som udgjorde drivkraften i samarbejdet. Læring var ikke et (ekspliciteret/direkte) mål, og som forsker (og ikke vejleder) gik jeg ind i samarbejdet med henblik på at producere data, som kunne indgå i forskningsprojektets tværgående case-analyser. Der var således kun et begrænset dialog- og forhandlingsrum omkring interviewguidens indhold. Præmissen for samarbejdet var altså, at den studerende skulle kunne købe ind på den grundlæggende spørgeguide, som jeg præsenterede for hende. I og med hun var delvist presset af at skulle finde en case, så var det ikke et fuldkommen "frit valg" for den studerende (hvis et sådan nogensinde kan siges at findes). Det indledende møde tjente til at sikre, at der var *positiv interdependens*, dvs. at vi begge kunne se fordele i samarbejdet (jf. Johnson og Johnson, 1999), men for den studerende var der indholdsmæssigt en vis grad af *take-it-or-leave-it* over det.

Den ulige relation kom for det andet til udtryk under de fælles interviews, idet jeg var den aktive interviewer, mens den studerende holdt sig meget i baggrunden. De fælles interviews var kerneinterviews for mig, og det var vigtigt for mig at få afdækket bestemte områder. Samtidig tjente de til at introducere den studerende til fokusgruppeinterviewet



som metode. På den baggrund gav det mening, at den studerende indtog en mere observerende *lærlingerolle*. Der kunne dog sagtens have været plads til uddybende eller supplerende spørgsmål fra den studerende. Det kunne dels have åbnet op for potentielt interessante perspektiver i interviewet, dels kunne det have givet den studerende oplevelsen af at være aktiv *medforsker* i endnu højere grad (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Et større fokus på vores *gruppeproces* (jf. Johnson og Johnson, 1999) og en tydeligere aftale om, hvordan og hvornår hun kunne komme på banen, ville måske have fordret en mere aktiv rolle til gavn for begge parter. På den anden side var den studerendes egne interviews med til at teste og bevise, hvorvidt hun rent faktisk havde lært noget, som hun efterfølgende selvstændigt kunne bruge. Det var dermed en måde at sikre den *individuelle ansvarliggørelse* på (jf. Ibid), som er et helt afgørende kriterie for specialet.

At jeg ikke var vejleder for den studerende og dermed heller ikke skulle bedømme specialet, havde dog også en anden betydning for mulighederne for *individuel ansvarliggørelse* i relation til den fælles empiriindsamling. I og med specialets metodeafsnit var skrevet i den traditionelle jeg-form, var det (i min læsning af specialet) ikke helt klart, hvad præmisserne var for samarbejdet, og hvad vi hver især havde bidraget med. Særligt i de tilfælde, hvor vejlederen ikke selv indgår i et projektbaseret forskningssamarbejde, er der behov for at sikre, at rammerne herfor og samarbejdspartners respektive bidrag hertil fremgår klart og tydeligt i projektrapporten/specialet. Det kan gøres ved at tydeliggøre over for den studerende, at det er en væsentlig del af de metodiske redegørelser og refleksioner, som bør indgå i metodekapitlet. Som dokumentation kan forskeren og den/de studerende i fællesskab udfærdige en redegørelse for den generelle rolle- og opgavefordeling i samarbejdet, som kan vedlægges projektrapporten/specialet.

#### 4.1.3 Lærings- og opmærksomhedspunkter

Praksisnedslaget afføder en række lærings- og opmærksomhedspunkter, som bør overvejes, når samarbejdet omhandler empiri-indsamling, der kobler sig til et igangværende forskningsprojekt:

- Tag en indledende dialog omkring rammerne for samarbejdet og rolle- og arbejdsfordelingen mellem forsker og studerende. Drøft i den forbindelse den studerendes tidligere erfaring med indsamling af empiri for at sikre, at der er noget at bygge videre på.
- Lav en skelnen mellem kerneempiri og supplerende empiri til forskningsprojektet: Se indsamlingen af kerneempiri som en mulighed for mesterlære, og lad den studerende være primus motor på indsamling af supplerende empiri (som evt. kan tjene som kerneempiri i projektarbejdet).
- Lad den fælles empiri-indsamling være omdrejningspunkt for fælles metodedrøftelser, som trækker på indsigter fra og generelle debatter i metodelitteraturen.
- Gør det klart for den studerende, at dennes input og bidrag til design og udførsel af empiri-indsamlingen er med til at styrke de fælles gevinster ved samarbejdet.
- Understreg vigtigheden og legitimiteten i, at projektrapporten/specialet inkluderer en dækkende beskrivelse af samarbejdets rammer og rolle- og arbejdsfordelingen mellem forsker og studerende.

## 4.2 Fælles databehandling (af Magnus Paulsen Hansen)

### 4.2.1 Situationen

Projektskrivningen på Politik og Administration bachelordelen er organiseret som et klyngevejledningsforløb, hvor grupperne, ca. 5-6, inddeles i klynger med én vejleder tilknyttet. Grupperne har så to individuelle vejledningsmøder og to klyngesessioner, hvor alle mødes i ca. tre timer. Jeg har kørt tre sådanne forløb. Traditionelt er klyngesessionerne struktureret således at grupperne giver feedback til hinanden på skift på baggrund af det sendte materiale. Læringsmæssigt har sessionerne derfor fokuseret på øvelsen i at give god, konstruktiv og respektfuld feedback på en tekst.

Det er dog min oplevelse at det er begrænset hvad de studerende i praksis har fået ud af sessionerne. For det første er dem der giver feedback udfordret af at det grupperne, på grund af et pakket semester med tre parallelle kurser, generelt er meget sene til at komme i gang med projektarbejdet. Feedbacken bliver derfor ofte temmelig generisk og brainstorm-agtig, selv i anden klyngesession, som ligger godt inde i semestret. For det andet oplever jeg dog ofte at, selvom grupperne har leveret et godt skriftlig materiale, at feedbacken ikke er særlig brugbar og somme tider kontraproduktiv, når rådene vil lede gruppen i uhensigtsmæssige retninger. Forklaringen er at de grundlæggende mangler forudsætningerne for at kunne give *konstruktiv* feedback. De kan kommentere på tekstens interne kohærens og kvalitet, men er begrænset i vejledning i mulige teorivalg, dataindsamling og analyse fordi de mangler grundlæggende viden og overblik over feltet og stadig på 4. og 5. semester er usikre på hvad det gode projekt er. For det tredje fandt jeg, at den gensidige feedback imellem de studerende reproducerede en distance mellem vejleder og gruppens arbejde, hvor det primært kom til at dreje sig om teksten.

De seneste to gange (forårs- og efterårssemester 2018) jeg har holdt klyngevejledning har jeg derfor har jeg prøvet at eksperimentere med hvordan man kan bruge klyngesessionerne mere konstruktivt og aktivt til at lære nogle færdigheder som de ikke rigtig undervises i, men som er afgørende for at mestre det forskningsmæssige *håndværk*. Med andre ord, tænke klyngesessionerne som et *værksted* hvor man øver sig sammen, med andre grupper og med en 'mester'. Desuden er de svære at give feedback på igennem traditionel tekst, som er tænkt som skitser til det endelige produkt. Færdighederne er de analytiske færdigheder, og særligt fasen hvor empiri bliver bearbejdet i lyset af teori og problemstilling. Målet har grundlæggende været at omdanne klyngesessionen til et værksted, hvor der skal afprøves og eventuelt skabes noget sammen. På den måde blive klyngeformatet en måde at arbejde hen imod en forskningsorienteret læring ved at vejledningen kommer helt ind i processen med at *producere* viden.

Første 'forsøg' bestod i at grupperne i deres anden klyngesession skulle inkludere noget rå data som de skulle præsentere i klyngen, og hvor vi så kunne have en fælles brainstorm omkring interessante vinkler såvel som begrænsninger i data. Forsøget var dog ikke specielt vellykket. Mange grupper havde stadig ikke noget data at præsentere, hvilket var et dårligt udgangspunkt for "positiv interdependens" (jf. Johnson og Johnson, afsnit 3). Desuden var de andre generelt meget tilbageholdne med at sige noget, måske af frygt for at

sige noget forkert. Det endte derfor med at blive lidt af en enetale fra min side, og hverken særligt dynamisk eller samarbejdende.

I andet forsøg, igen i anden klyngesession (første del havde omhandlet problemformulering og -stilling samt litteraturstudie), havde jeg indledningsvist delt grupperne op så de kommenterede på hinandens projekter to og to; både for at fjerne den barriere det muligvis var at det foregik i plenum med både de andre grupper og vejleder som 'tilskuere', og for at gruppernes emner lå tættere på hinanden og de derfor ville have bedre forudsætninger (og incitament) til at engagere sig i den anden gruppes arbejde. Det gav en meget bedre dynamik, hvor feedback/modtager rollerne blev opblødt, og der opstod diskussioner om fælles problemstillinger. Min rolle var at gå lidt rundt og høre hvad diskussionerne drejede sig om, og give mit besyv på udfordringer og usikkerheder samt et stille spørgsmål der ledte dem videre i processen. Anden del af klyngesessionen havde jeg planlagt at køre i stil med foregående, altså med udgangspunkt i 'rå' data, dog i en lidt mere styret form hvor jeg havde bedt dem om at forberede en præsentation med udgangspunkt i en række spørgsmål, som havde med de analytiske færdigheder at gøre:

Hver gruppe tager noget rå data med (dokument, interviewudskrift, observationsnoter, survey, etc), som I sender sammen med jeres teksts, og forbereder en 10-15 min præsentation af hvordan I vil analysere det.

- Hvilken rolle spiller teori – hvordan informerer den jeres blik på data?
- Hvordan bidrager empirien til besvarelse af problemformuleringen?
- Hvilken metode benytter I jer af og hvorfor?
- Hvordan vil I konkret analysere, fx kode, data?
- Hvad er begrænsningerne ved det data I har?
- Hvad ville være det ideelle data?

Det gav helt klart en mere kvalificeret diskussion, hvor det ved at se gruppernes svar i relation til hinanden var muligt at reflektere over konsekvenser af forskellige valg. Der er dog stadig et stykke vej til ovennævnte 'værkstedsideal'. Det blev stadig for meget enetale fra vejleders side, og hvor grupperne var så fokuserede på deres egen præsentation, at de havde begrænset overskud til at engagere sig i de andres.

#### 4.2.2 Refleksion

Klyngevejledningspraksissen beskrevet i det forgående bygger entydigt på *mainstreaming-modellen*. Det skal give mening for alle grupper og studerende at deltage. Derfor nytter det heller ikke noget at antage at de studerende er klar til at agere som ligeværdige medforskere. Derfor, i stedet for at affeje potentialet for samarbejde, giver det måske bedre mening at betragte præmisserne for samarbejdet som en form for mesterlære igennem en 'fælles udforskning' (jf. Haggis). Her er det så meget vigtigt at vejleder/mester har kendskab til de kompetencer som de studerende besidder (jf. Johnson og Johnsons pkt. 3), så der ikke tales under eller over niveau, men at vejleders rolle bliver en slags

*scaffolding* (Rosenshine og Meister, 1992). Klyngen som værksted fungerer netop her som en måde at komme tættere på de studerendes, særligt analytiske kompetencer, end gennem traditionel vejledning, hvor der kommenteres på tekst. Samtidig viser erfaringerne fra ovennævnte 'eksperimenter' at jo mere værkstedsagtigt, og jo mindre plenum og præsentationsagtigt, sessionen kan organiseres, jo tættere kan vejledningen komme på de studerendes udførsel af det akademiske håndværk.

'Plenumsituationen' var med til at *stage* nogle roller der ikke er fordrende for en samarbejdende relation. Feedbacken forbliver på afstand og klyngevejleder ender let som en art overdommer, eller 'kontrolvejleder', der er nødsaget til at skille skidt fra kanel i feedbacken, såvel som sige de ting, der er overset af feedbackgruppen.

Samtidig er der en række mere generelle udfordringer forbundet med PFS i klyngevejledning. Den første knytter sig til den fremtidige bedømmelsessituation. Når andre (inkl. vejleder) lukkes ind i og tager del i gruppens 'maskinrum', skaber det udfordringer i forhold til hvad der egentlig er gruppens eget bidrag. Det er en generel problematik ved al vejledning, men som er styrket her. Det gør det vigtigt til eksamen at afprøve, hvorvidt de har lært af og arbejdet videre med eller blot indoptaget eksterne bidrag. For det andet kan den aktive deltagelse fra 'eksterne' parter ende med at tage selvstændighed og motivation fra grupperne (jf. individuel ansvarlighed, Johnson og Johnson, 1999), hvis de føler andre bevæger sig ind på deres 'territorium'. På den anden side er det også en læring i det forskningsmæssige håndværk at være bevidste om, at 'den gode forsker' er nysgerrig på hvad andre tænker og gerne vil have andre til at pege på blinde vinkler. Nysgerrighed og (forskellige grader af) uvidenhed er præmissen for forskningsprocessen. For det tredje, er klyngevejledningen, som præsenteret her, primært baseret på *læringsrationalet*, med begrænset fokus på den 'positive interdependens' på vejledersiden. Her kan klynge-sessionerne på den ene side ses som en måde at forberede de studerende på former for PFS, som bygger mere på *helhedsrationalet* senere i deres studieforb. På den anden side er der også muligheder for at knytte klyngeforløbet tættere til vejleders forskning, ved fx at vejleder tilbyder klyngeforløb under et bestemt tema/forskningsprojekt. Faren er selvfølgelig her at *investorrationalt* tager over og at grupperne bliver 'slavearbejdere'. En bevidsthed omkring kriterierne for et godt samarbejde for alle parter er et godt udgangspunkt for at undgå denne faldgrube.

### *Lærings- og opmærksomhedspunkter*

På baggrund af overordnede refleksioner kunne følgende tiltag styrke værkstedsdynamikken i klyngen:

- Kald det en 'værkstedsdag' frem for en fx en feedback session, så det er tydeligt, at det handler om en dag hvor det handler om at udforske, afprøve og være nysgerrig og lave (og lære af sine) fejl.
- Stræk det over en hel dag, men hvor grupperne også indimellem arbejder alene, med de input de får fra vejleder og andre grupper.
- Placér det relativt sent i forløbet, så de har noget empiri at arbejde med.

- Gør brug af så lidt plenum som muligt – og det plenum, der er, skal primært bruges til at italesætte udfordringer og problemer, så det ikke bliver en sminket *staging* proces.
- Brug noget af første klyngesession til at grupperne bliver mere bevidste om de kompetencer der findes i de andre grupper, dvs. en slags 'face-to-face promotive interaction' (Johnson og Johnson, pkt. 3), så de har bedre forudsætninger for at bruge hinanden.
- Indtænk evt. oplæg fra vejleder om egen forskningspraksis – både til at vise konkrete værktøjer i den analytiske proces, men også til afmystificere den, ved at vise dets kaotiske, kreative, uvidende natur (jf. Ebsen, Burisch og Thomas, 2017).

### 4.3 Fælles formidling af resultater (af Anne Vorre Hansen)

#### 4.3.1 Situationen

I efterårssemestret 2017 afleverer en studerende fra Master in Social Entrepreneurship and Management en praktikrapport baseret på et halvt års praktik i Røde Kors Ungdom. Jeg har som vejleder fulgt projektet, og støttet den studerende i valg af narrativ analysestrategi – en strategi som sjældent ses på uddannelsen eller i den tilhørende litteratur. Jeg har selv tidligere arbejdet med narrativ metode, og vurderer at den studerendes tilgang til og forståelse af feltet med fordel kan udfoldes via denne. Selve vejledningsforløbet er kendetegnet ved at være faciliterende og procesvejledende (Olsen og Pedersen, 2018), hvorfor jeg lægger vægt på at præsentere metoden som en mulighed. Nedenstående mail er fra 19. november 2017:

Hej xxx

Jeg har været super glad for følgende bog: Riessman, C.K. (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*, Sage Publications, London.

I stedet for sådan en step by step analyse, er analysestrategien snarere at se på hvad historien siger noget om, hvorfor den fortælles på det tidspunkt den gør, hvad den taler op imod og hvordan fortælleren positionerer sig. Jeg vedhæfter en artikel jeg har skrevet, hvor ovenstående står på side 6. Du kan se også se, i en meget kort version, hvordan jeg har analyseret historier i mit datamateriale uden at gå ud af livsfortælling vejen :-). Måske du kan blive inspireret - om ikke andet af referencerne :-).

God arbejdslyst, Anne

Som ses i mailen bliver den studerende ledt i en bestemt metodisk retning, men jeg understreger samtidigt, at det skal ses som inspiration og som input til den studerendes egen litteratursøgningsproces. Den studerende finder metoden spændende, og tager efterfølgende ejerskab for metodevalget ved at finde supplerende litteratur, og benytte analyse-

strategien på en lidt anden måde end jeg selv har gjort. Den endelige analyse som præsenteres i praktikrapporten viser sig at være skarp, velskrevet og at åbne op for nye perspektiver på ledelse i den tredje sektor. Til eksamen, med ekstern censur, får den studerende et 12-tal for rapporten.

Baseret på kendskab til den bredere litteratur inden for socialt entreprenørskab vurderer jeg efterfølgende, at der er potentiale for at skrive en forskningsartikel. Jeg tager derfor kontakt til den studerende og spørger om jeg må præsentere rapporten og artikel-ideen til nogle kolleger. Allerede nu understreger jeg, at den studerende vil stå som førsteforfatter – og jeg får grønt lys. Praktikrapportens artikelpotentiale vurderes af henholdsvis en studieleder og en professor, som i samme omgang inviteres til at være medforfattere. Begge vender tilbage og mener, at med grundigt arbejde, kan de også se det forskningsmæssige bidrag. Baseret på anbefaling fra den ene kollega vælger jeg target journal, og kommer med det første bud på hvordan teksten fra praktikrapporten kan struktureres i et artikel-format. Og derved også på hvad det forskningsmæssige bidrag er. De to seniorforskere giver derefter bud på hvor artiklen kan skærpes, og baseret herpå skriver jeg meta-tekst i dokumentet samt tilføjer enkelte sektioner i metodeafsnittet. Derudover er det tydeligt, at særligt teoriafsnittet skal udfoldes og den benyttede teori skal positioneres bredere for at leve op til artikelstandarder. Den opgave udfører den studerende selv, da hun er den som er mest hjemme i den benyttede litteratur. Undervejs bliver det klart, at det primært er den studerende og mig selv som bidrager til selve teksten, så professoren udgår af dialogen mens studielederen blot ønsker at krediteres for sine input. Den studerende er undervejs blevet kandidat, og arbejder nu som konsulent i Røde Kors Ungdom, hvorfor hun i den endelige artikel står som primærforfatter og praktiker, mens jeg selv præsenteres som forsker og medforfatter.

Udover at skrive på artiklen har jeg ageret primus motor i forhold til selve processen; deadlines, bud på arbejdsfordeling og klargøring af artiklen. Men den studerende var med i hele processen, og indgik aktivt i den fælles mailkorrespondance, i dialogen og i de valg der blev taget undervejs. Processen begyndte med den helt indledende dialog omkring selve artikelpotentialet i praktikrapporten i start februar 2018, i slut marts begyndte skriveprocessen og den endelige artikel '*Unravelling the Role of Narratives in Inter-organizational Management of Social Initiatives*' blev indsendt til VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations den 28. oktober 2018. Artiklen er nu i double-blind peer review.

#### 4.3.1 Refleksion

Publicerings samarbejdet mellem den studerende og forskeren er en anden form for samarbejde, som på sin vis falder ned i mellem *elite-modellen* og *mainstreaming-modellen*. Samarbejdet er ikke en integreret del af curriculum, som i *mainstreaming* modellen, men den studerende er heller ikke inviteret ind i forskerens eksisterende forskningsprojekter, som i elitemodellen. Derimod er det snarere forskeren der tilbyder sig som partner, idet han/hun qua sin forskningserfaring kan forfine den studerendes arbejde. Universitetspædagogisk litteratur tager primært afsæt i den studerende som partner til forskere, og ikke

til forskeren som mulig partner til den studerende, fx refererer Healey et al. (Healey, Flint og Harrington, 2016) til 'students as partners, og ikke til 'researchers as student partners'. Ruth Healey (2018) påpeger dog, at 'students as partners' ofte dækker over en praksis hvor de studerende primært tilgås som forbrugere, der kan give input til videreudvikling eller evaluering af selve undervisningsydelsen, mens hun derimod argumenterer for at reelt partnerskab bygger på delt ejerskab over både proces og udbytte. Publicerings-samarbejde baseret på studenterproduktioner kan dog ses som et sådant mere radikalt samarbejde, hvor magt og beslutnings-kompetence er mere ligeligt fordelt (Wenstone, 2012; Healey, Flint og Harrington, 2016). Og dette til trods for at studerende sjældent inviteres ind i publiceringsprocesser, selvom det netop er et af forskningens nøgleområder (Healey, 2018).

Eksemplet med artikelskrivning kan forstås som 'a posteriori læring' i den forstand, at artikelproduktionen skete på bagkant af et vejledningsforløb, der ikke havde til hensigt at kvalificere projektrapporten som sådan. Forskeren havde derfor ikke bevidst skabt et læringsrum med fokus på videnskabelig tekstproduktion. Til gengæld er det særlige i det præsenterede tilfælde, at selve forskningsfeltet Social Entrepreneurship stadig er forholdsvist nyt. Det giver større rum for, at de studerendes arbejder kan indgå i og være med til at forme den forskningsmæssige dialog, og i den forstand kan de studerende nå et skridt videre, og udover at indgå i forsknings*lignende* aktiviteter, kan de faktisk bedrive forskning. I praksisnedslaget er dette eksemplificeret ved at vejleders rolle ikke blot er at spotte talenter, men at spotte de gode spørgsmål i studenterproduktionerne, og på den baggrund etablere samarbejder hvor disse kan gøres publicérbare.

#### 4.3.3 Lærings- og opmærksomhedspunkter

Praksiseksemplet er kendetegnet ved på den ene side at være en form for *best case scenario*, og på den anden side at være drevet af tilfældighed. Det var ikke en strategisk beslutning, at en bestemt studerende skulle skabe et produkt som kunne blive til en artikel – det var snarere en efterrationalisering baseret på et stykke godt arbejde. Det interessante bliver derved, hvordan eksemplet kan danne afsæt for en mere bevidst strategisk og udbredt praksis. Mine egne tanker er, at vi ved eksemplets magt, kan åbne de studerendes øjne for at artikelsamarbejder overhovedet er muligt. Og her mener jeg ikke der er grund til at understrege, at det muligvis kun er realistisk i få studenterproduktioner, da det i højere grad handler om at give de studerende, og os forskere, som synes en sådan proces kunne være spændende og givtig, et nyt mulighedsrum for samarbejder på lige vilkår. Potentialet for de studerende er, at de både lærer forskning som formidlingsform, og at de efterfølgende kan skrive en eventuel publikation på deres cv. Et aspekt som eventuelt kan være krediterende både i og uden for den akademiske verden. For os som forskere er samarbejdet givtigt fordi vi kommer tættere på empirisk data vi ikke selv har produceret, vi bliver forhåbentligt udfordret i gængse tænkemåder og vi kan bygge et netværk op uden for universitetet. De studerende bliver jo efterfølgende praktikere som vi potentielt fortsat kan samarbejde med, og derfor kan der være en vigtig pointe i at afprøve hinanden i mere ligeværdige samarbejder, som rækker ud over vejleder/studenter-relationen. Og

netop på grund af det relationelle aspekt, vil mine opsummerende anbefalinger til at skabe både et godt *produkt* og et godt *samarbejde* være følgende:

- Inviter den studerende ind i artikelskrivningen som ligemand, så I sammen bygger videre på den viden som er skabt – det kan både være i forhold til beslutninger og til selve bidraget.
- Gør den studerende til førsteforfatter, hvis artiklen er baseret på en studenterproduktion.
- Tydeliggør publiceringsprocessen for den studerende. Fortæl om den ofte tidskrævende proces, og særligt om hvordan man håndterer enten *desk rejection* eller de efterfølgende *review* kommentarer.
- Hav en plan B for publicering parat. Som forsker ligger værdien i BFI-point, mens den for den studerende primært ligger i selve publiceringen. Overvej derfor tidligt *open access journals* eller andre tilgængelige platforme, som alternativer hvis artiklen ikke accepteres i rangerede tidsskrifter.

#### 4.4 Opsamling

På tværs af de tre praksisnedslag ser vi forskellige former for hvad det at arbejde forskningsbaseret refererer til, idet både forskning som substans, metodik og reflektiv praksis (Damsholt, Jensen og Rump 2018: 62) er samtidigt tilstede, men i forskellig grad.

I eksemplet, hvor forsker og studerende samarbejder om empiri-indsamling, initieres samarbejdet på opfordring af selve case-organisationen – det vil sige, at den delte forskningsinteresse identificeres af forskningsobjektet. Og på den baggrund begynder en dialog mellem forsker og studerende om hvilke forskningsspørgsmål de hver i sær finder interessante, og hvilke synergier de kan opnå i den forbindelse. Efterfølgende deler de undersøgelsesdesign, og forskeren sparrer i forhold til metode og proces. Det definerende for samarbejdet var altså i sit udgangspunkt selve forskningsfeltet, og hermed forskning som en dialog omkring et givent fænomen (*refleksiv praksis*).

Samarbejdet mellem forsker og studerende i klyngevejledningen er båret af forskning som en særlig metode/tilgang (*metodik*) til vidensproduktion. Her åbner forskeren op, ikke blot for metoder til dataindsamling, men for det kreative rum hvor data bliver til analytiske kategorier. En helt central fase i forskning, som måske også er den der er mest omgærdet af mystik (Ebsen, Burisch og Thomas, 2017). De studerende og forskeren supplerer gensidigt hinanden i denne analysefase baseret på forskerens facilitering af et trykt rum for vidensudveksling og -vikling.

I eksemplet med fælles artikelskrivning er forskning snarere til stede som *substans*, altså selve udbyttet af den forskningsproces som har fundet sted. Den studerende har selv produceret et forsknings-*outcome* qua sin praktikrapport, men denne bliver i fælleskab gennemarbejdet til et videnskabeligt produkt som kan anerkendes på internationalt niveau.



Her bliver selve substansen udgangspunkt for en forskningsmæssig dialog, ikke blot mellem den studerende og forskeren, men også med det større forskningsfelt produktionen skriver sig ind i.

Pointen med at udskille forståelsen af forskning i henholdsvis substans, metode og refleksiv praksis er, at det åbner for en bredere forståelse af hvornår og hvordan forskningen kan komme i spil i PFS. Som eksemplerne viser er det forskerens *forskningskompetence* der kontinuerligt sættes i spil i samarbejdet med de studerende, så de studerende som sådan bliver 'medforskere' og medskabere af ny viden, som i *helhedsrationalet*, dvs. at forskning og undervisning flyder sammen og tilgås som én samlet praksis.

## 5. Konklusion

Med afsæt i vejledning af det problem-orienterede projektarbejde på RUC, har vi i denne rapport søgt at undersøge hvordan forskning og læring i højere grad kan balances i praksis. Vi har introduceret begrebet *Projektbaseret forskningssamarbejde* (PFS), som bygger på et helhedsrationale, der søger en høj grad af integration mellem forsknings- og undervisningsaktivitet. Det kan ske ved, at studerende kobles på forskerens igangværende forskningsprojekter eller aktuelle genstandsfelt, f.eks. i forbindelse med empiriindsamling i samme case, som forskeren arbejder med; at forskere engagerer sig i behandling og analyse af data indsamlet af de studerende; eller at forskere og studerende publicerer videnskabelige artikler sammen på baggrund af de studerende projektarbejde. Gennem vores undersøgelse har vi fundet frem til en række potentialer og udfordringer ved PFS, som vi samler op på i det følgende. Slutteligt kommer vi med anbefalinger til, hvordan et velfungerende samarbejde mellem forskere og studerende kan sikres i praksis.

### 5.1 Potentialer

I det omfang *projektbaseret forskningssamarbejde* udfolder sig som et velfungerende arbejdsfællesskab mellem forsker og studerende, vil det kunne bidrage til at styrke forskningsbaseringen af uddannelsen. Det rummer potentiale for at øge de studerendes indsigt i og mestring af forskningen som *substans*, som *metodisk tilgang* og som fortløbende *kritisk og reflektiv praksis*. Det betyder ikke nødvendigvis, at alle hermed bliver klar til at skrive en ph.d., men at de ved at komme tættere på forskningens praksis på forskellige måder har tillært sig nogle forskningsfærdigheder, som vil hjælpe dem til at skrive mere velfunderede og forsknings- og samfundsmæssigt relevante projekter og samtidig være anvendelige i fremtidigt analysearbejde uden for universitetets mure. Gennem projektbaserede forsknings-samarbejder, hvor de udfører forskningsaktiviteter sammen med en erfaren forsker (*research-based education*) kan de med andre ord opnå bredere og dybere kendskab til nyeste forskning (*research-led education*); få indblik i forskningsprocesser og udvikle deres metodiske og analytiske kompetencer (*research-oriented education*); og indgå aktivt i centrale diskussioner af aktuel forskning (*research-tutored education*). Foruden større læring vil succesfuldt samarbejdet også øge de studerendes motivation, sociale kompetencer, selvtillid og resiliens. Endelig vil visse former for PFS også kunne styrke de studerendes CV og fremtidige karrieremuligheder.

For forskere er der også meget at hente ved at indgå i projektbaseret samarbejde. Der er mulighed for, at studerende åbner forskningsfelter op gennem deres projekter, at de som medforskere bidrager til empiri-indsamling, databehandling og forskningsformidling samt at nye indsigter og erkendelser kan udvikles, når studerende stiller andre spørgsmål, end forskeren selv ville have gjort. Derudover kan forskeren gennem samarbejdet frembringe ny eller større mængder empirisk data, og eventuelt forfine de analytiske pointer som frembringes gennem fælles analysearbejde. Et sidste relevant parameter, er at den øgede adgang til data og analyser kan understøtte at forskeren få flere publikationer på publikationslisten.

På institutionsniveau findes der også mulige gevinster ved øget PFS. Med de nævnte fordele for de studerende forventes det at kunne styrke studenterrekrutteringen og -fastholdelsen på uddannelsen. Det vil dog forudsætte en strategisk tilgang til PFS, så det systematiske samarbejde mellem forskere og studerende kan indgå som en del af RUC's narrative, og branding, både indadtil i forhold til eksisterende studerende og udadtil i forhold til kommende studerende.

## 5.2 Udfordringer

Udover de skitserede potentialer i PFS, ser vi også en række opmærksomhedspunkter. Mens PFS i udgangspunktet bygger på en *mainstreaming-model*, hvor forskningen integreres i curriculære aktiviteter, kan bestemte former for PFS i praksis stille særlige krav til studerendes kvalifikationer og de facto ende i en *elitemodel*. Hvis særligt dygtige studerende udvælges til PFS, mens andre udelukkes, kan man understrege og øge uligheden blandt de studerende. Det er dels et etisk dilemma, men også et problem for en uddannelsesinstitution, som ønsker at løfte bunden snarere end at øge afstanden mellem top og bund.

PFS indebærer ligeledes en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalitet. Begge rationaler er simultant til stede, så udfordringen i samarbejdet er at balancere fokus på og forventningen til hvordan de studerende bidrager til forskningen, mens deres udvikling og læring samtidig understøttes. Ellers er der risiko for, at samarbejdet tipper over og bliver mere 'slavearbejde' end et rum for samskabt viden.

Ydermere, kan samarbejdet imellem vejleder og gruppe potentielt blive en kilde til udtalte eller åbne konflikter qua den ulige magtrelation mellem forsker og studerende. Og selvom den asymmetriske relation i perioder nedtones eller måske delvist forsvinder i selve samarbejdet, kan det være en udfordring at lave en transition til den udtalte hierarkiske relation der opstår i eksamensrummet, og når den endelige bedømmelse skal gives.

## 5.3 anbefalinger

For at få det optimale ud af PFS anbefaler vi, på baggrund af vores undersøgelse, følgende:

- At der på universitets- eller institutniveau er et strategisk fokus på forskning og undervisningsintegration, og at dette eventuelt understøttes via standard-skriv/templates, som kan bruges til at sikre samtykke i forbindelse med dataindsamling og -behandling.
- At udvikle (sam)arbejdsformen mellem vejleder og projektgrupper, så den har praksis og det forskningsmæssige håndværk som omdrejningspunkt.
- At det sikres, at både forskere og studerende kan se fordele i at bringe projektarbejdet tættere på forskningen og vice versa.
- At det står klart, hvad både vejleder og studerende bidrager med i samarbejdet.

- At forsker og studerende interagerer face-to-face og ikke blot kommunikerer via e-mail.
- At der etableres klare aftaler om rammerne for samarbejdet, som alle parter er indforstået med, f.eks. omkring rollefordeling, ejerskab og forfatterskab.

## Litteratur

Andersen, A. S. og Kjeldsen, T. H. (2015), 'Theoretical Foundations of PPL at Roskilde University', in Andersen, A. S. og Heilesen, S. B. (red) *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. London: Springer, pp. 3–16.

Chang, H. (2005), Turning an undergraduate class into a professional research community, *Teaching in Higher Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 387-394.

Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.) (2018), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Damsholdt, T. og Sandberg, M. (2018), 'De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvede til - underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration', in Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, pp. 59-93.

Dohn, N. B. og Dolin, J. (2013), Forskningsbaseret undervisning, i Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. og Ingerslev, G.H. (red.), *Universitetspædagogik*, Samfundslitteratur, pp. 43-64.

Ebsen, M., Burisch, S. T. , og Thomas, S. (2017), 'Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen', *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 12 nr. 22 / 2017. pp. 35-47.

Haggis, T. (2006), 'Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'', *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 5, pp. 521-535.

Healey, R. (2018), 'Engaging In Radical Work: Students As Partners In Academic Publishing'. <http://www.encycologyexchange.ac.uk/12775/engaging-radical-work-students-partners-academic-publishing>.

Healey, M. og Jenkins, A. (2018), 'The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection', *International Journal for Academic Development*. Routledge, 23(1), pp. 52–64.

Healey, M., Flint, A., Harrington, K. (2016), Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, Vol. 4, No. 2.

Olsen, P. B. og Pedersen, K. (2018), *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog*. 5th edn. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rosenshine, B. og Meister, C. (1992), 'The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies', *Educational Leadership*, vol. 49, no 7., pp 26-33.

Roskilde Universitet (no date a), *Forskningsbasering af uddannelser på Roskilde Universitet*. [https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter\\_og\\_noegletal/vaerdier/Forskningsbasering\\_af\\_uddannelser\\_DK.pdf](https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter_og_noegletal/vaerdier/Forskningsbasering_af_uddannelser_DK.pdf).

Roskilde Universitet (no date b), *Pædagogisk profil på Roskilde Universitet*. [https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter\\_og\\_noegletal/vaerdier/Paedagogisk\\_profil\\_DK.pdf](https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter_og_noegletal/vaerdier/Paedagogisk_profil_DK.pdf).

Roskilde Universitet (no date c), *Strategisk rammekontrakt 2018-2021*, [https://ruc.dk/sites/default/files/2018-07/RUC\\_Strategisk\\_rammekontrakt\\_2018-21.pdf](https://ruc.dk/sites/default/files/2018-07/RUC_Strategisk_rammekontrakt_2018-21.pdf).

Roskilde Universitet (no date d), *RUC on the go 2018/2019*, <http://www.e-pages.dk/roskildeuniversitet/353/html5>.

Wulf-Andersen, T., Hjort-Madsen, P. og Mogensen, K. H. (2015), 'Research learning - how students and researchers learn from collaborative research', in Andersen, A. S. og Heilesen, S. B. (eds) *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. London: Springer, pp. 211-231.

Wulf-Andersen, T., Mogensen, K. H. og Hjort-Madsen, P. (2013), 'Researching with Undergraduate Students: Exploring the Learning Potentials of Undergraduate Students and Researchers Collaborating in Knowledge Production', *Journal of Research Practice*, 9(2), pp. 1-17.

# Bilag 1. Guide til afholdelse af fokusgruppe

## Præsentation (7 min):

CUTL projekt om, hvordan forskning og projektarbejde kan knyttes tættere sammen.

Potentialer for os som forskere, for de studerende og for vores RSG-profil og uddannelser:

- Den enkelte forsker:
  - Hjælp til dataindsamling (eksempel: Andreas sidste semester)
  - Delanalyser (eksempel: Andreas sidste år – Sikker By)
  - Publicering (Eksempel: Anne)
- Den studerende:
  - Fra projektarbejde, der har forskning som model/ideal, til rent faktisk at bidrage.
  - Arbejde med helt aktuelle forskningsproblemer (med aktuel samfundsrelevans)
  - Tættere på forskningens håndværk – 'mesterlære'
  - Publicering/noget på CV'et
- RSG/RUC
  - Samarbejde og samskabelse
  - Brand/tiltrækning af studerende:
    - her inddrager vi de studerende i forskningen
    - her er vi ambitiøse – vi tror på at de studerende, med den rigtige sparing, kan bedrive forskning – og giver dem muligheden for det
  - En anden relation mellem forskere og de fremtidige praktikere.
  - Bedre forståelse for relevansen af forskningen
  - Netværk ud til praktikere
  - Kandidat i virkeligheden: Netværk og aktuelle problemstillinger

Mål: Hvis øget synergi mellem forskning og projektarbejde er noget, som vi som individuelle forskere og som forskningsgruppe kan se en idé i, hvordan kan vi så bevæge os fra den nuværende ad hoc tilgang til at arbejde mere systematisk og strategisk med det? Hvad kan vi gøre hver især, og hvad kan vi gøre på forskningsgruppeniveau?

Nødvendigt ikke kun at være opmærksom på gevinsterne, men også på potentielle faldgruber og hvordan vi håndterer dem.

- Faldgruber/problemstillinger:
  - RUC modellen: studentestyret læring (erkendelsesproces igennem egne valg)
  - Ulighed:
    - Nogle får mere vejledning end andre
    - Bedømmelsesproblematik
    - Kun for de dygtige?
  - Udnyttelse af de studerende

- Vejleders dobbeltrolle

Tre runder: 1) Erfaringer, 2) større grad af samarbejde som målsætning, 3) måder at gribe det an på.

### **1. runde – erfaringer (10 min)**

*Hvor mange har erfaring med at samarbejde med studerende omkring dataindsamling?*

Et enkelt eksempel:

- *Hvordan kom det i stand?*
- *Hvad drejede det sig om?*
- *Hvad kom der ud af det? (godt/skidt)*

*Hvor mange har erfaring med at samarbejde med studerende omkring publicering?*

Et enkelt eksempel:

- *Hvordan kom det i stand?*
- *Hvad drejede det sig om?*
- *Hvad kom der ud af det? (godt/skidt)*

*Er der nogen, der har erfaring med andre typer af samarbejde med studerende?*

*Er der nogle af jer, der har erfaring med mere systematisk inddragelse af studerende i forskningsaktiviteter, hvor det ikke opstod ad hoc?*

### **2. runde – øget synergi som målsætning (10 min)**

*Kan I se potentialer i at skabe større grad af integration mellem forskning og projektarbejde? Er det en målsætning, som vi bør forfølge?*

### **3. runde – forslag til mere systematisk samarbejde med studerende (25 min)**

*Hvilke muligheder er der for i højere grad at systematisere samarbejdet med de studerende?*

*Hvordan kunne man som enkelt forsker og forskningsgruppe skabe bedre muligheder for samskabelse?*

- Snak to og to (5 min.).
- Fælles *diskussion* (15 min.).
- Kort opsamling og tak for input (2 min.).