

Kön och karriär i akademien

En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet

Merparten av de studerande vid svenska universitetet är kvinnor medan de på högre forskningspositioner vanligen är män. En tolkning är att detta återspeglar en relativt stabil ordning med män i överordnad ställning, en annan att det visar en eftersläpning där kvinnorna så småningom kommer att dominera också inom forskningen. Till komplexiteten kommer därtill frågor om vad den pågående förändringen med bl. a. ökande krav på extern finansiering och internationell publicering kan betyda för könsmönstren inom universitetet.

Mot denna bakgrund formulerades det forskningsprojekt, *Kön och Karriär i Akademien*, som denna antologi redovisar. Här presenteras studiens resultat, dess uppläggning och det omgivande forskningsområdet. Projektet baseras framför allt på intervjuer med doktorander och relativt nydisputerade forskare på institutioner vid sex lärosäten, men också på analyser av policydokument och webbsidor.

Samtliga miljöer som studerats i projektet finns inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Det är ett fält med dubbel förankring, med rötter både i akademins teoretiska traditioner och i professioner. Inom utbildningsvetenskap sker nu också en kraftig förändring i riktning mot ökad konkurrens, nya produktionsformer och nya kvalitetskriterier. Dessa förhållanden är nu inte alls unika för utbildningsvetenskap utan giltiga för stora delar av det akademiska landskapet varför studien torde vara av intresse också för andra delar av akademien.

Kön och karriär i akademien

En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet

Elisabet Öhrn och Lisbeth Lundahl (red)



Kön och karriär i akademien

Kön och karriär i akademien

En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet

Elisabet Öhrn och Lisbeth Lundahl (red)



© ELISABET ÖHRN OCH LISBETH LUNDAHL, 2013

ISBN 978-91-7346-761-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-762-9 (pdf)

ISSN 0436-1121

Boken finns även i fulltext på
<http://hdl.handle.net/2077/32940>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Tryck:
Ineko AB, Källered 2013

Innehåll

Kapitel 1	
Introduktion.....	7
<i>Elisabet Öhrn</i>	
Kapitel 2	
Studiens kontext, begreppsram och empiri.....	19
<i>Petra Angervall, Jan Gustafsson, Lisbeth Lundahl och Eva Silfver</i>	
Kapitel 3	
Studiens institutioner och forskningsmiljöer.....	39
<i>Jan Gustafsson</i>	
Kapitel 4	
Dam och Herr i det könsneutrala rummet.....	53
<i>Eva Silfver</i>	
Kapitel 5	
Subjektspositioner i olika utbildningsvetenskapliga miljöer.....	73
<i>Eva Silfver</i>	
Kapitel 6	
Ingång och framgång i akademisk karriär.....	107
<i>Petra Angervall och Jan Gustafsson</i>	
Kapitel 7	
Akademisk karriär i sociala nätverk.....	127
<i>Petra Angervall, Jan Gustafsson och Eva Silfver</i>	
Kapitel 8	
Vem blir excellent forskare?.....	143
<i>Petra Angervall</i>	
Kapitel 9	
Avslutande diskussion.....	165
<i>Elisabet Öhrn och Lisbeth Lundahl</i>	
Bilaga 1	

Författarna

Petra Angervall, lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Jan Gustafsson, lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Lisbeth Lundahl, professor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.

Eva Silfver, lektor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet.

Elisabet Öhrn, professor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Kapitel 1

Introduktion

Elisabet Öbrn

Vad könstillhörigheten betyder för livet i akademien ter sig i mångt och mycket motsägelsefullt. Å ena sidan är svenska universitet kvinnointensiva i den meningen att kvinnor studerar och examineras i betydligt högre utsträckning än män, å andra sidan innehas de seniora positionerna företrädesvis av män (SCB, 2012). Samtidigt finns tydliga uttryck för förändring. Andelen kvinnor har ökat bland både doktorander, lektorer och professorer under senare år (HSV, 2011). En kritisk fråga är hur denna utveckling påverkas av den pågående omdaning av akademien mot allt starkare konkurrens och performativitet. Detta är en förändring med ökande krav på externa forskningsmedel, snabba resultat, publicering inom de högst rankade internationella tidskrifterna och deltagande i inter/nationella forskargrupper. Det är krav som relativt länge varit legio inom stora delar av de medicinska, tekniska och naturvetenskapliga ämnena. Produktionssätt och kvalitetsnormer från dessa slår nu igenom inom humaniora och samhällsvetenskap, dvs de delar av universitet och högskolor som har de högsta andelarna kvinnliga forskare och doktorander. Vad dessa förändringar betyder för rekryterings- och karriärmönstren inom forskningen i förhållande till kön är dock förhållandevis lite belyst (Acker & Armenti, 2004).

Mot denna spänningsfyllda bakgrund formulerades det forskningsprojekt som den här boken bygger på. Projektet, *Kön och Karriär i Akademien*, startade 2009 och har finansierats av Vetenskapsrådet (VR 2008-4554). Centralt för dess utformning var den samtida internationella forskningens påpekande om behovet av att fokusera den institutionella praktiken och de slags könade identiteter som den befrämjar (Ducklin & Ozga, 2007). Projektet har därmed inte primärt fokuserat övergripande skillnader mellan

kvinnor och män i akademien, utan de sammanhang i vilka de verkar och vad dessa betyder för olika gruppers karriär och positionering. Utgångspunkten är att skillnader mellan institutioner är viktiga att studera för att få mer kunskap om de förhållanden som vidmakthåller och utmanar olika mönster. Teoretiskt kan variationen relateras till att könsrelationer varierar beroende på lokala förutsättningar och därmed inte nödvändigtvis sammanfaller med en övergripande samhällelig könsordning (Connell, 1987, 1996). Den valda ansatsen betonar samtidigt betydelsen av aktörernas aktiva positionering. Det har med andra ord varit väsentligt att i projektet studera både den institutionella praktiken och hur olika grupper av män och kvinnor förhåller sig till och agerar i den.

Samtliga miljöer som studerats befinner sig inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Det är ett fält som är intressant genom att det tydligt visar den dubbla förankring som kännetecknar många universitetsämnen, med rötter både i akademins teoretiska tradition och i en profession. Denna dubbelhet är också central ur könsperspektiv (Murray & Maguire, 2007). Både historiskt och i vår egen tid kan vi t ex notera att kvinnor har en tydligare förankring i professionen än i akademien. Det utbildningsvetenskapliga fältet är också intressant genom att det är en del av det akademiska landskapet som är stadd i snabb förändring i riktning mot konkurrens, nya produktionsformer och kvalitetskriterier. Samtidigt är ju dessa förhållanden inte alls unika för utbildningsvetenskap och vi hoppas och tror därför att resultaten är av intresse för andra delar av akademien.

I det följande skall jag något redogöra för den forskning som projektet utgick från och kort beskriva projektets design och genomförande. Avslutningsvis presenteras också bokens övriga kapitel.

Tidigare forskning

Inom västvärlden konstateras allmänt både att kvinnor utgör merparten av de studerande i högre utbildning och att män dominerar högre forskningspositioner (se Kurtz-Costes m fl, 2006). En tolkning är att detta speglar en relativt stabil maktrelation med män i överordnad ställning, en annan att det visar en utveckling där antalet kvinnor ökat kraftigt inom grundnivån och så småningom

kan förväntas göra detsamma inom forskningen. Till stöd för det senare kan anföras att andelen kvinnliga professorer har ökat påtagligt under de senaste tio åren; år 2001 var totalt 14 procent av landets professorer kvinnor, år 2010 var 21 procent kvinnor (HSV, 2011) och det har gjorts flera större satsningar för att fler kvinnor skall meritera sig för befordran (se t ex Universitetsläraren, 2008). Mot en nära förestående förändring talar att kvinnor utgjort en betydande andel av de högskolestuderande under lång tid (se Jonsson, 2007) utan att nå motsvarande representation i seniora positioner. En longitudinell studie som följde karriärutvecklingen för närmare 29 000 individer som disputerade 1980 - 2001 konstaterar att män blev professorer i betydligt större utsträckning än kvinnor, oavsett ämne (HSV, 2006). De generella förändringarna inom universitetsvärlden med maning till större konkurrens, fokus på excellenta miljöer och internationella nätverk kan också tänkas gynna de redan etablerade och dessutom leda bort från den praktiktäna verksamhet där kvinnor ofta har sin förankring. Som Acker & Armenti (2004) påpekat finns det få studier som analyserar vad denna utveckling betyder i könsperspektiv. De konstaterar dock att deras egna studier visar att kvinnliga akademiker upplever stark press av de nya kraven. Sammanfattningsvis kan man alltså säga att kvinnor i större utsträckning än tidigare etablerar sig inom högre positioner vid universitet och högskolor, men att mönstren av könad stabilitet är påtagliga och att det också finns förändringar vars betydelse vi vet lite om. För projektets del reste detta frågor om vad som befrämjar stabilitet, utmaning och förändring.

Sociala relationer och nätverk har sedan länge framhållits som väsentliga för individuell positionering i akademien och för att, som Schoug (2004, s 77) skriver, inhämta ”den tysta kunskap som krävs för att man skall kunna uppträda med framgång i den akademiska världen”. Nätverkens betydelse visar sig bl a i att personer i ledande vetenskaplig ställning vanligen uppger att de antingen blivit erbjudna eller uppmanade att söka sina tjänster och det verkar gälla oavsett kön och social bakgrund (Jonsson, 2007). För båda könen står vertikala relationer fram som särskilt betydelsefulla för den egna positionen. Detta beskrivs som ett problem för kvinnor som oftare än män saknar överordnade av det egna könet att orientera sig mot i akademien och därför måste agera ”heterosocialt” (Jordansson, 2007

s 196). Därmed kan de i mindre utsträckning bygga på den homosocialitet vilken framstått som central för mäns positioner (Lipman-Blumen, 1976; Lindgren, 1996). Empiriska studier tyder på att homosociala relationer överbryggat avståndet mellan överordnade män och underordnade män på ett sätt som inte sker med underordnade kvinnor (Ekstrand, 2005). Dessa relationer noteras också som en viktig del i att män uppger att de känner sig mer hemma än kvinnor i forskningsmiljöer (se Schoug, 2004).

Samtidigt finns det anledning att fråga sig om den som har svårare att etablera vertikala relationer kanske söker andra vägar. Kvinnor som nått toppositioner i akademien utmärker sig t ex genom att ha stora såväl vertikala som horisontella nätverk (Jonsson, 2007). Horisontella relationer förefaller inte kunna kompensera för bristande vertikala nätverk men just kvinnor inom vetenskapen framhåller – till skillnad mot t ex kvinnor inom näringslivet – de personliga sammanhangen och horisontella relationerna (Jordansson, 2007). Möjligen kan dessa jämbördiga relationer underlätta annan positionering. Det finns enstaka studier av yngre kvinnor i andra miljöer som antyder att så kunde vara fallet. Dessa studier tyder på att de unga kvinnorna utvecklar kollektiva förståelser och former för nätverkande som hjälper dem att hantera en relativ underordning inom utbildningsinstitutioner. Berggren (2001) visar t ex hur unga kvinnor inför övergången till gymnasiet systematiskt nätverkade på ett sätt som stärkte deras handlingsutrymme i skolan. Andra studier av ungdomsgrupper visar att flickors kamratnätverk är centrala för deras ställning och möjlighet att positionera sig inom institutionen (Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Skeggs, 1991). För projektet var det mot bakgrund av detta intressant att studera vilka olika nätverk – horisontella och vertikala – som olika grupper inom akademien ingår i och hur de använder dem.

I tidigare forskning framhålls att handledningsrelationen är väsentlig för doktoranders position (Kurtz-Cortez m fl, 2006) och också för juniora forskare, vars ställning efter disputationen hör samman med handledaren och dennes nätverk (Schoug, 2004). Vilken betydelse kön har i sammanhanget är osäkert. Beroende på hur man nalkas frågan, ser svaren olika ut. Det framgår t ex hos Bergenheim (2001) som konstaterar att de handledare hon intervjuat

reserverar sig mot generella uttalanden om kön. Samtidigt formulerar de sig i termer av att kvinnor gör andra prioriteringar än män, är känsligare och medför mer problem. De flesta manliga handledare säger också att de har lättare att handleda män. Liknande resultat beskriver Angervall (2005) i sin studie om villkor för jämställdhetsarbete i akademien. En tidigare kartläggning av min egen utbildningsvetenskapliga fakultet, tydde på att manliga doktorander (som utgjorde och utgör en minoritet) reserverades för manliga handledare; kvinnor handledde sällan män (Öhrn, 2001), vilket skulle kunna bidra till homosocialitet och stärkta nätverk mellan män. En senare uppföljning visade dock att detta mönster försvagats väsentligt och att kvinnor nu i betydligt större utsträckning också handledde män (Peixoto & Wyndhamn, 2009).

När det gäller de förhärskande teoretiska perspektiven inom fältet, konstaterar Jonsson (2007) att försöken att förklara mäns dominans inom akademien främst utgår dels – vilket är vanligast – från individuella orsaker och då söker skälen i kvinnors egna val, dels från strukturella orsaker, dvs ser till könsgruppers olika makt och villkor. Beskrivningen synliggör två förhållanden som är väsentliga för projektet. För det första en befintlig fokusering på kvinnor (inte män) och deras situation (se även Angervall, 2005), för det andra att institutionsanalyser inte har någon framskjuten plats.

Vad beträffar fokuseringen på kvinnor, är den i linje med en mer allmän tendens att fokusera de socialt underordnade i analysen av maktrelationer (Öhrn, 2002). Samtidigt är det uppenbart att forskarutbildade över huvud taget är en hårt selekterad grupp och att könskategorierna inte är enhetliga, utan behöver studeras i förhållande till andra kategoriseringar och kontext. Ålder framstår t ex som viktigt och samverkar med kön i seniorers tal om vilka doktorander som utgör de åtråvärda ”professorsämnen” (Öhrn, 2001, s 37). Hur olika strukturer samverkar vet vi dock alltså lite om. Göransson (2007, s 26) konstaterar i sin studie av maktens eliter att ”Hur kön samverkar, motverkar eller överhuvudtaget interagerar med andra sociala strukturer och praktiker är alltså en empirisk fråga, även om vi vet från decennier av forskning att den övergripande principen för könsordningen historiskt präglats av männens strukturella överordning och strävan efter kontroll.”

Vår tolkning i projektet att det är viktigt att studera institutionella förhållanden har stöd i internationell forskning. Ducklin & Ozga (2007, s 635) talar t ex om behovet av att inte bara fokusera individuella motiv och fördelningen av kön i organisationer utan att ”move from charting underrepresentation and exploring aspects of women’s lives/careers that explain it; to a stronger focus on the gendered nature of organizational life...” (se även Højgaard & Søndergaard, 2003). Ett exempel på betydelsen av en sådan analys rör tolkningen av att kunna förena karriär med familjeliv. Detta är något som ofta tas upp i analyser av kvinnors hållning till forskning och också har visat sig präglade deras sätt att förhålla sig till forskarkarriären (Acker & Armenti, 2004). Det finns dock anledning att anta att det också har betydelse för unga män. En analys på institutionsnivå visade t ex att doktorander av båda könen rapporterar mindre stress och starkare tillhörighet till institutioner där personliga relationer och familjerelationer värderas och där de studerande har lättare att balansera personligt och professionellt liv (Kurtz-Costes m fl, 2006). Här framstår institutionens värden och attityder som mer väsentliga än individuella kvinnors och mäns preferenser (se även Haake, 2007; Morau m fl, 2007).

Institutioner är inbördes rangordnade både inom sina ämnen och utifrån dessa ämnens ställning inom akademien. Det finns en generell bestämning av status i relation till teori/praktik som i hög grad blir synlig inom det utbildningsvetenskapliga fältet med sin tydliga dubbelhet i anknytning till å ena sidan akademien, å andra sidan skolpraktiken (Murray & Maguire, 2007). Denna dubbelhet är synlig mellan och ibland inom institutioner, där t ex ämnet pedagogik har en förhållandevis lång tradition inom universitetet, medan väsentliga delar av lärarutbildningarna länge var seminarieutbildningar (se vidare kapitel 2). I relationen mellan traditionell universitetstillhörighet (pedagogik) och seminarietradition (lärarutbildning) förefaller den senare att uppfattas som underordnad och kvinnligt präglad (Öhrn, 2001). Samtidigt visar Erixon Arreman och Weiner (2007) att kvinnliga lärarutbildare identifierar sig mer med forskning än manliga kollegor som istället fokuserar på undervisningskunnande och -skicklighet. Författarna gör tolkningen att männen genom undervisningen försöker hålla fast vid en expertfunktion relativt studenter och kvinnliga kollegor, medan kvinnor ser

forskningen som ett medel för att bryta sådana könsrelationer och själva positionera sig inom ämnet. Om detta är en mer spridd hållning och om den innebär att kvinnor i praktiken lyckas etablera sig forskningsmässigt relativt män inom olika delar av utbildningsvetenskap återstår att studera. Acker & Dillabough (2007, s 297-298) konstaterar att "... what is still under-explored is the position of women academics who work in what is deemed an elite institution in society yet remain confined to aspects of the institutions which reflect their historical entrenchment in particular domains of the labour market (e.g. teaching, nursing, social work)." Här är utvecklingen med andra ord en öppen fråga.

Projektet

Som beskrivits ovan, visade genomgången av tidigare forskning vid tiden för projektets planering på ett antal förhållanden som vi uppfattade som väsentliga för fortsatt forskning om kön och akademi. Till de grundläggande hör behovet av att studera kön i relation till institutionell kontext. För att åstadkomma detta knöt projektet i formuleringsskedet teoretiskt an till Connell (1996; Connell & Messerschmidt, 2005) respektive teoretiseringar kring nätverk (se kapitel 2). Den teoretiska ramen har sedan utvecklats i förhållande till dataproduktionen inom respektive delstudie och mellan delstudierna i fråga.

Den empiriska studien omfattar utbildningsvetenskapliga institutioner vid totalt sex lärosäten. Övergripande frågor att studera inom de olika institutionerna avsåg vilka erfarenheter doktorander och juniora forskare har av makt- och könsrelationer inom akademien; vilket intresse de uttrycker för forskning och forskarkarriärer, vilka möjligheter/hinder ser de och hur de agerar för att positionera sig inom fältet; vilken betydelse kön har i sammanhanget; samt hur doktorander och juniora forskares förhållningssätt, positioner respektive avhopp från akademien, kan förstås i relation till en förstärkt konkurrens- och preformativtetskultur inom universitet och högskolor.

Urvalet av institutioner gjordes så att verksamheter med olika traditioner skulle kunna studeras och inkluderade därför olika utbildningsvetenskapliga ämnen, med olika lång historia inom universitetet och olika närhet till en yrkespraktik och andra ämnen.

Urvalet gjordes därtill så att det omfattade institutioner med olika omfattning av externfinansierad forskning, eftersom denna enligt tidigare forskning visar sig ha konsekvenser för könsrelationerna (Haake, 2007), bl a tycks en stark externfinansiering missgynna yngre forskare och kvinnor (Hovdhaugen 2004, i SOU 2007:81 s 233). Inom varje institution har vi genomfört analyser av forskningsmiljöerna samt intervjuat doktorander och juniora forskare. Fokuseringen på doktoranders och juniora forskares situation och position i projektet kommer sig av att de befinner sig i kritiska faser för etablering och positionering inom akademien och därmed antogs ha nära till att reflektera över projektets frågor.

Projektets urval och genomförande beskrivs mer utförligt i nästa kapitel. Här skall i tillägg till ovanstående därför bara sägas att projektet förstås har följt vetenskapsrådets gällande regler om krav på information till deltagarna, deras samtycke, på konfidentialitet samt att uppgifterna endast används för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Institutioner och enskilda forskare har kontaktats av den som varit ansvarig för studierna av lärosätet ifråga, dvs Petra Angervall och Jan Gustafsson (båda vid Göteborgs universitet) samt Eva Silfver (Umeå universitet).

Bokens uppläggning

Nästa kapitel, *Studiens kontext, begreppsram och empiri*, inleds med en presentation av det utbildningsvetenskapliga fältet. Denna presentation är tänkt som en orientering i synnerhet för de läsare som inte är bekanta med fältet och beskriver övergripande dess bakgrund och historia. Därefter presenteras studiens centrala beskrivande och analytiska begrepp och, avslutningsvis, dess urval och genomförande. Kapitel 3, *Studiens institutioner och forskningsmiljöer*, ger en analys av studiens institutioner som utgår från deras närhet till grundutbildning respektive forskning. Denna visar att det finns betydande skillnader vad gäller bl a kunskapsproduktion, könsrepresentation, nätverk och tillgång till forskarutbildning mellan institutioner som är undervisningsdominerade, forskningsdominerade samt institutioner med en mix av undervisning och forskning, och med en närhet till lärarutbildning. Denna indelning av institutionerna återkommer i de följande empirikapitlens analys.

KAPITEL 1. INTRODUKTION

Kapitel 4, *Dam och Herr i det könsneutrala rummet*, fokuserar juniora forskares syn på framtida forskningsmöjligheter i undervisnings-, forskningsdominerade och 'mixade' institutioner. Analysen visar på skillnader mellan olika institutioner men också på förhållanden som skär rakt igenom dem. Dit hör kvinnors motstånd, oavsett position och miljö, mot en performativ diskurs. Kapitel 5, *Subjektspositioner i olika utbildningsvetenskapliga miljöer*, fördjupar analysen av hur villkoren för juniora forskare och doktorander av olika kön präglas av den omgivande miljös närhet till forskning respektive undervisning. Det varierar väsentligt vilka subjektspositioner och framtida karriärer som erbjuds inom olika institutioner. Vem som konstrueras som framgångsrik beror på kontext; att vara forskare och/eller man är inte lika meriterande i alla sammanhang. I kapitel 6, *Ingång och framgång i akademisk karriär*, konstateras att situationen efter doktors-examen i hög grad hör samman med vägen fram till densamma. En analys av juniora forskare visar att akademiska positioner tenderar att bestämmas tidigt och vara tydligt kopplade bl a till institutionens könsstruktur, kapital och nätverken hos de etablerade forskare som den forskarstuderande är knuten till.

I kapitel 7, *Akademisk karriär i sociala nätverk*, analyseras två typer av institutioner med olika könade traditioner – en undervisningsdominerad och en mixad – och visar att den förra bygger på starka horisontella nätverk där arbete inom lärarutbildningen blir en förutsättning för forskningsmeritering. Samtidigt är tillgången till vertikala nätverk begränsad (för alla). Inom den mixade miljön ger undervisning inte på samma sätt något meritvärde. Detta begränsar framförallt kvinnornas tillträde till de vertikala forskningsnätverken. De manliga forskarna tenderar att undvika en horisontell organisering, vilket bidrar till deras tillträde till de vertikala forskningsnätverken och därmed till vetenskaplig meritering. I kapitel 8, *Vem blir excellent forskare?*, analyseras 'excellensdiskursen' vid ett av studiens lärosäten. Analysen visar på hur styrningsteknologier, inom ramen för den rådande excellensdiskursen, används för att forma synen på framgång och värdering av meriter. De intervjuade forskarna och doktoranderna är väl medvetna om vad som krävs för att leva upp till excellensidealen. Det är också tydligt att dessa uppfattas mer tillgängliga för män och att män i mindre utsträckning än kvinnor uttrycker motstånd mot dem. I kapitel 9 ges

en *Avslutande diskussion*, som tar upp och diskuterar centrala teman i de föregående empirikapitlen.

Referenser

- Acker, Sandra & Armenti, Carmen. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24.
- Acker, Sandra & Dillabough, Jo-Anne. (2007). Women 'learning to labour' in the 'male emporium': exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297-316.
- Angervall, Petra. (2005). *Jämställdhetsarbetets pedagogik : dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 230). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 157). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergenheim, Åsa. (2001). *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega. Forskarhandledares visioner och verklighet*. Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Connell, Robert W. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert W. (1996). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, Robert W & Messersmidt James. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Ducklin, Alan & Ozga, Jenny. (2007). Gender and management in further education in Scotland: an agenda for research. *Gender and Education*, 19(5), 627-646.
- Ekstrand, Per. (2005). *"Tarzan och Jane", hur män som sjuksköterskor formar sin identitet*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in education no 109). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Erixon Arreman, Inger & Weiner, Gaby. (2007). Gender, research and change in teacher education: A Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina. (2000). Friends or foes? Interpreting relations between girls in school. I G Walford & C Hudson (Red), *Genders and sexualities in educational*

KAPITEL 1. INTRODUKTION

- ethnography*, Greenwich, Connecticut: JAI.
- Göransson, Anita. (2007). Makteliter och kön. I A Göransson (Red), *Maktens kön*. Falun: Nya Doxa.
- Haake, Ulrika. (2007). *Mission (im)possible? Kvinnor om att vara akademiska ledare i forskningstunga miljöer*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- HSV (2006). *Forskarutbildning och forskarkarriär*. Högskoleverkets rapportserie 2006:2 R. Stockholm.
- HSV (2011). *Universitet och högskolor*. Högskoleverkets årsrapport 2011, rapport 2011:8 R. Stockholm.
- Højgaard, Lis & Søndergaard, Dorte Maria. (Red). (2003). *Akademisk tilblivelse : akademia og dens kønnede befolkning*. København: Akademisk forlag.
- Jonsson, Pernilla. (2007). Vetenskapseliten. I A Göransson (Red), *Maktens kön*. Falun: Nya Doxa.
- Jordansson, Birgitta. (2007). Utbildad till makt? I A Göransson (Red), *Maktens kön*. Falun: Nya Doxa.
- Kurtz-Costes, Beth, Andrews Helmke, Laura & Ülkü-Steiner, Beril. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of PhD students in an American university. *Gender and Education*, 18(2), 137-155.
- Lindgren, Gerd. (1996). Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1, 4-14.
- Lipman-Blumen, Jean. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: an explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs*, 1(3), 15-31.
- Morau, Marie-Pierre, Osgood, Jayne & Halsall, Anna. (2007). Making sense of the glass ceiling in schools: an exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19(2), 237-253.
- Murray, Jean & Maguire, Meg. (2007). Changes and continuities in teacher education: international perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19(3), 283-296.
- Peixoto, Anna & Wyndhamn, Anna-Karin. (2009). *Kartläggning av jämställdhet inom utbildningsvetenskapliga fakulteten*. Göteborgs universitet.
- SCB (2012). Sveriges offentliga statistik: statistiska meddelanden, UF 20 SM 1202.

- Schoug, Fredrik. (2004) *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur.
- Skeggs, Beverly. (1991). Challenging masculinity and using sexuality. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 127-139.
- SOU 2007:81. *Resurser för kvalitet. Slutbetänkande från resursutredningen*. Stockholm.
- Universitetsläraren. (2008). *Sjutton docenter blir professorer i år*, nr 6, 14-15.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Öhrn, Elisabet. (2001). *Kartläggning av jämställdhet inom utbildningsvetenskapliga området*. Jämställdhetskommitténs skriftserie nr 5, Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet. (2002). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. I G-M Frånberg & D Kallós (Red), *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*. Umeå universitet för NSS, Nordiska Ministerrådet.

Kapitel 2

Studiens kontext, begreppsram och empiri

Petra Angervall, Jan Gustafsson, Lisbeth Lundahl och Eva Silfver

Vi har valt att i det här projektet studera den del av det svenska akademiska landskapet som utgörs av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning. Det är en bitvis snårig terräng och vi inleder därför kapitlet med att översiktligt beskriva *det utbildningsvetenskapliga fältet*, förhoppningsvis till hjälp för den läsare som inte är bekant med området. Under rubriken *centrala begrepp inom studien* presenteras beskrivande och analytiska begrepp som har varit centrala för studien. Kapitlet avslutas sedan med ett avsnitt om *empiri, urval, dataproduktion och analys*.

Det utbildningsvetenskapliga fältet

Utbildningsvetenskap är ett relativt nytt begrepp; det fick genomslag kring millennieskiftet, i samband med att lärarutbildningen utreddes och en utbildningsvetenskaplig kommitté inrättades. Det hade introducerats i en utvärdering av lärarutbildningen några år tidigare, där behovet av en utbildningsvetenskaplig grund för lärarutbildningen som en konsekvens av högskolereformen 1977 påtalades (Gran, 1995). Det har rått och råder emellertid en viss begreppsförvirring; utbildningsvetenskap har i vissa fall fått beteckna ett enskilt forskarutbildningsämne, men det har oftast utgjort ett samlingsbegrepp för en grupp av ämnen och inriktningar: från forskning som specifikt rör lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet till att mer generellt avse forskning om utbildning, undervisning och lärande från olika utgångspunkter. Det är i den sistnämnda vidare bemärkelsen som vi använder begreppet här.

Discipliner och institutioner

Om begreppet utbildningsvetenskap är ungt, är många av de vetenskapliga discipliner som idag inryms inom det vida utbildningsvetenskapliga fältet av betydligt äldre datum. Längre dominerade pedagogikämnet stort, under många år sammankopplat med psykologin. Under perioden 1907-1937 inrättades fyra professurer i pedagogik och psykologi vid universiteten i Lund och Uppsala och de dåvarande högskolorna i Stockholm och Göteborg. På 1950-talet skedde en uppdelning mellan psykologi och pedagogik och fyra mer renodlade professurer i pedagogik tillkom på dessa lärosäten. Den pedagogiska forskningen och FoU-verksamheten expanderade snabbt i samband med de stora utbildningsreformerna under perioden 1940-1970-talet. Också inrättandet av lärarhögskolor i de större städerna¹ under 1950- och 1960-talet var en betydelsefull förändring. I efterkrigstidens skol- och lärarutbildningsutredningar sågs pedagogik och psykologi som lärarutbildningens vetenskapliga bas, och institutioner i praktisk pedagogik med varsin professur och andra forskningsresurser knöts till de nya lärarhögskolorna. Dessa, de så kallade fullständiga lärarhögskolorna, svarade främst för förskolläraryrket, klassläraryrket och ämnesläraryrket, men också för utbildningar för andra yrkeskategorier i skolan: studie- och yrkesvägledare, specialpedagoger och så småningom fritidspedagoger. Däremot saknade seminarierna ute i landet, som främst utbildade lärare för de yngre barnen – småskollärare, folkskollärare och senare förskollärare – sådana institutionella och ekonomiska resurser. Seminarierna hade dock till viss del disputerade lektorer (SOU 1970:22). Högskolereformen 1977 innebar att lärarutbildningsseminarierna, tillsammans med en rad andra anordnare av postgymnasial utbildning, inlemmades i en gemensam högskoleorganisation, och att krav på en betydligt närmre koppling till forskning och forskarutbildning ställdes. Till detta återkommer vi nedan.

I takt med att utbildningsfrågorna politiskt sågs som alltmer samhälleligt och ekonomiskt centrala kom forskningen också att gradvis involvera flera andra discipliner såsom nationalekonomi,

¹ Den första lärarhögskolan inrättades i Stockholm 1956. Senare tillkom lärarhögskolor i Malmö, Göteborg, Umeå, Uppsala och Linköping.

sociologi, historia och statsvetenskap. En inre specialisering av pedagogikämnet i olika forsknings- och forskarutbildningsinriktningar och ämnen, exempelvis specialpedagogik, vuxenpedagogik och idrottspedagogik, ägde rum. Också nya didaktiska och tillämpningsinriktade discipliner tillkom: pedagogiskt arbete, olika former av ämnesdidaktik m fl (HSV, 2009).

Lejonparten av dagens utbildningsvetenskapliga forskning och i princip all forskarutbildning inom området återfinns vid universiteten, men utbildningsvetenskaplig forskning förekommer också vid flertalet högskolor, om än i betydligt mindre skala. Exempelvis gick cirka 9 procent av anslagen från forskningsråden 2005-2010 till högskolorna, och nästan tre fjärdedelar till de sex äldre universiteten (Broady m fl, 2011). I synnerhet under 2000-talet har institutionaliserade samarbeten mellan universitet och högskolor om forskarutbildning uppstått, ofta i form av forskarskolor som kan omfatta ett större eller mindre antal universitet och högskolor, och med varierande finansiering. Flera större statliga satsningar har gjorts på detta område. År 2001 inrättades sexton nationella forskarskolor varav två med inriktning mot utbildningsfrågor: en i pedagogiskt arbete och en mot naturvetenskapernas och teknikens didaktik (HSV, 2008).² År 2007 fattades beslut om en större satsning på licentianforskarskolor för lärare, som sedan fått efterföljare (HSV, 2012). Det kan tilläggas att efterfrågan på disputerade lärare inom lärarutbildningarna kraftigt ökat under 2000-talet, i synnerhet sedan andelen lärare med doktorsexamen satts upp som ett kvalitetskriterium i samband med Högskoleverkets kvalitetsutvärderingar och behandling av examensrättsansökningar.

En kartläggning av utbildningsvetenskaplig forskning under åren 2005-2010, främst sådan som finansierats av forskningsråden (Broady m fl, 2011), illustrerar områdets bredd och mångfald; det innefattar samhällsvetenskaplig, humanistisk, teknisk-naturvetenskaplig och medicinsk forskning, där den samhällsvetenskapliga kraftigt dominerar, följt av humanistiskt inriktad forskning. Olika varianter av pedagogik, pedagogiskt arbete samt didaktik (allmän- och ämnesinriktad) är de klart vanligaste disciplinerna, men det förekommer även utbildningsinriktad forskning inom bland annat

² De 16 nationella forskarskolorna byggde på den forskningspolitiska propositionen *Forskning och förnyelse* (prop. 2000/01:3).

psykologi, sociologi, nationalekonomi, statsvetenskap, historia, språkvetenskap och religionsvetenskap.³ Forskningen om utbildning och andra pedagogiska frågor kan ingå som en mindre eller större del av en institutions samlade forskningsverksamhet. De 20 institutioner i föreliggande studie är sådana där utbildningsforskning utgör den klart dominerande delen.

Finansiering och forskningsinriktning

Den svenska pedagogiska forskningen på 1950-, 60- och 70-talen präglades starkt av statliga uppdrag i samband med utredningar och implementering av de stora reformerna på utbildnings- och barnomsorgsområdena. Pedagogikutredningen, som arbetade i slutet av 1960-talet, konstaterade: ”Knappast någonstans i världen har de pedagogiska forskarna kunnat arbeta i så intim kontakt med de utredande och beslutande samhällsorganen som i Sverige” (SOU 1970:22, s 16). Inte minst knöts stora forskningsuppdrag till den tioåriga försöksverksamheten med enhetsskola under 1950-talet och genomförandet av 1962 års grundskolereform. Forskningen förväntades vägleda politiskt beslutsfattande och utvärdering, liksom utformning av undervisningsmaterial och metoder. En stor del av uppdragsforskningen kanaliserades genom Skolöverstyrelsen (SÖ) (se SOU 1970: 22, s 21 och 46).⁴ När SÖ lades ner 1990 och ersattes av Skolverket, minskade uppdragsforskningen kraftigt. Kritik hade riktats mot den SÖ-finansierade forskningen för att vara alltför okritisk och hålla låg kvalitet och den nya myndigheten fick mer som uppgift att syntetisera och sprida information om relevant forskning än att finansiera forskningsuppdrag. Också utredningsväsendets omvandling bidrog till denna utveckling; senare decenniernas offentliga utredningar knyter visserligen forskare till sig, men oftast för betydligt mindre uppdrag än tidigare.

I slutet av 1990-talet konstaterade Lärarutbildningskommittén (LUK) att skolans, lärarnas och lärarutbildningarnas vetenskapliga bas var alltför svag och behövde stärkas. En rad möjligheter att finansiera forskning med anknytning till lärarutbildning hade dock,

³ Broady m fl har grundat sig på SCBs indelning.

⁴ I slutet av 1960-talet finansierade SÖ uppdragsforskning och FoU-arbete av ungefär samma omfattning som forskningsrådets forskningsanslag till hela det samhällsvetenskapliga området.

som framgår ovan, försvunnit (SOU 1999:63). Detta och frånvaron av ett forskningsråd på området, liksom lärarutbildningens tvärvetenskapliga karaktär och svaga ställning inom universiteten, hade bidragit till att forskningen om sådana frågor var åsidosatt. LUKs förslag att inrätta ett nytt vetenskapsområde, dvs ett särskilt ekonomiskt utrymme i statsbudgeten, för utbildningsvetenskap, gick inte igenom. I stället inrättades 2001 en utbildningsvetenskaplig kommitté (UVK) inom Vetenskapsrådet⁵, och krav ställdes på en ekonomisk omfördelning inom universitet och högskolor för att stödja och utveckla forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen. Idag finansieras utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning via de ordinarie statsanslagen (gäller dock ej flertalet högskolor), forskningsråden, i synnerhet UVK (se Broady m fl, 2011) samt en rad externa finansiärer: statliga myndigheter, stiftelser, landsting och kommuner, men bara till ringa del näringslivet.

Det problematiska förhållandet mellan forskning och lärarutbildning

Förhållandet mellan forskning, forskarutbildning och lärarutbildning är långtifrån enkelt och konfliktfritt. Till detta bidrar en rad faktorer, inte minst traditionella statusskillnader mellan olika lärarkategorier och mellan olika typer av lärarutbildning, mellan universitet och högskolor, och olika slags forskning. Kvinnodominerade lärarutbildningar som inriktas mot yngre barn tenderar att ha lägre status än sådana som avser äldre elever och som har större inslag av män. Det är i själva verket ofta dessa lärarutbildningar som får stå som sinnebild för den under senare år ofta politiskt och medialt uthängda *lärarutbildningen* i singularis. Det var också dessa lärarutbildningar som först mycket sent, i början av 2000-talet, fick den mer organiserade koppling till forskarutbildning och forskning som förutsattes i 1977 års högskolereform.

⁵ I regeringens instruktion till UVK formulerades kommitténs uppdrag vara att fördela medel till *forskning och utbildning på forskarnivå som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behoven inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten* (SFS 2009:975). År 2010 ändrades formuleringen till att fördela medel till *forskning och utbildning på forskarnivå med relevans för skolans och förskolans utveckling*, (SFS 2010:1183).

Den problematiska relationen handlar också om revirstrider och konkurrens om ekonomiska medel. Lärarutbildningarnas polymorfa karaktär är ytterligare en försvårande faktor; tillgången till forskning och forskarutbildning har sett och ser fortfarande mycket olika ut beroende på om man talar om utbildning av ämneslärare eller exempelvis fritidspedagoger och förskollärare – se det följande. Vidare varierar organisationen av utbildning och forskning starkt mellan lärosätena.⁶ Exempelvis skiljer sig de pedagogiska institutionernas medverkan i lärarutbildningen en hel del, även om det vanligaste är att lärarutbildningskurser utgör en väsentlig del av deras åtaganden (det sistnämnda gäller för övrigt även för ett flertal humanistiska, teknisk-naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnesinstitutioner). I samband med högskolereformen gick lärarhögskolornas och universitetens pedagogikinstitutioner samman i vissa fall, i andra fall inte.

Ämneslärarstudenterna har kunnat antas till en forskarutbildning i sina ämnen utan tidsödande kompletteringar, medan övriga lärarkategorier främst gått till forskarstudier i pedagogik efter att ha läst till minst 90 hp (det som tidigare betecknades som C-nivå) i ämnet. För studenter från de forna seminarierna var steget till forskarutbildning och forskning därför långt i flera avseenden. Tillkomsten i början av 2000-talet vid flera lärosäten av forskarutbildningsämnen som pedagogiskt arbete, där genomgången professionsutbildning och erfarenhet av pedagogiskt yrkesarbete ofta är behörighetsgrundande, ska bland annat ses mot denna bakgrund.⁷

Centrala begrepp inom studien

Detta avsnitt tar upp beskrivande och analytiska begrepp som är centrala i studien. Beskrivande begrepp är institution och forskningsmiljö. De analytiska är diskurs, institutionell diskurs, performativitet, kön och genus, socialt kapital och nätverk, karriärkapital samt akademisk karriär och position.

⁶ På förslag från LUK-utredningen blev universitet och högskolor som anordnade lärarutbildning skyldiga att ha ett så kallat särskilt organ med samordnande ansvar för utbildning och forskning på lärarutbildningens område. Idag är det kravet borttaget.

⁷ Umeå universitet var först med att år 2001 inrätta pedagogiskt arbete med denna behörighetskonstruktion, en modell som hämtats från läkarutbildningen.

Beskrivande begrepp

Institution

Projektet utgår i enlighet med Kimberly (1979) från att en institution är en administrativ och organisatorisk enhet med tydliga mål på flera nivåer som försöker omsätta sin verksamhetsidé. I vår definition av institution inkluderas dessutom centrumbildningar och forskningsinstitut. Detta är sålunda en något vidare definition av institution än den som vanligen används. Institutionen som organisatorisk enhet har en långsiktig och etablerad resurstilldelning och verksamheten har avgränsade ansvarsområden och rutiner. Ansvarsområde och förvaltarskap är formaliserat med tydliga personalfunktioner och rollfördelningar.

Forskningsmiljö

En forskningsmiljö är en institutionaliserad miljö vars medlemmar tillhör en eller flera institutioner. Institutionen omfattar vanligen en forskningsmiljö, men i enstaka fall spänner en forskningsmiljö i studien över flera institutioner och/eller en institution rymmer flera forskningsmiljöer. I forskningsmiljöerna har det funnits en långsiktig och etablerad intern och/eller extern finansiering och kompetensförsörjning. De forskningsmiljöer som ingår i studien har identifierats dels genom institutionernas hemsidor, dels genom intervjuer. Miljön har ett tydligt forskningsfokus och kunskapsintresse med tillgång till egen forskarutbildning alternativt nätverksorganiserade forskarskolor. Forskningsmiljön har ofta tillgång till både horisontella och vertikala forskningsnätverk, med nationella och/eller internationella kontakter.

Analytiska begrepp

Inom projektet har det centrala teoretiska ramverket formats och tagit utgångspunkt i begreppen diskurs, institutionell diskurs, performativitet, kön och genus, socialt kapital och nätverk, karriärkapital samt akademisk karriär och position.

Diskurs

Begreppet diskurs bygger på utgångspunkten att vi talar om och förstår vår omvärld på ett bestämt sätt och vårt språk är strukturerat

i olika mönster som vi följer när vi agerar i olika sociala situationer. I ett diskursivt perspektiv sker tillträdet till den sociala världen genom språket. Det är med hjälp språket som vi skapar representationer av vår sociala värld. Studien utgår från att representationerna aldrig kan ses som en ren avspeglning av en redan existerande social värld utan de bidrar till att skapa den. Det är genom språket som den sociala världen, inklusive våra sociala relationer och sociala identiteter, skapas och konstitueras. Därför menar vi, i enlighet med Fairclough (2010), att språket bidrar till att skapa mening och social ordning i livet.

Fairclough (2010) menar att begreppet diskurs kan definieras på två sätt, dels som en form av språkbruk som kan beskrivas som en social praktik, dels som en bestämd diskurs som kan särskiljas från andra diskurser. Wodak (1996) menar i sin tur att diskurs är:

... the use of language in speech and writing – as a form of ‘social practice’. Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation, institution and social structure that frame it: the discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is, discourse is socially constituted, as well as socially conditioned – constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationship between people and groups of people (Wodak, 1996, s 15).

Genom ovanstående definition anlägger vi en dialektisk och vid syn på diskursbegreppet. Diskursen både formar och formas av den sociala situationen, institutionen och dess strukturer. Definitionen erbjuder samtidigt en länk till diskussionen om institutions medierande och strukturerande funktion där studien i enlighet Wodak (1996, s 12) ser institutionen som ”... produced and reproduced through discourse”. Samtidigt synliggörs relationen mellan diskurs, ideologi och makt i och med att den diskursiva praktiken har ideologiska effekter som producerar och reproducerar ojämlika maktrelationer vilket sker genom positioneringen av subjektet samt materiella representationer.

Institutionell diskurs

I analysen utgår vi från att akademien är strukturerad genom institutionella diskurser som skapar olika krav och förutsättningar för både forskningsmiljöer och enskilda forskare (Fairclough, 2010;

Mayr, 2008). Som forskare måste man oftast förhålla sig till olika institutionella diskurser, vetenskapliga normer och föreställningar. Institutionella diskurser handlar om relationen mellan diskurs, ideologi och makt och där projektet i enlighet med Mumby och Clair (1997) ser institutionen och dess diskurser som: "... sites of struggle where different groups compete to shape the social reality ... in ways that serve their own interest" (Mumby och Clair (1997, s 182).

Enligt Whitley (2000, 2003) skapar institutionella diskurser olika förutsättningar för vetenskaplig kunskapsproduktion bl a beroende på vetenskapligt erkännande, vetenskaplig mångfald, administrativ kontroll och organisatorisk reglering. Två dimensioner av den institutionella diskursen framstår för Whitley (2000, 2003) som särskilt viktiga a) graden av konkurrens och strävan efter vetenskapligt erkännande inom institution och forskningsmiljö, b) graden av intellektuell pluralism, mångfald och flexibilitet i relation till institutionens och forskningsmiljöns mål och strategier. Genom att kombinera och skapa en dikotomi mellan dessa två dimensioner skapar Whitley fyra idealtyper av vetenskapssystem/forskningsmiljöer vilka han kallar "differentierad hierarki", "differentierad pluralistisk", "konkurrensinriktad hierarki" och "konkurrensinriktad pluralistisk" (se tabell 1).

Tabell 1. Fyra idealtyper av vetenskapliga miljöer (översatt efter Whitley 2003, s 1019)

Performativ och konkurrensinriktad →	Låg	Hög
Intellektuell pluralism och flexibilitet ↓		
Låg	Differentiated hierarki	Konkurrensinriktad hierarki
Hög	Differentierad pluralistisk	Konkurrensinriktad pluralistisk

Beroende på graden av konkurrens, hierarki, flexibilitet och vetenskaplig mångfald skapas forskningsmiljöer med olika struktur, organisation, mål och performativt fokus. Med utgångspunkt i Whitleys (2000, 2003) modell genomförs inom ramen för vårt empiriska urval analyser av institutionella diskurser och diskursiva praktiker. Vi utgår då också, liksom Fairclough (2010), från institutionens medierande och strukturerande funktion.

Performativitet

Performativitet är enligt Ball (2008) en styrningsteknik som är starkt förknippad med omstruktureringen av högre utbildning. Några exempel på performativa styrningstekniker är ranking av högre utbildning, och vetenskaplig meritering genom publicering av forskningsresultat. Ball (2008) menar att:

Performativity is a culture or a system of terror. It is a regime of accountability that employs judgements, comparisons and displays as means of control, attrition and change /.../ The culture of performativity in practical terms rests on databases, appraisal meetings, annual reviews, reports, writing, quality assurance visits, the regular publication of results, inspection and peer reviews (Ball, 2008, s 49-50).

Liksom Ball (2008, 2012) utgår studien från att performativitet är en styrningsteknik som formar oss som människor, hur vi tänker om vad vi gör och hur vi interagerar med andra människor. Performativiteten handlar således om sociala relationer och hur vi relaterar till våra kollegor, hur vi som lärare möter studenter i nya kurser men även hur vi genomför vår forskning och kunskapsproduktion. Begreppet performativitet har därigenom stor relevans för projektets analyser av kön och karriär inom akademien.

Kön och genus

Vi använder begreppen kön och genus synonymt i boken; användningen varierar mellan kapitlen beroende på enskilda författares preferenser. Innehållsligt är vi intresserade av att undersöka kön/genus som position, hur kön/genus görs i olika sammanhang (Butler, 1990) och hur olika praktiker, strukturer eller diskurser konstrueras, eller framstår som, könade. Vår utgångspunkt är alltså socialkonstruktivistisk (Burr, 1995) i den meningen att vi avfärdar en essentialistisk syn på kön samtidigt som vi håller med Edwards (2002, s 43) om att vi både ”är” och ”gör” kön parallellt. Vi har också funnit det fruktbart att använda oss av Connells (1987, 1995) begrepp genusregim då vi undersöker huruvida institutioner och forskningsmiljöer följer eller utmanar samhällets genusordning.

Socialt kapital och nätverk

Inom sociala nätverk skapas det som Coleman (1994), Field (2008) och Lin (2001) beskriver som socialt kapital. Vår utgångspunkt är att socialt kapital i enlighet med Lin (2001, 2008) kan ses som inbäddade resurser inom sociala nätverk. Burt (1998) och Storberg-Walker och Gubbins (2007), menar i sin tur att socialt kapital handlar om värdet av sociala relationer och kan därför ses som en form av nätverksstruktur, en resurs som skapas av och mellan människor. Sociala nätverk kan enligt Burt (1998) antingen beskrivas som hierarkiska med en vertikal konstruktion eller platta med en horisontell konstruktion, vilket skapar olika former av socialt kapital.

Vi menar liksom Burt (1998) att man kan skapa länkar mellan olika personer inom ett nätverk för att på så sätt bygga upp sociala relationer som i förlängningen bidrar till skapandet av socialt kapital. Man kan också "låna" socialt kapital från någon person i en högre position inom nätverket för att på så sätt få tillgång till grupper eller individer som annars skulle vara svåra att få kontakt med. Att "länka" socialt kapital, skapar enligt Burt (1998) platta nätverk medan att "låna" socialt kapital skapar ett mer hierarkiskt nätverk. Inom ett nätverk kan det ibland saknas kontakt mellan olika medlemmar eller grupper vilka gör att det uppstår som Burt (1998) beskriver som ett "strukturellt hål". Kan man utnyttja dessa strukturella hål till att länka och skapa nya nätverkskontakter finns det en möjlighet att tillägna sig "nytt" socialt kapital (Burt, 1998). Strukturella hål innebär således att nätverksrelationerna inte bara kan ses som överlappande utan att de också kan tillföra något nytt, de är med andra ord additiva.

Burt (1998) påtalar att kvinnor ofta halkar efter i karriären om de försöker länka och bygga eget socialt kapital, men ökar sina möjligheter att gå vidare i karriären om de istället lånar socialt kapital från någon central person inom nätverket. En anledning till detta fenomen är enligt Burt (1998) deras brist på legitimitet inom organisationen vilket gör att de behöver låna socialt kapital. Översatt till akademien menar vi i enlighet med Burt (1998) och Putnam (1995) att många kvinnliga forskare tycks sakna legitimitet och därför måste förlita sig på att låna socialt kapital, medan män ofta misstänkliggörs om de antar denna strategi. Men att låna socialt

kapital är bara värdefullt om det nätverk som man lånar inom eller ifrån erkänner detta kapital (Burt, 1998).

Karriärkapital

Liksom Wodak och Meyer (2012) utgår studien från att den akademiska positionen skapar och genererar olika former av karriärkapital. Akademien och dess institutioner kan enligt Iellatchitch, Mayrhofer och Meyer (2003) beskrivas som ett slagfält där aktörer med olika resurser och kapital försöker förändra sina positioner. Det är dock inte bara en fråga om att ha eller inte ha ett karriärkapital, utan handlar i ännu högre grad om att skapa ett karriärkapital som är erkänt av institutionen. Beroende på hur individens egna strategier och karriärkapital erkänns och värderas av institutionen, kommer man att erbjudas karriärvägar som skapar olika akademiska positioner (Iellatchitch m fl, 2003). En forskare bygger upp sitt karriärkapital över tid då hon/han utvecklar sina personliga kunskaper och erfarenheter (jfr Inkson & Arthur, 2001). Dessa tar forskaren tar med sig när hon/han rör sig mellan olika positioner, vilket gör det möjligt att bli en aktör inom det akademiska karriärfältet. Karriärkapitalet skapas genom vad Sturges m fl (2005) beskriver som tre olika former av vetande a) ett vetande som handlar om vår motivation för arbete och karriär b) ett vetande som handlar om kunskaper och färdigheter som ackumuleras i karriären c) ett vetande som kan beskrivas som ett socialt och symboliskt kapital och som är relaterat till våra sociala relationer och rykte. Som Mayrhofer m fl (2004) påpekar, är de tre kunskapsformerna kompletterande och så fort vi investerar i en form av kunskap kommer de andra två att involveras.

Akademisk karriär och position

För att beskriva och analysera hur unga forskare positioneras inom utbildningsvetenskap har vi, i enlighet med Khapova och Arthur (2011) utgått från att karriär måste ses som ett tvådimensionellt begrepp, bestående av både ett individuellt och ett institutionellt perspektiv (se även Iellatchitch, m fl, 2003). Samtida karriärforskning har i stor omfattning fokuserat på hur enskilda individer rör sig mellan olika sammanhang och miljöer där de förhandlar om position och resurser i syfte att skapa en individuell karriär

(Duberley & Cohen, 2010). Karriären ses som en individuell strategi som styrs av enskilda intressen baserad på självreglering, aktiva handlingar och egen kapacitet (King, 2004). Vår förståelse är dock, utifrån Inkson och Arthur (2001) respektive Field (2008), att den akademiska karriären alltid är en del av den institutionella diskursen. Liksom Gunz, Mayrhofer och Tolbert (2011) ser vi därför institutionen som en arena där den akademiska karriären och positionen förhandlas och konstrueras. På så sätt skapas och formas akademiska positioner genom institutionella diskurser. Den akademiska positionen är därför dualistisk i sin konstruktion.

Empiri, urval, dataproduktion och analys

Studien bygger på intervjuer med totalt 52 forskare (38 kvinnor och 14 män) och 50 doktorander (38 kvinnor och 12 män) från 20 institutioner,⁸ samt dokumentanalyser, vid sex olika lärosäten. Lärosätena har valts ut därför att de rymmer en variation av utbildningsvetenskapliga institutioner och forskningsmiljöer både när det gäller ämnestillhörighet och karaktär; några av institutionerna kan beskrivas som forskningsdominerade med distans till lärarutbildning medan andra kan beskrivas som undervisningsdominerade med koppling till lärarutbildningen. En tredje variant som ingår är institutioner som kan beskrivas som en mix mellan forskningsdominerade och undervisningsdominerade institutioner. En fördjupad beskrivning och genomgång av de aktuella institutionerna och forskningsmiljöerna följer i kapitel 3.

Studiens dataproduktion startade med att vi via telefon eller e-post kontaktade vetenskapliga företrädare och/eller prefekter för respektive institution för att få tillträde. Detta avsåg intervjuer med doktorander och juniora forskare; definitionen av de senare var att de skulle ha disputerat inom senaste femårsperioden. Samtliga institutionsrepresentanter sa ja till vår förfrågan om tillträde och vi fick tillgång till personallistor över disputerade och doktorander vid respektive institution. Därefter sände vi e-post till alla doktorander och juniora forskare som uppfyllde kravet om att ha disputerat

⁸ De verksamheter som vi valt att beskriva som institutioner består i några fall av forskningsinstitut och centrumbildningar vilka samtliga uppfyller kravet som ovan preciseras genom det beskrivande begreppet institution.

under den senaste femårsperioden, med en förfrågan om de ville delta i studien.

Bortfallet bland doktoranderna varierar mellan institutionerna och då från 30 % till 50 % av det totala antalet doktorander. I vissa fall var det svårt att få tag på kompletta doktorandlistor vilket medförde att vi inte kunde komma i kontakt med alla doktorander. Av de doktorander som vi kunde skicka mail till var det ett antal som inte svarade på vår förfrågan medan en andra uppgav att de ej hade tid att delta.

Bortfallet av juniora forskare ligger även det på mellan 30 % och 50 % av det totala antalet som kunde komma ifråga på institutionerna. Inom denna grupp hade några efter sin disputation valt att arbeta vid andra högskolor och universitet både i och utanför Sverige och vi fick inte tag på dem trots upprepade försök. Av de juniora forskare som stannat kvar på sitt lärosäte valde ett antal att inte svara på vår förfrågan om deltagande. Av de juniora forskare som svarade uppgav några att de inte ville delta i studien då man upplevde studien som ”känslig att delta i” medan andra hänvisade till att de inte hade tid. Liksom för doktoranderna försvårades kontaktförsöken genom att det på några lärosäten var svårt att få ta del av fullständiga personallistor. Bortfallet blev i vissa fall blev kännbart då det inom några forskningsmiljöer endast fanns ett begränsat antal disputerade som uppfyllde studiens urvalskriterier.

Dataproduktionen har genomförts genom att Angervall, Gustafsson och Silfver⁹ har samlat in offentliga policydokument och websidor från respektive institution samt genomfört individuella intervjuer med doktorander och juniora forskare. Syftet var dels att få ta del av informanternas individuella erfarenheter och karriärstrategier, dels att kartlägga sociala relationer och nätverk.

Intervjuerna varade mellan 50 minuter och en och en halv timma, och var uppbyggda kring en tematisk intervjuguide med frågor om karriär, institution och forskningsmiljö, erfarenheter av akademien, strategier, meritering och publicering, nuvarande arbete och position, sociala nätverk och konferenser, undervisning, deltagande i forskningsprojekt alternativt avhandlingsarbete, handledning, samt reflektioner om kön och karriär i akademien (se intervjuguide, bilaga 1). Intervjuerna har transkriberats och analyserats utifrån vår verk-

⁹ Angervall, Gustafsson och Silfver har ansvarat för två lärosäten var.

tygslåda av beskrivande och analytiska begrepp. Vi har använt diskursanalys (Fairclough, 2010) för att analysera institutionella praktiker och sociala nätverk. Vi har även analyserat hur institutionella diskurser och individens karriärkapital artikuleras i konstruktionen av akademisk position (Davies & Harré, 2006). Kartläggning av sociala relationer har gjort det möjligt att analysera både storlek och struktur av sociala nätverk (Ball, 2012) och att synliggöra kopplingar mellan sociala relationer och genusregimer. Analysen av forskningsmiljöer har kompletterats med data från officiella policydokument och organisationsbeskrivningar publicerade via bl a hemsidor. Sammantaget har vi därigenom kunnat skaffa oss en bild av institutionernas respektive inriktning och mål, forskares publiceringsgrad, uppdrag av olika slag såsom opponent, läsare av avhandlingsmanus, handledare, specifika positioner vid lärosäte och/eller institution osv. Våra data har sammanfattats och analyserats genom meningskoncentration (Kvale & Brinkmann, 2009) och en diskursanalytisk läsning i syfte att analysera skärningspunkter mellan institutionella och individuella perspektiv.

Ser man till hela datamaterialet finns det antalsmässigt en stor övervikt av kvinnliga doktorander och disputerade. Denna till antalet kvinnliga dominans återfinns både när det gäller vilka som blev tillfrågade (urval) och vilka som valde att tacka ja till deltagande. Antalet deltagare med annan etnisk bakgrund än svensk uppgår till tre personer vilket inte är föremål för någon egen analys. Däremot kan man reflektera över om utbildningsvetenskap tenderar att framstå som ett ”vitt” forskningsområde (se Ahmed, 2011).

Avslutningsvis skall också något sägas om en delstudie som genomfördes för att följa upp disputerade som lämnat forskarkarriären (se kapitel 1). Tanken var att intervjua personer som lämnat akademien och, åtminstone för tillfället, tycktes ha avbrutit sin forskningskarriär (de som har en högskoleanställning utan tid för forskning ingår inte i denna grupp, de ryms i studiens övriga intervjuer). Utifrån tillgänglig statistik för det samhällsvetenskapliga området fanns det anledning att tro att en relativt betydande grupp kunde ha lämnat efter doktorexamen för en verksamhet utanför akademien (HSV, 2010; Silander, 2010). Vi valde för delstudien ut två lärosäten som inkluderade både undervisningsdominerade och forskningsdominerade institutioner och följde upp samtliga exami-

nerade doktorer vid dessa institutioner under perioden 2005-2010. Vid en första genomgång, grundad på studiedokumentationen, omfattade gruppen som lämnat akademien inalles 22 personer, vilket motsvarar 21 procent av de totalt 103 personer som disputerat där under de aktuella åren. Vi gick vidare med nätbaserade sökningar på de enskilda personerna. Det visade sig då att flertalet faktiskt arbetade inom akademien, vanligen som lektorer och till synes på heltid, och i ett fall på ett forskningsinstitut utomlands. Totalt var det bara sex personer som framstod som helt utan anknytning till akademien. Eftersom det fanns anledning att tro, att vi skulle få lika magra resultat om vi genomförde liknande avhoppstudier på andra lärosäten, avbröt vi den planerade intervjustudien; en sådan bedömdes inte kunna tillföra så mycket att den var motiverad att genomföra. Det finns följaktligen inget att redovisa från denna uppföljning i de kommande empirikapitlen. Däremot återkommer vi till den i diskussionen av studien som helhet i kapitel 9.

Referenser

- Ahmed, Sara. (2011). *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft.
- Ball, Stephen J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, Stephen J. (2012). *Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginery*. Routledge: New York, NY.
- Broady, Donald, Börjesson, Mikael, Dalberg, Tobias, Krich, Josefine & Lidegran, Ida. (2011). *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Redovisning av ett uppdrag för Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Burr, Vivien. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Sage.
- Burt, Ronald S. 1998. The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10(1), 5–46.
- Butler, Judith. (1990/1999). *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge.
- Coleman, James S. (1994). *Foundations of social theory*. New ed. Cambridge, Mass: Belknap.
- Connell, Robert W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge and Oxford: Polity Press.

- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom. (2006). *Positioning: The discursive production of selves*. <http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm> (Hämtad 2012-08-29).
- Duberley, Joanne & Cohen, Laurie. (2010). Gendering career capital: An investigation of scientific careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 187-197.
- Eduards, Maud. (2002). *Förbjuden handling. Om kvinnors organisering och feministisk teori*. Malmö: Liber.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. (2nd ed). London: Longman.
- Field, John. (2008). *Social capital*. New York: Routledge.
- Gran, Bertil. (1995). *Professionella lärare? – Lärarförbundets utvärdering av grundskol-lärarytbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Gunz, Hugh, Mayrhofer, Wolfgang & Tolbert, Pamela S. (2011). *Introduction to special section: Careers in context* [Electronic version]. Hämtad [2012-08-29], från Cornell University, ILR School site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/503/>
- HSV (2008). *Utvärdering av 16 nationella forskarskolor*. Rapport 2008:16 R. Stockholm: Högskoleverket.
- HSV (2009). *Granskning av utbildningar i pedagogik*. Rapport 2009:22 R. Stockholm: Högskoleverket.
- HSV (2010). *Doktorsexaminerades etablering på arbetsmarknaden*. Rapport 2010:21R. Stockholm: Högskoleverket.
- HSV (2012). *Utvärdering av forskarskolor för lärare*. Rapport 2012:9 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Iellatchitch, Alexander, Mayrhofer, Wolfgang & Meyer, Michael. (2003) 'Career fields: A small step towards a grand career theory?', *The International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 728-750.
- Inkson, Kerr & Arthur, Michael B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 30(1), 48–61.
- King, Zella. (2004). Career self – management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112–133.
- Khapova, Svetlana N & Arthur, Michael B. (2011). Interdisciplinary approaches to contemporary career studies. *Human Relations*, 64(1), 3-17.

- Kimberly, John R. (1979). Issues in the creation of organizations: Initiation, innovation, and institutionalization. *The Academy of Management Journal*, 22(3), 437-457.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (2nd ed). Los Angeles: Sage Publications.
- Lin, Nan. (2001). *Social Capital: a theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Mayr, Andrea. (2008). *Language and Power. An introduction to institutional discourse*. London: Continuum International Publishing group.
- Mayrhofer, Wolfgang, Meyer, Maier, Steyrer, Johannes, Maier, Julia & Hermann, Anett. (2004). Thick descriptions of career habitus. Agency and structure within career fields. *European Organisation Studies Group, 20th colloquium*. Ljubljana, Slovenia.
- Mumby, Dennis K & Clair, Robin. (1997). Organizational discourse. I van Dijk, T A (Red), *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies Volume 2* (181-205). London: Sage.
- Putnam, Robert D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Silander, Charlotte. (2010). *Pyramider och pipelines. Om högskolesystemets påverkan på jämställdhet i högskolan*. (Doktorsavhandling). Växjö: Linnaeus University Press.
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning*. Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Storberg-Walker, Julia & Gubbins, Claire. (2007). Social networks as a conceptual and empirical tool to understand and “do” HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 9(3), 291–310.
- Sturges, Jane, Conway, Neil, Guest, David & Liefoghe, Andreas. (2005). Managing the career deal: the psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 821–838.

- Whitley, Richard. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. New York: Oxford University Press.
- Whitley, Richard. (2003). Competition and pluralism in the public sciences: the impact of institutional frameworks on the organisation of academic science. *Research Policy*, 32(6), 1015–1029.
- Wodak, Rut. (1996). *Disorder of discourse*. London: Longman.
- Wodak, Rut & Meyer, Michael. (2012). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

Kapitel 3

Studiens institutioner och forskningsmiljöer

Jan Gustafsson

Kapitel 3 beskriver de institutioner och forskningsmiljöer som har varit utgångspunkt för projektet. Miljöerna uppvisar en variation både när det gäller kunskapsproduktion och ämnes-/disciplintillhörighet. Det finns sålunda en variation mellan institutioner som betonar en mer tillämpad och professionsanknuten kunskapsproduktion och de som har ett fokus på en mer akademisk och disciplinbunden dito. Variationen spänner också från mer forskningsdominerade institutioner till mer undervisningsdominerade. Analysen av studiens institutioner och forskningsmiljöer har därför utgått från en kategorisering med avseende på om de är forskningsdominerade eller undervisningsdominerade, relationen till lärarutbildning, finansiering av forskning, organisation av forskningsmiljöer, forskarutbildning, reproduktion av forskningsmiljöer, kunskapsproduktion, genusmönster, nätverk samt publicering. Vi relaterar dessa aspekter till Bernsteins (2000, 2003) begrepp *sammansatt diskurs* med stark klassifikation och inramning respektive *integrerad diskurs* med svag klassifikation och inramning och kan analytiskt placera in studiens institutioner i tre diskursiva modeller. De benämns A, B och C (tabell 1). Analyserna, som bygger på policydokument och websidor från institutionerna samt intervjuer med doktorander och juniora forskare, utvecklas i kapitel 4 till 8.

Inom de undervisningsdominerade institutionerna (modell A) med en stark koppling till lärarutbildningen är forskare och doktorander verksamma i undervisningen, och/eller i mindre forskningsprojekt, oftast med inriktning mot skolans verksamhet och utveckling. När det gäller de forskningsdominerade institu-

tionerna (modell C) finns en tyngdpunkt i forskningsrelaterad verksamhet, även om merparten av forskare och doktorander också är engagerade i undervisning.

Begreppet klassifikation refererar till den uppdelning och arbetsdelning som finns inom en institution, exempelvis mellan ämnen eller mellan anställningskategorier såsom doktorander och forskare. Begreppet åsyftar den maktpraktik som reglerar och strukturerar relationen mellan de olika pedagogiska kategorierna. En stark klassifikation betonar en tydlig ämnes- och arbetsdelning där ämnen och identiteter skall hållas isär medan en svag klassifikation innebär en mindre uppdelad ämnes- eller arbetsdelning. Inramningsbegreppet är i sin tur relaterat till den kontroll som läraren har över vad som skall undervisas eller forskarens kontroll över hur forskningen skall genomföras. Vid en stark inramning kontrollerar exempelvis läraren innehåll, urval, undervisningens organisation samt tidsplanering. Kännetecknande för en svag inramning är att studenten har en stor del av kontrollen när det gäller innehåll, urval, undervisningens organisation samt tidsplanering.

Modell A kan därför beskrivas som en undervisningsdominerad institution med svag klassifikation och inramning och med närhet till lärarprofession. Modell C kan beskrivas som forskningsdominerad institution med stark klassifikation och inramning med distans till lärarprofession. Modell B är en mix av dessa båda modeller.

Modell A. Undervisningsdominerad med närhet till lärarprofession

Organisation av forskningsmiljön

Forskningsmiljöerna i modell A återfinns på institutioner som har ett stort undervisningsuppdrag inom lärarutbildningen, företrädesvis med inriktning mot förskola, fritidshem och de tidiga skolåren. Institutionerna kan därför beskrivas som undervisningsdominerade med en stark närhet till lärarprofession och lärarutbildning. Samtliga arbetar för att etablera sig inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet och har som mål att bli kraftfulla miljöer inom

sina forskningsfält. Institutionerna är organiserade genom en integrerad diskurs (Bernstein, 2000, 2003) där forskning och undervisning ses som en helhet. Kännetecknande för dessa institutioner är att de försöker att skapa samhörighet mellan de egna forskarna och samtidigt söka forskningssamarbete med andra lärosäten och forskningsmiljöer. I policytexterna skrivs institutionerna fram som utvecklingsmiljöer och några av dem har erhållit strategiska medel från det lokala lärosätet. I några fall finns det även en tendens att institutioner går mot en mer mixad organisation enligt modell B. Forskningen inom dessa miljöer är oftast internt finansierad eller så kallad uppdragsforskning från statliga myndigheter, regionförbund samt kommuner. I några få fall har institutionerna erhållit externfinansiering från Vetenskapsrådet, ofta för samarbetsprojekt där forskare från andra lärosäten har knutits till projektet. Kunskapsproduktionen skulle kunna beskrivas som praxisnära med en stor relevans för lärarutbildning och lärarprofession.

Forskningsmiljön är en institutionaliserad och integrerad del av institutionens formella organisation och struktureras genom en integrerad diskurs vars nyckelord är "allt hänger ihop", dvs forskning och undervisning ses som en helhet. Praxisnära forskning och pedagogiskt arbete kan ses som integrerande begrepp inom institutionen då de kan relateras till forskningen med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Intervjuer och policydokument ger en bild av att det finns en stabilitet i arbetsroller och kontroll över verksamheten. Det förespråkas inte någon teoretisk eller metodmässig pluralism utan det finns en strävan att forska och publicera sig inom ett avgränsat fält. Genom att forskningsmiljön är strukturerad genom en integrerande diskurs tonas den performativa diskursen delvis ner. Det finns dock en tendens till att institutionens medarbetare ställs inför höga och samtidiga krav på prestationer i forskning och undervisning. Utifrån Whitleys (2003) figur i kapitel 2 kan institutionerna och deras forskningsmiljöer karakteriseras som differentierade hierarkier. Forskningsmiljöerna kan samtidigt beskrivas som etablerade och starka inom de aktuella institutionerna. Här pågår en specialisering, som ibland påskyndas av lokala satsningar, då forskare och doktorander fördjupar sig inom ett avgränsat forskningsfält både i

forskningen och i undervisningen. Denna specialisering blir tydlig även när det gäller antagning av doktorander och anställningar av lektorer. Forskningen rör främst förskola och de tidiga skolåren, och forskningsmiljöerna domineras till antalet av kvinnliga doktorander och forskare.

Forskarutbildning och meritering

Forskningsmiljöerna inom institutionerna av modell A har inte tillgång till någon egen forskarutbildning eller examensrätt utan är beroende av andra lärosäten genom deltagande i forskarskolor. Inom dessa har man inflytande men inte någon egen kontroll vilket medför att man är beroende av andra forskningsmiljöer och lärosäten. Professorerna är dock verksamma i ledningen av forskarskolorna och har även en central position inom den egna institutionen och forskningsmiljön.Handledning av doktorander utförs av professorer och i viss mån docenter. Doktoranderna tillhör alla en forskarskola. Det är inte ovanligt att det är adjunkter eller mastersstudenter med lärarbakgrund som har rekryterats, dels i syfte att stärka kvaliteten i lärarutbildningen för att svara mot Högskoleverkets krav, dels för att bidra till att stärka forskningen på institutionen. På så sätt försöker man säkerställa reproduktionen av såväl undervisningsuppdraget som forskningsverksamheten. Forskningsmiljön anordnar under ledning av professorerna forskarutbildningskurser inom ramen för forskarskolorna, framför allt i examensämnena pedagogiskt arbete och pedagogik.

Nätverk

Institutioner enligt modell A är, som tidigare påpekats, undervisningsdominerade och strukturerade av en integrerad diskurs, vilket starkt bidrar till att horisontella nätverk dominerar. De horisontella nätverken är framför allt relaterade till lärarutbildningen och i viss mån till lokala och regionala forskningskontakter. Inom dessa nätverk återfinns främst undervisande personal såsom lektorer, adjunkter och doktorander. De få vertikala forskningsnätverken är genom sin struktur och innehåll kopplade till professorernas verksamhet samt till forskarskolorna. Intressant att notera är att man inte får tillgång till de vertikala nätverken om man inte samtidigt är en del av det horisontella nätverksarbetet kopplat

till lärarutbildningen. Om så är fallet kan professorerna ”låna ut” socialt kapital eller erbjuda länkar in i de vertikala nätverken (se kapitel 7). Intressant att notera är också att det inom forskningsmiljöerna finns en rörelse mot en mer mixad modell i en strävan att få vetenskapligt erkännande.

Reproduktion och meritering

Institutionerna enligt modell A fokuserar i mycket hög grad på att utbilda och meritera adjunkter till att bli disputerade. På liknande sätt finns en strävan att de som genomgått en licentiandforskarutbildning ska erhålla doktorsexamen. Målet är att säkerställa kvaliteten på lärarutbildningen samt examensrätten. Miljöerna har begränsad tillgång till egna postdoktorer och meriteringsanställningar för disputerade, vilket bland annat resulterar i ett lågt antal docenter och professorer. Reproduktionen av forskningsmiljön sker således främst på doktorsnivå genom forskarskolorna, och inte på docent- och professorsnivå.

Publicering

Inom institutionerna av modell A dominerar individuell publicering över en mer kollektiv. Några avvikande exempel finns dock i vårt material där exempelvis professorerna i en miljö valde att gå samman och utveckla så kallad scaffolding (Vygotsky, 1978) i relation till en doktorand som kan ses som en av de utvalda (se vidare kapitel 6). Alla publikationer mellan doktorsexamen och docentutnämning var samproducerade med en av miljöns professorer. Mellan docent- och professorsmeritering samproducerade docenten alla sina artiklar tillsammans med en annan professor i miljön.

Exemplet visar att den performativa diskursen även är verksam inom en integrerad modell. Den är emellertid inte dominerande. Företrädesvis sker publiceringen individuellt i framförallt nordiska, men i viss mån också i internationella tidskrifter. Svenska har varit det dominerande publiceringsspråket när det gäller avhandlingar. Det finns dock tecken på att antalet sammanläggningsavhandlingar på engelska ökar.

Modell B. En mix av forskning och undervisning samt närhet till lärarprofessionen

Organisation av forskningsmiljön

I modell B återfinns institutioner vars verksamhet är en blandning av forskning och undervisning samt kännetecknas av en närhet till lärarprofessionen. Forskningen har ett fokus på skola och undervisning, där några forskare har ett mer uttalat ämnesfokus (ex engelska, matematik, historia eller fysik) medan andra har fokus på utbildning, skola och samhälle. Enligt lokala policydokument och intervjuer med föreståndare finns en ambition att etablera sig som starka miljöer och få ett vetenskapligt erkännande. Många av forskarna har en lärarprofession i bagaget och är också lärare inom lärarutbildningen. Organiseringen och struktureringen enligt B-modellen sker genom en mix av den sammansatta och integrerade diskursen; man skulle sammanfattande kunna beskriva den som ”både och”. Både undervisning och forskning finns med i institutionens verksamhet, men den kan inte beskrivas som integrerad som i modell A då medverkan i undervisning inte är en förutsättning för att få tillgång till forskningsnätverk. Forskningsmiljöerna är institutionaliserade genom att de utgör administrativa och organisatoriska enheter inom lärosätet och blir på så sätt en del av institutionernas formella organisation. Kunskapsproduktionen inom dessa forskningsmiljöer har stor relevans för lärarprofessionen och kan beskrivas som didaktisk och ämnesfokuserad med syfte att utveckla skolans undervisning och ämnesinnehåll. Forskningens innehåll har ett tydligt disciplin- och ämnesfokus som dock inte ses som en ”naturlig” del av institutionens undervisning så som den gör inom modell A.

Forskningsmiljöerna har en stark position inom institutionen med en långsiktig finansiering. Forskningen är oftast både intern- och externfinansierad, i det senare fallet med medel från i huvudsak Vetenskapsrådet, Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap samt Riksbankens Jubileumsfond. I vissa fall genomförs uppdragsforskning från statliga myndigheter, regionförbund samt kommuner. Utifrån Whitley (2003) kan forskningsmiljöerna beskrivas som en mix mellan differentierad och konkurrensinriktad hierarki. De är fokuserade på forskning, performativt inriktade och är inskrivna i en

performativ diskurs. Det finns en tydlig hierarki inom miljön, en låg grad av teoretisk pluralism samt en rörelse mot en performativ diskurs. Flera av forskningsmiljöerna har en formell organisation med tydlig ansvarsfördelning och en föreståndare. Här arbetar både manliga och kvinnliga doktorander och forskare med en liten övervikt av kvinnliga doktorander och juniora forskare, vilket delvis kan förklaras av att flertalet medarbetare rekryteras från kvinno-dominerade lärarprofessioner.

Forskarutbildning och meritering

Några miljöer har tillgång till ”egen” forskarutbildning på sitt lärosäte medan andra får samarbeta med andra lärosäten. I den förstnämnda gruppen som har egen examensrätt för forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga fältet bedriver merparten av doktoranderna ändå forskarutbildning inom utbildningsvetenskapliga forskarskolor där flera lärosäten samarbetar. I forskningsmiljön finns det en lokal kontroll och styrning av forskarutbildningen genom att man har en vetenskaplig ledare, studierektor och föreståndarskap för forskarskolor. I intervjuerna med disputerade forskare framkommer det dock att denna kontroll och styrning har minskat på grund av att forskarskolorna har kommit att bli den dominerande formen av forskarutbildning. Man har förvisso stort inflytande inom forskarskolorna men ingen egen kontroll så som var fallet tidigare med egen forskarutbildning.Handledningen av doktorander fördelas bland de seniora forskarna, det vill säga professorer och docenter. Även kursledarskapet inom de forskarutbildningskurser som miljön är ansvarig för ligger på professorsnivå. Ett lärosäte i denna grupp har genomfört en strategisk satsning på egna postdoktorer med forskning och meritering under fyra år. Två forskare har sådana internfinansierade postdoktorjänter, medan anställningen av två forskarassistenter har anställning som finansieras av ett vetenskapligt råd. Vetenskaplig meritering och produktion sker främst bland de forskare som har projektmedel, postdoktorstjänster eller anställning som forskarassistent, medan den är sparsamt förekommande bland övriga medlemmar i miljön.

Den andra gruppen institutioner av B-modell saknar egen examensrätt för forskarutbildning, men man samverkar med andra lärosäten om sådan utbildning inom ramen för forskarskolor. Man

ingår i forskarskolornas styrgrupper och har föreståndarskapet i ett fall. Handledningen av forskarskolornas doktorander är uppdelad på de medverkande lärosätena och forskningsmiljöerna, och man har också kursansvar för några forskarutbildningskurser. Rekryteringen av doktorander och juniora forskare sker huvudsakligen internt. Det är vanligt att adjunkter med vetenskaplig meritering söker och antas till forskarskolorna. Institutionerna satsar i första hand på att meritera egna disputerade forskare, inte på rekrytering av externa. Vidare är man också en del av strategiska, lokala satsningar för ökad kvalitet hos lärarutbildningen, till stor del i form av interna medel för forskning och ämnesutveckling. Vetenskaplig meritering och produktion inom miljöerna sker därför främst av de forskare som har stöd av interna forskningsmedel.

Nätverk

Det finns en skillnad mellan miljöerna inom modell B när det gäller tillgången till vertikala och horisontella nätverk. Några miljöer har genom sina professorer och docenter tillgång till ett stort antal vertikala nätverkskontakter av både internationell och nationell karaktär. Inom dessa nätverk finns det möjlighet att som doktorand eller forskare koppla upp sig på nätverken och både länka och låna socialt kapital (Burt, 1998), under förutsättning att man skriver inom miljöns forskningsfält. Få doktorander uppgav att de hade egen tillgång till nätverk förutom inom ramen för exempelvis Nordisk förening för Pedagogisk Forskning (NFPF) eller kommunala kontakter.

Andra miljöer inom denna subgrupp har ojämnare tillgång till internationella och vertikala forskningsnätverk. En förklaring är att det saknas professorer och docenter som kan länka och låna ut sitt sociala kapital. Dessa miljöer "överlever" emellertid forskningsmässigt genom sina vertikala kontakter med forskarskolor och nätverk utanför lärosätet vilka erbjuder möjligheter till detta. Nätverk på en horisontell nivå med inriktning mot lärarutbildning finns dock rikligt representerade, liksom väl etablerade kommunala kontakter. En del av miljöerna har en tydligare internationell nätverksorientering. Detta syns också i valet av handledare, då man i stor utsträckning har handledare från andra länder och lärosäten. Här finns det betydligt större möjlighet att bli medlem i inter-

nationella och vertikala forskningsnätverk genom att länka och låna socialt kapital genom sina internationella handledare och nätverkskontakter.

Publicering

Det finns skillnader i publiceringsmönster mellan olika institutioner av modell B. Inom en av dem finns det en omfattande nationell och internationell publicering. Företrädesvis skriver man individuellt, både som doktorand och som forskare. Många doktorander uppger att de inte har reflekterat över publiceringsform och vetenskaplig meritering. De publicerar sig enligt den tradition som finns inom respektive institution, vilket för många är monografier på svenska. De juniora forskare som har gjort snabbast karriär inom dessa miljöer uppger att de har varit tvungna att välja bort publicering på svenska i bokform till förmån för internationell publicering i tidskriftsform. Forskarna uppger samtidigt att denna diskussion inte förs inom miljön utan att den främst ligger på individnivå.

Genom det uttalade intresset för att publicera sig i form av ämnes- och läromedelstexter minskar dock det totala antalet publikationer inom modell B. Publikationerna från miljöerna inom modell B är dock fler än i modell A men färre i jämförelse med modell C. De forskare som publicerar sig har oftast en extern finansiering av sin meritering.

Modell C. Forskningsdominerad med distans till lärarprofession

Organisation av forskningsmiljön

Institutionerna har både utbildnings- och forskningsuppdrag men med ett tydligt fokus på forskning och kan därför kategoriseras som forskningsdominerade. En stark, sammansatt diskurs strukturerar miljöerna där forskning och utbildning hålls åtskilda. Både i intervjuerna och på institutionernas hemsidor framtonar en bild av att forskningen innehar en dominerande position och att man aspirerar på att bli excellenta forskningsmiljöer. Relationen till lärarutbildningen får beskrivas som distanserad. Den undervisning som man är involverad i faller inom miljöns specifika forsknings-

och kunskapsfält. Man har ett stort antal professorer och docenter, och forskningen består av nationella och internationella projekt som finansieras via Vetenskapsrådet, Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap, Riksbankens Jubileumsfond, Vinnova samt av olika myndighetsuppdrag. Institutionerna har en framträdande och stark position på respektive lärosäte. Kunskapsproduktionen inom dessa miljöer kan beskrivas som tillämpad med nära koppling till ekonomin.

Ofta fokuseras utbildning och pedagogisk verksamhet ur olika institutionella och samhällliga perspektiv. Antalet kvinnliga och manliga doktorander och forskare är relativt jämt fördelat, men det finns något fler manliga professorer och docenter än kvinnliga dito.

Med stöd av Whitley (2003) skulle dessa miljöer kunna beskrivas i termer av *konkurrensinriktad pluralism*; de är starkt konkurrens- och prestationsinriktade samtidigt som det finns en pluralism och mångfald när det gäller teorier och metoder. De skulle därför kunna beskrivas som transdisciplinära. Inom institutionerna finns det ett antal forskningsprojekt som leds av forskare i dessa miljöer. Miljöerna kan ses som projektorganisationer samtidigt som de är starkt institutionaliserade och formaliserade. I intervjuer och i analysen av institutionernas hemsidor framträder en bild av att miljöerna har tydliga forskningsmål på flera nivåer, effektivt omsätter sin verksamhetsidé och har ett starkt externt och internt stöd med en etablerad resurstilldelning som resultat. Forskningsmiljöerna har en tydlig organisation och rollfördelning.

Forskarutbildning och meritering

Institutionerna har examensrätt i något utbildningsvetenskapligt forskarutbildningsämne och leder egna forskarskolor. De kontrollerar antagningsprocessen till forskarskolorna, innehar den vetenskapliga ledningen, bestämmer innehåll och handledning samt innehar ledande positioner inom forskarutbildningen såsom föreståndare och studierektor. Framträdande representanter för forskningsmiljön återfinns på ledande befattningar vid respektive lärosäte. Handledningen av doktorander bedrivs uteslutande av professorer och docenter och samma mönster gäller för kursledningen av forskarutbildningskurser. Institutionerna har egna postdoktorsanställningar, externa postdoktorer och forskarassistenttjänster – vad som kan liknas vid karriärkontrakt (se kapitel 8). Det är här som

de inviterade forskarna (se kapitel 6) framträder med stor tydlighet på både doktorand- och forskarnivå. Doktorander rekryteras strategiskt i syfte att säkerställa reproduktionen inom forskningsmiljön samtidigt som det finns ett stort intresse bland många forskare att aktivt söka sig till dessa miljöer. Man försöker således ha kontroll över sin rekrytering och reproduktion.

Nätverk

Institutionerna av modell C har tillgång till många internationella och vertikala forskningsnätverk, men även till ett stort antal nationella och nordiska nätverk, både horisontella och vertikala. Fokus för samtliga nätverk ligger dock på forskningsrelaterad verksamhet. Det finns därför stora möjligheter till att låna socialt kapital samt att länka upp sig på nätverk. Man genomför regelbundet internationella och nationella konferenser, och i anslutning till några av dem finns rådgivande styrelser, så kallade advisory boards. I båda fallen öppnas upp för ytterligare nätverkssamarbete.

Publicering

I forskningsmiljöerna finns en blandning av individuell och kollektiv publicering. Tendensen är dock att den individuella publiceringen dominerar. Antalet publikationer är dock omfattande och man arbetar systematiskt med textseminarier där man kollektivt läser varandras artiklar och ansökningar. Forskarna publicerar sig företrädesvis i internationella tidskrifter, forskningsantologier, egna bokserier, ”working papers” samt rapporter till statliga myndigheter.

Sammanfattande reflektion över projektets institutioner

Vid en summering av projektets institutioner framträder en variation mellan de tre modellerna som inte enbart kan beskrivas av begreppen undervisningsdominerad, forskningsdominerad samt närhet till lärarprofession (tabell 1).

KÖN OCH KARRIÄR I AKADEMIN

Tabell 1. Sammanfattande modell av institutioner

	Modell A	Modell B	Modell C
Forsknings-/ undervisningsdominerad	Undervisningsdominerad	Mix av undervisning och forskning	Forskningsdominerad
Diskurs	Integrerad diskurs	Mixad diskurs	Sammansatt diskurs
Nyckelord	Allt hänger ihop	"Både och"	Håll isär
Relation till lärarutbildning o profession	Närhet	Mix av närhet och distans	Distans
Finansiering av forskning	Intern och extern	Extern och intern	Extern
Organisation av forskningsmiljön	Differentierad hierarki	Differentierad och konkurrensinriktad hierarki	Konkurrensinriktad pluralism
Forskarutbildning	Ej egen forskarutbildning, ingår i nationell forskarskola	Ej egen forskarutbildning, ingår i nationell forskarskola	Egen forskarutbildning, Egen forskarskola
Reproduktion av forskningsmiljö	Ej fullständig styrning av doktorand-antagning	Ej fullständig styrning av doktorand-antagning	Styr över sin doktorandantagning
Område för kunskapsproduktion	Praxisnära forskning: pedagogiskt arbete, undervisning och lärarutbildning	Pedagogiskt arbete, undervisning och lärarutbildning, ämnesfokus	Tillämpad forskning med inriktning mot utbildning, samhälle och kunskapsbaserad ekonomi
Könsmönster	Övervikt kvinnliga doktorander, juniora forskare, docenter och professorer.	Viss övervikt av kvinnliga doktorander och juniora forskare.	Jämn könsfördelning bland doktorander och juniora forskare. Manlig dominans på docent- och professorsnivå.
Meriteringssystem	Fragmenterat, horisontellt	Fragmenterat, horisontellt	Specialiserat, Vertikalt, stegvis
Nätverk: Horisontella - vertikala	Dominans av horisontella nätverk	Mix av horisontella och vertikala nätverk	Dominans av vertikala nätverk
Publicering	Begränsad internationell publicering, övervikt av nationell publicering	Mix av båda. Delar av området publicerar internationellt medan andra har mer nationell publicering	Omfattande internationell publicering

Tabell 1 illustrerar hur de tre modellerna skiljer sig åt när det gäller organisering, forskningens finansiering, kunskapsproduktion, nätverksstruktur, forskarutbildning, meriteringssystem, könsmönster samt publicering. Den institutionella analysen tydliggör att utbildningsvetenskap är starkt könsdifferentierat med stora skillnader mellan olika institutioners forskningsmiljöer (se vidare kapitel 4). Tydligast framträder denna skillnad mellan modell A och C. Inom modell A finns en tydlig numerär kvinnodominans medan modell C till antalet domineras av manliga forskare. Inom modell A arbetar alla kvinnliga forskare inom lärarutbildningen medan i princip ingen av forskarna i modell C har något uppdrag inom lärarutbildningen utan enbart fokuserar på forskning (se kapitel 4). Med stöd av Strike (2010) skulle man kunna säga att de kvinnliga forskarna inom modell A arbetar inom en fragmentiserad och horisontell organiseringsmodell som bidrar till en låg meriteringstakt. Forskarna i modell C däremot arbetar i en organisation som förordar specialisering med en hierarkisk och vertikal inriktning vilket stödjer både karriär och meritering. De tre institutionsmodellerna skiljer sig också åt när det gäller kunskapsproduktion. Modell A har en kunskapsproduktion med fokus på den pedagogiska praktiken och lärarutbildningen och då företrädesvis genom praxisnära forskning (se kapitel 2). Modell C har även den fokus på en tillämpad forskning, dock inte mot lärarutbildning och läraryrke, utan snarare på samhälle och ekonomi. Genom institutionernas strukturerande funktioner blir därför även kunskapsproduktionen könsdifferentierad; forskning inom pedagogiskt arbete och praxisnära forskning är kvinnodominerad medan kunskapsproduktionen med fokus mot inriktning mot samhälle och den kunskapsbaserade ekonomi domineras av män. Intressant är att de kvinnor som är verksamma inom modell C måste förhålla sig till en sammansatt och performativ diskurs med krav på meritering och vetenskapligt erkännande. Modell B är som ovan beskrivs en mix av dessa båda diskurser vilket gör att antalet kvinnor och män är relativt jämt fördelat även om det i vissa miljöer finns en övervikt på kvinnor.

Tabell 2. Sammanfattande tabell: Intervjupersoner, institutionsmodell och kön

Institutionsmodell	Antal kvinnliga juniora forskare	Antal manliga juniora forskare	Antal kvinnliga doktorander	Antal manliga doktorander
Modell A	10	3	5	1
Modell B	24	8	25	7
Modell C	4	3	8	4
Summa:	38	14	38	12
Summa totalt:	Juniora forskare: 52		Doktorander: 50	

Det är dock inte bara den numerära fördelningen av kvinnor och män inom respektive modell som bidrar till en reproduktion av könsmonster inom det utbildningsvetenskapliga fältet. De ingående miljöernas varierande kunskapsproduktion, nätverksorganisering, forskningsfinansiering och publicering skapar helt olika villkor för vetenskaplig skolning, meritering och karriär. Det är dessa institutionella villkor som tydliggörs inom projektets analyser och bidrar till att skapa olika rekryteringsvägar, karriärkapital och karriärmonster för den enskilde doktoranden och forskaren.

Referenser

- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, codes and control, Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. Oxon: Routledge.
- Burt, Ronald S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10(1), 5–46.
- Strike, Tony. (2010). Evolving academic career pathways in England. I G Gordon & C Whitchurch (Red), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce*. New York: Routledge.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitley, Richard. (2003). Competition and pluralism in the public sciences: the impact of institutional frameworks on the organisation of academic science. *Research Policy*, 32(6), 1015–1029.

Kapitel 4

Dam och Herr i det könsneutrala rummet

Eva Silfver

Det här kapitlet tar sin utgångspunkt i min egen förvåning över det sätt på vilket kvinnors och mäns tal om möjligheten och viljan att fortsätta forska efter disputation skiljer sig åt bland de juniora forskare vi intervjuat. De flesta män i materialet talar om forskning som något de givetvis ska hålla på med och som ett val förknippat med hur de själva är eller agerar. I intervjuerna med männen framstår forskningskarriären som ett relativt enkelt och mer eller mindre självgående projekt. Majoriteten av kvinnorna, däremot, talar om forskning som något som kommer i andra hand. Familjen, trivseln vid institutionen eller lärargärningen lyfts fram som något som går före en forskningskarriär och flera av kvinnorna i intervjuerna framhåller att de inte ser sig själva som strateger eller karriärister.

Kanske borde jag inte vara förvånad. Jämförande europeisk statistik visar att akademien är könssegregerad, både horisontellt och vertikalt (European Commission, 2009) och i internationell forskning har man sedan länge beskrivit universitetet som organisationer styrda av maskulina diskurser (Acker, 1992). Svensk forskning om akademiens kultur och normer pekar också på paradoxen att manliga normer råder i akademien samtidigt som det finns en stark diskurs om könsneutralitet (Dahlerup, 2010). Akademien är, som övrigt i samhället, genomsyrad av föreställningar om kön (Högskoleverket, 2005) och kvinnors och mäns akademiska meriter bedöms inte alltid utifrån samma norm (Sandström m fl, 2010).

Trots min kunskap om forskning om akademi och kön gjorde de juniora forskarnas könade tal om fortsatta forskningsmöjligheter intryck på mig och ledde till att jag mer systematiskt började titta närmare på detta tal. Undersökningen har en diskursanalytisk utgångspunkt där jag betraktar akademien som en arena där olika diskurser möts, sammanfaller eller krockar med varandra och därmed producerar olika typer av mening, kunskap och makt (Foucault, 1971/1993). I analysen av de juniora forskarnas tal om den egna forskarkarriären har jag letat efter vilka diskurser, eller tolkningsrepertoarer (Wetherell & Potter, 1992), som informanterna använder och vilka subjektpositioner som därmed möjliggörs. Vidare undersöker jag hur detta kan förstås utifrån forskarnas kön, position och placering vid olika typer av institutioner och lärosäten.

Totalt ingår 52 juniora forskare vid sex olika universitet/högskolor i gruppen. 38 av dessa är kvinnor och 14 män. Alla personer har etniskt svensk bakgrund. De yngsta personerna är runt 30 år och de äldsta nära pensionsåldern. Tabell 1 visar forskarnas position samt inom vilken typ av institution de verkar; ”undervisningsdominerad”, ”mixad” eller ”forskningsdominerad” (se kapitel 3 för ytterligare beskrivningar av modellerna). I tabellen framgår det att de flesta av de juniora forskarna finns inom mixade institutioner samt att ungefär hälften av dessa arbetar med undervisning och/eller administration och resten med undervisning och/eller forskning.

KAPITEL 4. DAM OCH HERR I DET KÖNSNEUTRALA RUMMET

Tabell 1. Fördelning kvinnor/män bland juniora forskare i relation till position och typ av institution

	Vik. lektor/ (motsvarande)	Lektor: undervisning/ administration	Lektor: undervisning/ forskning	Forskar- assistent / postdoktor	Σ
Antal kvinnor/män	5/0	19/2	9/5	5/7	38/14
Undervisnings- dominerad	3 (kvinnor)	6 (4 kvinnor, 2 män)	3 (2 kvinnor, 1 man)	1 (kvinna)	10/3
Mixad	1 (kvinna)	14 (kvinnor)	11 (7 kvinnor, 4 män)	6 (2 kvinnor, 4 män)	24/8
Forsknings- dominerad	1 (kvinna)	1 (kvinna)	-	5 (2 kvinnor, 3 män)	4/3

Även om det empiriska materialet är för litet för att ligga till grund för generaliseringar och betydligt fler kvinnor än män ingår, så är kvinnors och mäns placering vad gäller position och miljö värt att notera. Bland de intervjuade har fem personer, alla kvinnor, tidsbegränsade anställningar som lektor eller motsvarande. Vidare har 19 kvinnor och två män en tillsvidareanställning som lektor. Dessa har förutom kompetensutvecklingstid ingen ytterligare forskningsfinansiering (hädanefter benämns personer inom dessa positioner som undervisande lektor). Av de som har någon form av forskning i sin tjänst är 14 kvinnor och tolv män (hädanefter benämns personer inom dessa positioner som forskande lektor eller postdoktor/forskarassistent). Alltså arbetar de flesta av kvinnorna (nästan två tredjedelar) med undervisning medan de flesta av männen (tolv av 14) har någon form av forskningsfinansiering. De juniora forskarnas position inom akademien i vår studie följer således samma mönster som det inom akademien i stort, dvs att fler kvinnor

än män finns i grundutbildning samt män i högre grad än kvinnor går vidare till en forskningskarriär efter disputation (Högskoleverket, 2006, 2008; Mählck, 2012). I vårt större empiriska material där även doktorander är representerade ser vi samma tendens, nämligen att flertalet av de manliga doktoranderna, till skillnad från kvinnorna, vid slutskedet av sina forskarstudier redan har fortsatt forskning i nya projekt.

Vidare har jag undersökt informanternas fördelning utifrån typ av lärosäte, dvs ”äldre” eller ”yngre”¹⁰, eftersom detta enligt litteraturen har betydelse för tilldelning av externa forskningsmedel (Benner, Stensaker & Unemar Öst, 2010; Mählck, 2012; Sandström m fl, 2010) och därmed möjligheten att göra forskningskarriär. Informanternas fördelning redovisas i tabell 2 ur vilken man även kan beräkna andelen juniora forskare som erhållit forskningsmedel (internt eller externt), dvs hur stor andel av alla forskare inom yngre respektive äldre lärosäten som finns inom kategorierna ”Lektor: undervisning/forskning” samt ”Forskarassistent/postdoktor”.¹¹ Det visar sig då att andelen forskare med forskningsmedel är den samma oavsett typ av lärosäte (hälften av forskarna vid både yngre och äldre lärosäten har forskningsmedel). Vid en jämförelse inom könskategorierna framgår det vidare att ungefär en tredjedel av kvinnorna vid respektive typ av lärosäte¹² erhållit forskningsmedel medan drygt tre fjärdedelar av männen vid yngre lärosäten och alla män vid äldre lärosäten erhållit detsamma.

¹⁰ Vi följer Broady m fl (2011) definition där Uppsala universitet, Lunds universitet, Göteborgs universitet, Stockholms universitet, Umeå universitet samt Linköpings universitet räknas tillhöra kategorin ”äldre” lärosäten.

¹¹ Beräkningarna har gjorts genom att summera antalet forskare inom kategorierna ”Lektor: undervisning/forskning” samt ”Forskarassistent/postdoktor” vid respektive lärosätetyp i studien.

¹² Vid yngre lärosäten tio kvinnor av 25 och vid äldre fyra kvinnor av 13.

KAPITEL 4. DAM OCH HERR I DET KÖNSNEUTRALA RUMMET

Tabell 2. Fördelning kvinnor/män bland juniora forskare i relation till position och lärosätetillhörighet

	Vik. lektor/ (motsvarande)	Lektor: undervisning/ administration	Lektor: undervisning/ forskning	Forskar- assistent / postdoktor	Σ
Antal kvinnor/män	5/0	19/2	9/5	5/7	38/14
Yngre lärosäte (4)	2 (kvinnor)	15 (13 kvinnor, 2 män)	11 (7 kvinnor, 4 män)	6 (3 kvinnor, 3 män)	25/9
Äldre lärosäte (2)	3 (kvinnor)	6 (6 kvinnor)	3 (2 kvinnor, 1 man)	6 (2 kvinnor, 4 män)	13/5

Slutsatsen blir att, om man bara tar hänsyn till önskan om att få fortsätta forska efter disputation, så är det bättre att vara man än kvinna och helst bör man vara placerad vid ett äldre lärosäte.

Analysmetod

Efter att ha inordnat de avidentifierade individerna i tabell 1 och 2 ovan återvände jag till de kodade intervjuerna där jag letade efter sekvenser där informanterna talar om sig själva i förhållande till forskningskarriär. Sammanfattningsvis kan man säga att jag letat efter svar på frågan: ”Hur talar den här personen om den egna forskningskarriären?” Jag letade efter explicita uttalanden men även efter *hur* de talade om karriären (Wetherell, Taylor & Yates, 2001). Tolkningsfokus ligger alltså på den retoriska organiseringen av talet och hur det orienteras mot social handling (Wetherell & Potter, 1992).

I nästa analyssteg sammanförde jag tolkningsrepertoarerna i teman. Under samma tema placerade jag t ex alla uttalanden som gällde tal om olika ”hinder” man möter som forskare i karriären. Det innebar att jag under samma tema fick en samling

tolkningsrepertoarer om t ex "hinder" som kunde innehålla både lika och olika meningsskapande. Jag förstår alltså de olika repertoarerna som diskurser på mikronivå, men ser dessa som genererade ur vidare diskurser på makronivå (sambandsnivå). Detta förflyttar fokus från informanternas personliga uppfattningar till hur mening genom social interaktion skapas diskursivt (Foucault, 1982/1983; Wetherell & Potter, 1992). Då sådant meningsskapande måste förstås utifrån sin tid och sitt specifika sammanhang (Wetherell, Taylor & Yates, 2001) noterade jag vidare från vilken position (både anställningsposition och könposition) samt vilken typ av institution och lärosäte de olika tolkningsrepertoarerna kommer från. Repertoarerna kopplades i nästa analyssteg till diskurser på en samhällelig nivå. Genom detta tillvägagångssätt har jag kommit fram till fem teman vars repertoarer jag analyserat vidare utifrån teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning.

Aktiva och passiva teman om forskningskarriär

Fem teman om den egna karriären framträder alltså i intervjuerna med de juniora forskarna. Dessa kan delas upp i ett aktivt och ett passivt förhållningssätt till karriär, d v s huruvida talet om forskarkarriären uttrycker aktiv handling eller ej. Aktiva förhållningssätt byggs upp av tal om *motstånd* och *självständighet* och de passiva av tal om *tillförsikt*, *slump* samt *hinder*. Tabell 3 nedan visar intersektionen mellan tema, kön, position och typ av institution. Vid läsning av tabellen är det viktigt att hålla i minnet att den endast erbjuder en grov bild av tematiserade tolkningsrepertoarer och inte en kvantifiering av dessa. Jag menar dock att den kan användas för att söka efter mönster i talet om den egna karriären relativt kön, position och kontext.

Tabellen nedan visar t ex att kvinnor inom alla typer av institutioner uttrycker motstånd oavsett vilken position de befinner sig i. Däremot ger kvinnor inte någonstans, eller i någon position, uttryck för tillförsikt när det gäller den egna forskarkarriären. För män är mönstren i stort sett de omvända; inga män talar om motstånd men flera uttrycker tillförsikt, dock inte inom undervisningsdominerade institutioner på positioner där man saknar forskningsfinansiering. Likaså uttrycks självständighet bland män vid alla de miljöer och positioner där de finns representerade. Även

KAPITEL 4. DAM OCH HERR I DET KÖNSNEUTRALA RUMMET

kvinnor ger uttryck för självständighet inom olika miljöer och vid flera av positionerna, dock inte vid alla. Tal om slump aktiveras främst av kvinnor, också av de som erhållit forskningsmedel medan tal om hinder, vilket främst handlar om att familjelivet krockar med arbetslivet, aktiveras bland män såväl som bland kvinnor på alla positioner – dock inte inom alla miljöer, t ex inte bland kvinnor med tidsbegränsade vikariat i undervisnings- eller mixade institutioner.

Tabell 3. Tabellen visar tolkningsrepertoarernas teman i relation till kön, position och typ av institution. Teman aktiverade av män = "fetade"

	Vik. lektor/ (motsvarande)	Lektor: undervisning/ administration	Lektor: undervisning/ forskning	Forskar- assistent / postdoktor
Undervisnings- dominerad	<i>Motstånd</i>	<i>Motstånd</i> <i>Självständighet</i> <i>Hinder</i> <i>Hinder</i>	-	<i>Motstånd</i>
Mixad	<i>Motstånd</i>	<i>Motstånd</i> <i>Självständighet</i> <i>Slump</i> <i>Hinder</i>	<i>Motstånd</i> <i>Självständighet</i> <i>Självständighet</i> <i>Hinder</i> <i>Tillförsikt</i> <i>Hinder</i>	<i>Motstånd</i> <i>Självständighet</i> <i>Självständighet</i> <i>Slump</i> <i>Hinder</i> <i>Tillförsikt</i> <i>Slump</i>
Forsknings- dominerad	<i>Motstånd</i> <i>Slump</i> <i>Hinder</i>	<i>Motstånd</i> <i>Hinder</i>	-	<i>Motstånd</i> <i>Självständighet</i> <i>Självständighet</i> <i>Slump</i> <i>Tillförsikt</i> <i>Hinder</i>

I kommande stycken ger jag exempel på tolkningsrepertoarer som informanterna använder sig av inom respektive tema.

Motstånd

Tolkningsrepertoarer som rör motstånd aktiveras som sagt av kvinnor inom alla miljöer och talet om motstånd är ett dominerande tema bland undervisande kvinnliga lektorer. Den vanligaste repertoaren handlar om *ogillande* mot det sätt på vilket forskning bedrivs, akademins hierarkier och dess performativa krav. Man vill inte ”leva upp till förväntningarna i hierarkin” (Mona, forskande lektor), man gillar inte heller ”tävlingen om [forsknings]medel” (Anngerd, forskande lektor) eller ”artikeljakten” (Susanne, vik. lektor). Man vill inte heller dras in i ”den typen av [tävlings-]tänk” utan helst bara ”hålla på [med forskning] i lite lagom takt – min takt” (Lotten, postdoktor), eller som Britta (undervisande lektor) uttrycker det:

Om du är docent eller professor, det spelar ingen roll, du måste producera artiklar i alla fall, du måste hämta pinnarna... dvs att man publicerar sig är det viktigaste, inte inom *vad* eller vad man skriver *om*, utan att... Och då blir det så himla konstigt för det känns som om att... Då vill inte jag. Jag skiter i det! Alltså det blir så kontraproduktivt! Usch!

Britta uttrycker här hur fastlåst forskaren är i ett system där man måste bedriva forskning på ett visst sätt. Forskaren positioneras som ”fänge”.

En annan typ av motståndsrepertoar konstruerar forskningskarriären som *mindre viktig*. Det finns helt enkelt andra saker i livet som är viktigare, sägs det. Det kan t ex handla om att barn och familj går före karriären: ”familjen är viktigare” (Johanna, vik. lektor) och: ”det spelar roll att jag har tre barn” (Tilde, vik. lektor). Barn och familj framställs ofta som något som går före en forskarkarriär, d v s först detta (barn), sedan (kanske) – en karriär:

Alltså det har väl funnits en tanke att jag skulle vilja meritera mig.
Men det [får] blir så småningom (Johanna, vik. lektor).

En forskarkarriär behöver inte vara förstahandsvalet och man kan faktiskt välja bort forskning, särskilt om det går ut över ens värderingar, sägs det. Man vill inte heller forska till vilket pris som helst. Att behöva be om att få vara med i andras projekt känns exempelvis inte aktuellt: ”[M]an vill ju inte vara någon tiggare liksom

så” (Susanne, vik. lektor). Inte heller är det så viktigt att få forska att man gör det bara för att man får möjlighet. Forskningsfrågorna framställs även som det som måste vara drivkraften. Den ”riktiga forskaren” hoppar inte på vilket projekt som helst bara för att få forska. ”Det är *frågorna* som lockar mig” (Karolina, undervisande lektor). Att gå in i forskningsprojekt som egentligen inte ligger nära ens eget forskningsintresse görs här till något negativt. Man ska helt enkelt inte ”sälja sig” (Susanne, vik. lektor) – då är det bättre att satsa på något annat.

Motståndsrepertoarer aktiveras alltså i kritiken av hierarkiska strukturer med performativa idéer. Denna typ av motståndsrepertoar finns bland kvinnor i alla typer av miljöer och positioner vilket vittnar om att en performativ diskurs slagit igenom också inom utbildningsvetenskap. Samtidigt kan en neoliberal individualiseringsdiskurs ge öppningar för en annan motståndsrepertoar där man positionerar sig som en ”fri individ” som själv väljer kring sin karriär. Repertoaren blir logisk utifrån den position de kvinnor som använder den befinner sig i; de saknar forskningsmedel och/eller en fast position. Genom att rycka på axlarna och hävda att man är fri att välja bort en forskarkarriär konstrueras den också som mindre viktig. Här får således position till viss del betydelse för hur motståndet uttrycks.

Självständighet

Talet om självständighet handlar om att individen tar saken i egna händer och tar kommandot över den egna karriären. Repertoarerna aktiveras dock på delvis olika sätt. En första självständighetsrepertoar uttrycker att man ”*fixar det*” *själv* (Inger, undervisande lektor). Här handlar det om ”egen vilja, drivkraft och förmåga” (Arne, undervisande lektor), om att skaffa forskningsmedel av ”egen kraft” (Sanna, forskarassistent och Sven, forskande lektor). Genom detta tal konstrueras den juniora forskaren till aktören som har, eller tar, kontroll över sin forskning. Man tror på sig själv och sin förmåga att lyckas, eller som Olle (postdoktor) uttrycker det: ”Jag kan göra allt om jag bara lägger tillräckligt med tid på det”.

En annan självständighetsrepertoar handlar om att agera *i linje med hur systemet fungerar*. Roger (forskarassistent) säger t ex att ”man behöver manövrera inom reglerna” och han hävdar att ”det är

viktigt att använda systemet eftersom det är nödvändigt”. Detta vittnar dels om en medvetenhet om strukturer och system som man kan använda till sin fördel men ger även en vink om att man gör det för att man är tvungen till det, vilket bl a Nils (postdoktor) uttrycker:

Jag har anammat, eller köpt, eller accepterat konceptet... eller den normen som är. För vi kan ändå inte förändra det på något sätt.

Genom att använda denna typ av självständighetsrepertoar framstår man både som smart - man har överlistat systemet - och som oskyldig, eftersom systemet är tvingande.

En tredje repertoar hittas inom institutioner vid yngre lärosäten där graden av självständighet kopplas till typ av lärosäte och öppnar upp möjligheter att *skapa egna spelregler*. De som använder en sådan repertoar är alla kvinnor:

Jag tänkte arbeta på andra sätt som belönar sig i organisationen. /---/ Inte jobba mot varandra och tävla om pengar, utan samverka mer... Det tror jag. Stötta varandra i forskningsarbetet (Maria, forskande lektor).

Några kvinnor uttrycker vidare att de medvetet satsat på att bli forskare vid ett mindre lärosäte eftersom detta gör dem friare att styra över sin karriär. Maria är en av dessa och hon säger:

På ett större universitet där det är mer rigida strukturer som man måste känna till och förhålla sig till. Man måste liksom följa med och göra rätt, prata med folk och så... Här, på en mindre högskola är det inte lika viktigt. Så är det tror jag. Här kan man vara friare. Så är det. Det finns en öppenhet här, som är lite speciell. Vi vågar oss på nya delar och tar oss fram. Det gillar jag!

En annan av forskarna har bytt lärosäte från ett äldre till ett yngre och mindre universitet och hon säger:

Jag ville hit. Det lilla formatet passar mig. Jag ville inte ha hierarkier som vid [xxx] där professorn bestämmer allt. Jag vill kunna styra min karriär själv, och det har jag inte alls ångrat. Här har man möjligheter att styra själv på ett helt annat sätt, och det hade jag aldrig där. /---/ Här får jag svängrum (Lisa, forskande lektor).

Det ”lilla formatet” konstrueras som att det medger större möjlighet att styra karriären. Siv (forskande lektor) uttrycker sig på ett liknande sätt:

Jag har satsat på högskolan [xxx] och på att utveckla en miljö här... få en position. Det är det bästa valet jag har gjort. Här är jag någon... och har en karriär jag verkligen vill ha. Genom att jag har satsat [på att vara] här, har jag också frihet att göra lite vad jag vill.

De olika repertoarerna sätter individen i centrum – dels individens egen förmåga oberoende av strukturer eller spelregler, dels individens förmåga att överlista eller utnyttja systemet och dels individens förmåga att skapa egna spelregler. Forskarna positionerar sig alltså som ”fria individer” samtidigt som det framgår att de på olika sätt anpassar sig till, alternativt gör motstånd mot, ett performativt system där typ av miljö eller lärosäte har betydelse för vilken karriär som är möjlig att göra för vem.

Tillförsikt

Talet om tillförsikt handlar om att *forskarkarriären ”bara blir”* och i det empiriska materialet är det endast män med forskningsmedel som aktiverar denna typ av diskurs. Talet används för att framhålla att det kommer att ordna sig med forskarkarriären. En forskarkarriär kan t o m framställas som att den blir till utan egentlig egen ansträngning: ”Det löser sig nog rätt så snabbt tror jag” (Per, forskande lektor). Eller som Hans (forskarassistent) uttrycker det:

Jag är faktiskt inte oroad över... att man kommer att få vara kvar. /---/ Man kommer att ha användning för mig. Sen när man är klar [med post-docen] kanske folk inser att den här killen kan vi ha användning för.

Icke-ansträngningen uttrycks på flera sätt. Här finns tal om att bara ”glida på” (Mikael, postdoktor), eller som Viktor (postdoktor) uttrycker det:

Jag tror att mina möjligheter i karriären mer har varit en bieffekt av att jag faktiskt tycker att det är roligt, det gör jag.

Tillförsikts-talet positionerar forskaren, mer eller mindre explicit, som begåvad och någon som andra därför värnar om och ser till att bjuda in till att vara med på forskningsansökningar och i projekt. Vidare finns det en dimension av att detta är något naturligt eller självklart:

Det har snarare varit så att innan jag avslutat någonting så är det alltid några som sagt att jag ska börja med det andra. Så det har fyllts på, på ett bra sätt (Anton, forskande lektor).

Men talet om tillförsikt avslöjar också att man vet att det finns andra, oftast mer seniora forskare, som man kan lita på eftersom dessa tycks vilja att man stannar inom forskningsverksamheten och därför stöttar på olika sätt:

Man måste få lite hjälp, komma igång, veta var man ska vända sig och så. /---/ Gästprofessorn stöttade upp min ansökan rejält... han hjälpte med det innehållsmässiga. /---/ Jag har hållit på med lite postdoc, via min bihandledare, och har alltså haft lite medel för att skriva ihop en docentur och det har ju gått bra (Henry, postdoktor).

Per (forskande lektor) ger uttryck för något liknande när han säger:

Min bihandledare har ju hjälpt mig en del. Hon tycker att jag är duktig. /---/ Hon tycker att jag gjort bra ifrån mig... och tyckte därför att jag skulle vara med i ett forskningsprojekt. /---/ Många fick söka i konkurrens och så... Men jag befanns vara lämpligast. /---/ Visst, tjänsten/ var tänkt för mig – de ville att jag skulle söka och få den.

Repertoaren om tillförsikt lyfter fram budskapet att forskarkarriären kommer att lösa sig eftersom det finns forskare i högre position som upptäcker och ser att man är begåvad och användbar. Genom tillförsiktsrepertoaren positionerar sig (och positioneras) alltså den juniora forskaren som en begåvad man som inte behöver oroa sig för karriären.

Slump

Karriär kan också bero på slumpen och de som aktiverar tal om slumpens betydelse framställer forskarkarriär som något som är välkommet om och när det händer, ungefär som med en *lotterivinst*.

Om man får forskningsmedel och det blir en forskarkarriär så är det bra men det är inte jätteviktigt att det händer. Det får helt enkelt ”komma som det kommer” (Tilde, vik. lektor). Eller som Mårten (forskande lektor) säger:

Men sedan så på något konstigt vis så kom jag in på det där med forskning kring [xxx] för att det fanns folk i korridorerna liksom.

Forskarkarriären framstår som något som man egentligen inte jobbar för, eller, kanske inte ens *bör* jobba för, vilket Greta (undervisande lektor) uttrycker:

Karriär har jag egentligen inte någonsin tänkt... Jag har inte egentligen, jag har liksom inte jobbat för att komma in i rätt situationer utan jag har gått in i de mötena eller i de sammanhangen jag har trivts med.

I detta tal blir det därför logiskt att framhålla att man inte tänker strategiskt runt sin egen forskarkarriär: ”Strategier har jag det?” (Karolina, undervisande lektor), eller: ”Nej jag är inte så mycket för att ha sådana medvetna strategier” (Lina, undervisande lektor), eller: ”Jag är väldigt dålig på att tänka strategiskt” (Inger, undervisande lektor).

I talet om att forskarkarriären mer eller mindre sker av en slump finns också utrymme att positionera sig som en som haft, eller har, tur: ”Jag har ju haft en sådan enorm tur” (Annika, undervisande lektor), ”Det blev mycket av en slump” (Alice, postdoktor), eller: ”Slumpen faller trevligt åt mitt håll” (Mikael, postdoktor). Slump som förklaring till att lyckas med forskarkarriären kan även uttryckas som timing genom att utlysningar sammanfallit med disputation:

Nu hade jag tur att hitta och få den här [forsknings-]tjänsten på fyra år /---/ precis efter disputation när man har möjlighet till det (Nils, postdoktor).

Genom talet om slump, tur och timing intas en position där man kan framstå som ödmjuk. Är man i avsaknad av strategier är man ju knappast karriärist. Slumpdiskursen aktiveras framförallt bland de kvinnliga juniora forskarna.

Hinder

Talet om hinder betonar just *det som ligger i vägen* för möjligheten att göra en forskarkarriär. Här talas det om saker som ”begränsar” (Annika, undervisande lektor) och om hur svårt det kan vara att få ihop det privata livet med jobbet:

Det är ju detta att få ihop livet som helhet som kan sätta vissa hinder i vägen och svårigheten att själv ibland dra gränser (Erik, forskande lektor).

Barn och familj är det vanligaste hindret som lyfts fram i diskussioner om hinder, både bland män och kvinnor:

Har man familj och en sambo som jag har då, och som inte är i den akademiska miljön... /---/ Hon är inte ett dugg intresserad av pedagogik och ämnesdidaktik och universitetsvärlden. Så när jag försöker ta upp det styr hon ju bara för att hon är så jävla trött på att jag är här hela tiden (Mårten, forskande lektor).

Logiken i talet bygger på att barn och familj tar tid och att man därför inte kan satsa ett hundra procent på det som krävs för en forskarkarriär:

För mig är det förväntningarna på att jobba jämt. Det blir oerhört svårt att balansera i relation till familjelivet. Det känns ibland som vi jobbar på akuten; allt måste göras på liv och död och det är ständigt tidsultimatium inblandade. /---/ Vi lever under det trycket... Och det är väldigt svårt att få ihop med ett liv med barn eller andra intressen... och att man inte vill jobba jämt (Alice, postdoktor).

Satsar man på forskarkarriären så ”kostar det”, som Mona (forskande lektor) uttrycker det, vilket skapar dåligt samvete eftersom man inte hinner med sina barn:

Det blir för jobbigt i mig helt enkelt. Därför att jag slits mellan det dåliga samvetet mellan att vara dålig som... förälder och det här att... hinna med forskningen.

I kölvattnet av detta uppstår lösningar av typen äta sin lunch vid datorn, eller att helt enkelt hoppa över den för att vinna mer tid: ”eftersom man ska hämta på dagis” (Mona, forskande lektor). Om Mona i sitt tal uttrycker en frustration över stressen finns det även

ett tal där familj och småbarn vänds till att bli ett redskap för tidsdisciplinering. Krocken mellan forskning och föräldraskap tar sig också uttryck i att man måste prioritera. Viktor (postdoktor) är en av dem som väljer bort saker, t ex att åka på konferenser:

Det är naturligtvis jätteviktigt med kontakter utifrån de nätverk man då bygger... Men det har jag prioriterat bort genom att vi fått barn.

Hinderrepertoaren kan också positionera den juniora forskaren som ett hinder för forskningsmiljön:

Jag blir rent ett sänke i en miljö som förväntar sig artiklar som är peer reviewed... (Britta, undervisande lektor).

De strukturer som gör det svårt att kombinera en forskarkarriär med familj och småbarn synliggörs inte i informanternas tal. Istället förs talet om hinder ned till individnivå där barn och familjeliv blir hinder för karriären.

Varifrån kommer talet och hur kan mönstren förstås?

I detta kapitel har jag visat att juniora forskare i utbildningsvetenskap knappast befinner sig i ett könsneutralt rum. Snarare hänvisas juniora forskare till olika rum – ett för damer och ett för herrar – eftersom strukturer och föreställningar upprätthåller och reproducerar olika handlingsutrymme och därmed också karriärvägar. Detta synliggörs via de tolkningsrepertoarer som de juniora forskarna använder då de talar om den egna forskarkarriären. Jag förstår repertoarerna som sprungna ur bredare, samhälleliga diskurser.

Diskurser om kvinnlighet och manlighet bidrar till att upprätthålla såväl hemmets som den offentliga sfärens könsordning (Mählck, 2003/2008) och det är därmed inte förvånande att främst kvinnorna i empirin aktiverar en motståndsrepertoar som uttrycker att barn och familj går före forskning, medan männen om de talar om barn och familj, talar om dem som hinder för karriären. En neoliberal individualiseringsdiskurs gör det också möjligt att tala om karriär som något man fritt kan välja att vänta med, eller göra på

annat sätt än genom att följa krav på excellens via tävling. Hinder för karriären placeras inte heller främst i akademien med dess strukturer, organisering av forskning, eller förväntningar på vad som är rimligt att prestera o s v, utan utanför akademien; i hemmet – eller hos en själv.

Att de intervjuade kvinnorna som saknar tillgång till forskningsmedel talar om att de väljer bort forskningen, eller att en forskarkarriär snarast sker av en slump, mer än att de talar om strukturer och föreställningar som stänger dörrar för dem, kan även förklaras med att det är bekvämare att internalisera dominerande föreställningar om kön än att ifrågasätta dem (Mählck, 2003/2008). Att vara strategisk och jobba för den egna karriären är antagligen också i praktiken svårare att förena med en stereotyp kvinnlighet som betonar samverkan och gemenskap än en stereotyp manlighet som betonar tävlan och individualitet. De män som ”läser spelet” och utnyttjar det performativa systemet verkar däremot inte behöva förhandla med sin manlighet då de, när de gör karriär, gör det män traditionellt sett alltid gjort.

Det bör dock påpekas att det inte bara är de kvinnor som saknar forskningsmedel som uttrycker motstånd mot en performativ diskurs som mäter forskning utifrån kvantifierbara mått och därmed tvingar, eller fångar, forskaren i vissa sätt att göra forskning. Motstånd uttrycks av kvinnor i alla positioner och miljöer, även bland kvinnliga postdoktorer och forskarassistenter vid mer performativa, forskningsdominerade institutioner. Könsposition framstår därmed som viktigare än typ av anställning eller miljö då det gäller talet om motstånd.

Ett intressant mönster i materialet är den grupp kvinnor, alla vid mindre lärosäten och i mixade institutioner, som aktiverar talet om självständighet. En tolkning av att kvinnor aktiverar självständighetsrepertoarer just i dessa miljöer är att det är här det finns handlingsutrymme för en forskningspraktik som inte följer performativa ideal. Givet den relativa isolering ett litet lärosäte trots allt har i form av avsaknad av examensrätt på forskarnivå, mindre forskningsmiljöer, få namnkunniga professorer, lägre tilldelning av externa forskningsmedel och så vidare, säger detta kanske mer om akademins könade rum än något annat. Kanske kan man med hjälp av Goffman (1961/2004) förstå det som att dessa kvinnor utvecklar

en typ av ”sekundär anpassning” vilken ger dem visst utrymme till agens i en akademi som blivit en ”total institution”, det vill säga en institution där individens liv är underordnad och beroende av institutionens auktoritet och hur den är organiserad.

Vidare är talet om tillförsikt manligt könat. Flera av männen i materialet är medvetna om att de är ”kronprinsar” och blivit framburna av (oftast) andra män men här finns också tal om att man faktiskt ordnar karriären själv, eller att man tar för givet att det ordnar sig. Min tolkning av att detta tal är synligt endast bland männen kommer sig av att män antagligen har större erfarenhet av att det ordnar sig för dem. Det ordnar sig oftast för män därför att mannen är norm och vi har en värld där män är överordnade och sätter agendan för hur saker och ting ska gå till. Jag menar att talet om att man kan luta sig tillbaka och se på sin forskarkarriär med tillförsikt kan förstås ur det perspektivet.

Det visar sig således att både kön, position och typ av institution/lärosäte, om än i olika grad, har betydelse för hur informanterna talar om sin forskarkarriär. En slutsats är att män utifrån sitt tal framstår som mer komfortabla med forskarrollen än kvinnor vilka i högre grad positionerar sig utanför densamma. I kapitlet visar jag också att det existerar motståndshandlingar och att juniora forskare kan inta andra positioner, än de som performativa diskurser erbjuder. En annan slutsats är att det inte är forskarkarriär i sig som kvinnor, och en del män, visar motstånd mot utan hur den konstrueras genom en neoliberal diskurs.

Till sist; hur kunde jag då bli förvånad? Jag visste ju sedan tidigare att forskning visat att akademien inte är könsneutral, det vill säga att kvinnor och män ges olika förutsättningar trots att karriär inom akademien framställs som att den bygger på ett meritokratiskt system (Dahlerup, 2010). Kanske trodde jag inte att mönstren skulle vara så tydliga? Vi lever ju ändå i ett relativt sätt jämställt land och akademien intas alltmer av kvinnor och utbildningsvetenskap är ett kvinno-dominerat fält (Högskoleverket, 2008). Men, som Paula Mählck (2003/2008) och andra med henne redan har konstaterat, det är jobbigt att se hur samhället är ordnat utifrån kön och det är enklare att inte se.

Referenser

- Acker, Sandra. (1992). New perspectives on an old problem: the position of women academics in British higher education. *Higher Education*, 24(1), 57-75.
- Benner, Mats, Stensaker, Bjørn & Unemar Öst, Ingrid. (2010). *Universitets- och högskolepolitiken – avsikter och konsekvenser för de nya lärosätena*. Rapport, Örebro universitet.
- Broady, Donald, Börjesson, Mikael, Dalberg, Tobias, Krih, Josefine & Lidegran, Ida. (2011). *Inventering av svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Redovisning av ett uppdrag för Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté*. Vetenskapsrådets rapportserie 2011:2. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dahlerup, Drude. (2010). *Jämställdhet i akademien – en forskningsöversikt*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet.
- European Commission. (2009). *She Figures 2009. Statistics and indicators on gender equality in science*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities 2009.
- Foucault, Michel. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, Michel. (1982/1983). The subject and power. I H L Dreyfus & P Rabinow (Red), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (208-226). Brighton: Harvester.
- Goffman, Erving. (1961/2004). *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Högskoleverket. (2005). *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*. Rapport 2005:41 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2006). *Forskarutbildning och forskarkarriär – betydelsen av kön och socialt ursprung*. Rapport 2006:2 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2008). *Kvinnor och män i högskolan*. Rapport 2008:20 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Mähle, Paula. (2003/2008). *Mapping gender in academic workplaces: ways of reproducing gender inequality within the discourse of equality*. (Doktorsavhandling). Umeå Universitet. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller 2008.

- Mählck, Paula (2012). Differentiering och excellens i det nya forskningslandskapet. Om kön, tystnad och performativa vithetshandlingar. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1-2, 25-48.
- Sandström, Ulf, Wold, Agnes, Jordansson, Birgitta, Ohlsson, Björn & Smedberg, Åsa. (2010). *Hans Excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan.
- Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (2001). *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Wetherell Margaret & Potter, Jonathan. (1992). *Mapping the Language of racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Kapitel 5

Subjekspositioner i olika utbildningsvetenskapliga miljöer

Eva Silfver

I detta kapitel undersöker jag hur doktorander och juniora forskare talar om de miljöer där de befinner sig. Syftet är att analysera vilka subjekspositioner som görs tillgängliga inom institutionerna och deras forskningsmiljöer och vad detta får för konsekvenser för hur forskarkarriär möjliggörs. Det är alltså subjekspositioner i förhållande till institutionernas forsknings- respektive undervisningsdominans som är kapitlets fokus. Det empiriska materialet består av intervjuer med 56 informanter; 31 doktorander (23 kvinnor och 8 män) och 25 juniora forskare (18 kvinnor och 7 män) verksamma vid institutioner som kan hänföras till någon av de tre diskursiva modeller vilka beskrivs närmare i kapitel 3. Det handlar alltså om undervisningsdominerade institutioner med svag klassifikation och inramning (Bernstein 2000, 2003) med närhet till lärarprofession (modell A), forskningsdominerade institutioner med stark klassifikation och inramning med distans till lärarprofession (modell C), samt miljöer som innefattar en mix av forskning och undervisning men med närhet till lärarprofession (modell B). När jag fortsättningsvis ger exempel och skriver om de olika miljöerna har jag förenklat kallat dem för ”undervisningsdominerad”, ”forskningsdominerad” eller ”mixad” miljö med egen forskarutbildning (se vidare kapitel 3 om olika varianter på den mixade miljön).

Teoretiskt tar jag min utgångspunkt i förståelsen att makt och kunskap förutsätter varandra och produceras diskursivt genom såväl språk som praktiker (Foucault, 1971, 1972) samt att makt/kunskap är något som är situerat (Haraway, 1991). Det innebär en betoning på vikten av att i analysen ta hänsyn till vem eller vilka som har tolkningsföreträde i miljön, det vill säga vilken kunskap som räknas.

Vidare betraktar jag kön som något som både strukturerar våra liv – inte minst var och med vad vi arbetar (Moss Kanter, 1977; Westberg-Wohlgemuth, 1996) – samt något som görs i tal och handlingar (Butler, 1990).

Analysen bygger på antagandet att subjektet konstrueras genom de diskurser som är verksamma i en viss kontext och en viss tid (Foucault, 1982) men att subjekten ändå har utrymme att agera inom befintliga diskurser, och såväl kan förstärka som bjuda motstånd mot dessa (Davies & Harré, 2001). I sitt tal aktiverar informanterna de diskurser som är tillgängliga för dem, dvs talet blir logiskt utifrån diskursens mening. Talet avslöjar alltså hur subjekten positionerar sig och andra givet befintliga diskursiva ramar (Davies & Bansel, 2005).

Undervisningsdominerade institutioner

Institutioner som kan hänföras till den undervisningsdominerade modellen har en stark närhet till lärarprofession och lärarutbildning. Här bedrivs praxisnära forskning som präglas av en integrerad diskurs där teori och praktik är nära sammankopplade. Institutionerna strävar efter att etablera sig inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet samtidigt som undervisningsuppdraget är stort och man saknar examensrätt. Därmed är man beroende av andra lärosäten och forskningsmiljöer som bland annat utvecklas via olika forskarskolor. Rekryteringen till forskarutbildning sker både internt och externt. Bland informanterna hittar vi därför både adjunkter från de egna institutionerna som uppmanats att forskarutbilda sig, kommunalt anställda lärare som går särskilda forskarskolor i syfte att höja den akademiska nivån ute på fältet och samtidigt skapa större samarbete mellan skola och akademi, samt doktorander som sökt specifika doktorandanställningar och som oftast saknar fast anställning efter forskarutbildningen.

Lärarpraktikens överordning

Gemensamt för informanterna i de undervisningsdominerade miljöerna är att de talar om vikten av undervisningserfarenhet från skolan. Den praktiska erfarenheten av skola och undervisning och de frågor den väcker är till exempel en stark drivkraft för många

lärare att ta sig in i den praxisnära forskningen. Flera av doktoranderna motiverar sitt intresse för forskning just med att det har sitt ursprung i den egna (tidigare) verksamheten, det vill säga deras intresse är förbundet med skola och undervisning och deras forskningsfrågor är ofta sprungna ur dessa. Erfarenheterna från skolan lyfts också fram som något som bidrar till ett igenkännande i en teori-praktikintegrerad miljö och framhålls även som något som ger dem viss status. Har man varit verksam lärare i många år för att sedan påbörja en forskarutbildning har man en viss respekt med sig in i lärarutbildningen, menar flera doktorander. Sara, en av doktoranderna med många år inom läraryrket, menar även att lärarbakgrunden och den tidigare erfarenheten är viktiga för att förstå vad forskning om lärande innebär. Då forskning ses som något som är nära knutet till praktiken framställer Sara avsaknaden av erfarenhet från skolan som en brist för forskningsarbetet:

Mitt forskningsarbete är så nära knutet lärarpraktiken, att där ser jag det som en klar fördel att ha den erfarenheten bakom mig, plus att jag nu samtidigt är kvar i undervisningen ute i skolan. Det finns en doktorand här... som är i snarligt område som jag... Och jag tror inte hon har varit ute [i skolan] nästan någonting. Och det känner jag själv, helt, högst privat, att... ofta... att jag har en stor fördel, för jag anser hon har [skrattar], hon fattar inte vad det handlar om. Därför att den referensen har hon inte. Och det kan bli en brist, och den visar sig som en brist i vissa lägen (Sara, doktorand).

I Saras tal görs lärarbakgrunden och erfarenheterna från undervisning till och med till en överordnad kunskap, en diskurs som positionerar den som ännu inte hunnit skaffa sig tillräcklig skolerfarenhet som otillräcklig.

Undervisningserfarenhetens betydelse berörs även av doktoranden Nina som menar att adjunkternas bedömning av meningsfullheten med hennes avhandlingsprojekt är vägledande för henne:

Det är så många av adjunkterna som har *grym* erfarenhet. Och som skulle kunna säga till mig: ”Din forskning, Nina, jätteintressant men den har ingen bäring...” ”Vad ska du göra av den?” skulle de kunna säga till mig (Nina, doktorand).

Den erfarenhet som adjunkterna har av undervisningspraktiken ger dem legitimitet att bedöma vad som räknas som viktiga forskning, menar Nina. Då adjunkten eller ”praktikern”¹³ genom talet om undervisningserfarenhet positioneras med makt och kunskap händer det samtidigt att disputerade positioneras som ”teoretiker” som saknar viktig erfarenhet av skola och undervisning. Birgitta, doktorand inom lärarutbildning, säger t ex att en doktorsgrad inte räcker när man ska jobba i bildsalen med lärarstudenter eftersom det då krävs att man ”har smutsiga händer”. Hon berättar att man på hennes institution nu söker en disputerad bildlärare men att hon samtidigt befarar att en sådan person inte kommer att ha kunskap nog för att kunna bidra i undervisningen:

Jag är inte säker på att de disputerade inom vårt område... *kan* det praktiska på något sätt... (Birgitta, doktorand).

En teoretisk utbildning ger, enligt Birgitta, ingen legitimitet för att kunna utföra det praktiska arbetet i bildsalen. Genom Birgittas tal konstrueras teoretisk kunskap som skild från det praktiska varpå den disputerade, eller ”teoretikern”, ges en underordnad position då man inte tycks kunna vara disputerad ”praktiker”.

Diskursen om vikten av undervisningserfarenhet från skolans värld reproduceras också bland lärarstudenter vilka tycks förvänta sig att de som undervisar där själva varit lärare. Forskare utan lärarbakgrund positioneras därmed med mindre trovärdighet och status än till exempel adjunkter. Detta ger Lina, disputerad i pedagogik men inte utbildad lärare, uttryck för när hon beskriver att hon måste överbygga sin brist på erfarenheter från skolan för att få legitimitet bland lärarstudenter:

Det handlar om trovärdighet att jag inte är lärare. Och jag kan också förstå det, jag kan också förstå dem [studenterna]. Då får jag liksom jobba på att bygga upp förtroende på annat sätt (Lina, forskare).

¹³ Jag använder konsekvent citationstecken kring ”praktikern” och ”teoretikern” för att understryka att jag är kritisk till denna uppdelning som framkommer i empirin. Jag menar att teori och praktik förutsätter varandra snarare än att de existerar var och en för sig, och att det därmed inte finns rena ”praktiker” eller ”teoretiker” heller.

Legitimitet erhålls alltså inom de undervisningsdominerade institutionerna genom erfarenhet av undervisning, och denna erfarenhet kan inte enkelt ersättas av forskningserfarenhet. När Nina talar om institutionens nya, disputerade chef pekas därför hans låga status ut:

Vår chef... han som är ung... Han är inte lärare i botten och har ingen lärarerfarenhet. Han är man och han är ung och han har disputerat i sitt ämne men... men han har inte särskilt hög status här (Nina, doktorand).

I Ninas berättelse kan sådant som i andra sammanhang ofta lyfts fram som meriterande i samhället, t ex att vara ung man i hög position, inte kompenseras av bristen på undervisningserfarenhet. Chefen ges ingen självklar legitimitet utifrån en sådan logik. På detta sätt konstrueras en omvänd statusordning jämfört med den som normalt anses prägla akademien (Silander, 2010). Den genusregim som råder inom den här miljön utmanar därmed den samhälleliga traditionella genusordningen (Connell, 1987). I informanternas tal positioneras det feminint kodade adjunktskollektivet med utrymme och makt att definiera vad som räknas som viktig kunskap (Foucault, 1972).

Tanten och machomannen

Carina, doktorand vid en undervisningsdominerad miljö har en annan berättelse om ett annat ledarbyte. I hennes tal konstrueras ”praktikern” och ”teoretikern” via klädsel och sätt att vara som könat motsatta identiteter med olika makt:

Tidigare var det väldigt mycket Gudrun Sjödén, Maria Maruschka, ja du vet. Någonstans den där specialpedagog-, förskolelärare- och syslöjdlärare[stilen]. Med brosch och frisyra, alltså väldigt så. När vi bytte chef så kommer en manlig chef, från [ett annat utbildningsvetenskapligt fält] Det här är ju min bild av det, men de verkar väldigt patriarkala, [de som kommer] därifrån. De kommer in med svart kavaj och polotröja eller t-shirt, k[avaj]-gänget som har makt. Och sedan kommer fler och fler liksom, så helt plötsligt har vi en svartklädd maffia. Väldigt macho blev det plötsligt, [vi gick] ifrån: ”Nu hjälps vi åt med det här”, till, jag vet inte... Det vart en stor skillnad tyckte jag (Carina, doktorand).

I Carinas beskrivning låter sig feminint och maskulint bestämmas i relation till varandra varpå kvinnor och män konstrueras som varandras motsatser (Eduards, 2002; Hirdman, 2001). ”Praktikerna” konstrueras som goda men oförargliga tanter medan ”teoretikerna” framstår som en manlig maffia. Då föreställningar om vad som är feminint respektive maskulint knyts till olika beteenden (mjuk och hjälpsam/mörk, macho och tävlingsinriktad), positioner (adjunkt/forskare) och ämnen (praktisk lärarutbildning/teoretiska ämnen) understryker de skillnader och reproducerar ämnenas/disciplinernas könsmärkningsprocess (Westberg-Wohlgemuth, 1996) och idéer om var kvinnor och män bäst passar in (Hirdman 2001). Att informanternas tal rör sig kring olika ledarbyten där adjunkter ersätts av disputerade bekräftar att undervisningsdominerade miljöer tillmötesgår yttre krav på akademisering av lärarutbildningen (HSV, 2008). Dessa krav kan tolkas som att praktisk skol- och undervisningserfarenhet utmanas av mer teoretiska perspektiv och forskningspraktiker.

Den framgångsrike forskaren

Inom de undervisningsdominerade institutionerna beskrivs vidare synen att forskningen måste nå ut till skola och samhälle. Frågan om vem man skriver sin forskning för är central och detta påverkar bland annat var man publicerar sig. Den som lyckas nå ut och skapa en dialog mellan forskning och samhälle anses därför framgångsrik inom undervisningsdominerade miljöer. När några av informanterna talar om vad de ser som framgångsrikt hos en forskare och vilka forskare de respekterar lyfter de bland annat fram att det är en person som inte hela tiden behöver framhäva sin egen kompetens, utan snarare har egenskaper som mildhet och förmåga att lyssna. En av doktoranderna säger exempelvis:

[Det] är en person som lyssnar på andra och som ser andras förmåga och lyfta alla för olika kvalitéer – se andras styrkor och så (Carina, doktorand).

Beskrivningarna kan läsas som att de uttrycker en sorts traditionell femininitet; man lyssnar på och lyfter fram andra och framhäver inte det egna jaget. Bilden är en kontrast till karriärstrategier som just går ut på att synliggöra sig och visa på egna framgångar och kan upp-

fattas som ett sätt att uttrycka motstånd mot performativa framgångsdiskurser. Huruvida en forskare anses framgångsrik eller ej i denna miljö bedöms således inte bara utifrån meriter utan också utifrån föreställningar om vem den framgångsrike är, eller hur denne borde bete sig.

Adjunkten som blir doktorand

Krav på ökad akademisering har också lett till fortbildning bland adjunkter. Doktorander som redan har en adjunktanställning på en undervisningsdominerad institution men gått vidare till forskarstudier vittnar om att de inte alltid har upplevt att studierna varit ett fritt val i bemärkelsen att de verkligen velat detta. Snarare beskrivs känslan av ambivalens inför fortbildningen. Detta kan förstås utifrån att rekrytering sker inifrån miljön, dvs inom ramen för den integrerade diskursens logik. Här sker alltså en re-kontextualisering tillsammans med en performativ diskurs som skapar spänningar bland personalen. Magnus är en av dem som känt trycket att skaffa sig en forskarutbildning för att öka sina möjligheter att vara kvar inom akademien:

Det fanns dels den egna nyfikenheten naturligtvis att syssla med forskning, men det var ju också att det fanns ett tryck och en press från arbetsgivaren som man kände, att man var tvungen att skaffa sig en forskarutbildning om man då var relativt ung och hade många år kvar i yrket. Det kände jag, så det var liksom dubbelt. (Magnus, doktorand).

Utifrån sett kan det verka fördelaktigt och också enkelt för den som redan befinner sig i akademien att ta steget att forskarutbilda sig men så är alltså inte alltid fallet. Informanterna beskriver det ökade trycket från ledningen att söka doktorandtjänst. Hotet om kommande uppsägningar för icke disputerade har för flera av dem blivit avgörande för att ta det steget. Marie beskriver hur hon känt sig exkluderad och osynliggjord av adjunktskollegorna när hon gick från att vara adjunkt till att bli doktorand. Maries berättelse vittnar om en sorts identitetsbyte:

Ja, jag tyckte precis när jag fått [doktorand]tjänsten så tyckte jag att de [lärarkollegorna] inte räknade med mig längre. De pratade inte med *mig* om det som var det vanliga; kursansvar och

studenter och... Jag kände mig ganska *osynlig* faktiskt under en period där. Och jag var ganska ledsen över det. /---/ Då kände jag mig så väldigt utknuffad som adjunkt. Jag behövs inte här som adjunkt. Och då kände jag att då kan jag inte sitta kvar i adjunktsrummet för där är inte min identitet längre. Jag måste *bli* doktorand. (Paus). Och gå vidare. Och då blev det liksom ett fysiskt byte. Och då byter jag rum. (Skratt). Så att... ja, förskjutning av identitet och av... (paus) av synliggörandet av mig själv (Marie, doktorand).

Den bild av de undervisningsdominerade miljöerna som informanterna målar upp visar hur spänningar mellan adjunkter och forskare förstärks av hot om uppsägningar av icke disputerade lärare. Lina, en av forskarna, beskriver att det handlar om en dubbelhet i systemet:

Det har ju funnits en sådan här dubbelhet i systemet också så att, alltså krav på att du ska disputeras, annars får du inte vara här, samtidigt som att det har funnits en kamp hela tiden mellan lärarutbildningens praktiker och teoretiker, alltså forskare. /---/ Alltså det är... det finns ju inbyggt något slags akademikerförakt här också (Lina, forskare).

Kampen mellan ”praktiker” och ”teoretiker” framställs som dubbel. Å ena sidan är miljöerna strukturerade genom en integrerad diskurs (Bernstein, 2000, 2003) som påtalar att undervisning och forskning hör ihop och ses som en helhet. Å andra sidan utmanas den integrerade diskursen av en annan diskurs, bl a synlig i Högskoleverkets skrivningar (HSV, 2008), som säger att kvalitén inom lärarutbildning bäst säkerställs genom satsningar att utbilda och meritiera adjunkter, dvs att kunskap erhållen genom undervisningserfarenhet trots allt inte bedöms som tillräcklig. Men denna diskurs har också en motdiskurs i form av diskursen om undervisningserfarenhetens betydelse. Talet om att teori och praktik hör ihop attackeras således från två håll. Det är i det perspektivet ”dubbelheten” kan förstås.

Forskaren som gisslan

De yttre kraven att öka antalet disputerade lärare i undervisningen (HSV, 2008) leder enligt informanterna, inte till att disputerade får en starkare röst vid institutionen. När disputerade lärare plockas in i

grundutbildningen görs de i stället till gisslan i en undervisnings-situation som adjunkterna styr över, sägs det:

Adjunkterna har varit de som har bestämt väldigt mycket hos oss. De sitter ju och gör alla kursplaner. Ibland blir vi [lektorer] tillfrågade, men adjunkterna gör jobbet och de väljer sina kurser och vi som är lektorer får springa som skottspolar när vi ska passa in (Greta, forskare).

Karolina poängterar också att det inte är det egna kunskapsområdet som blir avgörande för vad man sätts att undervisa om, utan snarare det faktum att man är disputerad:

Det är ju så numer att studenterna har rätt till disputerade lärare 50 procent [av tiden]. /---/ Ibland känns ju det lite krystat... att bara för att man har [doktors]examen får man gå in i vilken kurs som helst. Det är inte alltid så, men en och annan gång blir man inslängd i undervisningen för att man disputerat. Och det blir ju också konstigt (Karolina, forskare).

Ett problem som informanterna lyfter fram när det gäller forskar-karriär är att många disputerade lärare saknar forskningsfinansiering efter disputation och därför "tvingas" undervisa. Lotten, en av de juniora forskare som har forskningsfinansiering, väljer dock att kombinera denna med undervisning, trots att hon säger sig veta att det är föga strategiskt:

Tacka ja till undervisning när man är forskare; det är ostrategiskt. Det är tvärt om [mot vad man ska göra] och det vet jag också om att det är. Och jag ser ju andra människor som agerar på ett annat sätt [än vad jag gör]. Jag har också fått höra det av den typen av människor, hur ostrategisk jag är som harvar runt i undervisningen och är nöjd med det (Lotten, forskare).

Det som kan tolkas som ett motstånd mot en forskningslogik som kräver tävlan och konkurrens om forskningsmedel kan förklaras av att det finns djupt rotade föreställningar om vad kvinnor och män är bra på och därför bör göra – t ex att män, snarare än kvinnor, tycker om att tävla eller att det anses naturligt att män gör karriär men inte lika naturligt att kvinnor gör det (Hirdman, 2001; Westberg-Wolgemuth, 1996). Samtidigt kan olika karriärval förklaras av utformningen på karriärtjänster (se vidare kapitel 8). Vid tidsbe-

gränsade anställningar gör det t ex skillnad om man är ensamstående med barn eller om man är ung, geografiskt mer rörlig och utan familjeansvar, alternativt har en partner som inte gör karriär och som tar större ansvar för familjelivet. Utifrån detta resonemang kan valet att satsa på att göra sig outhärlig inom undervisning framstå som logiskt.

Vid de undervisningsdominerade institutionerna berättar informanterna vidare att lärosätets ledning och forskningsföreträdare förväntar sig att man ska söka externa forskningsmedel, publicera sig i internationella tidskrifter, åka på konferenser och bilda nätverk. Samtidigt framhåller informanterna att det inte finns tid att skriva några artiklar eller söka forskningsmedel eftersom tiden måste användas till undervisning och förberedelser för densamma. Det tycks också finnas en stark lojalitet gentemot undervisningen och de undervisande kollegorna:

Ledningen uppmuntrar ju forskning och vill att man ska söka medel, men sedan konkurrerar det också med någon slags lojalitet gentemot arbetslaget, för att alla sliter och jobbar och har övertid. Och det ställer ju också till det för ledningen om man skulle få medel. Det är vi alla medvetna om. Så jag tror att alla tänker: ”Jaja, jag jobbar väl på med detta [undervisningen] tills det lugnar sig.” Alltså jag tror att det också finns där: ”Jag får väl ge det en termin till då.” Det är lite dubbelt det där. Det finns en uppmuntran för att man ju ska ge uppmuntran, man vet att det måste finnas. Det känns lite så. I praktiken är det bättre om man jobbar på. Det blir enklare för alla om man är kvar i utbildningen, absolut. Så är det ju (Lina, forskare).

Lina uttrycker en sorts dubbla budskap; å ena sidan önskar ledningen forskning och publiceringar vid institutionen sig men å andra sidan blir det problematiskt för ledningen om forskarna koncentrerar sig på forskning. Vem ska då undervisa?

Förhållningssätt till performativa krav

Vid de undervisningsdominerade institutionerna uppmuntrar ledningen till forskning men det som erbjuds de juniora forskarna är i realiteten främst undervisning. Fördelen med att disputerar inom en sådan miljö kan vara anställningstrygghet genom ett undervisningslektorat. Samtidigt riskerar den juniora forskaren att bli gisslan i

lärosätets kamp att leva upp till kravet på att ha tillräckligt antal disputerade i grundutbildningen och därmed behålla examensrätten på grundnivå. I realiteten gör detta att det blir svårt för de juniora forskarna att ägna sig åt fortsatt forskning. För den som ändå fått forskningsmedel finns risken att hela tiden tvingas skjuta forskningstiden framför sig, och de performativa kraven blir i realiteten omöjliga att bemöta.

Institutioner inom mixad modell

Vid institutionerna av mixad modell finns visserligen både undervisnings- och forskningsverksamhet, men dessa verksamheter är inte integrerade på samma sätt som i undervisningsdominerade miljöer. På de mixade institutionerna strävar man efter att etablera sig som starka miljöer med vetenskapligt erkännande och denna strävan utgör också en del av institutionernas formella organisering och ansikte utåt. Här finns vetenskapliga ledare och en tydlig akademisk hierarki. Det empiriska materialet från mixade miljöer som diskuteras här härrör från intervjuer med informanter vid institutioner som har examensrätt och egen forskarutbildning inom det utbildningsvetenskapliga området med flera professorer och god tillgång på nätverk.

Den rätte doktoranden

Liksom inom studiens undervisningsdominerade miljöer framhåller doktoranderna och de juniora forskarna i de mixade miljöerna att det är lätt att bli inblandad, eller använd, i undervisning. Undervisningslektoratet är också utgångspunkten för anställningstrygghet men den som vill fortsätta med en forskarkarriär efter disputation får trots allt inte undervisa *för* mycket. Det gäller, vilket Hanna framhåller i sin berättelse, att inte låta undervisningen ta över:

Jag har jobbat hårt med undervisningen och försökt... den här svåra balansen med att jobbar man för mycket med undervisning så har man ingen möjlighet att ta sig in i forskning. Jag var faktiskt *väldigt* nära att få pedagogiska priset [vid mitt] universitet för två år sedan. Och då var det verkligen... Vi skojade om det att det här var droppen liksom (skrattar). Det betyder att jag måste ägna mig åt andra saker (skrattar) (Hanna, doktorand).

Hanna låter det pedagogiska priset bli ett mått på att hon undervisat mer än vad hon borde göra och alltså inte riktigt klarat att hålla balansen mellan undervisning och forskning. Hädanefter, säger Hanna, måste hon satsa mer på sin forskning om hon verkligen vill bli betraktad som forskare och inte bli positionerad som lärare. Tidigare undervisningserfarenhet ger inte heller status och tolkningsföreträde på samma sätt som det gör inom de undervisningsdominerade institutionerna. Även om det både finns forskare och doktorander med lärarbakgrund är inslaget av doktorander som rekryterats i nära anslutning till avslutade grundutbildningsstudier mer påtagligt i mixade än undervisningsdominerade miljöer. Föreställningen att en lyckad doktorand är en person som går raka vägen från grundutbildning till forskarutbildning hörs också i informanternas tal. Kommer man direkt från grundutbildning in i forskarutbildning blir det t ex enklare hitta en forskaridentitet jämfört med om man undervisat länge. Hanna uttrycker det så här:

Jag funderar mycket över det där med identitet för att jag tror att anledningen till att jag är så *oengagerad* i doktorandrådet är att jag har så *svag* doktorandidentitet, faktiskt. I och med att jag var adjunkt så länge, också. Så har jag liksom inte... Och har inte haft den där *linjära*, som säkert väldigt *få* har, egentligen. Inte det här liksom att nu blir jag antagen och så har jag fyra år eller fem år och nu har jag institutionstjänstgöring och... Många av de som blir antagna nu är yngre, kommer ganska direkt [från grundutbildning]. Dom tar sin fil kand. och kanske sin magister eller master som det heter numera då och går sedan in på forskarutbildning. Medan jag, ja... (Hanna, doktorand).

”Den unga” doktorander tar karriärstegen i snabb takt och förknippas därmed med att göra något positivt och rätt varpå ”den äldre” doktoranden framstår som avvikande och på efterkälken i karriären:

Jag var för gammal också, jag skulle inte ha gjort det här. Jag skulle ha tagit min lic och sen så skulle jag ha varit en glad adjunkt. Och väntat in pensionen. Det var vad jag skulle ha gjort. Jag hade mått bättre då. Och framför allt familjen och barnen. /--
-/ Doktoranderna är organiserade här och träffas regelbundet, men, alltså jag kände mig bara som en jävla loser, en gammal bitter adjunkt, alltså jag kände mig malplacerad i den gruppen. /--

-/ Jag borde ha varit professor vid den här åldern (Mona, forskare).

Ålder görs även i Monas berättelse till något som bidrar till att definiera vem som är framgångsrik och gör rätt typ av karriär. Marie-Louise, en annan av de äldre informanterna, beskriver att hon förstår att hon tilldelats mer privilegier än andra doktorander men detta bidrar samtidigt till att positionera henne utanför det som anses vara det normala sättet att genomleva sin doktorandtid. Hon är helt enkelt på fel plats:

Vi är en grupp äldre kvinnor, som jag då – femtio plus, [som är] adjunkter med fast anställning som de [universitetet] inte kan göra sig av med. /---/ Man kan säga att jag håller på att meritera mig på mitt eget jobb. Så känner jag. /---/ Alltså jag kan känna att jag har ju... På ett sätt har jag en position. Dels är jag ju väldigt bekant med och känner organisationen och har relationer till de flesta människor. /---/ När jag var ny här [som doktorand] så kom en av doktoranderna förbi [och sa]: ”Åh vad härligt med eget rum!” Och: ”Då måste du vara i slutfasen av din avhandlingsprocess.” Och då skämdes jag. Då skämdes jag. Nej [jag var inte i slutet utan] det var alldeles i början. Och då vet jag att doktoranderna sitter fem, sex stycken uppe i ett rum... (Marie-Louise, doktorand).

Många av de äldre doktoranderna är kvinnor men när Frida lyfter fram ett exempel på en framgångsrik doktorand är det inte ”tantan” hon beskriver utan istället den lagom avslappnade och ”coola killen” som klarar av att hålla distans till de stora krav som ställs på doktorander:

Den framgångsrike doktoranden är verkligen påläst och har järnkoll internationellt på forskningen inom det egna området, vilket är omöjligt med allt det som finns [skrattar]. Alltså det är ju så stort idag och med all information, men ändå, järnkoll internationellt. Man läser artiklar samtidigt som man har djup förankring i du vet Aristoteles och sådant där. /---/ Och sedan hinner man gå alla kurser och så skriver man den perfekta avhandlingen /---/ Det blir ju en utopisk bild av den framgångsrike doktoranden... Jag skulle kunna lyfta fram en kollega, en cool och avspänd kille men som ändå har liksom skaplig koll. Han stressar liksom aldrig (Frida, doktorand).

Frida överger i sin berättelse den utopiska bilden av en framgångsrik doktorand som klarar allt. Istället erbjuder hon i sitt tal en annan doktorandposition där subjektet är avspänt och coolt men ändå kunnigt. Maskulinitetsdiskurser gör det troligen mer bekvämt för män än kvinnor att inta en sådan position (jfr Jackson & Dempster, 2009).

Tecken på förändring då det gäller könade diskurser i förhållande till att göra karriär i akademien finns också. Några informanter beskriver exempelvis att män inte längre sticker ut på samma sätt som förr om de hämtar på förskolan:

[D]et kanske är ett generationsskifte på gång på något sätt. Förr i tiden förknippade man det här forskandet och doktorerandet med att man ger upp precis resten av livet: ”Nu är det bara det som gäller” och bilden av doktoranden var en som aldrig sover eller roar sig i princip. Jag tror inte att det stämmer riktigt [länge]. Även unga killar säger: ”Nej, tyvärr, jag kan inte vara med på det där mötet för jag ska hämta på dagis.” Och det är ingen som grumsar om att man måste sticka hem för att någon blivit sjuk, och det är jätteskönt att man inte är ensam om det som tjejt utan att det faktiskt... ja... /---/ Men jag tror att det är en ganska ny bild och [den] gäller inte i alla sammanhang (Maj, doktorand).

När en kvinnlig doktorand eller forskare hämtar på förskolan och tar hand om den sjuka familjen följer hon det som anses vara normalt för kvinnor och något som inte ändrar förutsättningarna för hur karriär i akademien ska göras, men när manliga doktorander och forskare börjar göra samma sak som sina kvinnliga kollegor med familj oftast gör finns möjligheter till att karriärstrukturer och förväntningar på forskaren förändras. Förutom talet om en mer jämställd man finns ett tal om att män i akademien är mjuka män:

Mina manliga forskarkollegor är väldigt trevliga allihop och jättemjuka. De är mjuka män och duktiga och så. Jätteduktiga på att skriva och tänka och liksom komma med kommentarer och filosofera kring saker. /---/ Men samtidigt så vet jag att /xxx/ sagt att: ”Ja ska du komma in och liksom tampa i den här världen, då får du göra det på manligt vis.” Han har nog känt samma sak. Han trivs inte riktigt i den världen, att vara på det sättet. Så det är möjligt att det förändras om det kommer in mer kvinnor (Anngerd, forskare).

Annerd konstaterar att en man är mjuk men fortfarande kan vara en duktig forskare. En mjuk man kan också förstås som en man som gör femininitet, eller är som en kvinna. På detta sätt tilldelas även kvinnor möjligheten att vara duktiga forskare. För att göra forskarkarriär krävs dock att man spelar efter mer maskulina regler. I detta tal är det kvinnorna som innehar potential till förändring, till skillnad från det tidigare talet om jämställdhet i akademien där männen är de som kan förändra förutsättningarna i akademien.

Det traditionella och genuina

Inom de mixade institutionerna finns ett tydligt tal om vikten att bibehålla traditionella värden och en skepticism gentemot ”nyheter” som sammanläggningsavhandlingar och forskarskolor. Det är det självständiga arbetet som lyfts fram som det rätta sättet att arbeta och det finns ett uttalat motstånd mot den ökande graden av organisering av forskarutbildningen. På senare år har dock en del doktorander börjat driva frågan om att forskarutbildningen ska se lika ut för alla men detta är samtidigt en utveckling som ifrågasätts:

Här [vid institutionen] finns en tydlig förväntan av att ta hand om ett självständigt arbete. [Men det finns] tendenser till att man börjar organisera allting för mycket. Alltså att: ”Som doktorand ska man göra det här, det här [och] det här. Det är de här reglerna”. Det börjar växa fram sådana tendenser, [det] drivs från doktorandnivå att man vill tydliggöra hur mycket poäng man ska ha. Det har varit mycket diskussion om att ”Varför har vi så många poäng och andra inte”. Men ser man bakom det systemet så ser man att det finns samma frihet här egentligen, friheten är nästan större här än vid andra institutioner där det är mycket tydligare uppdelat, för att tillsammans med handledaren kan du skapa de förutsättningar du behöver (Jalle, doktorand).

I Jalles tal görs organiserandet av forskarutbildningen till något som begränsar friheten för doktoranden och handledaren. Organiserandet gör forskarutbildningen till en skola där doktoranden riskerar att bli en lydiga elev. Att den ”fria” forskningen är hotad framhålls också av Marie-Louise, en annan av doktoranderna, som beskriver att det numer existerar två bilder av framgångs-doktoranden:

Den ena bilden är doktoranden knuten till ett projekt... /---/
Alltså att man ingår i [och] har en professor som leder ett projekt man är del av och skriver sin avhandling inom det projektet. Det tror jag en del skulle säga var en framgångsrik doktorand. Andra skulle säga tvärs om [om den framgångsrike] och åberopa den akademiska friheten att få vara genuin mot sig och sin forskningsfråga (Marie-Louise, doktorand).

Även om diskursen om den akademiska friheten och de genuina frågorna tycks dominera utmanas den alltså av en diskurs om att en formaliserad forskarutbildning är positiv för doktoranders villkor.

Forskarens (manliga?) röst

I den akademiska hierarki som råder i mixade miljöer har forskaren en annan position än i mer undervisningsdominerade miljöer. Helena, en av de juniora forskarna, beskriver t ex hur hon upplevde att hon vid sitt byte från en institution inom den undervisningsdominerade modellen till en mixad dito i egenskap av disputerad fick mandat att tala:

Ja att det är ju så i det akademiska sammanhanget, att det är bara lektorer som får tala. Adjunkter, de spelas bort här/---/ Det märkte jag ju när jag kom [hit] att i de grupperingar och sammanhang som finns här ingår inte adjunkterna. Och om de är där så är det ingen som var intresserad av att höra på dem. Så är man lektor så får man tala (Helena, forskare).

Samtidigt beskriver Helena att det även finns en ordning mellan olika typer av lektorer där lärarutbildningens lektorer befinner sig längst ned i hierarkin inom de mixade miljöerna:

Alla år av undervisningserfarenhet värdesätts inte heller. Det räknas som skit. Vi betraktas i det här systemet som andra klassens medborgare, vi som hör till lärarutbildning (Helena, forskare).

Den hierarkiska ordningen där professorn finns i toppen och adjunkten längst ner, framställs också som självklar. Helena uttrycker just det självklara i den maktordning som råder:

[Här är] det på något sätt... det är titlar! Jag menar det är ju meritokratiskt. Helt och hållet, naturligtvis, vi är ju i akademien,

det är ju titlar då naturligtvis. Den som är professor, den som har publicerat sig, och fått uppmärksamhet för sin forskning, den som får forskningsanslag regelbundet [är den som har en position] (Helena, forskare).

Helena pekar alltså på att de akademiska meriterna snarare än undervisningserfarenheten är de som skapar status. Trots talet om att det är meriterna som avgör den hierarkiska rangordningen positioneras manliga och kvinnliga professorer på olika sätt i talet om framgång. När exempelvis Mona talar om de kvinnliga professorerna och forskarna vid hennes institution så verkar dessa inte lika framgångsrika som männen:

Frågan är om man ser de [kvinnliga professorerna] som lika framgångsrika /.../ De är inte lika framgångsrika, de tar på sig alldeles för mycket arbete. Framför allt, så... jobbar [de] för mycket, med alla möjliga saker, och har inte den... Ja, eller jo... Man kan väl säga att de är framgångsrika. Men när jag ser dem så tänker jag fy, det där vill jag inte. Så där vill jag inte [ha det]. De tar uppgifterna mer allvarligt, seriöst. Det finns manliga professorer som kommer till ett seminarium; de har inte ens läst texten. De hann väl inte då... eller jag vet inte. Men det händer ju aldrig med en kvinnlig professor [skratt]. Eller jag har aldrig varit med om det i alla fall (Mona, forskare).

Det som borde vara positiva insatser i en vetenskaplig miljö – förberedelse och hårt, seriöst arbete – bidrar inte till att ge kvinnliga professor status. Det som uppfattas som ett maskulint angreppssätt – att inte förbereda sig – leder dock inte till att de manliga professorerna tappar sin statusposition.¹⁴ Detta tal känns igen från de undervisningsdominerade miljöerna där bl a två professorer, en man och en kvinna, jämförs med varandra och där informanterna har svårt att beskriva den kvinnliga professorn som framgångsrik även om de i övrigt kan peka ut alla hennes goda egenskaper.

Forskaren som kuf

Inom institutionerna är det inte heller den nätverksbyggande forskaren som lyfts fram som framgångsrik, utan här finns snarast

¹⁴ Jämför brittisk forskning inom högre utbildning som identifierat maskulinitetsdiskursen "effortless achievement discourse" (Jackson & Dempsters, 2009, s 341)

en negativ inställning till detta slags forskare. Nätverksbyggaren tycks inte vara framgångsrik på rätt sätt. Även om den nätverksbyggande forskaren driver stora projekt, samlar många doktorander kring sig och producerar mängder av varianter på samma artikel med doktorandstaben så har denne kanske inte skrivit något själv:

Det finns dom som är skenbart framgångsrika. Eller dom som är framgångsrika på ett plan men på ett annat plan inte alls framgångsrika. En bild av den framgångsrike forskaren är ju en som inte är en solitär utan är en person som har folk under sig. Det är väl en definition. Alltså att man har en person som... lyckas dra till sig väldigt mycket forskningsmedel och därmed massa doktorander och projekt. Men den andra sidan av myntet blir då att den personen har själv inte skrivit någonting sedan avhandlingen. Men som ändå är... Ja, en person som är framgångsrik på ett plan men på ett annat inte särskilt produktiv (Hans, forskare).

I motsättning till den nätverksbyggande forskaren framställs istället den verkligt framgångsrike forskaren som en "solitär", en "kuf" som stänger in sig i sitt rum och fördjupar sig i egen bokproduktion. God forskning produceras individuellt och på kammaren, och drivkraften är det egna intresset för ämnet snarare än någon form av karriärstrategi. Det är det filosofiskt och teoretiskt tunga som ger en person aktning, eller som Anngerd, en av forskarna, uttrycker det: "Här är det nästan fint att vara asocial". Men i de mixade miljöerna finns också en kritik av "det asociala" och instängda och att man måste anpassa sig, eller ansluta sig, till vissa teorier mer än andra:

Vi ska anpassa oss till teorier som är bra /---/ och det är jätteviktigt att det är på ett visst sätt. /---/ Hela förhållningssättet till kunskap och till information begränsar liksom (Anngerd, forskare).

Frida uttrycker i samma anda en sorts längtan efter mer öppenhet mot omvärlden:

Jag har ju sett andra forskarmiljöer där man har en helt annan approach till den internationella forskningen och som jag tycker är väldigt stimulerande. Man jobbar väldigt aktivt för att putta ut sina doktorander: "Åk ut i världen och titta: Var är de bäst på det

där någonstans? Då ska du åka dit!” Men den andan finns inte här utan här stannar du hemma och här håller vi på oss (Frida, doktorand).

Fridas och Anngerds tal utmanar den rådande diskursen om att forskaren ska stanna hemma och producera forskning vid den egna institutionen. Motdiskursen formulerar snarare en position för forskaren som aktiv i internationella nätverk än som solitär.

Förhållningssätt till performativa krav

Vid de mixade institutionerna verkar inte pressen på att t ex leverera artiklar eller nätverka internationellt vara särskilt tydlig. Doktoranderna skriver fortfarande monografier och någon förändrad syn på detta tycks inte finnas:

På den här institutionen har i alla fall inte jag märkt av att det finns någon press på att doktoranderna ska publicera sig på något särskilt sätt. Vad jag vet i alla fall. Det är fortfarande upp till doktoranden. Så det finns ingen press från universitetets sida att de borde publicera sig på ett sätt som går att mäta, liksom (Hans, forskare).

Informanterna ger heller inte uttryck för att de känner sig särskilt hotade av yttre performativa krav:

Jag tror inte att man ännu känner sig så hotad av det [trycket att publicera sig internationellt] kommer det så kommer det, men det kommer säkert inte att komma *sådär*... att det avgör *allt*. Och det finns ett visst förakt mot rankingssystem och alltihop det här. Och det blir ju samma paket hela tiden och det finns väldigt avståndstagande till det. Så det är ingenting som folk lever upp till, i så fall är det för att man vill publicera, inte för att bli räknad som en publikation, det skulle jag nog säga (Annika, forskare).

I de här miljöerna verkar det alltså snarare finns en motvilja mot räknandet och rankingen av vad forskare producerar. Det finns även ett tydligt motstånd mot att publicera sig i artikelformat. En av anledningarna till detta motstånd som lyfts fram är att den forskning som bedrivs främst är kvalitativ och att en artikel inte gör resultaten rättvisa, även om det samtidigt finns en poäng med att artiklar kanske sprids mer och når ut till fler läsare:

Det finns ett motstånd mot att, som jag också ser, att det är extremt svårt att presentera det kvalitativa material som man har i så kort form. Och det tycker jag att när man själv läser mycket internationella tidskrifter, artiklar, så... många har svårt att faktiskt komma ut med ett verkligt bra budskap för att man förstår att det finns så mycket mera bakom men det blir så himla litet. Det syns inte. Så jag förstår att det... och jag tycker det är väldigt bra att det finns ett motstånd mot det, för att det måste skapas någon balans där. Det är å ena sidan jättebra att nå ut, det är ett bra forum att lätt komma ut och se vad som finns liksom, å andra sidan så... egentligen hotar det kanske kvaliteten i längden, i forskningen, om det ska bli för mycket sådant. /---/ Det kan inte bara vara ett vetenskapsideal i den meningen att det är det naturvetenskapligt orienterade som ska styra vad som är god kvalitet. Och mängden publiceringar, att det ska styra kvaliteten i forskning eller kvalitet på forskare, det blir lite löjväckande när man ser att en del har extremt mycket publiceringar och så ser man att det är ungefär samma sak som publiceras på många ställen. Så på så sätt så ser jag ett motstånd i de diskussioner som vi för kring det här (Jalle, doktorand).

Kraven på publiceringsform beskrivs ibland som kränkande mot den akademiska friheten:

Nej vad gäller att skriva artiklar, nej jag upplever inte att det är någon tydlig press... på det. /---/ För vad jag har förstått... [finns det andra ställen] där de *verkligen* kör hårt med... med det systemet att även doktorander ska skriva artiklar och så där. Det känns ju direkt kränkande mot... alltså den akademiska friheten på något sätt (Hans, forskare).

Hans refererar till andra lärosäten och institutioner vilka han uppfattar som mer drivande vad gäller publiceringskrav och andra mätbara resultat. Hans beskriver att i den miljö han befinner sig i ges forskaren utrymme att våga spela i enlighet med performativa krav.

Institutioner inom forskningsdominerad modell

De forskningsdominerade institutionerna är strukturerade utifrån en stark sammansatt diskurs, dvs där utbildning och forskning snarast hålls åtskilda. Forskningen innehar en hegemonisk position och i miljöerna eftersträvas excellens. Institutionerna har egen examensrätt på forskarnivå och styr över sin rekrytering och reproduktion.

Mycket av forskningen är också externt finansierad. Vissa av miljöerna kan vidare beskrivas som transdisciplinära och organiserade som projekt.

Vikten av nätverk

Även om doktorander och juniora forskare vid de tidigare presenterade och mer undervisningsdominerade och mixade institutionerna lyfter fram vikten av nätverk för att göra en forskarkarriär är diskursen om nätverkens betydelse inte lika framträdande där som den är inom de mer forskningsinriktade institutionerna. Inom dessa framstår nätverken som det som avgör ens karriär; utan nätverk existerar man inte som forskare, eller som Roger uttrycker det

[Jag tror ju att de mest centrala delarna i det här yrket är just nätverken... utan nätverk så finns du inte, så är det i det här yrket, så är det... (Roger, forskare).

Även Johanna konstruerar den framgångsrike forskaren som nätverksbyggare. Samtidigt visar Johannas tal både på motstånd mot och uppgivenhet gentemot denna typ av framgångsdiskurs:

I den miljö som jag är i /---/ är en framgångsrik forskare en som publicerar sig mycket och som ... visar sig mycket och är aktiv, hela tiden, och har stora nätverk. Och det är också detta som basuneras ut som det framgångsrika, men jag vet inte om det verkligen är det. Folk kan vara kritiska till detta, men vi har också ett enormt tryck på oss att vi ska anpassa oss efter det, alla kraven uppifrån... att publicera, bli citerad och allt det där... och folk kan ju göra det och samtidigt vara kritiska, för vi måste också försöka anpassa oss till det för att överleva, samtidigt som vi inte alltid tycker att det är det bästa (Johanna, forskare).

Doktoranderna vid de forskningsinriktade institutionerna tvekar inte heller om vikten av nätverk och de lyfter bland annat fram de informella strukturerna som skapas via konferenser:

Det var väldigt tydligt att de anses som viktigt... att konferenser i sig [är viktiga]... Att det är lika viktigt att bara vara där som att presentera ett paper. /---/ [Man ska vara] käck och tillmötesgående, och mingla, vara trevlig, skapa kontakter... samtala... eftersom det är [via] informella strukturer idéer skapas.

[Man kan] bli tillfrågad om att vara med i en bok... skapa nätverk, och det gäller också när man ska söka pengar... [Man ska] kunna diskutera sådant, vilket man gärna gör på konferenser... (Stefan, doktorand).

Alexander beskriver nätverkandet som ett flörtande med forskare och ett slags uppvisning men lyfter även fram att nätverk är något som ska skapas utåt mot det internationella fältet:

[M]an kissar in sitt revir... Genom att flörta med olika forskare... så måste man hålla på så här och får [då] chans att få hjälp... Mycket handlar om att göra sig till, en slags uppvisning, för att få chanser och bli känd... /---/ Nätverk handlar mycket om att göra nätverk utåt, gärna internationellt... (Alexander, doktorand).

Nätverken framställs som ett redskap för forskarens framgång och, enligt Gun, som en garant för forskningens kvalitet. Genom talet om hur den nätverkande forskaren når framgång positioneras samtidigt den som producerar forskning ”på egen hand”, utan internationella nätverk, som en förlorare eller en icke-person:

Det är så väldigt få framgångsrika som sitter ensamma i sin kammare och producerar på egen hand... och därigenom [genom nätverken] får man det också granskat av flera internationella kontakter... och får kommentarer på allt. Kvaliteten blir ju givetvis bättre på det sättet. /---/ [Nätverkandet] handlar också om strategi... För du får bättre kvalitet och genom det har du lättare att få din text publicerad. Detta har jag också hört ofta, nämligen att utan nätverk så är du ingen inom akademien, så är det bara. Jag vet inte var jag hört det, kan ha varit korridor snack bara... men så är det nog. /---/ Faktum är att du förväntas publicera, men du förväntas inte ha tid att tänka efter och fördjupa några tankar något särskilt... Så är det nog... och det spelar inte riktigt någon roll heller... Och där kommer nätverket in, för det blir en slags garant för att det håller någon slags kvalitet i alla fall... Så är det nog (Gun, doktorand).

Här finns också en föreställning att nätverken balanserar upp den egna bristen på tid att både läsa och tänka och på detta sätt definieras man av de nätverk man tillhör:

Folk läser inte mycket... utan tar hjälp av varandra... och många utgår ifrån vad andra säger, sällskapet man befinner sig i säger

något om vem jag är, vad jag kan. Ja, självklart är det viktigt...
Vem som gillar mig har betydelse (Lollo, doktorand).

Det som skapar framgång i forskarkarriären är således i hög grad en fråga om att bli förknippad med rätt sällskap.

Den framgångsrike forskaren

I doktorandernas tal finns olika bilder av den framgångsrike, nätverkande forskaren. En bild av den framgångsrike är en äldre man som tagit sig till toppen:

Det finns en idé... om att de [framgångsrika] nog har arbetat mycket men behöver liksom inte riktigt det längre... Nu kan de komma med kloka inspel och tala som en upplysningsman... (Alexander, doktorand).

Bilden är att den äldre, framgångsrike forskaren nu kan leva på sina tidigare framgångar och vunna nätverk och därför inte behöver jobba så mycket längre:

Han är en sådan som vet vem han behöver ha omkring sig... många internationella kontakter... /---/ Han jobbar nog inte så jättemycket, faktiskt, utan han har ordnat det för sig. Han har alltså varit väldigt strategisk i det... (Fia, doktorand).

Det framgår också att denne äldre framgångsrike forskare är en man, eller som Stefan konstaterar:

Kvinnor har ju klart de lägre positionerna... och det är män, äldre män som har statuspositionerna... ofta 60+... (Stefan, doktorand).

En annan bild av den framgångsrike är tvärtom en person som jobbar väldigt mycket och princip är sitt jobb:

I vissa sammanhang är det nog så att personen har ett liv utanför akademien också, men om jag tittar på min handledare så kan jag konstatera ganska snabbt att han är sitt jobb (Gun, doktorand).

Denne framgångsrike forskare kan liknas vid en elitidrottsman:

Säkert 60 timmar och mer... men främst är det nog tävlingsinstinkten som driver dem det är nästan som tävlingsidrottare... Elitmän, som håller på så där... Och det har

jag tänkt ibland, ska man verkligen ge sig in och slåss mot dem... är det nödvändigt... Samtidigt så... ah... Jag tycker att det måste finnas utrymme för olika sätt, så är det. Olika sätt att göra karriär på (Fia, doktorand).

Ytterligare en annan bild är att den framgångsrike forskaren är en person som egentligen inte forskar eller publicerar sig längre men som genom sina nätverk drar in mycket pengar:

På vår avdelning är det en professor som är väldigt bra på att skaffa pengar, har kontakter med näringsliv etcetera. Det tror jag är viktigt. Sedan vet jag inte om de har tid att publicera sig så mycket, eller hinner forska, men det är mycket pengar... att dra in pengar (Ebba, doktorand).

Den framgångsrike forskaren är alltså en upplysningsman, en elit-idrottsman eller en person som drar in mycket forskningsmedel. Vad den framgångsrike inte ska satsa på är också helt uppenbart:

Men det är klart att bilden av den framgångsrika är ju inte en studierektor... (Lollo, doktorand).

Både administrativa uppdrag och undervisning är lågt värderade. Detta konstateras både av forskare och doktorander. Roger, en av forskarna säger t ex:

[Undervisning är] inget som värderas särskilt högt, så är det nog. Jag skulle faktiskt vilja säga att det är riktigt lågt värderat (Roger, forskare).

Aina, en av doktoranderna, talar också om den pedagogiska meriteringen som mindre viktig än forskningsmeritering:

Sedan har vi den pedagogiska meriteringen också, men jag är nog inte ensam om att ha uppfattningen att den inte är lika tung... [inte] lika viktig [som forskningen] (Aina, doktorand).

I informanternas tal ställs forskning och undervisning ofta mot varandra och undervisningen lyfts snarast fram som ett medel för att trygga en anställning än något som berikar forskningen:

Det är lite tragikomiskt egentligen, eftersom undervisning är något som vi behöver... för att vi ska bli anställda måste vi också

KAPITEL 5. SUBJEKTSPPOSITIONER I OLIKA UTBILDNINGSG...

undervisa, samtidigt som det är så att undervisning ses som motpolen till forskning... som mindre värt (Gun, doktorand).

I talet om vad som värderas inom de forskningsdominerade institutionerna framkommer även att det kan finnas en ”renodlad akademisk karriär” som på något sätt är fristående från arbetet på institutionen, eller avskilt från den samma. Miljön används då snarast som en plattform, menar doktoranden Lollo:

Nej men det är ju många här som i princip är ointresserade av miljön, så är det ju, och de använder miljön för att få maximal skrivtid och en plattform, för att göra sin egen karriär... Och så måste det ju få vara... Men när det är många sådana personer... så måste det ju finnas andra... Men de har ju givit utrymme för sådana som mig då. /---/ Fast det finns ju flera karriärer här...den renodlade akademiska karriären, dvs när du ägnar din tid åt att publicera internationellt... men sedan... måste några också jobba med att bidra till miljön... Jag menar det finns flera här som har skrivit jättebra avhandlingar, men som ändå inte får fortsätta därför att de inte har bidragit till miljön...och får du inte stanna...så kan du inte heller göra akademisk karriär... så det är en avvägning. Det finns dock många här som har getts goda möjligheter att bli akademiska karriärister, om du förstår (Lollo, doktorand).

Problemet med ”de akademiska karriäristererna” är enligt Lollo inte att de finns utan att de kan bli för många. Alla kan inte heller bli akademiska karriärister eftersom några måste ta ansvar för själva institutionsmiljön. I diskursen om den renodlade akademiska karriären görs därmed forskning till något fristående från den övriga praktiken. Detta uttrycks även av Aina:

Jag har vissa kollegor som menar att de är här för att forska och de tänker ha en framtid i forskningen, inte i undervisningen... (Aina, doktorand).

Då forskning och undervisning samt annat administrativt arbete görs till varandras motpoler framstår det som möjligt att vara forskare i akademien utan att delta i undervisningen.

Doktoranden som byggsats, kronprins och akademisk älskling

I samtalen med informanterna framgår det att vissa doktorander är särskilt utvalda till att göra akademisk karriär. Doktoranden liknas ibland vid en byggsats som efter demontering ska rengöras och byggas upp igen för att uppfylla de rådande idealen. Gun är en av doktoranderna som uttrycker detta:

Ja, vad brukar de säga till oss doktorander... vi ska gå igenom ett lutbad... Man ska plockas isär totalt... för att sedan byggas upp igen (Gun, doktorand).

Det handlar om att bli socialiserad in i rätt sätt att göra akademien:

Det handlar ofta om ett slags skyddande av det akademiska, bland vissa grupper. Det "riktiga" akademiska ska skyddas... man definierar sig i relation till andra... de bättre, de som ligger i framkanten. /---/ Man är intresserad av rätt frågor, vet vem man ska liera sig med, vad man ska syssla med och väljer rätt plats vid rätt tidpunkt. Språket, alltså hur man formulerar sig... låtsats ödmjuk, att man är genialisk utan att det blir övertydligt (Lollo, doktorand).

Några av de yngre manliga doktoranderna talar också om sig själva som utvalda och att andra ser på dem som värda sin vikt i guld. De är också privilegierade i förhållande till andra doktorander:

[D]et är klart att man har förstått att det är förmånligt, att vi är privilegierade... så är det ju... och att det finns ett visst ansvar och ett visst tryck... på oss, att vi ska producera... (Alexander, doktorand).

Det lyfts samtidigt fram att det är handledarens förtjänst att dessa (manliga) doktorander betraktas som kronprinsar. Kronprinsarna får tillgång till handledarnas sociala kapital och därmed möjligheter utöver den vanlige doktorandens, något som Alexander beskriver:

Men nu har jag märkt att folk gör skillnad på en beroende på vem man har som handledare... Och jag trodde det var mest snack, men det är faktiskt så att har man en väl ansedd handledare så har det faktiskt reell betydelse, till och med så att det har materiell betydelse... Och det är riktigt otäckt egentligen (Alexander, doktorand).

Handledaren och doktoranden bygger på detta sätt upp en viktig och nära relation som t o m kan upplevas som en relation mellan barn och förälder, något som Stefan, doktorand beskriver:

Det kan också nästan bli lite föräldraaktigt... att man blir deras barn... /---/ [Man] vill få pappas gunst... (Stefan, doktorand).

Att vara en akademisk älskling ställer dock höga krav på anpassningsförmåga och uppoffring av tid och eventuella egna forskningsidéer:

[M]en för ”älsklingarna” är det ju jättesvårt att våga säga något för att man riskerar [då] att inte vara älsklingar längre. Alla är ju måna om sin egen position. /---/ Man skriver om de frågor som ens professor själv brinner för, uppfyller hans eller hennes ideal och teoretiska resonemang. Det handlar om att uppfylla de kunskapsmässiga förväntningarna... antingen professors egna eller det som professorn tycker är intressant. Det är viktigt att man bidrar till professors kompetensområde, vidgar det och bekräftar det... Så är det faktiskt. Lojalitet är också viktigt... [Det] betalar sig, men kostar också... (Lollo, doktorand).

En av de saker informanterna beskriver är att man betalar för positionen som ”älskling” med tid. Man måste ge upp normala gränser för arbetstid och det förväntas helt enkelt att man ska göra allt.

Det idealiska är nog att man ska ta allt, och det kan bli problem när man förväntas göra allt... och göra något vettigt av alltihop... Ibland är det helt sjukt gränslöst... /---/ Det kan också ta knäcken på en och man kan känna att man behöver ta allt... Och det går ju inte... även om man är underst i hierarkin... (Alexander, doktorand).

Några doktorander målar dock samtidigt upp en bild av att gränslösheten inom akademien är något normalt och förväntat, något som ingår i uppdraget och som har blivit del av strukturen:

Nej, men det jag tänker på är att du förväntas lägga mer tid än vad som finns inom ramen i din tjänst. Man utgår från det, att man kan det, och det är väl inte unikt för doktorandens situation, utan även som lärare förväntas du lägga mer tid inom akademien. Det handlar inte heller om den här avdelningen eller lärosätet

utan finns inom hela akademien, tror jag. Du bör lägga mer tid, det ingår i uppdraget, det ingår i den här typen av arbete (Aina, doktorand).

Även Gun lyfter fram att det handlar om en medveten inskolning av doktoranden så att denne verkligen jobbar dygnet runt:

Det är nog exakt det jag gjorde under mina första år egentligen... tror jag... Den [framgångsrike] doktoranden jobbar dygnet runt, arbetar vardag som helgdag, morgon som kväll... och klagar inte. Det är schablonbilden (Gun, doktorand).

Kan man inte arbeta så flytande som det krävs på grund av barn och familj måste man istället vara väldigt effektiv med sin egen arbetstid och offra både lunch och social samvaro, beskriver Fia, en av de doktorander som har yngre barn:

Jag tar bort fika och lunch många gånger... sitter inte och snackar... försöker använda tiden, vill inte lägga på sociala kontakter... /---/ [Andra] upplever jag nog att de jobbar sent, kommer ofta sent [men] arbetar på helger etcetera... Så är det nog. Det är mer flytande... (Fia, doktorand).

Barn och familj blir på detta sätt en begränsning för doktoranden med familj då man inte kan vara lika rörlig med sin tid. Ideal-doktoranden positioneras därmed som en person utan ansvar för barn eller familjerelationer.

Förhållningssätt till performativa krav

I de forskningsdominerade institutionerna beskriver informanterna hur ledningen driver på vad gäller sammanläggningsavhandlingar och publicering i internationella tidskrifter:

att mätas, så är det här också... Det anses som oerhört bra med publikationer i internationella tidskrifter, det är helt klart så. Artikelskrivande, sammanläggningsavhandlingar och så... anses bättre... publikationer är viktigare, det har ju slagit igenom här också, så är det (Britta, forskare).

Direktiven för forskning förs fram i enlighet med vad informanterna uppfattar som en marknadslogik:

Man märker väldigt mycket... främst från den centrala organisationen, att mer och mer handlar om artiklar... publicering... i rätt tidskrift och så. /---/ Vi ska *ta hem* forskningsmedel, en marknadsretorik mer... (Tilde, forskare).

Flera av de juniora forskarna berättar om den tydliga press som de känner ”att leverera” forskning snabbt. Roger talar till exempel om vikten av att vara ”empiri-snål” i sin forskning, det vill säga att använda väldigt lite empiri. Man måste återanvända gammalt material, samtidigt med att man producerar ny forskning av god kvalitet:

Parallellt med forskningen [måste man] producera en sorts... en slags reproduktion, där du återanvänder gamla projekt... där du skriver artiklar, som kanske är väldigt lika annat du har skrivit men som har som syfte att du ska publicera dig mer, publicera saker som inte kräver en massa empiri (Roger, forskare).

I detta sammanhang där performativitetsskraven framstår som tydligast tycks alltså många doktorander och juniora forskare helt enkelt gilla läget och agera därefter.

Forskningskarriärens teori, praktik och kön

Så hur kan man då förstå att olika subjektspositioner och forskarkarriärer erbjuds i olika miljöer? De *undervisningsdominerade* institutionerna definieras av svag klassifikation och inramning där teori och praktik ses som integrerade. Betoningen på praxisnära forskning innebär att forskningen ska ha betydelse för det fältet den studerar, varför erfarenhet av undervisning och skola ger adjunkter och lärare röst att uttala sig om, och möjlighet att ge sig in i, forskning. På detta sätt kan undervisningsdominerade institutioner uppfattas som en enda familj, som sammanhållna delar, eller integrerade med varandra. Inom denna diskurs konstrueras den framgångsrika forskaren som en person som håller ihop ”familjen” och hellre lyssnar än strider, och blir på så sätt en icke-karriärist med feminint könade egenskaper. Den forskare som tilldelas, eller intar, denna subjektsposition räknas knappast som ett hot i konkurrensen om de stora forskningsmedlen inom utbildningsvetenskap. Positionen är alltför feminint kodad med rötterna i en undervisningspraktik snarare än en forskningspraktik och forskaren riskerar

därmed att bli marginaliserad och mindre trovärdig som forskare utanför den egna miljön.

Diskurser om att teori och praktik hör ihop utmanas ständigt av andra diskurser som försöker överordna den ena gentemot den andra. I empirin förekommer dels diskurser om nödvändigheten av undervisningserfarenhet men även diskurser om nödvändigheten av en ökad akademisering. Detta kan läsas som en kamp om makten att definiera kunskap antingen utifrån praktisk erfarenhet eller utifrån teori och forskning. Teori och praktik dikotomiseras och bidrar till att motsatta subjektpositioner för ”teoretikern” och ”praktikern” upprätthålls. Dessa subjektpositioner reproducerar också könade identiteter, dvs vem som ska syssla med vad och inom vilket fält. Här blir mannen ”teoretikern” och kvinnan ”praktikern”; mannen den som sysslar med en akademisk disciplin och kvinnan den som sysslar med syslöjd.

Samtidigt ger diskurser om nödvändigheten av undervisningserfarenhet både lärare och adjunkter status, medan doktorander och forskare utan sådan erfarenhet riskerar att positioneras utan legitimitet. Detta har i vissa miljöer skapat utrymme för en matriarkal snarare än patriarkal ordning eller genusregim, som dock utmanas då mer traditionella genusmönster erövrar utrymme i samband med krav på ökad akademisering. Diskursen om lärarutbildningens akademisering driver också på vidareutbildning av adjunkter till doktor och i spåret av detta kan adjunkter som ger sig in i doktorandstudier riskera att positioneras som svikare, eller t o m som osynliga, av sina kollegor. De performativa diskurser som driver på forskare och miljöer att producera excellent forskning tycks inte riktigt få fäste i de undervisningsdominerade miljöerna. Talet finns där men blir inte verksamt då kraven på fler disputerade lärare i undervisningen måste mötas vilket gör forskarna till en sorts gisslan i undervisningen. Att göra akademisk forskningskarriär inom en undervisningsdominerad institution kan därmed vara svårt.

På de *mixade* institutionerna är diskursen om de traditionella värdena och den akademiska friheten dominerande. Det filosofiska och det teoretiska framhålls och undervisningserfarenhet anses knappast meriterande. Därmed positioneras adjunkten utan röst i det akademiska samtalet och forskaren inom lärarutbildning blir andra klassens medborgare. Teori går alltså före praktik varpå en

tydlig akademiskt hierarkisk ordning upprätthålls. Diskursen om att hierarkin bygger på ett meritokratiskt system kommer med föreställningen att kön är utan betydelse för karriär. Män och kvinnor fortsätter dock att leva enligt olika könade praktiker där männen t ex tillåts vara ”coola” och slappna av medan kvinnorna alltid tycks arbeta hårt och komma väl förberedda. Forskarkarriären framställs till slut ändå som en kamp som kräver ett maskulint förhållningssätt, vilket även ”mjuka män” måste förhålla sig till.

Inom de mixade institutionerna finns också diskurser om förändring. Här finns hopp om en mer jämställd akademi i och med att också pappor tar ett utökat ansvar för barn och familj.¹⁵ Performativa diskurser om att nätverk och internationella kontakter ger framgång i karriären förekommer men ses som hotfulla mot den akademiska friheten. Nätverksforskaren är heller inte lika framträdande här som de subjektspositioner som diskurser om tradition och frihet erbjuder. Projektdoktoranden tilldelas också en underordnad position jämfört den doktorand som med handledarens hjälp kan forma sin egen akademiska framgångssaga. De mixade miljöerna håller således kvar vid det traditionella och erbjuder subjektspositioner som ensamvarens, solitärens eller ”kufens” där möjlighet ges att strunta i performativa krav om t ex snabba publiceringar.

Vid de *forskningsdominerade* institutionerna är undervisningen lågt värderad och ses som ett nödvändigt ont som måste till för att erhålla lektoratets anställningstrygghet. Här finns också en diskurs om att forskningen är oberoende av, eller fristående från, undervisning. En sådan diskurs skapar möjlighet för forskare att inta en subjektsposition som ”akademisk karriärist” där man helt enkelt kan välja bort undervisning. En annan tydlig diskurs i dessa miljöer är den om nätverkens betydelse. Nätverken definierar forskaren och har man inga nätverk kan man inte vara forskare. Nätverken är också i hög grad informella och det handlar mindre om teoretisk, än om social, kompetens. Detta skapar både frihet och krav. Kraven är en sorts gränslöshet, att alltid vara tillgänglig och synlig för att kunna

¹⁵ Det kan verka förvånande att diskussionen om pappors ansvar inte dykt upp i undervisningsdominerade miljöer med tanke på t ex den omhändertagande professorn (se kapitel 7). Detta kan dock förklaras med att få män i vår undersökning finns i den typen av miljö.

skapa nya kontakter, vilket gör det svårt för de som har ansvar för barn och familj att delta. För att doktoranden ska kunna bli en framgångsrik forskare inom dessa miljöer behöver denne dekonstrueras och formas till nätverkare. Vissa doktorander erbjuds positioner som kronprinsar och akademiska älsklingar och tvingas då vara lojala och villiga att underkasta sig sin handledare eller professor och bidra till dennes kompetens. Ett sådant gränslöst arbete kan ses som en sorts ”sekundär anpassning” gentemot de krav som diskursen kräver (Goffman, 1961/2004).

Samtidigt bedöms forskaren utifrån de nätverk de befinner sig inom, och kan på sätt flyta med och leva på andras kapital. Diskursen om nätverkens betydelse bidrar t ex till att forskaren kan ordna det för sig så att denne i det närmaste inte behöver forska själv. Nätverksdiskursen erbjuder således subjekspositioner där den framgångsrike forskaren eller professorn liknas vid en elitidrottsman eller en upplysningsman. Dessa två positioner är båda manligt kodade men medan den ena positionen visar på det ständiga arbetet med att behålla positionen så visar den andra på hur den framgångsrike forskaren kan behålla sin position genom att låta andra göra jobbet.

Sammanfattningsvis definieras olika utbildningsvetenskapliga miljöer av relationen till teori och praktik och denna relation i allra högsta grad är könad. Beköningen ger upphov till skilda villkor, men analysen av empirin visar också att motstånd bjuds. Motståndet öppnar upp för omformuleringar av såväl karriär, teori och praktik som betydelsen av kön och föreställningar om maskulinitet och femininitet i relation till det utbildningsvetenskapliga fältets praktik.

Referenser

- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, codes and control, Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Butler, Judith. (1990/1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge
- Connell, Robert W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.

- Davies, Bronwyn & Bansel, Peter. (2005). 'The Time of Their Lives?': Academic workers in neoliberal time(s). *Health Sociology Review*, 14(1), 47-58.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom. (2001). *Positioning: The Discursive Production of Selves*. I M Wetherell, S Taylor & S J, Yates (Red), *Discourse Theory and Practice* (261-271). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Eduards, Maud. (2002). *Förbjuden handling. Om kvinnors organisering och feministisk teori*. Malmö: Liber.
- Focault, Michel. (1971/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Focault, Michel. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Focault, Michel. (1982/1983). The subject and power. I H L. Dreyfus & P Rabinow (Red), *Beyond Structuralism and Hermeneutics* (208-226). Brighton: Harvester.
- Goffman, Erving. (1961/2004). *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Jackson, Carolyn & Dempster, Steven. (2009). 'I sat back on my computer... with a bottle of whisky next to me': constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, 18(4), 341-356.
- Haraway, Donna. (1991). Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. I D Haraway (Red), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (183-201). London: Free Association Books.
- Hirdman, Yvonne. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- HSV (2008). *Kvinnor och män i högskolan*. Rapport 2008:20 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Moss Kanter, Rosabeth. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Silander, Charlotte. (2010). *Pyramider och pipelines. Om högskolesystemets påverkan på jämställdhet i högskolan*. (Doktorsavhandling). Växjö: Linnaeus University Press.

Westberg-Wohlgemuth, Hanna. (1996). *Kvinnor och män märks. Könsmärkning av arbete – en dold lärandeprocess*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet & Stockholms universitet.

Kapitel 6

Ingång och framgång i akademisk karriär

Petra Angervall och Jan Gustafsson

Det här kapitlet handlar om hur forskare inom det utbildningsvetenskapliga området på fyra lärosäten i Sverige positioneras och positionerar sig i karriären. Utgångspunkt i kapitlet är att institution och individ måste förstås i förhållande till varandra; beroende på hur individens egna strategier och ”karriärkapital” erkänns och värderas av institutionen, erbjuds karriärvägar som skapar olika akademiska positioner (Davies & Harre, 2006; Iellatchitch m fl, 2003).

Vi har genom diskursanalys (Fairclough, 2010) analyserat intervjuer med 32 forskare, 21 kvinnor och 11 män. Dessa forskare är verksamma på fyra lärosäten och 12 institutioner inom det utbildningsvetenskapliga området. Dessa institutioner består av olika typer av miljöer som (enligt kapitel 3) kan sättas in i en analytisk modell som utgörs av undervisningsdominerade institutioner, forskningsdominerade och mixade institutioner. Varje intervjuperson presenteras i relation till den institution han/hon arbetar på (F: forskningsdominerad; U: undervisningsdominerad, M: mixad).

I nedanstående analys behandlas hur forskare resonerar om villkor under forskarutbildningen, positionering efter doktors-examen, på vilka grunder och med vilka effekter samt hur genus påverkas av och formar skilda positioneringsvillkor i karriären. Resultaten, som genererats ur analysen av intervjuerna, presenteras med hjälp av tre analytiska positioner; de utvalda, de ansvarstagande och de hemlösa. Dessa positioner formas dels av de institutionella diskurser som forskarna omfattas av, diskurser om bland annat framgång, ansvar, effektivitet och resurstilldelning, dels av forskarnas egna tillgångar på så kallat karriärkapital. Positionerna har således formulerats med hjälp av vår förståelse av diskursens dualitet

(Fairclough, 2010), det vill säga av hur olika diskurser frågar efter/svarar mot forskares karriärval, kompetens och villkor.

De utvalda

Flera forskare i den här delstudien, totalt nio (två kvinnor och sju män), kan beskrivas som ”utvalda” på sina respektive institutioner. Samtliga av dessa forskare blev inbjudna till forskarutbildning antingen genom en inflytelserik forskargrupp eller av en professor. Denna ”inbjudan” var antingen explicit, genom att de formellt ombads att delta i ett visst projekt eller explicit uppmanades att söka forskarutbildning. Andra beskriver att denna inbjudan var underförstådd, som en implicit rekommendation eller som en inbjudan via informella kontakter. De blivande forskarna blev inbjudna till akademien genom att erbjudas ett medlemskap i nätverk, forskningsgrupper och forskningsmiljöer. Denna inbjudan lade grunden till deras karriärvägar, möjligheter och förutsättningar. Nedan beskrivs vilka resurser dessa forskare tilldelades under forskarutbildningen och hur de, efter disputation, kom att positionera sig. Samtliga av dessa forskare är idag inflytelserika inom forskningen på sina respektive institutioner. De har egna forskningsprojekt, handleder doktorander och är tillfrågade som opponenter och referees. Ett genomgående drag i deras berättelser är att de ser sina möjligheter och förutsättningar som individuella, grundade i den egna kompetensen, snarare än som institutionella möjligheter som givits dem mer än andra. Merparten av de män som ingår i analysen hör till den utvalda positionen (7 av 11), medan det är få på den positionen som är kvinnor (2 av 21).

Vem blir inbjuden till akademien?

Det är påfallande att dessa forskares positioner verkar skapas och formas tidigt i karriären. Redan under forskarutbildningen etableras inflytelserika kontakter som sedan används och kan ses som sociala resurser i skapandet av en akademisk karriär. Genom att etablera ”rätt” betydelsefulla kontakter tidigt i karriären ges de utvalda tillgång till resurser som styr och skapar möjligheter i karriären.

Flera av de utvalda forskarna beskriver hur de tidigt etablerade för dem centrala kontakter, som de kunde använda dels i ansökan

till forskarutbildningen, dels under forskarutbildningen och i senare viktiga nätverk:

(...)fördelen jag hade var så klart, (...) kontakter. Jag kände ju Dekanus, exempelvis, men jag kände också en inflytelserik professor på fakulteten. Denna professor, som jag hade en god relation till (...) så när jag ansökte, så hade jag kontakter som jag kunde hänvisa till (Roger, F).

Alice var redan medlem i en forskargrupp när hon antogs till forskarutbildningen. Hon hade också redan innan hon antogs medverkat i delar av forskarutbildningen, vilket gav henne fördelar gentemot andra nyantagna. Enligt Alice var hennes formella ansökan i princip onödig. Även andra, som Olle nedan, rekommenderades visserligen att söka, men hade samtidigt informella kontakter i forskarutbildningen som gav dem insyn och fördelar gentemot andra:

(...)jag blev rekommenderad att söka, av programledaren på programmet jag gick... som var den som hade överblick. (...) Han rekommenderade mig att söka och visade mig var jag kunde få mer information (...) och vad som förväntades av min ansökan (...) och gav mig också instruktioner hur jag skulle söka (Olle, F).

Merparten av de utvalda forskarna blev alltså lotsade till forskarutbildningen och erbjöds också forskningsmedel efter att de hade disputerat. Några av dessa forskartjänster finansierades av Vetenskapsrådet, medan andra finansierades genom fakultetsmedel i kombination med mindre forskningsfinansiärer. Samtliga av de utvalda forskarna är medlemmar i forskningsgrupperingar som anses ha tillgång till inflytelserika mentorer och nätverk.

Resultaten visar att alla forskarna på denna utvalda position bjöds in att söka forskarutbildning av mentorer eller av specifika lärare. De tilldelades handledare med liknande forskningsintressen och med inflytelserika kontakter. Flera beskriver hur deras handledare har hjälpt dem att navigera ”rätt” och de har också blivit erbjudna kontakter med internationella nätverk. Merparten ingår i nätverk som består av grupper med liknande forskningsintressen och status, och ofta av män, med tydligt fokus på framgång och specialisering i det akademiska arbetet.

Vikten av inflytelserika kontakter

Flera av de utvalda beskriver vidare hur deras handledare spelade en central roll för hur de positionerade sig efter forskarutbildningen. En av dessa, Henry, svarar t ex så här på frågan om handledaren bidragit till att han kunde etablera en forskarposition efter disputationen:

Absolut fick jag det [hjälp], och speciellt av min bi-handledare (...) och jag tror faktiskt att det är väldigt viktigt. Det är så svårt att publicera sig och konkurrera om meriter om du är ensam. Du behöver hjälp och stöd flera år efter att du har disputerat. Efter ett tag kanske du inte behöver en handledare precis, men du behöver mentorer och stöd (...) av seniora, som vet vad som behövs (Henry, M).

Henry menar dessutom att hans handledare bidrog till hans möjligheter att positionera sig efter disputationen. Deras fortsatta kontakt, efter disputationen, verkar ha varit värdefull för hans möjligheter till positionering. Henry nämner också vikten av att få tillgång till nätverk, vilket kan illustrera hur specifika nätverk, som inbegriper inflytelserika personer, bidrar till karriärframgångar. Forskning pekar också på betydelsen av bland annat homogena och tydligt specialiserade nätverk för skapandet och omskapandet av makt- och genusrelationer i akademien (Acker & Dillabough, 2007; Berggren, 2008).

Vidare beskriver flera av dessa forskare, att förutom att goda handledarrelationer är viktiga, är det också viktigt att ha goda kontakter med institutionens forskningsledare och ämnesföreläsare. Dessutom nämns betydelsen av att ha en god relation till fakultetens dekan eller institutionens prefekt, eftersom det ger legitimitet vid exempelvis ansökningar om interna medel. Den här typen av kontakter anses exempelvis bidra till utrymme i tjänsten för att resa eller skapa internationella kontakter. Flera nämner att god forskning och meritering både bidrar till individens möjligheter att nå eftertraktade positioner, och till institutionens inflytande och renommé som forskningsmiljö. Andra forskare menar att de utvalda ofta hänvisas till som ”goda exempel” på vad forskare förväntas göra, även om flera också menar att de ibland framstår som ”alltför strategiska”.

Vår analys visar att de utvalda får legitimitet och inflytande på sina respektive institutioner som framgångsrika forskare. Det sker dels genom att specifika resurser ger den här gruppen forskare tillgång till vertikala nätverk, internationella kontakter och möjligheter till snabb meriteringstakt, dels genom att dessa forskare (som ofta är män) mer än andra uppfattas svara mot de förväntningar och krav på excellensforskning som lärosätena uttrycker (se även kapitel 4). Den här gruppen svarar således mot akademins ideal om framgång. Forskning visar dessutom hur dessa ideal ofta omfattar och prioriterar män och diskurser som ger akademiska praktiker, där främst män befinner sig, särskild legitimitet (se exempelvis Acker & Dillabough, 2007).

Den utvalda som genusposition

Flertalet av de utvalda forskarna beskriver sin positioneringsprocess som framgångsrik. De ser också sig som fria, individuella och rörliga. Samtliga har forskningsmedel, deltar i internationella konferenser och har publicerat sig mer än övriga grupper forskare i studien (se liknande resultat i kapitel 4 och 7). Forskarnas karriärer påminner därför om vad Hall (1996) beskriver som "protean careers". Denna karriärform bygger på en förståelse av karriär som något individuellt, som den självständiga och ansvarstagande individen själv skapar. Samtidigt står det klart att flera av dessa forskare saknar en tillsvidareanställning på sina respektive institutioner. På högskolorna har flera av forskarna visserligen tillsvidaretjänster, men dessa har sin grund i att de också förväntas undervisa.

Det är få kvinnor i materialet som hör till den här positionen. De båda som i analysen förts hit anger att de upplever sig delvis utsatta och ensamma. Alice berättar exempelvis hur hon å ena sidan ser sig som framgångsrik i sin forskning och att hon ingår i forskningsprojekt med internationella kontakter. Å andra sidan anser hon sig sakna horisontella nätverk på institutionen, då hennes forskarposition kräver att hon bedriver verksamhet och skapar kontakter utåt, gärna internationellt:

För att stå sig i konkurrensen om forskningsmedel är det nödvändigt, att ha många publicerade artiklar i internationella tidskrifter (...) Men, visst, det gäller att ha ett inflytelserikt nätverk, kontakter också på andra lärosäten, som sedan kan lotsa

en vidare så att man får fler kontakter (...) och det hjälper verkligen (...) För man behöver ju så klart ha (...) en förankring på institutionen. Jag upplever nämligen att det lätt blir en utdelning, som får vissa människor att göra administrativ karriär. De kan ju sedan, genom den vägen också bli ”gatekeepers” för sådana som vill göra forskning (Alice, F).

Ovan beskriver den utvalda kvinnan en motsägelsefull akademisk position. Dels beskriver hon sig som utvald av institutionen genom att hon representerar framgång i karriären, dels beskriver hon sig sakna förankring i delar av institutionens verksamhet. För att vara framgångsrik verkar hon behöva agera enligt institutionens framgångsdiskurs, men också ta eget ansvar och klara sig på egen hand (governmentality). Även andra utvalda forskare beskriver sin situation på liknande sätt, d v s som delvis präglad av en ontologisk otrygghet (Giddens, 1984).

Vår analys visar hur diskurser om framgång och genus verkar samverka för att ordna olika positioner och dess legitimitet. För att bli utvald och nå framgång förväntas forskare, som det framstår här, ha hög prestationstakt, agera enligt krav på självständighet och ha tillgång till vertikala nätverk (se även kapitel 7). Utifrån den samhälleliga genusordningen, där män oftare än kvinnor har getts och ges tillgång på resurser som ökar deras möjligheter att nå prestigefyllda positioner, kan detta tolkas som att den performativa styrningen av lärosätet mer svarar mot viss maskulinitet än femininitet (Connell, 2002). För en kvinna, som enligt historiska diskurser har definierats som ”annorlunda” i akademien (se exempelvis Acker, 1990; Acker & Armenti, 2004) kan denna performativa styrning ses som mer problematisk att hantera än för många män. Många kvinnor beskriver sig som knutna till horisontella nätverk mer än till vertikala och som verksamma i mindre statusfylld verksamhet, vilket gör att de inte kan definieras som framgångsrika. Det är heller inga män i den här delstudien som uttrycker kritik mot diskurser om akademisk framgång, eller så har män inte legitimitet att kritisera ett system som bygger på att prioritera vissa ofta maskulint skapade praktiker. På högskolor, eller i miljöer där forskare sällan får tillträde till vertikala, internationella nätverk, och där forskare mer måste ta del av det institutionella arbetet, verkar det däremot som om att framgång mer ses som både en individuellt

konkurrerande och en kollektiv praktik. Här måste forskare både agera individuellt, ta eget ansvar och samtidigt agera för det kollektiva mer horisontella institutionsarbetet.

De ansvarstagande

En annan akademisk position kallas här för den ”ansvarstagande” och kännetecknas av sin koppling till lärarprofession och skolutveckling. Det är 14 forskare som befinner sig på den här positionen, 12 kvinnor (av 21) och två män (av 11). Samtliga har en yrkesbakgrund som lärare eller inom social omsorg. Denna yrkeserfarenhet har bidragit till att de antogs till forskarutbildningen, bl a genom att de delvis finansierades av den verksamhet de tidigare varit yrkesverksamma i. Att ha en bakgrund i en annan yrkesprofession beskrivs också ha varit avgörande för hur de har manövrerat i karriären. De ser sig själva som professionsanknutna med koppling till både yrkesverksamhet och forskning.

Dubbel eller ny profession?

Flertalet av forskarna på den ansvarstagande positionen har genomgått en forskarutbildning som särskilt har berört lärarprofession och skolutvecklingsfrågor. Flera antogs till forskarutbildningen utifrån att de efter disputationen förväntades återvända till sina tidigare tjänster, ofta som lärare. De valde sedan att stanna kvar på institutionen efter att de hade disputerat, delvis på grund av att de erbjöds tjänster i undervisning, eller i praxisnära forsknings- och utvecklingsprojekt.

När jag bestämde tema för avhandlingen fick jag lösa ramar att förhålla mig till av min handledare. Tanken var att mitt tema skulle anknyta till forskningsområdet och forskarskolan jag antogs till, men i övrigt fick jag bestämma själv. Sedan var det också viktigt att jag kunde uppvisa yrkeserfarenhet, inom ett visst yrkesområde (...) som lärare. (Caroline, M).

Caroline förväntades under forskarutbildningen att ägna sig åt frågor som var knutna till hennes tidigare yrkesprofession. Flera ansvarstagande ger en likartad bild, som beskriver hur deras tidigare yrkesverksamhet påverkade deras möjligheter att positionera sig

inom akademien. Caroline berättar vidare om hur hennes avhandlingsprojekt villkorades av specifika förväntningar:

Den lediga tjänsten var löst beskriven, men när jag väl blev antagen förstod jag de förväntningar som fanns. De ville att jag skulle skriva om skolan, utbildning och exkludering. Anledningen till att de förväntade sig det var nog att jag hade skrivit fram det i min ansökan, och så hade jag också den yrkeserfarenheten från tidigare (...) och det var ju därför jag blev antagen också (Caroline, M).

Caroline beskriver hur hon, i relation till sin tidigare profession som lärare, inte främst uppmanades positionera sig som forskare under sin forskarutbildning. Hennes avhandling förväntades också beröra hennes tidigare yrkeserfarenheter av skolpraktik. Av detta framgår hur hennes lärarprofession delvis kom att styra henne.

Merparten av de forskare som hör till den ansvarstagande positionen är kvinnor. Nästan samtliga av dem talar om hur lärarprofessionen styrde dem i deras val under forskarutbildningen, till att de delvis hindrades att ta sig an en forskarprofession. Som i första hand verksamma som lärare blev det alltså svårt för dessa kvinnor att meritera sig, till skillnad från forskare som har en mindre andel undervisning i tjänsten (se även kapitel 4).

Resultaten visar hur karriär förhandlas relativt individens val och förutsättningar och relativt den institutionella diskurs inom vilken positioneringen görs. På den mixade institution där Caroline är verksam förväntas hon positionera sig som generalist, som ansvarstagande och icke konkurrerande. Merparten av forskarna på den här positionen beskriver också hur de tidigt kom att låsas mellan förväntningar om att vidmakthålla sin tidigare professionsanknytning och att utveckla en akademisk tillhörighet. Deras nuvarande position framstår som ambivalent, d v s kan relateras till det som Whitchurch (2010) kallar för det ”tredje professionen” i akademien. Denna profession har sin tillhörighet mellan etablerade strukturer och utrymmen, genom att innefatta administrativa uppgifter, nätverkskompetens och utvecklingsarbete, som inte alltid bedöms eller uppmärksammas på akademiska institutioner (Whitchurch, 2010).

En förklaring till den ambivalens dessa forskare uttrycker kan alltså vara den mixade diskurs (se kapitel 3), inom vilken dessa

positioneras och som artikuleras genom forskning, undervisning och administration. Flera av dessa forskare uttrycker ett missnöjde med sina villkor, genom att de utestängs från forskning men inbjuds till undervisning. Denna uppdelning går i linje med Strikes (2010) resonemang om hur karriär i akademien fragmenteras mellan teori och praktik, forskning och/eller undervisning. För forskare som vill kombinera forskning och undervisning kan detta val skapa problem för möjligheterna att bygga ett eftertraktat kapital, eftersom exempelvis meriteringstakten kan påverkas om forskaren arbetar med flera uppgifter.

Vidare framstår den ansvarstagande positionen på många sätt som skapad av praktiker som kan relateras till femininitet (Leathwood & Read, 2008) genom att den görs till eller framstår som icke-konkurrerande och lärarprofessionsknuten. Möjligen är det därför fler kvinnor befinner sig på denna ansvarstagande position än män. Av analysen framgår att de ansvarstagande verkar ha hamnat mellan att arbeta i och ta ansvar för lärarutbildningen och ”serva” forskningsmiljöerna. De får ta det kollektiva institutionsansvaret, d v s hamnat i en roll som kan tolkas som en i första hand omsorgsgivande lärarroll (se liknande i Wernersson, 2009).

Ansvarstagande underordning

Tillhörigheten i en tidigare yrkesprofession skapade dilemman för de ansvarstagande under forskarutbildningen. Å ena sidan antogs de till institutioner och forskargrupper med stark professionsanknytning, där de förväntades representera och reproducera en akademisk lärarprofession. Å andra sidan förväntades de under forskarutbildningen delvis också lära sig en ny profession som forskare:

Jag var inte beredd på vad det skulle innebära (...) och saknade kunskap och erfarenheter, exempelvis när det gällde hur man skulle använda teorier och vad vetenskap egentligen är (...) Dessutom fanns det förväntningar på att man skulle klara allt själv, och de andra verkade känna varandra och träffades också utanför kursen, verkade nöjda och trygga med vad de skulle göra. Mina forskningsfrågor var också annorlunda, ja, och jag kände mig osäker (Maria, M).

Även om forskarna på den ansvarstagande positionen uttrycker skilda mål med forskarutbildningen verkar samtliga vara angelägna om att passa in,

införliva institutionella förväntningar och positionera sig inom respektive lärosäte:

Jag har varit här över 20 år och började faktiskt som vikarierande lärare. När jag avslutade min fil kand, institutionens strategi var att få mig att söka till forskarutbildningen. För att få en fast tjänst var jag till slut tvungen att satsa på en doktorsgrad, så de (...) och till slut antogs jag. För sex år sedan disputerade jag och då var jag till slut erbjuden en fast lektorstjänst (Erik, U).

Dessa forskare utvecklar ett kapital som ger dem en position på sina respektive institutioner i främst undervisning och administration. De gör en vad Strike (2010) kallar för integrerad karriär. Denna består av flera, ofta fragmentiserade uppgifter, som resulterar i ett svagt meritvärde i relation till den performativa diskursens normer och krav om prestation. Flera av forskarna berättar hur de rutinmässigt sköter samma uppgifter termin efter termin inom undervisning och administration. De beskriver också hur de känner sig belastade av dessa uppgifter, eftersom det gör att de inte hinner meritiera sig i forskningen.

Flera av forskarna menar att denna ambivalenta position är en del av en genusstruktur, där kvinnor förväntas göra flera olika och delvis andra uppgifter än många män:

Jag hade ingen tidigare erfarenhet av forskning eller den akademiska världen (...) för mina planer var att gå tillbaka och fortsätta som lärare. Men, som jag sa, plötsligt var jag del av en forskarutbildning, och sedan var jag också tillfrågad om att stanna och bli del av en forskarmiljö. Det har varit svårt att skriva, men också förstå vad forskning går ut på (...) det mesta av mitt arbete har också kopplats till skola, lärarprofessionen, undervisning (...) och faktiskt är det nog så att jag främst undervisar och är lärare här också (Karin, U).

Den ambivalens som beskrivs ovan och som verkar kunna relateras till den dubbla professionstillhörighet som Karin beskriver, framstår här ha sin grund i hennes breda kompetens och tillhörighet. Resultaten visar också att merparten av de ansvarstagande forskarna främst arbetar med undervisning, mer än med forskning, vilket förklarar varför de inte ges tillgång till det karriärkapital som verkar krävas för att nå en utvald position.

Den ansvarstagande positionen kan alltså delvis tolkas som underordnad i den hierarkiska akademiska strukturen inom vilken forskningsmeriter premieras högst. Möjligen var det anledningen till att två forskare på den här positionen valde att lämna sina respektive institutioner efter att de hade disputerat. I analysen framkommer hur dessa två inte såg några möjligheter att utvecklas, eller forska, på den institution de arbetade inom. Istället sökte de sig till en annan verksamhet, inom en närliggande disciplin, där de blev de erbjudna bättre positioner. De gavs möjligheten att söka tjänsterna eftersom institutionen sökte disputerade lärare med specifik kompetens i skolpraktik och didaktik, vilket svarade mot dessa forskares tidigare profession. Därmed kunde dessa forskares karriärmöjligheter omvärderas. Vera illustrerar:

(...) efter att jag disputerade sökte jag flera utlysta tjänster, men fick ingen av dem, men sedan utlystes en tjänst inom naturdidaktik, och eftersom de hade ambitionen att bygga upp en forskarmiljö med naturdidaktisk forskning, så (...) alltså det hade så klart varit mer naturligt att jag hade stannat kvar här, på pedagogiska institutionen(...) men så fick jag möjlighet att flytta på mig och var efterfrågad, så därför tog jag tjänsten. Det gav mig möjlighet att få en fast tjänst, med möjligheter att också forska (Vera, U).

Den förflyttning som Vera beskriver illustrerar hur ansvarstagande forskare genom sin professionstillhörighet också kan förhandla om sina positioner med hjälp av sin disciplinära grund. Här påverkar alltså professionstillhörigheten hur dessa forskare kan röra sig horisontellt och i viss mån också vertikalt, och därmed få en bättre position. Den ansvarstagande positionen kan således öppna för möjligheter att förhandla om nya positioner och röra sig mellan olika akademiska praktiker.

De hemlösa

Den tredje akademiska positionen som framträder i analysen kallar vi för den ”hemlösa”. De forskare, sju kvinnor (av 21) och två män (av 11), som befinner sig på den här positionen, saknar ofta fasta tjänster samt tillträde till forskarmiljöer på de aktuella lärosätena. De beskriver också hur de rör sig mellan olika akademiska områden,

institutioner och uppgifter. Å ena sidan verkar dessa forskare mer flexibla både intellektuellt och fysiskt än övriga forskare i den här analysen. Flera har på eget initiativ sökt sig till forskarutbildningen. De beskriver också hur de tidigt valde att inte ansluta till de performativa mål institutionerna uttrycker, utan istället satsa på andra uppgifter och intressen. Å andra sidan framstår deras frihet som begränsad genom att de hålls utanför, exkluderas och har svårt att skapa kontakter och utvecklas. De hemlösa forskarna har inget hem, dvs en institutionell miljö att värna om eller återvända till.

I skuggan av en akademisk profession

De hemlösa forskarna har på många sätt en oklar och ambivalent forskarposition, dels för att de saknar grund i en lärarprofession, vilket kanske hade ökat institutionens intresse för dem som lärarutbildare, dels för att de saknar resurser som inom diskurser om akademisk framgång ger forskarlegitimitet:

(...) det här systemet är inte särskilt trevligt egentligen, eftersom du hela tiden måste "göra rätt" för att få meriter och bli inblandad. Om du inte får forskningsmedel så gör du inte rätt och då får du heller inte uppskattning. Jag bestämde mig för att lämna min forskargrupp för att göra något annat (...) för jag ville nog hellre undervisa och ägna mig åt tredje uppgiften. Så klart var inte det särskilt strategiskt av mig (...) för nu har jag varken forskningsmedel eller kan meritera mig (Britta, F).

Denna grupp forskare verkar alltså anses sakna karriärkapital i relation till både lärarprofession och till forskning. De framstår som fria forskare, genom att de utmanar den performativa styrningen, och dessutom visar hur snäv och låst den är. De rekryteras också till forskarutbildningen genom egna ansökningar, utanför de nätverk som både de utvalda och de ansvarstagande använder. De arbetar även med egna forskningsfrågor i sina avhandlingsprojekt. Men de framstår också som fångade av/i en relativt låst position, eftersom de genom sin "frihet" också verkar exkluderas från institutionellt ansvarstagande, trygghet eller mer utvalda positioner. Forskarna på denna position agerar som hemlösa, eller som utanför, på grund av det institutionella sorteringsystemet. De antas till forskarutbildningen i konkurrens med andra, och de får doktorandtjänster. De kan emellertid inte utveckla det karriärkapital som institutio-

nera efterfrågar. Av den anledningen hamnar de hemlösa tidigt utanför, utan tillhörighet i vare sig undervisning eller i forskning, utan inflytelserika handledare eller nätverk. Idag flyttar dessa forskare runt, söker temporära uppdrag, har tjänstgöring på flera lärosäten eller arbetar med administrativa uppgifter.

Hemlösa kvinnor och män

Precis som de utvalda och ansvarstagande forskarna har de hemlösa gjort val tidigt i forskarutbildningen som verkar ha påverkat deras karriärmöjligheter. Dessa val har format deras positioner och för vissa inneburit exkludering eller känslor av misslyckande:

(...) jag förlorar kanske inget (...) utan rent krasst kan jag säga till mig själv att jag har ju fast tjänst, det är bara att hänga kvar i sadeln, och så länge jag inte missköter mig för mycket så kan jag ju vara kvar här. Samtidig funkar det ju inte riktigt så (...) det gör ju inte det. Alltså vårt jobb bygger ju hela tiden på hård individuell prestation, så är det ju, och när rektorn kommer och besöker vår institution då får vi se diagram (...) puh! (Britta, F).

Flera av de hemlösa är, precis som Britta, besvikna på systemet. De hade hoppats få möjligheter att arbeta med forskning och undervisning inom akademien, och flera hänvisar till att de borde tänkt mer strategiskt under forskarutbildningen. De nämner också att drivkraften med att forska alltid haft sin grund i den egna motivationen, glädjen och nyfikenheten och att de därför inte ansträngt sig för att tillgodose institutionens krav på prestationer:

och jag antogs också här på grund av att jag hade en tvärdisciplinär bakgrund, skrev sedan också min avhandling inom ett tvärdisciplinärt fält. Syftet med forskarskolan är tvärfrågorna, så det var nästan nödvändigt att ha den bakgrunden (...) och sedan letade de efter master-studenter med mitt ämnesintresse, så (...) Det var också när jag arbetade med masteruppsatsen som jag insåg att detta faktiskt är intressant (Rut, U).

Resultaten visar att dessa forskare nästan uteslutande saknar en institutionell inbjudan till verksamheten och det är just denna avsaknad av en inbjudan som medför att de har svårt att finna en plats i akademien. De har därför försökt finna klarhet i vad de själva vill ägna sig åt som forskare:

(...) mina tankar kretsar nu mycket kring (...) som jag sa innan, att ja, jag måste tänka igenom min framtid när jag är i (annat land) (...) Som till exempel måste jag tänka kring min framtid, vad jag ska forska om, om jag passar in någonstans med mina forskningsfrågor, om det finns möjliga grupper att samarbeta med (Arne, U).

En del av förklaringen till Arnes situation ligger i hur han har motsatt sig krav på att uppvisa vissa resultat eller krav på samverkan med inflytelserika forskningsmiljöer. Flera av de hemlösa beskriver på liknande sätt hur de vägrar acceptera institutionernas krav på vilken verksamhet de bör ägna sig åt. De värnar om den akademiska friheten, men verkar samtidigt förlora delar av sitt karriärkapital i relation till vad institutionerna efterfrågar.

Vi kan konstatera att tillgången på karriärkapital för enskilda individer inte verkar räcka som förklaring till hur akademisk positionering sker. Vi ser exempelvis hur olika institutioner uttrycker skilda förväntningar på individers prestationer, liksom att det ställs olika krav på olika grupper forskare relativt genus och vad forskarna förväntas kunna bidra med. Exempelvis befinner sig fler kvinnor på en hemlös position än män, men de män som har en hemlös position agerar, precis som kvinnorna, på ett sätt som gör att de ofta exkluderas. De förväntningar som finns på olika grupper verkar alltså på skilda sätt kunna relateras till genusstrukturer, men också till hur olika forskare rör sig och förhandlar utifrån sitt karriärkapital. Och som ny i systemet är det svårt att förhandla. Rut exemplifierar:

Kanske var det så redan från början att han (handledaren) saknade den kompetens jag efterfrågade (...) och som jag behövde (...) för att utveckla min idé. Och själva anledningen till att han blev min handledare var ju från början att han var föreståndare för den forskarskola jag antogs till (...) och när de antog mig så kan de ju inte förstätt mina intressen, heller? (Rut, U).

De hemlösa forskarna framstår som utmanande och sökande. Samtidigt visas hur de ofta antas sakna den kapacitet, eller det sociala kapital, som institutionerna efterfrågar. De dominerande institutionella diskurserna verkar exkludera de hemlösa, vilket gör att de har svårt att hävda sin existens i akademien (se även Hills &

Rowan, 2002). Dessutom kan dessa forskare, utifrån diskurser om maskulinitet och det performativa forskarsubjektet, uppfattas som särskilt utmanande, eftersom de å ena sidan uppvisar motstånd mot performativa ideal, samtidigt som de å andra sidan svarar mot ett akademiskt ideal som historiskt haft legitimitet (se exempelvis Göransson, 2007). Detta ideal, om den västerländska lärde mannen som bedriver självständig forskning, går i och genom omstruktureringen av högre utbildning, på kollision med de performativa ideal som de utvalda representerar.

Diskussion

Av resultaten framgår att de utvalda forskarna svarar upp mot den performativa styrning som omfattar och präglar de institutioner som de ingår i. De agerar enligt diskurser om det framgångsrika akademiska subjektet (se liknande resultat i kapitel 8). De ansvarstagande verkar i och är del av institutioner som är mixade eller undervisningsdominerade. De svarar således mot en mixad diskurs inom vilken både forskning, undervisning och administration verkar. Denna hybriditet artikuleras av forskarna genom hur de uttrycker ambivalens, eller ansvar, men också genom hur de kompromissar som klämda av två yrkesprofessioner. De hemlösa, slutligen, verkar sakna det karriärkapital som efterfrågas både i forskning och undervisning. De representerar en position, som tidigare hade legitimitet genom ideal om den fria forskningen, men som nu genom den performativa styrningen exkluderas. Effekterna av den performativa styrningen, d v s de positioner som vi visar att styrningen resulterar i samt dessas legitimitet, kan relateras till en av Balls (2012, s 19) poänger: ”... romance about being an academic is no longer speak-able, thinkable (...) and is replaced by a new romance in which the enterprising academic is the central figure”.

Analysen visar således hur dessa tre positioner formas och ges utrymme i relation till de dominerande institutionella diskurser som präglar institutionerna och deras miljöer. Tydligt är att relativt hur dessa forskare antas till forskarutbildningen, om de blir inbjudna, hur och utifrån de förväntningar som artikuleras, byggs deras s k karriärkapital. Därmed konstaterar vi att akademiska positioner tenderar att bestämmas tidigt och vara tydligt kopplade till den institution forskaren ges tillträde till: till institutionens genusstruktur,

till de personer som forskaren är knuten till, dessas kapital och nätverk, samt till den enskilda forskarens möjligheter att använda sina resurser.

Vidare framkommer att fler män än kvinnor bland forskarna i studien har utvecklat ett karriärkapital som svarar upp mot den performativa diskursens krav, dvs befinner sig på en utvald position i analysen. Vi visar hur dessa män har blivit inbjudna till forskarutbildningen, att de tenderar att bli inbjudna till nätverk och grupper där de kan dela resurser med andra, som ger möjligheter att klättra i karriären. Till skillnad från dessa män beskriver flera kvinnor i materialet hur de har valt fel strategier i karriären, bl a därför att de vill bedriva ”fri” forskning i en akademisk struktur där performativa ideal om effektivitet och specialisering dominerar. Flera av dessa kvinnor beskriver också hur de tar sig an eller ”hamnar” i undervisning eller i administration, som är akademiska praktiker som inte ger de meriter som efterfrågas i den hierarkiska strukturen. Därmed kan det som många kvinnor gör i en akademisk struktur leda till underordning.

Intressant att notera är hur akademisk frihet konstrueras relativt de utvalda och de hemlösa. Att vara fri verkar här betyda antingen att vara utanför i meningen exkluderad, rörlig, ansvarslös, eller så antas frihet handla om lojalitet mot institutionella intressen. Vi menar därför att akademisk frihet verkar konstrueras relativt en viss typ av fysisk rörlighet. Å ena sidan framkommer att forskarna på den utvalda positionen är mobila på det sätt att de inte förväntas befinna sig inom institutionens verksamheter, i undervisning och administration. Snarare förväntas de resa, ingå i internationella nätverk och publicera artiklar i internationella tidskrifter. Denna syn på rörlighet sammanfaller med diskurser om performativitet och maskulinitet och hur män historiskt har lämnat den privata kollektiva sfären till förmån för den offentliga och individuella (här också internationella). Å andra sidan framgår att de forskare som utmanar systemet, ställer andra frågor än de av institutionen bestämda som nyttiga och intressanta, dvs agerar som intellektuellt kritiska men också som ambivalenta, kan uppfattas som rörliga på ett annat sätt, som inte anses som särskilt förtjänstfullt för verksamheten.

Vår poäng är att den hemlösa positionen framstår som rörlig i meningen att den verkar sakna tydlig hemvist. Den framstår som sökande, oklar och ambivalent. Den utvalda positionen verkar tvärtom som mer låst genom de krav om specialisering den innefattar, även om den också verkar innebära viss frihet, genom att forskarna förväntas agera gränslös gällande tid och arbetsinsats. Frihet konstrueras således dels som det män historiskt har gjort i akademien, dvs som den intellektuella och fria forskarens verksamhet. Dels blir en förskjutning synlig, genom hur frihet alltmer verkar bli det som specialiserade forskare gör, dvs det effektiva men också tydligt avgränsade arbetet. Det kan därför tolkas pågå en kamp mellan skilda akademiska diskurser gällande hur akademisk frihet förstås. Vi menar att denna utveckling kan relateras till Morleys (2003) analys, där hon pekar på att omstruktureringen av högre utbildning döljer en komplexitet, som blir synlig genom hur det neoliberala universitetet erbjuder nya subjektpositioner som kan förändra dominerande genusstrukturer, men också skapa nya. Samtidigt visar vi att genusstrukturen på de institutioner som studeras här kanske inte har förändrats genom denna omstrukturering. Det är främst män som befinner sig på den utvalda positionen (7 av 11 män och 2 av 21 kvinnor) och ofta inom forskningstunga verksamheter. Kvinnor befinner sig främst på ansvarstagande eller hemlösa positioner (19 av 21 kvinnor och 4 av 11 män) och ofta inom mer undervisningstunga verksamheter.

Sammanfattningsvis visar analysen att den utvalda positionen framstår som nära knuten till viss form av specialisering, dvs till förmågan att tidigt välja strategiskt utifrån vad som ger belöning i akademien. Positionen inbegriper belöningar såsom status, forskningsmedel och inflytande. Samtidigt illustreras hur den ansvarstagande och den hemlösa positionen lämnas med färre eller inga av dessa belöningar. De ansvarstagande kvinnorna beskriver sin position som begränsande i den meningen att de måste ge "mark-service" åt de utvalda. De hemlösa är frustrerade över hur lite legitimitet den "fria forskaren" får i den rådande akademiska strukturen. Avslutningsvis måste vi därför konstatera att den framgångsrika forskaren tydligt svarar på och agerar enligt diskurser om performativitet i akademien och enligt diskurser som ger vissa maskulint skapade praktiker företräde. De utvalda i den här analysen

ger således legitimitet åt både performativa diskurser och den rådande genusstrukturen, även om det också verkar finnas tendenser i resultaten som visar att diskurser om framgång, såväl som diskurser om maskulinitet och femininitet också utmanas och omförhandlas i akademien.

Referenser

- Acker, Joan. (1990). 'Hierarchies, bodies and jobs: a gendered theory of organizations', *Gender and Society*, 4(2), 139-158.
- Acker, Sandra & Armenti, Carmen. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24.
- Acker, Sandra & Dillabough, Jo-Anne. (2007). Women 'learning to labour' in the 'male emporium': exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297-316.
- Ball, Stephen. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: an I-spy guide to the neoliberal university, *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Berggren, Caroline. (2008). Horizontal and vertical differentiation within higher education - gender and class Perspectives. *Higher Education Quarterly*, 62 (1/2), 20-39.
- Connell, Raewyn W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, Bronwyn & Harre, Rom. (2006). *Positioning: the discursive production of selves*. <http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm> (hämtad 2012-08-29).
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2nd ed). Harlow: Longman.
- Giddens, Anthony. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkely: University of California Press.
- Göransson, Anita. (Red.) (2007). *Maktens kön*. Nora: Nya Doxa
- Hall, Douglas T. (1996). *The career is dead – long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hills, Elizabeth & Rowan, Leonie. (2002). *Feminist academics as nomadic subjects: Reconceptualizing women in universities*. http://www.advancingwomen.com/awl/winter2002/hills_rowan.html (hämtad 2012-08-29).
- Iellatchitch, Alexandre, Mayrhofer, Wolfgang & Meyer, Michael. (2003). 'Career fields: a small step towards a grand career

- theory?', *The International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 728-750.
- Leathwood, Carole & Read, Barbara. (2008). *Gender and the changing face of higher education: a feminized future?* Maidenhead: Open University Press.
- Morley, Louise. (2003). *Quality and power in higher education*. Buckingham: Open University Press
- Strike, Tony. (2010). Evolving academic career pathways in England. I G Gordon, & C Whitchurch (Red), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce*. New York: Routledge.
- Wernersson, Inga. (Red). (2009). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Whitchurch, Celia. (2010). Convergence and divergence in professional identities. I G Gordon & C Whitchurch (Red), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce*. New York: Routledge.

Kapitel 7

Akademisk karriär i sociala nätverk

Petra Angervall, Jan Gustafsson och Eva Silfver

Inledning

Detta kapitel handlar om betydelsen av nätverk för akademiska karriärer. Syftet är att visa hur nätverk inom olika forskningsmiljöer möjliggör men också begränsar karriärvägar för forskare och doktorander. I fokus står två lärarutbildningsinstitutioner på ett lärosäte som enligt sin hemsida representerar nytänkande och innovation, vilket ur studiens perspektiv på genus och karriär framstår som extra intressant. Institutionerna representerar två olika institutionsmodeller (se kapitel 3). Den ena institutionen kan beskrivas som undervisningsdominerad medan den andra varianten är en ”mixad” institution. Förutom att institutionerna representerar två olika modeller företräder de också två olika ämnesområden som historiskt vilar på dominerande genus diskurser. Den undervisningsdominerade institutionen (se kapitel 3) har sin inriktning mot barn- och ungdomspedagogik (*Barn- och ungdomspedagogiska institutionen*) medan den mixade institutionen har sin inriktning mot naturvetenskapernas didaktik (*NV-didaktiska institutionen*). Båda ämnena är att betrakta som ”unga” inom akademien med relativt få docenter och professorer än så länge.

Teoretiskt utgår vi från teorier om socialt kapital och nätverk samt institutionella diskurser vilka beskrivs i kapitel 2. Inför vår analys har vi samlat in olika typer av data om institutionerna och de personer som vi uppfattade ingick i institutionens verksamhet; från hemsidor och databaser men även tillgänglig administrativ data. På detta sätt skaffade vi oss en bild över de båda institutionernas respektive inriktning och mål. Vidare intervjuade vi sju forskar-studerande och fem juniora forskare, åtta kvinnor och fyra män. Det

relativt låga antalet intervjuade har sin förklaring i dels att en stor del av institutionernas personal inte uppfyllde våra urvalskriterier (ett antal forskare uppfyllde ex inte kravet om att ha disputerat under de senaste fem åren), dels i ett bortfall på 30–50%, beroende på att en del doktoranderna och forskarna inte svarade på vår av förfrågan om att delta medan andra uppgav att de ej hade tid. Efter genomförda intervjuer var vår bedömning att trots ett begränsat antal informanter så gav informanternas utsagor en samstämmig bild av respektive institutionella diskurs. Huvudfokus för analysen av intervjuerna i det här kapitlet är karriärvägar, sociala nätverk och de forskningsmiljöer informanterna pekade ut som viktiga för dem. Nätverksanalysen (Ball, 2012; Burt, 1998) innebar att vi genom intervjuerna kartlade informanternas horisontella och vertikala nätverkskontakter. Denna länkades sedan samman med institutionsanalyser och miljöbeskrivningar.

På båda institutionerna finns, förutom forskarutbildning olika nationella forskarskolor som gör sina avtryck samt ett antal internt och externt finansierade forskningsprojekt. De ämnen som institutionerna representerar vilar historiskt på dominerande genusdiskurser där naturvetenskapliga arbetsområden uppfattas som mer maskulina (Shiebinger, 1989) medan arbete med barn och unga uppfattas som mer kvinnliga områden (Havung, 2000; Wernersson, 2009). Av den anledningen har det gjorts särskilda satsningar för att göra naturvetenskapliga skolämnen mer attraktiva och få flickor att bli mer intresserade av dem (SOU, 2010:28). I 'Vändpunkt Sverige - ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT' (ibid) skriver man bl a fram strategiska satsningar på att rekrytera kvinnliga studenter till lärarutbildningen med inriktning mot naturvetenskap och matematik, fortbildning av verksamma lärare, samverkan mellan skola och arbetsliv samt utveckling av högskolans undervisning inom bl a naturvetenskap och matematik. Även rekryteringsatsningar med genuskvotering har genomförts vid vissa lärarutbildningar i syfte att få fler män att utbilda sig till exempelvis förskollärare.

De historiska diskurser som diskuterats ovan påverkar genusstrukturerna inom de två institutionerna som ingår i vår studie, parallellt med en lärarutbildnings-/seminariediskurs. Seminariediskursen härrör från den tid då stora delar av lärarutbildningen låg

utanför akademien vilket också beskrivs i kapitel två. Diskursen understryker en professionsanknytning, som har en grund i läraryrket och är relaterad till verksamhet utanför akademien. Nedan följer en beskrivning och analys av våra två institutioner där vi börjar med den *Barn- och ungdomspedagogiska institutionen* följt av den *NV-didaktiska institutionen*.

Barn- och ungdomspedagogiska institutionen

I den barn- och ungdomspedagogiska institutionens forskningsmiljö framstår den generella ambitionen att vara att skapa samhörighet mellan de egna forskarna samtidigt som man försöker att formalisera samarbeten med barn- och ungdomsforskning vid andra institutioner, fakulteter och universitet. Antalsmässigt dominerar kvinnorna vid institutionen. Institutionen är anknuten till en nationell forskarskola vilken är uppbyggd kring ett samarbete mellan forskare och nätverk vid olika lärosäten i Sverige. Forskarskolan bidrar med handledning och kurser för doktorander, interdisciplinärt och bortom det egna lärosätets gränser. Ett av forskarskolans mål är att utveckla forskning som är relevant för läraryrket. Därmed framstår den som en arena för integrering av forskning och undervisning.

Vid institutionen är det professorn som kan erbjuda nätverkskontakter och hon beskrivs av informanterna som en mycket stödjande person som alla har förtroende för:

(Vår professor) är oerhört drivande i det och vi håller på att försöka bygga upp forskningsmiljöer kring barn och unga och så. Hon är ju en nätverksbyggare, vår professor, och hon har ju förtroende och så (Lina, forskare).

... hon är vår vetenskaplige ledare, som har en oerhörd förmåga att lyfta alla för olika kvaliteter och så, ser liksom allas styrkor och är väldigt mån om att tala om det (Carina, doktorand).

Professorn framstår som en nyckelperson och kan beskrivas som en "nätverksmanager" då hon skapar externa nätverkskontakter och stöttar forskare på institutionen (se Kay & Wallace, 2009). En av hennes strategier, som det framstår av intervjuerna, är att bygga nätverkskontakter för samarbete mellan forskare, doktorander och undervisande personal. Nätverken är således av horisontell art (Burt,

1998) – alla stöttar varandra och samarbetar (se även Krishna, 2000). Nätverken leder dock inte självklart till möjlighet att länkas till vertikala relationer och socialt kapital. För att få möjlighet att låna socialt kapital krävs, enligt Burt (1998), förutom en ledare (eller professor) med makt och inflytande även tillgång till hierarkiska nätverk med många sociala relationer och uppmuntran till konkurrens och meritering. Antas i stället en horisontell nätverksstruktur reduceras möjligheten att låna socialt kapital och därmed också karriärmöjligheterna och i förlängningen vetenskapligt erkännande och meritering. Informanternas beskriver att de behöver lägga merparten av sin arbetstid på undervisning inom lärarutbildning.

Undervisning vs publicering?

Flera informanter menar att man tidigare varit förskonad från publiceringshets och krav på effektivitet men att den situationen nu verkar förändras:

Men nu håller det ju på att vända, så är det ju. Nu är det yttre krafter eller yttre signaler som gör att man måste anpassa sig efter det. Så att det håller på att vända. Och det är många sådana här inrapporteringar som ska göras i slutet av varje år, en hit och en dit (Lotten, forskare).

Man kan således notera att det verkar ske en långsam förändring på barn och ungdom mot en mer performativ diskurs inom vilken ökad publikationstakt och andra performativa handlingar görs centrala. Flera av informanterna i studien beskriver hur ledningen på lärosätet ställer allt högre krav på prestationer och effektivitet. Marie, en av doktoranderna vid institutionen, illustrerar liksom Lotten en liknande förändring genom att berätta hur hon själv har ändrat sitt beteende. Marie beskriver sig som en person som har svårt att riktigt engagera sig i nätverkande men medger samtidigt att det är det hon bör satsa på:

Jag vet ju att man ska knyta kontakter... Det går väldigt mycket ut på nätskapande. Och då gäller det att ha social [kompetens]... och snacka (Marie, doktorand).

Marie framhåller, liksom flera av hennes kollegor på institutionen, den allt starkare betoningen på konkurrens och performativitet.

Samtidigt uttrycks en ambivalens när det gäller institutionens fokus och det ökade trycket att publicera för att erhålla akademisk status. Även om institutionens ledning uttrycker en ambition att stödja och stimulera forskning, så innebär ändå erhållna forskningsmedel för en person större undervisningsbörda för någon annan. Lektorerna förväntas vara lojala mot undervisningen samtidigt som de ska engagera sig i den egna forskarkarriären.

Beroende på vilken typ av arbete som värderas vid en institution skapas olika möjligheter för nätverksarbete. När den institutionella diskursen domineras av undervisningsfrågor minskar också möjligheterna för doktorander och unga forskares vertikala nätverkande. Men även om status i akademien är allt mer beror av tillgång till vertikala nätverk så kan även horisontella nätverk underlätta för karriären genom att tillhandahålla ”dörrvakter” till vertikala nätverk (jämför Acker, 2008; Acker & Armenti, 2004).

Kollegialitet framför konkurrens

Resultaten pekar på att institutionen är strukturerad genom en integrerad diskurs, som betonar vikten av horisontella nätverk och en integrerad profession. Den institutionella diskursen har dessutom en stark förankring i både lärarprofession och i lärarutbildning. Inom miljön framhålls vikten av kollegialitet framför konkurrens vilket har gjort att nätverken är breda snarare än specialiserade:

Men jag tycker verkligen inte, jag har aldrig varit med om någon situation där man blivit liksom, att man inte riktigt har fått ingå. Jag vet inte. Från första dagen så har vi blivit väldigt omhändertagna på ett sätt. I projektet också, det är otroligt god stämning (Carina, doktorand).

En annan doktorand som är föräldraledig beskriver praktiken så här:

Både professorn och min handledare har väldigt stor förståelse för familjelivet. Och det är skönt. Jag har förstätt att det inte är så inom alla doktorandgrupper eller så. Jag känner mig fullt stöttad. (...) Handledarna kom t ex hem till mig en kväll på sommaren för att just sitta och spåna lite om mitt arbete (Marie, föräldraledig doktorand).

Hur denna stöttande praktik ser ut för institutionens män kan vi inte uttala oss om då våra intervjuer inte ger oss den informationen. Men

intervjuerna tyder på att den rådande inkluderande och omsorgsorienterade diskursen på institutionen hela tiden utmanas, som i frågor om huruvida breda nätverk och kollegialitet på sikt kommer att innebära trygghet, tillsvidareanställningar eller möjligheter till meritering:

Nej, jag kan inte säga att jag känner mig trygg (inför framtiden), därför att sedan jag började har ingen doktorand jobbat kvar här och vi var många doktorander när jag började. Nej, ingen av dem är kvar (Carina, doktorand).

Dessutom menar flera att även om institutionen omfattar fler kvinnor än män är det ändå män och maskulinitet som tenderar att värderas högre:

Man ser att manliga chefer som inte är lika meriterade som kvinnliga professorer som bara går förbi eller manliga kollegor, manliga lektorer som går förbi kvinnliga docenter utan att liksom ta hänsyn. Alltså man bara tar plats liksom. (...) Är det då lönt att göra karriär om man ändå vet att liksom, ungtuppar kallar jag dem för men ja, gör som de vill? Det tycker jag är ett problem i sådana fall (Carina, doktorand).

Trots att verksamheten på Barn- och ungdomspedagogiska institutionen tycks präglad av en feminiserad genusregim (Connell, 1987) verkar traditionella genusmönster ändå slå igenom då det gäller att ta sig fram i karriären.

Nv – didaktiska institutionen

Institutionen har en relativt jämn genusfördelning men bland doktoranderna är fler kvinnor än män. Institutionen är strukturerad genom en mixad diskurs där forskningen har en hierarkisk organisering med kopplingar till en naturvetenskaplig ämnesdisciplin, samtidigt som undervisningen framstår som mer horisontellt organiserad genom en mer ämnesdidaktisk diskurs. Institutionens seniora forskare är hemmahörande i den ovan nämnda naturvetenskapliga ämnesdisciplinen och är framförallt verksamma inom olika forskningsprojekt. De flesta forskningsprojekt som bedrivs vid miljön sker i samarbete med forskare vid andra lärosäten vilket innebär att

institutionens doktorander och juniora forskare är hänvisade till de vertikala nätverken i skapande av forskningskarriär.

Genom sin koppling till en naturvetenskaplig ämnesdisciplin framhålls vikten av forskningsfinansierad verksamhet samt vertikala forskningsnätverk. Inom denna diskurs förväntas meriteringstakten vara hög och Mikael menar att den här miljön skiljer sig från övrig verksamhet:

Nej, men här har man ju liksom fortfarande någon koppling tillbaka till science och (...) där liksom internationell publicering väger tungt (Mikael, forskare).

Vid institutionen tydliggörs en mixad diskurs. I policydokument framställs att forskning och undervisning artikuleras tillsammans. I praktiken sker det dock en uppdelning mellan undervisning med koppling till lärarutbildningen och forskning med koppling till en naturvetenskaplig ämnesdisciplin. Exempelvis menar flera doktorander att de placeras i utkanterna av institutionens verksamhet, och de ges inte tillträde till den mer prestigefyllda verksamheten med forskning, forskningsseminarier eller strategiarbete på institutionen.

Doktorander är liksom inte med i miljön riktigt. Så det är ganska så två separata världar. Där vi inte vet mycket om vad forskarna gör (...) Vi har inte blivit inbjudna till något forskarseminarium, t ex, där var forskarna möts. Det är just den här uppdelningen... (Jenny, forskare).

På institutionen saknas ett strategiskt sammanhållet arbete för verksamheten. Flera forskare och doktorander hänvisar exempelvis till forskningen som splittrad och bestående av ett antal löst sammanhållna forskningsprojekt. Genom en re-kontextualiseringen av den naturvetenskapliga forskningsdiskursen och lärarutbildningsdiskursen underordnas utbildningen institutionens forskning. Den NV-didaktiska institutionen svarar genom re-kontextualiseringen mot lärosätets performativa strävanden, med fokus på konkurrens och meritering. Ett exempel på denna performativa förändring är att monografin som publiceringsform långsamt ersätts av sammanläggningssavhandlingen vilket helt ligger i linje med de förändrade publikationsmönster som träder fram inom utbildningsvetenskap (Hansen & Lindblad, 2010). Anledningen beskrivs vara att den senare mer svarar mot akademins performativa strävanden.

Vid den NV-didaktiska institutionen framstår framförallt en av forskarskolorna som betydelsefull för hur flera av informanterna positionerar sig i forskningsnätverk. Forskarskolan verkar inte vara integrerad i det institutionella arbetet utan framställs som fristående i de texter som presenterar verksamheten. Den har en styrelse bestående av forskare från olika svenska lärosäten, egen administrativ personal samt en vetenskaplig kommitté med internationellt erkända forskare inom fältet. Forskarskolans policy är att skapa en stark, delad vetenskaplig bas som kan bidra med nationellt och internationellt samarbete mellan lärosäten. Den nationella forskarskolan struktureras genom en sammansatt diskurs, vilken ligger till grund för forskarskolans pluralistiska konkurrerande ideal. Detta framgår exempelvis genom hur man för doktorander framhåller vikten av att publicera artiklar, samt av att skapa och värna om internationella kontakter och nätverk. Argumentet är att en monografi inte ger någon snabb återkoppling. Artiklarna är lättare att sprida och Mikael konstaterar att hans val gett utdelning:

... det har ju öppnat oerhörda nätverksmöjligheter att publicera sig internationellt (...) där blev jag invald i någon tidskrift och sådana grejor. (Mikael, forskare).

Förutom att publicera sig genom artiklar uppmuntras doktoranderna också att åka på många internationella konferenser. Flera av doktoranderna i studien menar att forskarskolan är den viktigaste arenan för karriärpositionering, genom att skapa nätverk och kontakter som gagnar den fortsatta karriären.

Doktoranderna stöter på skepsis om de uttrycker önskemål om att forska om praxisnära frågor, eller intresserar sig för forskning som bygger på gränsöverskridanden gällande teori och praktik. En av doktoranderna beskriver följande erfarenheter av detta:

Forskning (suckar) hade jag väl på något vis tänkt mig liksom (paus) mer (...) alltså väldigt inriktat på (...) tillämpat till skolan. Det måste ge någonting tillbaka. Jag arbetar ju i skolan och kommunen har ju bidragit med en del av min lön nu den här tiden då. Så det var jag väldigt inriktad på att det skulle ge någonting tillbaka. Men det känns svårt att hitta det va för då kallas det för utvecklingsarbeten i stället. Det är svårt åtminstone inom nv-didaktiken. (Tor, doktorand).

Doktorandernas resonemang blir begripligt i ljuset av en mixad diskurs där forskning och undervisning artikuleras tillsammans. Utifrån forskarutbildningens perspektiv så är det forskningen som skall prioriteras och är överordnad undervisningen. Flera informanter ger dock uttryck för svårigheter med att passa in i forskarskolans dominerande ideal, men också i de institutionella förväntningar som uttrycks och omger dem. Istället upplever de sig som positionerade mellan diskurser om forskning och diskurser om undervisning och lärarprofession. Dessutom beskriver flera kvinnor bland forskare och doktorander att de upplever ett krav om att prestera bättre än sina manliga kollegor för att kunna konkurrera.

Men det är lite så att... att det gärna pratas väldigt väl om de manliga doktoranderna. Men de kvinnliga doktoranderna (...) Jag tycker vi är rätt grymma, faktiskt. Måste jag säga. Vi gör ju fantastiska jobb, liksom! Vi måste vara dubbelt så bra (Jenny, doktorand).

Kravet på att vara dubbelt så bra illustrerar hur deras doktorandposition som kvinnor formas i relation till diskursen om performativitet. Ball (2012) menar att performativitetsdiskursen skapar oss som produktiva individer med ett krav på att prestera och publicera: "We are burdened with the responsibility to perform and if we do not we are in danger of being seen as irresponsible (...) those who underperform are subject to moral approbation" (Ball, 2012, s 19). Flera doktorander uttrycker ett motstånd mot detta krav och vill undvika att hamna i kampen om att nå hög publiceringstakt och bara tänka på att skriva artiklar. Lizzie är en av dessa doktorander som menar att:

... det är ju ganska stressande det här med att publicera. Att man inte vet om man får sin artikel publicerad och så drar det ut på tiden och (...) Att det är (...) redaktörer och artiklar eller tidskrifter som liksom talar om hur man ska skriva, helt enkelt. När man får tillbaka sin artikel så säger dom att man skall ändra på det där och det där och det där. Det känns som om man skriver för tidskrifterna snarare än för *ämnet* eller det man är intresserad av (Lizzie, doktorand).

Lizzie är inte ensam i denna miljö om att uttrycka ett motstånd mot att skriva artiklar. Några andra kvinnliga doktorander och forskare

påtar att de inte vill in i artikelvärlden då det känns jättetråkigt att bara skriva artiklar. De kallar den performativa kulturen för extrem och alltför krävande. De hänvisar istället till vikten av att arbeta nära den profession de upplever sig representera. Flera av dessa kvinnor har valt att arbeta som lärare eller inom administration efter disputationen. De vet att dessa arbetsuppgifter knappast kommer att ge dem de meriter som krävs för en framgångsrik forskarkarriär. Vidare uttrycker de snarare lojalitet mot den undervisande personalen än till forskargruppen. De berättar hur de umgås kollegialt på fikaraster och om vikten av att på olika sätt bidra till en god atmosfär på institutionen.

Vi [refererar till två kvinnliga doktorandkollegor] är alla tre sådana tydliga kvinnliga fixande! Vi gör lite (...) T ex under en period så fixade jag doktorandfika för hela huset för att vi skulle öka gemenskapen och så va' (Susanne, forskare).

Susannes uttalande antyder att delar av det sociala ansvaret för kollegiet på institutionen främst axlas av kvinnor (jfr Connell, 1995). Socialt ansvarstagande har ofta diskuterats inom genusforskningen, bl a av Ve (1999) som menade att genussocialisationen innebär att flickor i större utsträckning än pojkar blir bärare av en omsorgsrationalitet. Det torde i så fall leda till att kvinnor tar ett större socialt ansvar för att öka gemenskapen på institutionen, och i förlängningen också till reproduktionen av genusmönster.

Genus i horisontella och vertikala nätverk

I Burts (1998) nätverksanalys framgår hur vissa grupper av forskare har svårare än andra att få tillgång till resurser och former av socialt kapital. Här kan detta illustreras genom hur Susanne, exempelvis, försöker få tillgång till resurser genom att göra sig outhärlig i undervisning och administration, för att på så sätt förhandla om en bättre position på institutionen. Samtidigt är Susanne väl medveten om att hon försätter sig själv på undantag eller omöjliggör utrymme när hon tackar ja till mer undervisning. Hon vet egentligen att mer undervisning inte är strategiskt rätt utifrån hur hon förväntas meritera sig. Istället för att skapa utrymme i sin tjänst för forskning så fortsätter hon att undervisa:

KAPITEL 7. AKADEMISK KARRIÄR I SOCIALA NÄTVERK

Så jag sa ju ja till att vara kursledare för alla kurser som jag över huvud taget fick erbjudande om eller att det fattades någon kursledare så kunde jag göra det. Var det någon föreläsning så kunde jag ju göra det. Och nu var det ju svårt att rekrytera handledare till examensarbete, ja men jag kan ta tolv. Jag kan examinera tretton stycken. Så var det. Jag försökte göra mig outhärlig helt enkelt (Susanne, forskare).

Susanne arbetar horisontellt genom att ta på sig ansvar inom institutionens grundutbildning. Detta leder till att hon skapar sig karriärmöjligheter inom undervisning snarare än inom forskning. Troligen har hennes strategi sin grund i den osäkra anställning hon har, som tillfällig postdoktor, genom att undervisning ger anställningstrygghet. Hon befinner sig också inom en verksamhet där gränsdragningen mellan forskning och undervisning upplevs vara tydlig. Dessutom står Susanne utanför de nätverk som skulle kunna erbjuda henne, eller leda till fler vertikala forskningsresurser.

Även andra forskare (främst kvinnor) rör sig horisontellt likt Susanne i verksamheten, genom att arbeta med administration och undervisning. Så även om dessa kvinnor genom att de positionerar sig inom undervisning, får tillgång till socialt kapital i verksamheten, minskar detta också deras möjligheter samtidigt att meritera sig vertikalt. Vi menar att detta påverkar deras möjligheter att nå framgångar i forskarkarriären negativt (Leathwood & Read 2008; Sandström m fl, 2010).

Mikael, däremot, beskriver en helt annan strategi. Han har valt att inte involvera sig i institutionens verksamhet eller bli en del av institutionens kollegium. Istället har han medvetet valt att satsa på att delta i och forma vertikala nätverk som kan länkas till internationella kontakter. För honom har forskarskolan varit en språngbräda till dessa nätverk, som han har kunnat nyttja för att tidigt få de resurser han behöver i karriären:

Det var väl också så att min forskarskola gjorde att det fanns pengar till just det här med internationella kontakter (...) Så hade jag inte haft det starka internationella nätverket så hade jag väl inte kunnat vara så självständig heller (Mikael, forskare).

Mikael har således använt forskarskolan som en resurs för att nå tillträde till vissa inflytelserika forskningsnätverk. Han refererar till

nätverkens betydelse när han markerar vilka val under forskarutbildningstiden som varit avgörande för hans fortsatta karriär:

[Jag] lyckades bli rätt så självständig i mitt [doktorand]arbete. Så att jag körde en rätt så tydlig linje mot vad jag såg. För jag hade då kontinuerliga kontakter med internationella människor, så man kunde liksom se vad som är gångbart, och det var inte alltid vad handledaren ville men jag körde rätt så hårt på en egen linje som jag trodde på, och till slut så lyckades jag nog övertyga [min handledare] om att det var rätt linje. (...) Som sagt, jag envisades med att köra på den linjen som jag såg att många andra människor gjorde internationellt (Mikael, forskare).

Genom att Mikael har en anställning som postdoktor anser han sig också ha goda möjligheter att förhandla om en tjänst som universitetslektor och kanske så småningom bli docent.

Sven utgör exempel på en tredje strategi som visar på vikten av att kunna låna eller bygga socialt kapital (Burt, 1998). Exempelvis menar Sven att hans karriär gagnas genom att han rör sig mellan olika forskningsmiljöer. Sven är inblandad i flera olika forskningsprojekt och han är också handledare för en doktorand. Samtidigt undervisar han och är delaktig i några externa uppdrag. Sven beskriver sin situation på följande sätt:

... jag är ju lite som en katt bland hermelinerna. Också. För jag är inte så trogen så. För jag finns ju både i pedagogik och NV-didaktik. (Sven, forskare).

Den här strategin att röra sig mellan olika forskningsmiljöer är enligt Sven självvald. Strategin ger honom tillgång till både horisontella och vertikala nätverk. Han vet också hur man använder nätverk för att få tillgång till sociala kontakter och därmed socialt kapital. Samtidigt kan denna, vad som kan kallas entreprenörsanda (Burt, 1998), kanske också hindra honom från att få tillgång till de mest inflytelserika resurserna, som byggs vertikalt och som kräver hög konkurrenskraft. Avslutningsvis visar både Mikael och Sven hur de ingår i nätverk och får del av diskursiva resurser och att de ser sina karriärstrategier som relativt oproblematiske och självvalda. Den dominerande genusedisursen skapar således olika positioner för institutionens manliga respektive kvinnliga forskare.

Avslutande diskussion

Vi har i kapitlet analyserat två akademiska institutioner på en svensk högskola för att visa hur olika institutionella diskurser formar forskningspraktik, undervisning och därmed forskares villkor i karriären.

I analysen av den barn- och ungdomspedagogiska institutionen framkommer hur akademiska nätverk byggs genom historiska diskurser om kollektiva värden, en kollegialitet, med grund i en seminarietradition. Tillit och personliga kontakter framstår som centrala i dessa nätverk och beskrivs ge flera informanter en stark känsla av institutionstillhörighet. Denna känsla av institutions-tillhörighet skapar lojalitet och gemenskap, bland både forskare och doktorander, vilket också formar den institutionella praktiken. Samtidigt visas hur institutionen saknar tillgång till vertikala forskningsnätverk vilket påverkar institutionens möjlighet att erhålla både ekonomiskt och socialt kapital. Den barn- och ungdomspedagogiska institutionen kännetecknas – med ett performativt språkbruk – av en brist på större framgång inom den akademiska världen, genom att miljön har få uppkopplingar på vertikala forskningsnätverk och få publikationer i högt rankade tidskrifter.

I analysen av den NV-didaktiska institutionen framkommer att den innefattar en blandning av olika typer av nätverk, både hierarkiska (vertikala) och breda (horisontella). Dessa nätverk är formade som antingen mer forskningsinriktade, eller mer undervisningsinriktade, didaktiska. I den mer forskningsinriktade grupperingen på institutionen erbjuder nätverken så kallade ”strukturella hål” (Burt, 1992) vilket innebär att medlemmarna kan utveckla nya relationer och nätverkskontakter och därmed få tillgång till resurser och socialt kapital som de annars inte skulle ha fått del av. Inom institutionen artikuleras dessa nätverk som framgångsrika, medan de mer undervisningsinriktade ofta beskrivs som alternativa. Resultaten tyder därmed på att undervisningsinriktade nätverk kan ha mindre inflytande på verksamheten inom en mixad institution än på en integrerad institution där forskning och undervisning hänger ihop.

En slutsats som kan dras av studien är att en mixad institution och en integrerad institution (se kapitel 3) ger olika förutsättningar för forskarnas möjlighet att röra sig mellan vertikala och horisontella nätverk. Att på en mixad institution vara medlem i både ett vertikalt

forskningsnätverk och ett horisontellt undervisningsnätverk skapar det som Strike (2010) beskriver som en fragmenterad situation då nätverken arbetar parallellt med varandra men har olika fokus. Strike (2010) påtalar att en sådan arbetssituation starkt bidrar till en lägre meriteringstakt för forskaren. Om forskaren vill skapa bättre möjligheter för meritering bör man enligt Strike (2010) minimera sin undervisning och istället koncentrera sig på forskningen och de vertikala forskningsnätverken. Intressant är att denna logik endast gäller på den mixade institutionen då den omvända situationen gäller på den integrerade institutionen. Forskarnas deltagande i de horisontella undervisningsnätverken är en förutsättning för att få tillträde till de vertikala forskningsnätverken på den undervisningsdominerade, integrerade institutionen då nyckelordet är att undervisning och forskning hänger ihop.

Anledningen till att kvinnor i den här studien framstår som om de hellre väljer breda, horisontella nätverk framför vertikala på båda institutionerna är en central fråga. En förklaring kan vara att kvinnor historiskt har identifierats som kollektiva, lojala och mer kopplade till ämnesområden som barn och ungdom (Morrow, 1999). En annan är att akademien ger diskurser om maskulinitet legitimitet, vilket exkluderar kvinnor och vissa feminint konstruerade områden och intressen. Vår studie indikerar att många kvinnor upplever sig som åsidosatta, utanför inflytelserika nätverk och utan tillgång till ”rätta” resurser i karriären. Detta kan förklara varför en del kvinnor inte konkurrerar om inflytande i, eller visar på motstånd mot de mest prestigefyllda nätverken.

Ett intressant resultat rör relationen mellan undervisning, forskning och genus på institutionerna. På båda institutionerna ”väljer” kvinnorna i hög grad arbeta inom lärarutbildningen. Denna strategi får dock olika utfall inom respektive institution. På barn och ungdom är arbete inom lärarutbildningen en förutsättning för forskningsmeritering då forskning och undervisning hänger ihop. För kvinnorna på den NV-didaktiska institutionen blir denna strategi forskningsmässigt en återvändsgränd då undervisning på denna institution inte på samma sätt ger meritvärde och därmed tillträde till de vertikala forskningsnätverken. Anledningen är att den institutionella logiken säger att forskning innehar den hegemoniska positionen trots att institutionens policy säger det motsatta.

Intressant i förlängning av ovanstående resonemang är vad som händer med en integrerad institutionell diskurs när kravet på meritering och vetenskaplig publicering ökar. Kan man göra motstånd och hävda logiken att forskning och undervisning hänger ihop eller kommer man att tvingas till en anpassning där forskning och undervisning separeras och hålls isär i jakten på vetenskapligt erkännande?

Referenser

- Acker, Joan. (2008). Helpful men and feminist support: More than double strangeness. *Gender, Work and Organization*, 15(3), 288–293.
- Acker, Sandra & Armenti, Carmen. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3–24.
- Ball, Stephen J. (2012). *Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginery*. New York, NY: Routledge.
- Burt, Ronald S. (1992). *Structural holes: the social structure of competition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burt, Ronald S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10(1), 5–46.
- Connell, Robert W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Hansen, Mikael & Lindblad, Sverker. (2010). *Forskningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: En studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten*. Vetenskapsrådets rapportserie nr 10:2010. Stockholm.
- Havung, Margareta. (2000). *Anpassning till rådande ordning – En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Kay, Fiona & Wallace, Jean E. (2009). Mentors as social capital: gender, mentors, and career rewards in law practice. *Sociological Inquiry*, 79(4), 418–452.
- Krishna, Anirudh. (2000). Creating and harnessing social capital. I P Dasgupta & I Serageldin (Red), *Social capital: a multifaceted perspective* (71–93). International Bank for Reconstruction and Development. Washington, D.C: World Bank.

- Leathwood, Carole & Read, Barbara. (2008). *Gender and the changing face of higher education: a feminized future?* Maidenhead: Open University Press.
- Morrow, Virginia. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The Sociological Review*, 47(4), 744–765.
- Sandström, Ulf, Wold, Agnes, Jordansson, Birgitta, Ohlsson, Björn & Smedberg, Åsa. (2010). *Hans excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan.
- SOU 2010:28. *Vändpunkt Sverige – ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT*. Stockholm: Fritzes.
- Schiebinger, Londa. (1989). *The mind has no sex? Women in the origins of modern science*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Strike, Tony. (2010). Evolving Academic Career Pathways in England. I G Gordon & C Whitchurch (Red), *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce (77-99)*. New York: Routledge.
- Ve, Hildur. (1999). *Rasjonalitet og identitet- og andre tekster*. Oslo: Pax.
- Wernersson, Inga. (Red). (2009). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kapitel 8

Vem blir excellent forskare?

Petra Angervall

På de universitet som studerats genomförs olika satsningar för att öka ”excellensen” hos deras forskning och utbildning (se liknande i Sandström m fl, 2011; Lindgren m fl, 2010). Ofta finns specifika policyprogram som anger mål för hur ökad excellens ska uppnås, och flera av målen är återkommande i de skilda lärosätenas program. Ett av de mål som ofta tas upp är att internationella samarbeten mellan forskargrupper och forskare bör prioriteras. Eller med en karakteristisk formulering: ”Den forskning som bedrivs ska enligt universitetets övergripande målsättningar ha den kvalitén att den väl kan jämföras med internationellt ledande universitet”. Ett annat återkommande mål rör samverkan med kommun och näringsliv. Ett tredje mål handlar om att satsa på enskilda forskares meritering och karriärstrategier. Dessutom anges ofta att vissa forskningsområden särskilt bör prioriteras för att ”excellensen” ska öka.

I det här kapitlet behandlas hur excellensdiskursen uttrycks i och formar akademisk karriär på ett av de studerade lärosätena. Mer specifikt analyseras hur diskursen om excellens omsätts i performativa styrningsteknologier (Ball, 2012), och hur dessa artikuleras genom lärosätets policyprogram, visioner och värden och formar det självreglerande och excellenta forskarsubjektet. Kapitlet bygger på analyser av dokument samt på intervjuer med forskare och doktorander som arbetar inom lärosätets utbildningsvetenskapliga område.

Excellens i akademien

Den neo-liberala omstruktureringen av högre utbildning omfattar diskursen om excellens och hur den formar synen på framgång i

karriären (se exempelvis Olssen & Peters, 2005). Excellens ska bidra till att öka produktiviteten (UNESCO, 2009). Syftet med målet att öka excellensen i akademien är också, enligt Maher och Tetreault Thompson (2011) att reproducera det meritokratiska systemet. De individer som bäst representerar och agerar enligt dessa eftersträvansvärda mål används som ”goda exempel” på vad som ska ses som framgångsrika forskare (Maher & Tetreault Thompson, 2011). Samtidigt visar forskning att individer som når en eftersträvansvärd position å ena sidan får allt större möjligheter att påverka och förändra, å andra sidan också förväntas reproducera det som anses vara gällande diskurser (Parsons & Priola, 2012).

Excellensdiskursen omfattar och får legitimitet genom performativa styrningsteknologier, som påverkar forskares utrymmen och möjligheter inom högre utbildning (Ball, 2012). Exempelvis har styrningen genom policyprogram och riktade satsningar skapat akademiska subjekt, som ofta uttrycker en ambivalens gällande vad som är meningsfull verksamhet och eftersträvansvärda mål i akademien. Anledningen till denna ambivalens, enligt Ball (2012), är att forskare och lärare alltmer ordnas och bedöms i relation till standardiserade kontrakt och allt mindre i relation till engagemang och personliga drivkrafter.

Archer (2008a) beskriver hur kampen om resurser inom akademien hårdnar: “...within the contemporary ‘corporate’ university, two of the key ‘outcomes’ that academics are increasingly expected (and demanded) to produce are the winning of external revenue for research (and consultancy) and the production of (at least) four ‘high quality’ publications” (s 389). Archer menar att dessa mål om ”externt” erkännande och ”krav på publikationer” är del av den rådande excellensdiskursen inom högre utbildning. Krav på excellens riskerar emellertid också att begränsa det akademiska subjektet, poängterar Davies och Bansel (2005, s 17): “...the viability of the academic subject is intimately tied to the viability of the university as defined by audit technologies that simultaneously individualise academics and efface differences, making difference in fact, dangerous”.

Excellenssträvandena har bidragit till att alltmer definiera den akademiska karriären som ett individualiserat projekt: “The new career contract is not a pact with the organization; it is an agreement

with one's self and one's work" (Hall, 1996, s 214). Den individualiserade karriären är "boundary-less", dvs gränslös och i ständig omförhandling för att individer ska bli "bättre", mer kompetenta och rörliga (Khapova & Arthur, 2011). Förutsättningen för en framgångsrik karriär är att individen är flexibel och har en förmåga att ständigt lära nytt samt utveckla nya identiteter. Dessutom, som Matheson (1997) visar, är utvecklandet av karriärkontrakt i den neo-liberala organisationen något som har sin grund i ökande krav på individuellt ansvarstagande, en självreglering, där individen förväntas ta alltmer ansvar för sitt arbete och sina ambitioner. Framgång i karriären uppfattas mer som något individen själv önskar, strävar efter och vill uppnå, samtidigt som de vinster (som erkännande och lönsamhet) denna självreglering genererar för organisationen döljs. Forskare med goda sociala kontakter och kännedom om organisationen tenderar att ges förtur i rekryteringsprocesser, och tillgång till fler resurser och status än forskare som kommer utifrån (Roebken, 2010). Framgångar i karriären kan således antas bygga på att människor ges tillgång till status och positioner som ges institutionellt värde och erkännande (Inkson & Arthur, 2001).

Teoretiskt är utgångspunkten att akademien genomsyras av maktstrukturer, däribland genusstrukturen (Connell, 2002), som är länkade till varandra och skapar olika villkor för skilda akademiska subjekt (Davies och Bansel, 2005; Hey och Morely, 2011). Vidare ansluter analysen till Morley (2003) och Archer (2008b) som visar hur det neoliberal universitetet med sina teknologier och regleringsmönster skapar nya utrymmen, möjligheter och rörelser som påverkar hur kvinnor och män kan förhandla om sina karriärer. Styrningen av och genom diskurser om excellens kan alltså antas möjliggöra nya subjektspositioner i akademien. Den kan vidare innebära att vissa maktrelationer ges mer legitimitet, vilket också kan skapa hinder för grupper, intressen och val (se Hey, 2001; Leathwood & Read, 2008).

Metod

I kapitlet behandlas ett urval texter som särskilt beskriver hur excellensdiskursen artikuleras på lärosätet. Dessa texter är formulerade för att beskriva lärosätets satsning på excellens, ett program

för hur lärosätet ska få fler excellenta forskningsmiljöer och forskare. Särskilt nämns att så kallade karriärkontrakt ska bidra till detta. Utgångspunkten i analysen av texter och intervjuer är att diskurser formar och formas av en struktur inom vilken vissa aktiviteter, intressen och områden lyfts fram mer än andra (Fairclough, 2010). I analysen av intervjuerna behandlas hur skilda subjekspositioner ges olika status och inflytande. Här står, liksom i Davis och Bansels (2005) studie, förhandlingar om intressen, legitimitet och valmöjligheter i fokus och den ständigt pågående förhandlingen om och mellan skilda subjekt.

Analysen bygger på intervjuer med totalt 11 forskare (sju kvinnor och fyra män) och 11 doktorander (sju kvinnor och fyra män) på fyra institutioner vid ett lärosäte. Detta lärosäte rymmer flera slag av utbildningsvetenskapliga institutioner. På den första, utpräglat disciplinbaserade institutionen, ingår samtliga forskare och doktorander i institutionens forsknings- och/eller undervisningsmiljöer, och merparten är verksamma i bådadera. Några av forskningsmiljöerna har stor tilldelning av externa forskningsmedel från stiftelser och råd (Se forskningsdominerad miljö i kapitel 3). Vid två institutioner med tvärvetenskaplig inriktning bedrivs nästan enbart forskning, även om några forskare och doktorander också undervisar i mindre omfattning. Forskningen finansieras av externa forskningsmedel, och de båda institutionsmiljöerna kan karakteriseras som forskningsdominerade. Den fjärde institutionen är en undervisningsdominerad miljö; den har lärarutbildning som huvuduppdrag och dess forskare och doktorander är verksamma i undervisningen, och/eller i mindre forskningsprojekt, oftast med inriktning mot skolans verksamhet och utveckling.

Analysen visar att likheterna mellan de forskningsdominerade institutionerna och den undervisningstunga är det som tydligast framträder i materialet, även om vissa mindre variationer framkommer. Mot denna bakgrund analyseras främst genomslaget av excellensdiskursen vid de fyra institutionerna, medan skillnaderna dem emellan bara tas upp i mindre grad.

Excellensstyrning av forskarkarriär

I intervjuerna beskriver forskarna och doktoranderna att det är vissa arbetsuppgifter samt en viss typ av meritering som efterfrågas i lärosätets mål om excellens och nämner antalet publikationer som är accepterade i internationella tidskrifter, tillgång till nationella och internationella forskarnätverk samt enskilda betydelsefulla internationella kontakter. Framgångar anses till stor del vara beroende av att forskaren eller doktoranden kan och vet hur man tar eget ansvar för sin karriär. Den här synen på excellens återfinns också i lärosätets excellensprogram som infördes i början av 2000-talet. Syftet med programmet är att öka antalet gästforskare, stimulera till fler internationella utbyten samt belöna vissa forskare på lärosätet med så kallade karriärkontrakt. Dessa kontrakt riktas till unga, ”ambitiösa” forskare som befinner sig i en meriteringsfas.

Lärosätets excellensprogram framstår i analysen som en styrningsteknologi som anger vilka områden och intressen som ska lyftas fram, och som identifierar strategier och värden som uppges vara särskilt viktiga för att öka excellensen på lärosätet. Den grupp forskare som karriärkontrakten riktas till ska inneha en forskarposition, och bedömas ha en potential att bli excellenta om de ges extra stöd – i detta fall ett ekonomiskt omfattande flerårigt stöd för forskningstid. Kontrakten förväntas både bidra till mer attraktiva karriärvägar och stimulera till ökad meriteringstakt för den enskilda forskaren, och leda till att lärosätet som helhet får bättre renommé. Kontrakten avses sålunda bidra till högre citeringsindex samt ”breddad kvalitet” för lärosätet, och samtidigt bidra till att öka kunskapen om hur kvalitet och publiceringsmönster kan samverka. Ledningen för lärosätet uppmanar samtliga doktorer och lektorer att söka dessa kontrakt. ”Potentialen för framgång” ska vara avgörande för vem som tilldelas kontrakten.

Diskursen om framgång i karriären

Av intervjuerna framgår att forskarna och doktoranderna anser att den ”framgångsrika forskaren” måste veta hur man gör sig outhärlig inom institutionens forskningsverksamhet, genom att agera utifrån den på lärosätet rådande excellensdiskursen. Roger, som är

verksam på en forskningstung institution, beskriver hur han betar sig i sin strävan efter att få en professur:

(...) det är det jag strävar efter (...) att det blir en professur, så att jag inte hela tiden behöver söka pengar (...) och man läsa av vad som krävs för att bli professor, och det krävs vetenskaplig kvalitet, så är det. Det kan man koda av genom att prata med professorer och hämta information och där vet jag att jag behöver hyfsat många publikationer och då ska jag se till det, och sedan får man väl se (...) om man får en bedömare som tycker att man sysslar med rätt eller fel, vi får se. Sedan är det mer de administrativa kriterierna och det är ju så klart ett hinder för mig. Det måste jag förhålla mig till om jag nu vill bli befordrad, men för att få en professur så krävs inte det på många ställen... och jag försöker tydliggöra detta för dekanus och för prefekt att (...) om jag söker och jag får nej eller att jag saknar meriter, men faller jag på ett kriterium som jag inte kan göra något åt då måste jag förhålla mig till det och då kanske intresset för att vara kvar svalnar. Alltså, om det är så att man enbart väljer bort mig för att jag inte har handlett en doktorand till slutet, eller ett annat hinder är ju om, exempelvis när mina två år som är kvar på Foass, och jag undrar 'var står jag då', hur ska jag få in pengar? (Roger, forskare).

Roger verkar mena att en framgångsrik forskare måste ta eget ansvar och veta hur man "väjer rätt". Enligt honom är vetenskaplig kvalitet något som kan "kodas", men också "hämtas" med hjälp av rätt information. Det verkar som om Roger också menar att vetenskaplig kvalitet delvis handlar om att kunna känna till och göra som vissa utvalda andra. Exempelvis hänvisar han till hur han "försöker tydliggöra" sin position för dekanus, för att på så sätt öppna för möjligheten att förhandla om sin position. Av analysen framgår också hur diskursen om det "egna ansvaret" verkar genom att Roger betonar sin förmåga att ta eget ansvar och själv ta ställning till vem som kan användas och hur i den egna karriären. Det finns förväntningar på honom att vara självgående, d v s på att själv veta hur man bygger "rätt" karriärkapital.

Roger belyser också hur de teknologier som används för bedömning och sortering på lärosätet verkar. Nedan beskriver han att den rådande excellensdiskursen framhålls och får legitimitet genom de karriärkontrakt som ledningen vill sluta med vissa utvalda

forskare. Med hjälp av dessa kontrakt kan ledningen synliggöra vilka som anses vara ”potentiellt framgångsrika”:

hur vi blir bedömda... av universitetets ledning och hur detta blir allt viktigare genom bibliometriska mått (...) genom olika karriärkontrakt som han nu ska dela ut och som bygger på mätningar, och så där (...) och det har varit ett väldigt viktigt val för oss och en konsekvens av det valet är ju att man blir synlig internationellt genom detta och därmed kopplade till nätverken jag finns i och blir man synlig så tänker folk att där har vi ju en person som vi känner igen, honom kan vi ta med osv. Det andra är att artiklar gör att du blir citerad och därmed använd och detta gagnar en (...) (Roger).

Roger ger uttryck för hur den rådande excellensdiskursen på universitet påverkar synen på forskning, genom att den artikuleras som mätning av specifika prestationer. Kontrakten framstår som en teknologi, med vars hjälp lärosätet identifierat vilka som gör ”rätt” och vilka som gör ”fel”. De forskare som tycks komma i åtanke för kontrakten är sådana som svarar mot mätbara kriterier för excellens. Roger verkar vara en sådan forskare; han blir inbjuden till specifika nätverk, är synlig internationellt och inser vikten av bibliometriska mått. Liksom i Roebkens (2010) analys av akademins interna rekryteringsprocesser illustreras här hur vissa forskare lyfts fram och ges förtur i sin positionering.

”Kall” som självreglering

I den diskurs där Roger, men också andra forskare verkar och får gehör, framhålls det individuella ansvaret såväl som forskarens egna kapacitet och konkurrenskraft. Olle har dock uppmärksammat att bilden av den framgångsrika forskaren som individuell och självständig är mer komplex än vad den ofta framställs vara:

Ja, [arbeta utan gränser] är t o m ett uttalat villkor. Jag ställde faktiskt den frågan till universitetets ledning, som hade träff med institutionen och berättade om sin strategi... och då kom lite frågor upp om arbetstid etc. Jag ville veta hur de såg på arbetet här och hur mycket tid man ska lägga (...) hur ska man hinna (...) och när jag frågade om övertid om man ska lägga enormt mycket tid, och då sa de nej, men menade att, ja, eftersom forskningsinsatserna måste vara en del av ett kall (...) något man

är beredd att göra utanför den ordinarie tiden (...) och då ska man inte fråga efter hur mycket man får betalt. Det var helt uttalat från universitetets ledning, så (Olle, forskare).

Olle har uppfattat att det finns förväntningar på den framgångsrika forskaren att se forskning som ett ”kall”. Universitetets ledning verkar exempelvis anse att den ideala forskaren inte ska kunna eller vilja avgränsa den tid man lägger ner på arbetet och inte heller ska förvänta sig ekonomisk ersättning. Denna syn på forskning som ett ”kall” kan relateras till diskursen om den ”fria” forskningen och forskaren, som historiskt har byggt på ideer om forskarens personliga lust och drivkraft till att forska. Olle verkar uppfatta ledningens hänvisning till ”kall” som en styrningsteknologi för att få forskare att agera enligt lärosätets excellensdiskurs. Han noterar att ”kall” både verkar användas för att styra hur det ideala akademiska arbetet bör förstås, samtidigt som ”kall” också verkar göras till en individuell drivkraft. Kall används alltså som en självreglering av forskaren för att den ska vilja hänge sig lärosätets krav på excellens.

Det kall som Olle hänvisar till framstår i analysen som en styrning, som kan tolkas profitera på forskares drivkrafter och engagemang. Genom att hänvisa till nödvändigheten av kall förväntas forskare ”själva” välja att göra som lärosätet önskar. Denna syn på karriär kan relateras till analyser av diskurser om den ”gränslösa” karriären (Khapova & Arthur, 2011), inom vilka individer förväntas vara självuppoftande, självständiga och lojala. Merparten av dessa framgångsrika forskare är män. De praktiker som dessa män beskriver och agerar inom och som också får legitimitet på lärosätet, har även legitimitet och ger status i den samhälleliga genusstrukturen (se exempelvis Connell, 2002).

Sortering och bedömning

Lärosätets excellensdiskurs inverkar på hur forskare och doktorander förstår karriär och på olika gruppers möjligheter att välja karriärvägar. Enligt Lollo, som är doktorand på en forskningsdominerad institution, skapar diskursen en uppdelning mellan olika forskare och de uppgifter de ägnar sig åt i verksamheten:

(...) Fast det finns ju flera karriärer här (...) den renodlade akademiska karriären, d v s när du ägnar din tid åt att publicera

internationellt, men sedan (...) måste några också jobba med att bidra till miljön (...) jag menar det finns flera här som har skrivit jättebra avhandlingar, men som ändå inte får fortsätta därför att de inte har bidragit till miljön, och får du inte stanna (...) så kan du inte heller göra akademisk karriär (...) så det är en avvägning. Det finns dock många här som har getts goda möjligheter att bli akademiska karriärister, om du förstår (Lollo, doktorand).

Lollo har blivit varse att vissa forskare mer än andra svarar mot lärosätets excellensdiskurs. Hon anser exempelvis att hon själv valt att ta ansvar för institutionens verksamhet före att forska. Å ena sidan framhåller Lollo att andra verksamheter inom den institutionella miljön är lika viktiga som individuella forskningsprestationer, å andra sidan att ansvar för det ena verkar utesluta möjligheter att prestera i det andra.

Flera forskare och doktorander framhåller att den individuella pressen på att prestera och nå excellens ökar. När Sanna diskuterar ledningens satsning på karriärkontrakt menar hon att syftet är att:

Öka [lärosätets] produktivitet och kanske visa att man satsar på begåvningarna. Det är hela tiden ett individfokus och då brukar jag tänka att man premierar dem utan att fatta att de skulle inte heller funka om de inte hade gruppen, miljö omkring (Sanna, forskare).

Excellensdiskursen artikuleras enligt Sanna genom att välja ut enskilda individer, som mer än andra anses representera produktivitet och självständighet. Samtidigt verkar hon anse att det är ett problem att inte karriärkontrakten omfattar hela miljöer. Styrningen förefaller alltså primärt omfatta enskilda individer, men också kollektiv lojalitet och ansvarstagande.

Även Gun, som är verksam på en forskningstung institution, uppmärksammar excellensdiskursens effekter på verksamheten och de mekanismer som ger den legitimitet. Hennes poäng är att enskilda doktorander får olika omdömen och stöttning i karriären beroende på miljö, grupperna och kollegorna de har tillgång till.

Det som har varit mest tydligt, bland doktoranderna, är att där det har sopats rejält (...) det är väl när man ser vilka handledaren väljer som opponenter för slutseminarium (...) eller disputationer och sådant (...) där det bara då blir vänner oftast, som ställer upp, och där resultatet då kan bli väldigt olika, genom att man får

vissa kommentarer, omdömen beroende på vem man väljer helt enkelt... och givetvis försöker ofta handledare få stöttning av sina kollegor, eller av olika grupper, för att hjälpa sin doktorand så mycket som möjligt (...) och lyfta texter, synliggöra, få hjälp (...) och det blir olika (Gun, doktorand).

Det framstår som om nätverken spelar en central roll för vilka som tilldelas resurser. Gun menar att både formella, interna och personliga relationer flätas samman och lägger grunden för maktrelationerna på lärosätet.

Veronica, som är verksam på den undervisningstunga institutionen, beskriver hur vissa forskare lyfts fram och belönas relativt hur de nätverk dessa forskare ingår i är ordnade, värderas och erkänns.

[De är] (...) duktig på att dra in pengar, publicera sig internationellt (...) välansedda, VR-pengar, och har också starkt stöd från prefekt och liknande. Här är det ju så att karriärkontrakten tilldelas dem som prefekten har sett som viktiga, potentiellt bra (...) så, och samma gäller för docenterna. Så kontrakten ska ha stöd av prefekten, vilket gör att han spelar en viktig roll här (Veronica, forskare).

Veronica visar hur lärosätets excellensdiskurs också artikuleras i och genomsyrar den administrativa ledningens beslut. Frågan är vad prefekten ges för legitimitet i bedömningen av forskningsexcellens och varför. Vidare pekar hon på hur kvinnor ofta utestängs från de typer av sociala nätverk som många män har tillgång till, samt inte får tillgång till statuspositioner:

Hmn, visst kan man se att kvinnor faktiskt verkar behöva kämpa hårdare. Kvinnor lämnas mer därhän medan det är männen som får de mer prestigefulla positionerna, post-doks tjänster etc. Så kön har betydelse, det tror jag, men faktiskt också (...) och det vill jag understryka, så har ålder också en viktig betydelse för hur man positionerar olika grupper, vem som får uppbackning, det är klart uttalat här (Veronica).

Om nätverken tycks inkludera och höja de som anses ha legitimitet, så verkar de också utestänga de personer som inte agerar i enlighet med den rådande excellensdiskursen. Vissa grupper ges alltså sämre förutsättningar att bli erkända på lärosätet än andra. Veronica

nämner exempelvis hur ”ålder” och ”kön” används för att hierarkiskt skilja ut och ordna maktrelationer på lärosätet.

Veronica uttrycker genom sitt sätt att synliggöra strukturer som formar synen på den framgångsrika forskaren, kritik mot excellensdiskursen och dess formande av verksamheten. Exempelvis artikulerar denna diskurs vissa praktiker, som främst innefattar och belönar män (och viss maskulinitet), vilket kan förklara varför fler män befinner sig på statuspositioner än kvinnor (jfr kapitel 4 och 6). På så sätt kan också andra praktiker, som associeras till femininitet leda till underordning, inte nödvändigtvis därför att kvinnor agerar inom dessa praktiker (några män agerar också femininitet) utan därför att dessa praktiker anses ha lägre status i verksamheten. Av den anledningen hamnar också de forskare, ofta kvinnor, som förväntas bidra med markservice och omsorgsansvar på underordnade positioner i organisationen. Det finns alltså ett mönster, som kan relateras till den samhällsliga genusstrukturen (Connell, 2002) där de forskare som agerar i praktiker som svarar mot excellens, verkar kunna lämna ”hemmet”, agera i offentliga miljöer och skapa internationella kontakter. Vad kvinnorna i det här avsnittet däremot lyfter fram är värdet och betydelsen av att ta ett kollektivt ansvar för den egna institutionen, vilket samtidigt är en förutsättning för att de ”excellenta forskarna” ska kunna positionera sig.

Diskurser om genus, risker och motstånd

Flera forskare och doktorander uttrycker ett motstånd mot den excellensdiskurs som artikuleras på universitetet. Jim, som är doktorand och halvvägs i forskarutbildningen, beskriver de förväntningar som han menar finns på honom ifråga om att uppnå institutionens mål.

(...) hade jag verkligen velat och varit smartast, då hade jag ju valt ett forskningsämne som stämde med min forskningsledares, avdelningens ämne och sedan jobbat järnet för att bli en i gänget. Jag har ju en kollega som har jobbat järnet på det sättet, alltså han har skrivit en monografi på engelska, och engagerat sig maximalt i olika uppdrag och blivit god vän med alla liksom (...) och det är klart att det är smart om man vill säkerställa en fortsatt karriär, så ska man nog göra då (...) (Jim, doktorand).

Jim upplever att det finns outtalade krav på honom att ”bli god vän med alla”, men också anspråk på att han ska ta eget ansvar och vara ”smart” i karriären. Han beskriver sig som i det närmaste fångad av verksamhetens förväntningar och forskningsledarens önskemål. Vidare kan noteras att Jim redan efter halva forskarutbildningen är klar över att hans val inte har varit ”rätt” utifrån den syn på framgång som uttrycks på lärosätet. Samtidigt beskriver han också att han hade ”kunnat” om han ”velat”. Å ena sidan verkar Jim mån om att välja rätt, å andra sidan uttrycker han en medvetenhet om att han ändå väljer fel. Enligt den dominerande excellensdiskursen verkar Jim göra rätt genom att vara medveten om de krav som ställs och försöka agera ”gränslöst”, enligt ett självreglerande ”kall”. Samtidigt svarar han inte tillräckligt på vad institutionen efterfrågar och är kanske därför inte riktigt att betrakta som ”en i gänget”.

Flera av forskarna och doktoranderna påpekar att excellensdiskursen anger hur man ska bli erkänd och hur man ska välja ”rätt” för att bli belönad på den institution man är verksam, vare sig det är på en forskningstung eller på undervisningstung institution. Samtidigt menar andra att det enbart är vissa förunnat att få tillgång till de resurser som efterfrågas, att de uppmärksammar hur excellensdiskursen ger vissa teknologier legitimitet som bidrar till att ordna forskare i statushierarkier:

Det är riktade pengar till professor, och nu också docenter... och det är väldigt dolt, d v s agendan bakom är väldigt dold (...) tycker jag, för vi vet vilka professorer som får, men när det gäller de andra så vet vi inte. Jag talade exempelvis med en kollega häromdagen och då fick jag höra att hon hade fått ”strategiska medel”(..) men vad som var anledningen var mer oklart, även hur det hade gått till... vilket hon då inte ville säga något om. Det är enskilda individer som får dessa pengar, inte därför att de bygger upp miljön, utan för att de individuellt ska meritera sig (...) och därmed stängs också många ute (Veronica, forskare).

”Strategiska medel” avser här de karriärkontrakt som tilldelats de forskare som har ”excellensstatus” på lärosätet, utan att omgivningen riktigt har förstått grunderna för besluten.

Det ges flera exempel i intervjuerna på hur tillgången på nätverk och forskningstid bidrar till vem som kan konkurrera om dessa kontrakt, att de meriter som efterfrågas tydligt måste svara mot vad

som efterfrågas i den rådande excellensdiskursen, men också att genus anses bidra till hur bilden av den excellenta forskaren skapas. Veronica berättar om varför hon tror att hon blir hindrad att komma in i vissa nätverk:

Jag har faktiskt blivit hindrad att komma med i vissa nätverk, och när jag har frågat kollegor (...) om vissa forskningsseminarier som jag tycker verkar spännande, runt mitt område, och frågat om jag kan komma med (...) så har jag fått till svar att jag inte passar in, att man där inte bedömer mig som intressant genom att mitt forskningsområde inte är tillräckligt knutet. Det är alltså så att det inte bara räcker att bli inbjuden utan också att man faktiskt kan bli utestängd, när man söker kontakter. Det handlar inte om mig som person, det har jag inte alls uppfattat, utan mer att man genom mina intressen kan bli hotade, att (jag) inte är tillräckligt bejakande eller kanske riskerar att bli kritisk (Veronica).

Av samtalet framgår att vissa nätverk mer än andra verkar formade av och uttrycka excellensdiskursen, bl a genom hur de inkluderar vissa forskare och utesluter andra. Veronica anser att hon inte ha legitimitet att delta i vissa nätverk. Dels kan orsaken vara att hon, som forskare men också som kvinna, betraktas som mindre ”nyttig” i vissa nätverk (Se liknande i Hey, 2001), dels att Veronica delvis kan utesluta sig själv, genom att hon väljer att ”inte passa in”. Det kan vara en förklaring till att hon inte söker de utlysta karriärkontrakten. Samtidigt är det naturligtvis så att hennes subjektsposition kan förstås som underordnad i en genusstruktur, där de praktiker som knyts till maskulinitet tillåts ha tolkningsföreträde. Det förklarar varför hon blir utesluten och dessutom uppvisar motstånd mot på det sätt excellensdiskursen styr.

Flera forskare och doktorander talar om vikten av att kunna ”föra sig”, eller ha ”rätt inställning”, kunna nyttja nätverken, eller förstå och disponera tid för att nå framgång i karriären. Jim upplever sig däremot inte riktigt passa in:

(...) men sedan är jag inte säker på att jag passar särskilt bra in i den här typen av forskning, eftersom mina intressen inte riktigt passar in. Här sysslar man ju med forskning som passar bra in i organisationer, nära relaterat till att utveckla verksamheter... tillämpbar forskning som ska göra organisationer mer lönsamma (...) medan jag bedriver forskning (...) [anger tema i

avhandlingsmanus]. Jag passar alltså inte riktigt in. Min framtid efter jag har disputerat är inte helt glasklar, helt enkelt, och jag tror att det hade varit enklare om jag hade haft ett forskningsämne som stämde bättre med avdelningen och miljön här. (...) jag har ju inga kopplingar till några andra institutioner, eller avdelningar, heller (Jim).

Jim kan tänkas få viss legitimitet i de praktiker han ingår i genom att han är man (Connell, 1987). Fler män än kvinnor svarar också upp mot, och legitimerar den rådande excellensdiskursen i akademien (Se exempelvis Acker & Armenti, 2004). Samtidigt beskriver Jim sig som utanför genom att han inte känner att han ”passar in”. Han menar att han saknar ”kopplingar” till excellenta forskningsmiljöer, vilket skulle kunna vara ett tecken på att han inte bjuds in, att han avviker och därmed kanske representerar praktiker som utesluter honom.

Att kunna formulera, ge uttryck för risker med att avvika, inte ingå, lär subjekten betydelsen av att ha eller inte ha legitimitet. Hänvisningar till ”risker” med att avvika kan alltså signalera att vissa forskare eller doktorander inte kan eller bör konkurrera med de framgångsrika eller ”utvalda” (jfr kapitel 6). Dessa forskare kan antas sakna de resurser som krävs, vilket gör att de hänvisas till att satsa på annan verksamhet. Riskdiskursen sätter således gränser runt de mer privilegierade miljöerna, och sorterar och värdesätter individerna. Därmed blir den också en del av excellensstyrningen, genom att den avgör vilka som bör belönas och inte.

Excellensdiskursens genuskontrakt

Den rådande excellensdiskursen tycks samverka med genusstrukturen på lärosätet. Exempelvis illustreras detta genom att det är fler kvinnor än män som framhåller andra värden, eller aspekter av akademisk karriär, än de som artikuleras i och genom excellensdiskursen. Fler män än kvinnor instämmer i excellensdiskursens tal om eftersträvansvärda effekter på strukturer, positioner och värden. Det är få män som uttrycker kritik mot de ideal som styr verksamheten (se även kapitel 4). Kanske därför att kritik mot den dominerande excellensdiskursen är svårare att uttrycka för de män som samtidigt ges särskilt erkännande i och av denna diskurs? Det är också i huvudsak män som verkar söka karriärkontrakten, vilket

indikerar att kontrakten svarar mot strukturer och praktiker som främst gynnar och är formulerade för män. Britta beskriver hur hon ser på hur excellensstyrningens konsekvenser för genusstrukturen på lärosätet:

(...) exempelvis har det blivit tydligt här genom universitetets satsning på karriärkontrakt... han skickade ut info redan före jul och det var jättebråttom (...) kandidater skulle nomineras (...) och dessa nomineringar skulle komma från forskningsmiljöerna. Vilka nomineras då (...) ja, från vår institution som är tydligt kvinnodominerad(...) så är det, ungefär så att det var ett antal namn som lämnades från den här institutionen och av dem... hur var det nu... av 18 namn så är dessa tre kvinnor och 15 män (läser nu ur dokument som har skickats till institutionerna om fördelningen). Målgruppen var personer som hade kommit ganska långt, men som också var relativt unga (...) potentiella, unga och lovande, och i och för sig var det kvantitativa publiceringsvärden som räknades, och detta är i huvudsak en utbildningsvetenskaplig miljö, och vi har flera grupper av exempelvis psykologer som följer mätbara bedömningskriterier mer än andra grupper (...) och sådant har naturligtvis betydelse också (Britta, forskare).

Britta berättar att hon inte sökte de karriärkontrakt som utlystes av universitetets ledning. Hon anser inte att hon hade de kvalifikationer som krävdes för en ansökan. Britta har istället ägnat sig åt andra uppgifter i karriären, som hon menar inte går inom ramen för lärosätets excellensprogram. Exempelvis nämner hon undervisning, administration men också arbetet med en centrumbildning.

Av ovanstående kan utläsas att Britta verkar vara begränsad i sina möjligheter till meritering och status. I det vidare samtalet med henne hänvisar hon till att hon upplever sig ”ha gjort fel” i karriären. Samtidigt verkar hon inte inse hur hennes bedömning av sina egna prestationer också är en del av den rådande excellensdiskursen. En förklaring till hur hon resonerar kan vara att hon inte uppmärksammar de mekanismer som ger män och kvinnor olika tillträde till de resurser som krävs för att bli erkänd i verksamheten (se också Acker & Armenti, 2004). Frågan som väcks är hur forskare och doktorander egentligen blir insläppta i olika nätverk och omhändertagna och stöttade i viktiga forskarmiljöer. Rut, som genomförde sin forskarutbildning på en undervisningstung insti-

tution, ger en möjlig bild av hur inneslutande och uteslutande går till när hon illustrerar konsekvenserna av att inte känna förtroende för sin handledare:

Hmn, jag försöker ju glömma bort det nu, eftersom det var ett tag sedan, men det har ju varit väldigt mycket gråt och ja, det var jättejobbigt, bitvis under arbetet försökte jag undvika honom [handledaren], ibland i flera månader. Jag orkade inte höra hans synpunkter. (...) ja det hade mycket att göra med att... olika teoretiska utgångspunkter och sådana saker (...) och, ja, dels med olika syn på vetenskap (...) o dels olika idéer om vad jag egentligen studerade (...) där vi inte kom överens. Och detta fortsatta fast det var flera år in i projektet, och jag tyckte att det liksom inte gick att hålla på så längre. Förmodligen hade detta att göra med att min handledare har en helt annan bakgrund än vad jag har (...) han tyckte naturligtvis att hans bakgrund och erfarenheter var rätt, att det är så man gör, helt enkelt. Sedan kom jag in med annat. Samtidigt hade jag blivit antagen med den idén som jag hade skrivit fram och därför förstod inte jag. Han gillade inte mina idéer, eller de perspektiv som jag hade skrivit fram och därför blev det ju konstigt matchat från början (Rut, forskare).

Vad som står klart är att Ruts relation till sin handledare verkar ha fått konsekvenser för vilka resurser hon har getts tillgång till. Av det fortsatta samtalet framgår att hon själv tror att konflikten med handledaren var den huvudsakliga anledningen till att hon inte erkändes av sin institution efter att hon hade disputerat, inte gavs tillgång till nätverk, och därför inte heller kunde positionera sig som forskare.

Det visar sig att det är få av de deltagande forskarna som sökt de aktuella karriärkontrakten, och tendensen är att det är betydligt fler män som söker än kvinnor. De som söker verkar ha haft tillgång till väletablerade forskarmiljöer. En möjlig slutsats kan därför vara att den ”framgångsrika forskaren” lätt förkroppsligas som man (se också Acker & Dillabough, 2007) och därför också agerar enligt diskurser om viss maskulinitet. Genom att dessa män belönas för att de anses göra rätt får också den praktik de verkar inom legitimitet. Samtidigt beskrivs kontrakten som ”neutrala” bland annat genom hänvisningar till att bedömningar görs genom mätbara kriterier. Att formulera kontrakt är naturligtvis i sig en teknologi som skapar förpliktelser, belönar de individer som är framgångsrika, och

förlägger ansvaret för institutionens framgångar på ett fåtal utvalda forskare. Karriärkontrakten är nämligen formulerade som ett kontrakt individen i första hand förväntas ha med sig själv (Hall, 1996), inte minst genom att de som tilldelas kontrakten förväntas vara självgående.

Samtidigt som de forskare som tilldelas kontrakten ska vara självgående ska de också, och kanske främst, svara mot institutionens intressen. Institutionen gynnar därmed, kanske inte så förvånande, de forskare som väljer att underordna sig den rådande excellensdiskursen och *samtidigt* framstår som självgående. Det system som framträder är självreglerande, där individuell excellens och institutionens framgångar förväntas kunna gå hand i hand. Övriga uppgifter, verksamheter och mål, som måste genomföras för att institutionerna ska fungera, får utföras av andra, de som av marginaliseras av den rådande excellensdiskursen och som klassificeras som mindre ”konkurrenskraftiga”.

Avslutande diskussion

I kapitlet behandlas hur excellensdiskursen formar forskares och doktoranders syn på karriär och möjligheter till positionering som excellenta akademiska subjekt. Av analysen framgår att excellensdiskursen artikuleras genom performativa styrningsteknologier, som bl a blir synliga i lärosätets excellensprogram och specifikt genom satsningen på karriärkontrakt. Dessa kontrakt formar synen på framgång, hur meriter värdesätts och vilka individer som lyfts fram som mer eller mindre värdefulla för verksamheten.

Analysen pekar på att excellensdiskursen styr vilka som når framgång relativt hur individer tar eget ansvar för sin meritering, förmår att arbeta gränslöst, är lojala mot systemet och införlivar vissa diskurser om maskulinitet. Karriärkontrakten sorterar olika forskare som mer eller mindre framgångsrika i relation till deras tillgångar till specifika resurser. Vidare framgår att excellensdiskursen styr hur vissa grupper forskare resonerar om sina ”misslyckanden”. Flera kvinnor i analysen beskriver exempelvis att deras val i karriären både har bedömts av andra och av dem själva som ”fel”. Å ena sidan framgår att de val flera kvinnor gör, genom att agera i enlighet med en praktik som historiskt skapats som femininitet (Connell, 1987, 2002; Hirdman, 2002), d v s agera

kollektivt och arbeta horisontellt, verkar vara svåra att hävda i konkurrensen om meriter. Å andra sidan verkar flera kvinnor också hänvisa till sin egen inkompetens, som otillräckliga relativt vad som beskrivs som excellens och det framgångsrika akademiska subjektet.

Dessa praktiker positionerar naturligtvis inte självklart män som överordnade. Exempelvis kan Jims ambivalens i karriären och de förväntningar han känner tolkas som en rörelse mellan viss femininitet och maskulinitet. Att göra rätt, vilket han menar att han borde göra, framstår som ett krav och ett agerande som bedöms relativt vissa diskurser om framgång och maskulinitet. Det han hänvisar till som ”fel”, att välja att inte vara ”strategisk” som han tror förväntas, framstår som ett agerande enligt viss femininitet.

Vidare pekar resultaten på en dubbelhet som excellensdiskursen verkar skapa och reproducera, dels genom att artikulera vikten av kontroll, mätbarhet och lojalitet, dels genom att den excellenta forskaren förväntas vara fri, ta eget ansvar och vara driven av ett ”kall”. Det första framstår som ekonomiskt styrt och kontrollerat, medan det andra tycks vara mer flytande och explorativt. Styrningen, som diskursen inbegriper, syftar både till ökad produktion och till ökat eget ansvar och självreglering. Dessutom pekar resultaten på att den ”gränslösa” karriären lyfts fram som ett ideal inom den gällande excellensdiskursen, liksom ett slags ”excellent forskarsubjekt” som inbegriper belöningar, erkännande och inflytande. Detta subjekt ska således både agera gränslöst, kunna mätas och självregleras, agera lojal och framstå ta ”eget ansvar”.

Vidare menar Leathwood och Read (2008) att excellensdiskursen inom det neo-liberala universitetet får legitimitet genom att den meritokratiska strukturen framställs som neutral, inte minst genom ett allt större fokus på mätningar och kontroll. Det excellenta forskarsubjektet får således legitimitet som ett neutralt, mätbart och självreglerande subjekt, trots att det historiskt har skapats genom praktiker som ansetts maskulina, utifrån vad män kan och förväntas göra (Acker & Armenti, 2004)

Slutligen: likväl som diskursen om excellens verkar uppfordra till den gränslösa karriären, att vara effektiv och känna till vad som ger vetenskaplig kvalitet, visar den också på vikten av det som Mayrhofer m fl (2004) beskriver som nätverkskompetens. Genom lärosätets excellensdiskurs förväntas vissa forskare lära sig att vara

och bli mer geografiskt rörliga, specialiserade och kunna samverka i och dra fördelar av vissa nätverk. De förväntas också kunna lämna eventuellt ansvar för den institutionella verksamheten till andra. De ska vara lojala genom att lägga fokus på meriteringsjakt och internationella kontakter, inte på institutionens övriga verksamhet. Dessutom artikulerar excellensdiskursen att dessa strategier och kompetenser erbjuds en viss grupp forskare, som erkänns genom att svara mot de praktiker och den lojalitet som efterfrågas. Vi finner alltså att karriärkontrakt som teknologi för ökad excellens används för skapa och legitimera det ”excellenta forskarsubjektet” genom att artikulera specifika värden och intressen som blir representativa för en specifik grupp forskare (ofta män). Dessa forskarsubjekt lär sig att vara självreglerande i den akademiska hierarkin och bekräfta och upprätthålla mål om excellens, som om det vore ett självständigt val.

Referenser

- Acker, Sandra & Armenti, Carmen. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3–24.
- Acker, Sandra & Dillabough, Jo-Anne. (2007). Women ‘learning to labour’ in the ‘male emporium’: exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, 19(3), 297–316.
- Archer, Louise. (2008a). The new neoliberal subjects? Young/er academics’ constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285.
- Archer, Louise. (2008b). Younger academics’ constructions of ‘authenticity’, success’ and professional identity. *Studies in Higher Education*. 33(4), 385-403.
- Ball, Stephen. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Connell, Robert W. (1987). *Masculinities*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
- Connell, Raewyn W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, Bronwyn & Bansel, Peter. (2005). Governmentality and academic work. Shaping the hearts and minds of academic workers. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(3), 5-20.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2nd ed). Harlow: Longman.

- Hall, Douglas T. (1996). *The career is dead - long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hey, Valery. (2001). The construction of academic time: sub/contracting academic labour in research. *Education policy*, 16(1), 67-84.
- Hey, Valery & Morely, Louise. (2011). Imagining the university of the future: eyes wide open? Expanding the imaginary through critical and feminist ruminations in and on the university. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, (6)2, 165-174.
- Hirdman, Yvonne. (2002). *Genus: om det stabilas föränderliga form*. Stockholm: Liber.
- Inkson, Kerr & Arthur, Michael B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 30(1), 48-61.
- Khapova, Svetlana & Arthur, Michael B. (2011). Interdisciplinary approaches to contemporary career studies. *Human Relations*, 64(1), 3-17.
- Leathwood, Carole & Read, Barbara. (2008). *Gender and the changing face of higher education: a feminized future?* Maidenhead: Open University Press.
- Lindgren, Gerd, Jansson, Ulrika, Jonsson, Annika & Mattsson, Tina. (2010). *Nördar, nomader och duktiga flickor – kön och jämställdhet i excellenta miljöer*. DJ 2010:3. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan.
- Maher, Frances A & Tetreault Thompson, Mary Kay. (2011). Long-term transformations: excavating privilege and diversity in the academy. *Gender and Education*, 23(3), 281–297.
- Matheson, Alex. (1997) The impact of contracts on public management. I G Davis, B Sullivan & A Yeatman (Red), *The new contractualism?* Melbourne: Macmillan.
- Mayrhofer, Wolfgang, Meyer, Maier, Steyrer, Johannes, Maier, Julia & Hermann, Anett. (2004). Thick descriptions of career habitus. Agency and structure within career fields. *European Organisation Studies Group, 20th colloquium*. Ljubljana, Slovenia.
- Morley, Louise. (2003). *Quality and power in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Olsen, Mark & Peters, Michael. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market

to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Parsons, Elizabeth & Priola, Vincenza. (2012). Agents for Change and Changed Agents: The Micro-politics of Change and Feminism in the Academy. *Gender, Work & Organization*. doi: 10.1111/j.1468-0432.2012.00605.x

Roebken, Heinke. (2010). Similarity attracts: An analysis of recruitment decisions in academia. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 472-486.

Sandström, Ulf, Wold, Agnes, Jordansson, Birgitta, Ohlsson, Björn & Smedberg, Åsa. (2010). *Hans excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer*. DJ 2010:4. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan.

UNESCO (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A report prepared for UNESCO World Conference on Higher Education.

Kapitel 9

Avslutande diskussion

Elisabet Öbrn och Lisbeth Lundahl

I detta avslutande kapitel drar vi samman och diskuterar centrala teman från de föregående empirikapitlen. De övergripande teman som tas upp avser: *karriären formas tidigt, relationen mellan forskning och undervisning, betydelsen av nätverk, forskningskarriär som lockar och stöter bort samt vetenskapens förändrade villkor*. Närmast följer ett kort stycke om studiens inriktning och uppläggning.

Något om projektet som sådant

Den studie som redovisas i boken bygger framför allt på intervjuer med doktorander och juniora forskare på utbildningsvetenskapliga institutioner vid totalt sex lärosäten, men också på analyser av offentliga policydokument och webbsidor. Övergripande forskningsfrågor avsåg vilket intresse doktorander och juniora forskare uttrycker för forskning och forskarkarriär, vilka möjligheter och hinder för en sådan karriär de ser, hur de agerar för att positionera sig, samt vilken betydelse kön har i sammanhanget. Vi ville också veta vilka erfarenheter de har av makt- och könsrelationer inom akademien. En annan central fråga gällde hur doktorander och juniora forskares förhållningsätt, positioner respektive avhopp från akademien, kan förstås i relation till en förstärkt konkurrens- och performativitetskultur inom universitet och högskolor.

Urvalet gjordes så att institutioner med olika omfattning av externfinansierad forskning och med olika traditioner, bl a med avseende på närhet till pedagogisk yrkespraktik och till ämnesinstitutioner, inkluderades.

Vi hade inledningsvis ambitionen att intervjua ett urval disputerade som hade lämnat akademien efter examen. Utifrån tidigare

studier och statistik fanns det anledning att tro att en relativt stor grupp disputerade skulle ha gjort ett sådant avbrott (se kapitel 2). Vi fann emellertid att vår grupp 'avhoppare' var ytterst liten – det rörde sig om en handfull personer totalt – och att en avhoppsanalys därför skulle vara mindre meningsfull att göra. Det kan finnas flera skäl till att avhopparna var så få. Ett handlar om den använda metoden; vi kunde sannolikt göra en noggrannare uppföljning av den aktuella gruppen, än vad som är möjligt i en totalundersökning inom ett större vetenskapligt fält. Den främsta anledningen är troligen att den stora efterfrågan på disputerade lärare inom lärarutbildningen gör att nyutexaminerade har goda utsikter till anställning efter disputationen. Av samma skäl finns det tryck inifrån på att adjunkter skall disputeras, vilket också beskrivs i empirikapitlet. Mot denna bakgrund kan man anta att avhoppet från forskarkarriären i huvudsak sker redan under forskarutbildningstiden. Vilka som hoppar av forskarutbildningen och vilka processer och överväganden från doktorandernas sida som föregått sådana beslut är ett intressant område för fortsatta studier.

Centrala teman

Studien omfattar institutioner med olika profil när det gäller forskning och undervisning. Analytiskt har de kategoriserats i tre modeller (se kapitel 3); den undervisningsdominerade (A), den mixade (B) och den forskningsdominerade (C). De första två har båda en stark närhet till lärarprofessionen. Modell A avser institutioner med stora utbildningsuppdrag inom lärarutbildningen och som är organiserade genom en integrerad diskurs (Bernstein, 2000, 2003) där forskning och utbildning är nära sammankopplade. Lärarutbildningen och närheten till lärarprofessionen präglar institutionerna. Institutionerna i modell B har också vanligen omfattande lärarutbildningsuppdrag, men forskning och utbildning hålls inte samman som i A – det är 'både och' snarare än modell A:s 'allt hänger ihop' – det finns mer externfinansierad forskning och en strävan att etablera starka forskningsmiljöer. Modell C är forskningsdominerad med distans till lärarutbildningen. Institutioner som hör hit är organiserade genom en sammansatt diskurs (ibid) där forskning och utbildning hålls åtskilda. Här finns betydande extern finansiering och internationell publicering. Könsmässigt varierar

institutionerna som förväntat från övervikt av kvinnor bland både doktorander och forskare i undervisningsdominerade institutioner, till en viss övervikt av kvinnor i mixade institutioner och, i de forskningsdominerade institutionerna, jämn könsfördelning bland doktorander/juniora forskare och övervikt av män bland seniorerna.

Karriären framstår i empirikapitlens analys som en relation mellan individ och institution där institutionerna erbjuder olika (subjekt)positioner i utbyte mot individuella karriärkapital som den vill begagna sig av. Vilka som bjuds in, varför och till vilken fortsatt karriär varierar mellan olika typer av institutioner. För den enskilde som inte lotsas genom forskningskarriären är det viktigt att lära sig vilka val man behöver göra, eller vilken kunskap man behöver tillägna sig, för att förändra sin position. Det är tydligt en fråga om att veta vad man skall göra, varför och vem man skall relatera till.

Karriären formas tidigt

Studiens analyser tyder på att forskningskarriärer formas påtagligt tidigt. Redan under forskarutbildningen etableras kontakter som blir sociala resurser i skapandet av akademiska karriärer. Intervjuerna visar att de forskare som haft stöd vid ansökan till forskarutbildningen och under den tidiga doktorandtiden har en fortsatt gynnsam utveckling i sin forskningskarriär. Det är dessa forskare som i analysen av ingång och framgång i akademisk karriär (Angervall & Gustafsson, kapitel 6) identifieras som 'de utvalda'. De berättar att de tidigt bjöds in till forskningsgrupper och nätverk och har i forskningshänseende lyckats positionera sig väl. Vid tiden för studien var de etablerade vid sina institutioner, med forskningsmedel och uppdrag inom vetenskapssamfundet.

I vad mån man tidigt lyckats etablera detta slags kontakter för en kommande forskningskarriär skiljer sig åt mellan könen; 'de utvalda' i studien är företrädesvis män och kvinnorna är få. Det är män som berättar att de tidigt i karriären bjöds in till grupper och vertikala nätverk där de kunnat dela resurser med andra. En del av de yngre manliga doktoranderna talar också om sig själva som utvalda och uttrycker medvetenhet om att de är 'kronprinsar' som blivit framburna av (oftast) andra män, t ex handledaren (Silfver, kapitel 4).

På motsvarande sätt som en tidig förankring i en forskningsmiljö banar väg för den fortsatta forskningskarriären, tycks en bakgrund i lärarprofession och skolutveckling destinerad för en fortsatt gärning i de verksamheterna. Här finns alltså två ingångar som ger tillträde till olika delar av universitetet; en till fortsatt forskning och en till undervisning, den förra främst till män och den senare främst till kvinnor. De som sökt sig till forskarutbildningen med egna frågor och utan grund i en lärarprofession eller tillhörighet i starka forskningsmiljöer, har också efter disputationen svårt att finna en plats. Det är slående att dessa individer som kan sägas svara mot en klassisk bild av den solitära forskaren på sin kammare, i studien framstår som tämligen marginaliserade. Den fria, ensamma forskaren utgör inget starkt ideal, begränsad i sina utvecklingsmöjligheter som denna är utan institutionell hemvist. Det var, som Angervall & Gustafsson skriver i kapitel 5, ett ideal som gavs legitimitet genom idealen om fri forskning och som nu exkluderas genom en performativ styrning (jfr Ball, 2012). Inte heller är den ensamma forskaren, som i den klassiska bilden, självklart en man. Tvärtom. I studien är det vanligen en kvinna.

En del av studiens doktorander förefaller tydligt medvetna om betydelsen av en förankring i etablerade miljöer och nätverk för den framtida positioneringen. I deras fall blir valet av handledare tydligt en fråga om att finna någon som passar inte bara det egna ämnesmässiga forskningsintresset, utan kan ge tillgång till karriärkapital och stå som en framtida investering. Doktorander och forskare vid institutioner där det fanns uttalade excellensambitioner (Angervall, kapitel 8) visar sig i den här meningen väl medvetna om vad som krävs för att leva upp till idealen. Andra, som inte befunnit sig i sammanhang där detta gjorts tydligt för dem, ger uttryck för en större tveksamhet om hur de strategiskt borde agera. Även om de i en övergripande mening vet vad som meriterar (externa forskningsmedel och publiceringar) är de mer tveksamma till hur de skall få tillgång till det.

Relationen mellan forskning och undervisning

Villkoren för studiens doktorander och juniora forskare skiljer sig väsentligt åt mellan institutioner som har olika profil när det gäller forskning och undervisning. Skillnaderna mellan olika institutioner -

undervisningsdominerade, mixade och forskningsdominerade – löper följaktligen som en linje genom bokens empirikapitel.

Institutionernas profil sätter tydliga avtryck i forsknings- och forskarideal. I studiens undervisningsdominerade institutioner, som har en övervikt av kvinnor – det gäller seniorer såväl som doktorander och juniora forskare - betonas att forskningen skall komma professionspraktiken till del. Den skall vara innehållsligt relevant för undervisning och yrkesverksamma och publiceras i forum som når ut till dem. Här, liksom i de mixade institutionernas undervisningsmiljöer, formuleras tydlig kritik mot forskning som uppfattas vara avskärmad från praktiken. Sådan forskning riskerar att uppfattas som forskning för forskningens, eller *forskarens*, egen skull. I den här institutionskontexten framställs den ideala forskaren som en person nära undervisningen, helst med gedigen lärarerfarenhet, och med feminint könade egenskaper (Silver, kapitel 5). För att erkännas vetenskapligt skall man i lärarutbildningens närhet också ha praktikerfarenhet och praktikkunskap. Kritiken mot dem som inte har det kläs i könad dräkt; praktikern/undervisaren representeras som kvinna och teoretikern/forskaren som man. Här, liksom i forskningsdominerade institutioner, positioneras män generellt närmare forskningen (jfr Leathwood, 2013), men ofta som företrädare för en typ av forskning som man är kritisk mot.

Betoningen på professionsanknytning och -relevans inom institutioner med omfattande undervisningsuppdrag gör att doktorsexamen inte självklart förbättrar den egna positionen. I studien finns beskrivningar av disputerade lärare som görs till gisslan i undervisning där adjunkter styr och där det för en del disputerade blir en lättnad att komma till en institution (mixad eller forskningsdominerad) där forskningen har en starkare ställning och akademiska meriter, inte undervisningserfarenhet, skapar status (Silver, kapitel 5). Det gäller både kvinnor och män som disputerat, men med bytet till en mer forskningsintensiv miljö följer också en tydligare markering av att akademisk meritering och senioritet kopplas till män. För de forskande kvinnorna innebär övergången därmed också att deras könstillhörighet får mer negativa konnotationer.

I studiens forskningsdominerade institutioner (och till betydande del också de mixade) finns ett isärhållande av undervisning och

forskning, där den senare framhålls som central. Undervisningserfarenhet är knappast meriterande och undervisningen framställs som något man försöker undvika men axlar för att få lektoratets anställningstrygghet (Silfver, kapitel 5). Analysen visar, som i andra studier (t ex Bagilhole, 2010) att det framför allt är män som får positioner där de erkänns som excellenta av omgivningen. Inom institutioner med mycket forskning finns forskningsgrupper och nätverk som framför allt unga män får tillträde till, men det är ett deltagande som också ställer stora krav; de juniora forskarna i dessa miljöer berättar om pressen de känner att 'leverera' forskningsresultat snabbt och i rätta fora. Statusen som lovande doktorand eller ung forskare ställer krav på tidsmässigt omfattande engagemang utöver ordinarie arbetstid som blir svårt att klara för dem med barn och familj, män som kvinnor (jfr Peixoto & Wyndhamn, 2012). Här finns emellertid tecken på en förändring av könade diskurser, där t ex män som tar synligt ansvar för barn samtidigt erkänns som goda forskare. Det kan ses som en öppning mot förändrade förväntningar på forskare.

Även om vi kan säga att det i alla studiens institutioner finns en bild av att forskningen värderas betydligt högre än undervisningen inom universitetet, varierar det alltså påtagligt mellan hur de verksamheter. Män positioneras generellt som närmare forskningen jämfört med kvinnor, men med något olika förtecken; inom institutioner där undervisningen är central tycks de ha mindre strålgans.

Betydelsen av nätverk

En central fråga för projektet var från början olika gruppers tillgång till nätverk och förutsättningarna för att vinna tillträde till i synnerhet vertikala sådana. Tidigare forskning anger ofta att kvinnor har sämre tillgång till vertikala nätverk (se kapitel 1) och ny forskning gör likartade tolkningar (Danell & Hjerm, 2013). Studiens intervjuer bekräftar att nätverken är viktiga; de lyfts fram som betydelsefulla av anställda vid alla typer av institutioner och i synnerhet av dem på forskningsdominerade institutioner. Där framställs de som i det närmaste avgörande för karriären (Silfver, kapitel 5).

Våra analyser visar som förväntat att det i undervisningsdominerade institutioner, jämfört med andra, finns sämre tillgång till

starka forskningsnätverk och sammanhang som kan befrämja forskningsdeltagandet. Här visar sig enstaka (kvinnliga) drivande professorer och nationella forskarskolor vara viktiga för att doktorander och juniora forskare skall få tillträde till vidare forsknings-sammanhang (Gustafsson, kapitel 3; jfr Ali & Coate, 2013). Informanter från den här typen av institutioner lyfter ofta fram kollegialitet, kollektiva värden och anknytningen till lärarutbildningen som viktiga. Dessa framstår också som centrala för nätverksrelationerna. De horisontella nätverken står fram som starkare i de undervisningsdominerade institutionerna. Därmed är de också vanligare bland kvinnor, eftersom kvinnorna numerärt dominerar bland både doktorander och forskare i de miljöerna. Dessa horisontella nätverk öppnar för engagemang i undervisning och administration på institutionen men ger i liten utsträckning kontakter som behövs för en forskningskarriär. Den undervisande/administrativa karriären består av flera, ofta fragmentiserade uppgifter, som resulterar i ett svagt meritvärde i relation till normer och krav i en performativ diskurs (Gustafsson, kapitel 3).

Det finns dock sammanhang där de horisontella nätverken ger tillgång till vertikala. En avgränsad analys av två institutioner visar att inom den undervisningsdominerade institutionen där forskning och undervisning ses som integrerade, är arbete inom lärarutbildningen en förutsättning för tillgång till forskningsnätverk och -meritering (Angervall, Gustafsson & Silfver, kapitel 7). På institutionen med tydligare forskningsprofilering, ses undervisningen som åtskild från forskningen och ges inte på samma sätt meritvärde. Därmed ger den inte heller dem som är verksamma i undervisningen – vilket här som på andra institutioner framför allt är kvinnor - tillträde till de vertikala forskningsnätverken.

I diskussionen av omstruktureringen inom den högre utbildningen har bl a Morley (2005) betonat betydelsen av att analysera de eventuella nya möjligheter som denna ger kvinnor. Vår studie visar visserligen att betoningen på internationalisering och nätverkande innebär en stark orientering mot resursstarka grupper där framför allt män inkluderas, men för vissa som har svårt att finna en akademisk hemvist på den egna institutionen kan den också tjäna som en väg till integrering. Kvinnor som inte ges stöd på hemma-institutionen att avancera forskningsmässigt kan t ex positionera sig

via nationella eller internationella nätverk. Nätverken kan alltså erbjuda en öppning för kvinnor (och män) som inte på sin egen institution får stöd för att etablera sin inom forskningen. En annan strategi för att undkomma en begränsande praktik som nämns av kvinnliga forskare är att rent fysiskt förflytta sig för att få större friutrymme; Silfver (kapitel 4) identifierar en grupp kvinnor som sökt sig till yngre lärosäten för att få större frihet att styra över sin karriär och skapa egna spelregler. Dessa kvinnor talar om de yngre lärosätena som mer möjliggörande genom att de har mindre utvecklade hierarkier och regler för deltagande. Därmed ger de både större möjlighet till individuell positionering och större utsikter att själv få vara med och definiera verksamhetens innehåll.

Forskningskarriär som lockar och stöter bort

Som ofta konstaterats, utgör utbildningsvetenskap ett fält med spänningar mellan professionspraktiken och akademien. Murray och Maguire (2007) skriver t ex att 'akademiseringen' av lärarutbildningen vanligen har välkomnats för att den ger ökad status, erkänsla och akademisk trovärdighet, men att den också bringat nya motstånd till verksamheten. Dessa, säger man, har intensifierats av de regulativa processer som numera omger bedömningar av individuell och institutionell forskningsproduktivitet.

Intresset för och viljan att få ägna sig åt forskning är tydlig bland de intervjuade i studien. Generellt kan sägas att det finns ett stort inslag av 'rättning i leden' inför kraven bland dem som aspirerar på en forskningskarriär. Man finner sig och, framför allt, *män* finner sig i de performativa kraven, även om de ser brister. Ett mönster som skär rakt igenom studiens institutioner oavsett profil är att kvinnor jämfört med män förhåller sig avsevärt mer avvaktande till en forskningskarriär. Det sker ibland genom formuleringar som att de inte tänker på karriärstrategier eller på karriär över huvud taget, ibland genom beskrivningar av hinder för en forskningskarriär. Hinder placeras då vanligen inte i akademien – i dess strukturer, organisering av forskning eller förväntade prestationer - utan utanför denna, i hemmet eller hos individen själv. Men det finns också ett tydligt mönster av att kvinnor uttrycker kritik och motstånd mot att göra karriär. Det är kritik mot den rådande betoningen på konkurrens, internationell publicering, externa

forskningsmedel och nätverksrelationer (Silfver, kapitel 4). Den formuleras konkret som frågor om forskningens (bristande) relevans, om att återförande av forskningen till dem som kan dra nytta av resultaten inte prioriteras, och att institutioner söndras mellan enskilda och grupper i den inbördes konkurrensen.

Ytterligare ett mönster som skär rakt igenom institution och egen position är de intervjuade kvinnornas bristande tillförsikt inför den egna forskningskarriären. Bland studiens män är mönstret närmast det omvända; ytterligt få formulerar explicit motstånd men flera uttrycker tillförsikt inför den framtida forskningskarriären. De formulerar alltså en större tro på att karriären kommer att ordna sig. Tolkningen (Silfver, kapitel 4) är att det antagligen hör samman med att männen har större erfarenhet av att det ordnar sig för dem. De har t ex i betydligt större omfattning än de juniora kvinnorna tillgång till interna eller externa forskningsmedel.

Det är viktigt att notera att kvinnor som explicit formulerar motstånd mot forskningskarriärer hör hemma inom alla kategorier av anställda. Det gäller alltså också postdoktorer och forskarassistenter, dvs kvinnor som själva har god framgång i forskningskarriären.

Vetenskapens förändrade villkor

I studien som helhet märks en medvetenhet om vad som meriterar inom akademien. De som talar för att forskningen skall vara till nytta för professionspraktiken gör det t ex i hög grad som ett försvar relativt en annan performativ norm som man uppfattar gälla. I studiens forskningsdominerade miljöer pratar de juniora forskarna om pressen att frambringa forskning snabbt – att använda sina resultat effektivt för att få ut mesta möjliga antal artiklar – och beskriver en regelrätt marknadsskurs med uttryck som att ”hämta hem”, ”leverera” och ”presteras”.

Inom institutioner med mycket undervisning (som är mer kvinnotäta) blir det svårare att leva upp till de performativa kraven. Det finns mindre externfinansierad forskning och även om man får medel är utbildningsuppdraget så stort att det blir svårt att genomföra forskningen. Institutionerna måste bedriva utbildningsprogram med ett tillräckligt antal disputerade för att tillfredsställa kraven som ställs i utvärderingar och krav för examensrättigheter, och har där-

med inte utrymme att låta disputerade ägna sig helt eller huvudsakligen åt forskning. Det här är institutioner där man, jämfört med andra i studien, har en starkare betoning på kollegialitet och beskriver en miljö som varit – och till en del fortfarande är – mer förskonad från uttalade krav på konkurrens. Där noterar man nu en förändring mot en mer performativ diskurs där publicering och externa forskningsmedel blir centrala. Frågan är vad som händer med den integrerade diskursen vid dessa institutioner – där forskning hör ihop med undervisning – när kraven på forskningsprestationer som publicering ökar. Som Angervall, Gustafsson och Silfver frågar i kapitel 7: Kan man då göra motstånd eller kommer man att tvingas till en anpassning där forskning och undervisning separeras och hålls isär i jakten på vetenskapligt erkännande?

Utvecklingen av det utbildningsvetenskapliga fältet över tiden har i hög grad haft naturvetenskaplig, teknisk och medicinsk forskning som förebild. Det gäller främst ett ökat beroende av externa forskningsmedel, publiceringsmönster och användning av kvantifierbara kvalitetsmått såsom antal citeringar och publikationer i välrenommerade internationella tidskrifter. Det återspeglas också i hög grad i det gemensamma talet om excellens i forskningen. Men det finns samtidigt skillnader bland annat i utformning och standardisering av forskarkarriärer. Karriärgången framstår exempelvis som betydligt mera bunden inom naturvetenskaplig och medicinsk forskning än vad som syns i vår undersökning, bland annat därför att möjligheterna till undervisning på institutionen ofta är begränsade. Det slags ”gesällvandringar”, dvs postdoktorstjänstgöring på ett annat lärosäte än det där man disputerat, som Hasselberg (2012) beskriver i sin studie av forskning i två naturvetenskapliga miljöer, finns endast i liten utsträckning i utbildningsvetenskap. Det ur trygghetsynvinkel djupt otillfredsställande systemet med stipendiefinansiering av postdoc:ar som fortfarande existerar i många medicinska och naturvetenskapliga miljöer återfinns inte inom det utbildningsvetenskapliga området. Här finns inte heller det behov av stöd för att bygga upp laboratorium och utrustning som i många fall är ett krav för en yngre forskare inom medicin och naturvetenskap för att erhålla finansiering och etablera sin egen forskargrupp (a.a.). Samtliga dessa faktorer kan tänkas bidra till att kvinnliga doktorander och nydisputerade finner en forskarkarriär inom det sist-

nämnda fältet som alltför riskfylld och oattraktiv. I Haakes (2007) undersökning framhöll kvinnliga ledare i forskningstunga miljöer samstämt den bristande tryggheten i arbetet som en central svårighet för att rekrytera kvinnliga forskare och ledare. Villkoren inom det utbildningsvetenskapliga fältet framstår i dessa avseenden som något tryggare och mer möjliggörande för karriärer på jämställda villkor.

Referenser

- Ali, Suki & Coate, Kelly. (2013). Impeccable advice: supporting women academics through supervision and mentoring. *Gender and Education*, 25(1), 23-36.
- Bagilhole, Barbara. (2010). Challenging equal opportunities: changing and adopting male hegemony in academia. *British Journal of Sociology of Education*, 23(19), 19-33.
- Ball, Stephen (2012). *Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginery*. New York: Routledge.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, codes and control. Vol 4: The structuring of pedagogic discourse*. Oxon: Routledge.
- Danell, Rickard & Hjerm, Mikael. (2013). Career prospects for female university researchers have not improved. *Scientometrics*, 94(3), 999-1006.
- Haake, Ulrika. (2007). *Mission (im)possible? Kvinnor om att vara akademiska ledare i forskningstunga miljöer*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Hasselberg, Ylva (2012). *Vetenskap som arbete. Normer och arbetsorganisation i den kommodifierade vetenskapen*. Möklinta: Gidlunds.
- Leathwood, Carole. (2013). Re/presenting intellectual subjectivity: gender and visual imagery in the field of higher education. *Gender and Education*, 25(2), 133-154.
- Morley, Louise. (2005). Opportunity or exploitation? Women and quality assurance in higher education. *Gender and Education*, 17(4), 411-429.
- Murray, Jean & Maguire, Meg. (2007). Changes and continuities in teacher education. International perspectives on a gendered field. *Gender and Education*, 19(3), 283-296.

Peixoto, Anna & Wyndhamn, Anna-Karin. (2012). En kvalitativ intervjustudie av jämställdhet och normer vid naturvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet. I C Berg m fl (Red), *Jämställda fakulteter? En studie av arbetsfördelning och normer vid två fakulteter vid Göteborgs universitet*. Göteborgs universitet.

INTERVJUGUIDE

Temaområden	Intervjufrågor
Bakgrund	Ålder Tidigare jobb och studier Nuvarande arbetsplats – högskola? Position, yrkesbenämning? Familjebakgrund Nuvarande familjesituation
Entrén in i akademien / till forskarstudier /karriär	Vilket år blev du antagen till forskarutbildningen? Vilket år disputerade du? Hur kom det sig att du sökte till forskarutbildningen? Varför ville du bli forskare? Annat mål med studierna? Vilket forskningsämne eller forskarskola har du tillhört? Ingår i projekt – i miljö allt individuellt arbete? Vilken handledargrupp hade du? (Huvud-Bi) Hur valdes din handledare ut? (egen önskan – tilldelad) Vad har gjort att du har tjänstgöring idag? Vilka strategier har varit avgörande för din anställning?

<p>Du som forskare?</p>	<p>Kan du beskriva din karriär? Tjänst?</p> <p>Hur valde du avhandlingsämne/fråga? Vilken typ av avhandling skrev du:</p> <p>Hur publicerar du dig? Tänkt publicering? Alternativa meriteringssätt?</p> <p>Vilka strategier har du gentemot forskningsmiljön? institutionen /enheten? seminarieverksamheten?</p> <p>Hur positionerar du dig inom forskningsmiljön/ institutionen/ i undervisningen?</p> <p>Vilka strategier har varit mest verkningsfulla i karriären? Vilka strategier märker du att andra har?</p> <p>Hur ser nätverken inom Utbildningsvetenskap ut?</p> <p>Tillhör du något nätverk? Utanför? Hur använder du nätverken? (vertikala och horisontella nätverk)</p> <p>Viktiga personer i för dig som forskare?</p> <p>Vilka hinder och möjligheter ser du för egen del? (hur hänger de ihop med strukturer, rådande föreställningar)</p>
--------------------------------	---

<p>Arenor, rum, mötesplatser</p>	<p>Vilka (praxis)gemenskaper har du tillgång till?</p> <p>Tillhör du någon grupp?</p> <p>Forskningsmiljöer – projekt</p> <p>Seminarieverksamhet</p> <p>Nätverk</p>
---	--

	<p>Lärargrupper</p> <p>Hur tänker du när det gäller din medverkan i olika gemenskaper/grupper?</p> <p>Viktiga miljöer för dig?</p> <p>Var hör du hemma?</p> <p>Vilka hinder/möjligheter har du stött på inom de olika grupperna/gemenskaperna?</p> <p>(osynliga koder/spel...)</p> <p>Hur uppmärksammas ditt arbete?</p> <p>Hur används din kompetens?</p> <p>Kan eller får alla vara med?</p> <p>Möjligheter att synliggöra dig själv?</p>
--	---

<p>Framgångsrik forskare</p>	<p>Vad uppfattas vara en framgångsrik forskare?</p> <p>Kan du beskriva?</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbetar individuellt alt projekt? - är aktiv i institutionsverksamheten? - aktiv i sin positionering? - satsar på kontakter och att ingå i nätverk? - åker mycket på konferenser; håller sig framme... - anpassar sig? - Hur uppfattas självständighet? Bör man vara det?
-------------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Hur viktigt anses social förmåga vara för framgången som forskare? - Hur får kön, ålder, klass... betydelse? (likheter, olikheter) <p>Vad kännetecknar en framgångsrik professor?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En som leder stora projekt? Miljö? Alt Ensamforskaren? Socialiserar in nya medarbetare? Nätverkande? - Horisontellt och/eller vertikalt nätverkande? Är hon/han strategisk i sin forskning? Hur? <p>Var publicerar sig den seniora forskaren/professorn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur ofta publicerar sig den seniora forskaren/professorn? - Söker hon/han ofta forskningsmedel? - Nyfikenhet? - Bana väg för, lyfta fram doktorander och nydisputerade? - Är den seniora forskaren/professorn en auktoritet? <p>Hinder och möjligheter som den seniora forskaren/professorn stöter på?</p>
--	---

<p>Du som doktorand?</p>	<p>Vem är du som doktorand? Kan du beskriva?</p> <p>Hur planerar du dina forskarstudier så att du blir attraktiv inom det område som du tänkt arbeta inom?</p> <p>Hur utvecklar du din spec. kompetens inom området?</p> <p>Hur valde du avhandlingsämne/fråga?</p> <p>Vilken typ av avhandling skriver du: Sammanläggning – monografi?</p> <p>Hur valde du formen på avhandlingen?</p> <p>Hur publicerar du dig? Tänk publicering?</p> <p>Vilka strategier har du som doktorand gentemot forskningsmiljön? institutionen /enheten? seminarieverksamheten? Läger du ex fram texter? undervisning</p> <p>Hur profilerar du dig inom forskningsmiljön/ institutionen?</p> <p>Hur gör andra doktorander?</p> <p>Hur marknadsför du dig inom forskarutbildning/institutionen?</p> <p>Vilka hinder och möjligheter ser du för egen del? (hur hänger de ihop med strukturer, rådande föreställningar om t.ex. kön, ålder, klass, etnicitet...)</p> <p>Hur pratar/diskuterar du och din handledare din framtida karriär?</p> <p>Hur skaffar du dig kunskap som är användbar inom det område som du tänker arbeta efter examen?</p>
---------------------------------	---

<p>Karriär och framtid?</p>	<p>Vad förmedlar enheten/forskningsmiljön?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur tänker du kring din egen karriär inom akademien? Forskning – undervisning? Alternativ? - Var ligger enhetens/miljöns fokus/tyngdpunkt? Forskning – undervisning? <p>Vilka bilder av framtida yrkesverksamhet förmedlas av</p> <ul style="list-style-type: none"> institution? miljö/projekt? handledare? <ul style="list-style-type: none"> - Vad vill enheten/miljön satsa på i framtiden - Hur ser framtidsstrategin ut? - Hur skall den finansieras? <p>Hur ser du på framtida karriär? Hur påverkar: enheten, forskningsmiljön, fakulteten, handledaren</p> <p>Vilka hinder och möjligheter ser du för din egen karriär?</p>
------------------------------------	--

<p>Om performativitet</p>	<p>Hur tänker du om den framtida karriären här? Vilka institutionella förändringar lägger du märke till?</p>
<p>Ditt deltagande i studien?</p>	<p>Hur ser du på den här studien – urvalsvillkor, möjligheter att delta - anonymitet etc?</p>

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och lönsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatoriska skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Dröjer och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverken. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att några vara sjuka. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrukooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringsars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skollärdarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers upplattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollära programmet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkeningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beborsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråket lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjufande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärostudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledars ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusgappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Inneboend i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-JOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red.) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* 2013

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams