

Institutionen för samhällsvetenskap
Avdelningen för geografi och turism

Martin Gren

Forskarutbildning i kulturgeografi

Karlstad University Studies

2005:5

Martin Gren

Forskarutbildning i kulturgeografi

Martin Gren. *Forskarutbildning i kulturgeografi.*

Forskningsrapport

Karlstad University Studies 2005:5

ISSN 1403-8099

ISBN 91-85335-45-2

© Författaren

Distribution:

Karlstads universitet

Institutionen för samhällsvetenskap

Avdelningen för geografi och turism

651 88 Karlstad

Tfn 054-700 10 00 vx

www.kau.se

Tryck: Universitetstryckeriet, 2005

Förord

Sommaren 2003 började jag skriva på en liten text om den "gamla och den nya forskarutbildningen" som skulle kunna användas som underlag för att diskutera och problematisera dagens forskarutbildning i kulturgeografi. Ambitionen var att därigenom försöka bidra till att lyfta val och ställningstaganden om och kring forskarutbildningens planering, genomförande, utvärdering och utveckling från personliga åsikter och "tysta praktiker" till ett explicit och principiellt vetenskapligt, pedagogiskt, ämnesdidaktiskt och ämnesteoretiskt plan.

Men de planerade 20-30 sidorna växte snabbt till fler och successivt till nuvarande antal. Parallellt med den kvantitativa tillväxten tonade jag ned den förenklade distinktionen mellan den "gamla" och den "nya" forskarutbildningen, vilken varit vanligt förekommande bland både forskarutbildare och forskarstuderande under senare år. Bakom kan skönjas en långt mer djupgående diskrepans mellan utbildningspolitiska mål och praktisk implementering. Oavsett det så kvarstår min ursprungliga ambition och min förhoppning är att denna text skall kunna stimulera till pedagogiskt, ämnesdidaktiskt och ämnesteoretiskt informerade diskussioner, ställningstaganden och val som rör planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning i kulturgeografi.

Tack till *Katarina Mattsson*, *Mekonnen Tesfabuney* och *PO Hallin* för kommentarer och förslag, samt till deltagarna vid ett seminarium på Avdelningen för geografi och turism, Karlstads universitet, då en första manusversion presenterades den 15:e oktober 2003. Tack *Sven-Erik Karlsson*, sociologen med rumsligt sinne, för att du vid detta tillfälle iklädde sig rollen som min "handledare" och för din "critique".

I februari 2004 fanns en manushög som låg och väntade på slutredigering, men av det blev det tyvärr intet av olika skäl och omständigheter. Ett alldeles extra och speciellt tack går därför till *Lennart Andersson* för läsande och konstruktivt kommenterande av slutmanus, samt särskilt för uppmuntran i ett läge där jag verkligen behövde det som allra mest. *Tack Lennart!*

Göteborg, 1 februari 2005.

Martin Gren

Innehåll

I. INLEDNING

Bakgrund	1
Syftet - ett diskussionsunderlag	3
Motiv, metod, begränsningar & källurval	5
Om egna erfarenheter & "åsikter"	9
Pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik & att problematisera	13
Läsaren/läsarna	17
Disposition & innehåll	18

2. FORSKARUTBILDNING

Inledning	21
Brister i dagens forskarutbildning	23
Behöver forskarutbildningen "moderniseras"?	24
Att kvalitetsutveckla forskarutbildningen - i praktiken	26
Den "gamla" & den "nya" forskarutbildningen	29
En delvis för-givet-tagen & tyst praktik	32
Grundutbildning & forskarutbildning	35
Kort om Bologna-processen & doktorsutbildningen	37
Avslutning	38

3. OM DAGENS FORSKARUTBILDNING

Inledning	41
Pedagogisk professionalisering	42
En 4-årig forskarutbildning	43
En 4-årig forskarutbildning i kulturgeografi	46
Från lärlings- till utbildningsmodell	49
Livsverk eller körkort?	50
Bedömningskriterier & examination	53
En gemensam forskarutbildning?	56
Studieplanen som pedagogiskt styrdokument	59
Den individuella studieplanen & individuell studieplanering	61
Mer än ett litet formulär	65
Utvärdering av forskarutbildning	67
Forskarutbildningsideal & kritiskt förhållningssätt	72
Avslutning	75

4. HANDLEDNING

Inledning	77
Handledningens & handledarfunktionens professionalisering	79
Handledning?	83
Handledningens funktioner	87
Kontraktsperspektivet	89
Flerhandledarsystemet	93
Handledartyper & handledningsstrategier	95

Handledning som process över tid	97
Handledning av "4-års doktorander"	104
Metodologihandledning	106
Texthandledning	111
Handledarideal & handledarroll i förändring	117
Handledarkollegium	119
Avslutning	122
5. ÄMNESDIDAKTIK & ÄMNESTEORI	
Inledning	125
Den didaktiska triangeln	127
Den didaktiska femhörningen	128
Var-frågan, rum & kulturgeografididaktik	129
Kropp, forskarutbildningsrum & makt-relationer	133
Det maskulinistiska forskarutbildningsrummet	135
Forskarutbildning & tidrumsligheter	139
Litet rum för plats	141
Det högre seminarier som utbildningsrum & rum för lärande	142
Gemensamma föreställningar & spelregler	146
Seminarierummet & rumsatmosfär	148
Doktorandernas seminariepresentationer & handledarens roll	151
Seminarieledaren	153
Ämne & ämnesteori	156
Medvetandestrukturer & forskarutbildning	159
Handledning & kognitiv utveckling	163
Handledning & ämnesvetenskapliga kriterier	165
Ämnesteori & metodologihandledning	168
Texthandledning & texten som topologiskt rum	172
Studieplanen i ett ämnesvetenskapligt perspektiv	179
Internationalisering & doktorsutbildning	186
Kulturgeografi som samhällsvetenskap	189
Människa-miljötraditionen & kollektivet	193
Avslutning	197
6. DEN GODA FORSKAR/DOKTORSUTBILDNINGEN?	
Inledning	201
Målarbete & målstyrning	205
Makt- & demokratispekter i forskarutbildningsrummet	209
Känslomässigt bundna värderingar & uppfattningar	213
Att vara i hatten	215
Forskarutbildning: en rhizomatisk betraktelse	219
Den goda forskar/doktorsutbildningen	234
LITTERATUR, KÄLLOR & REFERENSER	
	239

För er som säger "heja världen" och inser
att den bräckligheten, att den flörten
lägger sig som en mjuk hand mot just den kind
som faktiskt väntade

För er som friar inte med ord
utan likt idioterna

med liv.¹

The modus operandi of nomad thought is
affirmation, even when its apparent object is
negative. Force is not to be confused with power.
Force arrives from outside to break constraints
and open new vistas. Power builds walls.²

¹ Bob Hansson, 1998, s.10.

² Brian Massumi i *Deleuze & Guattari*, 1988, s.xiii.

I. INLEDNING

Forskarutbildningen har i mycket fått en paradoxal behandling vid universitet och högskolor.¹

- *SOU 1998:128*

Hur forskarutbildningens aktörer ser på målsättningsfrågor är avgörande för hur man bedriver forskarutbildning och hur man agerar i de därmed sammanhängande rollerna.²

- *Johan Näslund & Inger Engström*

Bryt det mönster som binder samman delarna av det som skall läras så förstörs med nödvändighet all kvalitet.³

- *Gregory Bateson*

Bakgrund

I ett längre tidsperspektiv är den ”nya forskarutbildningen”, alltså post 1998 års reform, i själva verket ganska gammal. Enligt en vanligt förekommande historieskrivning föddes den i och med reformeringen av forskarutbildningen 1969 då den dåvarande licentiatexamen och doktorsgraden ersattes av doktorsexamen. En avsikt med reformen var att skapa en väl organiserad forskarutbildning där studierna skulle planeras och göras så effektiva att den nya utbildningen skulle kunna genomföras på 4 år. Under åren som gått sedan dess har ett antal rapporter bland annat uppmärksammat den i praktiken omfattande studietiden, brister i handledning och finansiering. Olika reformer har försökt råda bot på påtalade brister men har inte ansetts tillräckligt verkningsfulla. I princip var forskarutbildningsreformen 1998 därför till stor del blott ett nytt försök att implementera gamla intentioner.

Något hårddraget skulle man kunna säga att den utbildningspolitiska målsättningen att göra forskarutbildningen till en

¹ SOU 1998:128, s.128.

² Näslund & Engström, 1999, s.28.

³ Bateson, 1987, s.25.

utbildning varken genomförts eller accepterats fullt ut i praktiken. I alla fall enligt Högskoleverkets uppfattning:

Tanken på en fyraårig forskarutbildning har aldrig på allvar vunnit gehör i forskarsamhället.⁴

Det finns säkert många och komplicerade skäl till att tanken på en 4-årig forskarutbildning, med betoning just på *utbildning*, ”aldrig på allvar vunnit gehör i forskarsamhället”. De som nu är verksamma som forskarutbildare har själva socialiserats in i en tidigare forskarutbildning där *forskning*, snarare än utbildning, ofta utgjorde en självklar grund. Små begränsade utbildningsinsatser som handledarutbildning kan i sig knappast förändra grundläggande värderingar om varken handledning eller forskarutbildning. Till det kommer att det naturligtvis även finns sakliga skäl och faktiska omständigheter som talar *mot* idén om forskarutbildning som en utbildning. Enkelt uttryckt: kan man verkligen utbilda forskare när forskning är något man huvudsakligen lär sig genom att forska själv?

Samtidigt är det svårt att komma förbi att dagens 4-åriga forskarutbildning är en realitet där den principiella utgångspunkten, enligt Forskning år 2000, måste vara att:

forskarutbildningen är just en *utbildning*. Individernas viktigaste insatser skall inte göras under utbildningstiden. Den skall vara en lärotid, som förbereder för kommande yrkesarbete.⁵

Att forskarutbildningen ”är just en *utbildning*” kan betraktas som en given pedagogisk förutsättning som forskarutbildare måste utgå från, oavsett vad de själva anser eller vilka innebörder de lägger i ”utbildning”. Av detta följer ett konkret och reellt utbildningsansvar som innebär att forskarutbildare, i enlighet med vad som i högskoleförordningens mening omfattar pedagogiskt skicklighet, måste *planera, genomföra och utvärdera forskarutbildningen på ett pedagogiskt och didaktiskt motiverat och systematiskt sätt*. Följaktligen har jag i detta arbete valt att lyfta fram pedagogiska och didaktiska aspekter av forskarutbildning.

Även om forskarutbildare och forskarstuderande i olika vetenskapliga discipliner har en hel del gemensamt, eftersom det finns

⁴ Högskoleverket, 2004.

många generella aspekter av forskarutbildning, finns även betydelsefulla skillnader mellan ämnen. Som forskarutbildare i kulturgeografi behöver man inte minst ta ställning till vilka specifika *kunskaper och färdigheter i kulturgeografi* som skall förmedlas. Varför just dessa? Och hur skall de förmedlas? Med andra blir det nödvändigt att relatera forskarutbildning till både kulturgeografins *ämne* och dess *ämnesdidaktik* (kulturgeografididaktik).

Slutligen finns det anledning att nämna förslaget till en ny *doktorsutbildning*.⁶ I så måtto att jag främst uppehåller mig vid dagens 4-åriga forskarutbildning riskerar min framställning att framstå som obsolet. Själv tror jag emellertid inte alls att så behöver vara fallet. Faktiskt kan det delvis vara tvärtom. För som Högskoleverket skriver i sitt yttrande över förslaget till den nya doktorsutbildningen:

När nu den föreliggande utredningen föreslår en doktorsutbildning på tre år med en obligatorisk magisterutbildning om två år sker detta egentligen utan en ingående analys av svårigheterna med att implementera en fyraårig utbildning under de senaste 35 åren.⁷

Förslaget till ny doktorsutbildning, i kombination med pågående internationalisering och Bologna-process, aktualiserar både delvis nya och en rad traditionella pedagogiska, ämnesdidaktiska och ämnes-teoretiska aspekter som forskarutbildare behöver diskutera och ta ställning till. Enligt min uppfattning bör implementeringen av den nya doktorsutbildningen ske på grundval av *analyser och utvärderingar av dagens 4-åriga forskarutbildning*.

Syftet – ett diskussionsunderlag

Syftet med denna text är att den skall kunna användas som ett slags *diskussionsunderlag i arbetet med planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning i kulturgeografi*. En grundläggande utgångspunkt har därför varit att genomgående försöka uppmärksamma och konsekvent belysa vad det innebär att ta på fullt allvar att forskarutbildning i kulturgeografi är just en utbildning, samt undersöka

⁵ SOU 1998:128, s.131.

⁶ SOU 2004:27.

ett antal möjligheter och konsekvenser av detta. Ett sådant forskarutbildningsperspektiv innebär, bland annat, att det blir nödvändigt att explicitgöra, problematisera och ta ställning till olika pedagogiska förutsättningar, ramar, villkor, val, kriterier, mål, visioner och annat som ligger till grund för forskarutbildning i ämnet. Hur kan, och eventuellt bör, forskarutbildning i kulturgeografi pedagogiskt planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas?

Att utforma, genomföra och utveckla forskarutbildning i kulturgeografi handlar inte bara om konsten att göra allmänna pedagogiska överväganden. Det aktualiserar samtidigt en rad aspekter av ämnet som vetenskap och hur dess kunskapsfält kan och bör reproduceras och utvecklas i och genom dess forskarutbildning. För forskarutbildare i kulturgeografi blir det väsentligt att uppmärksamma både disciplinens och utbildningens ämnesvetenskapliga innehåll. Vilka ämnesteoretiska kunskaper och färdigheter i kulturgeografi är det som forskarutbildning i detta ämne skall förmedla? Varför just dessa? Hur skall de förmedlas? I doktorsavhandlingar görs och rättfärdigas vetenskapligt relevanta kunskapsanspråk i *ämnet kulturgeografi*. Vilka krav är rimliga att ställa på avhandlingen som forskningsbidrag i ämnet? På vilka sätt är denna att betrakta som ett examensarbete på en utbildning?

Hur forskarutbildare förhåller sig till dessa och liknande frågor får konsekvenser för hur de planerar, genomför, utvärderar och utvecklar forskarutbildningen. Däremot finns det sällan givna och självklara svar eller lösningar. I normalfallet gäller att en pedagogisk verksamhet kan organiseras på en rad olika sätt, även för att uppnå samma mål. Det är lika möjligt att avgränsa och specialisera en forskarutbildning mot vissa inriktningar som att eftersträva en bred ämnesteoretisk skolning där mångfald premieras. Som i all pedagogisk verksamhet handlar det framför allt om att göra *ställningstaganden, prioriteringar och val mellan olika alternativ, samt att ta de utbildningsmässiga konsekvenserna av dessa*.

Av det följer att detta arbete inriktats mot att uppmärksamma och belysa pedagogiska och ämnesdidaktiska frågor, inte att besvara dem. Det viktiga är här att försöka bidra till en öppen diskussion av pedagogiska, ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga aspekter av forskarutbildning i kulturgeografi. I en sådan ingår även att

⁷ Högskoleverket, 2004.

problematisera forskarutbildning som utbildning, inklusive de utbildningspolitiska försöken att forma den till en sådan. Emellertid får kritiska röster och invändningar mot forskarutbildningen som en utbildning en relativt underordnad ställning, även om de dyker upp då och då, särskilt i slutet av det sista kapitlet. Återigen är anledningen att jag valt att i första hand koncentrera mig på forskarutbildning som utbildning.

Motiv, metod, begränsningar & källurval

Detta arbete kan även motiveras av det faktum att aktuell litteratur om dagens forskarutbildning i kulturgeografi i stort sett saknas. Även om delar av innehållet i den så kallade "HSFR-utredningen" är relevant i ett forskarutbildningsperspektiv så var denna fokuserad på forskning i svensk kulturgeografi.⁸ Den av Gunnar Olsson sammanställda verksamhetsberättelsen över Nordplans forskarutbildning i Stockholm mellan 1971 och 1995, *Chimärerna: Porträtt från en forskarutbildning*, visar på hur en forskarutbildning kan dokumenteras och i viss mån utvärderas.⁹ Men även om Olsson är kulturgeograf var Nordplans forskarutbildning i samhällsplanering och inte i kulturgeografi. Högskoleverket har nyligen (hösten 2004) påbörjat en nationell utvärdering av forskarutbildning i kulturgeografi men ännu finns inga resultat från denna att tillgå.

Sammantaget har jag inte lyckats hitta mer aktuell litteratur om (svensk) forskarutbildning i kulturgeografi än Thomas Jordans debattartikel *Medvetandestrukturer i geografiämnet* och *Forskning och forskarutbildning* av Olof Wärneryd och Lennart Andersson.¹⁰ Jordan uppmärksammar kognitiva aspekter av ämnesdidaktisk relevans för forskarutbildning i kulturgeografi som jag återkommer till i kapitel 5. I Wärneryd och Anderssons rapport redovisas en granskning och utvärdering av forskning och forskarutbildning vid Kulturgeografiska institutionen vid Umeå universitet utförd 1999. Bland annat ansåg de att "implementeringen av den nya forskarutbildningen" var "den

⁸ Christiansen, Haggett & Vartiainen, 1999.

⁹ Olsson, 1996.

¹⁰ Jordan, 1997, Wärneryd & Andersson, 1999.

övergripande stora uppgiften de närmaste åren”.¹¹ Deras slutsatser och rekommendationer för forskarutbildningen återger jag i kapitel 3.

Mot denna bakgrund har jag bedömt det som meningsfullt att ta fram en text som ger en slags grov översiktlig och explorativ karta över dagens forskarutbildning i relation till kulturgeografi specifikt. Eftersom jag behandlar pedagogiska, didaktiska och ämnesdidaktiska aspekter av forskarutbildning är texten även ett försök att ge ett bidrag till *geografididaktik*, enligt min bedömning ett försummat kunskaps- och forskningsfält i Sverige.¹² Som namnet antyder har geografididaktik en bakgrund i ett sammanhållet geografifämne, men jag anser det motiverat att även försöka utveckla en mer tydligt avgränsad *kulturgeografididaktik*. Ett forskningsfält inom detta skulle följaktligen specifikt handla om *ämnesdidaktiska aspekter av forskarutbildning i kulturgeografi* (se särskilt kapitel 5).

Om man undantar diverse studier och rapporter från Högskoleverket verkar det även vara relativt tunnsått med aktuell svensk vetenskaplig litteratur som direkt behandlar dagens forskarutbildning. Om man tar handledning som exempel så tycks Jitka Lindéns *Handledning av doktorander* fortfarande vara ett av ganska få exempel.¹³ Bland senare bidrag kan nämnas Peder Karlssons avhandling *Forskarens socialisation: Kunskaps sociologisk visit i doktoranders världar* samt boken *Avhandlingen - om att formas till forskare*.¹⁴ Den senare vänder sig i väsentlig utsträckning till doktorander och innehåller ett antal texter skrivna av företagsekonomer som reflekterar kring avhandlingsprocessen. Jag har då och då citerat ur denna i syfte att låta några aktuella röster med doktorandadress göra sig hörda. Huruvida, eller i vilken utsträckning, de kan anses vara representativa för forskarutbildning i allmänhet, eller för andra ämnen än företagsekonomi, kan förstås diskuteras.¹⁵

Att jag här valt att framställa och undersöka forskarutbildningen främst som en utbildning, och därmed försökt placera forskarutbildning i kulturgeografi i ett pedagogiskt, ämnesdidaktiskt och ämnesteoretiskt

¹¹ Wämeryd & Andersson, 1999, s.12.

¹² Man kan jämföra med Tyskland och även Storbritannien där det finns både aktiv forskning och speciella didaktiska tidskrifter. I detta sammanhang är avhandlingen *Geografi – didaktik – praktik. Interaktiva studier av förloppslandskap* ett välkommet bidrag (Blom Mondlane & Jansund, 2003).

¹³ Lindén, 1998.

¹⁴ Karlsson, 2004, Strannegård, 2003.

¹⁵ Kapitel 5, som behandlar kulturgeografins ämnesteori och ämnesdidaktik, kan läsas i detta perspektiv.

perspektiv, medför att jag inte behandlar en rad andra faktorer som har betydelse för hur forskarutbildning kan eller bör utformas och bedrivas. I detta ligger emellertid ingen värdering som innebär att det renodlat pedagogiska/didaktiska, om det nu skulle finnas något sådant, premieras. Tvärtom ingår det att även beakta och ta ställning till hur utbildningen skall organiseras och bedrivas i relation till en rad andra faktorer och förutsättningar, även om många sådana inte behandlas här.¹⁶ Det relativt sett mindre utrymme jag ger åt forskarutbildning *som forskning* skall ses i detta sammanhang. Detta är alltså en konsekvens av mitt val att här först och främst betona och undersöka forskarutbildning som utbildning.

Det bör observeras att denna text *inte* innehåller en systematisk genomgång av varken forskarutbildning i allmänhet eller kulturgeografi särskilt. Ett sådant omfattande projekt har jag tyvärr, av både kompetens- och tidsskäl, inte haft någon möjlighet att här ge mig in på. Texten innehåller förvisso faktaupplysningar och delar som kan uppfattas vara av handboks-karaktär, men dessa är inte ett resultat, eller en redovisning av, en i förväg systematiskt upplagd studie. Även om framställningen grundar sig på olika typer av officiella mål- och styrdokument gör jag definitivt inte anspråk på att ha täckt in alla av relevans för forskarutbildning(en). Till det kommer att det finns en rad lokala policydokument och andra preciseringar som kan vara väl så viktiga.¹⁷

Den litteratur jag använt mig av och refererar till är av varierande karaktär och närhet till just forskarutbildning. Urvalet är relativt godtyckligt gjort utifrån egna förkunskaper och kompetenser samt vad som behandlas (exempelvis handledning eller didaktik). Litteraturen har så att säga växt fram delvis *ad hoc* under resans gång och återspeglar en successiv

¹⁶ Om vi tar det ekonomiska som exempel är det enkelt att konstatera att utan finansiering finns inga doktorander att forskarutbilda.

¹⁷ Ett konkret exempel på florin och omfånget av dokument man som forskarutbildare ställs inför är *Handbok för forskarutbildning vid Karlstads universitet* (2003-07-13). Denna är en tjock och tung vit pärm som enligt rubrik innehåller "Administrativa rutiner inom forskarutbildningen vid Karlstads universitet. Information för doktorander, handledare och administratörer." Dessa är i sin tur inordnade i följande 23 (!) underavdelningar. 1. Om forskarutbildningen (utdrag ur HSV:s doktorandhandbok) 2. Antagning för forskarutbildning vid Karlstads universitet 3. Antagningsprocedur 4. Försörjning och studiefinansiering 5. Riktlinjer för skrivning av avtal om forskningsfinansiering 6. ForskarLadok 7. Handledning 8. Ansvarsuppdelning forskarstuderande 9. Allmänna studieplaner 10. Individuella studieplaner, 11. Kursmall forskarutbildningskurser, 12. Obligatoriska universitetsgemensamma forskarutbildningskurser 13. Policydokument 14. Regler för doktorsavhandling/licentiatuppsats, disputation och examination 15. Anställningsordning 16. Forskningsetik 17. Jämställdhet, social och etnisk mångfald 18. Rapportering till forskningsdatabas 19. Doktorandkommittén 20. Myndigheter, stiftelser och stipendier (utdrag ur HSV:s doktorandhandbok) 21. Efter examen (utdrag ur HSV:s doktorandhandbok) 22. Litteraturlista (utdrag ur HSV:s doktorandhandbok) 23. Gallring av forskningsmaterial.

utveckling av "projektet". Som jag nämnde i förordet var min ursprungliga tanke enbart att samla ihop några grundläggande ingredienser i dagens forskarutbildning och förpacka dem utifrån distinktionen mellan den "nya och den gamla forskarutbildningen" för att på så sätt ge ett enkelt underlag att användas för en problematiserande diskussion inom ett forskarutbildningskollegium. När detta underlag (på cirka 90 sidor) seminariebehandlades framkom synpunkter som tillsammans med att mitt eget arbete fortskred bidrog till att jag valde att överge en enkel betoning på den "nya och gamla forskarutbildningen" till förmån för en vidare undersökning av både forskarutbildning allmänt och som en ämnesspecifik utbildning i kulturgeografi.

Detta innebar även att den problembild som framkommit under senare tid, inte minst genom undersökningar och kartläggningar av doktoranders situation och deras uppfattningar om hur dagens forskarutbildning fungerar, fick en större plats i arbetet. Även om facit ännu saknas finns tecken som kan tolkas som att en något oroväckande andel av doktorander på dagens forskarutbildning (post 1998 års reform) inte blir klara inom den stipulerade utbildningstid under vilken forskarutbildningen har ett tydligt definierat utbildningsansvar och framställs som garant för genomströmning. Bland annat mot bakgrund av detta ansåg jag det nödvändigt att även utveckla och fördjupa min genomgång av handledning. Det går inte att komma ifrån att handledning av doktorander intar en särställning som pedagogiskt utbildningsmoment på forskarutbildningen och därför måste betraktas som särskilt centralt för genomströmning samt utbildnings- och forskningskvalité.

Jag blev även uppmärksammad på att min första manusversion handlade alltför lite om forskarutbildning i ämnet kulturgeografi. Min lösning blev att försöka utveckla detta i ett särskilt kapitel i form av ett möte mellan kulturgeografins ämnesteorier och ämnesdidaktik. Mötet är av explorativ karaktär och jag är väl medveten om det skulle kunna etableras utifrån andra uppfattningar om både ämnesteorier och ämnesdidaktik. Men *om* man nu tar på allvar att forskarutbildning är en utbildning blir det svårt komma till någon annan slutsats än att ämnesdidaktiska aspekter av planering, genomförande och utvärdering av utbildningen *måste* uppmärksammas. Hur och på vilka sätt är en annan sak.

Om man vänder blicken framåt väcker förslaget till ny doktorsutbildning, tillsammans med Bologna-processen, frågor om internationalisering av både grund- och forskar/doktorsutbildningen. Målsättningen att öka möjligheterna till internationell rörlighet för studenter och doktorander är exempel på detta. Slutsatsen blir att det i snabb takt sannolikt blir allt mindre adekvat att hantera grund- och forskarutbildning i ett snävt svenskt perspektiv, vilket för övrigt kan ses som en brist i detta arbete. Men den som letar i arkiven kan redan nu finna andra dokument som pekat i internationell riktning. För att ta ett exempel så anges i policydokumentet *Vad är ett ämne vid Karlstads universitet?*, från 2001, att:

Grundutbildningen skall /.../ göra det möjligt för studenterna att fortsätta till forskarutbildning, såväl nationellt som internationellt.¹⁸

Men att belysa forskarutbildning i kulturgeografi i ett internationellt perspektiv överlämnar jag med varm hand åt andra. Med tanke på förslaget till ny doktorsutbildning och den aktuella Bologna-processen antar jag att det redan pågår sådant internationaliserande utvecklingsarbete av både grund- och forskarutbildning i svensk kulturgeografi. Vad som avses med forskarutbildning i denna text är dagens svenska utbildning som avslutas med licentiatexamen (80 poäng) eller doktorsexamen (160 poäng). I praktiken behöver dessa examina både särskiljas och koordineras inom forskarutbildningen, men detta uppmärksammar jag inte här. Texten är skriven i ett perspektiv där forskarutbildning behandlas som om den skall avslutas med doktorsexamen.¹⁹ Till det kan läggas att förslaget till ny doktorsutbildning förvisso dyker upp då och då, men utan att behandlas särskilt ingående.

Om egna erfarenheter & "åsikter"

Mitt val att belysa och behandla forskarutbildning som utbildning skall inte förväxlas med tolkningen att jag själv anser att denna skall utformas

¹⁸ Policydokument: *Vad är ett ämne vid Karlstads universitet?* (2001).

¹⁹ Som det verkar i skrivandets stund innebär förslaget om ny doktorsutbildning att licentiatexamen försvinner.

och strikt standardiseras som en utbildning efter de pedagogiska och (ämnes)didaktiska konsternas alla regler. Inte heller skall det uppfattas som att jag anser att forskning inte skall utgöra grundbult i forskarutbildningen. I själva verket är jag förmodligen mer skeptisk och kritiskt inställd till mycket av utvecklingen av forskarutbildningen som en utbildning, inklusive strävan att pedagogiskt professionalisera den på olika sätt, än vad jag uttrycker i denna text. Det har inte ingått i syftet att här närmare utveckla mina egna åsikter, även om jag försöker öppna upp för en vidare diskussion i det avslutande kapitlet.

Som helhet är texten förstås färgad av mina egna erfarenheter, kunskaper och föreställningar om pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik och forskarutbildning i kulturgeografi. Även om jag valt att låta min egen röst prägla framställningen har textens inriktning och innehåll i betydande utsträckning påverkats av alltifrån vad som förmedlats via högskolepedagogiska utbildningar till allehanda samtal jag haft under åren med både forskarutbildare och forskarstuderande från olika länder och discipliner. Jag har emellertid som regel valt att inte legitimera framställningen genom att explicit hänvisa till detta i texten, och särskilt inte till detaljerat innehåll av "allehanda samtal". I regel har dessa varit av både informell och förtrolig karaktär och de enda spår som kvarstår av dem är i form av mina egna selektiva minnen. Därför har jag valt att själva ta ansvar för i texten framförda "åsikter" och jag nöjer mig även här med några mer allmänna reflektioner.

Alltsedan jag själv började min forskarutbildning i kulturgeografi har jag förundrats över både forskarutbildningens innehåll och dess form. Vad var det egentligen som man som doktorand förväntades lära sig i ämnet kulturgeografi? Fanns det någon slags "kärna" i ämnet som man kunde och borde lära sig att utgå ifrån och förhålla sig till? Var det inte till en sådan som man i form av egen forskning förväntades ge ett kunskapsbidrag till? Eller var forskarutbildningen i praktiken snarare ett slags utfall av enskilda forskares/handledares individuella inriktningar, ämnespreferenser och forskningsintressen? Vad lär man sig egentligen som doktorand om sitt eget ämne när forskarkurser organiseras mer eller mindre *ad hoc* som ett slags smörgåsbord? Själva upplevde jag att det många gånger var negativt för utbildningen när doktorander snabbt försvann in i subdisciplinära specialiserade forskningsinriktningar på bekostnad av

någon form av gemensamt kunskaps- och identitetsbyggande med tydlig utgångspunkt i kulturgeografi som ämne.

Som undervisande lektor i kulturgeografi har jag under årens lopp mött många studenter som har tyckt att kulturgeografi är ett "roligt ämne" och där "man får läsa om allt möjligt". Samtidigt har många uttryckt en viss förvirring, och ibland till och med frustration, över vad kulturgeografi "egentligen är". Mot denna bakgrund skrev jag tillsammans med PO Hallin en lärobok, *Kulturgeografi: en ämnesteoretisk introduktion*, under föresatsen att det är bättre att ha *en* ämnesteoretisk introduktion på svenska att kunna utgå från och förhålla sig till, inklusive att kritisera för allehanda val och begränsningar som den är ett uttryck för, än ingen alls. *Forskarutbildning i kulturgeografi* kan därmed i någon mening ses som en sorts avlöpare till det projektet. Det är måhända bättre att ha *en* text om forskarutbildning i kulturgeografi att förhålla sig till, att kritisera, att utmana, att inspireras av, att utnyttja, att problematisera, än ingen alls.

Det är både glädjande och i viss mån beklagligt att *Kulturgeografi: en ämnesteoretisk introduktion* även tycks ha fått doktorander i sin läsekrets, eftersom den är skriven med A-studenter som målgrupp. Det är emellertid samtidigt begripligt. Jag har själv mött många frustrerade doktorander som i slutfasen av sin forskarutbildning fått ägna tid åt att utveckla ämnesteoretiska kunskaper och färdigheter som de, enligt min uppfattning, borde lärt sig redan på grundutbildningen eller fått hjälp med tidigt i sin forskarutbildning. Det är bland annat mot denna bakgrund som försöket att gifta ihop kulturgeografins ämnesteori med ämnesdidaktik i kapitel 5 kan läsas.

Följaktligen är det långt ifrån bara erfarenheter av dagens forskarutbildning (post 1998) som ligger till grund för denna text. Inte heller är det enbart erfarenheter från universitetsvärlden. Eftersom jag själv hade arbetat inom hälso- och sjukvård (som mentalskötare, behandlingsassistent och hälsoplanerare) innan jag började forskarutbildningen funderade jag som doktorand utifrån dessa erfarenheter, till exempel om handledning. Från psykiatrin var jag van vid att det upprättades tydliga spelregler om handledningens syfte och innehåll. Att på ett behandlingshem för missbrukare handleda personalen i deras förhållningssätt till varandra var något annat än att handleda hur

de genomförde behandlande insatser riktade till klienterna.²⁰ Mot denna bakgrund förvånades jag över avsaknaden av det som numera även inom forskarutbildningen kallas för ”handledarkontrakt”.

På liknande sätt var jag van vid individuell vårdplanering, där behandlingsinsatser, ansvarsfördelning, uppföljningsrutiner, tidsplaner och annat specificerades genom ”IVP” (individuell vårdplanering). Bland annat därför tyckte jag det var en smula underligt att något motsvarande inte fanns på forskarutbildningen, alltså det som idag går under benämningen ISP (individuell studieplan). Hur kan man organisera vård och behandling, ett omfattande projekt, en utbildning, forskning eller handledning där flera personer är inblandade på ett effektivt sätt om man inte först tydliggör de gemensamma ramarna, villkoren och målen? Hur är det möjligt att dra systematiska slutsatser av effekter av behandlande insatser, eller pedagogiska handlingar på en utbildning, om det saknas tydliga uppföljnings- och utvärderingsrutiner?

Ett kärt samtalsämne bland doktorander, då som nu, var handledare och vad de gjorde och inte gjorde. Tyvärr har jag sammantaget under årens lopp mött många doktorander som varit tämligen besvikna på sin handledare. Ibland har det kanske nog mest handlat om försök att projicera egna brister på handledaren, men i andra fall har det så vitt jag kunnat bedöma varit ganska motiverade reaktioner. Om jag på stående fot skulle dra egna slutsatser utifrån sådana utsagor handlar dessa besvikelser faktiskt ofta mindre om brister i pedagogisk och forskningsbaserad kompetens, och mer om *upplevelser av att inte bli tillräckligt sedd, bekräftad, uppmuntrad, respekterad och behandlad som singulär människa*. Bristande pedagogisk förmåga kan man som doktorand ha visst överseende med och luckor i handledarens forskningskompetens kan man vanligtvis kompensera genom att anlita andra i en värld överbefolkad av duktiga forskare. Men den handledare som bara ser forskarutbildningen som en transportsträcka för att få fram en produkt (avhandlingen) blir svårare att ha överseende med och känna personlig tillit till. Generellt sett verkar det som om kvinnliga doktorander uttrycker det snabbare och tydligare, medan männen oftare lider mer i tysthet bakom sitt maskulina pansar.

²⁰ På liknande sätt hade jag lärt mig grundläggande skillnader inom det psyko-terapeutiska området, till exempel att jagstödande terapi är något annat än insiktsterapi.

Relationen föregår alltid, vilket min gamle ”husgud” Gregory Bateson alltid brukade hävda. Gemensamt för den litteratur om handledning jag själv bekantat mig med är just att en god relation mellan handledare och handledd karakteriseras som en förutsättning för ”bra” handledning. Att skicka doktorer, docenter och professorer på en liten handledarutbildning löser i sig knappast dessa ”relationsaspekter”, lika lite som att skriva om handledning av doktorander. Icke desto mindre tror jag att det kan vara till gagn för både handledare och doktorander om upplevda problem och brister flyttas från det projektionsplan där de alltför lätt och enkelt attribueras till person. Mina redogörelser om och kring bland annat handledning skall ses i detta perspektiv. De grundar sig även i varierande utsträckning på diverse samtal med både handledare och doktorander.

Gemensamt för flertalet erfarna handledare jag kommit i kontakt med under åren är att de mycket starkt betonar vikten och betydelsen av att ”läsa och kommentera text” och att på olika sätt ”vetenskapligt diskutera och problematisera doktorandens forskningsprojekt”. Detta har jag döpt till *texthandledning* respektive *metodologihandledning* (se kapitel 4 och 5), vilka kan ses som två centrala innehållsliga aspekter av handledning som doktorander vanligtvis sätter mycket högt värde på. Text- och metodologihandledning både förutsätter och bygger på en erfarenhetsförvärvad ämnes- och forskarkompetens (här i ämnet kulturgeografi) som *aldrig någonsin kan ersättas av* de pedagogiska och utbildningsadministrativa kompetenser som handledarutbildning avser att förmedla och utveckla.²¹

Pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik & att problematisera

Att organisera och utveckla forskarutbildningen som en utbildning både förutsätter och kräver, vid sidan av ämnes- och forskningsbaserade kunskaper och färdigheter, även pedagogisk och (ämnes)didaktisk kompetens. Som kulturgeograf är det då lätt att bli lite nervös eftersom man är just kulturgeograf och inte pedagog eller didaktiker. Vad gäller

²¹ Så kommer det sig också att nästa potentiella projekt redan bjudit in sig själv, en bok där forskarutbildare och doktorander själva får dela med sig av sina kunskaper, färdigheter och erfarenheter av forskarutbildning i kulturgeografi, inklusive visioner om den goda forskar/doktorsutbildningen.

min egen framställning så varken använder eller hänvisar jag till pedagogiken och didaktiken som ämnen eller systematiska kunskapsfält i någon strikt eller avancerad mening. Något särskilt stöd i pedagogiska teorier och modeller om utbildning, undervisning och lärande åberopar jag generellt sett inte. Med pedagogik avser jag här i första hand helt enkelt frågor som har att göra med *planering, genomförande, utvärdering och utveckling av utbildning, undervisning och lärande*.

Dessutom är det min uppfattning att man kommer långt med att tillämpa ett vanligt vetenskapligt förhållningssätt, enligt vilket i princip inget kan betraktas som självklart. Som Johan Asplund har uttryckt det: "Att *problematisera* verkligheten är det första steget på vägen mot kunskap, och det är ett steg som omöjligt kan överhoppas".²² En problematiserande inriktning skall dock inte förväxlas med kritik. Enligt Edward de Bono innebär kritik, ibland, inte så mycket mer och annat än att man ägnar sig åt "en billig intellektuell syssla".

Ramen för "omdömet" bestämmer hur omdömet blir. Det är därför det är så lätt att kritisera, och det är därför det är en så billig intellektuell syssla. Man byter bara ramen för omdömet. Den klänningen är stel och tråkig (om man väljer en uttänkt ram). Den klänningen är vulgär och tillgjord (om man väljer en enklare ram). Eftersom ingen rimligen kan tillfredsställa alla ramar blir ett sådant omdöme absurt enkelt att göra. En sprinter står inte stilla. En som står stilla är ingen sprinter.²³

Kritik kan även lätt tolkas som att man på något enkelt dikotomiskt sätt är mot det man riktar kritik mot, att man anser att något är "fel" och att det samtidigt (implicit eller explicit) finns något som är "rätt". En sådan typ av kritik innebär att kritisera i syfte att försöka ersätta det man kritiserar med något annat, det vill säga något som i någon mening anses vara bättre. Ett forskarutbildningsexempel skulle kunna vara följande; "En gång fanns det en gammal bristfällig forskarutbildning, nu skall vi ersätta den med en ny och effektivare och bättre som minsann kommer att garantera genomströmningen. Om vi bara inför handledarutbildning som obligatorium för forskarutbildare och ser till att de pedagogiskt och systematiskt planerar, genomför och utvärderar forskarutbildningen *som en utbildning* kommer det äntligen att ordna sig." På liknande sätt kan man föreställa sig en motsatt åsikt där alla försök att

²² Asplund, 1985, s. 117.

utveckla forskarutbildningen i pedagogisk och didaktisk riktning automatiskt avfärdas som irrelevanta, byråkratiska, formalistiska eller kontraproduktiva för forskarutbildning som forskning.

På engelska finns utöver "criticism" ett annat ord vars direkta motsvarighet vi tycks sakna i svenskan, även om "konstruktiv kritik" ofta kan ligga ganska nära. Ordet är "critique" och betyder inte "kritik mot" utan snarare ett *empatiskt och intellektuellt engagemang i syfte att försöka förstå och utveckla det man riktar "critique" till* (inte mot). Om någon erbjuder sin "critique" finns det med andra ord all anledning att känna sig både hedrad och tacksam.²⁴ På liknande sätt som "critique" kan rycka undan grunden för ett renodlat dikotomiskt tänkande av typen "för eller emot", exempelvis forskarutbildning som utbildning *eller* forskning, utgår den problematiserande pedagogen från att det helt enkelt finns för- och nackdelar med det mesta. Dessutom behöver det ena inte nödvändigtvis utesluta det andra. Lite mer rumsligt uttryckt enligt Gilles Deleuze och Félix Guattari:

[A]s in all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification.²⁵

Att problematisera blir därför, i detta perspektiv, det pedagogiska subjektets strategi för att (så gott det nu går) de-territorialisera det pedagogiska handlingsrum som med nödvändighet måste territorialiseras i praktiken. I ett utbildningsrum kan man, i både materiell och dematerialiserad betydelse, inte vara på alla ställen samtidigt. De som är på exkursion i Lund kan inte just då befinna sig i föreläsningssalen i Stockholm. Om forskarutbildningen organiseras utifrån klassiska humanistiska bildningsideal får detta samtidigt konsekvenser för möjligheterna att realisera andra ideal. Och varför skall frågorna formuleras som om de handlade om att välja mellan ömsesidigt uteslutande och på förhand definierade alternativ?

Att det i en pedagogisk verksamhet finns både för- och nackdelar med olika alternativ och att, i likhet med ett vetenskapligt

²³ de Bono, 2000, s. 172.

²⁴ För min egen del kan jag villigt medge att jag är mer intresserad av "critique-geography" än av "critical-geography".

²⁵ Deleuze & Guattari, 1988, s.3. I traditionell kulturgeografisk ämnesteorin finns vissa likheter mellan "lines of articulation" och vertikala länkningsrelationer respektive mellan "lines of flight" och horisontella.

förhållningssätt, inget alternativ kan betraktas som självklart *i sig* är ett viktigt skäl till varför det är så viktigt att problematisera. Risken är annars att redan etablerade ”artikuleringslinjer” gör att man hamnar alltför snabbt i redan för-definerade och för-givet-tagna avgränsade utbildningsterritorier. Forskarutbildning är *forskning!* Nej, det är *utbildning!* Följaktligen riktar den problematiserande pedagogen in sig på förutsättningar och kriterier för olika typer av val som man i en pedagogisk verksamhet ställs inför. Varför skall man vara här och inte där? Vad är konsekvenserna? Finns det andra alternativ? Utifrån vilka kriterier värderas de? Vilka ämnesteoretiska uppfattningar och pedagogiska intentioner ligger till grund för utbildningen? *Vad för praktiska konsekvenser medför dessa för planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning i kulturgeografi?*

På ett sätt kan man alltså säga att den problematiserande pedagogen, som inte kan acceptera att något betraktas som självklart i en pedagogisk verksamhet, inte gör så mycket annat än tillämpar ett vanligt vetenskapligt tänkande och förhållningssätt. Men problematisering behöver även integreras med faktisk planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildning. Därmed är man samtidigt inne i det gränsland där pedagogik kan förvandlas till både *didaktik* och *ämnesdidaktik*.

Om nu pedagogik mer handlar om teorier och perspektiv på lärande och utbildning är didaktik mer knutet till utbildnings- och undervisningspraktiken. Följaktligen är det ganska vanligt förekommande att översätta didaktik till ”läran om undervisning”. Inom allmän-didaktiken finner vi vad som ofta definieras som dess tre grundfrågor: *Vad? Varför? Hur?* Med utgångspunkt i dessa frågor kan man aktualisera och problematisera konkret urval, innehåll och form i och för både undervisning och utbildning mer generellt.

När de didaktiska grundfrågorna ställs inom och med utgångspunkt i ett särskilt ämne har man hamnat i ämnesdidaktik. Inom *kulturgeografididaktik* kan man följaktligen ställa frågor om *vad* en forskarutbildning i kulturgeografi skall förmedla, *varför* just detta innehåll skall förmedlas och *hur* det skall förmedlas. Didaktikern kan även hävda att det är just dessa grundläggande ämnesdidaktiska frågor som forskarutbildare i kulturgeografi *måste ställa och besvara om de utgår från forskarutbildningen som en utbildning*. Det är även dessa, och liknande

ämnesdidaktiska frågor och svar, som enligt ämnesdidaktikern måste ligga till grund för planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning i kulturgeografi.

Läsaren/läsarna

I denna text kallas de som är verksamma på forskarutbildningen allmänt för "forskarutbildare" och "handledare" när handledning står i fokus. Som redan framkommit så växlar jag mellan att benämna dem som går en forskarutbildning "forskarstuderande" och "doktorander". Det ligger ingen särskilt medveten strategi bakom detta, ibland känner man ett behov av att försöka variera sig språkligt. Men det är även möjligt att reflektera över huruvida språkbruket även avslöjar något om bakomliggande perspektiv och värderingar om forskarutbildning. Det överlåter jag emellertid åt läsaren att avgöra. Vem är då denne?

Ursprungligen hade jag i första hand tänkt mig att läsaren skulle vara en *forskarutbildare* och att denna text huvudsakligen skulle fungera som ett diskussionsunderlag för de som är verksamma som lärare på forskarutbildningen. Min egen erfarenhet är att både intresset för forskarutbildningen som en utbildning och kompetenser i pedagogik och (ämnes)didaktik varierar bland forskarutbildare. En del tycks till exempel uppfatta handledarutbildning nästan mer som något nödvändigt ont för att bli docentkompetent, medan andra uppfattar den som en spännande möjlighet till att utveckla den egna handledarrollen och kompetensen. På liknande sätt finns skillnader mellan olika lärosäten och ämnen i hur forskarutbildning planeras, genomförs och utvärderas. Det finns exempel på forskarutbildning som mer eller mindre fortsätter på sätt som det "alltid har varit" och där det exempelvis saknas systematiska rutiner för hur doktoranders och forskarutbildningens prestationer skall följas upp och utvärderas. Samtidigt finns det ambitiösa försök att bryta med "gammal tradition" och utveckla "nya former" genom exempelvis grupphandledning och handledarkollegium av olika slag.

Denna varierande bild återspeglar sig även i denna text genom att jag blandar "högt och lågt". På vissa ställen återger jag rätt och slätt vad som sägs i till exempel högskoleförordningen om forskarutbildning eller redovisar mer eller mindre givna pedagogiska förutsättningar. För den

forskarutbildare som redan förvärvat dessa och liknande kunskaper är sådana passager sannolikt inte särdeles upplysande. Förhoppningsvis är det möjligt att hitta andra avsnitt i texten som är mer fruktbara och utmanande. Till det kan läggas att även delar som kan uppfattas vara av fakta- eller handbokscharaktär kan, och nog även bör enligt min rekommendation, läsas med problematiserande glasögon. Inget är självklart i sig, särskilt inte det som framställs som självklart.

Vid sidan av forskarutbildare har under arbetets gång *doktorander* alltmer aktualiserats som en viktig läsegrupp. Något som ofta påtalats under senare år är upplevda brister i introduktionen till forskarutbildningen och vad en sådan utbildning innehåller och innebär, vilket det finns all anledning för forskarutbildare att konkret åtgärda på olika sätt. Sannolikt kan det därför ha pedagogiska fördelar om även doktorander skulle ta del av innehållet, eller delar av det. Beprövad erfarenhet visar att *utbildnings- och lärandeprocesser ofta kan underlättas väsentligt om både de som utbildar och de som utbildas är klara över utbildningens pedagogiska och ämnesdidaktiska förutsättningar, ramar och mål.*

Man kan försöka reformera forskarutbildningen och ställa hur omfattande krav man vill på både denna och forskarutbildare, men utan doktorander som både ges och tar ett eget ansvar för sin utbildning blir det sannolikt inte så mycket till forskarutbildning. Jag uppfattar det följaktligen även som en självklarhet att doktorander i demokratisk anda ges möjlighet att både delta i och själva ha ett aktivt inflytande över hur forskarutbildningen planeras, genomförs, utvärderas och utvecklas. Det ingår, som jag ser det, i forskarutbildares pedagogiska uppgifter och ansvar att utforma utbildningen på ett sådant sätt att ett sådant reellt ansvarstagande möjliggörs.

Disposition & innehåll

I de två följande kapitlen ges en slags allmän orientering om och kring dagens forskarutbildning. Därefter följer i kapitel 4 en genomgång av olika aspekter av handledning av doktorander. Det som specifikt handlar om forskarutbildning i just kulturgeografi har jag samlat i kapitel 5. Det 6:e och sista kapitlet innehåller både tillbakablickar och framblickar.

Ritar man en något mer detaljerad karta innebär det att jag i *kapitel 2* ("Forskarutbildning") tecknar en inledande bild över några aspekter av forskarutbildningen som uppmärksammas under senare tid. Det handlar bland annat om rapporterade brister i utbildningen, inte minst genom studier som kartlagt doktorandernas situation. Därmed aktualiseras behovet av att åtgärda brister och förutsättningar för att mer allmänt kvalitetsutveckla forskarutbildningen. I *kapitel 3* ("Om dagens forskarutbildning") intresserar jag mig för olika pedagogiska aspekter av dagens forskarutbildning. Forskarutbildningsreformen 1998 definierar forskarutbildningen just som en utbildning, vilket bland annat gör det nödvändigt att både placera in den i ett utbildningsperspektiv och att problematisera den som en pedagogisk verksamhet. Vilka pedagogiska förutsättningar och utmaningar innebär en 4-årig forskarutbildning för planering, genomförande, utvärdering och utveckling?

Eftersom handledning av doktorander intar en sådan särställning på forskarutbildningen förtjänar den ett helt kapitel. Följaktligen uppmärksammar jag handledning allmänt i relation till dagens forskarutbildning i *kapitel 4* ("Handledning"), bland annat mot bakgrund av en pågående strävan att professionalisera handledarfunktionen. Kapitlet innehåller även redogörelser för mer specifika aspekter av handledningens form och innehåll. Bland dessa kan särskilt nämnas text- och metodologihandledning. I *kapitel 5* ("Ämnesteori & ämnesdidaktik") handlar det specifikt om forskarutbildning i kulturgeografi, vilket arrangeras i form av ett möte mellan ämnesteori och ämnesdidaktik. Det är följaktligen här som jag explicit försöker lyfta fram kulturgeografididaktik. Att doktorera i kulturgeografi innebär att göra och rättfärdiga vetenskapliga kunskapsanspråk i denna disciplin. Detta aktualiserar frågor som rör det ämnesteoretiska innehållet och de ämneskunskaper och färdigheter som forskarutbildningen i kulturgeografi skall ge de forskarstuderande och hur dessa skall förmedlas.

I *kapitel 6* ("Den goda forskar/doktorsutbildningen?") reflekterar jag tillbaka samtidigt som jag försöker öppna dörren till framtiden, eller "framrummet" för att använda ett kulturgeografiskt uttryckssätt. Jag uppmärksammar lednings- och organisationsaspekter, makt- och demokratifrågor, betydelsen av känslomässigt bundna värderingar och doktorandinflytande. Kapitlet avslutas med en kritiskt reflekterande betraktelse över forskarutbildning och en glimt av något som i stor

utsträckning har saknats i senare tids diskussioner. Detta "något" är visioner om den *goda* forskarutbildningen, vilka inte minst bör vara viktiga när vi nu med relativt stor sannolikhet är på väg in i en forskarutbildning som äntligen (åtminstone om man ser till namnet) förtjänar att kallas ny: doktorsutbildningen.

2. FORSKARUTBILDNING

När jag började som doktorand för elva år sedan undrade jag när det skulle komma någon och tala om för mig vad som förväntades av mig. Det har fortfarande inte kommit någon. Nyantagna doktorander igenkänns fortfarande på att de ger ett lätt desorienterat intryck när man möter dem i korridorerna. Jag antar att de också väntar förgäves. Sanningen som sakteliga går upp för en är att det inte finns någon som förväntar sig ett skvatt - i alla fall ingenting som hjälper en nyantagen desorienterad doktorand. Jo, kanske numera när man i regel antas till finansierade projekt.²⁶

- Dan Kärreman

När prov bedöms skall hänsyn tas till såväl hur djupa doktorandens kunskaper är som vilken förmåga till självständigt omdöme och kritisk analys som doktoranden har visat. *Så kommer plötsligt insikten: ALLA blir godkända, oavsett kvalitet. Känslan av att vara lurad.*²⁷

- Malin Henriksson, Maria Jansson, Ulrika Thomsson,
Maria Wendt Höjer & Cecilia Åse

De institutioner som hör moderniteten till är antingen reformerade eller nyskapade, vilket innebär att de medvetet utformats i enlighet med bestämda ideal. De är till både för att bevara ett tillstånd och möjliggöra förändring. I praktiken blir de huvudsakligen konserverande, vilket driver fram en oavslutlig reformverksamhet som några gånger stegras till revolutioner vilka gör rent hus med det existerande - så långt detta nu är möjligt.²⁸

- Sven-Eric Liedman

Inledning

Forskarutbildningen har under flera decennier varit föremål för ett antal olika reformer. På ett sätt har dessa misslyckats, i betydelsen att idén om forskarutbildningen som en *utbildning* på 4 år inte på allvar tycks ha accepterats fullt ut i forskarsamhället. I sitt yttrande över forskarutredningens nyligen framlagda betänkande, där en ny doktorsutbildning föreslås ersätta den nuvarande forskarutbildningen, konstaterar Högskolverket att det i historiens ljus framstår:

²⁶ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.133.

²⁷ Henriksson, Jansson, Thomsson, Wendt Höjer, & Åse, 2000, s.6 (första delen är hämtad av författarna från SFS 1998:1003:15§).

som klart att dessa ”reformer” inte har varit tillräckligt kraftfulla för att föra upp forskarutbildningen till de intentioner som formulerades i betänkandet från 1963 års forskarutredning ”Forskarutbildning och forskarkarriär” (SOU1966:67). *Tanken på en fyraårig forskarutbildning har aldrig på allvar vunnit gehör i forskarsambället /.../* De mest tydliga protesterna mot en fyraårig utbildning uppkom när forskarutbildningen reformerades i april 1998. Reformen innebar i korthet ett större krav på lärosätena om ordnad finansiering vid antagning och en *tydlig markering av att det är fråga om en fyraårig utbildning*. Dessutom infördes kvantitativa utbildningsmål för avlagda forskarexamina. Protesterna mot reformen 1998, som egentligen endast innebar ett förtydligande av den ursprungliga reformen 29 år tidigare, *visade med önskvärd tydlighet att tanken på en fyraårig utbildning inte hade accepterats fullt ut inom den akademiska världen.*²⁹

Kraven på en väl planerad och effektiv 4-årig forskarutbildning är något som annars ofta relaterats till 1998 års forskarutbildningsreform, men dess rötter går alltså betydligt längre tillbaka i tiden. En avsikt med reformeringen av forskarutbildningen 1969, då den dåvarande licentiatexamen och doktorsgraden ersattes av doktorsexamen, var att skapa en väl organiserad forskarutbildning där studierna skulle planeras och göras så effektiva att den nya utbildningen skulle kunna genomföras på 4 år. I detta ljus innebar 1998 års forskarutbildningsreform inget nytt. Snarare var den ett reformförsök som återigen syftade till att implementera gamla utbildningspolitiska intentioner.

Mot bakgrund av att ”tanken på en fyraårig utbildning inte /.../ accepterats fullt ut inom den akademiska världen” kan det icke desto mindre vara fruktbart för forskarutbildare att *för pedagogiska och didaktiska syften* tänka igenom och problematisera forskarutbildningen utifrån ”gammalt” och ”nytt”. Detta handlar då inte så mycket om att verifiera eller falsifiera distinktionen utan att använda den för att tydliggöra och problematisera de pedagogiska förutsättningarna för dagens forskarutbildning, samt vilka ställningstaganden dessa aktualiserar. Vad innebär 1998 års reform för planering, genomförande och utvärdering? Varför har reformen, som innefattade ”en tydlig markering av att det är fråga om en fyraårig utbildning” ofta varit svår att omsätta i praktiken? Vilka möjligheter och begränsningar finns för dess implementering just

²⁸ Liedman, 1997, s.518.

²⁹ Högskoleverket, 2004 [*mina kursiveringar*].

här och nu? Frågorna skall även ses mot bakgrund av förslaget till en ny 3-årig doktorsutbildning. Det framstår som något märkligt om utformningen och implementeringen av denna inte görs på grundval av utvärderingar och analyser av dagens 4-åriga forskarutbildning.

Vad gäller kapitlets disposition så inleder jag med att uppmärksamma några aktuella aspekter av dagens forskarutbildning. Under senare tid har det kommit studier som kartlagt doktorandernas situation och där en rad brister har uppmärksamats. Oavsett studiernas vetenskapliga kvalitet, vilken jag inte tar ställning till här, så väcker deras resultat frågor om vad som kan göras i praktiken för att förbättra dagens forskarutbildning. Behöver den "moderniseras"? Eftersom forskarutbildningen definieras som en utbildning ingår det i forskarutbildares utbildningsansvar att ägna sig åt pedagogiskt kvalitetsutvecklingsarbete av olika slag. Detta kan, bland annat, innebära att explicitgöra och problematisera en pedagogisk utbildningspraktik på både grund- och forskarutbildningsnivå som av tradition ibland har varit ganska "tyst" och kanske något ensidigt erfarenhetsbaserad. Till det kan läggas att både förslaget till ny doktorsutbildning och pågående Bologna-process aktualiserar både nya och gamla pedagogiska val och ställningstaganden.

Brister i dagens forskarutbildning

I en av Högskoleverket publicerad nationell studie, *Doktorandspegl*n, uppmärksammades en rad brister i dagens forskarutbildning.³⁰ Av doktorandernas svar framgår att introduktionen till forskarutbildningen inte fungerar tillfredställande inom något ämnesområde. Så många som 75% av doktoranderna uppger att de inte är nöjda med institutionernas introduktion för nyantagna, deras upplysning om doktorandernas rättigheter och skyldigheter, samt den förhandsinformation de gett om forskarutbildning.

Även om en majoritet av doktoranderna anser att handledningen fungerar tillfredställande anger 40% att de inte fått handledning i den utsträckning de önskat sig. Mer än 25% uppger att brister i

handledningen varit till hinder i forskningsarbetet. Vidare anger 26% att handledaren ”i ringa utsträckning” visat intresse för deras studier, gett dem konstruktiv kritik på forskningsarbetet (33%), diskuterat metodfrågor (43%) eller teori (46%). Enligt universitetskansler Sigbrit Franke är detta inte bara ”anmärkningsvärda” utan även ”upprörande resultat”.³¹

I *Doktorandspegeln* framkommer att många doktorander upplever att forskarutbildningen innebär för höga krav i förhållande till den tid som står till förfogande. ”Om detta stämmer måste kraven ses över”, menar Franke.³² Av studien framgår även att doktorander som är kvinnor uppfattar sin studiesituation som mer utsatt än vad män gör. Dialogen med handledare fungerar inte lika bra, kvinnorna känner sig mindre accepterade i forskarkollektivet och studiemiljön känns mindre positiv. Så många som 45% av kvinnorna upplever att de i någon grad särbehandlats på grund av kön.³³

Franke avslutar sin ledare med en förhoppning om att ”resultaten från *Doktorandspegeln* ska ge underlag för en konstruktiv diskussion om och leda till förbättringar i forskarutbildningen”.

Behöver forskarutbildningen ”moderniseras”?

Gunilla Jacobsson, som arbetat med *Doktorandspegeln* i ett år, påpekar att man ”måste hålla i minnet att forskarutbildningen har mycket större volym idag än tidigare” och drar samtidigt slutsatsen att ”förmodligen behöver hela utbildningssituationen ses över”.³⁴ Anette Huldt, doktorand vid Stockholms universitet, började sin utbildning strax efter det att forskarutbildningsreformen 1998 hade sjuvägats. Hon tycker själv ”att tiden runnit iväg och inte alltid utnyttjats maximalt” och menar att detta

³⁰ Studien omfattade mer än hälften av doktoranderna vid alla universitet och högskolor i Sverige som har forskarutbildning. Uppgifterna här är hämtade från Frankes ledare i *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.2.

³¹ *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.2.

³² *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.2.

³³ I en studie där doktorandernas arbetssituation vid Karlstads universitet undersöktes (Lindqvist, 2003) framkommer bland annat att ”60 procent av de kvinnliga och 34 procent av de manliga doktoranderna upplever en hög grad av stressymtom” (s.123), att ”kvinnorna upplever problem i högre grad än männen” (s.124), att ”bemötandet från handledarna [bedömdes] som övervägande negativt av en stor del av doktoranderna” (s.124).

³⁴ *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.4.

”beror på att institutionen inte tillräckligt har skapat en struktur och beskrivit målet med forskarutbildningen”.³⁵

I ett debattinlägg i *Universitetsläraren* jämför Gabriella Stenberg, doktorand vid Umeå universitet, forskarutbildningen med grundutbildningen. Hon menar att ”[m]edan det är självklart att universitetens grundutbildning ständigt ska anpassas efter en värld i förändring, bedrivs forskarutbildningen idag fortfarande på samma sätt som för 20-25 år sedan.”³⁶ Stenberg anser att studentmedverkan, nya pedagogiska metoder samt kvalitets- och utvecklingsarbete nu betraktas som en självklarhet på grundutbildningen. Detsamma gäller, enligt hennes uppfattning, emellertid ännu inte ”den föråldrade forskarutbildningen”. För att förvandla denna till en ”modern, attraktiv och flexibel elitutbildning” krävs, menar Stenberg, att de som medverkar i dagens forskarutbildning först och förutsättningslöst frågar sig:

Vilka är egentligen målen med forskarutbildningen? Är dessa mål rimliga eller är det kanske dags att tänka om? Hur skulle vi vilja att forskarutbildningen såg ut? Vilka visioner har vi? Hur ser den ideala forskarutbildningen ut?³⁷

De röster som återgetts ovan tycks ha befunnit sig i gott och prominent utbildningspolitiskt sällskap. Fyra år efter forskarutbildningsreformen 1998 beslutade regeringen (2002-12-05) om direktiv för en särskild utredare för att granska reformens effekter. Enligt dessa skulle utredaren:

analysera och utvärdera hur rekrytering, urval och antagning till forskarutbildningen fungerar, analysera handledningens och handledarens roll och funktion samt granska effekterna av förordningsändringarna för forskarutbildningen som genomfördes 1998. Utredaren ska föreslå förändringar av gällande regler, om så bedöms nödvändigt.³⁸

Regeringens ensamutredare Margareta Norell Bergendahl lämnade så 1 mars 2004 sitt betänkande: *En ny doktorsutbildning – Kraftsamling för excellens och tillväxt*. Detta innehåller emellertid inga förslag på hur dagens forskarutbildning skall ”moderniseras”. Istället föreslås en ny

³⁵ *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.5.

³⁶ *Universitetsläraren*, 13/2003, s.11.

³⁷ *Universitetsläraren*, 13/2003, s.11.

³⁸ Pressmeddelande från utbildningsdepartementet 2002-12-05. I direktiven ingick även att utreda perioden efter doktorsexamen.

doktorsutbildning på 3 år med en obligatorisk magisterutbildning om 2 år, samt en rad andra relativt genomgripande förändringar av förutsättningarna för forskarutbildning i Sverige.³⁹

Men oavsett vad förslaget om en ny doktorsutbildning och Bologna-processen nu kommer att resultera i är analyser och utvärderingar av forskarutbildningen inte något som enbart kan överlämnas till en av regeringen utsedd utredare, eller till de fakultetsnämnder som har formellt uppföljningsansvar. De som arbetar som forskarutbildare i praktiken måste *även själva*, oavsett hur de forskarutbildningspolitiska vindarna blåser, kontinuerligt granska och reflektera över sina egna pedagogiska roller såväl som över den utbildning inom vilken de är verksamma. Är det så att det i forskarutbildningspraktiken ”ställs för höga krav på doktorander i förhållande till den tid som står till förfogande”? Vilka är då dessa krav? Har målen för dagens forskarutbildning inte artikulrats eller kommunicerats tillräckligt tydligt? Behöver de revideras? Är det verkligen så att ”hela utbildningssituationen behöver ses över”?

Att kvalitetsutveckla forskarutbildningen – i praktiken

Det finns många olika kvalitetsmått som kan appliceras på en pedagogisk verksamhet, men ett av de mest grundläggande är att det finns ett *medvetet och systematiskt reflekterande över det som görs*. I linje med 1998 års forskarutbildningsreform och den pågående professionaliseringen av den pedagogiska verksamheten på universitet och högskolor menar Gabriella Stenberg att en av de mest angelägna uppgifterna för de som är engagerade i dagens forskarutbildning handlar om ”hur ett bättre kvalitetssäkringssystem ska utvecklas och hur det ska se ut”. Frågor som hon anser att forskarutbildare då bör ställa sig är:

Vad kännetecknar en god forskarutbildning? Vilka indikatorer ska vi använda? Hur ska utvärderingen gå till i praktiken? Hur skapar vi engagemang och rutiner som ger möjlighet till ett kontinuerligt utvecklingsarbete?⁴⁰

³⁹ SOU 2004:27.

⁴⁰ *Universitetsläraren*, 13/2003, s.11.

När ett mer övergripande och principiellt kvalitetsutvecklingsarbete av forskarutbildningen relateras till praktiken blir frågorna samtidigt av mer konkret art. Ett brev ställt till handledarkollegiet vid Avdelningen för geografi & turism, Karlstads universitet, får här tjäna som illustration. I brevet framför avdelningens doktorandgrupp ett antal synpunkter på hur den egna forskarutbildningen fungerar i praktiken och förslag på vad som kan göras för ”att ytterligare öka forskarutbildningens kvalitet”.⁴¹

En *första* punkt handlar om en önskan om ”riktlinjer för att handledningen av doktorander ska bli så likartad som möjligt för alla” eftersom doktorandgruppen upplever ”att det finns lite för stora skillnader för att det skall vara helt bra”. En *andra* punkt rör utformningen av PM i samband med årliga högre seminarier. ”Där finns stora skillnader i vad olika handledare kräver av olika doktorander. Vissa PM finns över huvud taget inte medan andra till och med betygssätts, och formaliseringen av detta samt föregående information av detta har varit bristfällig och framför allt olika”. I samband med detta aktualiserar doktorandgruppen även seminariekulturens betydelse inom forskarutbildningen. ”Om redovisning genom högre seminarier ska vara grund för bedömning av doktoranders prestationer vid tillfället krävs en annorlunda organisation av seminarierna”.

Den *tredje* punkten uttrycker uppfattningen ”att det bör finnas garantier för att ett arbete ska kunna bedömas som godkänt eller inte, när doktoranden befinner sig i slutfasen av sitt arbete.” Även här tillskriver doktorandgruppen det högre seminariet en viktig betydelse. ”Vi tror att genom att mer formalisera (för oss alla) de högre seminarierna och framförallt det som ska presenteras där, mycket bättre och tidigare kan undvika att sådana situationer uppstår” (dvs. att doktoranden lämnar ett slutmanus till handledaren vars kvalitet denne inte kan bedöma).

Den *sista* punkten handlar om den individuella studieplanen. ”Att bättre utnyttja den individuella studieplanen (ISP) vore ytterligare ett sätt att öka jämförbarheten mellan olika doktorander och handledare. Trots omformningar av ISP:n på senare tid är den fortfarande tämligen bristfällig. Det finns en godtycklighet i hur och om den fylls i och på vilket sätt ansvaret för att det görs fördelas.” Doktorandgruppen tror ”att

⁴¹ Doktorandgruppen, Avd. för geografi & turism, 2003-08-22.

det vore en god idé att se över rutinerna för ifyllande, användning av och inte minst uppföljning av ISP:n” och pekar ”på vikten av att alla former av gemensamma krav tydligt uttrycks tidigt för doktorander, både inom och utom en ISP.”

Doktorandgruppens åsikter får här illustrera att kvalitetsutvecklingsarbete inom forskarutbildningen handlar *både* om övergripande principiella ställningstaganden rörande hur utbildningen skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas, *och* konkreta tillvägagångssätt och administrativa rutiner.⁴² Vanligtvis finns det emellertid inget självklart pedagogiskt facit som man som forskarutbildare kan använda sig av.⁴³ Av att forskarutbildningen definieras som en utbildning följer inte automatiskt att den skall styras med hjälp av strikt formaliserade detaljmanualer. Varför skall det till exempel utformas ”riktlinjer för att handledningen av doktorander ska bli så likartad som möjligt för alla”? Är det inte tvärtom viktigt att handledning i första hand istället utformas utifrån doktoranders specifika individuella utbildningsbehov? Och hur skall eventuella riktlinjer genomföras och följas upp i praktiken? Vem skall ha ansvar för detta?

En annan möjlig pedagogisk slutsats är att det ofta kan vara viktigare att *forskarutbildare och doktorander tillsammans diskuterar och problematiserar forskarutbildningen*, än att forskarutbildare ägnar tid åt att utforma och författa diverse mer detaljerade styrdokument (även om sådana ibland förstås kan vara motiverade). Av särskild betydelse, i ett forskarutbildningsperspektiv, är att sådana samtal om och kring forskarutbildningen relateras till gällande studieplan och andra pedagogiska styr- och måldokument (se kapitel 3).

⁴² Detta återspeglar sig även i uppläggningsen av den handledarutbildning som arrangeras vid Karlstads universitet, vilken inte torde skilja sig särskilt radikalt från liknande vid andra universitet. Denna består av en kurs med fokus just på administrativa rutiner och en annan inriktad mot handledarrollen och processen där tonvikten ”läggs på syftet och målet med forskarutbildningen samt olika sätt att uppnå målen” (*Handbok för forskarutbildning vid Karlstads universitet*, 2003, avsnitt 7).

⁴³ Även doktorandgruppens åsikter och förslag behöver utvärderas. Är de till exempel ett uttryck för att man i planeringen av forskarutbildningen inte har gått igenom och bestämt riktlinjer för handledning, PM, seminariebehandling, examination (bedömningskriterier) och praktisk hantering av ISP innan utbildningen startades? Eller skall de tolkas som ett uttryck för att ”vad som gäller” inte har kommunicerats tillräckligt tydligt?

Den "gamla" & den "nya" forskarutbildningen

I *Handledarspegeln*, där ett antal handledare kommenterar vissa av doktorandernas uppfattningar i *Doktorandspegeln*, sägs det bland annat att:

Forskarutbildningens senaste reform med fler kurser och förkortad tid, men med samma krav på avhandlingen, förefaller ha resulterat i en *viss förvirring* vad gäller såväl handledarnas som doktorandernas roller. Därutöver har handledaren fler ledande och administrativa uppgifter samtidigt som uppbyggnaden av en konkurrenskraftig forskningsmiljö med tillgång till externa resurser blir allt viktigare, vilket i sin tur ökar kraven på en samhällsrelaterad doktorandutbildning. *Sammantaget skapar detta en alltmer komplex, och ibland motstridig, situation som styr behov, förväntningar och förutsättningar hos både handledare och doktorand.*⁴⁴

En "viss förvirring" kan ta sig olika uttryck, likaväl som sätten att artikulera och förstå en "alltmer komplex, och ibland motstridig, situation". Att vi under en period nu befunnit oss någonstans "mellan två olika forskarutbildningskulturer" är något jag ofta hört från både doktorand- och handledarhåll. Inom bägge grupperna har det uttryckts en oro över om, och i vilken utsträckning, "den nya forskarutbildningen" i praktiken verkligen anpassats efter den senaste forskarutbildningsreformen 1998. En möjlig tolkning av de brister i dagens forskarutbildning som det har refererats till är att de är uttryck för att det i mångt och mycket fortfarande är "den gamla forskarutbildningen" som gäller i praktiken.

Det är på denna "gamla" forskarutbildning, alltså den (eller de!) som fanns innan 1998 års forskarutbildningsreform, som dagens forskarutbildare i allt väsentligt lärt sig vad forskarutbildning är och bör vara genom egna erfarenheter av att vara både doktorand och handledare. Enligt en förenklad (nid)bild av den "gamla" forskarutbildningen kan denna framställas som en slags för-givet-tagen praktik, i betydelsen att den inte explicit och i formaliserade former problematiserades som en pedagogisk verksamhet, eller om man så vill som en *utbildning*. I den "gamla" forskarutbildningen utgjorde forskning och inte utbildning den självklara grunden. Sannolikt ägnades då (som nu) många och långa

⁴⁴ Ekström & Johannesson, 2003, s.6 [*mina kursiveringar*]. Studien genomfördes 2003 i form av intervjuer med fokusgrupper bestående av handledare från samtliga fakulteter vid universiteten i Linköping, Umeå, Uppsala och Växjö.

handledningstillfällen åt doktoranders forsknings- och avhandlingsprojekt. I betydligt mindre utsträckning spenderades det tid åt att på motsvarande sätt problematisera och ta ställning till hur forskarutbildningen skulle planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas.

Distinktionen mellan ”den gamla och den nya forskarutbildningen” både kan och bör, i likhet med många andra distinktioner, naturligtvis problematiseras. Kan det till exempel vara så att de som är mer intresserade av att bevara den ”gamla” forskarutbildningen tenderar att distansminimera eller sudda ut skillnaden mellan ”den nya och den gamla” för att fortsätta i gamla hjulspår som innebär att tanken om en 4-årig utbildning inte accepteras? Har de som vill förändra och utveckla forskarutbildningen i någon annan riktning särskild anledning att försöka maximera skillnaderna och premiera den ”nya”?

Oavsett hur dessa frågor besvaras kan följande tabell tjäna som utgångspunkt för att diskutera och problematisera faktiska och imaginära skillnader mellan den ”gamla” och den ”nya” forskarutbildningen. *Vilka pedagogiska ställningstaganden, val, möjligheter och utmaningar har den ”nya” aktualiserat vad gäller planering, genomförande, utvärdering och utveckling av dagens forskarutbildning?*

Tabell 2.1: *Den ”nya” och den ”gamla” forskarutbildningen*

Den ”gamla” FoU	Den ”nya” FoU (post 1998)
forskningsorienterad	utbildningsorienterad
för-givet-tagen praktik	medveten pedagogisk utformning
<i>ad hoc</i> planering	systematisk utbildningsplanering
dold läroplan	explicita pedagogiska ramar & kunskapsmål
studieplaner till för byråkratin	studieplaner är pedagogiska styrinstrument
blev som det blev (faktiskt utfall)	utvärdering av relationen mellan planerat & faktiskt utfall
doktorandens ansvar	FoU & doktorandens ansvar
doktoranden bedömdes	FoU& doktorandens prestationer utvärderas

handledning = forskarkompetens	handledning även pedagogisk kompetens
handledning = erfarenhetsförvärvad	komplettering genom formell utbildning
avhandling som livsverk	avhandling som körkort
bred skolning	avhandlingsorienterad avgränsning
bildning	utbildning
personlighetsutveckling	yrkeskompetens (forskare, lärare)
doktorand	forskarstuderande/lönearbetare
elfenbenstornsorienterad	avnämarorienterad
humanistiskt präglad	positivistiskt
forskarutbildningsideal	

Det som står i respektive kolumn ovan behöver naturligtvis inte alls uppfattas som ömsesidigt uteslutande, eller som faktiska betoningsförskjutningar. Oavsett vad som kan eller skall skrivas in under respektive kolumn är det sannolikt så att vi i dagens forskarutbildning (post 1998) också finner ingredienser av både den ”nya” och den ”gamla”. Även den som ensidigt betonar forskarutbildningen som utbildning kan inte komma ifrån betydelsen av forskning eftersom den utgör en så stor och central del i utbildningen. De forskarutbildare som värnar särskilt om doktoranders personlighetsutveckling kan inte undkomma att det också handlar om att förmedla yrkeskompetenser. På många sätt uttrycker tabellen därför grundläggande *målkonflikter* av en typ som man finner i de flesta pedagogiska verksamheter och som man *sällan kan lösa i någon definitiv och slutgiltig mening*.

Det har även redan konstaterats flera gånger att allt inte är särdeles nytt under solen. Den som är äldre i gården än undertecknad kanske minns reformen 1969 som transformerade doktorsgraden till en doktorsexamen. Enligt den officiella retoriken skulle avhandlingen ”liknas vid ett gesällprov och mästarprov”.⁴⁵ I praktiken verkar det som att den ofta uppfattades annorlunda; ”medarbetarnas förväntningar tycktes för det mesta ligga på att den egna avhandlingen skulle vara både omfattande och i princip perfekt.”⁴⁶ Kanske börjar den reformen nu så sakta börja att omsättas i praktiken eftersom:

⁴⁵ Lundin i *Strannegård*, 2003, s.226-227.

⁴⁶ Lundin i *Strannegård*, 2003, s. 227.

vi nu över trettio år efter det att den nya doktorsexamen infördes börjar närma oss ett mer utbrett erkännande av att avhandlingen inte är mästarprovet utan ett gesällprov.⁴⁷

Eller så förhåller det sig kanske på det viset att det krävs en forskarutbildning som verkligen kan karakteriseras som ny även genom sitt namn. *Vad skulle en kolumn med rubriken "3-årig doktorsutbildning" kunna tänkas innehålla i jämförelse med vad jag ovan placerat under den "nya" respektive den "gamla"?*

En delvis för-givet-tagen & tyst praktik

En tänkbar delförklaring till varför 1998 års reform inte tycks ha implementerats fullt ut i forskarutbildningspraktiken kan ha att göra med att den pedagogiska verksamheten på universitet av tradition ofta har reproducerats som en slags för-givet-tagen praktik. Något som forskarutbildare och doktorander har gemensamt är att de, enligt både paradigm- och diskursteori, socialiserats in i en akademisk värld där det:

som i andra kulturer, finns regler för hur arbetet skall bedrivas, vad som är viktigt, hur relationer skall skötas och vad som anses vara ett passande beteende. *Reglerna är inte uttalade, och de som verkar i miljön lär sig reglerna över tid, genom erfarenhet.*⁴⁸

Tecken på att en pedagogisk verksamhet bedrivs som en delvis för-givet-tagen praktik kan, bland annat, vara att de inblandade "tror sig veta" hur saker och ting skall vara. I detta specifika sammanhang innebär det att vetandet är mer grundat i egna erfarenheter än i ett vetenskapligt reflekterande där även grunderna för "veta" explicit har artikulerats och prövats. Som ny undervisande lärare på grundutbildningen lär man sig efter ett tag genom egna erfarenheter vad som fungerar. Utifrån dessa erfarenheter kan man sluta sig till att en skriftlig tentamen "naturligtvis" är bättre/sämre än en muntlig tentamen, eller att seminarier "förstås" är att föredra framför föreläsningar (eller tvärtom). Dessa erfarenheter av vad som fungerar och inte för en själv i ett specifikt undervisnings- och

⁴⁷ Engwall i *Strannegård*, 2003, s.235.

⁴⁸ Strannegård i *Strannegård*, 2003, s.17.

utbildningssammanhang omvandlas successivt till självklarheter och premisser för det egna pedagogiska tänkandet-och-handlandet.

Det som för-givet-tas i en pedagogisk praktik kan exempelvis vara att kriterier för bedömningar och examination inte görs explicita eller problematiseras öppet. Har man själv handlett ett antal C-uppsatser genom åren så vet man ju av egen erfarenhet vad en C-uppsats är och när den kan godkännas. Den som under lång tid undervisat i kulturgeografi vet "naturligtvis" vad en A-kurs skall innehålla och vilka ämneskunskaper som där skall förmedlas, eller hur en B-kurs skall utformas och vilken litteratur som skall väljas.

På liknande sätt kan det i en sådan praktik ingå att kursplaner utformas *ad-boc* av enskilda lärare som uppfattar dem mest som dokument som skall tillfredställa den byråkratiska administrativa apparaten. Varför ägna onödig tid åt bakomliggande pedagogiska intentioner eller problematisera kunskapsmål när man ändå vet hur kursen skall utformas och genomföras? Om en ny studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi skall tas fram räcker det väl med att skriva om den gamla genom att inflika några nya ord och formuleringar. Varför slösa en massa tid på att tydliggöra, problematisera och ta ställning till vilka ämneskunskaper och färdigheter som utbildningen skall förmedla när man ändå vet att det är forskning plus avhandling som är den reella grundbulten? Vad gäller forskarutbildningen i stort kommer Högskoleverket till den redan nämnda och anmärkningsvärda slutsatsen att en ny doktorsutbildning föreslås:

egentligen utan en ingående analys av svårigheterna med att implementera en fyraårig utbildning under de senaste 35 åren.⁴⁹

När den pedagogiska praktiken är renodlat för-givet-tagen, vilket den i praktiken naturligtvis aldrig är, finns det heller ingen anledning att utveckla rutiner för systematiska kursutvärderingar utifrån en överordnad pedagogisk strategi eller modell. Det räcker då med att betrakta kurser utifrån vad de resulterat i utan att detta faktiska utfall sätts i relation till ett planerat/förväntat utfall av pedagogiska intentioner och handlingar. Kursutvärderingar kan då ersättas med kursrecensioner där studenterna ges möjlighet att uttrycka sina personliga åsikter om

kursen. Sådana kursrecensioner kan förstås vara oerhört värdefulla, men det är pedagogens uppgift att utforma kriterierna för hur kurser skall utvärderas. Nöjda eller missnöjda studenter eller doktorander innebär naturligtvis inte i sig att det varken varit en bra eller en dålig kurs eller forskarutbildning.⁵⁰

Men att en pedagogisk verksamheten uppvisar tecken på att vara en slags för-givet-tagen tyst praktik skall naturligtvis *inte* tolkas som en nedvärdering av erfarenhetsbaserade kunskaper eller att de inblandade därmed skulle sakna pedagogisk, (ämnes)didaktisk eller ämnesteoretisk kompetens! Den som handlett en ansevärd mängd C-uppsatser i kulturgeografi kan säkert ofta även adekvat bedöma (examinera) C-uppsatser, till och med ibland genom att enbart "bla-a" eller tillämpa okulär besiktning. På liknande sätt är det förstås med dem som har omfattande praktisk erfarenhet av forskarutbildning. Den som handlett ett "tillräckligt" antal doktorander har säkert utvecklat en kompetens att bedöma när en avhandling i det egna ämnet är mogen för att klara en granskning av en betygsnämnd och skickas till tryckeriet. I det perspektivet kan det te sig underligt när det ställs frågor om avhandlingskriterier och andra bedömningsgrunder.

Uttryckt på ett annat sätt så är det i normalfallet inte kompetensen i sig det handlar om. Men för studenten och dennes lärande är det en klen tröst att få reda på att bedömningskriterierna för C-uppsatser är något som mest sitter som tyst kunskap i ryggmärgen på den enskilde examinatorn. På liknande sätt kan det vara hämmande för den nyantagne doktoranden, och dennes nyblivne handledare, om kriterier för avhandlingsbedömningar och kunskaps- och färdighetsmål för forskarutbildningen är något man enbart förväntas lära sig genom erfarenhetsbaserad praktik.

Den pedagogiska slutsatsen blir då här att det ibland kan vara hämmande för kvalitetsutvecklingsarbete när en pedagogisk verksamhet är alltför grundad i en för-givet-tagen tyst praktik. Detta kan innebära att forskarutbildning reproduceras utan att problematiseras öppet och att den exempelvis inte utvärderas på ett systematiskt sätt. Man konstaterar

⁴⁹ Högskoleverket, 2004.

⁵⁰ "Nöjda" studenter kan (men behöver förstås inte) innebära att de inte lärt sig något nytt. "Missnöjda" studenter kan (men behöver förstås inte) innebära att det har ställts relevanta kunskapskrav. Därav följer även nödvändigheten att precisera kriterier för vad som är "nöjda" respektive "missnöjda" studenter eller "bra" och "dåliga" kurser.

att det blir som det blir (faktiskt utfall), till exempel en doktorsavhandling eller någon som inte blir klar inom stipulerad utbildningstid, men det blir svårt att dra systematiska slutsatser om varför. Ett sådant tillvägagångssätt riskerar därmed även att försvåra möjligheterna att pröva och utveckla andra möjliga pedagogiska tillvägagångssätt och dra systematiska lärdomar av dessa.

Grundutbildning & forskarutbildning

Mot bakgrund av grundutbildningens betydelse som rekryteringsbas för blivande forskarstuderande kan man hävda att en kvalitetsutveckling av forskarutbildningen även bör involvera denna, eller kanske till och med börja där. Utifrån ett forskarutbildningsperspektiv kan en rad frågor ställas om grundutbildningen: *Vilka kunskaper och färdigheter i kulturgeografi bör den forskarstuderande ha tillägnat sig på grundutbildningen?* Vilka bör istället förmedlas av forskarutbildningen? Är grundutbildningen i utformad som en progression som sedan fortsätter på forskarutbildningen? Eller är det så att den forskarstuderande även behöver lägga ned tid på att inhämta kunskaper och färdigheter som denne egentligen borde ha fått under sin grundutbildningstid? Utifrån företagsekonomi menar Barbara Czarniawska att på:

gott eller ont får företagsekonomistudenter ingen förberedelse för forskningen. Eftersom forskningsrapporter tycks vara för svåra för att användas i grundutbildningen (ett argument som jag aldrig förstått – vem skall läsa svåra texter om inte unga och nyfikna människor?) har de flesta inte en blekaste aning om vad forskning är. I bästa fall har de provat sig fram med några utredningstekniker.⁵¹

Kanske kan det vara så att grundutbildningen i (svensk) kulturgeografi ofta varit uppbyggd enligt en slags för-givet-tagen "positivistiskt" präglad föreställning om progression? Förenklat innebär en sådan att faktaorienterade kunskaper och konkreta metodfärdigheter först skall förmedlas till studenterna på A- och B-nivå. Efter att denna grund är lagd blir det möjligt att på C- och D-nivå introducera aktuell forskning inom ämnet och mer "avancerade" ämnesteoretiska och

⁵¹ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.38.

vetenskapsteoretiska kunskaper. Hur det förhåller sig med den saken kan förstås diskuteras och även ifrågasättas, men det som är viktigt att slå fast är att en sådan uppfattning om progression blott är en av flera möjliga. Återigen är poängen här att det *inte* finns något enkelt eller självklart svar på hur en progression i en utbildning, eller mellan grund- och forskarutbildning, skall utformas.

I ett forskarutbildningsperspektiv kan man tänka sig att det är önskvärt att grundutbildningen så mycket som möjligt tar tydlig utgångspunkt i *forskning* inom ämnet, i kombination med att studenterna ges ordentliga doser av kulturgeografins ämnesteori, ämnets olika traditioner samt vetenskapsteori och metodologi. En sådan forskningsanknuten ämnesvetenskaplig bas kan sedan successivt fördjupas, breddas, utvecklas och tillämpas på olika sätt i en "forskningsprogression" som fortsätter in i *forskarutbildningen*. En sådan utformning ansluter för övrigt till Högskoleförordningen (9 §) där det anges att den grundläggande högskoleutbildningen skall:

utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå.

En annan aspekt av relationen mellan grund- och forskarutbildning är att den senare ofta anses utmärkas av att den forskarstuderande, till skillnad från grundutbildningsstudenten, på ett annat sätt måste "utbilda sig själv". Den forskarstuderande måste själv ta fram, sammanställa, bearbeta och analysera olika typer av material. Denne måste själv både värdera och ta ställning till vetenskapliga frågor och forskningsproblem. Att under sin utbildning själv forska och göra val och ställningstaganden om forskning innebär även att det som ofta kallas *förståelsekunskap* får en central och avgörande roll i forskarutbildningen. I ett forskarutbildningsperspektiv kan man då fråga sig i vilken utsträckning grundutbildningen innehåller, eller bör innehålla, utbildnings- och examinationsmoment som tydligt riktar sig mot förståelsenivån.

Så hur ofta finner vi examinationer på grundutbildningen som är explicit inriktade mot en förståelsenivå som innefattar ett kritiskt vetenskapligt ämnestänkande som ger studenter goda förutsättningar för

att fortsätta på forskarutbildningen? Ställs det, exempelvis, tillräckligt tydliga krav på att de studerande när de skriver C-uppsats måste förhålla sig till tidigare och aktuell forskning inom ämnet och därmed även tränas i färdigheten i att göra forskningsöversikter?⁵² Under åren har jag mött många forskarstuderande, även i andra ämnen än kulturgeografi, som sagt att de egentligen aldrig fått någon ordentlig texthandledning på de uppsatser de skrivit på grundutbildningen. Vad innebär det för forskarutbildningen, särskilt med tanke på att det största utbildningsmomentet kan sägas vara att skriva en omfattande vetenskaplig text (avhandling)?

Måhända är det även möjligt att tänka sig att dagens krav på genomströmning, effektivitet och pedagogisk professionalisering av forskarutbildningen riskerar att leda till att denna alltmer kan få karaktären av en grundutbildning. Är det i själva verket inte bättre att lägga ned möda på att *forskningsinriktad grundutbildningen snarare än att grundutbildningsinriktad forskarutbildningen?*

Kort om Bolognaprocessen & doktorsutbildningen

Kanske finns det skäl att anta att pedagogiska och ämnesvetenskapliga ställningstaganden som rör relationer mellan grund- och forskarutbildningen, inklusive frågor om progression, måste få en allt större betydelse och dignitet. Bolognaprocessen innebär en europeisk harmonisering av utbildningssystemen där högskoleutbildningen kommer att bestå av tre nivåer enligt 3+2+3 år. Först kommer en 3-årig grundnivå, ovan på denna följer en 2-årig masternivå och slutligen en 3-årig doktorsnivå. Den nu föreslagna nivåbestämningen av kurser avser inte endast fördjupning utan även breddning, vidareutveckling eller annan progression. Masterexamen på avancerad nivå införs, omfattande 40 eller 80 poäng med visst djup och/eller bredd för den som avlagt kandidatexamen, yrkesexamen om minst 120 poäng eller motsvarande utländsk examen. Kraven på fördjupning på 60-poängsnivån i

⁵² Detta är naturligtvis inte bara en fråga om pedagogisk val och förhållningssätt. Enligt högskolelagen (1992:1432, 1 kap 9 §) och i min kursivering skall den grundläggande högskoleutbildningen: "ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar och att självständigt urskilja, formulera och lösa problem. Inom det område utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, *utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå och följa kunskapsutvecklingen*".

huvudämnet för kandidatexamen tas bort i examensordningen och krav på fördjupning i huvudämne gäller inte heller för den föreslagna masterexamen. Till det kan läggas att förslaget tycks innebära att begreppet "ämne" försvinner ur examensordningen. *Vilka konsekvenser kan detta innebära för grund- och forskarutbildning i ämnet kulturgeografi?*

Förslaget om en ny doktorsutbildning på 3 år medför samtidigt en obligatorisk masterutbildning om 2 år. Masternivån, eller den avancerade nivån, ska vara forskningsförberedande, vilket innebär att åtminstone delar av det som traditionellt varit kunskaper och färdigheter i kulturgeografi som förmedlats på forskarutbildningen behöver flyttas ned till grundutbildningen (alltså den avancerade nivån). "Särskilda forskningsförberedande moment ska ingå i en 2-årig masterutbildning som ger behörighet till doktorsutbildning".⁵³ Till exempel kan man tänka sig att andra året på masternivån utformas som direkt forskningsförberedande. *Vilka ämneskunskaper och färdigheter i kulturgeografi skall då denna innehålla?*

Både förslaget om en ny doktorsutbildning och Bologna-processen borde med andra ord föranleda en hel del pedagogiska och ämnesteoritiska principdiskussioner vad gäller den framtida grund- och doktorsutbildningen i kulturgeografi. Hur skall grundutbildningen i ämnet utformas? Vad skall den nya masternivån innehålla? Hur skall den föreslagna 3-åriga doktorsutbildningen utformas? *På vilka sätt kan den svenska utbildningen i kulturgeografi behöva harmonieras med utbildningar i andra europeiska länder?*⁵⁴

Avslutning

I detta kapitel har jag uppmärksammat några aktuella rapporterade brister i dagens forskarutbildning, särskilt vad gäller doktorandernas situation. I vilken utsträckning dessa brister är representativa och reella kan säkert diskuteras. Är det verkligen så att introduktionen till forskarutbildningen inte fungerar tillfredställande? Är handledarfunktionen inte tillräckligt utvecklad och anpassad efter dagens

⁵³ SOU 2004:27, s.105.

⁵⁴ Som jämförelse kan nämnas att man i England kan ha läst 3 år geografi och 2 år kulturgeografi innan man börjar den 3-åriga forskarutbildningen i kulturgeografi. Å andra sidan kan man bli antagen till forskarutbildningen utan att ha genomgått grundutbildning i geografi.

pedagogiska förutsättningar? Stämmer det att det på dagens forskarutbildning ställs för höga krav, särskilt på avhandlingar, i förhållande till den tid på 4 år som står till förfogande? Behöver verkligen ”hela utbildningssituationen ses över” och forskarutbildningen ”moderniseras”?

I vart fall kan man konstatera att frågor aktualiseras som handlar om hur dagens forskarutbildning fungerar i praktiken och hur den kan kvalitetsutvecklas. Som en konsekvens av detta försökte jag lyfta fram några av de pedagogiska utmaningar som kvalitetsutvecklingsintresserade forskarutbildare måhända kan ställas inför. Mot bakgrund av att tanken om en 4-årig forskarutbildning inte accepterats fullt ut bland forskarutbildare aktualiserades behovet av att problematisera en historisk tradition där det inte har varit helt ovanligt att både grund- och forskarutbildning ibland uppvisat tecken på att ha organiserats som en delvis för-givet-tagen tyst pedagogisk praktik.

Den samtidigt illustrativa och bedrägliga tabellen över den ”gamla” och den ”nya” forskarutbildningen som presenterades kan, trots sina begränsningar och om man tar den med en nypa salt, tjäna som heuristisk utgångspunkt för att diskutera och problematisera målkonflikter och ställningstaganden som rör planering, genomförande, utvärdering och utveckling av dagens forskarutbildning. Inte minst det senare, utvärdering och utveckling, framstår nu i skrivandets stund som väsentligt med tanke på morgondagens presumtiva 3-åriga doktorsutbildning.

I linje med forskarutbildningsreformen 1998, tillsammans med en allmän strävan att uppvärdera och professionalisera den pedagogiska delen av både grund- och forskarutbildning på universitet och högskolor, behandlas dagens forskarutbildning även i nästa kapitel som en *utbildning*.

3. OM DAGENS FORSKARUTBILDNING

De har helt enkelt inte hängt med. En doktorsavhandling är inte längre ett livsverk utan ett körkort. Den attityd som innebär ”Det ordnar sig; skriv bara en bra avhandling så ordnar det sig”, stämmer inte med verkligheten.⁵⁵

- Anette Huldt

[S]täckars den tanke som måste kunna produceras inom högst 48 månader och uttryckas på 180 sidor plus bilagor. De nuvarande doktoranderna kan möjligen trösta sig med att det är få handledare som själva lyckats uppfylla sådana krav.⁵⁶

- Piero Colla & Hervé Corvellec

Handlar forskarutbildning och avhandlingsskrivande om forskarinitiering eller lärarbehörighet? Utbildar forskarutbildningen forskare eller lärare? Innebär doktorsexamen att den som erhållit hatten kan förväntas bedriva god forskning framgent, att någon miljon i anslag efter examen åt vederbörande är väl spenderade medel? Eller är förväntningen snarast att vederbörande klarar att bedriva akademisk utbildning på mellannivå (B/C-nivå) på ett ämnesmässigt hyggligt sätt? Eller handlar det mest om legitimering, och mindre om kvalificering?⁵⁷

- Mats Alvesson

Inledning

Hur kan och skall dagens forskarutbildning planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas så att den *säkerställer att utbildningen under 4 år förmedlar de kunskaper och färdigheter som krävs för att självständigt kunna bedriva forskning?* Det finns lagar, förordningar och riktlinjer för forskarutbildning på olika nivåer men det existerar ingen neutral operationaliseringstransformator som omvandlar dessa till en optimal utbildning eller till konkreta pedagogiska handlingar. Detta måste forskarutbildare själva göra med utgångspunkt i det ämne de är verksamma inom. För forskarutbildare handlar det i praktiken om att under rådande villkor och förutsättningar göra både *pedagogiskt och*

⁵⁵ Nyheter & debatt, nr 5, 2003, s.5.

⁵⁶ Colla & Corvellec i *Strannegård*, 2003, s.86.

⁵⁷ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.201-202.

ämnetsvetenskapligt motiverade prioriteringar och val mellan en rad olika potentiellt möjliga utbildningsalternativ.

Kulturgeografi innehåller en mångfald inriktningar och kunskapsfält vars mängd vida överstiger vad som är praktiskt möjligt att täcka in i en forskarutbildning i ämnet. På liknande sätt kan handledning av doktorander organiseras och bedrivas på olika sätt utifrån en rad olika perspektiv. Är doktorsavhandlingen att betrakta som ett renodlat körkort där hantverksmässiga ämneskunskaper och färdigheter examineras? Eller skall den även uppfylla tydliga krav på eget forskningsbidrag? Är det i dagens 4-åriga forskarutbildning nödvändigt att behandla allmänna studieplaner för forskarutbildning i ett ämne som centrala pedagogiska styrdokument? Innebär detta också att den individuella studieplanen (ISP) behöver uppfattas som en materialisering av en pedagogiskt motiverad och genomtänkt individuell *studieplanering*?

Beprövad erfarenhet visar att *tydliga ramar för en pedagogisk verksamhet ger en gemensam bastrygghet för både utbildare och de som utbildas*. En medveten och systematisk fokusering på den övergripande principiella pedagogiska och (ämnes)didaktiska nivån kan skapa förutsättningar för att ytterligare utveckla forskarutbildningen till en gemensam utbildningsangelägenhet. En sådan pedagogisk målstyrning kan även motverka en för-givet-tagen reproduktion av dolda spelregler, maktrelationer, instrumentellt orienterade detaljregleringar, eller personattribueringar och andrifiseringar.

Att tydliggöra och problematisera olika val och prioriteringar av betydelse för forskarutbildningens planering, genomförande och utvärdering har sina pedagogiska fördelar. Men samtidigt finns anledning för forskarutbildare att även förhålla sig kritiskt till vad som kan uppfattas som en alltmer tilltagande instrumentell reglering och styrning av forskarutbildningen. Även forskarutbildningen som utbildning kan naturligtvis problematiseras på flera olika sätt.

Pedagogisk professionalisering

Utbildningsorienteringen av forskarutbildningen är ingen isolerad företeelse utan en del av en större utbildningspolitisk målsättning att pedagogiskt professionalisera universitets- och högskoleutbildning. Vid

anställning av lärare på universitet anges att ”lika stor omsorg skall ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av den vetenskapliga skickligheten.”⁵⁸ Ett behörighetskrav för anställning som universitetslektor är att denne ”genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kompetens, samt visat pedagogisk skicklighet.”⁵⁹ I högskoleförordningens mening handlar det om skicklighet i att *planera, genomföra* samt *utvärdera* undervisning och utbildning.⁶⁰ På liknande sätt har pedagogiska meriter uppvärderats i relation till forskningsmeriter vid bedömning av professors- och docentkompetens. För nytillkomna med sådana ambitioner kan numera läggas krav på fullgjord *handledarutbildning*. Från och med 1 juli 2003 gäller även att ”doktorander som undervisar inom grundutbildningen skall ha genomgått inledande högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper.”⁶¹

Som vanligt är det möjligt att göra olika lokala tolkningar och tillämpningar. Hur dessa görs ger i sin tur indikationer på hur det pedagogiska värderas. Vad är det egentligen för kunskaper som motsvarar en högskolepedagogisk utbildning? *Vilka krav på pedagogisk skicklighet, med avseende på planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildning i kulturgeografi, är det rimligt och önskvärt att ställa på forskarutbildare inom ämnet?* Hur skall pedagogiska meriter värderas i relation till vetenskapliga meriter? Finns det anledning att utveckla lärarfunktionen på forskarutbildningen? Måste genomgången handledarutbildning vara ett behörighetskrav för att vara handledare på forskarutbildningen?⁶²

En 4-årig forskarutbildning

I och med forskarutbildningsreformen 1998 introducerades en mer strikt form av resursstyrning, i betydelsen att de som antas till forskarutbildningen skall ha sin studiefinansiering säkrad. Reformen markerade krav på ökad effektivitet och en genomgående trend under

⁵⁸ Högskoleförordningen, kap 4, §5.

⁵⁹ Högskoleförordningen, kap 4, §7.

⁶⁰ Det är mot denna bakgrund som jag i denna text genomgående lyfter fram just planering, genomförande och utvärdering, samt då och då kryddar med "utveckling".

⁶¹ Högskoleförordningen, kap 8, §3b.

⁶² För övrigt verkar det som att den sistnämnda frågan är på väg att bli obsolet. Enligt förslaget till ny doktorsutbildning skall handledarutbildning införas som obligatorium (för huvudhandledare).

senare år har varit att handledar- respektive doktorandrollen gått mot en högre grad av professionalisering än tidigare, med krav på tydlighet i åtaganden.⁶³ Utbildningstiden skall omfatta 4 års heltidsstudier (8 års deltidstudier) och för varje doktorand skall det upprättas en individuell studieplan.

Därmed förändrade reformen de pedagogiska förutsättningarna för att bedriva forskarutbildning, i så motto att både utbildningen som 4-årig ytterligare markerades och forskarutbildningens ansvar för att säkerställa effektivitet och genomströmning. Som det sägs på högskoleverkets webbplats för information om forskarutbildning (den så kallade *Doktorandhandboken*):

De nya reglerna ställer höga krav på universitetens och högskolornas ansvarstagande för studenterna, på handledning och försörjning.⁶⁴

I ett längre historiskt perspektiv har det bedrivits forskarutbildning i Sverige, i form av seminarieundervisning och handledning, sedan slutet av 1800-talet. Forskarutbildning infördes som begrepp i och med 1955 års universitetsutredning.⁶⁵ Vad som ofta framhållits som ”nytt” med dagens forskarutbildning är den ökade betoningen på *utbildning*. Detta är en sanning med modifikation eftersom reformen 1998 snarare kan betraktas som det senaste försöket att förverkliga forskarutbildningen som en utbildning. I vart fall slås det fast i forskning år 2000 att den principiella utgångspunkten måste vara att:

forskarutbildningen är just en *utbildning*. Individernas viktigaste insatser skall inte göras under utbildningstiden. Den skall vara en lärotid, som förbereder för kommande yrkesarbete.⁶⁶

Ibland har det hävdats att det kommande yrkesarbete som forskarutbildningen skall förbereda de forskarstuderande för inte längre enbart avser lärare eller forskare vid universitet och högskola. De senaste årens volymökning av forskarutbildningen kan då ses som en strävan att även öka andelen forskarutbildade i yrkesarbete utanför universitet och högskola, samt i annat arbete än som forskare och lärare. Innebär inte

⁶³ Appel, 2003, s.11.

⁶⁴ *Doktorandhandboken*.

⁶⁵ SOU 1957:24.

detta i så fall att dagens forskarutbildning i högre utsträckning måste organiseras så att den *även förbereder för annat kommande yrkesarbete* än som lärare och forskare? Hur skall detta i så fall göras och vilka kunskaper och färdigheter skall forskarutbildningen då förmedla?

Detta motsägs emellertid av forskning år 2000 i och med att det där slås fast att "forskarutbildningens karaktär av yrkesförberedelse för arbete som lärare inom högre utbildning och forskning eller inom därtill anknytande arbetsuppgifter måste bibehållas."⁶⁷ Även om det i någon mening är så att forskarutbildning numera inte längre behöver betraktas som en utbildning som enbart är tänkt att kvalificera för anställning inom universitet och högskola, som forskare eller lärare, gäller fortfarande (enligt Högskolelagen kap 1, § 9) att:

Forskarutbildning skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, *ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning* (Lag 2001:1263).⁶⁸

Dagens forskarutbildning definieras alltså som en utbildning som skall ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning. Samtidigt markeras att de forskarstuderandes viktigaste insatser inte skall göras under utbildningstiden. Detta kan tolkas, inte bara som en markering av att forskarutbildningen skall vara en utbildning, utan även som att *forskningsdelen skall vara underordnad utbildningsdelen*. Den nu gällande betoningen på utbildning kan jämföras med den "gamla" forskarutbildningens forskningsorientering:

Det gamla doktorerandet hade mycket lite av formell forskarutbildning i sig. Tonvikten låg på fullfjädrad forskning. I det nya systemet ligger emfasen ofta just på utbildning och det anförs ibland som en förmildrande omständighet. "Vad kan man kräva av en avhandling?" Detta är en typisk forskarutbildningsfråga.⁶⁹

Många av de grundläggande och principiella forskarutbildningsfrågorna och ställningstagandena aktualiserar förhållandet mellan utbildnings- och forskningsdel. Lena Gerholm menar att den *mest grundläggande strukturella motsättningen i dagens forskarutbildning*

⁶⁶ SOU 1998:128, s.131.

⁶⁷ SOU 1998:128, s.131.

⁶⁸ *Min kursivering.*

är den mellan utbildning och forskning.⁷⁰ Vad är det egentligen forskarutbildningen skall utbilda de forskarstuderande i om deras viktigaste insatser inte skall göras under utbildningstiden? Skall avhandlingen som forskningsbidrag vara underordnad utbildningsmålet att ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning? Vilka pedagogiska förutsättningar och möjligheter erbjuder en 4-årig forskarutbildning för att förmedla de kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva självständig forskning, och vilka möjliga konsekvenser innebär det för forskningsdelen av utbildningen? ”Vad kan man kräva av en avhandling”? Är det så att planeringen, genomförandet och utvärderandet av forskarutbildningens pedagogiska och ämnesdidaktiska insatser behöver utvecklas och effektiviseras för att säkerställa genomströmning och bibehålla kvaliteten på avhandlingar? Eller är det nödvändigt att ändra kraven på avhandlingar (forskningsbidraget) och anpassa dem efter rådande pedagogiska förutsättningar?

En 4-årig forskarutbildning i kulturgeografi

En 4-årig forskarutbildning väcker alltså en rad allmänna utbildnings- och forskningsrelaterade grundfrågor. För forskarutbildare i praktiken blir det nödvändigt att hantera dessa utifrån ämnesspecifika förutsättningar och mål. Vad kan/skall man kräva av en avhandling i ämnet kulturgeografi? Vad kan/skall man kräva av ett självständigt forskningsbidrag till kulturgeografiämnet? Vad är rimligt att kräva, i bägge fallen, under den givna pedagogiska förutsättningen att forskarutbildningen och doktorandens egna forskningsprojekt skall genomföras på 4 år?

I *Forskning och forskarutbildning* redovisar Olof Wärneryd och Lennart Andersson sin granskning som externa utvärderare av forskning och forskarutbildning vid kulturgeografiska institutionen, Umeå universitet. Denna rapport är, mig veterligen, den enda som uppmärksammat implementeringen av den ”nya” forskarutbildningen (1998 års reform) i just kulturgeografi. Av detta skäl blir delar av

⁶⁹ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.114-115.

⁷⁰ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.114.

författarnas värderingar och rekommendationer här intressanta, även om dessa var specifikt riktade till institutionen i Umeå.

I rapporten, som är från 1999, slås fast att implementeringen av den nya forskarutbildningen *”är den övergripande stora uppgiften de närmaste åren”* och att detta är en *”både arbetskrävande och nödvändig uppgift”*.⁷¹ Författarna konstaterar att med *”främst naturvetenskap som mall men också till följd av krav på fyra års studier för att nå doktorsexamen inklusive fyra års finansiering avkrävs samhällsvetenskap och humaniora åtgärder för att minska tiden för forskarutbildning. Att doktorsavhandlingen omfång, karaktär och publicering måste påverkas är svårt att undvika.”* Det sägs vidare att i de förändrade förutsättningarna *”ingår en betydligt hårdare styrning av val av ämne för avhandlingen i syfte att få doktoranden att arbeta både snabbare och mer målinriktat. Även kursdelen måste diskuteras i fråga om omfattning, karaktär och nödvändighet. Detta är en uppgift som kulturgeografiska institutionen [dvs. i Umeå] har gemensam med alla forskarutbildande institutioner i landet. Eftersom doktoranderna i hög grad arbetar individuellt är den första åtgärden en noggrannare uppföljning och styrning av varje enskild doktorand i relation till den för doktoranden fastställda tidsplanen. Det behövs säkert även en tydlig och övervägd styrning från både institutionsledningen och från huvudhandledarna i samråd med den enskilde doktoranden för att detta skall ge avsedda effekter.”*

Vad gäller avhandlingars omfång, karaktär och publicering konstateras att *”när den nya forskarutbildningen realiserats minskar tiden för avhandlingsarbete. Detta blir en oundviklig följd.”* I sammanhanget diskuterar författarna sammanläggningsavhandlingar som de anser *”är säkert till en del en lösning, som kan ge tidsbesparing utan avkall på kvaliteten”*. Samtidigt tillförs ett men eftersom det är *”svårt att få publicerat i erkända internationella tidskrifter framförallt de med refereesystem och publiceringen kan ta upp till ett par år. Vi är också ovana vid sammanläggningsavhandlingar. Därför behövs någon form av läroprocess, där både handledare och doktorand bör involveras.”*

Vad gäller kurserna i forskarutbildningen och seminarieverksamheten konstaterar Wärneryd och Andersson att man sällan ser *”någon analys av hur stort värde kurserna har för*

forskarutbildningen som helhet. När nu forskarutbildningen skall effektiviseras, bör även kursverksamheten involveras. Samma gäller om det högre seminariet. En mera systematisk och ev obligatorisk genomgång i seminarieform av avsnitt, artiklar etc ingående i doktorandernas avhandlingsarbeten med utsedda diskutanter/motsvarande bör övervägas.”

I likhet med en rad andra rapporter uppmärksammas introduktionen av doktoranderna som en viktig faktor. Även handledarfunktionens betydelse understryks och beskrivs som ”en kritisk funktion i forskarutbildningen. En betydande satsning på handledning bör underlätta genomförandet av den nya forskarutbildningen /.../ En tydligare fokusering och värdering av funktionen som handledare i forskarutbildningen bör ske. Nu är handledarfunktionen ett led i arbetet som ledare för forskningsprojekt. Den bör vara en kvalificerad läraruppgift och värderas som en del av lärartjänst.”

Slutligen uppmärksammar författarna att den ”nya forskarutbildningen” aktualiserar behovet av ett organ för forskarutbildningsfrågor. ”Att genomföra den nya forskarutbildningen på ett effektivt men samtidigt lämpligt sätt kräver många ställningstaganden där samtliga berörda bör vara med. En väg att fokusera på forskarutbildningen är att bilda en forskarutbildningskommitté /motsvarande där samtliga handledare och doktorandrepresentanter ingår. Åt en sådan kommitté skulle beslutsrätten i många frågor om forskarutbildningen kunna överföras.”

Wärneryd och Anderssons synpunkter är exempel på hur man då (1999) kunde förhålla sig till den ”nya” forskarutbildningen. Samtidigt är de fortfarande aktuella och relevanta, så även deras rekommendationer:

- Fortsatt uppföljning och styrning av enskilda doktorander i syfte att genomföra den nya forskarutbildningen. Ett särskilt ansvar ligger hos huvudhandledarna.
- Fastlägg principer för avhandlingen enligt den nya forskarutbildningen.
- Analysera hur det utrymme /.../ som är avsatt för kurser i forskarutbildningen bäst skall användas. På motsvarande sätt bör analyseras hur det högre seminariet bäst skall fungera för

⁷¹ Wärneryd & Andersson, 1999, s. 12 [min kursivering]. Samtliga hänvisningar som följer i detta avsnitt är hämtade från s. 12-15.

att bli den del av forskarutbildningen som det är avsett att vara.

- Finn former för snabb introduktion av doktoranderna. Skapa doktorandgemenskap.
- Satsa mer på handledarfunktionen. Gör den till en kvalificerad läraruppgift.
- Inrätta en forskarutbildningskommitté/motsvarande.

Det är inte mitt syfte här att ta ställning till Wärneryd och Anderssons rekommendationer. Däremot illustrerar de viktiga principiella områden och aspekter som dagens forskarutbildare fortfarande har anledning att arbeta med, och som jag kommer att återkomma till på olika sätt både i detta och senare kapitel.

Från lärlings- till utbildningsmodell

Dagens forskarutbildning kan beskrivas och förstås på olika sätt, varav ett är att den är ett uttryck för en successiv övergång från lärlings- till utbildningsmodell. Följande tabell kan användas som utgångspunkt för att diskutera vad detta innebär för utbildning och handledning av ”4-års doktorander”.

Tabell 3.1: *Lärlings- respektive utbildningsmodell*²

Lärlingsmodell	Utbildningsmodell
monografi	sammanläggningsavhandling
doktoranden forskar själv	forskargrupper
handledaren ej medförfattare	handledaren medförfattare
fåre handledare	fler handledare
långsammare forskningsprocess	snabbare forskningsprocess

Modellerna representerar återigen den inbyggda strukturella motsättningen *mellan en utbildnings- och en forskningsorienterad forskarutbildning*. Även i utbildningsmodellen måste doktoranden ägna sig

åt egen kvalificerad forskning som skall redovisas i en avhandling. På liknande sätt kan handledaren inte heller i utbildningsmodellen klara sig med enbart pedagogisk kompetens och skicklighet, om nu någon nu skulle tro att det vore möjligt. Man kan mycket väl tänka sig att utbildningsmodellen, som den sammanfattas ovan, i själva verket ställer *ännu högre krav på ämnesbaserade forskningskompetenser hos handledaren.*

För att det skall bli sammanläggningsavhandlingar så krävs att handledaren kan handleda doktorandens forskningsprojekt på ett sätt som gör att detta ”snabbt” resulterar i vetenskapliga artiklar som kan bli antagna i nationella/internationella facktidskrifter. Handledaren kan då inte bara falla tillbaka på gamla vetenskapliga meriter utan måste vara aktiv forskare själv, eller på annat sätt ha mycket god ”pejling” på var ”forskningsfronten” inom ämnet befinner sig. Dessutom är det inte säkert att sammanläggningsavhandlingar per automatik leder varken till en snabbare forskningsprocess eller ger bättre förutsättningar för att utbildningen skall klaras av på 4 års nettotid. I normalfallet tar det många gånger lång tid att få artiklar antagna av tidskriftsredaktioner. Kan verkligen tidsåtgången för doktorsexamen minskas med hjälp av sammanläggningsavhandling i stället för monografi i ett ämne som kulturgeografi?

En något ironisk paradox som måhända uppkommer är att en forskarutbildare med renodlad ”utbildningspedagogisk profil” inte klarar sig i utbildningsmodellen! Är det i själva verket så att ”utbildningsmodellen” fortfarande är grundad i en föreställning om forskarutbildning som forskning?

Livsverk eller körkort?

”Vad kan man kräva av en avhandling?” är enligt Lena Gerholm, ”en typisk forskarutbildningsfråga”.⁷³ Det är även en fråga som överskuggar de flesta doktoranders tillvaro på forskarutbildningen. Så vilken roll och status skall forskarutbildningen ge avhandlingen? Är den ett slags examensbevis på en utbildning eller ett självständigt forskningsbidrag? Ett ”körkort” eller ett ”livsverk”?

⁷² Tabellen är hämtad från Apell, 2003, s.17.

⁷³ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.115.

Kanske är det så att doktorsavhandlingen i den nordiska traditionen fortfarande har ett rykte om sig att vara något av ett livsverk.⁷⁴ I den nordamerikanska traditionen är den mer att betrakta som ett körkort, eller gesällprov, vilket kanske även skulle kunna tolkas som en slags "McDonaldisering av det heliga forskningsyrket".⁷⁵ Vad gäller Sverige är det sannolikt många som, likt Barbara Czarniawska, anser att numera är "körkortsidén vinnande, inte minst på grund av praktiska skäl - finansiering, doktorandtjänster, osv."⁷⁶ Men det finns de som är kritiska, till exempel Mats Alvesson:

Själv tycker jag att den svenska traditionen - där avhandlingen publiceras, doktoranden ofta i internationellt perspektiv har extremt goda arbetsvillkor och doktorsexamen är tillräckligt krav för livstidsanställning vid universitet motiverar mera än bara körkortsfärdigheter.⁷⁷

När doktorsexamen uppfattas som ett körkort innebär det samtidigt att kravet på att doktorsavhandlingen skall ge ett eget substantiellt vetenskapligt bidrag mildras eller tonas ned. Ett körkort för bil ger innehavaren behörighet att köra bil, men är i sig ingen garanti för att denne kommer att bli professionell rallyförare eller ens en god vardagstrafikant. Doktorsexamen uppfattad som ett bevis på körkortsfärdigheter ger en behörighet att forska på egen hand, men vad detta kommer att resultera i överlämnas åt framtiden att utvisa. I ett forskarutbildningsperspektiv blir avhandlingen utifrån körkortsidén:

närmast som megatenta medan bidragsidén leder till att avhandlingen ses som en kunskapsförmedlingsrapport, där det intressanta blir vad den kvalificerade läsaren snarare än doktoranden har lärt sig. Megatentan innebär främst att det handlar om att tenta av en litteraturdel och föra ett metodresonemang, redovisa ett empiriskt material och dra slutsatser ur detta och få det hela att hänga ihop på ett acceptabelt sätt. Något kunskapsbidrag utöver kanske av utredningskaraktär handlar det inte primärt om.⁷⁸

⁷⁴ "Av retoriska skäl är det då bekvämt att glömma att doktorsavhandlingen är ett körkort även i Europa. Livsverket, eller åtminstone ett av dem, är en så kallad habilitation (som namnet antyder). Doktorsavhandlingen är i den kontinentaleuropeiska traditionen ett gesällprov, verkligen ett körkort, där man skall visa att man anammat yrkets kunskaper (även genom att avvika från dem). Man skall visa sig vara mogen för att forska självständigt. Efter det förväntas man komma med ett originellt bidrag - i form av en habilitationsavhandling." (Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.37.)

⁷⁵ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.37.

⁷⁶ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.38, och hon tillägger; "Det har inte nått media än...".

⁷⁷ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.199-200.

⁷⁸ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.199.

I forskarutbildningspraktiken förefaller det ofta vara så att ”vad som krävs för körkortet sällan specificeras.”⁷⁹ *Vilka kunskaper och färdigheter är det egentligen som en doktorand i kulturgeografi skall visa upp i sin avhandling?* Dessutom är det vanligt att det finns olika uppfattningar bland forskarutbildare om vad som skall krävas för att få körkortet. Skall doktoranden få det för ett gott hantverk som visar på kunskaper och färdigheter som krävs för att självständigt bedriva forskning, eller behöver denne i själva verket även åstadkomma ett eget substantiellt ”konstnärligt” bidrag till forskningen? Utifrån vilka kriterier skall då detta forsknings- eller kunskapsbidrag bedömas? Om man placerar den forskarstuderande i centrum kan oklarheter om detta innebära att denne:

kan bli klämd mellan hantverkeriet och det konstnärliga. Det förra utmynnar i krav på visad körkortsfärdighet, det senare på något originellt, ofta svårbedömt, ett bidrag till forskningen. Ett problem är att olika bedömare har olika uppfattningar om dels vad som läggs i hantverkandet vs konstnärskapet, dels hur de bedömer vad de finner viktigast.⁸⁰

Så vilka ”trafikregler” inom ämnesvetenskap och forskning är det som den forskarstuderande i kulturgeografi måste ha kunskap om? Vilka färdigheter i ”bilkörning” (forskning) måste denne kunna uppvisa? Vilket ansvar har forskarutbildningen för att den forskarstuderande får ordentlig träning i dessa kunskaper och färdigheter under utbildningen? Hur skall avvägningen mellan utbildning (”hantverkeriet”) och eget forskningsbidrag (”det konstnärliga”) göras både principiellt och i praktiken inom ramen för en 4-årig utbildning? Är det förresten överhuvudtaget möjligt att implementera forskarutbildningen som utbildning så länge som den samtidigt reproduceras som forskning genom att avslutas med ett stort offentligt disputationsförfarande där respondenten kan få frågor om sitt (ämnes)vetenskapliga kunskapsbidrag?

Det är svårt att inte låta bli att undra över om föreställningen om avhandlingen, om inte som ett livsverk men i alla fall som en förhållandevis ”stor grej” för både forskarutbildare och doktorand, fortfarande lever kvar helt enkelt genom den offentliga tillställning som

⁷⁹ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.199.

⁸⁰ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.190.

disputationen är i Sverige.⁸¹ I exempelvis England avslutar man med ett "viva" där doktorand, en extern examiner, handledare och möjligen någon eller några få till är närvarande. Doktoranden har även möjlighet att efter detta tillfälle korrigera och ändra det framlagda manuset utifrån de synpunkter som framkommit vid granskningen och sedan lämna in en slutlig version. Normalt sett trycks inte avhandlingar i någon större upplaga, om ens i någon alls.

Detta innebär att avhandlingen blir ett examinationsunderlag på forskarutbildningen emedan dess vetenskapliga kunskapsbidrag bestäms genom de publicerade vetenskapliga artiklar den eventuellt genererar under eller efter utbildningen. Pedagog och forskaren undrar då *vad det innebär för lärande, utbildning och forskning*, för doktorand och för forskarutbildningen, när resultatet av forskning under utbildning skall redovisas och ställas ut offentligt under pompa och ståt, jämfört med när det skall granskas i en mindre krets och där det hela avslutas med ett enkelt pubbesök. Den som har blicken riktad framåt kan fundera över vad Bolognaprocessen och internationalisering kan tänkas innebära för framtida doktorsavhandlingar med avseende på bland annat "hantverkeriet" kontra "det konstnärliga" och examinationsförfarande.⁸²

Bedömningskriterier & examination

Om man tar på pedagogiskt allvar att forskarutbildningen är just en *utbildning* innebär det att kunskaper och färdigheter som utbildningen skall ge behöver preciseras på ett tydligt sätt. Det är ju dessa som forskarutbildare har i uppgift att förmedla och mäta (examinera) och som den forskarstuderande behöver veta för att kunna öva och utveckla under utbildningens gång. Vilka kunskaper och färdigheter *i kulturgeografi*, även med avseende både på "hantverket" och "det konstnärliga", är det egentligen som specifikt skall krävas och som därmed även utgöra grund för examination på ämnets forskarutbildning? I vilken utsträckning skall vissa kunskaper och färdigheter förmedlas till alla forskarstuderande? Hur stora individuella variationer är det rimligt att acceptera? Vad skall examineras genom forskarkurser respektive avhandling?

⁸¹ Översätter man "livsverket" från (100) poäng till utbildningstid motsvarar det 2,5 års heltidsstudier.

⁸² Kommer vi till exempel att få avhandlingar som skrivs utifrån ett i förväg bestämt antal ord?

Själv har jag erfarit många exempel på när examination av en forskarkurs utformats genom att den forskarstuderande fått i uppgift att "skriva ett mindre PM, gärna med anknytning till det egna avhandlingsarbetet", men utan att varken kunskapsmål eller examinationskriterier har varit specificerade eller relaterade till gällande kurs- eller studieplan. Vad lär sig den forskarstuderande av sådana examinationer? Är det i ett forskarutbildningsperspektiv rimligt att denne skall vara utelämnad enbart till enskild examinatorns bedömningsgrunder och examinationskriterier?

Examinationer är inte bara mätstationer för att kontrollera och utvärdera om en utbildning verkligen förmedlar eller har förmedlat de kunskaper och färdigheter som den skall utifrån gällande utbildningsmål, eller för att få kunskap om de studerandes lärande. Utifrån beprövad pedagogisk erfarenhet vet vi att examinationer i betydande utsträckning även *påverkar läroprocesser*, vilket den klassiska frågan "vad kommer på tentan?" mycket väl illustrerar. Om vi utgår från att forskarutbildningen i hög grad är en utbildning där den forskarutbildade skall "utbilda sig själv", vilka typer av kunskaps- och färdighetskriterier och examinationsmoment använder då denne sig själv av? Hur och på vilka sätt kan eller bör forskarutbildningen hjälpa till i detta självutbildande?

I likhet med andra studenter är doktorander intresserade av att kunna planera och genomföra sin utbildning med hänsyn till examinationskraven. Så det gäller att försöka luska och lista ut vad som krävs för att få sin doktorsavhandling godkänd. Plötsligt landar en rykande färsk avhandling i biblioteket. Hur många sidor är den på? Vad innehåller metodavsnittet och hur omfattande är redovisningen av det empiriska materialet? Så kommer det sig att doktorander understundom måttar muren med blicken och "frågar försynt vad som krävs för att komma över. Som svar upplöses murens kompakta samfälliga kontur i en spretig och hetsig debatt. Någon svarar si, en annan svarar så, och en tredje viftar ilsket med en forskningsrapport. Till synes lika och enhälliga men bakom den uniforma fasaden döljer sig motstridiga definitioner".⁸³ Så, återigen, hur skall då:

⁸³ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.169. Vad som döljer sig bakom muren är inte lätt att få kunskap om. När det gäller tveksamma avhandlingar är det, enligt Mats Alvesson, en inte ovanlig taktik "att handledaren mobiliserar sitt nätverk, tillfrågar vänner med en inte alltför skarp profil om att vara opponenter och lotsar igenom projektet. För en del doktorander med skakiga projekt är detta kanske handledarens viktigaste uppgift. Ett problem är - bortsett från att tivelaktiga projekt

avhandlingen åstadkommas och hur ska den se ut? Professorn ler outgrundligt. "Det gäller att ta sig över ribban." Problemet är bara att det är svårt att exakt ange på vilken nivå ribban ligger. Så inleds jakten på måttstockar och mallar. Men inte ens Handedaren kan med någon enkel måttangivelse fastställa hur högt man måste hoppa.
För över måste man.
Men hur? Flip eller flop?
När endast de invigda vet om du kommit över.⁸⁴

Som varje forskarutbildare vet är det naturligtvis inte så lätt ens för "de invigda" att enkelt och entydigt artikulera vad som krävs för att "ta sig över ribban", oavsett om man utgår från hantverkskunskaper eller forskningsbidrag. Inte heller är det så lätt för en forskarstuderande att veta vad denne förväntas prestera och uppfylla. Ett möjligt svar är att "det är precis det en forskarutbildning går ut på. Det är när du har ett svar på den frågan som du är färdig med din avhandling".⁸⁵ Men, för att fortsätta citera Dan Kärreman, "[ä]ven om det svaret är djupsinnigare än man tror är det ingen hjälp för en nyantagen doktorand."⁸⁶

När allt kommer omkring är författandet av en doktorsavhandling, tillsammans med den bakomliggande egna forskningen, det enskilt största utbildningsmomentet på forskarutbildningen och disputationen det enskilt största examinationsmomentet. Forskarutbildningen kan då, för att anknyta till en tidigare nämnd terminologi, ses som ett 4 år långt träningsläger där den forskarstuderande skall tränas i att hoppa så högt att denne inom 48 månader nettotid tar sig "över ribban" och landar på andra sidan med en doktorshatt på huvudet. För att denna träning skall bli så effektiv och optimal som möjligt, krävs det då inte att både tränare och hoppare någorlunda vet vad som krävs för att hoppa tillräckligt högt, det vill säga "vilken nivå ribban ligger"? I så fall kan det finnas anledning för forskarutbildare och forskarstuderande att tillsammans öppet och

godkänns - att det symboliska bekräftandet av forskaridentiteten som klarade kritiska granskningar utgör uteblir" (Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.194). Vid bedömningar i betygsnämnder händer det enligt densamme "att folk motiverar att avhandlingar godkänns med hänvisning till att andra, lika dåliga eller t.o.m. sämre avhandlingar har godkänts. Själv tycker jag att det är ett svagt argument: förekomst av undermåligheter motiverar inte fortsatt acceptans av dylika, tycker jag strängt. Samtidigt kan man inte avvika för mycket från nomen. Utöver allt detta principiella finns naturligtvis en mänsklig dimension: folk investerar mycket i avhandlande, som tid, pengar (försämrad ekonomi) och en stor del av sig själva. Beaktande av detta ingår förstås i hur avhandlingstexter bedöms - ibland accepteras tvivelaktiga alster då 'det inte blir bättre'" (Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.198).

⁸⁴ Miriam Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.168.

⁸⁵ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.133.

⁸⁶ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.133.

kontinuerligt diskutera bedömningskriterier för avhandlingar. Den obstinate pedagogen ger sig inte utan ställer följdfrågan: Hur skall de annars tillsammans kunna planera, genomföra och utvärdera utbildningen på ett effektivt och systematiskt sätt?

Frågan för hela forskarutbildningen är *hur denna kan och skall planeras, genomföras och utvärderas så att det säkerställs att de forskarstuderande under 4 år ges de kunskaper och färdigheter som krävs för att hoppa tillräckligt högt*. Men hur högt kan man förresten egentligen lära sig att hoppa på 4 år? Kan man överhuvudtaget med någorlunda säker prognos förutsäga om någon kommer att hoppa tillräckligt högt om 4 år? Är det möjligen så att forskarutbildningen istället bara bör anta sådana som redan innan de börjat utbildningen är bra på att hoppa högt?⁸⁷ Vilka kunskaper och färdigheter skall den som söker in till forskarutbildningen uppvisa och bedömas utifrån?

En gemensam forskarutbildning?

Det är inte alltid säkert att grundutbildningen verkligen har gett de kunskaper och färdigheter som krävs för att, i enlighet med progressionstanken, fortsätta på forskarutbildningen. Barbara Czarniawska menar att:

Som regel behöver doktoranderna minst två år – och all hjälp de kan få – för att komplettera sin utbildning på ett relevant sätt. De listiga går först de kurser som de behöver och går resten av de obligatoriska kurserna när avhandlingen gått till tryck. Det finns alltid planer för att göra det omöjligt för nybörjare och tvinga dem att starta med de obligatoriska kurserna, men än så länge vinner det sunna förnuftet.⁸⁸

Detta aktualiserar frågor som rör *kursdelen* av forskarutbildningen. Trots att denna ofta utgör 60 poäng av utbildningens totala 160 poäng får

⁸⁷ Detta kan till exempel innebära att särskild behörighet tillämpas och aktualiserar även vad "förmåga att tillgodogöra sig forskarutbildning" i praktiken skall innebära. Hur mäter/bedömer man denna förmåga? Frågan rör hur *studieframgång* kan förutsägas. Vad gäller universitets- och högskolestudier i allmänhet är en uppfattning att: "I stort sett säger dock alla studier på området – och det rör sig om ett stort antal vid detta lag – att med resultat från högskoleprov eller kännedom om betyg kan vi förklara och förstå 25 procent av en individs framtida studieframgång. Resten – alltså 75 procent – vet vi inte vad den beror på och kan följaktligen inte heller förutsäga. Rent generellt gäller dock att betyg och högskoleprov har de bästa prognosegenskaperna, även om det alltså inte rör sig om särskilt höga värden. Andra urvalsinstrument har betydligt sämre prognosegenskaper, t.ex. intervjuer och personlighetstester..." (SOU 2004:29, s.15-16).

den i regel sannolikt inte motsvarande relativ uppmärksamhet av varken doktorander eller forskarutbildare. För doktorander blir forskarkurser lätt störande moment som stjälar dyrbar tid och uppmärksamhet från det egna forsknings- och avhandlingsarbetet. Det handlar inte sällan, enligt min erfarenhet och drastiska formulering, mer om att "få sina poäng" än att på allvar och heltid ägna sig åt kvalificerade forskarkursstudier. Det är inte heller ovanligt att forskarutbildare indirekt eller direkt legitimerar detta, exempelvis genom att företrädesvis rekommendera forskarkurser som är av direkt relevans för doktorandens eget forskningsprojekt, utforma examinationer av forskarkurser som är avhandlingsrelaterade eller genom att inrikta handledningen enbart på avhandlingsprojektet. Bägge parter använder sig säkert av "det sunda förnuftet" för att hantera den inbyggda konflikten mellan kurs- och avhandlingsdel. I sin tur kan denna ses som ytterligare en aspekt av motsättningen mellan utbildning och forskning.

Det finns exempel på forskarutbildningar som innehåller en omfattande obligatorisk kursdel som direkt syftar till att förmedla kunskaper och färdigheter utifrån gällande studieplan. Inom kulturgeografi verkar det vanligtvis vara så att forskarkurserna i huvudsak initieras och genomförs lokalt eller genom det nationella programmet. I bägge fallen kan man misstänka att deras relation till gällande studieplaner för forskarutbildning i ämnet som regel är indirekt och av underordnad betydelse.

Forskarkurser aktualiserar automatiskt "litenhetens problem". När en forskarutbildning bara antar en eller några doktorander per år är det mycket svårt att organisera denna som en gemensam utbildning. Doktorandunderlaget på respektive kulturgeografisk institution i Sverige räcker då ofta inte till för att organisera gemensamma forskarkurser, eller andra kollektiva utbildningsmoment, särskilt inte för dem som befinner sig i *samma fas av utbildningen*. Därmed blir det i praktiken nästan omöjligt att organisera och genomföra en strikt systematisk gemensam forskarutbildning i ett litet ämne som kulturgeografi.

Det nationella forskarkursprogrammet i kulturgeografi kan ses mot denna bakgrund och fyller en viktig funktion. "Litenhetens problem" är även relaterad till en potentiell "inavelsrisk" och därför är det viktigt att

⁸⁸ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.38.

doktorander ges möjlighet att utbyta kunskaper och erfarenheter med doktorander från andra lärosäten. Kanske är det till och med möjligt att tänka sig att det utformas en slags nationell studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi? Utifrån denna kan vissa nationella forskarkurser i kulturgeografi ges med samtliga antagna doktorander som målgrupp. En pågående och tilltagande internationalisering av forskarutbildningen behöver samtidigt beaktas. Att öppna upp forskarutbildningen genom organiserat kurssamarbete med kulturgeografiska institutioner utanför Sverige är ett exempel. Man skall inte heller glömma att internationalisering även innebär att lokala inriktningar och specialiseringar, exempelvis i form av forskarkurser, är något man även konkurrerar med på forskarutbildningsmarknaden.

Huruvida det kan eller skall finnas en stor andel gemensamma (eventuellt obligatoriska) kurser eller ej på forskarutbildningen, och vilka dessa i så fall skall vara, är något som det finns anledning för forskarutbildare att diskutera. Vad är det i så fall som skall utgöra den *gemensamma ämnesvetenskapliga kärnan*? Går det överhuvudtaget att enas om en sådan? Är det inte bättre att försöka avgränsa och profilera forskarutbildningen?

På liknande sätt kan man fundera över vad forskarutbildningen som *gemensam utbildning* är och möjliga konsekvenser för hur den kan planeras och genomföras. Skall forskarutbildningen struktureras så att det tydligt framgår vad forskarstuderande gemensamt skall ha klarat av efter 1 år, 2 år, och 3 år? Eller skall det vara upp till varje handledare och doktorand att bestämma? Vilka för- och nackdelar finns det med att ha forskarutbildningen upplagd som ett ”smörgåsbord av kurser, seminarier, handledning och kollegiala samtal” där den blir som en ”fyra år lång initiationsrit där det inte ges några omedelbara svar till avhandlingsmysteriets gåtor”⁸⁹

För den som av någon anledning nu inte är så förtjust i smörgåsbord kan Nordplans forskarutbildning under åren 1978-1995 illustrera ett tänkbart alternativ.⁹⁰ Utbildningens första del sträckte sig över två och ett halvt år (och senare tre år) och bestod huvudsakligen av veckolånga seminarier och enskilda litteraturstudier. ”Utbildningens kärna låg i seminarierna. Normalt möttes varje grupp vid sju tillfällen per år, d. v.s.

⁸⁹ Salzer-Mörting i *Strannegård*, 2003, s.170.

totalt ett tjugotal gånger. Seminariernas längd varierade mellan de olika omgångarna, men stabiliserades slutligen till en vecka per tillfälle.⁹⁰

Enligt gällande studieplan skulle studierna ha en tvärnordisk och tvärdisciplinär prägel, samt omfatta för samhällsplaneringen relevanta delar av vetenskapsteori med idéhistoria samt övergripande samhällsvetenskaplig teori. Den första allmänna delen avslutades med muntlig och skriftlig tentamen inför en kommitté av minst två personer utnämnda av forskarutbildningskollegiet. Utbildningens andra del överlappade i tiden med den första och bestod av förberedande avhandlingsarbete vilket utmynnade i framläggande av en avhandlingsplan avseende dels ämnets teoretiska förankring dels forskningens konkreta utförande. Efter det att två handledare godkänt avhandlingsplanen kunde den studerande erhålla intyg över genomgången forskarkurs.⁹²

Som jag uppfattar det innebar Nordplans forskarutbildning en kombination av en i hög grad väldigt styrd och strukturerad utbildning, i form av obligatoriska utbildningsmoment, gemensam litteratur, kontrollerande examinationer, och en stor individuell frihet gällande avhandlingsdelen. På ett sätt kan man därför säga att den kombinerade positivistiska och humanistiska forskarutbildningsideal.

Studieplanen som pedagogiskt styrdokument

I dagens forskarutbildning är det på goda grunder möjligt att hävda att studieplanen måste betraktas och hanteras som ett centralt *pedagogiskt styrdokument* som skall ligga till grund för planering, genomförande och utvärdering av utbildningen. Enligt högskoleförordningen (kap 8, §7) skall det i varje allmän studieplan för forskarutbildning i ett ämne anges:

- det huvudsakliga innehållet i utbildningen och i förekommande fall den litteratur som är obligatorisk inom ämnet,

⁹⁰ Olsson, 1996, här särskilt s.15-18.

⁹¹ Nordplans forskarutbildning illustrerar även hur betydelsefullt det kan vara om forskarutbildningen genomsyras av någon typ av bärande idé eller vision. I Olssons fall var det, inte helt oväntat: "Från början till slutet har undervisningen präglats av en enda idé, lika enkel som outslitlig. Denna är att kunskap per definition är en övning i översättning, omformulerings konst i praktisk handling. Att tala sant blir det samma som att påstå att något är något annat och bli trodd när man gör det. Kunskapens paradig visar sig i uttrycket $a=b$ en formel så minimalistisk att ingen kan tappa bort den" (Olsson, 1996, s.17).

⁹² Olsson, 1996, s.18.

- den huvudsakliga uppläggningsen av utbildningen,
- de krav på förkunskaper och andra villkor utöver grundläggande behörighet som gäller för att antas till utbildningen (särskild behörighet),
- de föreskrifter om urval som gäller vid antagning till utbildningen,
- de prov som ingår i utbildningen, och
- i förekommande fall möjligheten att avsluta en del av utbildningen med licentiatexamen. Förordning (1998:80).

Utifrån denna allmänt hållna förordning behöver forskarutbildare diskutera och ta ställning till hur denna skall tillämpas och preciseras i en specifik studieplan för forskarutbildning i ett enskilt ämne. Finns det anledning att specificera "litteratur som är obligatorisk inom ämnet"? Är det motiverat att införa "särskild behörighet", till exempel så att det krävs en relativt väl utvecklad forskningsidé för att bli antagen till forskarutbildningen? Skall det finnas gemensamma prov för alla som går utbildningen? Hur skall utbildningen i övrigt genomföras och hur skall den utvärderas?

Som tidigare nämnt är det enligt högskolelagen forskarutbildningens ansvar att "ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning."⁹³ Av detta följer, som tidigare nämnts, att forskarutbildare i ett enskilt ämne behöver ta ställning till *vilka dessa "kunskaper och färdigheter" faktiskt skall vara, hur de skall specificeras i studieplanen och hur utbildningen skall planeras och genomföras så att de forskarstuderande ges dessa*. Vad är det som skall förmedlas genom kurser respektive handledning och andra pedagogiska insatser? Hur skall kunskaper och färdigheter examineras? Vad är det som skall examineras genom doktorsavhandling respektive forskarkurser?

Jämfört med många andra utbildningar är forskarutbildningen, av en rad olika skäl, mycket svår att standardisera och detaljreglera. Även om man försöker utforma forskarutbildningen utifrån målsättningen att den skall vara en gemensam utbildning är den samtidigt en i högsta grad *individuell utbildning*. Vid sidan av kurser, och med hjälp av handledning, utbildar den forskarstuderande sig själv. I denna mening finns det inte en forskarutbildning utan lika många som det finns doktorander! Den allmänna studieplanen för forskarutbildning i ett ämne kan därför inte bli

mycket annat än en *övergripande ram* för den mer detaljerade utformningen av utbildningen. Den individuella studieplanen är ett pedagogiskt instrument för detta.

Den individuella studieplanen & individuell studieplanering

Enligt högskoleförordningen (kap 8, §8) skall det för varje doktorand upprättas en individuell studieplan. Denna skall fastställas av fakultetsnämnden efter samråd med doktoranden och dennes handledare.

Vidare sägs att denna skall innehålla:

en tidsplan för doktorandens forskarutbildning, en beskrivning av de åtaganden som doktoranden och fakultetsnämnden har under utbildningstiden samt vad som i övrigt behövs för att utbildningen skall kunna bedrivas på ett effektivt sätt.

Den individuella studieplanen skall följas upp av fakultetsnämnden minst en gång varje år. Vid uppföljningen skall doktorand och handledare informera fakultetsnämnden om hur utbildningen framskrider. Fakultetsnämnden kan därvid eller när det annars är påkallat göra de ändringar i den individuella studieplanen som behövs. Utbildningstiden får förlängas bara om det finns särskilda skäl för det, såsom ledighet på grund av sjukdom, för tjänstgöring inom totalförsvaret eller för förtroendeuppdrag inom fackliga organisationer och studentorganisationer eller föräldraledighet. Innan en ändring görs skall doktorand och handledare ges möjlighet att yttra sig.

Doktorand och handledare skall skriftligen intyga att de har tagit del av den individuella studieplanen och de förändringar som görs i den. Förordning (1998:80).

Vilken specifik pedagogisk roll, status och praktisk betydelse den individuella studieplanen skall ha i den konkreta forskarutbildningen är däremot inte reglerat. I de fall det skulle saknas en gemensam uppfattning om detta inom ett forskarutbildningskollegium är det i stor utsträckning upp till respektive ansvarig handledare att bestämma. Det finns kanske handledare som uppfattar ISP:n mer eller mindre som ett byråkratiskt dokument vars huvudsakliga funktion är att tillgodose den administrativa apparaten (fakultetsnämnden). Detta kan innebära att doktoranden, enligt egna tyckanden och önskemål, fyller i ett förtryckt standardiserat

⁹³ Högskolelagen, kap 1 § 9.

formulär som handledaren sedan pliktskyldigt skriver under. Även om ett sådant tillvägagångssätt håller sig inom ramen för ett formellt regelverk är det knappast att betrakta som *studieplanering* i pedagogisk bemärkelse, särskilt inte i ljuset av forskarutbildning som en tidsbegränsad utbildning på 4 år.

Med begränsade tidsramar för forskarutbildningen och för att inblandade parter ska få tydlig klarhet i vad man kommit överens om, är det viktigt med väl genomarbetade individuella studieplaner, som kontinuerligt följs upp och också dokumenteras i forskarregister. Såväl doktorand som handledare och andra inblandade parter har ofta olika förväntningar på varandra som är viktiga att lyfta fram och diskutera i början av samarbetet och i samband med upprättandet av den individuella studieplanen.⁹⁴

I dagens forskarutbildning framstår ISP:n, för både forskarutbildningen och den enskilde doktoranden, som *det viktigaste pedagogiska styrdokumentet* med vars hjälp handledaren (forskarutbildningen) tillsammans med doktoranden lägger upp dennes individuella utbildning.⁹⁵ Därmed blir ISP:n ett pedagogiskt instrument för *individuell studieplanering*, ett styr- och hjälpmedel i bestämningen och konkretiseringen av hur den individuella utbildningen skall genomföras och följas upp (utvärderas). Detta är alltså något annat än att med byråkratisk rationalitet se till att en ISP blir ifylld och underskriven. Individuell studieplanering ställer därmed delvis andra krav på handledares pedagogiska kompetenser, jämfört med att till exempel handleda en forskningsprocess från idé till genomförande och rapportering.⁹⁶

Så snart som möjligt efter det att doktoranden blivit antagen behöver i normalfallet ordentligt med tid avsättas för individuell studieplanering där en *kartläggning av doktorandens individuella förutsättningar, kompetenser, intressen och utbildningsbehov* utgör ett särdeles viktigt moment. Vad för kunskaper och färdigheter har doktoranden förvärvat sig hittills? Vilka behöver denne utbildas och utbilda sig själv i för att kunna genomföra såväl forskarutbildningen som den egna

⁹⁴ Apell, 2003, s.95.

⁹⁵ Handledning och utbildning är intimt relaterade till *kognitiv utveckling*, se kapitel 5.

⁹⁶ Naturligtvis sysslade även handledare tidigare med individuell studieplanering, men i dagens forskarutbildning är denna formellt reglerad på ett tydligt sätt. Det är även vanligt förekommande att

forskningsuppgiften?⁹⁷ Det är särskilt betydelsefullt att den individuella studieplaneringen görs utifrån gällande studieplan för forskarutbildningen eftersom det är *målen i denna som ISP:n är ett instrument för att realisera*. Om vi tar forskarutbildningen i kulturgeografi vid Karlstads universitet som exempel så har denna till mål att:

- ge de forskarstuderande en *bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll*
- ge de forskarstuderande *kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik*
- utbilda de forskarstuderande till att *självständigt och kritiskt kunna utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter* i såväl egen forskning, i första hand dokumenterad i en doktorsavhandling, som i ställningstaganden till kulturgeografiska problem överhuvud taget⁹⁸

Att kartlägga doktorandens individuella utbildningsbehov utifrån vad det är som forskarutbildningen skall ge enligt studieplan utgör alltså ett grundläggande och centralt moment i den individuella studieplaneringen. Detta innebär att *målen i studieplanen måste brytas ned och specificeras med hänsyn till den enskilde doktorandens specifika utbildningsbehov*. Vilken ”kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik” har doktoranden och hur förhåller sig denna till vad forskarutbildningen skall förmedla? Det kan på goda grunder antas att doktorand Stina som regel inte har samma kunskaper om ”ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll” som doktorand Kalle och följaktligen behöver deras respektive individuella utbildningar utformas olika. En viktig pedagogisk förutsättning för individuell studieplanering är att de som är forskarutbildare *själva vet* vad ”bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll”, ”kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik” och ”självständigt och kritiskt kunna utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter” *faktiskt betyder och skall innebära i den konkreta forskarutbildningen*. Hur skall

använda olika varianter av standardmallar för ISP, vilkas utformning kan variera mellan olika lärosäten.

⁹⁷ Att beakta är att forskarutbildningen numera även i högre utsträckning *kan* uppfattas som en utbildning även för andra än enbart blivande forskare och lärare i traditionell mening. Hur forskarutbildare förhåller sig till detta kan få konsekvenser för planeringen av den individuella utbildningen.

⁹⁸ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04 [*min kursivering*].

de annars kunna genomföra pedagogiska handlingar utifrån gällande utbildningsmål?

Om det skulle vara så att den individuella studieplaneringen istället blir gjord främst utifrån olika forskarutbildares personliga uppfattningar, och *inte* utifrån gällande studieplan, kan det uttryckas som att forskarutbildningen i praktiken därmed *abdikerar från sitt utbildningsansvar*. I sådana fall blir doktoranders prestationer på utbildningen, till exempel avhandlingsprojekt och seminariepresentationer, värderade utifrån olika enskilda forskarutbildares preferenser och inte utifrån utbildningsmålsrelaterade krav. Exempel i samband med individuell studieplanering kan vara då forskarkurser för doktoranden diskuteras och bestäms utan att detta sker med utgångspunkt i vad som anges i studieplanen.

Individuell studieplanering aktualiserar olika typer av avvägningar mellan utbildning och forskning som behöver uppmärksammas. Därmed blir det nödvändigt att samtidigt både *särskilja och integrera planering av doktorandens utbildning och dennes egen forskning*. Den individuella studieplaneringen behöver följaktligen innehålla både en individuell *utbildningsplan* och en individuell *forskningsplan*, samt inte minst hur dessa är tänkta att vara relaterade till varandra. Även om kursplanering är en självklar del i individuell studieplanering går det inte att komma ifrån att det finns anledning att särskilt beakta det stora målet, det vill säga "avhandlingen". En studieplanering för forskningsdelen av utbildningen görs lämpligen utifrån målet "avhandling om 48 månader nettotid". Detta kan sedan successivt brytas ned och konkretiseras på års- och terminsbasis där det specificeras när olika delmoment i doktorandens egen forskning skall genomföras, vara avklarade, redovisas samt hur de skall följas upp.⁹⁹ Forskningsplanen behöver koordineras med utbildningsplanen på olika sätt. I vissa fall kan det utifrån doktorandens utbildningsbehov exempelvis vara motiverat att starta med så mycket kurser som möjligt, i andra fall kan man tänka sig att det är motiverat att skjuta på dessa och istället prioritera egen forskning och avhandlingsarbete.

Av både praktiska och pedagogiska skäl är det överhuvudtaget oerhört väsentligt att den individuella studieplaneringen, med avseende

på både utbildning och forskning, redan från början lägger stor vikt vid ordentlig *tidsplanering* utifrån de 48 månader som finns till förfogande. Till det kan läggas det som kan anses som den allra viktigaste aspekten av individuell studieplanering: *uppföljning och utvärdering*. Hur har det fungerat hittills? Blev det som vi hade planerat? Behöver vi revidera den individuella studieplanen? För doktoranden innebär detta att denne får *konkret och substantiell feedback* på hur utbildningen, det egna lärandet och forskningen framskrider och utvecklas. För forskarutbildningen blir det en möjlighet att kontrollera och säkerställa att doktorandens utbildning och forskning genomförs på ett sätt som gör att det på goda ”objektiva” grunder kan antas att denne kommer att bli klar inom stipulerad tid.

I samband med att den individuell studieplaneringen inleds behöver även *handledarkontrakt* explicit uppmärksammas. Jag återkommer till detta i kapitel 4 och nöjer mig därför här med att citera ur *Doktorandhandboken*:

Doktorand och handledare bör redan på ett tidigt stadium göra klart vilka krav och förväntningar de har på varandra. I den individuella studieplanen bör även *riktlinjer för samarbete och respektive åtaganden tas med*. Om någon inte uppfyller sin del kan detta tas upp vid den årliga genomgången av den individuella studieplanen och eventuella problem kan diskuteras med till exempel prefekten.¹⁰⁰

Mer än ett formulär

Formellt gäller att alla doktorander har rätt till regelbunden och kontinuerlig handledning under hela forskarutbildningstiden, men högskoleförordningen (kap 8, §9) anger bara att ”doktoranden har rätt till handledning under den tid som kan anses behövas för den föreskrivna utbildningen om 160 poäng”. I praktiken kan normer för handledartid variera, för Karlstads universitet gäller när detta skrivs 160 timmar per doktorand och år. Som generellt planeringsunderlag för ISP:n finns i detta fall 80 timmar per termin att disponera, eller *4 timmar per vecka* under terminstid. Självfallet kan doktoranden inte förvänta sig handledning ”face-to-face” i den omfattningen eftersom dessa timmar även inkluderar nödvändiga förberedelser som inläsning och efterarbete av olika slag.

⁹⁹ Det är vanligt förekommande att avhandlingsarbetet omvandlas till planerade och avklarade poäng i ISP:n.

Ibland har jag hört doktorander klaga över att de fått ”för lite handledning” trots att de samtidigt själva har skrivit under en ISP där det inte står angivet hur mycket handledning de skall få! Så oavsett lokala normer lyder rekommendationen i *Doktorandhandboken*: ”Inkludera antal överenskomna handledartimmar i den individuella studieplanen, så kan den åberopas om man inte får den överenskomna hjälpen”.¹⁰¹ En tydlig specificering av handledningstid på timnivå kan säkert uppfattas av vissa som en överdriven och onödig detaljreglering, men man skall ha i minnet att ISP:n också är till för att skydda doktoranders rättigheter. I ett forskarutbildningsperspektiv är det dessutom betydelsefullt att det inte uppstår alltför stora diskrepanser mellan vad olika forskarstuderande får i handledning.

I de fall tvister skulle uppkomma mellan doktorand och forskarutbildningen räcker det i normalfallet inte med att åberopa muntliga överenskommelser.¹⁰² I detta sammanhang är det viktigt att komma ihåg att ISP:n har en *formellt bindande status*. I de extremfall som handlar om att besluta huruvida en doktorand skall få fortsätta sin forskarutbildning eller ej blir ISP:n helt avgörande. Ett sådant beslut är inte lätt att fatta, bland annat därför att det i allmänhet även finns argument för att låta doktoranden fortsätta. Följande får illustrera den svårhanterliga problematiken:

Under de första åren är argumentet att det ännu gått så kort tid att det är svårt att bedöma. När de första åren har gått är argumentet i stället att det nu gått så långt att det vore synd att avbryta. I den här bedömningen har handledarna och institutionerna ett stort ansvar. Det är inte bara en fråga om att resurser används för studiestöd och handledning utan att det blir några resultat. Än mer är det en fråga för doktoranden. Att ha en oavslutad forskarutbildning i sin CV är sällan någon merit och kan dessutom komma att vara ett dystert minne för livet. Uppföljningen av studierna är därför lika mycket, om inte mer, en angelägen fråga för doktoranden.¹⁰³

Det är viktigt att utvärderingar av doktoranders prestationer på forskarutbildningen görs med utgångspunkt i vad som stipulerats i

¹⁰⁰ *Doktorandhandboken* [min kursivering].

¹⁰¹ *Doktorandhandboken*.

¹⁰² Tvister kan även gälla t ex lönesättning i relation till hur mycket av utbildningen doktoranden fullgjort (dvs. avklarade kurs- och avhandlingspoäng i relation till vad som angetts i ISP:n).

¹⁰³ Engwall i *Strannegård*, 2003, s.246-247.

ISP:n.¹⁰⁴ Utvärderingar kan inte baseras på allmänna eller individuella åsikter och tyckanden inom ett forskarutbildningskollegium av typen ”det är synd att avbryta, men det finns ingen annan utväg” eller ”det kommer nog att bli en avhandling”. Det är med andra ord diskrepansen eller överensstämmelsen *mellan det doktoranden åtagit sig att göra enligt ISP:n och vad denne faktiskt presterat* som skall utgöra grund för utvärderingen.

Därför blir det viktigt att ISP:n utformas så att den tydligt specificerar doktorandens åtaganden på ett sätt som gör det möjligt att sedan objektivt utvärdera om doktoranden uppfyllt dessa eller ej. Exempel skulle kunna vara att doktoranden åtar sig att lämna in en forskningsplan under den andra terminens studier, ett slutmanus senast 6 månader innan disputationsdatum eller avklara två kurser under ett specifikt läsår. Om inte doktoranden uppfyller sina åtaganden enligt ISP:n föreligger ett sakligt underlag att ta ställning till vid bedömningar och beslut som ytterst kan handla om ”avstängning”. Även forskarutbildningens åtaganden och uppfyllande av dessa måste då beaktas. Att doktoranden inte förmår uppfylla sina åtaganden enligt överenskommelse kan ju principiellt sett bero på doktoranden själv, forskarutbildningen, eller bägge parter. Vad som ligger bakom studieresultatet måste med andra ord utvärderas.

Utvärdering av forskarutbildning

Enligt en något förenklad beskrivning behövde forskarutbildare i den lokala praktiken före 1998 års forskarutbildningsreform inte bekymra sig över varken genomströmningen eller hur orsaker till denna skulle analyseras. Det huvudsakliga ansvaret för att bli klar med utbildningen låg på doktoranden själv, den som blev färdig blev helt enkelt färdig och den som inte blev det försvann på vägen. I det utbildningssystemet bedömdes doktorandernas prestationer snarare än utvärderades. Inte heller utvärderades den konkreta forskarutbildningens pedagogiska prestationer systematiskt, med avseende på planering, genomförande och utvärdering, i någon större utsträckning.

¹⁰⁴ Detta förutsätter att ISP:n är en operationalisering och individualisering av studieplanen för forskarutbildningen.

Numera vilar ett väsentligt och tydligt definierat utbildningsansvar på forskarutbildningens axlar. I och med 1998 års reform betonades ytterligare *forskarutbildningens ansvar* att se till att de som antas blir färdiga inom den stipulerade tidsramen.¹⁰⁵ Den forskarstuderande som antas skall bedömas ha en förmåga att bli klar på 4 år, vilket innebär att man inte kan anta ”osäkra kort” eller ”riskprojekt” och se om de själva klarar av att simma in till stranden med en färdig avhandling i munnen.¹⁰⁶ Kraven på en systematisk pedagogisk styrning och uppföljning av forskarutbildningen anges i högskoleförordningen (kap 8, §5) där fakultetsnämnden ges:

det övergripande ansvaret för forskarutbildningens kvalitet, effektivitet, uppläggning, studieplaner och handledning samt för samordning av kurser och utbildning av handledare. Fakultetsnämnden skall också ha allmän tillsyn över forskarutbildningen. Förordning (1998:80).

Att fakultetsnämnden ges detta övergripande ansvar innebär däremot inte att forskarutbildare själva inte behöver utveckla systematiska tillvägagångssätt och rutiner för hur forskarutbildningen skall utvärderas. Ett grundläggande syfte med att utvärdera forskarutbildning är att skapa *systematisk vetenskapligt underbyggd kunskap om hur utbildningen fungerar och orsaker till dess utfall*.¹⁰⁷ Denna ”objektiva” kunskap kan i sin tur användas som underlag för fortsatt planering, genomförande och utveckling av utbildningen. Därmed kan utrymmet minska för att icke-systematiskt grundade eller prövade åsikter och föreställningar (”forskarutbildningsrecensioner”) bland både forskarutbildare och forskarstuderande får ett alltför stort genomslag.

Truismen att inget kan betraktas som självklart i ett vetenskapligt perspektiv gäller även för hur en forskarutbildning kan eller bör pedagogiskt planeras, genomföras och utvärderas.¹⁰⁸ Det finns för- och nackdelar med de flesta utbildningsupplägg och många olika pedagogiska tillvägagångssätt för att uppnå även samma övergripande utbildningsmål. Även om ett vetenskapligt förhållningssätt skall ligga till grund för all

¹⁰⁵ Detta förstärks av kravet på att studiefinansieringen måste vara säkerställd.

¹⁰⁶ Enligt högskoleförordningen får den första anställningen av en doktorand gälla högst ett år och förlängas med högst två år i taget.

¹⁰⁷ För den som redan vänt blicken framåt blir utvärdering av dagens forskarutbildning mycket viktig för att skapa ett vetenskapligt grundat underlag för utformningen av den nya 3-åriga doktorsutbildningen.

¹⁰⁸ Inte heller denna utsaga om man skall vara paradoxalt konsekvent.

utbildning på universitet och högskolor skulle man kunna hävda att det blir särskilt viktigt att forskarutbildare tillämpar detta även på sin egen praktik, till exempel genom utvärderingar, eftersom forskarutbildningen är den högsta utbildningsnivå som existerar. Ett första övergripande och väsentligt *utvärderingskriterium* blir då hur och i vilken utsträckning så är fallet. Finns det forum där det förs pedagogiskt och vetenskapligt informerade samtal om planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildningen? Diskuteras och granskas forskarutbildningen kontinuerligt på ett öppet och förutsättningslöst vetenskapligt sätt?

I samband med utvärdering kan en rad grundläggande principiella frågor ställas som forskarutbildare har anledning att ta ställning till. Varför skall man överhuvudtaget göra en viss typ av utvärdering av forskarutbildningen? För vem skall denna göras? För forskarstuderande, forskarutbildare eller bägge parter? Andra intressenter? Externa avnämare? Vad skall utvärderingen användas till? Är den tänkt att kontrollera hur resurser har använts eller skall den mäta kvaliteten på genomförda pedagogiska handlingar? Skall den fokusera på planering, genomförande eller relationen dem emellan? Hur skall själva utvärderingen planeras, genomföras och följas upp? Är den tänkt att kunna fungera som ett beslutsunderlag för att kvalitetsutveckla pågående eller planerade framtida utbildningsinsatser? Skall utvärderingen mäta utbildningens slutresultat (*summativ* utvärdering) eller vill man att den även skall påverka en pågående utbildning (*formativ* utvärdering)?

Centralt i all utvärdering av en pedagogisk verksamhet är att denna skall göra det möjligt att uttala sig om *relationen mellan ett planerat/förväntat och ett faktiskt utfall*. Att bara ta reda på hur det faktiskt blev kan förstås också vara värdefullt men är, i detta sammanhang, inte att betrakta som utvärdering. Om vi tar handledning som exempel räcker det inte med att allmänt ta reda på doktoranders och handledares erfarenheter och åsikter om hur handledningen har fungerat. Istället handlar det om att utvärdera om handledningen faktiskt har resulterat i det som den varit tänkt att resultera i (det planerade utfallet), och att analysera orsakerna till varför detta mål har uppnåtts eller ej. *Har de pedagogiska intentionerna och utbildningsmålen uppnåtts eller ej? Vilka är orsakerna till utfallet?*

Förekomsten av ett genomtänkt och systematiskt planerat utfall, och specificeringen av hur detta skall uppnås genom pedagogiska

handlingar under utbildningens gång, blir då ett viktigt mått på kvalitén på *planeringen* av forskarutbildningen. Ett av flera möjliga sätt att differentiera det planerade/förväntade utfallet är att dela upp det i *utbildningen, avhandlingen* och *yrket* (forskar- och lärarkompetens). Vilka kunskaper och färdigheter har det varit tänkt att forskarutbildningen skall ge? Vilka mål har ställts upp för avhandlingar med avseende till exempel på kvalitet och omfattning (jämför med "körkort" och "livsverk")? Vilka yrkeskunskaper har det varit tänkt att forskarutbildningen skall förmedla?

Att sedan relatera det planerade utfallet till det faktiska utfallet ger möjlighet att utvärdera hur *genomförandet* av de pedagogiska intentionerna har fungerat i praktiken. Vid analysen av orsakerna till det faktiska utfallet är det betydelsefullt att samband mellan doktoranders *och* forskarutbildningens prestationer kan analyseras på ett sätt som gör det möjligt att kunna *dra slutsatser om vad som kan antas bero på forskarutbildningssystemet respektive de forskarstuderande*. Har kunskaper och färdigheter förmedlats på ett adekvat sätt genom pedagogiska handlingar och utbildningsmoment? Vilka effekter har de dessa fått? Har de forskarstuderande tillägnat sig kunskaperna och färdigheterna under utbildningens gång? Har de lyckats med att uppnå utbildnings-, avhandlings- och yrkesmålen?

Det är viktigt att både forskarutbildningens och forskarstuderandes prestationer utvärderas med tydlig utgångspunkt i målen för forskarutbildning i ett ämne enligt gällande *studieplan*. I denna specificeras, om än i form av övergripande målformuleringar, de kunskaper och färdigheter som forskarutbildare har i uppgift att förmedla och realisera genom olika pedagogiska handlingar. Om vi återvänder till studieplanen för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet så kan en utvärdering ta utgångspunkt i följande frågor.¹⁰⁹ Har forskarutbildningen verkligen gett de forskarstuderande en "bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll" och "kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik"? Vilka pedagogiska handlingar och utbildningsmoment var planerade och utformade för att förmedla denna skolning, kunskap och insikt? Särskilda forskarkurser? Riktade

¹⁰⁹ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04.

handledningsinsatser? Hur har de pedagogiska handlingarna genomförts och vilka effekter har de fått? Har de forskarstuderande tillgodogjort sig det förmedlade utbildningsinnehållet och har de lyckats uppnå utbildningsmålen? Hur har utbildningen planerats och genomförts så att de forskarstuderande ”självständigt och kritiskt [kan] utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter i såväl egen forskning, i första hand dokumenterad i en doktorsavhandling, som i ställningstaganden till kulturgeografiska problem över huvud taget”?

I forskarutbildningsprocessen från mål till handling spelar ISP:n, betraktad som ett centralt pedagogiskt instrument för individuell utbildningsplanering, en viktig roll. Detta innebär även att ISP:n kan användas för att kontinuerligt *utvärdera utbildningsprocessen och genom denna återkoppling föra denna framåt*. Den tydliggör också ramarna för vad forskarutbildningen (handledare) och doktorand *ömsesidigt har kommit överens om* och minskar därmed möjligheterna för subjektiva tolkningar om vad som gäller. ISP:n ger därmed förutsättningar för dokumentation, systematisk pedagogisk planering, genomförande, uppföljning (utvärdering) av både den forskarstuderandes *och* forskarutbildningens insatser och prestationer. Det finns sammantaget anledning för forskarutbildare att *inte enbart* överlåta uppföljningen (utvärderingen) av ISP:na till fakultetsnämnden som har det formella ansvaret.

Vad gäller dagens forskarutbildning (post 1998) är det ännu för tidigt att uttala sig om effektivitet, kvalitet och genomströmning.¹¹⁰ Antalet disputerade är i skrivandets stund fortfarande förhållandevis få och själv känner jag inte till några utvärderingar. Skulle det visa sig att det finns doktorander som inte blir klara på 4 år (nettotid), det finns vissa tecken som tyder på att de i nuläget är för många för att bara kunna betraktas som enstaka undantag, så behöver orsakerna till detta analyseras.¹¹¹ Om en utvärdering visar att forskarutbildningen varit planerad och genomförd på ett sådant sätt att det kan antas att utbildningen förmedlat de kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva självständig forskning och att utbildningen skall ha kunnat genomföras på 4 år, ja då

¹¹⁰ Vill man inta en något skeptisk position kan man säga att en del studier av doktoranders upplevelser av forskarutbildningen (se kapitel 2) är farligt lika de kursrecensioner som ibland förekommer på grundutbildningen. Att det naturligtvis finns all anledning att ta dem på allvar är en sak, men i utvärdering är det viktigt att få kunskap om ”orsaker” till deras upplevelser.

¹¹¹ Det bör noteras att även orsaker till överensstämmelse mellan planerat och faktisk utfall behöver utvärderas (när doktorander blir klara inom stipulerad tidsram).

är det doktoranden som bör tillskrivas ansvaret för att inte ha blivit klar inom stipulerad tid. Är det i stället så att en utvärdering visar att forskarutbildningen inte uppfyllt sitt utbildningsansvar är det följaktligen forskarutbildningen, och inte doktoranden, som är "orsaken" till det faktiska utfallet.

Att ha genomtänkta utvärderingsrutiner för att hantera detta handlar inte bara om att kontinuerligt säkerställa och utveckla forskarutbildningens kvalitet. I slutänden aktualiseras även vilket praktiskt och etiskt ansvar forskarutbildningen kan, skall, eller bör ha för de doktorander som inte blir klara inom 4 år. Vilka möjligheter, rättigheter och skyldigheter har forskarutbildningen att kompensera den forskarstuderande i fall där en utvärdering visar att forskarutbildningen själv brustit i sitt utbildningsansvar?

Forskarutbildningsideal & kritiskt förhållningssätt

Ställningstaganden och val som rör hur forskarutbildning skall planeras, genomföras och utvärderas involverar även tankekänslomässiga uppfattningar om hur en forskarutbildning *bör* utformas. Sannolikt är det så att det på en och samma forskarutbildning ofta finns delvis olika och ibland konkurrerande forskarutbildningsideal representerade. Det är betydelsefullt att ibland lyfta upp dessa till diskussion eftersom olika uppfattningar om ämne, vetenskap, kunskap, forskning, lärande och annat kan medföra konsekvenser för forskarutbildningen. Sådana diskussioner rörande forskarutbildningsideal handlar inte så mycket om att försöka identifiera vad som "rätt" och "fel", utan om hur man *här och nu* kan organisera en forskarutbildning av god pedagogisk kvalitet och som därmed är "bra" för doktoranderna. Kanske är det så att doktoranderna överhuvudtaget är:

mer upptagna av ordning och reda, fastlagda principer, arbetsplaner, konsekvens och fasthet än seniorerna. Kanske sammanhänger det med att seniorerna är mer insocialiserade i en forskarkultur där tillvaron kräver mer av den flexibilitet och rörlighet som forskning rent allmänt förutsätter.¹¹²

¹¹² Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.116.

Det finns säkert forskarutbildare, och för den skull även doktorander, som ryggat tillbaka med fasa över försök att utforma, reglera och formalisera forskarutbildningen som en utbildning. Är inte detta i själva verket avskräckande exempel som innebär att den akademiska friheten och självständigheten hotas? *Är det verkligen rimligt att försöka instrumentellt mål- och resultatstyra en utbildning som skall göra människor till självständiga forskare?* Innebär det inte att kunskap blir reducerad till en vara, en slags produktionsfaktor vid sidan av jord, arbete och kapital? Leder inte en systematisk pedagogisk målstyrning nästan per automatik till en forskarutbildning som förmedlare av i förväg bestämda instrumentellt orienterade kunskaper och färdigheter där utrymmet för det kreativa, konstnärliga och icke-förutsägbara blir mycket litet? Vart tog bildningen och kunskapens egenvärde vägen? Vad händer med betoningen och respekten för de personlighetsutvecklande kunskaps- och läroprocesserna som inte sammanfaller med dess produkter?

Den handledare som följt ett antal avhandlingar från idéutkast till färdiga produkter, och som suttit med i ett antal betygsnämnder, vet väl utifrån egen erfarenhetsbaserad praktik att det inte är möjligt att mekaniskt reglera sådana komplexa utbildnings- och forskningsprocesser utan förödande negativa kontraproduktiva konsekvenser? Doktorander och handledare är inga robotar och bör följaktligen inte heller detaljprogrammeras som sådana á la exempelvis ISP och formaliserade handledarkontrakt. I det perspektivet är det inte svårt att instämma i att forskarutbildning, både som forskning *och* utbildning, i grunden faktiskt handlar om:

mognad, idéer och kompetens och kräver väldigt olika lång tid för olika projekt och personer. Idén om att standardisera handledarförmåga, avhandlingstid och form för stöd *strider mot grundidén för kvalificerad kunskapsutveckling.*¹¹³

Inom särskilt humaniora har det funnits en stark tradition som inneburit att formalisering och reglering av forskarutbildning har uppfattats som negativ, eller till och med skadlig för doktorandens självutveckling. Att göra vetenskaplig kunskap är en process som tar tid och resultatet skall inte förväxlas eller reduceras till den produkt som den resulterar i. Författaren är minst lika viktig som avhandlingen och dess

¹¹³ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.197 [min kursivering].

kvalitet är beroende av dennes egen personlighetsutveckling. Men är det verkligen möjligt att idag bedriva forskarutbildning utifrån humanistiska ideal och där kunskapen hos doktoranden skall få mogna fram i sin egen takt utifrån dennes egna förutsättningar? Innebär inte en 4-årig forskarutbildning att det har blivit mycket svårt, eller kanske rent av omöjligt, att i praktiken organisera forskarutbildning *utifrån andra ideal än "positivistiska"*? Är det så att dagens 4-åriga forskarutbildning i själva verket är utformad efter en naturvetenskaplig forskarutbildningsmall? Vad innebär det i så fall för forskarutbildning i ett ämne som kulturgeografi?

För den som omfamnar någon form av ett humanistiskt präglat forskarutbildningsideal kan det finnas all anledning att inte bara inta en *kritiskt reflekterande hållning till de pågående utbildningspolitiska försöken att mål- och resultatstyra forskarutbildningen utan även den allmänna strävan att professionalisera den pedagogiska verksamheten på universitet och högskolor*. Är inte denna i själva verket led i att förvandla universitetet till en av statsmakterna styrd och kontrollerad utbildningsanstalt? Vore det till exempel inte bättre att se till att professorerna blev befriade från allehanda administrativa uppdrag, pedagogiska plikter och krav på att söka externfinansiering så att de istället kunde ägna sin tid åt egen forskning, kvalificerad handledning av forskarstuderande, samt undervisning på forskarutbildningen? Skulle det inte ha långt mer positiva effekter för doktoranderna än en ökad pedagogisk styrning och professionalisering av forskarutbildningen?

Till det kan läggas kraven på säkrad studiefinansiering som lätt leder till en hög andel externfinansierade forskningsprojekt och en övergång från forskarstuderande till lönearbetare. Detta får pedagogiska konsekvenser för både forskarutbildningen och doktorander då det bland annat:

existerar en spänning mellan ideal som fri forskare som lever upp till den självständighet som avhandlingstexter ibland kan ge intryck av och att ingå i den lönearbetartillvaro som också är en del av doktorandtillvaron, med krav på vad som göras, och bekymmer om att få ett arbete och vara den arbetsgivare/arbetsledare man är beroende [av] till lags.¹¹⁴

¹¹⁴ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.191.

Bland annat därför kvarstår den kätterske pedagogens klassiska och ständigt återkommande undran: Kan man verkligen *utbilda* forskare? Kan man verkligen *utbildas* till forskare?

Avslutning

Sammantaget har 1998 års forskarutbildningsreform, tillsammans med en allmän utbildningspolitisk strävan att professionalisera den pedagogiska verksamheten på universitet och högskolor, medfört att det blivit än mer betydelsefullt att de som medverkar i forskarutbildningen *själva kontinuerligt arbetar systematiskt med pedagogiska och (ämnets)didaktiska frågor*. I detta kapitel har jag lyft fram några pedagogiska förutsättningar och utmaningar som följer av att dagens forskarutbildning karakteriseras som en *utbildning*. I likhet med annan högskoleutbildning behöver forskarutbildningen då planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas på ett pedagogiskt genomtänkt sätt. *Hur skall forskarutbildare annars på ett systematiskt sätt kunna säkerställa kraven på utbildningskvalitet, effektivitet och trygga genomströmningen?*

För de som tar forskarutbildning på pedagogiskt allvar blir både allmänna studieplaner för forskarutbildning i ett ämne och individuella studieplaner mycket viktiga pedagogiska styrdokument. För andra, och de tycks fortfarande vara relativt många om man nu verkligen skall tro på att tanken om en 4-årig forskarutbildning aldrig riktigt vunnit gehör inom akademien, är de måhända snarare byråkratiska dokument vars ifyllande skäl dyrbar tid från annat. Detta "annat" är framför allt forskning, det som många menar är det som är och måste utgöra grunden i en *forskarutbildning*.

Motsättningen mellan forsknings- och utbildningsdelen tycks vara inbyggd i forskarutbildningen. Däremot är den långt ifrån självklar eller entydig och den kan hanteras på olika sätt. Vad är egentligen skillnaden mellan att göra en 4-årsplanering av ett forskningsprojekt och en individuell studieplan (ISP) för 4 år? Även om jag här koncentrerat mig på utbildningsdelen är det samtidigt lätt att konstatera att *utan tydlig och substantiell ämnes- och forskningsförankring blir det pedagogisk form utan ämnesinnehåll och därmed inte heller mycket till forskarutbildning i ämnet kulturgeografi*, oavsett om man nu betonar forskning eller utbildning.

Individuell studieplanering förutsätter att forskarutbildare, oavsett pedagogisk och utbildningsadministrativ kompetens och intresse, har ingående kunskaper om och färdigheter i både kulturgeografi som ämne och forskningsfält. Vad är den individuella studieplaneringen om inte ett pedagogiskt hjälpmedel för att säkerställa att doktoranden får och utvecklar just dessa under utbildningens gång? Den tidsplanering som görs och specificeras i en ISP blir i ett forskarutbildningsperspektiv innehållslöst ("ett byråkratiskt dokument") om det inte baseras på val och ställningstaganden utifrån de ämneskunskaper och färdigheter som skall förmedlas enligt studieplan, vad doktorandens utbildningsbehov i kulturgeografi är, bedömningar om av forskningsrelevans inom ämnet, vad doktorandens forskningsprojekt kommer att kräva i tid utifrån dess vetenskapliga uppläggning, inriktning, syfte, problemformulering, och så vidare.

Bland både forskarutbildare och forskarstuderande finns i regel delvis olika uppfattningar om vad en forskarutbildning är och vad den borde vara vilka behöver samsas och koordineras inom en och samma forskarutbildning. Det blir då viktigt för ett forskarutbildningskollegium att diskutera, problematisera och ta ställning till dessa, vilket definitivt inte bara handlar om att passivt ställa in sig i ledet eller vända kappan efter hur de utbildningspolitiska vindarna blåser. Inom givna ramar och riktlinjer finns det mycket stora möjligheter att på ett pedagogiskt genomtänkt sätt utforma forskarutbildningen i enlighet med lokala förutsättningar, uppfattningar, forskningsprofiler och traditioner, ideal och visioner. I detta arbete behöver även doktoranderna vara delaktiga och ges reell möjlighet att påverka utbildningens planering, genomförande, utvärdering och utveckling.

När allt kommer omkring är det svårt att komma ifrån det faktum att handledning av doktorander intar en särställning på forskarutbildningen. Därför förtjänar den att uppmärksammas med ett helt kapitel.

4. HANDLEDNA

Om själva målsättningen med forskarutbildningen är att ge doktoranden kunskaper och färdigheter i forskning, så kan handledningen ses som ett hjälpmedel att nå den målsättningen.¹¹⁵
- *Monika Appel*

Själva kan jag ibland tycka att jag bara vill handleda sådana som inte behöver någon handledning.¹¹⁶
- *Mats Alvesson*

Man får aldrig höra när något är bra utan tystnad ska tolkas som att det är OK.¹¹⁷
- *Doktorand*

Man skulle önska alla doktorander ett möte som hjälper dem att ompröva sina avhandlingar utan att röra vid dess innehåll.¹¹⁸
- *Piero Colla & Hervé Corvellec*

Den perfekte handledaren finns inte och tur är väl det.¹¹⁹
- *Ulla Holmberg*

Inledning

De senaste årens diskussioner om brister i forskarutbildningen har inte sällan handlat om otillräcklig handledning, för lite handledningstid, eller för dålig kvalitet i handledningen. Tidvis har ganska skarpa skott avfyrats. I många fall har brister i handledning uppfattats som huvudorsak till avhopp, svag genomströmning och avhandlingars dåliga kvalitet.

Sant kort ligger. Handledning av doktorander intar en särställning på forskarutbildningen och är "ett av de viktigaste inslagen i utbildningsprocessen och förmodligen den mest sårbara".¹²⁰ Även om handledarfunktionen förutsätter ämnesspecifika fack-, och

¹¹⁵ Appel, 2003, s.29.

¹¹⁶ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.195.

¹¹⁷ Doktorand i *Appel*, 2003, s.90.

¹¹⁸ Colla & Corvellec i *Strannegård*, 2003, s.93.

¹¹⁹ Holmberg, 2000, s.74.

¹²⁰ SOU 2004:27, s.23.

forskarkompetens inkluderar den även ett *pedagogiskt utbildningsansvar*. En stor del av utbildningsansvaret vilar på handledaren att genom handledning bidra till att effektivitet och genomströmning säkerställs på forskarutbildningen, och det utan att äventyra vetenskaplig kvalitet. När handledarfunktionen sätts i ett forskarutbildningsperspektiv innebär det att handledning av forskarstuderande blir en pedagogisk handling och process som behöver *planeras, genomföras och utvärderas på ett pedagogiskt motiverat och systematiskt sätt*.

I detta kapitel inleder jag med att ge en liten bakgrund till dagens strävan att pedagogiskt professionalisera handledarfunktionen och handledarrollen. Därefter redogör jag för några allmänt förekommande ”råd och rön” om hur handledning kan, och i vissa fall bör, planeras, genomföras och utvärderas. Att handledare och doktorand tillsammans behöver diskutera handledningens former och innehåll hör dit. Likaså att det är betydelsefullt att värdera och bestämma handledningsinsatser i relation till var doktoranden befinner sig i sin utbildnings- och forskningsprocess. Jag tar även upp problematiken kring de pedagogiska förutsättningar som innebär att doktorander skall bli klara inom 4 års nettotid. Eftersom handledning också behöver vara handledning av ”någonting” uppmärksammar jag två innehållsmässiga aspekter av handledning, nämligen doktorandens kunskaper om och färdigheter i metodologi och författande av vetenskapliga texter. Handledning riktad mot dessa kallar jag följaktligen för *metodologihandledning* respektive *texthandledning*.

Det bör observeras att jag i detta kapitel koncentrerar mig på allmänna pedagogiska aspekter av handledning, vilket innebär att jag därmed utelämnar handledning av specifika ämnes- och forskningskunskaper och färdigheter i kulturgeografi (se kapitel 5). Till sist kan nämnas att jag i stegen mot ytterdörren inte kan låta bli att stanna vid två garderober. I den första hänger ett par olika handledarideal och en handledarroll i förändring. I den andra ett helt handledarkollegium!

Handledningens & handledarfunktionens professionalisering

I studien *Forskarhandledning – möte med vandrare och medvandrare på vetenskapens vägar* menade drygt var fjärde kvinna och var femte man att de med den erfarenhet de har idag knappast eller absolut inte skulle ha påbörjat forskarutbildningen. En av de vanligaste anledningarna till att 67% av de kvinnliga och 56% av de manliga doktoranderna någon gång allvarligt övervägt att ge upp sina studier handlade om problem i handledarrelationen.¹²¹ I en kommentar till *Doktorandspegeln* frågar sig Gunilla Jacobsson om det kanske är så att ”handledarstrukturen inte fungerar” och att ”handledarna känner sig otillräckliga och att organisationen kanske borde ändras i riktning mot handledargrupper, istället för att *en* handledare leder en doktorand?”¹²²

Att brister i handledning av doktorander uppmärksammas är långt ifrån något nytt fenomen. I 1955 års universitetsutredning påtalades upplevda brister i handledningen och problemen med långa studietider som faktorer som motiverade en översyn av forskarutbildningen.¹²³ I samband med forskarutbildningsreformen 1998 aktualiserades återigen handledningen, särskilt som ett pedagogiskt instrument för att säkerställa effektivitet och genomströmning. Införandet av utbildning för handledare av forskarstuderande skall ses mot denna bakgrund. För traditionellt sett har handledningen i stor utsträckning:

varit den enskilde handledarens ansvar, men allteftersom effektivitetsfrågor i forskarutbildningen problematiserats, har handledningen uppmärksammats *som en viktig faktor för genomströmningen*.¹²⁴

På forskarutbildningen har det funnits en tyst tradition som inneburit att handledningens organisation, struktur och innehåll inte tydliggjorts eller problematiserats på ett systematiskt sätt. Det har tidigare inte varit helt ovanligt förekommande att doktorander själva i praktiken haft ansvaret för att ta kontakt med sin handledare, till exempel genom att då och då titta in och be om ett möte. ”Handledningen” har i sådana fall inte inneburit så mycket mer än att ”berätta lite om vad man gjort sen sist”. Detta är en förenklad och

¹²¹ Appel, 2003, s.9.

¹²² *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.4.

¹²³ SOU 1957:24.

¹²⁴ Appel, 2003, s.19 [*min kursivering*].

orättvis bild som naturligtvis inte tar hänsyn till alla lokala variationer. Men det finns icke desto mindre skäl att anta att handledning av doktorander över lag ofta inte har kännetecknats av en utvecklad pedagogisk systematik med avseende på planering, genomförande och utvärdering, utan mer varit en slags för-givet-tagen erfarenhets- och forskningsbaserad praktik.¹²⁵ I alla fall enligt Rolf A. Lundins ärliga självbekännelse:

Egentligen har jag aldrig på allvar försökt reflektera över mina erfarenheter som handledare... Eftersom handledning varit en viktig arbetsuppgift alltsedan jag 1978 blev professor... är det en gåta också för mig själv hur jag kunnat undvika att grunna över saken... Den enda någorlunda klara reflektion jag kan påminna mig är den att ingen handledning är lik en annan.¹²⁶

Inom forskarutbildningen har forskningen snarare än utbildningen traditionellt stått i centrum. Detta har inneburit att det ofta funnits en tendens till att sätta likhetstecken mellan handledning och ämnesspecifik fack- eller forskningskompetens. ”Eftersom vi inte har någon handledare som forskar i stadsgeografi kan vi nog inte anta denna doktorand.” När utbildningsdelen av forskarutbildningen betonas kan det inte längre enbart handla om huruvida handledaren har en vetenskaplig kompetens som motsvarar doktorandens forskningsområde, och även i dagens forskarutbildning måste doktoranden till stor del ändå utbilda sig själv inom detta genom egen forskning. Detta innebär naturligtvis *inte* alls att en renodlad pedagogisk handledarkompetens kan ersätta forskar- och ämneskompetenser! Men vid sidan av dessa, vilka alltså naturligtvis fortfarande är alldeles fundamentala, aktualiseras idag på ett tydligare sätt förekomsten av relevant pedagogisk handledarkompetens. Pedagogisk skicklighet i detta avseende handlar då om *skicklighet i att planera, genomföra och utvärdera handledning utifrån gällande mål för forskarutbildningen*. Ett ”nytt utbildningssystem och förändrade finansiella förutsättningar” medför, enligt *Handledarspegl*:

förändrade roller både för handledare och doktorand, enligt handledarna på både gott och ont. Handledaren blir coach/rådgivare och administratör snarare än traditionell handledare. Doktoranden blir elev respektive anställd snarare än självständig forskare. Aktörernas disparata föreställningar

¹²⁵ Avsaknad av medveten systematisk handledningspedagogik innebär *inte* per automatik en låg handledningskvalitet.

¹²⁶ Lundin i *Strannegård*, 2003, s.217.

om sina roller kan leda till missnöje hos både doktorander och handledare.¹²⁷

Ett av instrumenten som medvetet använts för att utveckla en delvis ny form av handledarkompetens, och för att pedagogiskt professionalisera forskarutbildningen, är *handledarutbildning*. I högskoleförordningen står att ett "universitet eller en högskola som anordnar forskarutbildning skall anordna utbildning av handledare inom forskarutbildningen".¹²⁸ Sedan ett antal år har det funnits en mer eller mindre uttalad forskarutbildningspolitisk målsättning att alla som är handledare på forskarutbildningen skall ha genomgått en sådan. I praktiken går även utvecklingen mot att allt fler lärosäten inför handledarutbildning som obligatorium och enligt förslaget till ny doktorsutbildning skall utveckling av handledarkompetens bli obligatorisk för huvudhandledare.¹²⁹ I utredningen sägs att handledningsfunktionen "måste uppmärksammas som den viktiga profession den utgör och måste ges stöd i form av utvecklings- eller utbildningsinsats".¹³⁰

En handledarutbildning är emellertid en mycket liten och kort utbildning vars konkreta effekter på handledarfunktionen sannolikt är tämligen begränsade. En sådan utbildning kan inte garantera att någon blir en "duktig" handledare, lika lite som att goda forskningsmeriter är en garanti för att bli en sådan. Men:

en genomgången handledarutbildning är åtminstone ett sätt att ge handledarna verktyg som hjälp i deras handledarroll.¹³¹

Handledarutbildning är i realiteten alltså varken så mycket mer eller mindre än "ett sätt att ge handledarna verktyg". Dessa är, så vitt jag känner till, vanligtvis i princip av två slag. För det *första* handlar det om ge utbildningsadministrativa verktyg, det vill säga att förmedla kunskaper om för dagens forskarutbildning relevanta förordningar, regler och administrativa rutiner. Ett av syftena är att på detta sätt utveckla en handledarkompetens anpassad till *dagens pedagogiska förutsättningar* där

¹²⁷ Ekström & Johannesson 2003, s.28.

¹²⁸ Kap 8, §3a. Förordning 2001:211.

¹²⁹ SOU 2004:27.

¹³⁰ SOU 2004:27, s.21.

handledare ges ett påtagligt pedagogiskt ansvar för att säkerställa att doktorander kan genomföra utbildningen på 4 år, med allt vad detta utbildningsansvar innebär. Uttryckt i utbildningsadministratörers och politikers ord skall handledare bidra till att ”garantera effektiviteten och genomströmningen”.

De *andra* verktygen som handledarutbildning syftar till att ge handledarna är sådana som, mer eller mindre direkt, kan användas i handledning eller har betydelse för denna. Om man tar förslaget om ny doktorsutbildning som exempel så sägs där att handledarutbildning bör innehålla moment som berör kommunikationskunskap, konflikthantering och forskningsetiska frågor samt ge jämställdhets- och genuskunskap. Därutöver kan man tänka sig allehanda inslag i utbildningen som syftar till att få igång en *reflektion över handledning och den egna handledarrollen*. Som Barbara Czarniawska skriver:

Hur kan man veta hur man bör göra när man skall handleda sin första doktorand? Enkelt. Jag härmade min egen handledare /.../ Vad gjorde han då? Två saker: han agerade som min terapeut och som min bokredaktör.¹³²

Det behöver naturligtvis inte alls vara något fel att som handledare agera terapeut och bokredaktör, i många fall kan det säkert vara alldeles utmärkt. Det är inte det som saken gäller. Ett syfte med att utbilda handledare är att ge dem pedagogiska redskap som kan användas för att reflektera över sin handledarroll och därigenom öka möjligheterna för att deras handledning inte på ett för-givet-taget sätt enbart baseras på egna erfarenheter av handledning de själva fått och gett. Det är här viktigt att slå fast att det alltså *inte* är genom att gå en handledarutbildning som man ”blir handledare”. En handledarutbildning kan varken ge eller ersätta de erfarenheter man fått genom att ha blivit handledd som doktorand (genomgått forskarutbildning), under en förhållandevis lång och för handledarrollen viktig period, eller genom att själv ha handledt doktorander. Istället handlar det om att ge verktyg för att *utveckla* dessa erfarenheter och kompetenser genom att pedagogiskt professionalisera dem.

¹³¹ Apell, 2003, s.98. På liknande sätt är genomgången forskarutbildning ingen garanti för att den forskarutbildade kommer att bli en duktig och framgångsrik forskare (eller lärare).

¹³² Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.33.

Handledarutbildning skall därför *inte* uppfattas som något som kan ersätta eller kompensera ämnes- och forskarbaserade kompetenser! Handledning av doktorander som går en forskarutbildning i kulturgeografi är just *handledning i och om de kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva självständig forskning i ämnet kulturgeografi*. Om man så vill kan man därmed placera handledarfunktionen på forskarutbildningen i snedstreck mellan forskning / utbildning. Sammantaget är det bättre att karakterisera handledarutbildning som en *fortbildning*, även om man kan gå en sådan utan att man själv tidigare handlett doktorander.

Av detta följer att man inte heller skall dra några som helst enkla likhetstecken mellan andelen forskarutbildare som genomgått handledarutbildning och utbildnings- eller handledningskvalitet. Däremot kan man under vissa omständigheter betrakta genomgången handledarutbildning som en slags *indikator* på den vikt och betydelse som läggs vid det pedagogiska i en forskarutbildning. Har man en målmedveten pedagogisk ambitionsnivå med sin *forskarutbildning* kan man följaktligen tänka sig att man aktivt strävar efter att alla handledare skall gå en handledarutbildning och att en sådan skall vara ett behörighetskrav åtminstone för att vara huvudhandledare. Inte på grund av brister i faktisk handledarkompetens, eller för att det automatiskt höjer utbildnings- och handledningskvalitet, utan för att pedagogisk utveckling kan vara till gagn för forskarutbildningen som pedagogisk verksamhet och därmed för de forskarstuderande. Särskilt viktigt blir det i så fall att professorer och docenter går en sådan eftersom det är de som i praktiken har det största ansvaret och inflytandet över både handledningen och forskarutbildningen. Därmed blir de viktiga symboliska markörer för "pedagogiskt intresse" och forskarutbildning som *utbildning*.

Men vad är då "handledning"?

Handledning?

Som Kerstin Bladini konstaterar så är handledning "ett komplext fenomen och begreppet handledning är problematiskt då det ges skilda innebörder i olika sammanhang."¹³³ Många forskarutbildare skulle nog

¹³³ Bladini, 2004, s.21.

skriva under på att en handledares främsta uppgift är att hjälpa doktoranden att utvecklas till en självständig forskare med ett vetenskapligt förhållningssätt.Handledning innebär då att hjälpa doktoranden med att utveckla dennes kunskaper och färdigheter som krävs för att göra forskning.¹³⁴ Vad detta kan innebära i praktiken är ofta lite mer komplicerat och mångtydigt.¹³⁵ Som Lars Strannegård påpekar så finns det inga:

klara förhållningsregler kring hur en handledare skall agera i relationen till en doktorand, och det finns säkert lika många modeller för hur den relationen kan se ut som det finns handledare - doktorandpar. Likväl finns någon form av mönster som går att urskilja. Handledarens roll är att stödja och vägleda doktoranden i avhandlingsarbetet men alltså lika mycket att vägleda doktoranden i inträdet till den akademiska världen.¹³⁶

Forskarutbildningen skall, under en tidsbegränsad nettoperiod av 4 år, ge doktoranden de kunskaper och färdigheter som denne behöver för att självständigt kunna bedriva forskning. På forskarutbildningen förmedlas detta genom forskarkurser, vilket innebär att kunskaper och färdigheter ges till doktorander i form av undervisning. Men handledning anses inte vara lika med undervisning i renodlad traditionell bemärkelse (kunskapsförmedling). Istället är det vanligt förekommande att skilja undervisning från handledning. ”Att handledning inte heller skall ses som ren utbildning, om vi med det menar traditionell undervisning, torde vara självklart”.¹³⁷ Till skillnad från undervisning syftar handledning mindre till att förmedla kunskaper och färdigheter till doktoranden. Istället är dess syfte framför allt *att hjälpa doktoranden att bearbeta, förändra, ompröva, internalisera och utveckla sitt eget användande av utbildnings- och forskningsrelevanta ämneskunskaper och färdigheter samt sitt förhållningssätt till*

¹³⁴ Handledning är alltid en social process och i sociala relationer mellan människor aktualiseras andra aspekter än pedagogiska, t ex ”psykologiska”. Dessa behandlar jag emellertid inte här. Istället gör jag en bodelning mellan handledning av doktorander, vilken har en tydlig pedagogisk avgränsning och funktion, gentemot psykologiskt orienterad handledning som glider över till det psykoterapeutiska området. Att handledas på en forskarutbildning kan vara väldigt personlighetsutvecklande, men det är inte syftet med handledningen. Syftet med handledning av doktorander är i första hand att hjälpa dem med att *utveckla de kunskaper och färdigheter* som krävs för att klara forskarutbildningen. Att detta även kan och måste aktualisera ”personliga aspekter” är en annan sak, även om dessa måste hanteras i handledningen.

¹³⁵ Vid sidan av avhandlingsrelaterad handledning är handledaren involverad i doktorandens studieplanering och en mängd annat som rör dennes utbildning och forskning.

¹³⁶ Strannegård i *Strannegård*, 2003, s.20.

¹³⁷ Näslund, 2004, s.20.

dessa. På detta sätt blir handledaren inte en undervisande lärare som skall utbilda doktoranden genom att förmedla ett utbildningsstoff till denne, utan snarare en kvalificerad "samtalspartner" eller "bollplank":

Handledning via en samtalspartner eller bollplank förväntas ge ny energi och ny riktning åt de frågeställningar som diskuteras genom att problemen "bollas" mellan parterna. Fokus ligger på sakfrågan och på den handleddes sätt att fungera i olika situationer – *hur han eller hon väljer att hantera frågor och problem.*¹³⁸

På forskarutbildningen kan handledningens specifika syften variera mellan olika handledningssituationer, men ett gemensamt mål är att den handledde skall *erbjudas möjligheter till lärande och utveckling av de kunskaper och färdigheter som är av betydelse för dennes forskning och utbildning*. Handledning blir därmed en slags kontinuerlig hjälp till lärande som särskilt är inriktad mot vad man kan kalla den "metakognitiva nivån", det vill säga *hur* doktoranden hanterar frågor, problem, kunskaper och färdigheter. Betydelsen av att handledning innehåller *tydlig feedback* just på hur doktoranden "väljer att hantera frågor och problem" kan därför inte nog betonas. Därför måste handledningen innehålla kommentarer, råd och vägledning i direkt relation till *hur doktoranden själv praktiserar kunskaper och färdigheter*. Att gemensamt och kontinuerligt diskutera litteratur som doktoranden läser är ett litet, men icke desto mindre viktigt, konkret exempel på sådan färdighetsutveckling. Framför allt behöver handledaren hjälpa doktoranden att utveckla sin förståelse och sin användning av den litteratur som är central för dennes forskning och utbildning.

Detta perspektiv på handledning utesluter inte att denna i vissa fall kan innehålla undervisningsmoment, eller renodlade förmedlingspedagogiska inslag, men det är i vart fall vanligtvis inte att betrakta som ett huvudsyfte. I sitt självutbildande till forskare kan den forskarstuderande naturligtvis även ha stor och oerhört värdefull nytta av handledarens ämnesspecifika fackkompetenser, men förekomsten av sådana är inte alltid självklar. Generellt sett är det önskvärt att handledaren besitter för doktoranden relevanta ämnes- och forskningskompetenser, men ibland kan dessa vara av relativt underordnad betydelse. I andra fall är de nödvändiga. Den handledare

som inte själv är insatt i exempelvis tidsgeografi kan få mycket svårt att handleda doktoranden i *hur* denne förhåller sig till tidsgeografi och tillämpar det i sin egen forskning.

Handledningen både kan och bör involvera utbildningsdelen, exempelvis genom att behandla de kunskaper och färdigheter som doktoranden förvärvar genom kurser. Men indirekt eller direkt är handledning av doktorander i praktiken huvudsakligen relaterad till deras avhandlingsarbeten. Som Gunnar Olsson uttryckt det:

Att följa och tentera på forskarutbildningens obligatoriska delar är att vara elev i en akademisk fortsättningsskola. Att engagera sig i avhandlingsarbete är något helt annat. Det förra gör man som grupp, i det senare är man alldeles ensam, utlämnad till ingen annan än sig själv. Ändå visar sig detta ofta vara det bästa av sällskap. Inte så underligt, för hur många erbjuds möjligheten att under lång tid arbeta med sitt eget självporträtt?

”Handledning” är följaktligen en missvisande term, ty den genuine avhandlingsförfattaren låter sig aldrig ledas vid handen, endast skuggas på avstånd. Och det är oavsett om arbetet resulterar i ännu en konsultrapport eller i ett verk av mera konstnärlig art. *Handledaren blir i alla fall den konvexa spegel i vilken doktoranden tillåts inspektera sig själv*, i bland naken in på skinnet, i bland klädd i det vackraste siden.¹³⁹

Så hur skall detta ”självinspekterande” organiseras och genomföras i praktiken? En av flera övergripande tumreglar tycks vara att tydligt skilja handledning från spontana möten, som när doktoranden plötsligt dyker in i handledarens rum och samtalar en stund. Sådana möten är säkert utmärkta på många sätt och en tillgänglig handledare är inte minst något som doktorander vanligtvis värderar mycket högt. Men är det att verkligen att betrakta som handledning?

Det är vanligt att det betonas att *handledningstillfället skall ha ett syfte*, ett definierat mål, att man skall träffas för att göra någon form av arbete tillsammans. Det är alltså inte tillräckligt att enbart boka in tider i almanackan där det bara står ”handledning”. Man behöver även ta ställning till varför man skall ha ett handledningstillfälle. Vad är det mer specifikt som man skall arbeta med? Är syftet att hjälpa doktoranden att se en situation klarare? Att utveckla alternativa tillvägagångssätt? Att reda ut ett faktiskt problem eller en känslomässig aspekt? Att få nya

¹³⁸ Holmberg, 2000, s.22 [*min kursivering*].

insikter i hur denne har gått tillväga hittills? Att få hjälp att komma vidare? Hur skall handledningstillfället och handledningstillfällena genomföras och följas upp (utvärderas)? Som kulturgeograf kan man förstås dessutom fråga sig *var* ett handledningstillfälle skall genomföras. Om det skall äga rum inne hos handledaren, inne på doktorandens rum eller ute på stan på ett kafé kan ha betydelse även för handledningens innehåll.

Detta utesluter naturligtvis inte alls att vissa handledningstillfällen kan vara ostrukturerade, att man bara träffas för att träffas, eller på grund av att man råkar springa på varandra i korridoren. Doktorandens behov av handledning, eller handledarens motiv för att handleda, behöver förstås långt ifrån alltid följa tid och datum enligt almanackan. I de mest oväntade och oplanerade sammanhang kan både ljusa idéer och mörka behov dyka upp. Generellt sett bör emellertid *handledningstillfällena planeras i förväg och de inblandade parterna bör vara medvetna om vad syftet är, samt vad som skall göras under det specifika tillfället*. Därmed ges de inblandade parterna möjlighet att förbereda sig och sannolikheten ökar för att det blir effektiva och konstruktiva handledningstillfällen. Exempel på sådana som inte ger något särskilt substantiellt för doktoranden kan vara när onödig tid går åt för huvud- och biträdande handledare att sinsemellan etablera sina inbördes positioner, eller när doktoranden får ägna handledningstiden åt ren informationsöverföring och uppdatera handledaren om vad som hänt sen sist.

Handledningens funktioner

Det är även möjligt att diskutera och problematisera handledning utifrån handledningens olika funktioner.¹³⁹ Genomgående framställs handledarens roll och uppgift som ”att både vara mycket nära” doktoranden och ”samtidigt långt borta.”¹⁴¹ Handledningens *identitetsfunktion* innebär att handledaren blir en viktig positiv förebild för doktoranden och som denne därmed kan använda som rollmodell. Handledaren erbjuder en provkarta på hur man kan tänka-och-handla

¹³⁹ Olsson, 1996, s. 25 [*min kursivering*].

¹⁴⁰ Se Holmberg, 2000, s.31-35. Jag utgår från hennes indelning men har här gjort om den till doktorandhandledningsexempel.

¹⁴¹ Holmberg, 2000, s.76.

som vetenskapare inom ämnet. Genom *bekräftelsefunktionen* får doktoranden en slags försäkran om att denne är tillräckligt bra på det hon eller han gör. Kontinuerlig återkoppling på de kunskaper och färdigheter som utvecklas under forskarutbildningens gång stärker självförtroendet och säkerheten om det som varit och inför det som komma skall. *Inspirationsfunktionen* innebär att handledaren fungerar som inspirationskälla när föreställningarna om det egna forsknings- och avhandlingsarbetet och den egna förmågan blir målade i svarta färger; ”Det kommer aldrig att gå”. ”Jo, då det kommer visst att gå, tänk på alla framsteg du gjort hittills”.

Då och då kan doktoranden behöva ”lätta på trycket” och handledningens *pysfunktion* innebar att handledaren tar rollen som psykisk avlastare för känslor av ilska, irritation, frustration och liknande. En förutsättning för detta är, som för konstruktiv handledning överhuvudtaget, att trygghet och tillit har etablerats mellan handledare och doktorand i handledningssituationen.¹⁴² Bland annat därför är det viktigt att doktorand och handledare har tydliga etiska överenskommelser om vad som stannar dem emellan och vad som kan föras vidare till exempelvis ett forskarutbildningskollegium. *Vanmaksreducering* handlar om att ge perspektiv på situationer och hjälpa doktoranden att själv formulera och bearbeta problem istället för att ägna onödig tid och energi på det som kan upplevas som ”omöjligheter”.

En näralliggande funktion är *problemlösningsfunktionen* som innebär att handledningen hjälper till att lösa problem på ett effektivt sätt, till exempel genom att handledaren formulerar ett antal olika alternativa sätt att gå tillväga på. En viktig aspekt av handledning är att den skall kunna erbjuda *ett rum för lek och experiment*, ett slags mellanrum där gränser kan testas och nya möjliga kunskaper, färdigheter och erfarenheter kan utforskas. Det är då betydelsefullt att handledaren inte dömer eller kritiserar doktorandens arbete eller sätt att tänka-och-handla, exempelvis i nedvärderande ovetenskapliga ordalag, utan koncentrerar sig på sakinnehållet och särskilt hur doktoranden hanterar och förhåller sig till detta. Som John Rajchman uttrycker det: ”For to think is to experiment

¹⁴² Inte minst *emotionell* trygghet.

and not, in the first place, to judge”.¹⁴³ Därmed är vi även framme vid handledningens *reparationsfunktion*:

Avgörande för all framgångsrik handledning är förmågan att lyssna. Att någon eller några lyssnar på den handleddes bekymmer *utan att ifrågasätta, avvisa eller förlöjliga* har en starkt helande effekt. Den handledde känner sig *sedd och respekterad*. Att verbalt inför någon annan kunna formulera tidigare osorterade tankar bidrar till att man ofta själv hittar svaren medan man pratar. Att bli lyssnad på innebär också att en struktur skapas i det som nyss tedde sig kaotiskt /.../ Det som tidigare verkade så svårt blir betydligt enklare genom att man tillåter sig att uttryckta osorterade tankar och känslor.¹⁴⁴

Det finns många andra aspekter av både handledningens innehåll och handledares roll, uppgifter och ansvar. Att handleda doktoranden inför dennes seminariepresentationer är ett av många viktiga moment. Vad skall tas upp och varför? Att sedan efteråt följa upp dessa genom att tillsammans gå igenom och värdera kommenterar och synpunkter doktoranden fått av andra anses också som en självklar handledaruppgift. Likaså ingår det i uppgifterna att ge allehanda förslag, råd och tips om för doktoranden relevant litteratur och forskning. Därutöver aktualiseras en rad andra uppgifter som faller inom handledarens ansvarsområde. Att introducera doktoranden till det akademiska livet i stort och att medverka i, och ta pedagogiskt ansvar för, individuell studieplanering är viktiga exempel på sådana.

Kontraktsperspektivet

I handledningslitteraturen betonas genomgående vikten av att ett *tydligt och ömsesidigt "kontrakt"* upprättas mellan handledaren och den handledde. Som Ulla Holmberg uttrycker det; "Kontraktet är ryggraden i handledningsarbetet".¹⁴⁵ I ett forskarutbildningsperspektiv blir det följaktligen väsentligt att handledningens villkor, förutsättningar, syften och målsättningar görs *explicita*. En vanligt förekommande rekommendation är att handledaren inledningsvis tydligt bör tala om för doktoranden vilken typ av handledare denne är och redogöra för sitt eget

¹⁴³ Rajchman, 2000, s.5.

¹⁴⁴ Holmberg, 2000, s.33 [*mina kursiveringar*].

¹⁴⁵ Holmberg, 2000, s.39.

perspektiv på handledning.¹⁴⁶ Enligt Gunnar Handal och Per Luvås måste handledaren:

redogöra för sina egna intentioner och skäl för den handledning han [eller hon] tänker ge. Handledning är - och ska vara - en personlig sak för båda parter. Studenterna [läs: doktoranderna] har rätt att få veta hur handledaren tänker lägga upp arbetet, och de måste också få möjlighet att komma med sina önskemål och synpunkter på hur samarbetet ska vara. Den ideala situationen är att både handledare och lärare [läs: doktorand] klargör sina förväntningar på samarbetet och anpassar sig till varandra så gott det går. Detta är en fas där man försöker lära känna varandra. *Det är ohållbart att bara köra igång utan att ha diskuterat dessa förutsättningar.*¹⁴⁷

Ett gemensamt drag även i de utbildningar för handledning av forskarstuderande jag själv känner till är att de betonar vikten av att de spelregler och villkor som gäller för handledningen tydliggörs. Handledare kan ha egna "darlings och hjärtefrågor" och olika uppfattningar om bland annat vetenskap, det egna ämnet, forskning, forskarutbildning och naturligtvis även handledning. Handledare bör därför reflektera över dessa eftersom de är av betydelse för hur de själva bedriver handledning. *Kontraktsperspektivet* innebär att olika förväntningar, krav, roller, uppgifter och ansvar tydliggörs. Kontraktet skall däremot inte förväxlas med detaljreglering eller formalism, även om man kan misstänka att det kan finnas både doktorander och handledare som kan uppfatta och hantera det på ett sådant sätt. Kontraktet är ett pedagogiskt instrument för att skapa en bra arbetsallians (förbund) mellan handledare och doktorand. Kontraktet handlar om *relationen* mellan parterna och:

precis som handledaren måste anstränga sig för att vara en god ledare, så måste också doktoranden anstränga sig för att bli ledsagad på ett bra sätt. Doktoranden måste vara ärlig, vänligt krävande och ha förståelse för att handledaren, precis som doktoranden, går igenom olika faser i relationen.¹⁴⁸

Handledarkontraktets *epistemologiska utgångspunkt* är att det i alla relationer mellan människor finns en rad uttalade subjektiva förväntningar, upplevelser och tolkningar som vi baserar vårt handlande

¹⁴⁶ Eller handledarna eftersom det numera är vanligt att doktorander har både en huvud- och en biträdande handledare.

¹⁴⁷ Handal & Luvås, 2000, s.108 [min kursivering].

¹⁴⁸ Strannegård i *Strannegård*, 2003, s.21.

på. Genom att tydliggöra de gemensamma ramarna, eller några av de viktigaste, i ett kontrakt skapar man en grundtrygghet i relationen. Av det följer att en av handledarens viktigaste uppgifter är att:

utveckla ett gott samarbetsklimat och skapa förtroende, en "inlärningsallians" med sina handledda. Förtroendet ligger förstås i båda parter intresse. Kan det inte skapas kommer handledningen inte att upplevas som meningsfull, och det önskade resultatet uteblir. Därför är kontraktarbetet viktigt liksom de regelbundna utvärderingarna.¹⁴⁹

Innan handledningen överhuvudtaget inleds behöver handledare och doktorand därför tillsammans först upprätta ett "kontrakt". Doktorander skall inte behöva ägna onödig tid, möda och energi åt att försöka lista ut vad det hela går ut på, vad handledaren egentligen menar, eller vad denne förväntar sig att doktoranden skall prestera och leva upp till, och vice versa. Detta har även betydelse för forskarutbildningens kvalitet och förutsättningarna för att uppfylla utbildningsmålen. Det finns studier som visar att:

avhopp från forskarutbildningen ofta beror på ett ledarskap och en relation mellan doktorand och handledare som karakteriseras av ett slags "laissez-faire" där handledaren så att säga abdikerar från sitt ledarskap och doktoranden svävar i en situation av otydliga mål och vägar att ta sig fram.¹⁵⁰

Som alla ledare måste handledaren ha siktet inställt på målet och på vad som skall göras och hur det skall göras. I kommunikationsteoretiska termer innebär kontraktet att handledare och doktorand gör överenskommelser om vilka spelregler som skall gälla på den metakommunikativa sammanhangsnivån, det vill säga *hur* relationen mellan dem skall struktureras. Samtidigt behöver kontraktet tydliggöra *vad* handledningen skall innehålla för att kunna realisera dess syfte och mål. Detta kommer att variera, bland annat beroende på i vilken fas av utbildningen och forskningen som doktoranden befinner sig.

Kontraktet fungerar även som en överenskommelse om *handledningens inriktning och omfattning* under en period och utgör på detta sätt en grund för utvärdering av densamma. Handledningstillfällena kan då ses som det som förverkligar det man kommit överens om skall gälla

¹⁴⁹ Holmberg, 2000, s.69.

¹⁵⁰ Appel, 2003, s.11 [*min kursivering*].

enligt det övergripande "kontraktet" under en viss period. Ett sätt att konkret strukturera dessa är att före ett handledningstillfälle tydliggöra vad detta skall inriktas mot och att avsluta med att summera upp tillfället och planera för nästa. I normalfallet bör handledningstillfället vara tidsbestämt, om man inte har anledning att komma överens om något annat. Detta hindrar förstås inte alls att spontana möten av varierande handledningskaraktär äger rum, sådana kan ibland betyda mer än formaliserade möten! Det är dessutom möjligt att tänka sig fall, eller snarare perioder, där doktorander inte skall handledas överhuvudtaget. Enligt "kontraktsperspektivet" är det då betydelsefullt att handledare och doktorand reglerar detta genom en tydlig och ömsesidig överenskommelse.

Det är viktigt att de överenskommelser som handledare och doktorand gör i kontraktet följs upp ordentligt och även omförhandlas efter behov. Handledare och doktorand behöver därför *utvärdera hur relationen och arbetet har fungerat i praktiken under en viss tid i förhållande till vad som de kom överens om i kontraktet*. Har det blivit som vi tänkt oss? Om inte, varför det? Vad beror det på? Vad skall vi ändra på? Enligt Jitka Lindén kännetecknas ett bra kontrakt mellan doktorand och handledare av *tydlighet, ömsesidighet, tidsbegränsning* och att *påföljderna för kontraktsbrott är specificerade*.¹⁵¹ Hon menar vidare att:

För att uppnå kravet på tydlighet bör kontraktet diskuteras vid särskilda samtal. T ex i samband med utarbetande av studieplaner i början på terminen kan även andra aspekter beröras: förväntningar som parterna har på varandra (t ex arbetstid och engagemang), former för handledning och övrigt samarbete (t ex frekvens och utformning), hur feedback skall utformas. *Den slutliga överenskommelsen skall präglas av ömsesidighet där de subjektiva förväntningarna prövas när det gäller deras rimlighet mot bakgrund av de organisatoriska ramarna, utbildningens mål, tillgängliga resurser etc.* Sex månader har visat sig vara en lagom tidsperiod som är någorlunda överblickbar i de flesta utbildningar. När perioden är slut, följer ett samtal som har två syften: att utvärdera den gångna perioden och planera nästa. Har vi hållit vad vi har lovat? Om inte varför? Vad betyder det för framtiden?¹⁵²

Handledarkontrakt skall inte uppfattas som byråkratiska detaljregleringar av handledningen utan dess funktion är att tydliggöra de

¹⁵¹ Lindén, 1998, s.130-131.

gemensamma ramarna så att inte missförstånd och annat tar kraft från det som handledning faktiskt är till för. Kontraktet skall underlätta för både handledare och doktorand, men med tanke på att makt-relationen mellan dem är ojämlik fyller det en särskild funktion för doktoranden. Av det följer även att det är *huvudhandledarens uppgift och ansvar* att se till att kontraktet upprättas och följs upp (utvärderas). Detta behöver inte nödvändigtvis formuleras som ett skriftligt avtal, men någon typ av *skriftlig dokumentation av handledningsprocessen över tid måste anses som en självklarhet i dagens forskarutbildning*. Utan någon form av ”handledningsloggbook”, eller motsvarande, blir det förstås inte så lätt att utvärdera handledningen med avseende på både doktorandens och handledarens prestationer. Skriftlig dokumentation är också ett sätt att minska riskerna för att handledningsprocessen avstannar.¹⁵³

Slutligen bör det observeras att det finns ett intimt samband mellan handledarkontraktet och ett annat kontrakt: den individuella studieplanen. Detta innebär att handledarkontraktet måste koordineras med denna.

Flerhandledarsystemet

Numera är det vanligt förekommande att doktorander även har en biträdande handledare och i princip kan doktoranden ha hur många som helst. Enligt förslaget till ny doktorsutbildning skall varje doktorand ha en huvudhandledare och minst en biträdande handledare. Ett syfte med detta är att förbättra handledningen och minska doktorandernas beroendeställning till en handledare. Ett tvåhandledarsystem ställer samtidigt krav på att huvudhandledare och biträdande handledare kommer överens om sina inbördes roller, hur de skall dela upp ansvaret sinsemellan och vilken eller vilka handledningsstrategi(er) de kan och vill använda sig av. Det måste anses vara *huvudhandledarens uppgift och ansvar att se till att detta reds ut* och handledarkontraktet är just ett verktyg att använda för detta ändamål. Huvudhandledaren är även ”ansvarig för att

¹⁵² Lindén 1998, s.131 [*min kursivering*].

¹⁵³ Särskilt viktigt är det förstås med tanke på att en handledare kan vara handledare för flera doktorander samtidigt.

den struktur och metodik som bestäms i handledningskontraktet verkligen följs”.¹⁵⁴

Med flerhandledarsystemet öppnar sig en mängd olika möjligheter och sätt att fördela ansvar och uppgifter mellan handledare. Den ene kan till exempel ta på sig rollen som stödjande och bekräftande och den andre kan vara utmanande och ifrågasättande. Den ene kan nagelfara text och den andre kan koncentrera sig på övergripande metodologiska aspekter. Ibland kan handledare växla uppgifter och ibland kan doktoranden bara träffa den ene ensam. I handledarkontraktet bör det *tydligt framgå hur dessa typer av arbetsfördelningar skall göras* eftersom osäkerheter om dessa riskerar att påverka handledningen negativt för samtliga inblandade parter. Både huvudhandledare och biträdande handledare kan uppleva att de i avsaknad av tydliga ramar för samarbete hamnar i en sorts diffus mellanposition, vilket ett tydliggörande av ansvars- och rollfördelning är ett botemedel för. Ytterst handlar det förstås om att *undvika att doktoranden hamnar i en mellanposition av negativ art*. Detta innebär naturligtvis inte alls att huvud- och biträdande handledare behöver tycka lika eller vara överens om allting. Det som är väsentligt är att det på en metanivå finns en klarhet i över hur till exempel olika råd, kommentarer, förslag och åsikter skall hanteras.

Flera doktorander har påpekat att en av fördelarna med tvåhandledarsystemet är att handledarna ”skärper till sig lite extra inför en kollega”. Sannolikt kan det även finnas andra aspekter som kan vara mindre positiva. En möjlig sådan kan vara att det blir en sorts ”2 mot 1 situation” i ett sammanhang där makt-relationen redan från början är ojämlik, särskilt när doktoranden befinner sig i början av sin utbildning. Den med Freudianskt orienterade böjelser kan säkert läsa in förekomsten av Oedipus-maskinens ”mamma-pappa-barn-relaterade” överförnings- och projektionsmekanismer, samt riskerna med dessa. Detta kan jämföras med det gamla patriarkala systemets ”fader - son”. För övrigt finns all anledning för handledare att problematisera genusaspekter av både handledning och den forskarutbildning inom vilken den äger rum.

Till detta kan läggas att en förutsättning för god och konstruktiv handledning är att handledaren lär känna doktoranden och hur denne

¹⁵⁴ Holmberg, 2000, s.77.

tänker-och-handlar.¹⁵⁵ Detta kräver både utrymme och tid och det är långt ifrån säkert att denna nödvändiga process underlättas av att man är tre personer. Av det följer även att handledarna sinsemellan behöver träffas, lära känna varandra och komma överens om hur de kan och skall arbeta tillsammans som handledare *innan* de går in i en ”kontraktsförhandling” med doktoranden.

Flerhandledarsystemet aktualiserar frågan om huruvida det bör finnas en systematisk planering till grund för hur handledarpar utses. Ett av argumenten är att huvud- och biträdande handledares ämnes-, forsknings- och pedagogiska kompetenser behöver passas ihop och *på ett sätt som bäst passar en doktorand utifrån dennes specifika utbildningsbehov*. En möjlighet med flerhandledarsystemet som, mig veterligen, sällan utnyttjats är att under utbildningen systematiskt anlita *olika* biträdande handledare. Under kortare eller längre avgränsade perioder kan de tillföra sina speciella kompetenser utifrån doktorandens behov. Huvudhandledaren kan då ha det fortlöpande pedagogiska och vetenskapliga ansvaret och därmed säkerställa kontinuiteten. På detta sätt skulle man kanske mer konsekvent kunna både utnyttja och utveckla de olika kompetenser som finns i ett handledarkollektiv och skola in nya handledare i systemet.

Handledartyper & handledningsstrategier

De flesta handledare kanske anser att det är genom att delta i produktionen av forskning som kompetensen att bedriva forskning på egen hand i första hand utvecklas. Samtidigt finns det ganska stora variationer i hur handledare uppfattar sig själva och hur de bedriver handledning. Ett sätt att få perspektiv på handledarrollen är att diskutera och problematisera den utifrån olika handledartyper.

I en förenklad och säkert något karikerad form kan vi tänka oss följande tre.¹⁵⁶ *Fixaren* är en handledartyp som frenetiskt ägnar sig åt extern verksamhet för att ordna finansiering, men som därmed även kommer allt längre bort från substantiell och seriös forskning. *Tänkaren* sitter djupt försjunken i sitt elfenbenstorn till synes obekymrad över

¹⁵⁵ Det kan därför vara betydelsefullt att handledare och doktorand även träffas i andra situationer än under handledning.

forskningsfinansieringens vardag och utan intresse för projektplanering. Den *kluvne* handledartypen (kallas även ibland ”normalfallet”) befinner sig någonstans på en skala mellan de två första typerna.

En annan möjlig indelning börjar med handledaren av den *gamla stammen*.¹⁵⁷ Denne håller sig i bakgrunden och är passiv eftersom utgångspunkten är att doktoranden skall klara sig själv. Den *svage pedagogen* är en trög, fantasilös och oengagerad handledare som mer eller mindre struntar i doktoranden. En motsats finner vi i den *auktoritäre* handledaren som med fast järnhand styr både doktorand och dennes forsknings- och avhandlingsarbete utifrån egna preferenser. Den *möglade* handledaren är den som inte själv forskar eller läser aktuell ämnesvetenskaplig litteratur och därför inte hänger med. Slutligen har vi idealtypen själv, den *gode pedagogen* som är en väl fungerande handledare.

I ett forskarutbildningsperspektiv blir det betydelsefullt att handledare, oavsett typindelning eller annan bestämning, *utses så att deras kompetenser bäst svarar mot doktoranders handledningsbehov*. Det kan finnas doktorander som passar alldeles utmärkt ihop med handledare av den ”gamla stammen”, medan andra behöver en mer ”auktoritär” handledare. Kanske är det så att ”fixaren” och ”tänkaren” kan komplettera varandra och fungera som ett förträffligt handledarpar. På liknande sätt kan det finnas anledning att tänka till både en och två gånger innan man beslutar att göra ett handledarpar av två ”svaga pedagoger”. Generellt sätt blir det viktigt att problematisera och ta ställning till *vilka handledarkompetenser som dagens forskarutbildning kräver*.

Olika handledare kan även tillämpa olika handledningsstrategier. Jitka Lindén identifierar följande tre, vilka man som enskild handledare kan fundera utifrån och som även kan användas som underlag för principdiskussioner inom ett forskarutbildningskollegium:

1. *Doktorandorienterad handledning* fäster uppmärksamhet vid doktorandens individuella egenskaper. Konkreta färdigheter och personliga egenskaper som självständighet, kritiskt tänkande, förmåga att hantera motgångar och att ge och ta kritik utgör målet. Handledningsstrategier kan betona antingen handledarens lyssnande och stödjande roll (med inspiration av personcentrerad terapi och pedagogik) eller en aktiv teknikutläring och modellagering påverkad av inlärningspsykologiska och utbildningsteknologiska tankar.

¹⁵⁶ Indelningen är hämtad från Appel, 2003, s.33.

¹⁵⁷ Även denna är hämtad från Appel, 2003, s.33.

Forskningsprojektet är instrumentet i strävan att uppnå målet, inte det primära målet.

2. *Produktorienterad handledning* ser doktorsproduktionen som biprodukt av en forskningsprocess av hög kvalitet driven av handledaren. [Forskning] sätts i fokus, avhandlingen utgör målet och handledningsstrategierna liknar det klassiska mästare-lärling-förhållandet. Aktiv handledning av ”gör så här” typ tillhör de vanligaste strategierna.

3. *Processorienterad handledning* betonar helhetsperspektivet. [Handledare, doktorand och forskning] blir involverade i en förändringsprocess som sträcker sig över en längre tid. Målet för handledningen är således inte enbart enskilda egenskaper och färdigheter utan en utveckling av dennes identitet som äger rum genom involvering i relationen med handledaren och engagemang i forskningsarbetet /.../ Grundläggande i denna identitetsprocess är att doktoranden gör vissa erfarenheter som utgör byggstenar och där handledaren är en hjälpredda när det gäller att reflektera över dessa erfarenheter och integrera dem i den professionella identiteten.¹⁵⁸

Det är inte bara så att olika handledare kan tillämpa olika handledarstrategier. Dessa kan, och bör, även ”variera avsevärt beroende vilken fas av utvecklingsprocessen doktoranden befinner sig i”.¹⁵⁹

Handledning som process över tid

När handledning sätts i perspektivet av en 4-årig forskarutbildning blir den generella rekommendationen att *avsätta mycket handledningstid under det första och sista året* av utbildningen. Om nu handledning av forskarstuderande är en pedagogisk handling som väsentligen innebär att utveckla en individs sätt att tänka-och-handla behöver mycket tid under det första året ägnas just åt att lära känna denne individ och hur denne faktiskt tänker-och-handlar. För att kunna anpassa handledningen efter doktorandens specifika behov är det nödvändigt att ta reda på vilka kunskaper och färdigheter denne har. Detta är även en viktig förutsättning för att kunna upprätta en individuell studieplan av adekvat pedagogisk kvalitet.

¹⁵⁸ Lindén, 1998, s.58-59.

¹⁵⁹ Lindén, 1998, s.59.

Ett ganska vanligt förekommande råd från erfarna handledare är att en stor del av handledningen under det första året bör inriktas mot att säkerställa att doktoranden uppnår en egen kompetens inom sitt eget forskningsområde. Detta är betydelsefullt även av det skälet att det förhoppningsvis resulterar i en mer jämlik makt-relation mellan doktorand och handledare. Kanske kan man anta att en normaldoktorand i kulturgeografi efter ungefär 1 års inläsning på sitt eget forskningsområde har uppnått en specifik kompetens som inom vissa områden är i nivå med, eller till och med delvis överstiger, handledarens. Under det sista året måste vanligen mycket tid ägnas åt närgående läsning och avancerad kommentering av avhandlingsmanus (i flera versioner), samt allt annat som uppkommer i samband med färdigställandet av avhandlingen.

Handledning av forskarstuderande är en process över tid. Att ”känna av” var doktoranden är i forsknings- och utbildningsprocessen, och värdera handledningsinsatser i relation till detta, betonas ofta. Hur kan en sådan process då tänkas utvecklas och hur kan man förstå den? Det tycks vara tunnsått med teoretiska modeller för handledning av doktorander, men en som finns är *Legitimitetstrappan i forskarutbildningen*.¹⁶⁰ Jitka Lindén har prövat denna och den har visat sig värdefull i seminarier med forskarhandledare. I det följande tar jag utgångspunkt i Jitka Lindéns framställning av modellen som utgörs av 5 steg.¹⁶¹

Steg 1. Förvirring, ensamhet, känsla av inkompetens

Nybörjarrollen som doktorand väcker ofta blandade känslor. Det finns en spännande förväntan kombinerad med en osäkerhet om vad forskarutbildning egentligen innebär samt ens egen kapacitet att hantera och klara av den. Doktoranders föreställningar om vad forskarstudier faktiskt innebär är ofta relativt vaga. I detta steg är det därför viktigt att handledaren hjälper till att introducera doktoranden i det akademiska livet och att denne på olika sätt informerar om vad en forskarutbildning faktiskt innebär.¹⁶² I detta ingår att tillsammans med doktoranden gå

¹⁶⁰ Hessle, 1987.

¹⁶¹ Lindén, 1998, s.66-70. Eftersom det femte steget handlar om tiden efter doktorsexamen utelämnas det här.

¹⁶² Att introduktionen till forskarutbildningen uppvisar brister har flera studier visat (se kapitel 2).

igenom studieplanen för forskarutbildningen samt arbeta med individuell studieplanering och handledarkontraktet.

Nyantagna doktorander brukar vara medvetna om en sak, nämligen att de andra (äldre doktorander, handledaren, professorer, docenter och seniorforskare) har en högre kompetens just nu. Det är följaktligen inte ovanligt att doktoranden i början av utbildningen idealiserar handledarna och placerar sig själv i underläge jämfört med andra i systemet ”som kan så mycket”. Här är ”jagstödande” handledarinsatser därför viktiga. Ju snabbare doktoranden utvecklar en egen kompetens, som handledaren inte direkt kan konkurrera med, desto bättre.

Doktorander i steg 1 brukar också vara plågsamt medvetna om att ”förr eller senare blir det också min tur att visa vad jag går för”. Det är vanligt förekommande att detta inträffar efter ca 1 år, eller ungefär då doktoranden för första gången skall presentera någon typ av egen mer avancerad forskningsplan. Denna situation innebär ett potentiellt hot mot självkänslan som kan hanteras på olika sätt, beroende på, till exempel, doktorandens personlighet, kulturell bakgrund, den konkreta livssituationen, handledares bemötande och hur det är på utbildningsinstitutionen i övrigt. Situationen kan hanteras som en spännande och konstruktiv utmaning, men den kan också leda till svårigheter och blockeringar.

Under senare år har köns/genusaspekter av forskarutbildningen alltmer uppmärksammas. Som Emma Stenström uttrycker det utan några som helst omskrivningar:

Ärligt talat och rakt på sak: det var ett helvete att vara kvinna och doktorand!¹⁶³

I förhållande till *Legitimitetstrappan* skulle detta kunna innebära att steg 1 påverkas av att den utbildning doktoranden börjar är maskulint präglad. Därför finns det anledning för handledare att fundera över hur och på vilka sätt handledning fortfarande kan innebära att exempelvis en patriarkal relation upprättas och reproduceras mellan handledare och doktorand. Utifrån rådande genuskunskaper kan man anta att ”kvinnor och män” har olika möjligheter att, som det kan heta i ”det kartografiska förnuftet”, inta en maskulin subjeksposition i forskarutbildnings-

¹⁶³ Stenström i *Strannegård*, 2003, s.65.

rummet. Det finns därför skäl att problematisera huruvida handledning riskerar att premiera maskulint präglade sätt att tänka-och-handla, inte minst i ett ämnes som kulturgeografi (se kapitel 5). Aspekter och konsekvenser av detta är något som handledare och doktorand lämpligen kan ta upp i samband med att de utformar handledarkontraktet. Eller snarare kanske skall? I alla fall i Karlstad:

I enlighet med Karlstads universitets policy för jämställdhet, skall genusperspektivet beaktas i forskarutbildningen.¹⁶⁴

Steg 2. Spränglärd teoretiker, fullfjädrad forskare

I detta steg har doktoranden kommit en bit in i forskarutbildningen och befinner sig i en sorts "smekmånadsperiod" full av glöd, passion och arbetslust. Den egna kompetensen växer i rask takt. Några kurser och delprojekt kan vara avklarade och välkomnade som kvitton på att man duger. Doktoranden blir en del av doktorandkollektivet och utvecklar därigenom en egen identitet, även genom att andrifiera handledare och andra som tillhör det etablerade systemet. Successivt kommer insikten om att det går att mäta sina kunskaper med dessa andra, även handledaren kan ju visa sig ha stora brister och kunskapsluckor. Oavsett om doktoranden är medveten om det eller ej ligger det i:

sakens natur att en handledare sällan kan sätta sig in i en viss -ism på samma sätt som doktorander. En handledare måste hålla sig orienterad i många såväl nya som gamla -ismer. Det förväntas inte alls av en doktorand som därmed har helt andra möjligheter att fördjupa sig i en av de senaste riktningarna och utmana handledaren på just denna. Det kan t.o.m. vara en medveten doktorandstrategi att i lugn och ro utbilda sig på just det teoretiska område som handledaren inte behärskar.¹⁶⁵

I vissa fall kan idealiseringen av de redan etablerade, som skett i steg 1, nu förvandlas till en orealistisk eller alltför uppblåst självkänsla. Doktoranden kanske inte lyssnar på goda råd eller visar kanske till och med en överkritisk, nedlåtande attityd mot andra. Viss aggressivitet kan förekomma (köns- och kulturskillnader finns), till exempel i form av implicita eller explicita markeringar mot handledaren eller "systemet". Det är handledarens ansvar att reagera på dessa, att "sätta gränser" som det kan heta på terapipråk. Samtidigt behöver denne komma ihåg att

¹⁶⁴ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04.

¹⁶⁵ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.118.

det bakom en ”uppblåst självkänsla” också finns en betydligt mindre och sårbarare person. I steg 3 kan denna bli synlig.

Steg 3. Att bli eller inte bli forskare

Ungefär någonstans i mitten (vi rör oss hela tiden mellan tummen och pekfingeret) av forskarutbildningen har doktoranden kommit så pass långt in i både utbildningen och forskningsprocessen att denne på mer realistisk grund kan göra ställningstaganden beträffande sin egen roll. Doktoranden inser nu, på ett annat och konkretare sätt än tidigare, att det är en hel avhandling som skall göras och vad det faktiskt innebär. Denne kan inte längre gömma sig bakom kurser som skall tas eller halvfärdiga avhandlingsidéer och utkast ”in progress”. Oavsett handledares kompetenser eller utbildningssystemets kvalitet måste doktoranden själv få ihop en avhandling. Ingen annan kan skriva denna åt henne eller honom.

Då är det, enligt *Legitimitetstrappan*, dags för ”halvtidskrisen”. En del avhopp eller etappavgångar med licentiatexamen kan ske här. Krisen kan yttra sig på en rad olika sätt och utlösas av olika faktorer. Den kan handla om faktiska svårigheter i utbildningen, insikter om de mer negativa sidorna av forskning, konkurrens, arbetsmiljöproblem, eller allehanda privata omständigheter. Eller kanske snarare en kombination av lite av varje, för ”[b]lekymren för en doktorand rör sig i ett gränslandskap mellan arbete och liv”.¹⁶⁶

Vad som präglar doktorandtiden är en vardaglig ovisshet, som var och en själv har att hantera. Denna ovisshet kan vara på det praktiska planet och handla om en trygg inkomst eller en väl fungerande arbetsmiljö. Men därutöver handlar ett avhandlingsprojekt om att man under ett antal år ska orka befinna sig mitt uppe i de svåra filosofiska frågor som rör bildandet av kunskap, en kunskap som är såväl allmän som personlig.¹⁶⁷

I grunden handlar halvtidskrisen om att doktoranden behöver göra ett slags existentiellt ställningstagande där huvudfrågan gäller: skall jag verkligen fullfölja utbildningen? Bli doktor? Forskare? Är det verkligen värt alla uppoffringar? Krisens djup och uttryck kan också variera. En del

¹⁶⁶ Wetterström i *Strannegård*, 2003, s.148.

¹⁶⁷ Wetterström i *Strannegård*, 2003, s.147.

doktorander har kanske inte en så utpräglad reflekterande läggning och kan istället gasa på med ständigt nya aktiviteter och sidoprojekt. Andra kan försöka forcera utbildningen och sin egen forskning i stället för att stanna upp och tänka efter.¹⁶⁸ Några kan tänka efter alldeles för mycket så att dyrbar forskarutbildningstid därmed går förlorad.

Även här blir ”jagstödjande” och bekräftande handledning viktig. Men till skillnad från steg 1 är det här betydelsefullt att handledaren konstruktivt och systematiskt relaterar till forsknings- och avhandlingsarbetet. Handledaren måste på något sätt både själv se avhandlingen och hjälpa doktoranden att se den, samt att övertyga denne om att projektet kommer att ros i hamn. Till detta kommer något oerhört betydelsefullt. För även om krisen inte är av uppenbar och akut karaktär behöver det i handledningen ges utrymme och förutsättningar för doktoranden att själv ta ett *förnyat beslut om att fullgöra forskarutbildningen*. Kanske skulle man kunna uttrycka det som att det är nu som den ontologiska transformationen från forskarstuderande till doktorand kan äga rum?

Steg 4. Självständigt granska sitt eget verk, slutföra den självständiga produkten, mot doktorsexamen

Även slutfasen i forskarutbildningen, som innebär att doktorsexamen kan uppnås inom den fastställda tidsramen (4 års nettotid), kan ta sig olika uttryck. Under utbildningstiden lär man sig som doktorand inte bara en massa saker. Man blir samtidigt plågsamt medveten om vad man *inte* kan. Med andra ord kommer insikten om den egna kunskapens och de egna färdigheternas begränsningar och luckor. Detta är oerhört väsentligt och centralt i en forskarutbildning, men kan också verka hämmande på arbetet i slutfasen.

För en del doktorander kan svårigheter även uppstå i form av att obearbetade ingredienser i de föregående stegen dyker upp. Därför är det viktigt att handledaren anpassar sin handledningsstrategi i relation till de olika stegen och att handledningen utvärderas kontinuerligt. Kanske är det nu som en obearbetad överdriven självkänsla (steg 2) börjar att göra sig påmind? Ibland kan den kritiska attityd som tidigare riktades ”mot

¹⁶⁸ I dagens forskarutbildning finner vi sannolikt, jämfört med tidigare, en högre andel doktorander som kanske inte i första hand tänkt sig en karriär som forskare. Vilken betydelse detta har i perspektivet av ”halvtidskrisen” är värt att fundera över.

systemet” förvandlas till en överkritisk attityd till det egna arbetet med till exempel plågsam skrivkramp som följd. För som avhandlingsförfattare är man ensam och därmed sårbar.¹⁶⁹ Här:

om inte förr, upptäcker doktoranden att det inte finns några alternativ, för här kan ingen fuska utan att det märks, här kan ingen dölja sin unika individualitet, här kan ingen gömma sig i kollektivet.

Just därför befinner sig avhandlingsförfattaren i en extremt utsatt position, ena dagen euforiskt geni, den andra deprimerad självmordskandidat. Det är just då - när manuskriptet svävar i osäkerheten mellan tryckeriet och den öppna brasan - som handledaren ställs inför sin allra svåraste uppgift.¹⁷⁰

Förhoppningsvis löser det sig för doktoranden med långa nätter och kaffe, eller vad det nu kan vara som står till buds, i kombination med varma samtal med en eller flera insiktsfulla och erfarna handledare.¹⁷¹ Kanske finns det då heller inga handledarutbildningar i världen som kan hjälpa handledaren, för ”när det kommer till kritan finns inga färdiga recept, endast tur, engagemang, ömsesidig tillit och allvarsam humor. Inte sällan visar det sig, att ett råd kan göra mera ont än gott, att den införstådde lyssnaren ofta fyller en viktigare uppgift än behovet av tröst och omsorg”.¹⁷² Och när det riktigt börjar dra ihop sig, när det blir dags att ringa tryckeriet och ragga opponent och betygsnämnd, är det viktigt att handledaren inte tvekar utan förmedlar sitt fulla förtroende. Enligt Sten Jönsson får handledaren:

aldrig ställa doktoranden inför den avgrund som det innebär att, i ett skede då osäkerheten är som störst om detta är tillräckligt bra, höra ”Ja, det är ju din avhandling!” I den andra ändan av skalan finner vi handledare som är osäkra på sin roll och gärna hamnar i ett starkt behov av att styra upp avhandlingen i välkända fåror och strukturer.¹⁷³

Naturligtvis skall legitimitetstrappan *inte* tolkas bokstavligt och den skall definitivt inte tillämpas mekaniskt på enskilda ”fall”, eller som diagnostiseringsinstrument! ”Trappan” ger blott ett av flera tänkbara

¹⁶⁹ Om man bortser från då avhandlingar har flera författare, vilket kan vara vanligt förekommande inom naturvetenskap.

¹⁷⁰ Olsson, 1996, s.17.

¹⁷¹ I handledaruppgifterna ingår i detta steg att förbereda doktoranden inför disputationen, exempelvis genom slutseminarium.

¹⁷² Olsson, 1996, s.17.

perspektiv på doktoranders beteende och utveckling över tid. Icke desto mindre kan den med iakttagen noggrann försiktighet användas på forskarutbildningen för att lyfta blicken från det konkreta när till exempel val av handledningsstrategier och åtgärder vid uppkomna svårigheter eller alternativa handledningsmöjligheter behöver diskuteras.

Varför förresten då inte samtidigt passa på och fråga sig hur en motsvarande *legitimitetstrappa för handledare* skulle kunna se ut? För visst är det så att även handledare går igenom en process av olika faser, eller steg, över tid. Även handledaren kastas då och då mellan hopp och förtvivlan. Ibland euforiskt lycklig över doktorandens framsteg, i andra stunder djupt bekymrad över dennes arbete och tvivlande på sin egen förmåga att kunna hjälpa till. Det kan därför vara idé att även lyfta upp handledares erfarenheter och upplevelser av handledningsprocessen över tid till en abstrakt nivå. Vid sidan av de ibland försummade arbetsmiljöaspekterna handlar det om forskarutbildningens utbildningskvalitet.

Till sist kan dörren öppnas på glänt mot den nya 3-åriga doktorsutbildningen. Hur skulle dess legitimitetstrappor för handledare respektive doktorand kunna tänkas se ut?

Handledning av ”4-års doktorander”

Ett övergripande mål för handledning är alltså att hjälpa doktoranden att klara forskarutbildningen. Det största utbildningsmomentet utgörs av egen forskning och redovisning av denna i form av en doktorsavhandling och det största examinationsmomentet är lika med disputation.¹⁷⁴ Även om handledarfunktionen involverar andra saker som har med utbildningen att göra är det framför allt att handleda avhandlingsarbetet som är den stora uppgiften för handledare. De pedagogiska förutsättningarna för genomföra denna uppgift har förändrats, jämfört med vad Lars Engwall kallar för ”i gamla tider”. Då var det inte:

¹⁷³ Jönsson i *Strannegård*, 2003, s.208.

¹⁷⁴ Doktorsexamen omfattar 160 poäng (Högskoleförordningen kap. 8, § 2). I normalfallet är denna uppdelad på forskarkurser motsvarande 60 poäng och författande av en avhandling som motsvarar 100 poäng. Doktorsavhandlingen skall omfatta minst 100 och högst 120 poäng och kursdelen högst 60 och minst 40 poäng (Forskarutbildningens organisering och principer för antagning av forskarstuderande vid Karlstads universitet, 2001). Andra lokala tillämpningar tycks förekomma, t ex att doktorsavhandlingen skall motsvara minst 80 poäng och att kursdelen ej får överstiga 80 poäng.

ovanligt att avhandlingsprojekten pågick under mycket lång tid och att doktoranderna behövde övertygas om att det nu var nog för en avhandling för doktorsexamen. I dagens system börjar taxametern ticka från första dagen, och när de fyra årens nettofinansiering är till ända bör avhandlingen vara klar. För att undvika att då stå med en avhandling som endast är klar till fyra femtedelar är det oerhört viktigt att avhandlingarna får en realistisk omfattning och inriktning.¹⁷⁵

Mot bakgrunden av detta blir slutsatsen att det i "dagens system" varken är pedagogiskt eller etiskt försvarbart att bedriva en slags "laissez-faire" handledning, vilken innebär att handledaren i praktiken abdikerar från sitt utbildningsansvar och *handledarskap*, hur gärna man nu än vill omfamna ett humanistiskt handledarideal. Med 4 års nettofinansiering finns det helt enkelt inte tid för forskningsfrågor och problemformuleringar att sakta och successivt mogna fram inifrån i sin egen takt utifrån individuella förutsättningar. Många betonar följaktligen att det är väsentligt att doktoranden så snart som möjligt får fram en ordentlig och (ämnes)vetenskapligt relevant problemformulering som är forskningsbar.¹⁷⁶ Sten Jönssons uppfattning är att "de största effektivitetsvinsterna i arbetet med doktorsavhandlingar finns att hämta i problemformuleringen".¹⁷⁷ Hans handfasta råd till handledare är följaktligen att:

vid varje möte minst en gång fråga "Vad är problemet?" tills doktoranden förstår att halva jobbet är gjort om man har sett till att få ett styrande problem, ett problem som hjälper doktoranden att välja litteratur såväl som metod. När problemet väl är formulerat är nästa fråga: "Vad behöver jag veta för att kunna svara på frågan?" och rätt litteratur och rätt metod följer.¹⁷⁸

I jämförelse med tidigare är dagens 4-års doktorander relativt unga och skall in och ut ur forskarutbildningen relativt snabbt. Det finns sammantaget skäl att anta att de i allmänhet är *beroende av relativt aktiv*,

¹⁷⁵ Engwall i *Strannegård*, 2003, s.248.

¹⁷⁶ Det förekommer även att en ordentlig och forskningsbar problemformulering (eller forskningsplan) är ett krav för att bli antagen till forskarutbildningen.

¹⁷⁷ Jönsson i *Strannegård*, 2003, s.209. Han fortsätter; "Det är problemformuleringen som lägger grunden till hur avslutningen kan formuleras. Med en öppen och till intet förpliktande problemformulering blir det med all sannolikhet en stor mängd slutsatser som pekar i 25 olika riktningar. Doktoranden flyr in i avsnittet "Fortsatt forskning" där man finner en mängd projekt som alla, läsare såväl som författare, vet inte kommer att genomföras."

¹⁷⁸ Jönsson i *Strannegård*, 2003, s.211.

systematisk och interventionistisk handledning.¹⁷⁹ På grund av bakgrund och tidsram kan de inte förväntas att själva på egen hand hitta fram till, och göra egna urval av, adekvat litteratur, hitta ”rätt metod” eller en relevant och forskningsbar problemformulering. En sådan ramlar vanligtvis inte ned på plats av sig själv. Den kräver, utöver systematiskt arbete av doktoranden, hjälp och stöd i form av kvalificerad handledning. Som Miriam Dalzer-Mörling påpekar så är:

forskningsfrågor inte någonting som man bara hittar. Problem måste konstrueras, förklarar Handledaren. Ställ frågor. Problematisera tillvaron. Ifrågasätt det invanda. Gå bortom det-tagna-för-givna. Men gå inte för långt /.../ Formulera en fråga som både väcker nyfikenhet och igenkännande (de kallar det relevans).¹⁸⁰

Eftersom problemformuleringen måste göras (ämnes)vetenskapligt relevant och motiverad är det följaktligen viktigt att doktoranden, särskilt under det första året av forskarutbildningen, *aktivt handleds i inläsningen av sitt forskningsområde*. Resultatet av detta finner man i avhandlingar, vanligen i nedbantad version, bland annat under rubriken ”tidigare forskning”. Med dagens krav på effektivitet och genomströmning är det alltså mycket svårt att motivera och legitimera ett handledarideal som innebär att handledaren skall vara passiv och låta doktorandens problemformulering, och forskningsplaner i övrigt, mogna fram i egen takt utan aktiv handledning.

I de två följande avsnitten skall jag ta upp två områden av kunskaper och färdigheter som är av särskild betydelse när det gäller handledning av doktorander: *metodologi* och *skrivande*. För handledaren innebär det att denne behöver ägna sig åt metodologihandledning och texthandledning.

Metodologihandledning

Kunskaper om och färdigheter i metodologi, som jag här använder i en vid betydelse, är grundläggande för att kunna bedriva självständig forskning. Metodologi handlar om att tänka igenom, problematisera och utforma ett forskningsprojekt i sin helhet så att de ingående delarna, som

¹⁷⁹ Till detta kan läggas att andelen kvinnor har ökat i forskarutbildningen, vilket aktualiserar nödvändigheten av att problematisera handledning av forskarstuderande i ett genusperspektiv.

¹⁸⁰ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.171.

teoretisk referensram, empiri, syfte, forskningsproblem, undersökningsdesign, metod, och vad mer man nu kan tänka sig, passar ihop.Handledning av forskarstuderande behöver följaktligen inriktas explicit mot metodologi, men inte bara med avseende på tillvägagångssätt och val som rör forskningsuppgiften utan även vad gäller avhandlingsförfattandet.

Metodologi involverar *en rad olika ställningstaganden och val på olika nivåer och inom skilda områden*. För att kunna välja metod måste forskningsproblemet preciseras och formuleras i relation till tidigare forskning. Vad skall man som doktorand läsa in sig på och i vilken utsträckning? En teori man väljer att använda innebär konsekvenser för hur man kan och skall konstruera ett empiriskt material, samt för den analys av resultaten som blir möjlig att göra. I sin tur behöver teori och empiri sättas i relation till det egna forskningsproblemet. Hur skall detta avgränsas? Vilken eller vilka ämnesteoretiska traditioner och inriktningar kan man hämta stöd i? Metodologiska val inbegriper även ”stora” ontologiska och epistemologiska ställningstaganden och förhållningssätt till olika kunskaps- och vetenskapsuppfattningar. För att:

kunna välja och ta ställning måste stora frågor som synen på kunskap, forskningens syfte, verklighetens beskaffenhet, forskarens roll etc. behandlas. Olika paradigmer passerar revy, och Doktoranden inser snart att där finns inga rätt och fel. Ingen given väg. *Det handlar om att välja och att övertyga andra om valens giltighet.*¹⁸¹

Det som är besvärligt och svårt med metodologi, och som motiverar metodologihandledningens centrala ställning, är inte bara att det inbegriper en rad olika ställningstaganden och val som är beroende av varandra och påverkar varandra. Det är också att det sällan finns någon given mall, facit, eller enkla generella svar på vad som är rätt och fel. Särskilt inte när metodologiska alternativ och ställningstaganden sätts i relation till det egna specifika forsknings- och avhandlingsprojektet och dess praktiska genomförbarhet. *Syftet med metodologihandledning blir följaktligen att hjälpa doktoranden att problematisera och förtydliga samband mellan forskningsprojektets olika delar så att denne kan göra relevanta val och motivera sina ställningstaganden*. I normalfallet kan det antas att doktorander behöver mycket och systematisk metodologihjälp eftersom

de i regel saknar erfarenhet både av att föra ett stort forskningsprojekt i land och att redovisa detta i form av en avhandling. Till det kommer att grundutbildningen vanligen inte gett dem de metodologiska kunskaper och färdigheter som krävs för att omgående starta ett avhandlingsprojekt.

Det är vanligt förekommande att doktorander fastnar i detaljnivån kring val av exempelvis metod, empiri, ämnesteoretiska utgångspunkter och teoretiska perspektiv. Särskilt i början av sin utbildnings- och forskningsprocess är det inte ovanligt att de hanterar det som ingår i metodologi som mer eller mindre separata fristående delar. En strategi är att försöka finna fast grund i någon av dessa. Någon kanske försöker "hoppa ut i empirin", men utan att först ordentligt ha funderat igenom sina ämnesteoretiska utgångspunkter. En annan har lärt sig en specifik metod på en forskarkurs som denne vill tillämpa, men utan att först tydligt ha relaterat denna till en relevant problemformulering. En tredje har blivit så upptagen med, eller förtrollad av, ett visst teoretiskt perspektiv att andra delar av forskningsuppgiften blir hängande i luften. En fjärde kanske undviker eller skjuter upp metodologiska ställningstaganden och val överhuvudtaget.

Handledaren har då en särskilt viktig uppgift i att sätta de olika delarna i relation till en *övergripande metodologisk röd tråd*, eller vad man även skulle kunna kalla den "meta-logiska nivån". Vad är relevant och vad är sidospår när problemformuleringen sätts i ett metodologiskt perspektiv? Hur passar egentligen metoden, teorin, empirin, och annat in i den stora forskningsuppgiften, vilken även skall redovisas i form av en avhandling? Vilka ställningstaganden och val är nödvändiga att göra här och nu för att forskningsprocessen skall gå framåt och *kunna avslutas inom den givna tidsramen på 4 år*? Vilka kan man för tillfället lägga åt sidan och arbeta med senare?

Även i slutskedet när forskningsprojektet är genomfört och avhandlingsmanus börjar ta form behöver doktorander handledas aktivt på en metodologisk nivå. Det är i princip först *efter* det att avhandlingen är färdig, när metodologins effekter så att säga materialiserats i en sammanhållen vetenskaplig text, som doktoranden har möjlighet att verkligen förstå och begripa hur denne faktiskt har gått tillväga. Nästan undantagslöst glöms det bort att den på många sätt allra viktigaste

¹⁸¹ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.172 [*min kursivering*].

handledningen är den som borde äga rum efter disputation, men som tyvärr alltför sällan gör det.¹⁸²

I metodologihandledning kan även ingå att tillsammans med doktoranden problematisera olika uppfattningar om metodologi och vad dessa innebär för forskning, utbildning och handledning. Det är exempelvis vanligt att blanda samman metodologi, i betydelsen ”läran om hur man går tillväga”, med metod som antingen ett allmänt tillvägagångssätt inom vetenskap och forskning (t ex ”empirisk metod”) eller ett specifikt sätt att få kunskap (t ex ”fokusgrupper”). Olika handledare kan mycket väl ha olika uppfattningar om metodologi och vad metodologihandledning innebär, vilket det även kan finnas anledning att diskutera. Piero Colla och Hervé Corvellec menar att:

den svenska utbildningskulturen mera värdesätter forskningsarbetets *tekné*. Vad gäller avhandlings arbetssätt betyder detta att studenten får en mer medveten men också mer styrande ledning. Utifrån vad jag kunnat konstatera uppmans doktorander att förtydliga sina teoretiska referenser och att artikulera sin diskurs inom ett strängt metodologiskt ramverk. Det gäller, i analogi med naturvetenskapens förfaranden, att få en teori att ”fungera”. Ord och begrepp betraktas mer som verktyg ämnade att framhäva fakta än som ett uttrycksmedel som gör det möjligt för författaren att framträda och alltså skaka av sig det objektiva språkets bekväma skydd.¹⁸³

Något som även behöver uppmärksammas är hur *forskningsprojektets* metodologi förhåller sig till *avhandlingens*. Vad gäller den senare aktualiseras metodologi konkret när avhandlingsstrukturen kommer på tal och vid frågor som rör hur dess form och innehåll förhåller sig till varandra. De allra flesta avhandlingsförfattare brottas med problemet att få ihop forskningsuppgiftens och avhandlingens metodologi: ”Skall jag skriva som jag har gjort eller som det står i metodböckerna?” Det är sannolikt inte heller helt ovanligt att både handledare och doktorand implicit eller explicit utgår från någon sorts överordnad och etablerad föreställning om en avhandlings form. Mot det kan man invända genom

¹⁸² På liknande sätt som det på grundutbildningen ofta inte läggs ned särskilt mycket arbete på att ge feedback på inlämnade uppgifter eller tentamina. Det är först *efter* det att man skrivit ett ”bok-PM” eller tenterat i befolkningsgeografi som man har förutsättningar för att lära sig något ordentligt om vad man lärt sig om boken respektive befolkningsgeografi.

¹⁸³ Colla och Corvellec i *Strannegård*, 2003, s.87.

att hävda att form borde ses som underordnat kriteriet att avhandlingen skall vara ett självständigt vetenskapligt arbete:

Tanken på att det skulle finnas ett formkriterium bortom det som ges av vetenskaplighetskriteriet, är således högst ologisk. Det hör *de facto* till vetenskaplighetens natur att söka sina gränser, föra in nya infallsvinklar och nya sätt att angripa problem. Vetenskaplighet är inte ett sterilt begrepp utan innefattar en tanke om överträdelser och brytande av tabun.¹⁸⁴

Trots det finns uppfattningar om att den enda riktigt starka normen i akademien handlar om formen: ”De flesta andra kriterier, som sanning och objektivitet, har vi för länge sedan slutat tro på. Kvar finns bara formen.”¹⁸⁵ Utifrån denna form för hur en avhandling bör se ut gäller det sedan att metodologiskt passa in de olika delarna, som teori, metod, empiri, analys och så vidare. Men, återigen, denna metodologi är *inte* självklar och det finns andra alternativa tillvägagångssätt. Ett av dessa beskriver Barbara Czarniawska på följande sätt:

Min handledare krävde att min struktur skulle växa utifrån argumentet och vara underordnad detta - för att på så sätt stärka det. Det var svårt, och det är svårt, säger mina doktorander. Det är också svårt eftersom det inte uppskattas särskilt mycket. ”Varför ligger inte metoden i kapitel 2?” frågar opponenter.¹⁸⁶

Som så mycket annan handledning kan och bör metodologihandledning ta formen av ingående samtal mellan doktorand och handledare. I dessa kan doktoranden få möjlighet att pröva, spegla och utveckla sina *kunskaper* om metodologi. Denne kan få råd och tips på olika sätt att göra metodologiska val och ställningstaganden och exempel på dess konsekvenser. Men det räcker inte med att bara prata. Vad gäller *färdigheter* i metodologi är det viktigt att handledningen även ger tydlig återkoppling på hur doktoranden faktiskt tillämpar sina kunskaper. Därmed aktualiseras texthandledningens oerhört viktiga betydelse.

¹⁸⁴ Rehn i *Strannegård*, 2003, s.3.

¹⁸⁵ Stenström i *Strannegård*, 2003, s.63.

¹⁸⁶ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.36, och hon fortsätter; ” De särskilt lata kräver till och med att doktoranden skall ”beskriva sitt bidrag till ämnet”; den mest pinsamma delen av många svenska avhandlingar, kännetecknad av en konstig blandning av naivitet och arrogans. Opponenten får betalt just för att ge svar på denna fråga och bör dela arvodet med doktoranden i sådana fall”.

Texthandledning

Alla som har blivit antagna till forskarutbildningen har säkert goda forskningsidéer, men det gäller att göra något av dem och så småningom ontologisk transformera dem till vetenskaplig text. För visst är det så att ”hur man än vrider och vänder på saken”:

så är en avhandling till sist en text. Forskning måste dokumenteras, och i den tradition som vi lever och verkar i räknas inte muntliga rapporter. Detta betyder att *ett viktig moment i avhandlingsarbetet, kanske det viktigaste, är konsten att skapa övertygande texter*. Fakta talar inte för sig själva; förmodligen kan de slå en i huvudet, men då är det inte fakta utan ett hårt objekt.¹⁸⁷

Eftersom doktoranden skall dokumentera och redovisa sin forskning i form av avhandlingstext är skrivande, eller ”konsten att skapa övertygande texter”, *en färdighet som doktoranden måste ges möjlighet att träna och successivt utveckla under forskarutbildningen*. Därför är texthandledning så oerhört viktig och tumregeln blir att ju tidigare man börjar med det desto bättre. Det är en gammal sanning att det är först när man själv ser vad man faktiskt har skrivit som man får möjlighet att också förstå hur man tänker. Samtal mellan handledare och doktorand om metodologi, för att återknyta till föregående avsnitt, är centrala men måste kompletteras med samtal som tar utgångspunkt i hur doktoranden faktiskt skriver sin metodologi.

I ett handledarperspektiv kan man uttrycka det som att det är *först när handledaren kan arbeta med doktorandens texter som denne konkret och på allvar kan förstå och hjälpa till med att utveckla doktorandens vetenskapliga tänkande-och-handlande*. Sammantaget blir slutsatsen att den kanske allra viktigaste uppgiften överhuvudtaget för en handledare på forskarutbildningen är i normalfallet att *kommentera och på olika sätt ge feedback på de texter doktoranden skriver*. För i en mening så är att skriva en vetenskaplig text, i form av en avhandling, faktiskt det enda som forskarutbildning går ut på. Som Bruno Latour uttrycker det:

You write a text of so many words, in so many months, for so much grant money, based on so many interviews, so many hours of observation, so many documents. *That's all. You do nothing more /.../ Not teaching social science doctoral students to*

¹⁸⁷ Czarniawska i Strannegård, 2003, s.35 [min kursivering].

*write their PhDs is like not teaching chemists to do laboratory experiments.*¹⁸⁸

Jitka Lindén menar att skrivandet bör införas tidigt i utbildnings- och forskningsprocessen och hon rekommenderar till och med gemensamma skrivutvecklande kurser under professionell ledning som ett led i forskarutbildningen. Själv har jag hört många doktorander berätta att de egentligen aldrig har fått någon ordentlig texthandledning under sin grundutbildning. En del har i princip skrivit sin C-uppsats från början till slut, lämnat in den och sedan bara gjort smärre korrigeringar. I vilket fall som helst bör handledaren utgå från att förmågan att skriva vetenskapliga texter inte är utvecklad hos en nyantagen doktorand och att den inte heller utvecklas av sig själv. Det är därför "handledarens uppgift att bistå doktoranden i detta avseende".¹⁸⁹ Att tidigt i utbildningen ta reda på doktorandens kunskaper både om vetenskaplig text och dennes färdigheter i att skriva en sådan ingår följaktligen som en mycket viktig del i handledarens ansvar och uppgifter, vilket kan göras i samband med individuell studieplanering.

I de pedagogiska förutsättningarna för texthandledning ingår att doktorander, särskilt i början av sin utbildning, ibland kan leva i en sorts föreställning att man "först tänker och forskar" och sedan sätter man sig och "skriver ned vad man kommit fram till". Det sägs ibland att detta motsvarar ett naturvetenskapligt sätt att förhålla sig till vetenskapligt skrivande eftersom den vetenskapliga texten där uppfattas som en avrapportering av de experiment och undersökningar man tidigare gjort. Många menar att detta inte motsvarar förhållandena inom samhällsvetenskap och humaniora eftersom skrivandet där är en *mer integrerad del av själva forskningen*. För Emma Stenström var i alla fall "en sak säker":

Jag trodde länge att alla tankar skulle tänkas färdigt innan de sattes på pränt. Som om det gick att separera tankarna från själva skrivakten. Som om det gick att tänka ihop en avhandling från början till slut och dessutom hålla tankarna kvar i huvudet. Som om det gick att uttrycka de tänkta tankarna i skrift precis som de lät i huvudet. I själva verket blev det förstås precis tvärtom. När jag till sist började skriva

¹⁸⁸ Latour, 2004 [min kursivering].

¹⁸⁹ Lindén, 1998, s.135. Hon menar vidare att "den konkreta pedagogiken avgörs dels av synen på skrivandet och dels av situationen (doktorandens skrivstrategi, uppgiftens art etc)".

tog skriften egen fart, vändningarna var oförutsedda och nya tankar dök hela tiden upp, alltmedan de gamla tankarna visade sig vara omöjliga att fånga och formulera. Det var först då, i själva skrivakten, som tankarna klarnade, sammanhangen syntes och resonemangen gick att pröva. Det var roligt - och skrämmande, eftersom kontrollen över arbetet delvis gick förlorad.¹⁹⁰

Det är inte ovanligt att en del doktorander tenderar att skjuta skrivandet framför sig. Detta kan bero på att skrivandet är något som lätt blir utkonkurrerat av kurser, undervisning, forskningsarbete och annat, men även på grund av att det "medför mest våndor och innebär störst investering i termer av identitetsarbete under avhandlingsprojektet".¹⁹¹ Säkert kan många handledare känna igen sig i följande erfarenhet: "Varje gång jag förslår en doktorand att 'kill your darlings' kan jag se den sårade blicken".¹⁹² Till de pedagogiska förutsättningarna för texthandledning hör alltså, generellt sett, att "[u]nder avhandlingsarbetet kompliceras skrivandet av att den text som produceras [är] det tyngsta inlägget i ens identitetsanspråk som forskare".¹⁹³ Av det kan man dra slutsatsen att handledaren inte bara har ansvar för att skrivandet av vetenskapliga texter tränas under utbildningen, utan också för att det *avdramatiseras* så tidigt i utbildningen som möjligt.¹⁹⁴ Så här uttrycker Ola Bergström det:

Liksom de flesta doktorander upplevde jag rädsla över att visa mina texter för andra, både kollegor och handledare. Det gjorde ont att låta någon annan läsa. Det handlade ju om mina egna tankar och funderingar. Jag såg ingen skillnad mellan mig och texten. Jag uppfattade kollegornas synpunkter på texten som kritik mot mig själv. Samtidigt är uppvisandet av texten för andra det moment som leder mest framåt. Att få kommentarer från andra på det man har skrivit är ett led i skapandet av distans till texten.¹⁹⁵

Konsten att skriva en vetenskaplig text är i sin tur intimt relaterad till konsten att läsa. Flera handledare har rekommenderat en hand-

¹⁹⁰ Stenström i *Strannegård*, 2003, s.64-65.

¹⁹¹ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.140.

¹⁹² Ehn & Löfgren, 2004, s.75.

¹⁹³ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.141.

¹⁹⁴ En möjlig strategi som kan passa en del är att "göra sitt skrivande till en rutin. Varje dag minst 1000 ord och på relativt fasta tider. En del skriver helst på morgonen, andra på kvällen, men det måste vara en rutin. Man kan inte sitta och vänta på inspiration" (Jönsson i *Strannegård*, 2003, s.212).

¹⁹⁵ Bergström i *Strannegård*, 2003, s.265.

ledningsstrategi som innebär att börja med att gå igenom och diskutera några av de centrala texter som doktoranden själv läser i början av sin utbildning.Handledaren kan även med fördel utgå från en text denne själv författat för att på detta sätt nå vetenskapligt djup i textläsningen (denne känner själv texten inifrån) och för att avdramatisera kommentering av texten. Som alla andra vetenskapliga texter kan ju även handledarens texter granskas kritiskt på ett vetenskapligt sätt, utan att personliga värderingar och bedömningar av författaren till texten blandas in.

När det gäller handledning på doktorandens texter är det viktigt att denna inte bara stannar på ytan av vad doktoranden själv skriver utan att kommentarer och feedback även relateras till vad denne skriver *om*.Handledare behöver därför ta ställning till i vilken utsträckning de måste göra egna inläsningar av litteratur inom doktorandens fält. För att det skall bli texthandledning med ett kvalitativt (ämnes)vetenskapligt innehåll, som utvecklar doktorandens kunskaper och färdigheter i ämne och forskning, krävs specifika kommentarer som uttrycker och förmedlar ett närgånget och intimt umgänge med texten. Allmänt hållna kommentarer av en handledare som bara stannar vid ”det ser bra ut” kan förvisso vara bra och trevliga att höra men är inte att betrakta som texthandledning. Vad är det specifikt som är bra? På vilket sätt? Utifrån vilka bedömningsgrunder?

De texter doktoranden skriver kan ha olika syften och förutsätta olika typer av kunskaper och färdigheter. Handledare behöver därför ta ställning vad texthandledningen skall inriktas mot utifrån vad syftet med texten är. Om texten är *refererande* behöver handledaren bedöma om den återger det väsentliga i de texter eller det material den refererar till på ett korrekt sätt. Är texten *analyserande* uppstår till exempel frågor kring hur texten delar upp ett kunskapsfält i mindre beståndsdelar. Den *syntetiserande* texten behöver granskas med utgångspunkt i hur ingående komponenter passas ihop i ett större sammanhang. Om syftet med texten är att *diskutera* olika teoretiska uppfattningar, att *värdera* olika empiriska forskningsresultat, eller *argumentera* och *ta ställning* för en viss metod uppstår delvis andra frågor som behöver uppmärksammas.

Doktoranden har självfallet även ett stort eget ansvar för att vara aktiv och ställa frågor om sina egna texter. Vad är det mer precist denne vill att handledaren skall kommentera? Finns det andra textuella strategier som jag skulle kunna använda mig av här? Doktoranden bör

även ha förståelse för att det som kallas att ”ge bra och konstruktiva kommentarer” minsann inte är någon lätt uppgift och dessutom mycket tidskrävande.¹⁹⁶ Hur texthandledning skall planeras, genomföras och utvärderas är något som lämpar sig utmärkt att ta upp i samband med att handledarkontrakt och ISP utformas.

Texthandledning behöver förstås relateras till i *vilken fas* av utbildningen doktoranden befinner sig. Det finns olika åsikter om när handledningen skall börja inrikta sig mot doktorandens egna texter i mer kvalificerad mening. Vanligt är att det betonas att relationen mellan handledare och doktorand först skall ha etablerats och att doktoranden skall ha uppnått en bastrygghet, samt viss kompetens inom sitt eget forskningsområde. En 4-årig forskarutbildning innebär i princip att doktoranden efter ungefär 1 år bör ha gjort en forskningsöversikt som utmynnar i en tydlig problemformulering och en någorlunda utvecklad forskningsstrategi. Handledning på doktorandens egna texter borde i så fall börja *senast efter ett halvår*. Det är extra viktigt att handledaren tillsammans med doktoranden ordentligt går igenom texter som doktoranden skall lägga fram på högre seminarier och liknande (vilka därmed även kommer att granskas av andra).

Det som överskuggar de flesta doktoranders tillvaro på forskarutbildningen är, när allt kommer till kritan, den stora avhandlingen. Rådet till doktoranden som står inför uppgiften kommer från Emma Stenström och är följande:

Skriv! Skriv för fan! För innan avhandlingen är skriven finns den inte - oavsett hur mycket du än försöker intala både dig själv och omgivningen det. *Att* du skriver är faktiskt mycket viktigare än *hur* du skriver!¹⁹⁷

Att text successivt tar form och materialiseras framför ögonen är en viktig förutsättning för att kunna träna och utveckla det vetenskapliga skrivandets hantverks- och konstnärsmässiga färdigheter. Utan text riskerar också avhandlingen att bli hängande som ett överkligt främmande och skrämmande väsen. En texthandledningsstrategi är att bryta ned avhandlingen i mindre delar av text så att doktoranden därigenom kan få konkret och kontinuerlig bekräftelse på att

¹⁹⁶ Tid för läsning av doktorandens texter och för inläsning av relaterad litteratur måste därför beaktas när det görs överenskommelser om handledningstid i ISP:n.

¹⁹⁷ Stenström i *Stranngård*, 2003, s.73.

avhandlingsarbetet faktiskt går framåt både kvantitativt och kvalitativt.¹⁹⁸ I processen mot avhandling ingår även att doktorander börjar ställa frågor om vilka krav som ställs på en avhandling, vilka kriterier som används vid bedömningar, vad och hur mycket som skall skrivas inom olika avsnitt, och liknande. Samtidigt kan det vara så att:

ingen verkar ha direkt koll på hur avhandlingen egentligen skall se ut eller åstadkommas. Men det är dit man ska. Ständigt frågar man sig: vad är en bra avhandling, och hur känner man igen en dålig?¹⁹⁹

Ofta är det så att doktoranden inte bara möter olika svar, utan också att dessa är mer eller mindre allmänt hållna. Varje handledare vet ju att det inte existerar några allmängiltiga strikta checklistor från A till Ö för hur en avhandling skall skrivas eller utformas. Men det är samtidigt just ännu ett skäl till varför texthandledning är så viktig. För det är ofta först då som handledaren:

som tidigare inte kunnat ge några konkreta svar /.../ plötsligt vid åsynen av texten [blir] mer kommunikativ. Med pennan i högsta hugg rättas och kommenteras. Språkliga snedsprång korrigeras, vaga formuleringar stryks, bristfällig argumentation markeras. *All den tysta kunskap som Handledaren besitter blir vid läsandet av texten möjlig att mobilisera. De ideal och krav som inte kan verbaliseras i allmänna ordalag kan uttryckas först då den konkreta texten föreligger.* Inför texten kan måttstockarna tas fram och diskussionen inledas om vad som ytterligare krävs för att nå rätt höjd.²⁰⁰

Det finns anledning att misstänka att orsaken till varför doktorander ställer oroliga frågor om avhandlingar och bedömningsgrunder ibland har sin egentliga bakgrund i att deras egna texter inte har blivit föremål för tillräckligt systematisk texthandledning. I vart fall har doktorander all anledning att rynka sina pannor i djupa veck ifall handledaren inte ger någon aktiv och substantiell handledning på hur de skriver vetenskapliga texter med avseende både på form och innehåll. På liknande sätt finns det alla skäl i världen för handledaren att bli mycket fundersam om doktoranden inte producerar text. Som alltid kan det finnas undantag, men erfarenhet ”har nämligen klart visat att de

¹⁹⁸ Vad för texter doktoranden skall skriva, i vilken omfattning och inom vilka tidsramar är något som det finns anledning att specificera i den individuella studieplanen.

¹⁹⁹ Sköldberg & Salzer-Mörling, 2002, s.23.

doktorander som har påstått att de har avhandlingen i huvudet och att de efter visst ytterligare funderande skall skriva ned den inte blir framgångsrika”.²⁰¹

Handledarideal & handledarroll i förändring

Handledning kan planeras, genomföras och utvärderas efter den pedagogiska konstens alla tänkbara modeller och regler. Samtidigt är det förstås så att handledning, likaväl som forskarutbildning, är svår att standardisera. Ibland kan en mycket formaliserad och interventionistisk handledning vara nödvändig, i andra fall kan det vara motiverat att både doktorand och handledare lämnas ifred. Doktorander är också olika. ”En del doktorander gör jobbet i stort sett utan handledning, andra exekverar i stor utsträckning instruktioner.”²⁰² Även handledare är olika. Enligt *Handledarspegele*n är det ”alldeles uppenbart” att de i studien intervjuade handledarna:

har mycket olika syn på vad som krävs av en doktorand. En del menar att de doktorander som inte klarar av ett självständigt arbete inte är rätt personer att vara forskare, medan andra handledare tar ett mycket stort ansvar ner till att tala om ”lösningen” eller själva producera texterna (något som de i och för sig är självkritiska inför).²⁰³

Att konstatera att doktorander och handledare är olika är lätt, men samtidigt ganska trivialt. I en pedagogisk verksamhet behöver man lyfta sig från erfarenhetsbaserade konstateranden till en teoretiskt informerad nivå. Om doktorander är olika gäller det att kunna diskutera och välja mellan olika tänkbara handledningsstrategier. Att enskilda handledare och doktorander kan ha olika individuella uppfattningar om både handledning och forskarutbildning kan, till exempel, ha att göra med att det finns konkurrerande principiella föreställningar om hur en god forskare blir till.

En grundläggande konflikt anses råda mellan vad som kallas det *humanistiskt-bermeneutiska* och det *positivistiska* idealet. I det humanistiskt-

²⁰⁰ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.180 [min kursivering].

²⁰¹ Engwall i *Strannegård*, 2003, s.253.

²⁰² Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.201.

²⁰³ Ekström & Johannesson, 2003, s.20.

hermeneutiska idealet betonas den enskilde doktorandens självgenererande sökande efter kunskap. Detta medför att handledningen uppfattas nästan som onödig, eller till och med i en del fall som störande för den blivande forskarens självständighetsutveckling. Det positivistiska idealet innebär istället standardiserad utbildning i metoder och tekniker samt ofta arbete i grupp. Handledningen kan utifrån det positivistiska idealet bli både handfast och instrumentell. Bägge idealen, och en rad mellanformer och hybrider mellan olika ideal, finns säkert representerade bland handledare verksamma inom ett ämne som kulturgeografi.

I en feministisk läsning kan både humanistiskt-hermeneutiska och positivistiska handledarideal framstå som maskulinistiskt präglade. Åsa Bergenheim menar att traditionellt så "har professorn ansvarat för all handledning, och det har skett i en patriarkal och ensidig relation – fadersgestalten som gav av sitt kunnande".²⁰⁴ Det är inte längre självklart att handledning av doktorander skall bedrivas utifrån en traditionellt individuellt inriktad, och måhända patriarkal, modell. I detta sammanhang kan nämnas att det finns exempel där man utvecklat olika former av grupphandledning.

Överhuvudtaget får man intrycket av att handledarrollen är under pågående förändring. Som det uttrycks i *Handledarspeglarna*:

Samtidigt som studiemiljön och det "kollegiala" tänkandet blir allt viktigare förändras även handledarens roll. Detta kan på ett positivt sätt leda till ett minskat beroende mellan enskild handledare och doktorand. Handledarens roll i forskningsmiljön är också bredare idag, med fler doktorander, mer administrativa uppgifter och mer undervisning. Miljön ställer därmed nya krav på handledaren, och handledarna menar att det borde vara rimligt att det inte enbart ska betyda ytterligare krav utan också incitament och belöningar för ett annorlunda arbetssätt för samtliga involverade.²⁰⁵

Om man skall tro Åsa Bergenheim verkar det alltså som om attityderna kring handledning och handledarrollen håller på att förändras, särskild bland yngre lektorer.²⁰⁶ Skäl till detta kan vara att fler numera kan bli professorer på grund av individuell meritering, att andelen handledare på forskarutbildningen som är kvinnor ökar på flera håll, och

²⁰⁴ *Doktorandhandboken*. Åsa Bergenheim är docent i idéhistoria vid Umeå universitet började våren 1997 arbetet med att bygga upp en utbildning för universitetets handledare.

²⁰⁵ Ekström & Johannesson, 2003 s.25.

²⁰⁶ *Doktorandhandboken*.

att en yngre mer grupporienterad generation forskarutbildare håller på att etablera sig. Från att ha varit en "privat" angelägenhet baserad på erfarenhetsförvärvad forskarkompetens återkommer vi till konstaterandet att handledning alltmer betraktas som en kollektiv och pedagogisk verksamhet som kräver särskild utbildning, eller om man så vill fortbildning. Vad som är för- och nackdelar med denna utveckling kan diskuteras.

Handledarkollegium

Handledning av doktorander har traditionellt uppfattats mer eller mindre som den enskilde handledarens angelägenhet och som del av en vetenskaplig verksamhet som en forskare på docent- och professorsnivå automatiskt skall behärska. Av tradition har det varit så att handledaren mer eller mindre själv ensam har fått bära ansvaret. Lätt som en plätt när det gick bra, men när dansen inte bara var på rosor var det nog inte så ovanligt att handledaren i sin ensamhet kunde må minst lika dåligt som doktoranden. Många handledare har nog inte så svårt att känna igen sig i Barbara Czarniawskas konstaterande: "Jag har fått erfara med varje doktorand att avhandlingsskrivandet är en manodepressiv bana - både för handledaren och doktoranden."²⁰⁷ När allt kommer omkring är det även "Handledarens kompetens som sätts på prov".²⁰⁸ I Åsa Bergenheims ord:

Handledning har setts som en vetenskaplig verksamhet som forskaren automatiskt ska behärska. En misslyckad handledning har därför upplevts som ett vetenskapligt misslyckande. Detta har lett till en rädsla att tala om problem som uppstått i handledarsituationen. *Handledaren har försökt dölja problemen – eller skyllt på doktoranden.*²⁰⁹

Ett syfte med ett *handledarkollegium* är att skapa ett gemensamt forum där handledare tillsammans kan diskutera olika saker som har såväl med handledningens form som dess innehåll att göra. Det kan röra sig om principiella aspekter, likaväl som enskilda fall och händelser. Enligt Åsa Bergenheim ska handledarkollegiet:

²⁰⁷ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.33.

²⁰⁸ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.180.

²⁰⁹ *Doktorandhandboken [min kursivering]*.

vara ett forum för diskussion och reflektion. Ett ställe att utbyta erfarenheter och lösa problem. Jag tror att ett av de stora problemen på institutioner där handledningen inte fungerar bra är att man *inte kontinuerligt talar om handledning och handledarrollen*.²¹⁰

I dagens forskarutbildning kan doktoranders prestationer inte bedömas isolerat utan de måste även *utvärderas i relation till bland annat den handledning de fått*. Ett handledarkollegium kan då fungera som en plats där handledning och dess effekter och utfall kan diskuteras samt utvärderas på ett vetenskapligt och pedagogiskt professionellt sätt. Även dagens krav på effektivitet och genomströmning aktualiserar frågor som blir både viktiga och nödvändiga för handledare att som kollektiv förhålla sig till. Vad är egentligen handledarnas roll och utbildningsansvar på forskarutbildningen? Vilka krav ska handledare ställa på doktoranders prestationer och på deras avhandlingar? Petigt i överhand kan tyckas, men diskrepanser i bedömningarna:

är ofta svåra att hantera för den som drabbas. Handledaren är ofta mera positiv än andra som en följd av sympati för doktoranden, att vederbörande förstår mera av problem, utveckling och prestationer och för att handledarens egna svagheter och bias är fördolda och inbyggda i uppläggning och text. Hårtill kommer att handledaren blir trött på situationen och inte orkar läsa flera manusversioner. Opponenten drivs av egenheter och egna preferenser samtidigt som de kan ha en överblick och klarsyn som handledaren för länge sedan kan ha förlorat. Ofta bedömer opponenter manuset som mera bristfälligt än vad handledaren gör, vilken i sin tur typiskt är mera skeptisk än doktoranden.²¹¹

Ett handledarkollegium kan betraktas som ett sätt att försöka *kvalitetssäkra* både handledarfunktionen och avhandlingar. Bra med ökad kollektiv delaktighet och genomgångar av både doktorander och avhandlingar tycker en del. Detta kan ju bland annat bidra till att doktorander inte behandlas alltför olika och att de får tillgång till en större och mer differentierad handledarkompetens. Men potentiellt negativa aspekter kan också finnas. Med hänvisning till Pierre Bourdieu menar Lena Gerholm att de två främsta doktorandstrategierna i den

²¹⁰ Doktorandhandboken [min kursivering].

²¹¹ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.193.

akademiska världen är subversions- och successionsstrategier.²¹² Med subversionsstrategier kan doktorander:

försöka ifrågasätta de spelregler som gäller inom fältet. Deras chans att vinna med den strategin ligger i om de lyckas omdefiniera de principer inom fältet som legitimerar makten där. Detta är mycket svårt, och därför har de nykomlingar som satsar på successionsstrategier större förutsättningar att vinna inträde i fältet. Det innebär att de träder in i den kretsgång av ömsesidigt erkännande som garanterar fältets bevarande.²¹³

Om man följer detta resonemang skulle det kunna innebära att om ett handledarkollegium utvecklas mot ett starkt kollegialt konsensus, om till exempel kriterier för att bedöma avhandlingars kvalitet och där handledare tillsammans utifrån dessa kollektivt granskar avhandlingsmanus, så kan det riskera att underminera utbildningsmålet att göra doktoranderna till självständiga forskare. Doktorander är redan genom traditionella seminarier, den offentliga disputationen och andra institutionella praktiker utsatta för ett starkt socialiseringstryck. Ett handledarkollegium som utvecklas i riktning mot någon form av ”instrumentellt konsensus” kan därmed ytterligare hämma doktoranders subversionsstrategier.²¹⁴ Dessa är inte bara viktiga för doktorandernas självständighet, utan även för att de potentiellt sätt kan vara mycket utvecklande för ”fältet”.

En annan risk med ett ”instrumentellt orienterat” handledarkollegium är att ett det kan ha *negativ inverkan på den individuella och alltid unika läroprocess som sker i mötet mellan doktorand och handledare*. Det är viktigt att doktoranden där, med spegling av handledare, får möjlighet att utveckla sina egna vetenskapliga perspektiv och tillvägagångssätt, vilket en stark kollektivisering av ”handlederiet” kan hämma. I det perspektivet kan det vara lätt att hålla med Barbara Czarniawska: ”Varken gruppterapi eller gruppredigering tycker jag är

²¹² Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.105.

²¹³ Lena Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.106.

²¹⁴ ”Bland reviewers och sakkunniga, opponenter och betygskommittéer, överallt finns de Vetenskapens Väktare som omringar doktorandhordens ibland vilda inbrytningsförsök. I enlighet med den akademiska successionsordningens logik är väktarna forskningens kvalitetsdomare. De disciplinerar och definierar kunskapssamfundets domäner. De försvarar vetenskapens territorium mot illegala immigranter. De upprätthåller det symboliska stängsel som skiljer de invigda från de oinvigda. De vidmakthåller kunskapens tradition och överför vetenskapssamfundets stolta historia” (Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.168-169).

särskilt lyckade i ett handledningssammanhang.²¹⁵ Med utgångspunkt i företagsekonomi menar Sten Jönsson att:

Vid de flesta institutioner i Sverige förekommer handledarkommittéer i olika skeden av arbetet, och då blir det fråga om sammanträden av närmast formellt slag där kommitténs ledamöter gör uttalanden i olika frågor men där lite arbete utförs. Denna form kan vara till nytta i slutskedet när manuskriptet skall tvättas och brister och glapp elimineras. Då ser flera ögon mer än färre och det är till och med en fördel med variation i vetenskapliga synsätt etc. bland handledarna. Det konstruktiva arbetet med avhandlingen i tidigare skeden fungerar enligt min erfarenhet bättre i förtroendefullt samarbete mellan en doktorand och en handledare.²¹⁶

En förutsättning för att få ett handledarkollegium att fungera som ett pedagogiskt forum där handledning och handledarfunktionen behandlas är att det tydligt skiljs från andra mötes- och beslutsforum där till exempel antagning av doktorander, finansiering, forskarkurser, studieplaner och annat diskuteras och bestäms. Ett handledarkollegium är i denna mening inte ett forum eller beslutsorgan för forskarutbildningen utan *för handledare*. En annan förutsättning kan vara att handledarna delar någon typ av gemensam pedagogisk referensram eller språk. Annars kan det bli svårt att höja sig över den egna praktiken och problematisera handledarroller och strategier på ett sätt så att handledning inte personifieras och attribueras till enskilda personer.²¹⁷

Slutligen kan det vara värt att uppmärksamma att ett handledarkollegium även kan fylla en viktig arbetsmiljöfunktion. Delar man på ”bördorna” blir de helt enkelt lättare att bära.

Avslutning

Under senare år har olika försök gjorts att professionalisera handledarfunktionen och handledarrollen, bland annat genom handledarutbildning som nu står på gränsen till att införas som obligatorium. Vad handledning av forskarstuderande är, kan, skall eller

²¹⁵ Czamiawska i *Strannegård*, 2003, s.34.

²¹⁶ Jönsson i *Strannegård*, 2003, s.207.

²¹⁷ Ett annan möjlighet är att låta någon extern person med adekvat kompetens handleda handledarna.

bör vara är något forskarutbildare har anledning diskutera och att ta ställning till. I detta kapitel har jag försökt att lyfta fram några möjliga mer generella och principiella aspekter av, och perspektiv på, handledning av doktorander vilka kan användas som underlag för sådana diskussioner.

På forskarutbildningen ställs handledare inför olika val om hur handledning av doktorander skall planeras, genomföras och utvärderas. Vilka krav ställer en 4-årig utbildning på handledning? Skall genomgången handledarutbildning vara behörighetskrav för att vara handledare? Vad innebär tvåhandledarsystemet? Vilken roll och ansvar skall handledare ha för exempelvis individuell studieplanering? Vilka kunskaper och färdigheter är det handledningen skall hjälpa doktorander att uppnå eller rent av förmedla till dem? Hur skall ett eventuellt handledarkollegium organiseras och vilken funktion och roll skall det ha?

Delar av innehållet i kapitlet närmar sig anvisningar för hur handledning bör eller i vissa fall skall organiseras, bedrivas och följas upp. Själv är jag av den uppfattningen att handledare på ett systematiskt sätt måste ägna sig åt det jag kallat text- och metodologihandling. Att inte göra det ligger i mitt pedagogiska perspektiv nära gränsen för när handledaren kan sägas abdikera både från *handledarskap* och utbildningsansvar. Om det nu inte finns anledning att göra andra överenskommelser i "handledarkontraktet" förstås. För det är också min uppfattning att ett kontrakt mellan handledare och doktorand skall upprättas innan handledning inleds och att det kontinuerligt skall utvärderas.

Men mina uppfattningar om handledning är i sammanhanget inte särskilt intressanta, och det finns andra. Poängen i ett forskarutbildningsperspektiv är att det finns utbildningspedagogiska fördelar med att lyfta handledningen från en individbunden nivå till den pedagogiskt principiella. Det betyder inte alls att handledare verksamma inom samma forskarutbildning behöver tycka lika om handledning, bara att det finns en någorlunda gemensam uppfattning om vilka övergripande spelregler som gäller. Ytterst handlar det om att säkerställa och utveckla handledningens kvalitet på ett sätt som bäst gagnar de doktorander som går forskarutbildningen.

Hur man nu än ser på saken är det svårt att komma förbi att handledning av doktorander intar en särställning på forskarutbildningen och att den är av central betydelse för effektivitet och genomströmning.

Bland de pedagogiska förutsättningar som handledare *måste* anpassa sig till är utbildningsmålet att doktorander skall genomföra forskarutbildningen på en nettotid av 4 år. Av det följer att det måste anses som väsentligt att *handledningen planeras, genomförs och utvärderas på ett pedagogiskt och utbildningsmotiverat sätt så att detta i möjligaste mån säkerställs.*

Men så var det där med forskarutbildning *som forskning*. Vad hjälper det en doktorand i kulturgeografi om handledaren är ett fullfjädrat pedagogiskt proffs men saknar för forskarutbildningen adekvata ämnes- och forskningskompetenser i kulturgeografi? Utöver mer eller mindre generella pedagogiska aspekter av handledning av doktorander aktualiseras därmed viktiga och fundamentala frågor av ämnesvetenskaplig och ämnesdidaktisk karaktär. Nästa kapitel handlar om detta.

5. ÄMNESDIDAKTIK & ÄMNESTEORI

The purpose of your dissertation, then, is to produce *warranted* geographical knowledge.²¹⁸

- *Elsbeth Graham*

The presumption that there is some yet-to-be discovered “essentialist” definition of geography’s subject matter, its methods, and its “point of view” has to be challenged.²¹⁹

- *David Harvey*

Behind space, so it will appear, nothing more is given to which it can be traced back. Before space there is no retreat to something else.²²⁰

- *Martin Heidegger*

[A]bove all, space seems to be the basic development of logic.²²¹

- *Niklas Luhmann*

Our duty as geographers is simply to make space for the deforming force of alterity and to open up space to the differential currents of dissimulation, disjuncture, and dissemination. Letting space take place.²²²

- *Marcus Doel*

Inledning

Forskarstuderande i kulturgeografi skall utbildas i hantverket och konsten att göra och rättfärdiga vetenskapliga kunskapsanspråk i *ämnet* kulturgeografi. Så vad för ämnesspecifika kunskaper och färdigheter skall då forskarutbildning i kulturgeografi förmedla? Varför just dessa? Hur skall forskarutbildningen i ämnet planeras, genomföras och utvärderas så att det säkerställs att utbildningen verkligen ger de forskarstuderande denna *ämnesspecifika* skolning?

²¹⁸ Graham i *Flowerdew & Martin*, 1997, s.6.

²¹⁹ Harvey, 2001, s.209.

²²⁰ Heidegger citerad i *Rehm*, 2002, s.273.

²²¹ Luhmann, 1995, s.596.

²²² Doel, 1999, s.198.

Vad gäller kapitlets disposition så börjar jag med att utveckla den så kallade "didaktiska triangeln" till en "femhörning". Genom denna manöver vill jag fästa särskild uppmärksamhet på närheten mellan den allmändidaktiska "var-frågan" och kulturgeografins ämnesteori i form av dess "rumsliga perspektiv". När man på detta sätt viker ihop allmändidaktik med ämnesteori hamnar man i *kulturgeografididaktik*, alltså i *ämnesspecifika aspekter av utbildning, undervisning och lärande* som aktualiseras just inom kulturgeografi. Ett av kulturgeografididaktikens mest centrala områden handlar följaktligen om *hur utbildning, undervisning och lärande är relaterat till rum*. Vilka restriktioner och möjligheter innebär det rumsliga och vad är utmärkande för ett konstruktivt och utvecklande forskarutbildningsrum? På vilka sätt kan kulturgeografins ämnesteori *i sig* användas för att förstå, planera, problematisera, genomföra och utveckla forskarutbildning i det egna ämnet?

Efter att kulturgeografididaktik blivit introducerat följer ett antal avsnitt som behandlar det högre seminariet som utbildningsrum och rum för lärande på forskarutbildningen. Jag vänder även blicken mot kulturgeografins maskulina subjekt och det maskulinistiska forskarutbildningsrummet. Därefter behandlas kulturgeografididaktiska frågor om ämne, kognitiv utveckling, handledning och studieplanering. Kapitlet avslutas med två avsnitt om "stora" principiella ställningstaganden som rör forskarutbildningens ämnesvetenskapliga/ämnesteoretiska innehåll, exemplifierat genom valet mellan att orientera forskarutbildning i kulturgeografi mot samhällsvetenskap respektive en geografitradition med ämnesteoretiskt fokus på "människa-miljö".

Det kan vara värt att poängtera att kapitlet inte skall tolkas som att kulturgeografins ämnesteori kan reduceras till ett "rumsligt perspektiv", eller att det är ett sådant som kulturgeografididaktik nödvändigtvis måste utgå från. Det är emellertid svårt att komma ifrån att rum är ett av kulturgeografins mest fundamentala ämnesteoretiska begrepp och att den korologiskt-rumsliga traditionen har en central ämnesteoretisk ställning.

Den didaktiska triangeln

Det är vanligt förekommande att framställa *didaktiken* som ett område som i jämförelse med pedagogiken ligger närmare den konkreta utbildnings- och undervisningspraktiken.²²³ Detta innebär dock inte att didaktik, som ibland kallas ”läran om undervisning” (eller ”undervisningslära”), kan reduceras till metodik eller att didaktiska frågor enbart skulle handla om undervisningens praktiska genomförande i snäv bemärkelse.²²⁴ *Didaktiska analyser* handlar om:

vilket innehåll i undervisningen som bäst ägnar sig åt att uppfylla undervisningens syfte. Det handlar om hur detta innehåll skall organiseras och i vilken ordningsföljd det skall komma samt slutligen vilka undervisnings- och arbetsformer som är lämpligast i förhållande till elevernas förutsättningar och till den kunskapsbildning och den personlighetsutveckling som eftersträvas i undervisningen. Denna sida av de pedagogiska övervägandena hör dels till ämnet didaktik och dels mer konkret till de enskilda ämnenas speciella ämnesdidaktik.²²⁵

En klassisk modell som ofta används inom didaktiken är den ”didaktiska triangeln” enligt vilken man utgår från de tre didaktiska grundfrågorna: *Varför? Vad? Hur?* I förhållande till ett enskilt undervisningsmoment innebär det att läraren ställer sig frågor om *vad* denne skall undervisa om, *varför* det skall undervisas om just det och *hur* undervisningen skall utformas och genomföras för att uppfylla sitt syfte (mål). Eftersom det principiellt sett varken finns enkla eller självklara svar på de didaktiska grundfrågorna blir det första steget att problematisera och tydliggöra olika undervisningsalternativ. Därefter handlar det om att göra prioriteringar och val mellan dessa.

Den didaktiska triangeln kan även användas som modell och utgångspunkt för val och ställningstaganden vad gäller *planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning* i stort. Av särskild betydelse är att de allmäntdidaktiska övervägandena då relateras

²²³ Avgränsningsproblematiken som rör hur didaktik och pedagogik förhåller sig till varandra är något jag inte ger mig in på här. Vad gäller didaktiken nöjer jag mig med att huvudsakligen utgå från dess tre grundfrågor *Varför? Vad? Hur?* Detta är vanligt förekommande (se t ex Arfwedson & Arfwedson, 1995) men innebär inte att didaktik kan reduceras till enbart dessa tre frågor.

²²⁴ I min förståelse är de didaktiska frågorna som en slags nycklar som öppnar upp dörren till en rad val och ställningstaganden som rör planering, genomförande och utvärdering av undervisning och utbildning. Detta utesluter inte att man inom didaktiken även kan finna underlag och svar på hur undervisning och utbildning kan, skall eller bör planeras, genomföras och utvärderas.

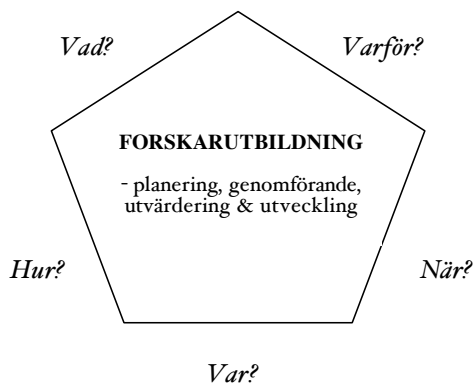
²²⁵ Møller, 2003, s.40.

till ämnesspecifika mål och förutsättningar för utbildningen och undervisningen. *Vad* för typ av ämnesspecifika kunskaper och färdigheter kan en forskarutbildning i *kulturgeografi* förmedla till de forskarstuderande? *Varför* skall vissa av dessa väljas och inte andra? *Hur* skall utbildningen planeras, genomföras och utvärderas så att det säkerställs att de valda ämnesspecifika kunskaperna och färdigheterna förmedlas? Listan på didaktiska frågor i relation till olika områden och aspekter av utbildning, lärande och undervisning kan göras långt längre. *Varför* skall man ha ett handledningstillfälle? *Vad* skall det handla om? *Hur* skall en exkursion genomföras och följas upp? *Varför* skall man ha, eller inte ha, obligatoriska forskarkurser eller gemensamma utbildningsmoment? *Vad* skall den individuella studieplaneringen innehålla? *Hur* skall utvärdering av forskarutbildares och forskarstuderandes prestationer på forskarutbildningen göras?

Därmed blir det samtidigt uppenbart att de tre didaktiska grundfrågorna är intimt relaterade till varandra på olika sätt. *Hur* man väljer att lägga upp och genomföra forskarutbildningen är beroende av *vad* man anser att utbildningen skall förmedla och detta är relaterat till *varför*. Är syftet i första hand att förmedla "hantverkskunskaper" (utbildning) eller skall det "konstnärliga" (forskningsbidraget) även ges hög prioritet? De didaktiska grundfrågorna öppnar även upp dörren till en rad andra faktorer och dimensioner av betydelse för utbildningen och undervisningen. Några exempel är aktuell "forskningsfront" inom ämnet, ekonomiska förutsättningar, lärar-, forskar- och handledarkompetens, doktoranders förkunskaper och intressen, forskarutbildningsideal, maktrelationer, ämnesteoretiska traditioner, forskningsprofiler, samt styrdokument som studieplan, högskoleförordning och lokala policydokument.

Den didaktiska femhörningen

Det är även möjligt att utvidga den didaktiska triangeln med andra frågor, exempelvis de som utgår från *När?* och *Var?* Genom att komplettera med dessa tillförs en tydlig tids- och rumsdimension och kulturgeografen med rumsligt och geometriskt sinne kan då med fördel omvandla den didaktiska triangeln till en femhörning!



Figur 5.1: *Den didaktiska femhörningen*

När olika utbildningsmoment och pedagogiska handlingar skall genomföras är en viktig allmäntdidaktisk fråga. Denna uppkommer konkret när man skall ta ställning till hur en progression från grundutbildning till forskarutbildning skall utformas, eller när man som handledare står inför valet mellan en jagstödjande och en utmanande handledningsstrategi. På liknande sätt kan man fråga sig när forskarutbildares och forskarstuderandes prestationer skall utvärderas.

Var undervisningen skall äga rum är en didaktisk fråga som är särskilt intressant och viktig att ställa inom *kulturgeografididaktik*. Det kan handla om att viss undervisning kräver tillgång till särskilda undervisningslokaler, rumsligt bunden utrustning eller att vissa utbildningsmoment behöver genomföras i form av exkursioner och fältarbete. Men genom var-frågan aktualiseras även en rad teoretiska och empiriska frågor som i vid mening rör *vilken betydelse rum och rumsligheter har för undervisning, utbildning och lärande*.

Var-frågan, rum & kulturgeografididaktik

Var-frågan blir särskilt intressant och viktig inom kulturgeografididaktik därför att den har en mer eller mindre direkt motsvarighet inom

kulturgeografins ämnesteori. Alla kulturgeografer känner igen den gamla klassiska frågan: *Varför här just så?* Med andra ord är det viktigt, och grundläggande, för en kulturgeograf att fråga sig *var* saker och ting äger rum. Som Gunnel Forsberg uttrycker det:

Det vardagliga uttrycket att någonting "äger rum" har en avgörande betydelse för en [kultur]geograf. Det betyder enkelt uttryckt att det inte bara har betydelse för när och hur vi gör någonting, utan också i vilken geografisk miljö det utförs.²²⁶

Av detta följer att rum, *som ämnesteoretiskt begrepp* inom kulturgeografi, även kan användas inom kulturgeografididaktiken för att förstå, analysera och problematisera lärande och utbildning. *Varför här just så? Varför så just här?* På grund av både den allmäntdidaktiska varfrågan och kulturgeografins egen ämnesteori finns all anledning att misstänka att var handledning av forskarstuderande äger rum även kan ha betydelse för dess genomförande. På liknande sätt kan kulturgeografer ämnesteoretiskt utgå från att vad som sägs på ett seminarium kan påverkas av var detta genomförs, vilka som är närvarande, hur rummet är möblerat eller deltagarnas föreställningar om varandra, ämnet kulturgeografi och vad som skall äga rum. I ett kulturgeografididaktiskt perspektiv kan frågor om stoffurval rörande varifrån litteratur och författare kommer ifrån, i vilka rum forskningen är gjord och genom vilka rumsliga relationer den produceras och distribueras, inte reduceras till små anmärkningar i marginalen. Och vad är geografiämnets klassiska exkursionstradition om inte också ett uttryck för att *var* undervisning, lärande och vetenskapande äger rum är av central betydelse?

Att undervisning skall ske i just exkursionsform är i sig både ett ämnesteoretiskt och ämnesdidaktiskt ställningstagande. För inom kulturgeografididaktik innebär varfrågan naturligtvis långt mer än att enbart lokalisera och bestämma var undervisning och lärande skall äga rum, även om det kan vara nog så viktigt i sig. I kombination med kulturgeografins ämnesteori handlar varfrågan om *vilken betydelse rum och de pedagogiska/didaktiska handlingarnas rumsligheter har för undervisning, utbildning och lärande*. All utbildning innehåller en målsättning att förändra de människor som utbildas och kulturgeografididaktikern blir då följaktligen särskilt intresserad av *det rumsligas delaktighet i denna process*.

²²⁶ Forsberg, 2003, s.6.

Utbildning, lärande, kunskaper, färdigheter, förändring, socialisering och rum. Som Henri Lefebvre uttryckt det:

Social relations, which are concrete, have no real existence save in and through space. Their underpinning is spatial.²²⁷

Av det skall man emellertid *inte* dra slutsatsen att begreppet rum, ämnesteorier om rum eller det som slentrianmässigt uttrycks som "det rumsliga perspektivet" är det enda svaret på hur var-frågan kan vikas samman med kulturgeografins ämnesteorier. Det finns flera olika rumsuppfattningar inom kulturgeografins ämnesteorier, vilka vid sidan av rum även kan inbegripa andra centrala ämnesteoretiska begrepp som region, landskap, plats och en rad andra.²²⁸ Andra kulturgeografer skulle följaktligen mycket väl kunna argumentera för en ämnesdidaktik som utgår från perspektiv och ämnestraditioner som är knutna till begrepp som landskap, region eller plats *istället för rum*. En del skulle kunna föredra att lyfta fram ett "geografiskt perspektiv", vilket är mer grundat i ämnets människa-miljö tradition än den korologiskt-rumsliga.

Detta är helt i sin ordning. Innebörder och konsekvenser av sådana ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska val är i sig exempel på vad forskarutbildare i ämnet har all anledning att diskutera. Det ingår i en kulturgeografididaktisk analys att problematisera vilken status olika ämnesteoretiska begrepp kan och skall ha i en utbildning i ämnet, inklusive huruvida rum är eller skall vara ett överordnat ämnesteoretiskt begrepp. Här har jag emellertid valt att i huvudsak avgränsa mig till rum och ett "rumsligt perspektiv", även om den geografiska människa-miljö traditionen också kommer att dyka upp senare.

I vart fall har begreppet rum otvivelaktigt en grundläggande och mycket central ämnesteoretisk ställning inom (kultur)geografi. Nigel Thrift är i gott sällskap när han konstaterar att: "Space is often regarded as the fundamental stuff of geography".²²⁹ Men även utanför kulturgeografi har begreppet rum och betydelsen av *var* något "äger rum" alltmer uppmärksammas. Det är numera relativt vanligt förekommande inom vetenskaps- och kunskapsteori att vetenskap och kunskap förstås

²²⁷ Lefebvre, 1995, s.404.

²²⁸ Om den didaktiska *när-frågan* istället betonas kan det exempelvis leda till rumsuppfattningar som mer explicit inkluderar tid, en ämnesorientering mot exempelvis historisk geografi eller ett uppmärksammande av ämnesteoretisk progression i utbildning, undervisning och lärare.

²²⁹ Thrift i *Holloway, Rice & Valentine*, 2003, s.95.

och analyseras som rumsligt "positionerad", "situerad" eller något som "förkroppsligas" genom rumsliga praktiker. Det finns en förhållandevis utbredd medvetenhet, inte bara om att vetenskap alltid produceras i specifika rum, exempelvis i laboratorier eller i Europa, utan att detta spelar en viktig roll. Rum, eller om man så vill platser, landskap eller specifika geografiska miljöer och de rumsliga relationer dessa ingår i, tillskrivs därmed en *reell betydelse* för den vetenskap och kunskap som görs. Därmed teoretiseras och förstås rum inte längre som en sorts passiv container för kunskapsprocessers utfall. När vetenskap och kunskap försumsligas på detta sätt kan de vetenskapliga kunskapsanspråkens universalism, i betydelsen oberoende av tid och rum, inte tas som given. Vid sidan av essentialismens och universalismens; "Vad är kunskap?" blir den geo-performativa alltmer intressant. *Hur skapas och görs vetenskaplig kunskap genom rum och rumsliga relationer?*

Inom kulturgeografididaktiken blir det följaktligen särskilt intressant att undersöka *vad rum och det rumsliga innebär för kunskapsproduktion, undervisning, utbildning och lärande*. Av det följer att när den allmäntdidaktiska var-frågan viks ihop med kulturgeografins "rumsliga perspektiv" så kan den inte reduceras till enbart en didaktisk eller pedagogisk fråga i snäv bemärkelse. Inte heller handlar det enbart om att en forskarutbildning i kulturgeografi måste förmedla kunskaper om rum och rumsuppfattningar och färdigheter i hur dessa kan användas. Det uppkommer även kulturgeografididaktiska frågor och utmaningar som rör hur kulturgeografins ämnesteori, här med utgångspunkt i dess "rumsliga perspektiv", även kan *återspeglas och tillämpas i planering, genomförande, utvärdering och utveckling av ämnets egen forskarutbildning*.

Att göra forskarstudier i kulturgeografi särskilt medvetna även om utbildningen *som rum* borde rimligen ha sina ämnesdidaktiska poänger i ett ämne där var-frågan även har en direkt ämnesteoretisk motsvarighet. Något som forskarutbildare i kulturgeografi kan, eller kanske snarare bör, ägna särskild uppmärksamhet åt är *relationen mellan forskarutbildningsrummet och de kunskaper och färdigheter som där förmedlas*. Vilka möjligheter och begränsningar innebär detta rum för utbildning och lärande? Har alla likvärdig tillgång till lärande i detta rum? Vilken typ av kulturgeografi är det som forskarutbildningen just här implicit eller explicit förmedlar? Vad för skillnader finns det mellan hur

forskarutbildning bedrivs på andra ställen och hur skall forskarutbildare förhålla sig till det?²³⁰

Kropp, forskarutbildningsrum & makt-relationer

I kulturgeografins forskarutbildningsrum finner vi forskarstuderande som successivt skall utbildas till vetenskapligt professionella forskarsubjekt med de kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva egen självständig forskning i ämnet kulturgeografi. I enlighet med kulturgeografins egen ämnesteori, som de forskarstuderande skall utbildas i, kan vi anta att deras möjligheter att bli kulturgeografiska forskarsubjekt *påverkas av forskarutbildningsrummet och de rumsliga praktiker som där äger rum.*

Så innan man flyger för högt in i de sociala relationernas molnbeströdda himmel, där bland annat sociala subjekt och olika sociala föreställningar om forskarutbildning som de-materialiserad socialisation svävar omkring, kan det finnas anledning att hålla fast vid kulturgeografins jordbundna arv och utgå från vårt mest intima rum: kroppen.²³¹ Även då aktualiseras den didaktiska var-frågan, eller som Michael Dear och Steven Flusty uttrycker det:

Given that you are reading this text /.../ we feel safe in assuming you have a body. We also assume that your body is emplaced, that you are somewhere. While there is nothing more we can say about you with any certainty, we assert this: much of *what* you are results from how your body's attributes are evaluated within the web of power relations embedded in *where* you are.²³²

I ett kulturgeografididaktiskt perspektiv skulle man kunna säga att disciplinering och socialisering genom utbildning och lärande, som i detta fall handlar om att utbilda forskarsubjekt i kulturgeografi, väsentligen

²³⁰ Den sista frågan är inte minst nu aktuell i ljuset av Bologna-processen och förslaget till ny doktorsutbildning.

²³¹ Det jordbundna arvet syftar på att geografins ur-objekt är jorden (geografi = "jordbeskrivning"). Vad gäller (människo)kroppen har jag till min förvåning mött kulturgeografer som undrat över "vad kroppen har med geografi att göra?" Vad finner vi i gammal humanistisk geografi (platsbundna kroppsliga praktiker och affektioner) och beteendegeografi (perception) om inte också kroppens centrala betydelse? Vad vore marxistisk geografi utan den historie-geografiska materialism som innebär att jorden och världen omvandlas av just kroppars arbete? Sist, men inte minst, hur har man då förstått det på många sätt allra tydligaste exemplet på "kroppsfixerad" geografi; tidsgeografi?

²³² Dear & Flusty i *Dear & Flusty*, 2002, s.314.

handlar om och utspelar sig i *mötet mellan kropp och rum*. Forskarutbildningsrummet må vara fullt av forskarstuderande som genom lärande och utbildning skall socialiseras till professionella forskarsubjekt, men samtidigt gäller även att ”professionens alla idéer och ideal som förmedlas till doktoranden med tiden måste inkorporeras, de måste bli till kropp (*corpus*) /.../ Ett yrkes särskilda kultur, idéer och teorier införlivas då. Erfarenheterna av forskningsmiljön sätter sig i kroppen.”²³³ Bland annat på grund av att utbildning och kunskap anses svåra att skilja från makt-relationer kan man tänka sig att de subjektiveringsprocesser som äger rum i en viss forskarutbildningsmiljö kan gynna vissa kroppar och vara mer problematisk för andra:²³⁴

If your body conforms to your locale’s dominant norms you may never give much thought to either body or place. They simply, unproblematically “are”. But if your body diverges from those norms, you are marked as in some way alien, suspicious, perhaps even an object to be studied. And space for you becomes a hostile medium, one that may assault or reject your very existence.²³⁵

I ett kulturgeografididaktiskt perspektiv antyder citatet att det kan finnas anledning för forskarutbildare i kulturgeografi att *problematisera dominerande normer och makt-relationer i forskarutbildningsrummet*. Om inte dessa uppmärksammas kan det exempelvis leda till att de forskarstuderande inte reflekterar tillräckligt över varken plats eller kropp, eller att rum i sämsta fall blir uppfattat som ett fientligt och exkluderande (utbildnings)medium. I en forskarutbildning där rum både är ämnestoretiskt och ämnesdidaktiskt centralt kan ingen av dessa konsekvenser betraktas som särskilt tillfredställande.

Så vilken typ av kulturgeografi, eller snarare vilka, premieras just *bär* i detta forskarutbildningsrum? Vilka kulturgeografier inkluderas och vilka exkluderas? Är det ett kreativt, intellektuellt och ämnesvetenskapligt utmanande rum? Vad för kulturgeografiska forskarsubjekt produceras? Hur är de rumsliga-och-kroppsliga utbildningspraktikerna organiserade och vilka konsekvenser får de? Hur

²³³ Wetterström i *Strannegård*, 2003, s.150.

²³⁴ Michel Foucault kallade det ”power-knowledge” och menade då att; ”power and knowledge directly imply one another; that there is no power-relation without the correlative constitution of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations” (Foucault, 1979, s.27).

²³⁵ Dear & Flusty i *Dear & Flusty*, 2002, s.314.

känns det i kroppen att gå in till handledaren, till doktoranden eller öppna dörren till seminarierummet? Sist men inte minst; *är forskarutbildningen organiserad utifrån, eller präglad av, någon särskild rumsuppfattning?*

Det maskulinistiska forskarutbildningsrummet

Under en relativt lång period har forskarutbildningen kritiserats för att vara patriarkalisk och på andra sätt präglad av män och "manliga" sätt att tänka och handla på. Denna typ av kritik mot vetenskapande och utbildning är något som sedan länge är väl känt även inom kulturgeografi genom feministiska geografers problematiseringar av både ämnet som vetenskap och dess utövare.

Analys av det vetenskapliga tänkandet-och-handlandet i kulturgeografi har, utifrån feministisk teori, bland annat visat att detta formats genom användandet av en antingen-eller logik där entydiga essensialistiska definitioner ofta premierats, exempel är allehanda försök att definiera vad kulturgeografi *är*. I enlighet med den cartesianska dualismen har det materiella definierats som åtskilt från det "immateriella", vilket bland annat återspeglats i geografins ämnesteorier där det varit vanligt att separera natur från kultur. Detta har även präglat kulturgeografers sätt att teoretisera rum genom att de ofta utgått från en åtskillnad mellan rum som materialitet ("natur") och representationer av rum ("kultur"), alltså en variant av den cartesianska ontologin enligt vilken kroppen har rumslig utsträckning medan själen saknar sådan.

Mycket har hänt både i ämnesteoretisk och empirisk mening sedan Gillian Rose banbrytande bok *Feminism and geography* (1993), både i brittisk och svensk kulturgeografi. Samtidigt är det ett återkommande tema att en hel del återstår att göra, inte minst på forskarutbildningen. Studie efter studie har konstaterat skillnader mellan hur kvinnliga och manliga doktorander upplever sin tillvaro i forskarutbildningsrummet. I sin doktorsavhandling *Forskarens socialisation: Kunskaps sociologisk visit i doktoranders världar* konstaterar Peder Karlsson:

Att vara kvinnlig doktorand kan alltså innebära en dubbel börda. "Kvinna" och "doktorand" är "gränstillstånd" som förkroppsligade under "fel" sociokulturella omständigheter

[läs: forskarutbildningsrum] kan återspeglas i positionering i marginalen, i värsta fall avhopp.²³⁶

Enligt feministisk kulturgeografisk ämnesteori kan forskarutbildningsrummet inte betraktas som ett könsneutralt rum, särskilt inte i ämnet (kultur)geografi. Många menar att geografi är bland de ämnen som mest präglats av män, en del att det närmast kan karakteriseras som en *maskulinistisk vetenskap*. Som Gillian Rose uttryckt det:

I argue that to think geography - to think within the parameters of the discipline in order to create geographical knowledge acceptable to the discipline is to occupy a masculine subject position. Geography is masculinist.²³⁷

Om man accepterar detta argument innebär det att forskarutbildning i kulturgeografi riskerar att *premiära maskulint präglade kunskaper och färdigheter, eller sätt att tänka-och-göra vetenskap och kulturgeografi på*. Eller med andra ord att forskarutbildning i ämnet innehåller som väsentlig komponent en implicit eller explicit förmedling av ämneskunskaper och färdigheter om *hur man intar en maskulin ämnes-och forskarsubjeksposition*.²³⁸ En ämnesdidaktisk genusfråga blir då hur en forskarutbildning i kulturgeografi, inte minst just mot bakgrund av ämnets maskulinistiska prägel, kan och skall hantera detta. En av utmaningarna blir följaktligen att undersöka möjligheterna att utveckla forskarutbildningen så att den i högre utsträckning möjliggör andra alternativa subjektiviteter eller subjekspositioner.²³⁹

Gillian Rose har försökt att utveckla en speciell strategi för det feministiska subjekt i kulturgeografi som önskar överskrida maskulinismen inom ämnet, men utan att detta bara reproducerar och förstärker etablerade skillnader mellan "maskulina och feminina" ämnes-

²³⁶ Karlsson, 2004, s.186.

²³⁷ Rose, 1993, s.4.

²³⁸ För att ta ett äldre exempel, och som inte kommer från feministisk teori; "The feminine character, and the ideal of femininity on which it is modelled, are products of masculine society. The image of undistorted nature arises only in distortion, as its opposite. Where it claims to be humane, masculine society imperiously breeds in woman its own corrective, and shows itself though this limitation implacably master. The feminine character is a negative imprint of domination. But therefore equally bad. Whatever is in the context of bourgeois delusion called nature, is merely the scar of social mutilation" (Adorno, 2002, s. 95, tyskt original 1951).

²³⁹ Med Donna Haraways ord handlar det om "a critical vision consequent upon a critical *positioning in inhomogeneous gendered social space*" (Haraway i Agnew, Livingstone. & Rogers, 1996, s.121 och *min kursivering*).

och rumsuppfattningar. Lösningen för det feministiska subjektet är, enligt Rose, inte att definiera sig som den Andre i relation till det maskulina kulturgeografiska ämnes- eller forskarsubjektet. Istället förespråkar hon ett strategiskt växlande mellan olika subjekspositioner. Ett feministiskt subjekt i kulturgeografi, oavsett om detta subjekt "är" en kvinna eller man, forskarstuderande eller forskarutbildare, behöver därmed inte välja eller kognitivt operera enligt den dualistiska antingen- eller logiken där den förstnämnda termen tenderar att implicit både premieras och användas som måttstock för den andra; Teori - empiri, Objektivitet - subjektivitet, Verklighet - representation, Kultur - natur, Man - kvinna. Det är, enligt Rose, både möjligt och önskvärt att överskrida dessa och en rad andra liknande maskulinistiskt präglade dikotomier.

Enligt en något mer allmänt ämnesteoriskt informerad uppfattning skulle det kunna hävdas att det är i konkreta *rumsliga forskarutbildningspraktiker* som blivande forskarsubjekts maskuliniteter och femininiteter konstitueras och reproduceras. Om vi tar den klassiska exkursionstraditionen inom ämnet som exempel så kan denna förstås som ett utbildningsmoment som producerar och reproducerar ett maskulint ämnessubjekt.²⁴⁰ Genom att på plats göra besök "ute i verkligheten" presenteras man för det som man som kulturgeograf objektivt kan och skall studera och re-presentera. Detta kan jämföras med när handledaren frågar: "Hur ser det ut i verkligheten då?" Som John Law uttrycker det:

[D]ominant Euro-American enactments produce and presuppose forms of manifest absence that are independent and prior to an observer; definite in shape and form; and also singular (there is only one reality).²⁴¹

En euroamerikansk maskulin subjeksposition etableras, bland annat, genom en *särskild form av rumslighet* som innebär att det kunskapsproducerande forskarsubjektet lär sig att separera sig från kunskapsobjektet som skall betraktas på behörigt avstånd. Den empiriska geografiska verkligheten "där ute" är något annat än, och skiljd från, de teoretiska geografiska representationerna av denna "här inne".

²⁴⁰ Denna problematisering av exkursionen utifrån feministisk teori skall här *inte* läsas som ett argument mot exkursionen som utbildningsmoment på forskarutbildningen.

²⁴¹ Law, 2004, s.145.

Som rumslig utbildningspraktik kan exkursionen ingå i insocialiseringen av en maskulin ämnesuppfattning där det materiella premieras och framställs som det empiriska och ”verkliga rummet”, eller som den konkreta dynamiska ”geografiska verkligheten”. Följer man feministiska geografer som Gillian Rose kan exkursionen fungera som ett sätt att förmedla en rumsuppfattning som inte bara är ett uttryck för ett maskulinistiskt *synsätt* utan som även är ett *resultat av en särskild typ av maskulinistisk makt*:

Material space could thus be re-described as the effect of masculinist power, its very materiality also its particular masculinity; but non-real space is also the effect of masculinist power, its lack of reality the sign of its feminization. /.../ [T]he distinction is a dualism which reiterates the constitutive relation between the masculine Same and the feminine Other. Through trying to fix difference, they fix the same /.../ the reiteration of the distinction between real and non-real space serves to neutralize certain masculinist visions of real space and real geography. /.../ It is an act of exclusion.²⁴²

Varken exkursionen eller rumsuppfattningar inom ämnet kan eller bör reduceras till maskulinistiska maktinstrument. Men både ämnesteorin och utbildningsmomentet behöver problematiseras. För det är i den konkreta rumsliga *forskarutbildningspraktiken som åtgärder måste sättas in* om man nu på reella och substantiella sätt vill påverka och förändra rådande genusordningar inom forskarutbildningen. På högre seminarier övas det argumentationsteknik och konsten att disputeras, att ge och ta kritik. Att ”försvara sig mot kritik”, som om det handlade om ett slags maskulinistiskt rättegångsförfarande utifrån ”rätt eller fel”, ”för eller emot”. Med hänvisning till Walter Ong menar Billy Ehn och Orvar Löfgren att ”denna kamprövning” varit:

en viktig del av den traditionella maskuliniteten på universiteten. Manligheten förstärktes genom offentliga uppvisningar i disputationsskamp. För eller emot! Detta var en färdighet som lätt slog över i förmågan att briljera på andras bekostnad. Man greps av disputationssjuka och denna tendens till felsökeri och självhävdelse har som vi tidigare diskuterat haft en säregen förmåga att överleva.²⁴³

²⁴² Rose, 1996, s. 59-60.

²⁴³ Ehn & Löfgren, 2004, s.104.

Om genusfrågor inom vetenskap, kulturgeografi och forskarutbildning kan man ha olika uppfattningar. Men däremot kan man som forskarutbildare inte negligera dem. *Det ingår numera i de pedagogiska förutsättningarna för forskarutbildare att uppmärksamma genusaspekter av och på forskarutbildningen.* Till exempel så anges det i studieplanen för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet att ”i enlighet med Karlstads universitets policy för jämställdhet skall genusperspektivet beaktas i forskarutbildningen”.²⁴⁴ I detta fall återstår därför inget annat än konkret genomförande som alternativ. Så vad innebär då egentligen ”genusperspektivet” och hur skall detta konkret ”beaktas”? Vilka uppgifter och vilket ansvar skall handledare ha? Skall särskilda forskarkurser utformas i kulturgeografi där genusperspektivet utgör en grund, och som alla doktorander måste gå?²⁴⁵ Eller är det istället de vanliga forskarkurserna som bör ses över? Hur kan och skall beaktandet av genusperspektivet i forskarutbildningen utvärderas?

Genusperspektivet stannar inte i Karlstad, om nu någon skulle tro det, och inte heller stannar det vid genus. Forskarutbildningsutredningen föreslår att doktoranden för doktorsexamen skall ha ”insikt i betydelsen av genus- och mångfaldsperspektiv i verksamheten”.²⁴⁶ Slutligen, för den som vill ha något ordentligt att bita i: *Om det nu skulle vara så att dagens forskarutbildning i allmänhet är en maskulinistiskt präglad utbildning, hur skulle ett alternativ kunna se ut?*²⁴⁷

Forskarutbildning & tidrumsligheter

För att återuppta kroppslighetens betydelse kan vi ta vägen om tidsgeografi.²⁴⁸ I tidsgeografisk mening kan forskarutbildningsrummet definieras som en ”lokal ordningsficka” i vilken de ingående kropparna både måste koordineras och koordinera sig själva tidrumsligt. *All forskarutbildning och allt lärande som där skall äga rum förutsätter skapandet av*

²⁴⁴ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04.

²⁴⁵ Behöver inte dessa i så fall numera även inkludera, till exempel, ett ”queer-perspektiv”?

²⁴⁶ SOU 2004:27, s. 49.

²⁴⁷ Därmed aktualiseras även den feministiska paradoxen. För att förändra rådande genusförhållanden måste dessa uppmärksammas, vilket samtidigt riskerar att bidra till att de reproduceras. Feminism som politiskt projekt handlar, i min tolkning, ytterst om att skapa ett samhälle där människor inte blir bedömda och värderade utifrån kön/genus.

lokala tidrumsliga ordningsfickor där studieplaner, kursutbud och rum för lärande måste koordineras med de forskarstuderandes faktiska tidrumsliga möjligheter att förkroppsliga sitt lärande.

På en grundläggande och fundamental nivå behöver dessa materiella restriktioner och möjligheter därför beaktas vid planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildning. Forskarutbildningspraktiken behöver relateras till möjliga och faktiska tidrumsliga handlingsutrymmen, samt konkreta prioriteringar och val inom och mellan dessa. Tidsgeografi kan då användas för att rums- och tidsliggöra såväl forskarutbildningen i stort som individuella studieplaner och *avhandlingsprojekt*. Som det uttrycks i en grundbok i metod för geografistudenter:

The nitty-gritty practicalities of who, what, when, where and for how long inevitably shape the choices we can make about our aims, methods, sample size and the amount of data we have the time to analyse and manage.²⁴⁹

Om man vill kan man kalla dessa ”nitty-gritty practicalities” för en utbildnings *tidrumsliga pedagogiska/didaktiska förutsättningar*. Alla forskarstuderande har goda idéer och spännande avhandlingsplaner, annars skulle de inte blivit antagna till forskarutbildningen. Men för att dessa skall kunna realiseras inom ramen för en begränsad tidsperiod måste de passas in i den tidrumsliga akrobatikens geografiska väv. Lika enkelt att konstatera som det ofta är lätt att negligera när forskarutbildning, forsknings- och avhandlingsprojekt skall planeras.

För visst är det *i princip* relativt enkelt att i en allmän studieplan för forskarutbildning formulera utbildningsmål för kunskaper och färdigheter som denna skall ge de forskarstuderande. I tankens dematerialiserade språkliga rum låter målformuleringarna tjustiga, men hur förhåller de sig egentligen till de kroppsliga praktikerna och allehanda tidrumsligt bundna förutsättningar, möjligheter och restriktioner? Det är en sak att fastställa ämnesvetenskapliga kriterier för att bedöma avhandlingars kvalitet, en annan att sätta dessa i relation till vad som i

²⁴⁸ *Tidsgeografi* är en riktning inom (kultur)geografi som ursprungligen utvecklades av Torsten Hägerstrand. Tidsgeografins ontologi är grundad i kroppslighet och materialitet och intresserar sig utifrån denna för allehanda (tids)geografiska (eller tidrumsliga) fenomen och processer.

²⁴⁹ Clifford & Valentine i *Clifford & Valentine*, 2004, s.8.

tidrumslig materiell mening är möjligt och rimligt att göra under en 4 år lång utbildning.

Att bekymra sig över att både handledare och doktorander inte läser i tillräcklig utsträckning är inte svårt. Men vilken tid och vilket faktiskt utrymme för ordentligt läsande finns det egentligen på forskarutbildningen? Lika enkelt är det att oro sig över att doktorander inte har tillräckliga färdigheter i kartografi, kvantitativa och kvalitativa metoder, vetenskapligt skrivande eller något annat. Men att lära sig färdigheter tar tid, kräver utrymme och innebär att man inte samtidigt kan ägna sig åt något annat. Så hur skall man inom forskarutbildningen prioritera mellan olika potentiellt möjliga kunskaper och färdigheter *inom en given tidrumslig ram på 4 år*? Hur många områden inom kulturgeografi, metod eller något annat är det önskvärt att forskarstuderande läser in sig på under sin utbildning *i relation till* vad som praktiskt är möjligt och i förhållande till förvärvandet av andra önskvärda kunskaper och färdigheter? Är målen i studieplanen verkligen möjliga att uppfylla i den tidrumsliga utbildningspraktiken? Eller är det så att denna lever sitt eget liv som förkroppsligande dold läroplan?

En medveten och systematisk tillämpning av kulturgeografins ämnesteorier på dess egen forskarutbildning, här filtrerad genom tidsgeografi, har sina ämnesdidaktiska poänger. Vad som skall förmedlas till de forskarstuderande *återspeglas* därmed även genom att dessa kunskaper och färdigheter tillämpas i planering, genomförande, utvärdering och utveckling av forskarutbildningen. Genom att denna explicit görs som en lokal tidrumslig ordningsficka för utbildning, forskning och lärande kan även de forskarstuderande få en sorts "automatisk träning" i kunskaper och färdigheter i ämnet genom utbildningen *i sig*.

Litet rum för plats

För de forskarutbildare som inte råkar känna sig hemma i tidsgeografien finns en rad andra ämnesteoretiska traditioner att använda sig av. Inom den humanistiska geografin, för att nu bara ta ett annat möjligt exempel, finns teorier om hur människor utvecklar sin identitet i relation till platser. Vad innebär det att betrakta forskarutbildningen *som en plats* där

identiteten som doktorand, forskare och kulturgeograf successivt formas?

En av många aspekter är att utbildning (socialisering) och lärande påverkas av känslomässigt platsrelaterade föreställningar och värderingar om ämnet och utbildningen. Vilka affektioner utvecklas och vilka konsekvenser får dessa för utbildning, lärande och forskning? Vad innebär det att förstå handledning i ett platsperspektiv? I vilken utsträckning kan forskarutbildningen förmedla en platsidentitet hos forskarstuderande jämfört med kunskaper och färdigheter de redan bär med sig? Hur andrifieras platser, människor och deras kulturgeografier genom gränsdragningar mellan "vi och dom"? Hur skapas plats och platser för meningsfullt lärande? Vilka pedagogiska och ämnesdidaktiska för- och nackdelar finns med att forskarstuderande och forskarutbildare utvecklar en stark platsidentitet ("lokalpatriotism") eller platslöshet ("kosmopolitanism")?

Jag skall senare återkomma till val och prioriteringar som rör forskarutbildningens ämne-teoretiska innehåll. Men innan dess följer nu fem avsnitt om det högre seminariet som ett ytterligare exempel på hur var-frågan kan vikas ihop med ämne-teorins "rumsliga perspektiv". De är skrivna ganska "hands on", men exemplifierar enbart *ett möjligt kulturgeografididaktiskt perspektiv* på det högre seminariet som utbildningsrum och rum för lärande på forskarutbildningen.²⁵⁰

Det högre seminariet som utbildningsrum & rum för lärande

Ett grundläggande och allmänt syfte med det högre seminariet (eller forskarseminariet som det även kallas) anses vara att förvalta, producera och reproducera vetenskaplig kunskap, här i ämnet kulturgeografi. Det högre seminariet är om man så vill ett *rum för produktion och reproduktion av kulturgeografiska forskarsubjekt*. I ett forskarutbildnings- och kulturgeografididaktiskt perspektiv kan det högre seminariet betraktas som ett *utbildningsrum* där doktorander ges möjlighet att tillsammans med andra kulturgeografer och seniorforskare delta i det vetenskapliga

²⁵⁰ Även detta perspektiv kan problematiseras. Man kan även fråga sig hur kan man ordna forskarutbildning utan högre seminarier. Vad skulle det innebära och medföra?

samtalet.²⁵¹ Det högre seminariet blir då ett *rum för lärande* där doktorander ges möjlighet att träna och utveckla kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva självständig forskning i kulturgeografi, samt för att i övrigt genomföra forskarutbildningen.

För forskarutbildningen blir seminariedeltagande i detta fall ett viktigt *utbildningsmoment* för doktorander. När de själva presenterar avhandlingsidéer, forskningsresultat och annat får de kommentarer och synpunkter på hur de själva i praktiken gör vetenskap, hur de använder sig av de kunskaper och färdigheter som forskarutbildningen skall ge dem. Det högre seminariet blir även ett rum där doktoranders prestationer blir föremål för en offentlig vetenskaplig granskning och bedömning. Det är inte ovanligt att det högre seminariet används för obligatoriska doktorandpresentationer, vilka implicit eller explicit kan ha status som *examinationsmoment* på forskarutbildningen.

Av detta följer att det finns anledning för forskarutbildare att klargöra det högre seminariets utbildningsstatus på forskarutbildningen. Enligt Olof Wärneryd och Lennart Andersson bör det analyseras ”hur det högre seminariet bäst skall fungera för att bli den del av forskarutbildningen som det är avsett att vara”.²⁵² Om det skall vara ett *utbildningsrum* så säger kulturgeografididaktikern att det skall *planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas på ett ämnesdidaktiskt motiverat sätt*. Så vilka förväntningar och krav har forskarutbildare egentligen på doktoranders seminariedeltagande och pres(en)tationer? Finns det olika uppfattningar inom forskarutbildningskollegiet? Skall obligatorisk eller frivillig närvaro gälla för doktorander (och för den skull även forskarutbildare)? Även i detta sammanhang kan den didaktiska femhörningen användas och frågor kan därmed ställas om det högre seminariet utifrån: *Varför? Vad? Hur? När? och Var?*

Om det högre seminariet tillskrivs någon slags status som *examinationsrum* behöver forskarutbildare då inte precisera de bedömnings- och examinationskriterier som skall tillämpas? Det kan inte betraktas som utbildningsmässigt tillfredställande om doktoranders prestationer riskerar att bli bedömda alltför olika, eller i fall bedömningarna görs utifrån individuella preferenser hos de

²⁵¹ Högre seminarier/forskarseminarier kan ha många olika syften. Jag uppehåller mig här enbart vid deras roll på forskarutbildningen.

²⁵² Wärneryd & Andersson, 1999, s.14.

forskarutbildare som råkar vara närvarande. Istället blir det nödvändigt att säkerställa att doktoranders prestationer utvärderas med utgångspunkt i vad som anges i studieplanen för forskarutbildningen och de överenskommelser som gjorts i den individuella studieplanen, samt eventuellt andra preciseringar och riktlinjer.

Med hänsyn till doktorandernas lärande kan man argumentera för att det är viktigt att de innan egna presentationer har en någorlunda klar bild över vad som de förväntas prestera. Hur skall de kunna förbereda sin presentation på ett utbildningsmässigt adekvat sätt om de inte vet vilka krav som ställs på den och dem? Till detta kan läggas att det i dagens forskarutbildning även ställs krav på att forskarutbildningens prestationer skall utvärderas. Detta innebär bland annat att doktoranders seminariepresentationer och prestationer i så fall behöver utvärderas *i relation till de kunskaper och färdigheter som forskarutbildningen har gett dem* genom kurser, handledning och andra utbildningsmoment.

Under årens lopp har jag mött många doktorander som blivit tämligen besvikna över de kommentarer, tips och synpunkter de fått i samband med att de presenterat eget arbete vid ett högre seminarium. En anledning till dessa upplevelser kan vara att de själva har haft alltför orealistiska förväntningar på vad det arbete och lärande som äger rum på ett högre seminarium kan åstadkomma. Trots att seminarietiden vanligtvis är knapp och doktoranden ägnat månader, eller till och med år, åt det som presenteras förväntas seminariedeltagare ändå kunna ge insiktsfulla kommentarer på stående fot. Ibland finns inte så mycket annat att göra än att ta in bollen på den egna planhalvan, exempelvis genom att vifta med egna gamla "käpphästar", vilket samtidigt kan innebära att seminariedeltagaren inte tränger särskilt djup in i doktorandens arbete. Vetenskapare utvecklar snabbt sina egna specialistkunskaper, kompetenser och intressen. För doktoranden gäller enligt Dan Kärreman, i en beskrivning som påminner kulturgeografer om *avståndets* betydelse, att:²⁵³

ju längre du kommer i ditt avhandlingsarbete, desto mer bakgrundskunskaper krävs vid ett eventuellt idéutbyte för att det ska vara relevant för just dig /.../ [och] de allmänna diskussionerna avtar i värde och frekvens ju längre fram du

²⁵³ Enligt rumslig interaktionsteori så minskar interaktion med ökat rumsligt avstånd.

kommer i ditt projekt. Och därmed minskar också intresset från andra kring ditt projekt.²⁵⁴

Som varje kulturgeograf vet blir avstånd ofta en fråga om distansminimering. Det kan finnas anledning att försöka minimera avståndet mellan förväntningar på vad som kan åstadkommas på det högre seminariet och vad som faktiskt är möjligt. Många kan säkert utifrån egna erfarenheter känna igen sig i att ”de mest givande vetenskapliga samtalen inte sker under utan *efter* seminariet”. Därav följer att en bra ”postsem-kultur” ibland kan vara viktigare för en forskarutbildning än den offentliga seminariekulturen. Kulturgeografididaktikern passar då återigen på att poängtera att *var* det vetenskapliga samtalet äger rum behöver beaktas. Ibland är det bra med distansmaximering och det kan följaktligen ofta vara lämpligt att förlägga ”postsem” på annan plats.

Det kan även vara viktigt att överväga andra kollektiva utbildningsmoment, eller rum för lärande, än det högre seminariet. Bland dessa kan särskilt nämnas någon typ av forskargrupper där deltagarna kan ges möjlighet att nå större vetenskaplig spets i samtalen eftersom de samlas kring ett gemensamt område som de har kunskaper i och som de är särskilt intresserade av.²⁵⁵ Forskargrupper kan då bli viktiga för att nå *djup* i utbildningen i relation till ämnets och doktoranders mer specialiserade forskningsinriktningar. *Det finns anledning för forskarutbildare att fundera över hurvida dagens forskarutbildning faktiskt kräver en ”forskargruppsliknande” organisation, inte bara för att kunna uppfylla kraven på effektivitet och genomströmning.*

En möjlig risk med alltför ”forskargruppsinriktad” forskarutbildning kan vara att en sådan ytterligare kan bidra till diverse fraktioner och specialiseringar som en redan i hög grad individualiserad utbildning automatiskt ger en grogrund för. Till det kommer att forskarutbildningen påverkas av handledares och andra forskarutbildares egna intressen och forskningsinriktningar. Men oavsett vilka ämnesuppfattningar olika forskarstuderande och forskarutbildare själva har, och vilka forskningsområden de är särskilt intresserade av, är det i ett

²⁵⁴ Kärreman i *Strannegård*, 2003, s.136.

ämnesdidaktiskt utbildningsperspektiv viktigt att denna mångfald inte utvecklas på bekostnad av forskarutbildningens mål. Att det faktiskt är en *forskarutbildning i ämnet kulturgeografi* som det handlar om kan därför behöva lyftas upp och betonas både särskilt och ofta.

Även här aktualiseras problematiken kring *forskarutbildning* kontra *forskarutbildning*, vilket i den konkreta forskarutbildningspraktiken även blir en fråga om *rum för forskning* kontra *rum för utbildning*. Ibland kan de vara desamma, ibland kan de behöva skiljas åt, ofta är de sammanvävda på komplexa och motsägelsefulla sätt. I ett forskarutbildningsperspektiv skulle man kunna tänka sig att det högre seminariet blir särskilt betydelsefullt för att utveckla *allmänna* kunskaper och färdigheter inom kulturgeografi och, inte minst viktigt, en *identitet* som kulturgeograf. Om forskarutbildare bestämmer sig för det behöver det högre seminariet planeras och genomföras utifrån detta mål, samtidigt som det behöver sättas i relation till andra utbildningsmoment och arbetsformer. Detta reser även frågor som handlar om förhållandet mellan individuella och gemensamma utbildningsmoment på forskarutbildningen.

Gemensamma föreställningar & spelregler

Själv kan jag inte påminna mig om att jag under mina år på universitetet varit med om ett högre seminarium som enbart handlat om det högre seminariet, bortsett från ett som jag själv tog initiativ till att hålla men som ställdes in på grund av för få deltagare! På många håll, kanske de flesta (?), tycks det vara så att man socialiseras in i seminariekulturen främst genom *tyst rumslig praktik*. Några av riskerna med detta kan här nämnas.

Avsaknaden av gemensamma föreställningar om vad det högre seminariet är kan i sämsta fall ta sig uttryck i form av missnöje som attribueras till enskilda personer, till exempel att det är "någons fel" att det är eller blir på ett visst sätt under ett seminarium. Den som inte kommer kan kategoriseras som "lat" eller som någon som "inte är intresserad av forskning". Med andra ord kan en tyst och för-givet-tagen seminariekultur få som konsekvens att seminariedeltagarnas egna

²⁵⁵ Forskargrupper kan i praktiken betyda olika saker. Inom forskarutbildningen kan man tänka sig andra former, exempelvis *läs-* och *studiegrupper* av olika slag. Diskussionen kan med fördel vidgas

personliga föreställningar och förväntningar dominerar deras upplevelser och uppfattningar om seminariet i allt för stor utsträckning.

Man behöver bara läsa kroppsspråket hos deltagarna som kommer ut från ett seminarium. Ibland tindrar ögonen efter en av dessa magiska stunder. Idéerna flög i luften, folk talade ivrigt och fritt ur hjärtat. En känsla av vetenskapligt eufori låg i luften. Seminariet blev en kollektiv resa in i något nytt. Andra gånger är det leda, frustration och inte minst det osagda som sitter kvar i seminariekropparna efter två sega timmar. Oftast är reaktionerna blandade, beroende på vem som känt sig aktiv eller passiv.²⁵⁶

I avsaknad av en explicit gemensam referensram blir det ganska mycket som det blir utifrån deltagarna på plats. Bland riskerna med detta är att det kan gynna starka individer och reproducera för-givet-tagna makt-relationer, inte minst mot bakgrund av att seminariekulturen på universitet har ett arv av att vara hierarkiskt präglad. Professorn, förr en man men idag kanske snarare ett maskulint präglat subjekt (?), talar först och definierar agendan. Därefter följer seniorforskare och doktorander enligt någon sorts etablerad rangordning.²⁵⁷ Och den relativt nyantagne kvinnlige doktoranden får inte *"ordet... Hon känner sig tom... Det händer henne, men ändå inte. Hon finns inte för honom... Han säger att det hon skrivit är ogenomtänkt... Hon känner sig obekvämt"*.²⁵⁸

Med andra ord blir det i ett forskarutbildningsperspektiv särskilt viktigt att uppmärksamma att informella seminariekulturer och rumsligheter kan försvåra möjligheterna för just doktorander att på ett fruktbart sätt delta i det vetenskapliga samtalet. Däremot skall man *inte* för den sakens skull dra slutsatsen att en formell seminariekultur med explicita gemensamma spelregler per automatik nödvändigtvis skulle vara bättre. Även en sådan kan fungera mycket konserverande och reproducera makt-relationer och annat som kan inverka negativt på doktoranders möjligheter till delaktighet och lärande.

När det högre seminariet blir ett rum för lärande på forskarutbildningen blir det ändå viktigt, hävdar kulturgeografi-didaktikern, att tydliggöra dess utbildningssyfte och de gemensamma pedagogiska/didaktiska "spelregler" som då skall gälla. Med hjälp av en

till hur forskarutbildningen skall organiseras som helhet och särskilt relateras till *forskarskolor*.

²⁵⁶ Ehn & Löfgren, 2004, s.105.

²⁵⁷ Ibland kan det tyvärr till och med vara så att rangordning kan läsas som "hackordning".

gemensam referensram om *vad* det högre seminariet är, *varför* det existerar som utbildnings- och/eller examinationsmoment och *hur* det skall organiseras, genomföras och utvärderas, kan förutsättningar skapas för att det ämnesvetenskapliga samtalet kan utvecklas innehållsmässigt och på sätt som *gagnar lärandet hos dem som går på forskarutbildningen*.²⁵⁹ Om man tar studieplanen för forskarutbildningen i kulturgeografi vid Karlstads universitet som exempel, så skulle denna innebära att det som äger rum på högre seminarier behöver innehålla och uppmärksamma "ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll", "ämnets teori och forskningsmetodik" samt "teoretiska insikter och metodiska färdigheter".²⁶⁰

I de fall det högre seminariet har utbildningsstatus och blir ett rum (*var*) för lärande på forskarutbildningen kan det behövas en medveten planering, till exempel över en termin eller ett läsår (*när*). Det är särskilt viktigt att *doktoranderna ges möjlighet att vara delaktiga* i denna utbildningsplanering eftersom denna måste beakta deras specifika kollektiva såväl som individuella utbildningsbehov.

Seminarierummet & rumsatmosfär

Ett grundläggande syfte med det högre seminariet är att producera och reproducera vetenskaplig kunskap i ämnet kulturgeografi. För att uppfylla detta, det vill säga att skapa ett *rum för vetenskapande*, behöver ett vetenskapligt motiverat samtal etableras mellan deltagarna. Det blir därför viktigt att dessa hjälps åt så att det som sägs *relateras till ämnet kulturgeografi och att det underbyggs med (ämnets)vetenskapligt grundade argument och kunskaper*. Det kan här vara värt att citera Lena Gerholm när hon konstaterar att :

Även om det kan finnas stora likheter mellan disputationer och vissa seminarier som också har formellt utsedda opponenter [eller diskutander], så finns det dock en fundamental skillnad: *Syftet med seminariet är ytterst att*

²⁵⁸ Henriksson, Jansson, Thomsson, Wendt Höjer, & Åse, 2000, s.5-6.

²⁵⁹ Det finns, allmänt sett, anledning att då och då "vädra seminarieklimatet" även av det skälet att nya medarbetare kontinuerligt kommer in i verksamheten. Ibland finns det skäl att förändra och förnya (både form och innehåll) utifrån nya behov och önskemål, eller bara för att "möblera om" i syfte att skapa nya kreativa möjligheter utifrån "låt oss testa och se vad som händer".

²⁶⁰ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04.

förbättra ett pågående arbete, medan disputationen handlar om att försvara det man redan gjort.²⁶¹

Av detta syfte följer att varje seminariedeltagare har ett individuellt ansvar för att försöka hjälpa till med ”att förbättra ett pågående arbete” som presenteras på ett högre seminarium. Seminariedeltagare bör följaktligen tänka i termer av *vad de kan tillföra ett pågående arbete så att detta kan förbättras*, vilket blir särskilt viktigt i ett forskarutbildningssammanhang när till exempel en doktorand presenterar sitt avhandlingsprojekt. Att hjälpa till med att förbättra ett pågående avhandlingsarbete är därför inte lika med att ägna sig åt att ensidigt läsa arbetet utifrån egna personliga preferenser och genom dessa glasögon identifiera svagheter och brister (jfr med disputation). Att utifrån kritisera ett arbete är som regel inte särdeles svårt. Teoretikern kan lika enkelt kritisera empirikern för avsaknad av teori som empirikern kan kritisera teoretikern för avsaknad av empiri. Det är vanligtvis mycket svårare, och betydligt mer krävande, att ge insiktsfulla förslag på förbättringar med utgångspunkt i det granskade vetenskapliga arbetets egna *interna villkor och förutsättningar*.²⁶²

För att det högre seminariet skall bli ett konstruktivt rum för vetenskapande krävs en någorlunda bra *rumsatmosfär*, även i mer mellanmännisklig mening. Forskarutbildare bör nog inte utgå från att detta är något som utvecklas automatiskt av sig självt och de behöver vara uppmärksamma på tecken som kan ha en negativ inverkan på det högre seminariet som lärande rum för doktorander. Till sådana tecken hör kommunikation som på ett nedvärderande sätt diagnostiserar det doktoranden, eller någon annan för den delen, säger som ”ogenomtänkt”, ”felaktigt” och liknande. Även värdeomdömen riktade mot forskningsprojekt, vetenskapsuppfattningar, ämnesteoretiska utgångspunkter och annat vilka framställs som ”illegitima” eller avvisas på dunkla icke-vetenskapliga grunder hör hit. Alla har rätt att ha olika allehanda personliga åsikter om vetenskap och forskning. Men som seminariedeltagare på ett universitet och på en forskarutbildning, oavsett om man är forskarstuderande eller forskarutbildare, är det ett

²⁶¹ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.112 [*min kursivering*].

²⁶² Här kan det återigen vara fruktbart att fundera utifrån den i kapitel 1 nämnda skillnaden mellan ”criticism” och ”critique” som görs i engelskan.

(ämnes)vetenskapligt granskande och rättfärdigande av kunskap som måste råda. Ligger det förresten överhuvudtaget någon sanning i vad Nigel Thrift skrev en gång för ganska länge sedan?

There is an interesting sociology of human geography to be written to account for [its] paucity of theoretical traditions. Urry (1989) notes that this comparatively small community has been much more heavily policed than many others, a tendency which still periodically manifests itself in sad and bad-tempered debates which pose as substantive but are chiefly, I suspect, about *who controls this policing function*.²⁶³

En för lärandeprocesser konstruktiv rumsatmosfär utmärks ofta av att deltagarna hyser ömsesidig respekt för varandra, att de känner sig trygga med varandra och inte är rädda för att ”göra bort sig”. Det finns en tillåtande och avspänd rumsatmosfär där den andre konstitueras som legitim genom dialog mellan deltagarna, ett aktivt lyssnande är minst lika viktigt som det egna pratandet. Kritik är tillåten, men den undviker nedvärderande och exkluderande värdeomdömen om andra människors åsikter och göranden, till exempel utifrån icke-vetenskapligt grundade ”rätt och fel”. I de fall meningsskiljaktigheter uppstår finns det ett professionellt vetenskapligt filter mellan sak och person.

Att seminariedeltagarna har en öppen och kritiskt reflekterande ämnesvetenskapligt grundad inställning är ingen garanti för ett konstruktivt seminarieklimat, men det är en viktig bidragande faktor. På liknande sätt brukar den seminariedeltagare som inför seminariet på den egna kammaren försökt luska fram en kommentar som kan vara konstruktiv för presentatören vara en tillgång. Likaledes den som i förväg klurat ut något som kan användas för att vidga diskussionen, exempelvis till aktuell nationell och internationell forskning inom kulturgeografi eller ett närallgande forskningsfält.

Som seminariedeltagare behöver man heller inte alltid komma med sina egna kära gamla ”käpphästar” och det finns anledning att även fundera över hur budskapen levereras. Det som kallas *jagbudskap* anses vanligen ha en positiv inverkan på kommunikation mellan människor. Med hjälp av sådana kan seminariedeltagare själva aktivt bidra till att samtalet utvecklas i positiv riktning, till exempel genom att hjälpa en presentatör med konstruktiva frågor. ”Som jag uppfattar det menar du

²⁶³ Thrift, 1996, s.47 [*min kursivering*].

att globalisering innebär att platsers betydelse ökar, stämmer det även in på forskarutbildning?” ”Jag undrar över hur man empiriskt skulle kunna gå tillväga för att studera forskarutbildning, har du några förslag?” ”Jag förstår inte riktigt vad du menar med ämnesdidaktik och ämnesteorier, skulle du kunna utveckla ditt resonemang?” ”När jag lyssnar på det du säger kom jag att tänka på att man kanske skulle jämföra forskarutbildning i kulturgeografi med forskarutbildning i några andra ämnen. Vad anser du om det?”

Sammantaget kan konstateras att då det högre seminarieret ingår i forskarutbildningen har forskarutbildare ett pedagogiskt och ämnesdidaktiskt ansvar för att skapa förutsättningar för att det utvecklas ett positivt och konstruktivt seminarieklimat. De behöver med andra ord säkerställa att det blir ett *för doktoranderna konstruktivt utbildningsrum för ett ämnesvetenskapligt lärande och vetenskapande, ett rum där de under pågående utbildning får kvalificerad ämnesvetenskaplig hjälp som bidrar till att de kan förbättra sina pågående vetenskapliga arbeten i kulturgeografi.*

Doktoranders seminariepresentationer & handledarens roll

När det högre seminarieret på ett eller annat sätt är utbildnings- och/eller examinationsmoment på forskarutbildningen blir det i ett didaktiskt perspektiv betydelsefullt att doktorander och forskarutbildare har klart för sig *vilka förväntningar och krav som skall ställas på doktoranders prestationer.* I praktiken får handledaren då ett viktigt utbildningsansvar. Detta innebär att, utifrån rådande förväntningar och krav som ställs på deras prestationer på forskarutbildningen, hjälpa till och vägleda doktoranden i dennes planering av sitt seminarium.²⁶⁴

Återigen kan den didaktiska femhörningen komma väl till pass. *Varför* skall doktoranden presentera något? *Vad* skall presentationen innehålla? *När* och *Var* skall den genomföras? *Hur* skall den genomföras och följas upp (utvärderas)? I förberedelsearbetet ingår att sätta in seminariepresentationen i perspektivet av överenskommelser som är gjorda i den individuella studieplanen och den utbildnings- och forskningsfas som doktoranden befinner sig i. Om presentationen skall

baseras på ett skriftligt underlag är det i normalfallet viktigt att handledaren läser och kommenterar detta *innan* det skickas ut till övriga seminariedeltagare.²⁶⁵ En pedagogisk anledning är att doktoranden inför sitt seminarium *inte* skall behöva sväva i osäkerhet vad gäller handledarens bedömning av underlagets kvalitet, det räcker med den nervositet som de flesta doktorander vanligen ändå känner inför sådana presentationer.²⁶⁶ Handledaren behöver också vara inläst på doktorandens material för att substantiellt kunna relatera synpunkter och kommentarer under seminariet till doktorandens arbete.²⁶⁷

I vissa fall kan det vara motiverat att utse en särskild diskutand, till exempel när doktoranden skrivit något som denne vill eller behöver ha en djupare läsning av. Diskutanden kan då bidra med detta och därigenom även sätta en nivå och inriktning på seminariet. Därmed blir doktoranden mindre utelämnad åt allmänna kommentarer av typen ”jag har visserligen inte läst, men jag undrar....”. Förvisso kan även sådana kommentarer bidra med mycket värdefullt, men de bör inte få dominera på bekostnad av en systematisk ämnesvetenskaplig granskning och utbildningsmässig bedömning av doktorandens arbete. *Syftet med det högre seminariet är i detta fall att förbättra doktorandens pågående arbete*, inte att vidareutbilda seminariedeltagarna (även om det förstås är alldeles utmärkt om det också samtidigt sker). Ett tips till doktoranden är att själv förbereda frågor om det som denne vill ha synpunkter på. Därigenom kan chanserna öka för att samtalet tillför något substantiellt för doktoranden genom att det fokuseras på dennes arbete och inte hamnar eller stannar på seminariedeltagarnas planhalva. Ofta är det inte särskilt produktivt för doktoranden att ägna alltför mycket tid åt att försvara sig mot kritiska synpunkter, i fall sådana skulle dyka upp. Det är

²⁶⁴ Naturligtvis finns det anledning för handledare/forskarutbildare att uppmärksamma andra former och forum där doktorander under sin forskarutbildning kan och bör presentera egen forskning och avhandlingsarbete (vetenskapliga konferenser, avnämare, grundutbildning, etc.).

²⁶⁵ Som vanligt gäller förstås att undantag kan motiveras. Handledare och doktorand kan göra individuella överenskommelser. Vilken fas i forskning och utbildning doktoranden befinner sig har betydelse, osv.

²⁶⁶ Genom att ge sina kommentarer innan blir handledaren även en rollmodell för vetenskapande. Även handledaren kan ju revidera sin bedömning i ljuset av vad som framkommer under seminariet. Det ingår som central del i ett vetenskapligt arbets- och förhållningssätt att vid behov ändra sina vetenskapliga åsikter och ställningstaganden.

²⁶⁷ För handledarens egen del är det högre seminariet även ett tillfälle där denne indirekt får handledning på den handledning hon eller han gett.

bättre att skriva upp dem, vilket handledaren kan hjälpa till med, och gå igenom dem i lugn och ro efteråt.²⁶⁸

När doktoranden genomför presentationen bör handledaren inte vara seminarieledare. Denne är vid detta tillfälle främst där för doktorandens skull, inte för seminariedeltagarnas. Det ingår i handledarens uppgifter att vid behov legitimera och ”försvara” sin doktorand, vilket inte heller bör sammanblandas med seminarieledarrollen. Efter genomfört seminarium kommer ett oerhört viktigt handledningsmoment som innebär att handledaren tillsammans med doktoranden noggrant går igenom och *utvärderar* de kommentarer och synpunkter som framkommit under seminariet. Vilka bland dessa kan tillföra och förbättra doktorandens arbete? Vad var mindre relevant och kan därför läggas åt sidan? Hur skall doktorandens fortsatta utbildning och forskning *planeras* och *genomföras*? Finns det anledning att revidera den individuella studieplanen eller göra andra förändringar? Vilka eventuellt nya behov och önskemål vad gäller utbildning och handledning och dess fortsatta inriktning kan identifieras?

Något som ibland glöms bort är att hur man presenterar egen forskning kan räknas till de kunskaper och färdigheter som forskarutbildningen skall ge doktoranden. Det är då viktigt att denne även i detta avseende får feedback på sin presentation av handledaren. Detta kan även ses som träning inför den stora presentationen, det vill säga disputationen, som forskarutbildningen har ett ansvar för att förbereda doktoranden inför. I slutfasen av utbildningen bör av detta skäl ett särskilt seminarium med opponent övervägas.²⁶⁹

Seminarieledaren

Som tidigare nämnt kan det högre seminariet ha en både formell och informell organisation, och det finns för- och nackdelar med bägge. I ett forskarutbildningsperspektiv finns det emellertid skäl som motiverar att det högre seminariet organiseras någorlunda formellt. Ett utbildningsmotiv är att det kan minska riskerna för att doktorander och

²⁶⁸ Det är relativt vanligt förekommande att doktorander hjälper varandra så att någon annan än den som presenterar för anteckningar under seminariet. Detta fråntar inte handledaren från ansvaret att själv föra anteckningar (eller memorera för dem som nu klarar sig med det).

deras presentationer bedöms alltför olika. En formalisering, som deltagarna är medvetna om vad den innebär, kan då ses som en utbildningsstrategi för att säkerställa att alla får någorlunda *likartade möjligheter till det lärande som kan äga rum och att deras prestationer bedöms på likvärdiga grunder*. I praktiken har en formell organisation av det högre seminariet inneburit att en seminarieledare har utsetts. Man kan mycket väl tänka sig en rad andra sätt att organisera det högre seminariet på, men det är denna form jag här valt som exempel.

I seminarieledarens uppgifter ingår att ansvara för att seminariet genomförs enligt gällande överenskomna gemensamma spelregler, att inleda och avsluta seminariet, hålla koll på tågorning, talarlista och liknande. Det är vanligen enklare att vara kritisk mot en seminarieledarens sätt att hålla i seminariet än att vara en själv. Vill man stärka den kollektiva gemenskapen bland seminariedeltagarna kan därför ett roterande seminarieledarskap vara ett alternativ. Som forskarutbildare kan man fråga sig om det borde ingå som ett obligatoriskt utbildningsmoment för doktorander att tränas i att vara seminarieledare vid högre seminarier (dock inte vid doktorandpresentationer).

I ett forskarutbildningsperspektiv är ett klassiskt tillvägagångssätt att seminarieledaren inleder och presenterar doktoranden, talar om hur presentationen är relaterad till vilken utbildnings- och forskningsfas denne befinner sig i, samt vad dennes syfte med seminariet är. Därför är det viktigt att doktorand och handledare *innan* seminariet har informerat seminarieledaren, samt i förekommande fall diskutanden. Om det är att betrakta som en form av "examinationsseminarium" behöver seminarieledaren veta vad det är som förväntas av doktoranden och vilka bedömningskriterier som eventuellt skall tillämpas. Seminarieledaren är även den person som seminariedeltagare kan vända sig till innan seminariet om de har frågor eller något annat på hjärtat av betydelse. En seminariedeltagare kan exempelvis vara osäker över i fall dennes synpunkter och kommentarer på en doktorands seminarieunderlag är relevanta, eller överhuvudtaget lämpliga att ta upp just under seminariet med hänsyn till doktorandens utbildningssituation.

²⁶⁹ Med detta avses inte ett "seminarium" utan vad som kan kallas för "lätsatsdisputation", det vill säga en träning i att försvara ett slutfört arbete (inte att få hjälp med att förbättra det).

Under seminariet behöver seminarieledaren hålla ordning och kontrollera att doktoranden disponerar sin framställning och tid enligt överenskommelse. Att följa hur seminariet utvecklar sig är även det en viktig uppgift för seminarieledaren. Hålls den röda tråden (syftet med seminariet) eller kommer inpass som leder åt andra håll? Ibland kan seminarieledaren själv behöva intervensera, till exempel genom att se till att alla får möjlighet att tala, eller genom att avbryta eventuella långgrandare som viker av alltför mycket från det som skall behandlas.²⁷⁰ Om det skulle etableras en alltför kritisk stämning under seminariet kan seminarieledaren aktivt behöva gå in och försöka nyansera, eller försvara doktoranden. Om dynamiken är dålig kan seminarieledaren istället försöka uppmuntra alternativa perspektiv eller mer kritiska åsikter. ”Vilka andra tänkbara och möjliga sätt finns det att hantera detta forskningsproblem på?”

I ett forskarutbildningsperspektiv blir seminarieledarens uppgift och ansvar att inta en *förmedlande pedagogisk roll*. Denna innebär att underlätta för seminariedeltagarna och doktorand att utveckla ett *konstruktivt rum för vetenskapande och lärande på forskarutbildningen*, vilket både syftar till att utveckla doktorandens kunskaper och färdigheter och förbättra dennes pågående vetenskapliga arbete. För att konstruktiva grupp- och läroprocesser skall utvecklas på en utbildning är det en fördel om deltagarnas aktiviteter sätts in i ett gemensamt utbildningssammanhang. Seminarieledaren kan hjälpa till genom att sammanfatta seminariet, gärna med hjälp av doktorander och övriga seminariedeltagare. Hur har det varit? Vad har vi lärt oss? Anknyter det till genomförda eller planerade forskarkurser eller mål enligt studieplanen? Hur kan vi gå vidare? Har några behov eller önskemål aktualiseras som forskarutbildningen behöver ta tag i? Behöver saker diskuteras vidare i ett annat forum? Finns det anledning att ändra eller utveckla det sätt på vilket vi organiserar våra högre seminarier på forskarutbildningen?

Efter denna exkursion i det högre seminariet, som rum för vetenskapande och lärande på forskarutbildningen, är det dags att

²⁷⁰ Som seminariedeltagare behöver man inte alltid ha något att säga, det går att lära sig oerhört mycket genom att bara lyssna. Men för gruppklimatets skull är det ofta bra om alla seminariedeltagare ges en aktiv chans att säga något. Seminarieledaren kan även behöva ställa frågor till tysta deltagare så att seminariedeltagare inte behöver hitta på egna spekulationer om varför Y inte säger något om X.

återvända till en del principiella ämnesdidaktiska frågor. Varför inte äntligen passa på och fråga vad ett ämne är?

Ämne & ämnesteorin

Det övergripande utbildningsmålet för forskarutbildning i kulturgeografi är att denna skall ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att bedriva självständig forskning *i ämnet*. Så innan man tar ställning till vilka specifika kunskaper och färdigheter som skall förmedlas, till exempel då en studieplan eller kursplan skall utarbetas, kan det vara värt att fundera över vad ett ämne är, samt vad som kan anses var mål med undervisning och utbildning i ett ämne. I boken *Geografididaktik: perspektiv och exempel* använder Jens Peter Møller begreppet ämne:

i sin ursprungliga betydelse, som *ett innehållsområde som knyts samman i en vetenskaplig struktur*, vilken kan generaliseras och därmed bli till en hjälp för att uppfatta och tolka sammanhangen i omvärlden. *Målet för undervisningen är att etablera denna vetenskaplighet som överordnade kategorier i elevernas medvetande*, så att eleverna efterhand utvecklar en beredskap att inordna och strukturera de många och olikartade intryck som de varje dag mottar då de rör sig i natur och samhälle eller det som de får via medierna. Det väsentliga i detta sätt att uppfatta begreppet "ämnesmässighet" *har inte så mycket att göra med vilka fakta som ingår i ett konkret arbetsområde utan mer de bakomliggande strukturer och principer som behövs för att sätta in fakta i ett större sammanhang*. Detta har populärt uttrycks som en definition på bildning, "det som är kvar, när man har glömt det som man en gång lärde".²⁷¹

Applicerat på forskarutbildning i kulturgeografi innebär detta ämnesbegrepp att forskarutbildare har anledning att *först diskutera och ta ställning till ämnet kulturgeografi som vetenskap* innan de hamnar i faktiska val och ställningstaganden om konkret utbildningsinnehåll. För det finns inget självklart eller entydigt sätt att avgränsa ett ämne och vad som anses som ett dess "kärna" eller vetenskapliga struktur kan variera betydligt över tid och rum. Det är därför betydelsefullt att det på forskarutbildningen förs *kontinuerliga vetenskapligt motiverade samtal om ämnet kulturgeografi och dess vetenskapliga utveckling både nationellt och*

²⁷¹ Møller, 2003, s.14 [mina kursiveringar].

internationellt, även om sådana förstås inte är något specifikt för forskarutbildningen. I ett policydokument från Karlstads universitet, för att ta ett exempel, slås fast att "ämnets hävdare" har ansvar för att det:

förs en fortlöpande diskussion om ämnets kunskapsområde, dvs. dess sammanhållande idéer, kärnområden och randområden, dess innehållsliga utvecklingstendenser nationellt och internationellt, samt dess avgränsning och överlappningar mot angränsande kunskapsområden. Härigenom hålls en levande akademisk kultur levande.²⁷²

I ett forskarutbildningskollegium finns det sannolikt många olika uppfattningar om kulturgeografi som ämne och vetenskap, inklusive vad som är att betrakta som dess ämnesteoretiska innehåll och eventuella kärna. Ett didaktiskt skäl till att diskutera och problematisera dessa öppet och förutsättningslöst är att minska utrymmet för att forskarutbildningen i alltför stor utsträckning blir präglad av *enskilda forskarutbildares personliga ämnesteoretiska preferenser*. Det är ju inte i dessa som forskarstuderande skall utbildas i eftersom de går en forskarutbildning i *ämnet kulturgeografi enligt en gällande studieplan*.

Vad gäller ämnets gemensamma vetenskapliga struktur har jag på olika ställen använt termen "ämnesteorier" för att beteckna detta. I detta ligger inte någon premiering av teori, utan med ämnesteorier avses ämnets gemensamma grundläggande och centrala begrepp, traditioner och inriktningar, eller det som med andra ord tillsammans kan sägas bilda ämnets vetenskapliga struktur.²⁷³ Det ämnesteoretiska begreppet rum och inom ämnet diverse förekommande rumsuppfattningar och rumsteorier hör hit, liksom en rad andra begrepp som plats, landskap, region, samt mer specifika teorier som centralortsteori, tidrumskompression, rumslig interaktionsteori, ojämn geografisk utveckling, och så vidare. Olika inriktningar som tidsgeografi, marxistisk geografi, ekonomisk geografi, allehanda landskapstraditioner, regionalgeografi, medicinsk geografi, fenomenologiskt inriktad humanistisk geografi, feministisk geografi är andra exempel.

²⁷² Karlstads universitet, 2001, policydokument från fakultetsnämnden.

²⁷³ Samma gäller andra ämnen. I till exempel fysik måste fysikens ämnesteorier betraktas som grund för de kunskaper och färdigheter som forskarutbildning i fysik skall förmedla.Handledning av doktorander i fysik har följaktligen som ett syfte att hjälpa doktoranderna att utveckla dessa ämnesteoretiskt grundade kunskaper och färdigheter som krävs för att bedriva självständig forskning inom fysik.

I *Kulturgeografi: en ämnesteoretisk introduktion*, för att ta ett annat exempel, identifieras tre för ämnet gemensamma ämnesteoretiska traditioner; den *korologiskt-rumsliga*, *människa-miljö* och den *integrativt-systematiska*.²⁷⁴ I ett forskarutbildningsperspektiv kan man följaktligen diskutera utbildningens faktiska och önskvärda ämnesteoretiska innehåll utifrån dessa tre traditioner. Spänningsfältet mellan integrativ och systematisk kulturgeografi kan till exempel aktualisera avvägningar mellan forskarkurser med regionalgeografisk eller bredare landskapsinriktning kontra kurser utifrån systematisk indelning som miljögeografi, kulturens geografi, transportgeografi och var mer man nu kan tänka sig. På liknande sätt kan man medvetet uppmuntra eller aktivt styra doktoranders forsknings- och avhandlingsprojekt i någon speciell ämnesteoretisk riktning. För att återknyta till Möller ovan så är det väsentliga med ”ämnesteori” eller ”ämnesmässighet” att det inte har:

så mycket att göra med vilka fakta som ingår i ett konkret arbetsområde utan mer de bakomliggande strukturer och principer som behövs för att sätta in fakta i ett större [ämnesteoretiskt] sammanhang.²⁷⁵

Val och ställningstaganden som rör vilka specifika kunskaper och färdigheter inom olika delar av ämnet som skall förmedlas på forskarutbildningen kan därmed ses som *underordnat det utbildningsmål som innebär att etablera ämnets vetenskaplighet i de forskarstuderandes medvetande*. ”Målet är att eleverna [läs: forskarstuderande] bygger upp en generaliserbar (fundamental) förståelse, som kan ge mening åt de många och skiftande (elementära) informationer som de träffar på [inom kulturgeografins olika fält och traditioner]”.²⁷⁶

Uttryckt på ett annat sätt så följer av detta ämnesbegrepp att det blir viktigt att forskarutbildare arbetar med kognitiv utveckling.²⁷⁷

²⁷⁴ Se Gren & Hallin, 2003, för en utförligare redogörelse. Alla tre traditionerna har på olika sätt förknippats med kulturgeografiämnet svårigheter att passa in i den moderna disciplinindelningen. Hur kan kulturgeografi hävda sin plats bland vetenskaper med systematisk inriktning om ämnet är en integrativ vetenskap som utmärks av ett rumsligt perspektiv snarare än ett specifikt forskningsobjekt? Hur är det möjligt att i en och samma forskarutbildning förena ”människa och miljö” när den moderna vetenskapsindelningen så tydligt skiljt naturvetenskap från samhällsvetenskap och humaniora, natur från kultur?

²⁷⁵ Möller, 2003, s.14.

²⁷⁶ Möller, 2003, s.14.

²⁷⁷ Det förstås möjligt att använda sig av andra ämnesbegrepp än det som anges av Möller, vilket i sin tur kan leda till andra ämnesdidaktiska insikter och konsekvenser.

Medvetandestrukturer & forskarutbildning

Med sin debattartikel *Medvetandestrukturer i geografiämnet* ville Thomas Jordan stimulera till reflektion och diskussion kring hur vi undervisar och forskar i geografiämnet. Själv erbjöd han ett "post-Piaget perspektiv" på kognitiv utveckling som underlag för att diskutera vilka krav och förväntningar som bland annat kan och eventuellt bör ställas på lärare, doktorander, forskare och forskarutbildare. Emedan Piaget betraktade den kognitiva utvecklingen som mer eller mindre avslutad i tonåren menade Jordan att senare forskning visar att denna fortsätter i olika stadier även i vuxen ålder. Han ansåg vidare att "det finns ett behov av att tydligare synliggöra denna dimension för att kunna föra en differentierad diskussion om det vi håller på med."²⁷⁸

I ett forskarutbildningsperspektiv finns det anledning att *uppmärksamma kognitiva förutsättningar hos både de som skall utbildas och de som utbildar*, samt hur dessa "medvetandestrukturer" kan vara relaterade till olika kunskaps- färdighets- och utbildningsmål. Följande tabell ger en översiktlig bild över de fyra medvetandestrukturer Jordan behandlar i sin artikel.²⁷⁹

Tabell 5.1: *Medvetandestrukturer i [kultur]geografiämnet*²⁸⁰

Medvetande- struktur	Kognitiv operation	Läroplan anpassad för	Lämpligt auditorium
2:a graden (konstanta kategorier)	Fakta	Berättelser om länder, platser, narrativ form	Skolbarn (låg/mellan)
3:e graden (kategori- övergripande relationer)	Slutledning	Hur man organiserar [kultur]geografiska fakta, beskrivning relaterad till val av infallsvinkel (resurser, befolkning,..)	Gymnasium (tonåringar)
4:e graden (komplexa system)	Formulering	[Kultur]geografisk teori, metoder och teoriansatser, relation till slutsatser.	Studenter på universitet
5:e graden (system- övergripande relationer)	Reflektion över formulering	Metateori, jämförelser mellan olika ansatser, vetenskapsteori, kritisk reflektion över disciplinen	Fördjupnings- kurser, forskar- utbildning, debatt bland forskare

²⁷⁸ Jordan, 1997, s.22.

²⁷⁹ 1:a gradens medvetandestruktur handlar om barn innan skolåldern.

²⁸⁰ Efter Jordan, 1997.

Av de medvetandestrukturer som här urskiljs är det den 5:e graden som främst är utmärkande för forskarutbildningen. På denna utbildningsnivå finner vi forskarkurser. Dessa kan mycket väl innehålla en förmedling av specifika kunskaper och färdigheter, men inkluderar även målsättningen att *utveckla de forskarstuderandes vetenskapliga förhållningsätt till både ämne och sin egen roll som forskare*. I Jordans perspektiv handlar det om att utveckla de forskarstuderandes 5:e grad av medvetandestruktur. Denna kännetecknas av att:

medvetenheten om olikartade diskursers särdrag genomsyrar all forskning, vare sig forskaren ägnar sig åt empiriska, metodologiska, teoretiska eller metateoretiska frågeställningar. Forskaren är inte längre inbäddad i en viss diskurs, utan kan ställa olika grundansatser bredvid varandra och diskutera deras starka och svaga sidor.²⁸¹

Av detta skall forskarutbildare dock *inte* dra den förhastade slutsatsen att andra medvetandestruktursgrader än den 5:e är ointressanta eller på något sätt mindre värda. Även om många av de kunskaper och färdigheter som forskarutbildningen kan ge skulle kunna placeras in i vad som numreringen lockar till att benämna som en "lägre" medvetandestruktur, till exempel tillämpningsorienterade metodkurser, är dessa lika potentiellt värdefulla för att självständigt kunna bedriva forskning som de vi finner inom den 5:e gradens medvetandestruktur. I ett forsknings- och avhandlingsperspektiv hjälper det föga att doktoranden kan metareflektera över diskursteori enligt den 5:e gradens alla konstens regler om denne inte besitter kunskaper och färdigheter i hur man metodisk konstruerar och bearbetar ett textmaterial. Dessutom är det så att kunskaper riktade mot en grad ofta är en förutsättning för att kunna utveckla kunskaper inom andra. Att på ett substantiellt sätt kunna reflektera och förhålla sig kritiskt på en metateoretisk nivå om kulturgeografi som vetenskap enligt 5:e graden förutsätter 4:e gradens kunskaper om eller färdigheter i olika kulturgeografiska teorier.²⁸²

Av Jordans resonemang följer att det blir viktigt för forskarutbildare att planera för hur *progression* skall utformas, inte bara på forskarutbildningen utan även i förhållande till grundutbildningen, och

²⁸¹ Jordan, 1997, s.29.

²⁸² Kunskaper och färdigheter är intimt sammanvävda och jag gör ingen tydlig skillnad mellan dem här.

relatera denna till *kognitiv utveckling*. Enligt Jordan bör forskarutbildare arbeta medvetet och strukturerat med doktoranders sätt att tänka utifrån det pedagogiska målet att de skall nå och behärska den 4:e och framför allt den 5:e gradens medvetandestruktur. Av detta följer att det är nödvändigt att problematisera och ta ställning till forskarkurser och andra utbildnings- och undervisningsmoment också utifrån *om och hur de kan anses bidra till att utveckla de forskarstuderandes kunskaper och färdigheter inom den 4:e och framför allt den 5:e gradens medvetandestruktur*. En intressant och viktig didaktisk utvärderingsfråga blir då:

i vilken mån forskarutbildningen är utformad för att stimulera doktorandernas utveckling och behärskning av 4:e och 5:e graden.²⁸³

Utifrån Jordan blir alltså slutsatsen att såväl kurser och handledning som forskarutbildningens innehåll och uppläggning i övrigt bör utformas konsekvent så att doktoranders kognitiva utveckling mot och inom 5:e gradens medvetandestruktur stimuleras så långt det nu är möjligt.²⁸⁴ Inte heller 5:e gradens medvetande utvecklas enbart genom "osmos". Så vad är det mer specifikt forskarutbildare förväntar sig av doktorander och *vilka 5:e gradens krav* ställer utbildningen på dem, deras doktorsavhandlingar och deras kognitiva tänkande-och-handlande om sitt ämne och sitt eget förhållningssätt till detta? En sådan utformning av forskarutbildningen ställer samtidigt särskilda kognitiva *krav på forskarutbildare* i och med att den förutsätter, enligt Jordan, att de själva opererar enligt 5:e gradens medvetandestruktur:

En för medvetandeutveckling optimalt och konsekvent utformad forskarutbildning förutsätter att ledningen för densamma opererar enligt 5:e graden, vilket inte alltid är så lätt att arrangera.²⁸⁵

Om inte forskarutbildare själva i praktiken "opererar enligt 5:e graden", genom att exempelvis diskutera och problematisera forskarutbildningen på ett ämnesvetenskapligt informerat sätt utifrån olika typer av tänkbara alternativ med avseende på planering,

²⁸³ Jordan, 1997, s.32. Den 4:e gradens medvetande "ser geografins uppgift som att utveckla teoretiska och metodologiska system för att kunna hantera komplex kausalitet. En geograf som arbetar på denna nivå har en konsistent diskurs/teori-ansats som kan hantera och integrera många olika typer av geografiska problem och relatera dem till varandra" (Jordan, 1997, s.28).

²⁸⁴ Eller till och med överskrida det?

genomförande, utvärdering och ämne-teoretiskt innehåll, så blir en tänkbar slutsats att möjligheterna att systematiskt främja doktoranders kognitiva utveckling mot och inom 5:e graden i förlängningen därmed även riskerar att försvåras, eller till och med hindras. Utifrån 5:e gradens medvetandestruktur kan forskarutbildningen inte bestämmas enligt enkla detaljregleringar, standardiserade bedömningskriterier eller diverse instrumentella utbildningsmanualer. Den kan inte heller organiseras som en tyst praktik och det finns inga självklara ”lösningar”. I 5:e gradens medvetandestruktur är man förstas alltför medveten om att det *alltid finns andra kriterier och perspektiv på avhandlingar, handledning och hur en forskarutbildning i kulturgeografi kan och skall organiseras, planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas.*

En kulturgeografididaktisk fråga som uppkommer är om det kan vara så att medvetandestrukturer i kulturgeografiämnet, oavsett grad och inriktning, har något annat mer fundamentalt gemensamt? Uttryckt på ett annat sätt så skulle man kunna läsa de olika medvetandestrukturerna som rumsuppfattningar som går från det konkreta (2:a graden) till det alltmer abstrakta (5:graden). Man skulle även kunna hävda att ”det rumsliga” spelar en viktig roll för hur vi redan i mycket tidig ålder lär oss, eller socialiseras in i, grundläggande ontologier och epistemologier eller vad Jordan kallar ”medvetandestrukturer”. Om vi utgår från ett lacanskt perspektiv konstitueras subjektets rumslighet genom en transformation från det reala, via det imaginära till det symboliska. Enligt fenomenologisk humanistisk geografi etableras subjektet via en fundamental kroppslig och affektiv rumslighet som är utmärkande för människans vara i världen. Oavsett vilket perspektiv vi utgår från finns det återigen skäl att anta att *rum och rumsligheter är intimt relaterade till möjligheterna för lärande och kognitiv utveckling* i både tidig som senare ålder.

För att istället prata med Gunnar Olsson kan man undra om medvetandestrukturerna i kulturgeografiämnet säger mer om det förnuft de är strukturerade i än om de fenomen de talar om? Är det till och med även så att kunskap i sig, även på forskarutbildningen, är strukturerad som en geografi? Att vårt tänkande om forskarutbildning är rumsligt? Gunnar Olsson kallar ibland kärnan i denna osynliga geografi för ”det

²⁸⁵ Jordan, 1997, s.32.

kartografiska förnuftet”.²⁸⁶ Förenklat innebär föreställningen om detta förnuft att vår kunskap i grunden är en sorts applicering av ett rumsligt tankesätt.²⁸⁷ Detta tankesätt, som innebär väsentligt mer än bara användandet av rumsliga metaforer, eller att använda termer som ”forskarutbildningsrummet”, har sitt ursprung i vår materiella existens och våra sinneserfarenheter av att vara kroppsliga varelser. Med hjälp av den epistemologiska operatören ”som om” överför vi sedan detta till andra, ofta kallade ”immateriella”, områden. Ett exempel skulle kunna vara när vi talar om medvetandestrukturer *som om* dessa skulle vara som materiella strukturer vilka både forskarstuderande och forskarutbildare kan ”befinna sig i” eller ”förflytta sig mellan”. Eller som Gilles Deleuze uttryckt det:

[N]är vi frågar oss ”vad innebär det att orientera sig i tänkandet”, visar det sig att tänkandet förutsätter axlar och orienteringar enligt vilka det riktar sig och utvecklas, *att det har en geografi innan* det har historia, att det öppnar dimensioner innan det skapar system.²⁸⁸

För den forskarutbildare som vill ta föreställningen om det kartografiska förnuftet på riktigt ämnesteoretiskt allvar, ja då blir en ämnesteoretisk grundbult i vad en forskarutbildning i kulturgeografi skall ge de forskarstuderande lika med kunskaper om det kartografiska förnuftet, eller det rumsliga tänkandet, och färdigheter i hur det används och tillämpas. Andra skulle nöja sig med att kalla det ett ”rumsligt” eller ”geografiskt” perspektiv. Detta är här av mindre betydelse för den Jordanska poängen kvarstår: *forskarutbildningen behöver uppmärksamma och systematiskt arbeta med doktoranders kognitiva utveckling och medvetandestrukturer.*

Handledning & kognitiv utveckling

Om man följer Jordan enligt ovan innebär det att handledning av doktorander behöver inriktas mot *deras sätt att tänka-och-handla*

²⁸⁶ Olsson har skrivit om det kartografiska förnuftet bland annat i Gren & Hallin, 1998.

²⁸⁷ Vad som avses med ”vår” kan diskuteras. Många, inte bara geografer, skulle säkert anse att det i synnerhet handlar om ett ”västerländskt” eller ”europeiskt” präglad (kartografiskt) förnuft. Det kan vara värt att påpeka att Olsson långt ifrån är ensam om att intressera sig för hur förnuft och tänkande är rumsligt präglad. Filosofen Henri Bergson är blott en av väldigt många med åsikter av typen ”spatiality and intellectuality have been molded upon each other” (Ansell-Pearson, 2002, s.14).

kulturgeografi med målsättningen att utveckla deras behärskning av den 5:e gradens medvetandestruktur. En förutsättning för detta är att handledningsrummet blir ett "rum för reflektion" där sådant lärande och sådan utveckling möjliggörs.²⁸⁹ Handledaren behöver därför så snart det är möjligt skaffa sig kunskap om doktorandens kognitiva förutsättningar och utvecklingsbehov. Detta kan göras i samband med utformning av den individuella studieplanen och handledarkontraktet. Hur och på vilka sätt handledaren sedan arbetar med doktorandens kognitiva utveckling, till exempel med övergångar mellan olika medvetandestrukturer, behöver anpassas till vilken fas av utbildning och forskning doktoranden befinner sig i samt avvägas mot en 4-årig forskarutbildnings pedagogiska förutsättningar, restriktioner och möjligheter.²⁹⁰

Ett utvärderingskriterium som kan tillämpas på en sådan kognitiv utvecklingsorienterad handledning är *om och hur den bidrar till att utveckla den 5:e gradens medvetandestruktur hos doktoranden.* Av det följer som tidigare nämnts att *handledaren själv måste operera enligt den 5:e gradens medvetandestruktur.* Enligt detta finns en utvecklad medvetenhet om att kulturgeografi består av en mängd olika ämnesteoretiska traditioner och riktningar som innebär olika vetenskapliga möjligheter, begränsningar, konsekvenser och så vidare. Som Jordan uttrycker det:

Väljer man att arbeta med en strukturalistisk ansats görs detta utifrån en medvetenhet om att det också vore möjligt att arbeta hermeneutiskt. Olika teoriansatser genererar olika typer av problemformuleringar, och olika typer av slutsatser. Alla perspektivval har konsekvenser, alla perspektiv präglas av hur diskursen utformats i ett historiskt och kulturellt sammanhang.²⁹¹

Det är med andra ord just mötet mellan olika perspektiv, exempelvis på ämne, forskarutbildning, vetenskap, handledning, forskning och avhandlingsarbete, och förmågan att diskutera och problematisera olika för- och nackdelar och konsekvenser som är utmärkande för den 5:e gradens medvetandestruktur. Detta innebär att handledaren inte på ett

²⁸⁸ Citerad av Sven-Olof Wallenstein i *Deleuze*, 2004. s.218 [min kursivering].

²⁸⁹ Bladini, 2004.

²⁹⁰ I kulturgeografi finns goda ämnesdidaktiska förutsättningar och möjligheter att arbeta med kognitiv utveckling. Till exempel är det lätt att utforma övergångar mellan det konkreta ("vardagslivet på en specifik plats") och det abstrakta ("kapitalismens produktion av rum").

²⁹¹ Jordan, 1997, s.29. Mitt tillägg är att diskurser i kulturgeografi också måste sättas i relation till hur de utformats i *geografiska/rumsliga* sammanhang.

för-givet-taget sätt, eller om man så vill utifrån ett 4:e gradens medvetande, kan utgå från sina egna ämne-teoretiska preferenser. Istället behöver denne *skilja på sin egen roll som forskare och sin roll som handledare och ämneslärare på forskarutbildningen*. I forskarrollen ingår att själv ta ställning och i någon mening "tillhöra" och ge egna bidrag till en speciell ämne-teoretisk tradition eller forskningsinriktning inom ämnet. *Forskarutbildningsansvaret* innebär däremot att förmedla kultur-geografins ämne-tradition med utgångspunkt i gällande studieplan och skapa ämne-sdidaktiska möjligheter för doktoranden att göra och rättfärdiga sina egna ämne-teoretiska ställningstaganden och val.

Handledning & ämnesvetenskapliga kriterier

Vilken doktorand som helst inom samhällsvetenskap kan forska om samhällen och människor genom att använda sig av allehanda kvantitativa och kvalitativa metoder, utgå från poststrukturalism, ett positivistiskt vetenskapsideal, historiematerialism, feministisk teori eller något annat. En forskarstuderande i kultur-geografi måste emellertid göra och rättfärdiga kunskapsanspråk i just disciplinen kultur-geografi. Men inom kultur-geografi existerar en rad olika ämne-traditioner, vetenskapsuppfattningar, forskningsfält och metoder. Denna mångfald kan beskrivas på olika sätt, här är ett färskt exempel:

[Human geography is a very diverse subject that includes studies of human behaviour and the physical environment. It is also a discipline that embraces a very diverse range of philosophical approaches to knowledge (from positivism to poststructuralism). As such geographers employ quantitative methods (statistics and mathematical modelling) and qualitative methods (a set of techniques that are used to explore subjective meanings, values and emotions such as interviewing, participant observation and visual imagery) or a combination of the two. These methods can be used in both extensive research designs (where the emphasis is on generalizing from patterns in large "representative" datasets, which are assumed to represent the outcome of some underlying causal regularity or process) and intensive research designs (where emphasis is on describing a single case study or small number of case studies with the maximum amount of detail, and where generality is achieved through interpretation).²⁹²

²⁹² Clifford & Valentine i *Clifford & Valentine*, 2004, s.1.

I citatet nämns inget specifikt om (kultur)geografins ämne teori och de vetenskapsuppfattningar och metoder som dansar förbi hittar man inom vilken samhällsvetenskap som helst. Men det kan finnas anledning att först stanna vid just sådana mer allmängiltiga aspekter av vetenskap(ande). Mot bakgrund av traditionen att sätta forskning före utbildning finns en risk för att handledares egna ämne teoretiska preferenser får en alltför stor relativ dignitet. Därför skall man inte heller glömma bort att det i den (kultur)geografiska ämne teoretiska mångfalden, enligt beskrivningen ovan, även finns en hel del gemensamt:

Yet, despite this diversity, all geographers, whatever their philosophical or methodological approach, must make common decisions and go through common processes when they are embarking on research. This means doing preparatory work (a literature review, thinking about health and safety and research ethics); thinking through the practicalities of data collection (whether to do original fieldwork or rely on secondary sources; whether to use quantitative or qualitative methods or a combination of both); planning how to manage and analyse the data generated from these techniques; and thinking about how to present/write up the findings of the research.²⁹³

Till grundläggande kunskaper om och färdigheter i det vetenskapliga hantverket som kulturgeografer har gemensamt räknas vanligen att kunna göra en ordentlig litteratur- och forskningsöversikt som del av sitt "preparatory work".²⁹⁴ I normalfallet görs en sådan *innan* man som forskare eller doktorand överhuvudtaget kastar sig in i ett forsknings- eller avhandlingsprojekt i mer substantiell mening. Detta kan betraktas som ett grundläggande *vetenskapskriterium* som är överordnat raden av individuella metodologier, vetenskaps- och ämne suppfattningar man kan finna i kulturgeografi.²⁹⁵

Vetenskapande inom kulturgeografi skall ge ett bidrag till kunskap inom något område inom ämnet och då behöver man först ta reda på vad som är existerande kunskap. Det spelar i det perspektivet ingen roll om

²⁹³ Clifford & Valentine i *Clifford & Valentine*, 2004, s.1.

²⁹⁴ Denna uppfattning är inte självklar i praktiken. Under årens lopp har jag hört talas om många handledare, från skilda håll och discipliner, som lagt ned mycket lite (eller till och med ingen) handledningskraft på doktoranders litteratur- och forskningsöversikter. Därutöver kan detta vetenskapskriterium ifrågasättas utifrån "induktivistiska" uppfattningar.

²⁹⁵ Avsikten är inte här att argumentera för att det faktiskt är det, utan att peka på att val och ställningstaganden som rör vetenskapliga kriterier får konsekvenser för forskarutbildningens

forskningen är tänkt att vara grundad i hermeneutik eller positivism eller om den kommer att utgöras av empiriska studier eller teoretiska utflykter inom ekonomisk geografi eller historisk geografi. Överhuvudtaget kan man säga att valen måste göras, motiveras och rättfärdigas utifrån ställningstaganden baserade på en kartläggning av vad för kunskaper som tidigare forskning genererat.

Följaktligen är det *ämnesvetenskapliga bidraget* även ett grundläggande kriterium för bedömning (examination) av doktorsavhandlingar och något som behöver uppmärksammas i forskarutbildningen, särskilt i perspektivet av att det finns 4-år till förfogande.²⁹⁶ I detta spelar handledningen en viktig, och i en del fall avgörande, roll. Handledningen behöver i normalfallet redan tidigt i forskarutbildningen inriktas mot träning i att göra forskningsöversikter och rättfärdiga ämnesvetenskapliga kunskapsanspråk, eller som man så vill hjälpa till att utveckla konsten att ge ett trovärdigt svar på frågan: *Vad är ditt ämnesvetenskapliga forskningsbidrag?* Den doktorand som inte tidigt i forskarutbildningen börjat med att ordentligt och systematiskt kartlägga sitt forskningsfält, och placera in sin egen forskning i relation till detta och ämnet kulturgeografi, kan drabbas av besvärliga följder och konsekvenser. Dyrbar tid kan gå förlorad genom att doktoranden själv får försöka ”uppfinna ämneshjulet”, eller att det egna projektet inte får en tydlig plats i ett ämnesvetenskapligt forskningssammanhang. När huvuddelen av den egna forskningen är utförd är det i regel för sent att ändra kurs. När slutmanus skall skrivas finns det ofta inte mycket tid över till substantiell inläsning eller annan krävande komplettering.

Oklarheter över vad för grundläggande ämnesvetenskapliga normer och kriterier som gäller på forskarutbildningen kan skapa osäkerheter och öppna upp dörren för diverse individuella diskrepanser mellan både doktorander och handledare med negativa utbildningskonsekvenser som följd. En doktorand möter krav på att först noggrant dammsuga fältet, medan en annan får rådet att ”hoppa ut i empirin” så fort som möjligt. I sämsta fall kan skillnaderna transformeras till interna strider och

genomförande. Det räcker med att snabbt botanisera i avhandlingar från olika ämnen för att konstatera att kriterierna kan variera betydligt mellan olika ämnen.

²⁹⁶ Detta aktualiserar värderingar och bedömningar av avhandlingen utifrån både körkortsfärdigheter och forskningsbidrag (se kapitel 3). Men även när avhandlingen som forskningsbidrag nedtonas så ingår i körkortsfärdigheterna att kunna placera in egen forskning i ett ämnesvetenskapligt forskningsperspektiv.

motsättningar mellan olika ämnesvetenskapliga uppfattningar, individuella ämnesteoretiska perspektiv, vilka inte blir föremål för principiella ämnesvetenskapliga och ämnesdidaktiska diskussioner och ställningstaganden.

Av detta följer att forskarutbildare har anledning att diskutera igenom *vilka grundläggande kriterier för ämnesvetenskaplighet som de vill att forskarutbildningen skall genomsyras av*. Dessa kan betraktas som överordnade enskilda handledares individuella ämnesvetenskapliga uppfattningar, ämnesteoretiska preferenser och forskningsinriktningar. Med hjälp av sådana kan förväntningar och krav som skall ställas på doktorander och deras avhandlingar preciseras, samtidigt som *handledares uppgifter och ansvar* kan tydliggöras. Skall till exempel forskarutbildningen tydligt markera att det är viktigt att alla doktorander gör en ordentlig ämnesvetenskapligt grundad litteratur- och forskningsöversikt tidigt i utbildningen, eller skall detta avgöras av handledare från fall till fall? Att tydliggöra olika uppfattningar om ämnesvetenskap(ande) bland handledare och dess innebörder och konsekvenser för forskarutbildningens genomförande innebär däremot naturligtvis inte att ett forskarutbildningskollegium behöver etablera ett ämnesvetenskapligt konsensus.

Ämnesteori & metodologihandledning

I kulturgeografi behöver forskningens syfte, problem, frågeställningar, teoretiska utgångspunkter, val av metod och empiri, och allt annat som kan tänkas ingå i metodologi hanteras i perspektivet av kulturgeografins ämnesteori. Inferensproblemet mellan form och process är exempel på en fundamental ämnesteoretisk grundproblematik som är gemensam för i stort sett all forskning inom kulturgeografi och som alla doktorander i ämnet kommer att behöva hjälp med att "lösa". Den gamla klassiska kommentaren "och vad är geografin i det här då?" är i allra högsta grad fortfarande relevant, men med tillägget att det inte finns ett utan flera olika ämnesteoretiska perspektiv som kan användas som utgångspunkt för att besvara den.

Ämnesteoretiska ställningstaganden och val innebär konsekvenser. Att studera människors föreställda geografier i Uddevalla innebär i

ämne-teoretisk mening något annat än att undersöka stadens materiella morfologiska utveckling. Plats behöver inte beteckna något annat än rum, däremot kan det ges en sådan innebörd i ett visst ämne-teoretiskt sammanhang. Att skriva historisk geografi (tid premieras) kan vara något annat än att skriva geografisk historia (rum premieras). Att använda sig av Christallers centralortsteori leder antagligen åt ett annat forskningshåll än om man utgår från David Harveys historie-geografiska materialism. På liknande sätt finns potentiella skillnader mellan socialgeografi, transportgeografi, landskapsgeografi, politisk geografi och den långa raden av andra subdisciplinära fält, hur man nu än väljer att avgränsa och dela in dessa.

Den blivande kulturgeografen behöver utveckla kunskaper och färdigheter i och om olika ämne-teoretiska traditioner och perspektiv, samt sin förmåga att göra egna självständiga val och ställningstaganden i relation till och utifrån dessa.²⁹⁷ I detta perspektiv handlar metodologihandledning om att just hjälpa till med att *tydliggöra och problematisera doktorandens olika val och ställningstaganden utifrån och i relation till kulturgeografins ämne-teori*. Bland det som metodologihandledning behöver ta upp är hur doktorandens forskningsproblem och utgångspunkter kan motiveras och "förankras" ämnesvetenskapligt. Vilken litteratur och traditioner, teorier, metoder, eller subdiscipliner inom ämnet framstår som särskilt viktiga att läsa in sig på? Kan forskningsproblemet rättfärdigas med hänsyn till tidigare och aktuell forskning inom kulturgeografi? Vilka konsekvenser innebär ämne-teoretiska utgångspunkter för metodval och finns det realistiska möjligheter att konstruera empiriskt material utifrån dem? Vad är *de specifikt kulturgeografiska aspekterna av ditt forskningsproblem*?

I dagens forskarutbildning finns anledning att anta att doktorander i normalfallet behöver handledas mycket aktivt i "inläsningsfasen", särskilt vad gäller ämne-teori.²⁹⁸ Mot bakgrund av grundutbildning och en 4-årig forskarutbildningstid kan det inte antas att de på egen hand har möjlighet att utveckla en slags övergripande "ämne-teoretisk karta" som de kan använda sig av för att placera in sina egna avhandlingsprojekt i ett både

²⁹⁷ Själv har jag under åren tyvärr mött alltför många doktorander som under slutskedet tvingats brottas med ämne-teoretiska spörsmål som de borde ha avklarat i ett betydligt tidigare skede, i vissa fall redan under grundutbildningen.

²⁹⁸ Detta arbete (oftast i redigerad och nedbantad form) kan hamna i avhandlingen under rubriker som "tidigare forskning" eller ingå som material i "teoretisk referensram" eller "metodologi".

bredare och djupare ämnessammanhang. De behöver därför kontinuerlig metodologihandledning, ibland även av påtagligt interventionistisk karaktär, som syftar till hjälpa till att tydliggöra hur den egna forskningsuppgiften och forskningsområdet är relaterat till olika ämnesteoritiska traditioner inom kulturgeografi.

För doktorander i en senare fas av både utbildning och egen forskning kan metodologihandledning mer inriktas mot att kontinuerligt relatera och utveckla ämnesteoritiska aspekter i relation till övriga val och ställningstaganden av betydelse för såväl forskning som avhandling. Möjligheterna för handledaren att aktivt *utmana och problematisera doktorandens ämnesteoritiska tänkande-och-handlande* ökar därmed också successivt under utbildningens gång. Att göra detta är viktigt för att förmedla ett ämnesvetenskapligt förhållningssätt till kunskaper och färdigheter i kulturgeografi, och om man som handledare vill skapa förutsättningar för ett lärande som syftar till att stimulera kognitiv utveckling. Doktorandens egna ämnesteoritiska ställningstaganden behöver då ges möjlighet att successivt, med stöd i handledning, utvecklas och fördjupas. Annars blir risken överhängande att ämnesteoritiska begrepp och resonemang "klistras på" som ytliga etiketter utan att vara integrerade i den egna kroppen och förståelsen (som det ibland kan ta sig uttryck när teori och metodkapitel skrivs sist efter det att forskningsprojektet i princip är avslutat).

Följaktligen ingår det i metodologihandledning att ställa olika slags ämnesteoritiska frågor. Vad skulle hända om du istället för en idealistisk rumsuppfattning skulle utgå från en materiell? Vad händer med din empiri då? Varför använder du inte landskapsbegreppet istället för plats? Vad innebär det om du istället för den korologiskt-rumsliga traditionen formulerar ditt forskningsproblem utifrån människa-miljö? Kan du skära och analysera ditt empiriska material utifrån horisontella och vertikala relationer? Vilka forskningsfrågor och problem skulle vara möjliga för dig att formulera med hjälp av marxistisk geografi respektive tidsgeografi? När du använder dig av rum (eller plats, region, landskap, territorium, bygd, geografisk miljö, etc) vilken ämnesteoritisk status tillskriver du då begreppet? Är det deskriptivt, förklarande, analytiskt, empiriskt eller något annat? Vad för typ av kunskapsanspråk kan du göra med dina ämnesteoritiska begrepp? Vilken rumsuppfattning, landskapsuppfattning

eller motsvarande, använder du dig av? Vilka metodologiska konsekvenser får den?

För den doktorand som vill använda sig av diskursteori, för att bara ta ett annat exempel, uppkommer på liknande sätt ämnesteoritiska aspekter som denne behöver ta ställning till och där metodologihandledning kan vara till hjälp. Vad innebär det att använda sig av diskursteori *när man är kulturgeograf*? Vilka studier inom kulturgeografi har hittills gjort och vad har de kommit fram till? Hur kan en rumslig dimension av diskursteori aktualiseras? Om diskurs definieras som enbart en språklig samtalsordning blir det möjligt konstruera texter som empiriskt material och ur dessa försöka identifiera rumsliga metaforer. Men i kulturgeografins ämnesteorier finns även ett starkt materiellt arv. Finns det inte anledning att förhålla sig till det? Varför då inte knyta diskurs till praktik istället? Den ämnesteoritiskt informerade kommentaren från handledaren kan då följaktligen bli att rumsliga praktiker kan bli empiri och studeras genom fältstudier och deltagande observationer. ”Känner du förresten till ”georumsmetodologi?” hinner handledaren mumla innan det ämnesteoritiska inriktade handledningstillfället äntligen är slut.

Som framgår är ontologiska och epistemologiska val och ställningstaganden centrala i metodologi. Därför blir de viktiga att uppmärksamma och arbeta med inom metodologihandledning. I ett samtal jag hade med Allan Pred om forskarutbildning menade han att det viktigaste för honom var att hjälpa doktoranden med att *formulera och utveckla sin egen ontologi*.²⁹⁹ När doktoranden själv vet, till exempel, vilken typ av landskapsuppfattning denne utgår från och använder sig av står denne på fastare ämnesteoritisk mark. De epistemologiska möjligheterna och begränsningarna med de egna ontologiska utgångspunkterna blir tydliga. Följaktligen blir det betydelsefullt att det i handledning ges både möjlighet och utrymme för att problematisera doktorandens ontologi och epistemologi. Ett av målen för en forskarutbildning i kulturgeografi skulle i detta perspektiv kunna formuleras som att doktoranden under utbildningen, och med särskilt stöd i handledning, skall ges möjligheter att utveckla *sin egen ontologi och epistemologi med utgångspunkt och i relation till kulturgeografins ämnesteorier*.

För att parafrasera ett tidigare citat av Jens Peter Møller blir ett viktigt kulturgeografididaktiskt mål för handledning av doktorander i kulturgeografi, och forskarutbildningen i stort, *att etablera kulturgeografins ämnesteoretiska vetenskaplighet som överordnade kategorier i de forskarstuderandes medvetande*.³⁰⁰ Men metodologihandledning inriktad mot ämnesteori syftar även till att utveckla sådana kunskaper till *färdigheter*. Det handlar om att göra det ämnesteoretiska, det ämnesvetenskapliga, ämnets vetenskapliga struktur, eller vilken terminologi man nu föredrar, till en integrerad del av såväl forskningen som avhandlingens innehåll och form.

Texthandledning & texten som topologiskt rum

Texthandledning kan sägas spela en särskilt viktig roll i det ämnesdidaktiska arbete som syftar till att hjälpa doktorander att utveckla och internalisera sitt ämnesteoretiska kulturgeografiska tänkande-och-handlande. Det är ofta först när man kommer till den punkt när man själv i text tvingas ta ställning till ämnesvetenskapliga onto-epistemologiska spörsmål som det egna tänkandet-och-handlandet på allvar sätts på prov. Samtidigt är det då, när det finns text skriven av doktoranden att läsa, som handledaren på ett mer *konkret* och *substantiellt* sätt får möjlighet att vägleda och utmana.

Att i handledning diskutera kulturgeografins ämnesteori och metodologi kan understundom nog vara viktigt, men det skall ju resultera i nåt. Detta "nåt" är inte minst en avhandling. En stor del av texthandledning handlar följaktligen om att hjälpa doktoranden att skriva en sådan ämnesvetenskaplig text, oavsett om denna är "teoretisk", "empirisk" eller av "utredningskaraktär". Att det vetenskapliga vetandet av tradition inordnats i ett textuellt rum kan man ha en rad invändningar mot, inte minst som kulturgeograf:

I am distressed by much teaching in geography which seems to me to be so devoted to turning the world into texts that it never considers other means of expression. Surely, what we need are full-on courses full of spatial experiment – from various kinds of bodywork to performance to buildings and

²⁹⁹ Preds uppfattning återgiven här som jag minns den. I handledning använder han sig av sin egen trialektik som exempel.

³⁰⁰ Møller, 2003, s.14.

installations. /.../ [Students] must not be allowed to just write, for human geography is a discipline concerned with spatial expression and this necessarily means not only the cursive.³⁰¹

Men trots alla alternativa representationsmöjligheter som numera står till buds tycks det vara så att det fortfarande i huvudsak är avhandlingar i form av böcker som skall produceras på forskarutbildningen. I likhet med andra texter kan avhandlingen *både läsas och teoretiseras med ämnesteoretiska glasögon*. Den ämnesteori man som kulturgeograf använder sig av för att förstå jorden-och-världarna ”där ute” kan man också använda för att förstå och konstruera det som är ”här inne”. Till att börja med är avhandlingen:

ett ting som görs närvarande, en kunskap som förverkligas under loppet av doktorandåren. Avhandlingen är en *tankeplats*, en kategori som vi frammanar i tanken, kring vilken vi inordnar och sorterar vår mängd tankar, erfarenheter och handlingar under forskarutbildningens gång. Det är svårt att föreställa sig att en doktorand skulle kunna genomgå en sådan kunskapsprocess utan avhandlingen som mål. Vårt verktyg för tanken skulle försvinna. Frågan är vilket slags vetande vi vinner respektive förlorar om detta manér skulle ersättas av en helt annan slags examinationsform.³⁰²

Vid sidan av att vara en oerhört viktig ”tankeplats” kan avhandlingen, exempelvis, även förstås *mindre som ett transparent referensplan och mer som ett topologiskt komplext textuellt rum* som både författar- och läsarsubjekt blir en del av och som ingen av dem ensidigt kan kontrollera. Som topologiskt komplext rum kan en avhandling, i likhet med andra texter, vikas på många olika sätt.³⁰³ När vi läser en avhandling, eller andra texter, ägnar vi oss i detta perspektiv ofta åt *origami* (”konsten att vika”).³⁰⁴ Många av de kommentarer en handledare ger till sin doktorand är av origamisk karaktär: ”Mitt förslag är att du

³⁰¹ Thrift i *Cloke, Crang & Goodwin*, 2004, s.98.

³⁰² Wetterström i *Strannegård*, 2003, s. 164 [*min kursivering*].

³⁰³ Med topologiska rum avses att rum definieras genom inbördes relationer. En topologisk karta som enbart visar tunnelbanans linjenät och stationerna saknar det omgivande ytplanet. Det är förbindelserna mellan stationerna som definierar rummet.

³⁰⁴ För att anknyta till mer traditionell ämnesteori så kan även transportrum ”vikas” (eng. *fold*) på olika sätt. Under 1500-talet blev det alltmer möjligt att använda häst och vagn vilket då öppnade upp möjligheter för att vika transportrummet på nya sätt (i betydelsen förändra de relativa rumsliga avstånden). Att använda telefon innebär även det att vika rummet. Att vika innebär inte minst, och som det stipuleras i kulturgeografins ämnesteori, att *överkomma avståndets hämmande inverkan på rumslig interaktion*.

flyttar metodavsnittet i kapitel 3 till kapitel 2.” ”Det står i ditt syfte att du skall göra X på sidan 5, men när du redogör för teoretiska utgångspunkter på sidan 24 så framgår det inte hur dessa är relaterade till syftet.” ”På sidan 27 använder du plats som ett deskriptivt begrepp men i analysen på sidan 45 ger du det en förklarande status, hur hänger det ihop?” ”När du presenterar ditt empiriska material på sidan 67 undrar jag hur det stämmer överens med det du skriver i metodavsnittet på sidan 19.” För den som så önskar kan graden av rumslig och topologisk komplexitet lätt ökas. Det enklaste sättet är att helt enkelt vika textens rum med något annat som den skulle kunna, eller borde, ha innehållit men inte gör.

De flesta doktorander har säkert erfarit principiella och praktiska problem som uppkommer när de skall ändra om i en avhandlingstext utifrån kommentarer de fått av sin handledare, eller av någon annan kreativ läsare. Av samma territorium kan man rita många kartor. I sig kan förslagen vara alldeles utmärkta. Men när man flyttar om i *textens rum*, ändrar dess geografi, händer det ofta samtidigt andra saker både på andra ställen och med texten som helhet. Ibland får man tyvärr lägga i övrigt ypperliga förslag åt sidan. Absoluta avstånd är något annat än relativa. Rum och geografi spelar roll även i en avhandlingstext.

Kanske är det ibland värt att påminnas om att text, genom sin latinska etymologiska rot, tar oss till ”textur” och ”väva”. I ämnes-teoretisk mening handlar textur mer om rum och väva är mer relaterat till rumsliggörande. Relationen är ungefär som den mellan tidsgeografins individbanor och det omgivande tidrum de måste koordinera sig i förhållande till. Att skriva blir då på sätt och vis ungefär som att väva en ny linneduk eller en trasmatta av gamla kasserade klädtrasor. I det textuella vävandet är man likt en kropp på jorden, inne i tidsgeografins trajektorier, som med hjälp av sitt proprioceptiska sinne försöker navigera tidrumsligt utifrån ett samspel mellan lokala senso-motoriska rörelseskillnader och omgivningens förutsättningar.³⁰⁵ Ibland får man löpa linan ut, ibland behöver man byta tråd och börja om på något delvis nytt. Ibland får man lämna det konkreta (det komplexa och mångfacetterade) och gå över till det abstrakta eller knalla bort till handledaren för att få

³⁰⁵ ”The dimension of proprioception lies midway between stimulus and response, in a region where infolded tactile encounter meets externalizing response to the qualities gathered by all the five senses.” (Massumi, 2002, s.61).

texthandledning. En sådan kan ge en *kartografisk rumslig samtidig överblick* som inte det egna linjära skrivandet och läsandet förmår. Origami: hur skall ett stycke vikas med andra avsnitt i andra stycken på ett sätt som gör att alla passar ihop i ett och samma kapitel?

Utifrån, eller inifrån, kulturgeografins ämne teori kan alltså *skrivandet av vetenskapliga texter teoretiseras som en geografisk och rumslig problematik*. I texthandledning kan det handla om att lokalisera centrala punkter, argumentationslinjer, avgränsa viktiga innehållsliga områden (ytor) och relatera dem till olika ämne teoretiska projektionsplan och empiriska referensplan. Hur är förhållandet mellan texten *här* och det den handlar om *där*? Genom vilka rumsliga förflyttningar, översättningar, representationer och transformationer har kunskap om *där* hamnat *här*? Hur skall dessa komplexa geografiska topologier konstrueras och återges i avhandlingen? Så kommer det sig att *metodologi är en fråga om geografi*. Att både förflytta sig själv som forskare och kunskap från *här* till *där*, eller att transformera forskningsarbetet *där* till en avhandling *här*. Avhandlingen är ett vetenskapligt textuellt rum och dess geografi en berättelse som måste börja någonstans och sluta någonstans. Avhandlingen blir en resa i och genom text som äger rum genom att befolka olika platser (sidor, avsnitt, kapitel) med tecken. Det finns stationer på vägen som måste besökas, som kan besökas, eller måste undvikas så gott det går av uttalade för-givet-tagna skäl eller explicita kriterier. Ibland kan ordningsföljden vara för-definierad. Den som vill börja resan i empirin och avsluta med ett appendix innehållande syfte och frågeställningar kan få svårt att få sin resa auktoriserad av den ämne vetenskapliga turistbyrån.

Inom olika ämne traditioner kan det med andra ord finnas olika teorier och uppfattningar om vad en (ämne)vetenskaplig text är och hur den skall göras, exempelvis med avseende på rekommenderade eller avrådda textuella strategier. En vanligt förekommande är att vissa rumsliga avstånd mellan *här* och *där* måste *minimeras*, som det mellan kartan över regionen och hur den faktiskt "ser ut" eller mellan den egna forskningen och forskningsfronten. I enlighet med representationsparadigmet gäller det framför allt att distansminimera

skillnaden mellan det man skriver (här) och det man skriver om (där) på ett ämnesvetenskapligt trovärdigt sätt.³⁰⁶

Andra avstånd måste *maximeras*, som det mellan vad den vetenskaplige författaren själv tycker mellan skål och väg(g) och den strikt metodbaserade analysen i kapitel 7. Det är heller inte alltid enkelt att organisera en resa så att alla blir nöjda och glada i sin föreställda geografi. Några av läsarna (läs: forskarutbildare, handledare, opponent, betygsnämnd) vill komma till det empiriska territoriet så snabbt som möjligt medan andra vill att exkursionen går till det teoretiska landet. Andra vill att en metodologisk redogörelse över resans absoluta och relativa avstånd skall få ett större utrymme. Den lilla oerhört förtrollande och vackra punkten på kartan som man själv valt ut som nod i sin reselinje kan få vissa resenärer att kräva pengarna tillbaka, och ibland tvingas man vara guide i områden man varken känner, vill lära känna eller ens besöka.

Handledning på avhandlingstext innebär att ge doktoranden ämnesteoretiskt informerade perspektiv på de berättelse- och förståelselinjer som växer fram. Att hjälpa till att identifiera, stärka och utveckla vissa, att ifrågasätta och utmana andra. Med andra ord handlar det om för handledaren att ge en ämnesteoretiskt informerad "feedback" på linjernas geografi, ett utanförperspektiv som man inte har när man själv befinner sig i linjerna:

[T]hings, people, are made up of very varied lines, and that they do not necessarily know which line they are on or where they should make the line which they are tracing pass; in short, there is a whole geography in people, with rigid lines, supple lines, lines of flight, etc.³⁰⁷

Både doktorander som författare och forskarutbildare som läsare viker ihop de texter de skriver och läser med andra texter ("intertextualitet"), och med hjälp av sina egna erfarenheter och (o)kunskaper. På detta sätt kan nya kunskaps- och förståelselinjer utvecklas. Varje författare av vetenskapliga texter vet att opponenter (de med uppdrag att uttrycka skiljaktig mening) ofta är förtjusta i att vika ihop texten med vad den *inte* säger, eller vad den kunde eller borde ha sagt istället. För den geografi vi själva skrivit är inte nödvändigtvis den en

³⁰⁶ Se Law, 2004 och Pryke, Rose & Whatmore, 2003.

³⁰⁷ Deleuze i *Deleuze & Parnet*, 2002, s.10.

läsare läser eller måste följa. Det är möjligt att rita olika kartor, även över samma textuella territorium.

The passages of text virtually embody a correspondence, a kind of epistolary activity, which we actualize, more or less, by following – or failing to follow – the author’s instructions. As makers of text, we travel from one side to the other of the space of meaning, guided by the system of addresses and pointers that the author, editor, and typographer have prepared for us. *But we are just as capable of disobeying those instructions, following different paths, rearranging the text incorrectly, establishing secret, clandestine networks, allowing other semantic geographies to emerge.*³⁰⁸

Till det kan läggas att ”cut & paste-tekniken” erbjuder nästan oändliga möjligheter till *topologiska vikningar i och av textuella rum*. Vad för kunskaper och färdigheter som därmed även riskerar att gå förlorade är väl värt att fundera över i ett handlednings- och forskarutbildningsperspektiv. Kanske finns det i detta sammanhang all anledning för både handledare och doktorander att även problematisera den teknikutveckling som, jämfört med penna och papper, inneburit det som Billy Ehn och Orvar Löfgren kallar en både ”befriande och livsfarlig produktivitetsökning”. De fortsätter:

Doktorander gick hem efter ett seminarium och möblerade på en halvtimme om hela sitt avhandlingsmanuskript, flyttade kapitel, textbitar, rubriker. Nästa dag fick handledaren den tjugosjunde variationen av samma manus och kände lätt svindel. Då kunde hon längta efter den bromssträcka som det mödosamma omskrivandet och ändrandet med suddgummi eller TipEx tidigare innebar.

Textmaskinernas historia påminner oss om hur lätt ögat förförs av formen. Även ett bristfälligt avhandlingsmanuskript får en ny aura när det presenteras perfekt korrekturläst, med vackert typsnitt inom snygga pärmar. Jamen, det blev ju inte så illa ändå, kan handledaren tänka.³⁰⁹

Finns det inte anledning för handledare att understundom ”begära in” handskrivna texter av doktoranden? I vart fall handlar forskarutbildning i betydande utsträckning om att lära sig konsten att skriva en trovärdig vetenskaplig text. Kanske är det i någon mening så att:

³⁰⁸ Lévy, 1998, s.48 [min kursivering].

³⁰⁹ Ehn & Löfgren, 2004, s.59.

en bra avhandling helt enkelt är en avhandling som benämns som bra. Vad som är bra eller inte är inte någon inneboende kvalitet som kan skärskådas och bedömas eller något som *a priori* kan definieras. Snarare är det beroende av den vetenskapliga effekten. Det är en effekt som åstadkoms i det *sociala rum* där texter konstrueras och samtal legitimeras.³¹⁰

Den vetenskapliga effekten av en avhandling blir då relaterad till vilka ämnesteoretiska kunskaper och färdigheter som konstrueras och legitimeras i forskarutbildningens sociala utbildningsrum. För att bli accepterad där behöver avhandlingens textuella rum bli en trovärdig karta av ämnesteoretiskt informerade punkter och linjer där både doktoranden och den informerade läsaren kan hitta vägen genom textens geografi och samtidigt övertygas om att platserna har varit värda att besöka. I bakgrunden svävar det faktum att också avhandlingen som aktant har ett liv efter disputationen som medskapare i och av ämnet kulturgeografi.

Sammantaget har handledaren, som kulturgeograf med rumsligt och geografiskt sinnelag, ett viktigt utbildningsansvar som innebär att genom texthandledning hjälpa doktoranden med att *utveckla sina färdigheter i att organisera, fylla i, strukturera, vika, och på andra sätt skriva avhandlingens topologiskt komplexa textuella geografi på ett ämnesteoretiskt informerat sätt*. I ett perspektiv är en avhandling i kulturgeografi en textuell mediering av topologiskt komplexa geografiska förbindelser mellan "här och där".³¹¹ *Att skriva avhandling handlar om att göra dessa trovärdiga*. En grundläggande och fundamental *geografisk representationsproblematik som all texthandledning i kulturgeografi måste uppmärksamma* är att texten premierar det linjära, eller tidliga successionen, medan rum och det rumsliga handlar om det samtidigt närvarande.

Därmed är det dags att vandra över till ämnesdidaktiska frågor som har med *planering* av forskarutbildningen att göra. Närmare bestämt kommer det att handla om utbildningens ämnesvetenskapliga innehåll, eller om man så vill de kunskaper och färdigheter som forskarutbildning i kulturgeografi skall ge. I denna utbildningsplanering får *studieplanen* en central roll.

³¹⁰ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.182 [min kursivering].

³¹¹ Om jorden är topologiskt komplex, vad innebär det för *grafi* av geo?

Studieplanen i ett ämnesvetenskapligt perspektiv

Om man nu envisas med att ta på pedagogiskt allvar att forskarutbildningen är en utbildning så följer att denna behöver planeras, genomföras och utvärderas på ett ämnesdidaktiskt informerat och systematiskt sätt. För att riktigt ställa saken på sin spets: om inte så sker är forskarutbildningen *inte att betrakta som en utbildning i strikt pedagogisk bemärkelse*. Om forskarutbildningen inte planeras och genomförs utifrån studieplanen som pedagogiskt styr- och måldokument blir dess utfall inte ett resultat av utbildning, effekter av planerade och genomförda pedagogiska handlingar, utan istället en konsekvens av vad enskilda forskarutbildare gör *ad-hoc* utifrån egna föreställningar och preferenser.

Det bör observeras att detta inte alls nödvändigtvis behöver vara negativt. Det kan ändå resultera i exempelvis mycket god effektivitet, genomströmning och doktorsavhandlingar av alldeles utmärkt kvalitet. Man kan till och med mycket väl argumentera för att ett övergripande mål som "att utbilda självständiga forskare" i praktiken bäst uppnås genom en "ostrukturerad" och "fri utbildning" med individernas egen forskning i fokus. Men det är en annan sak. Forskarutbildning innebär att med *planerade och systematiska pedagogiska handlingar och utbildningsmoment*, utifrån gällande studieplan och under givna pedagogiska förutsättningar, "ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning".³¹²

I studieplanen kan mål för de ämnesspecifika kunskaperna och färdigheterna som forskarutbildning i kulturgeografi skall förmedla inte specificeras alltför detaljerat. Om man skulle göra det blir studieplanen inte längre ett pedagogiskt mål- och styrdokument utan en slags instrumentell utbildningsmanual. Därav följer samtidigt att målen som anges i studieplanen behöver öppnas upp och problematiseras så att deras *konkreta och faktiska innebörder och konsekvenser för utbildningens planering, genomförande och utvärdering blir tydliga för både forskarutbildare och forskarstuderande*.³¹³ Till det kommer att studieplanen för forskarutbildningen måste individualiseras och preciseras för varje enskild forskarstuderande genom en individuell studieplan (ISP).

³¹² Högskolelagen kap 1, § 9.

³¹³ Utbildningsplanering handlar naturligtvis inte bara om studieplaner utan i denna måste en rad andra faktorer beaktas, exempelvis pedagogiska förutsättningar som adekvata kompetenser bland

Ett grundläggande ämnesdidaktiskt moment i *planeringen* av forskarutbildningen blir följaktligen att lyfta fram och problematisera olika val och ställningstaganden med avseende på utbildningens ämnesteoritiska innehåll.³¹⁴ *Vad* skall utbildningen innehålla och förmedla? Vilka ämnesspecifika kunskaper och färdigheter är det forskarutbildning i kulturgeografi skall ge? *Varför* just dessa? *Hur* skall dessa förmedlas? *När* skall de förmedlas? *Var* skall de förmedlas?³¹⁵

Ett principiellt ställningstagande som aktualiseras rör förhållandet mellan forskarutbildning som *gemensam* utbildning i ämnet och som en *individuell* utbildning utifrån doktoranders enskilda behov, förutsättningar och forskningsinriktningar. Är det önskvärt och möjligt att utforma den gemensamma delen av forskarutbildningen så att denna, så långt det nu är möjligt, ger någon form av *gemensam ämnesvetenskaplig och ämnesteoritisk referensram för alla doktorander*? Vad är det i så fall som skall räknas till gemensamma kunskaper och färdigheter i ämnet kulturgeografi? Hur skall dessa förmedlas? Genom forskarkurser, via handledning eller något annat? Vad skall vara gemensam ämnesvetenskaplig litteratur och utifrån vilka kriterier skall denna bestämmas? Finns det konsensus eller åsiktsskillnader inom forskarutbildningskollegiet? Hur är kunskapsmål relaterade till individuell och principiell progression i utbildningen och hur skall denna lösas och genomföras praktiskt när antalet forskarstuderande som befinner sig i samma fas av utbildningen oftast är relativt få? Vilka ämnesdidaktiska konsekvenser får denna typ av ställningstaganden och val för de forskarstuderandes utbildning och för de som är forskarutbildare? Vad gäller forskarkurser ser man enligt Olof Wärnebyd och Lennart Andersson dock sällan:

någon analys av hur stort värde kurserna har på forskarutbildningen som helhet. När nu forskarutbildningen skall effektiviseras, bör även kursverksamheten involveras.³¹⁶

de som är lärare på forskarutbildningen, ekonomiska förutsättningar, forskarstuderandes individuella utbildningsbehov, osv.

³¹⁴ Detta arbete handlar inte enbart om att bestämma utbildningens ämnesteoritiska innehåll, eller de kunskaper och färdigheter som skall förmedlas, utan inbegriper att beakta en rad andra pedagogiska/didaktiska förutsättningar (ekonomiska förutsättningar, forskningskompetens, styrdokument, forskningsprofiler, lokala inriktningar, etc.).

³¹⁵ Bör inte den klassiska *exkursionen* ges en särställning på kulturgeografins forskarutbildning?

³¹⁶ Wärnebyd & Andersson, 1999, s.14.

En förekommande uppfattning är att dagens forskarutbildning med nödvändighet måste ge avkall på breda gemensamma utbildningsmål för de kunskaper och färdigheter som skall ges i ämnet eftersom utbildningstiden är relativt kort, samtidigt som kraven på effektivitet och genomströmning är höga. Istället behöver därför ämneskunskaper och färdigheter avgränsas och specialiseras mot något eller några områden inom kulturgeografi. En sådan uppläggning kan innebära att forskarutbildningen i praktiken även får en forskningsorientering, där *forskarkompetens* i kulturgeografi snarare än *lärarkompetens* i ämnet premieras, vilket kan förstärkas exempelvis genom att utbildningen implicit eller explicit ansluts till existerande forskningsprofiler och lokal forsknings- och forskarkompetens. Det är, som det sägs i *Doktorandhandboken*, ”viktigt att handledaren är en aktiv forskare, så att doktoranden kan få insikt i forskningsfronten”.³¹⁷ Till det kan läggas krav på säkrad studiefinansiering samt andra faktorer och intressen som verkar för avgränsning, specialisering och forskningsorientering.

Den ämnesdidaktiska problematiken rör inte om huruvida en utbildnings- eller forskningsorientering av forskarutbildningen är ”rätt eller fel” utan vad denna typ av ställningstagande får för utbildningsmässiga konsekvenser för forskarutbildare och forskarstuderande. Finns det, till exempel, en risk för att det utvecklas en ”dold studieplan” där det ämnesvetenskapliga innehållet i forskarutbildningen enligt gällande studieplan i praktiken underordnas redan definierade forskningsprojekt och/eller särintressen bland forskarstuderande och forskarutbildare?

För att återvända till studieplanen så är ett viktigt ämnesdidaktiskt moment att uttolka och operationalisera *konkreta och faktiska innebörder och konsekvenser av denna för utbildningens fortsatta planering, dess genomförande och hur den och de genomförda pedagogiska handlingarna skall utvärderas*. För att exemplifiera kan vi återigen utgå från studieplanen för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet. I denna anges att utbildningen har till mål att:

- ge de forskarstuderande en *bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innebäll*
- ge de forskarstuderande *kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik*

³¹⁷ *Doktorandhandboken*.

- utbilda de forskarstuderande till att *självständigt och kritiskt kunna utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter* i såväl egen forskning, i första hand dokumenterad i en doktorsavhandling, som i ställningstaganden till kulturgeografiska problem överhuvud taget³¹⁸

Kulturgeografididaktikern inleder sin problematiserande studieplanering med att ställa en rad grundläggande ämnesdidaktiska frågor om studieplanens mål. Varför skall forskarutbildningen överhuvudtaget ge de forskarstuderande just "en bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll"? Är det i själva verket inte så att de pedagogiska förutsättningarna, som grundutbildningens skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll tillsammans med en 4-årig tidsram där den egna forskningen (avhandlingsarbetet) är det största utbildningsmomentet, innebär att det blir svårt att i praktiken uppfylla ett mål som "bred skolning" på forskarutbildningen? Skall målet måhända tolkas som ett uttryck för att utbildningen skall ge lärarkompetens i ämnet? Men borde inte forskarkompetensen istället premieras? Gäller det inte att se till att de forskarstuderande snabbt specialiserar sig på sitt eget forsknings/avhandlingsområde inom kulturgeografi för att på detta sätt försöka säkerställa avhandlingars kvalitet och genomströmning? Är det då inte bättre att istället ge en ordentlig forskningsfördjupning inom någon eller några delar av "ämnet vetenskapliga utveckling och innehåll" än att sprida äggen i många olika korgar?

För den som skall planera och genomföra *forskarkurser* utifrån studieplanen uppkommer på liknande sätt en rad frågor. Hur skall målet "bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll" operationaliseras i en forskarkurs? Skall en sådan ge en översikt över det västerländska geografiärvet från "de gamla grekerna" fram till idag? Svensk kulturgeografi under 1900-talet fram till idag? "Internationell" kulturgeografi från 1950-talet och framåt? Vilka olika ämnesstraditioner eller subdiscipliner skall inkluderas? Hur skall examination utformas så att den mäter att de forskarstuderande förvärvat "en bred skolning"?

Hur man väljer att avgränsa, precisera och operationalisera studieplanens utbildningsmål får med andra ord betydelse för vilka kunskaper och färdigheter *som forskarutbildningen faktiskt skall förmedla till*

³¹⁸ Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04 [min]

de forskarstuderande.³¹⁹ Ett annat viktigt ämnesdidaktiskt moment blir att bestämma *hur* utbildningen skall planeras och, framför allt, *genomföras* så att den faktiskt ger de forskarstuderande (i detta fall) ”en bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll”, ”kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik” och säkerställer att de ”självständigt och kritiskt kan utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter”.³²⁰ Hur skall detta genomföras? I vilken utsträckning skall det förmedlas i form av särskilda forskarkurser? Vilken utbildningsfunktion skall det högre seminarier och andra utbildningsmoment ha i genomförandet? Vilka uppgifter och vilket ansvar skall handledare ha för att förmedla de i utbildningen specificerade ämneskunskaperna och färdigheterna till de forskarstuderande?

Hur målen uppfylls i utbildningen behöver även systematiskt kontrolleras och undersökas genom examinationer och andra *utvärderingar* av både forskarstuderandes och forskarutbildares prestationer. ”Vid utvärdering av forskarutbildning är det viktigaste kriteriet att den svarar mot *uppställda mål*”.³²¹ Med andra ord blir det nödvändigt att utifrån målen i studieplanen för forskarutbildningen *formulera tydliga examinations- och utvärderingskriterier*.³²² Ett led i

kursivering].

³¹⁹ De mål som anges i studieplaner för forskarutbildning i kulturgeografi kan skilja sig åt, men ett gemensamt drag tycks vara att definiera 3 mål för utbildningen. Varför just 3 och inte 2, 4, 7 eller 9? I studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi/ekonomisk geografi och geografi med kulturgeografisk inriktning vid Lunds universitet (2002-10-16) anges att syftet med utbildningen är att:

- ge fördjupade kunskaper i kulturgeografi/ekonomisk geografi
- utbilda självständiga och kritiska forskare med bred teoretisk samhällsvetenskaplig kunskap, metodologisk skicklighet och urskiljningsförmåga samt förmåga att genomföra forskningsprojekt
- den skall fungera som en förberedelse för självständig verksamhet inom forskning och utbildning, såväl inom som utom den akademiska världen.

Enligt studieplan för forskarutbildning i Geografi med kulturgeografisk inriktning vid Stockholms universitet (2002-08-17) har denna till mål att:

- ge doktoranden kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och metod samt en fördjupning inom dess specialområden
- utveckla doktorandens förmåga och färdighet att självständigt planera, genomföra och redovisa forskning

- förbereda doktoranden för självständiga forskningsinsatser i ämnet och andra uppgifter där kunskaper och färdigheter inom kulturgeografi som vetenskaplig disciplin är av vikt.

³²⁰ Vad avses med *kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik*? Hur skall ”kvalificerad kunskap” tolkas? Skall inte all kunskap som förmedlas på forskarutbildningen vara ”kvalificerad”? Vad är ”insikt i” jämfört med ”kvalificerad kunskap”? Vad menas med ”ämnets teori”? Skall teori inom andra ämnen exkluderas eller skall teori från andra ämnen inkluderas när den används av kulturgeografer? Vilka kunskaper om ”forskningsmetodik” skall utbildningen ge den forskarstuderande? Vad avses med att *självständigt och kritiskt kunna utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter*? Vad innebär att ”kritiskt kunna utnyttja” till skillnad från exempelvis ”förhålla sig till” eller ”använda sig av”?

³²¹ SOU 2004:27, s. 85.

³²² Kunskapsmål, betygs- och examinationskriterier är lätta att blanda ihop, samtidigt som det är viktigt att hålla isär dem. För geografi A på gymnasiet finns ett kunskapsmål som anger att eleverna efter avslutad kurs ”skall kunna analysera och förstå rumsliga strukturer och processer med hjälp av

utbildningsplaneringen blir följaktligen att bestämma vilka kriterier som under och efter forskarutbildningen skall användas för att utvärdera (kontrollera/mäta) de forskarstuderandes studieprestationer och studieresultat. Vad var det planerade/förväntade utfallet av målet att ge de forskarstuderande en "bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll"? En bred allmänbildning i det egna ämnet, en slags lärarkompetens, eller kunskaper och insikter för att utveckla en egen forskarkompetens?

Om utbildningen har till mål att ge de forskarstuderande "kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik" blir det följaktligen en fråga om att *utvärdera forskarutbildningens och de forskarstuderandes prestationer utifrån just detta mål*. Har forskarutbildningen lyckats med att förmedla denna kvalificerade kunskap och insikt genom exempelvis forskarkurser, handledning och högre seminarier? Har de forskarstuderande tillägnat sig denna kunskap? Om det visar sig att de inte lyckats nå upp till kunskapsmålen, vad beror det i så fall på? Analyser av relationer mellan planerat och faktiskt utfall pekar i två principiella huvudriktningar: antingen är orsaker att finna i de forskarstuderandes förmågor att tillgodogöra sig utbildningen eller i planeringen och genomförandet av forskarutbildningen.

Mot denna bakgrund kan det vara betydelsefullt att man i ett forskarutbildningskollegium inte bara problematiserar det ämnesteoretiska innehållet i utbildningen utan också de ämnesteoretiska krav som ställs, eller bör ställas, på avhandlingar i kulturgeografi. Utifrån "forskningsaspekten" är det doktorsavhandlingarna som blir det påtagligaste måttet på kvaliteten på forskarutbildningen. För de flesta forskarutbildare och forskarstuderande är det största utbildningsmålet i praktiken "att få fram avhandlingar" respektive "att skriva avhandling". I avhandlingen skall vetenskapliga kunskapsanspråk göras och rättfärdigas i ämnet kulturgeografi och avhandlingsarbetet är det enskilt största utbildningsmomentet. Forskarutbildningens uppgift blir då att förmedla de ämnesspecifika kunskaper och färdigheter som krävs för att den forskarstuderande skall klara disputationen med godkänt betyg.

geografiska teorier och modeller". Ett av betygskriterierna för mycket väl godkänd är att eleven "använder teorier och modeller i eget arbete, bedömer tillförlitligheten i olika källor och material och formulerar sig på ett vetenskapligt strukturerat sätt." (SKOLFS: 2000:52).

I ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan man då undra över *hur kunskapsmålen i studieplanen är relaterade till doktorsavhandlingar*. Hur skall de tidigare nämnda målen för forskarutbildningen i Karlstad tillämpas på avhandlingar under utbildningens gång? Vad innebär det att i sin avhandlingstext visa att man ”självständigt och kritiskt” kan “utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter”? I praktiken, och av en rad olika skäl, är det inte lätt att precisera kriterier för bedömning av avhandlingar annat än i ganska allmänna termer. Eftersom examination av avhandlingar sker utanför forskarutbildningen skulle man kunna tänka sig ett tidigare förfarande som innebar att betygsnämnden var tvungen att avge ett skriftligt omdöme där de även motiverade sitt beslut, eller att man internt på forskarutbildningen utformar tydliga bedömningskriterier. Som invändning kan man hävda att en sådan formalism kan få allvarliga kontraproduktiva konsekvenser och hämma den vetenskapliga utvecklingen. Denna inbegriper även att utveckla och överskrida existerande kunskapsordningar.

Men det handlar inte bara om avhandlingen som forskningsbidrag. Forskarutbildningen skall utbilda de forskarstuderande till att ”självständigt kunna bedriva forskning” och hur kan man göra det om utbildningen går ut på att lära sig att följa avhandlingsmallar och på förhand uppställda bedömningskriterier? Uttryckt med andra ord är det en sak att mål- och resultatstyra utbildningsdelen av forskarutbildningen, men en annan att försöka hantera forskningsdelen på ett liknande sätt. Att examinera avhandlingen på forskarutbildningen utifrån gällande studieplan är inte samma sak som att bedöma den som forskningsbidrag. Därmed är man återigen tillbaka till den gamla problematiken om forskning kontra utbildning:

För att bedöma kvaliteten på forskarutbildningens resultat ställs frågor om balansen mellan forskarutbildning som utbildning eller forskningsbidrag på sin spets. En bedömning av forskarutbildningens kvalitet blir i hög grad beroende av hur prioriteringen görs mellan dessa normer. Några hävdar fortfarande att det är avhandlingen som är det viktigaste medan den allt mer rådande uppfattningen är att det i första hand är den nyexaminerade doktors kompetens, som är resultatet. *Kvaliteten på forskarutbildningens resultat bör mot den bakgrunden bedömas både utifrån utbildningsaspekten och*

forskningsaspekten och därvid i relation till uppställda nationella och lokala mål.³²³

I det perspektivet framstår det svenska forskarutbildningssystemet i som en aning motsägelsefullt. Å ena sidan betonas utbildning i form av fortlöpande integrerade forskarkurser med mål i studieplaner som ”bred skolning i ämnet” och där avhandlingen ges utbildningsstatus som *examensarbete i ämnet*, eller där doktorsexamen blir ett slags körkort man erhåller för visade hantverkskunskaper. Å andra sidan avslutas utbildningen med en stor offentlig tillställning som åtminstone symboliskt lätt leder tankarna till avhandlingen som ”livsverk”, eller där förväntningarna och kraven snarare är att denna skall ge någon form av substantiellt *forskningsbidrag till ämnet*.

Kanske finns det anledning att problematisera och revidera studieplaner för forskarutbildning i kulturgeografi på ett sätt som gör att både utbildnings- och forskningsaspekter samt förhållandet mellan dessa framgår på ett tydligare sätt?

Internationalisering & doktorsutbildning

I tider då det svenska forskarutbildningssystemet står inför tilltagande internationalisering och ”globalisering” blir det sannolikt allt viktigare att forskarutbildare inte enbart hamnar i specifikt svenska eller lokala ställningstaganden med avseende på både forskarutbildningens ämnesvetenskapliga innehåll och form. ”En bra och gedigen forskarutbildning kräver goda internationella kontakter”.³²⁴ Blickar man framåt uppstår frågor som rör vilka förutsättningar som finns för svenska forskarutbildningar i kulturgeografi att bli konkurrenskraftiga på en europeisk forskarutbildningsmarknad. Vad är det som eventuellt har varit ämnesvetenskapligt utmärkande för svensk kulturgeografi och dess forskarutbildning? Hur förhåller sig denna till andra forskarutbildningar och till ämnets innehåll och utveckling i andra länder och på andra platser?

³²³ SOU 2004:27, s.88 [min kursivering].

³²⁴ SOU 2004:27, s.27.

I den så kallade ”HSFR-utredningen” framfördes åsikten att det som bland annat var utmärkande för svensk kulturgeografi inkluderade:

isolation and inbreeding; to an extent that is unusual in many western countries, academic departments rely heavily on recruiting their own graduates. There is the danger, in theory if not always in reality, that such inbreeding may limit innovation and critical evaluation of courses and research themes.³²⁵

Utredningen konstaterade även att ämnets styrka i Sverige har legat i tillämpad forskning, särskilt med empiri från Sverige. Detta arv är något som det kan finnas anledning att både förvalta och utveckla inom svensk forskarutbildning i kulturgeografi. Samtidigt kan andra aspekter uppmärksammas. Enligt utredningen har styrkan även haft en baksida:

In all countries and in all branches of science, serious debates arise from time to time concerning the correct balance between basic theory and applied work. In the case of the Swedish human geography, we consider some small shift is needed to redress the imbalance arising from the present emphasis on empirical work at the expense of theory /.../ The panel finds that, given Sweden's tradition, the current low interest in theoretical work is puzzling /.../ Departments may wish to reflect on the ratio of basic/applied work in accepting thesis topics for research.³²⁶

Mot bakgrund av Bologna-processen och förslaget till ny doktorsutbildning finns det anledning att misstänka att ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga forskarutbildningsfrågor behöver diskuteras alltmer under den närmsta framtiden och samtidigt sättas i ett ”internationellt” perspektiv, vad ett sådant nu än betecknar. Detta innebär att forskarutbildare inte bara behöver ägna tid åt forskarutbildningen. Kanske är det genom att aktivt arbeta med och utveckla grundutbildningens ämnesteoritiska innehåll, och inte minst dess anknytning till nationell och internationell forskning inom ämnet, som stora vinster finns att hämta. Vilka ämneskunskaper och färdigheter i kulturgeografi skall förmedlas på grundutbildningen, inte minst mot bakgrund av den nya examensstrukturen på 3+2+3 år och att masternivån skall ha forskningsförberedande inslag?

³²⁵ Christiansen, Haggett, & Vartiainen, 1999, s.113. Till kulturgeografens lättnad menar författarna att detta inte är något unikt för ämnet utan har gällt även svensk samhällsvetenskap mer allmänt.

³²⁶ Christiansen, Haggett, & Vartiainen, 1999, s.112.

Vad gäller forskarutbildningen innebär förslaget till doktorsutbildning att framtida studieplaner för *doktorsutbildning i kulturgeografi* kommer att behöva formuleras och ges ämnesinnehåll utifrån att för doktorsexamen *skall doktoranden ha*:

Kunskaper och insikter

- breda kunskaper såväl som avancerade specialistkunskaper inom kunskapsområdet för doktorsutbildningen
- förtrogenhet med vetenskapens allmänna metodik och särskilt med de forskningsmetoder som är typiska för det egna området

Färdigheter och insikter

- förmåga till vetenskaplig analys, syntes och noggrannhet samt självständig kritisk prövning och reflektion
- förmåga att arbeta både självständigt och i samverkan med andra
- förmåga att kommunicera forskning och forskningsresultat till såväl specialister som icke-specialister

Värderingar och förhållningssätt

- fördjupad medvetenhet om vetenskapens möjligheter och begränsningar och dess roll i samhället
- insikt i betydelsen av genus- och mångfaldsperspektiv i verksamheten
- förståelse för betydelsen av att integrera internationella perspektiv och globala sammanhang
- vetenskaplig redlighet och förmåga att göra forskningsetiska bedömningar

Nivå

- kunskap och färdighet för kunskapsintensiv yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet, initiativförmåga och personligt ansvar

Härutöver gäller de mål som respektive högskola bestämmer.³²⁷

En grundläggande problematik att ta ställning till är vad det egentligen innebär att *utbilda doktorer* jämfört med forskare. Måhända är det även så att utbildningsplaneringen inte enbart kan, eller behöver, utgå från att det verkligen kommer att bli en doktorsutbildning i *ämnet* kulturgeografi. Förslaget kan tolkas som att en bestämning av den framtida doktorsutbildningens vetenskapliga innehåll inte nödvändigtvis behöver utgå från ämnet kulturgeografi i strikt eller traditionell mening. I alla fall om man utgår från att det står "kunskapsområdet" för doktorsutbildningen och inte "ämnet". Kanske finns det även skäl att

³²⁷ SOU 2004:27, s.48-49.

redan nu förbereda sig på att en del av framtidens doktorander inte kommer att ha läst kulturgeografi på grundutbildningsnivå?

Redan idag är svensk forskarutbildning *i ämnet kulturgeografi* en sanning med modifikation. Vid Karlstads universitet är forskarutbildningen i ämnet, men i Lund är den däremot i "kulturgeografi/ekonomisk geografi och geografi med kulturgeografisk inriktning". I Stockholm och Göteborg är den i "geografi med kulturgeografisk inriktning". Ett viktigt spänningsfält som därmed öppnas upp rör relationen mellan kulturgeografi – geografi och de delvis olika ämnesteoretiska traditioner som dessa implicerar.

I linje med detta skall jag i nästa avsnitt utgå från kulturgeografi som en mer eller mindre renodlad samhällsvetenskap. I avsnittet därefter kommer det istället att handla om det gamla geografiska arvet och människa-miljö traditionen. Det finns naturligtvis en rad andra traditioner inom ämnet och det är förstås möjligt att dela in kulturgeografi på en rad andra sätt. Men hur man än gör så aktualiseras ställningstaganden som både rör vilka ämneskunskaper och färdigheter forskarutbildningen skall förmedla och *vilken kulturgeografi, eller geografi, som utbildningen tar utgångspunkt i, implicit premierar eller explicit strävar efter att förmedla.*

Kulturgeografi som samhällsvetenskap

I Sverige började en tydlig utveckling av kulturgeografi som en samhällsvetenskap under tidigt 1950-tal med personer som Gerd Enequist, Torsten Hägerstrand och Sven Godlund i spetsen.³²⁸ Därigenom blev "samhället" ett alltmer framträdande forskningsobjekt och, inte minst, hur detta samhälle skulle planeras. Samtidigt öppnades den ämnesteoretiska dörren upp för en import av allehanda samhällsteorier och samhällsvetenskapliga metoder. Den relation som utvecklades mellan svensk kulturgeografi och samhällsvetenskap tycks emellertid ha varit av en *särskild* art. Jan Öhman och Kirsten Simonsen menar att svensk kulturgeografi:

has been a particular kind of social science – an applied one based on a close connection between human geography and

³²⁸ Denna utveckling sammanhänger med delningen av geografifämnet.

regional and local planning. This marriage opened up great opportunities for the Swedish human geographers when it comes to practical and methodological development of the subject, but it has also caused problems as regards the addressing of more philosophical and theoretical questions.³²⁹

Utvecklingen har även, enligt Öhman och Simonsen, inkluderat ett modernistiskt samhällsplanerararv som inneburit att "the discipline of social and economic geography has developed a close relationship to the welfare state and, especially, to the Swedish municipalities in the form of local planning".³³⁰ I HSFR-utredningen beskrivs det på följande sätt:

Human geography in Sweden has a strong orientation towards empirical research and to those applied topics of most interest and concern to Swedish society /.../ But /.../ this has its negative side as well. Determination of research directions by (a) the availability of data and data bases and (b) funding by government agencies at various spatial levels could be viewed as having drawbacks. A critic might argue that situations might be taken as given (rather than challenged) and that the capability of the discipline to adopt independent and critical stances might be weakened. The relations between universities as independent intellectual bodies and the state that largely finances them is a complex one and departments of human geography are not immune from the questions which this relationship raises.³³¹

I ett forskarutbildningsperspektiv kan man fundera över vilka konsekvenser denna utveckling av svensk kulturgeografi som en samhällsvetenskap, där enligt kommentatorerna ovan tillämpbarheten och den praktiska nyttan premierats, har inneburit för forskarutbildning i ämnet. Återspeglas orienteringen i studieplaner eller har den praktisk betydelse på andra sätt? Innebär den konsekvenser för doktoranders forskarutbildning och för deras möjligheter att utveckla både existerande och andra ämnesteoretiska perspektiv och forskningsinriktningar (om de nu skulle vilja det)?

Sett i ett bredare ämnesteoretiskt perspektiv är kulturgeografins post-positivistiska väg till att bli en fullfjädrad samhällsvetenskaplig disciplin intimt relaterad till den korologiskt-rumsliga traditionen, och särskilt dess ämnesteoretiska utveckling mot att behandlas som *rum-*

³²⁹ Öhman & Simonsen i *Öhman & Simonsen*, 1993, s.2.

³³⁰ Öhman i *Öhman & Simonsen*, 2003, s.103.

samhälle (eller det sociala). Det är även möjligt att hävda att denna, åtminstone från och med 1960-talets rumsvetenskap ("spatial science"), har fått en ganska dominerande ställning inom kulturgeografins ämnesteorier. Efter 1980-tals projektet att "förrumsliga samhällsteorin" har vi nått fram till en punkt då det, i alla fall enligt vissa, blivit:

an established (though not entirely uncontested) theme tune within our discipline that 'geography matters'. The original case was made by constructing a certain reciprocity between 'the social' and 'the spatial' – while we in a spatial discipline accepted that the spatial was always socially constructed so too, we argued, it had to be recognized that the social was necessarily also spatially constructed. What is more, we argued, the fact and nature of that spatial construction matter; they make a difference.³³²

Genom sitt "rumsliga perspektiv" på samhälle och det sociala tycks i vart fall kulturgeografi ha passerat det passivt konsumerande importörstadiet och anses även ha betydelsefulla "rumskunskaper" att exportera till andra samhällsvetenskaper. Dessutom befinner sig kulturgeografer numera i ett intresserat sällskap. Det finns, menar ganska många vid det här laget, åtskilliga tecken på "rumsliga vändningar" inom samhällsvetenskap och samhällsteori. Att kulturgeografi är relevant, att rum är en "skillnad som gör skillnad" även utanför ämnet, är något som naturligtvis borde glädja och motivera både forskarutbildare och forskarstuderande. Vänder vi istället blicken inåt ämnet, genom att följa Richard Peet i hans *Modern geographical thought*, så innebär det att vi idag har två dominerande rumsuppfattningar inom kulturgeografi; en *poststrukturalistisk diskursiv-idealisk* och en *radikal humanistisk diskursiv-materialistisk*. Peet menar vidare att:

While both schools have conceptions of absolute, relative, and relational, the tendency is for absolute space to recede from the geographical memory, and relative and relational spaces (represented, representational, and materially altered) to fascinate this area of social thought. Geography is changed almost beyond recognition in style and sophistication, yet it is dominated still by ancient themes. Is this an eternal return of almost-the-same?³³³

³³¹ Christiansen, Haggett, & Vartiainen, 1999, s.107.

³³² Massey, Allen & Sarre i *Massey, Allen & Sarre*, 1999, s.6.

³³³ Peet, 1998, s.302.

Den relationella rumsuppfattningens genomslag har tydliga samband med att kulturgeografi, i "internationell" och ämnesteoretisk bemärkelse, alltmer integrerats med samhällsteori i bred mening. Detta är för övrigt en allmän trend bland samhällsvetenskaperna, även om man kan diskutera hur allmän och omfattande den faktiskt är. Under de senaste 10-15 åren har samhällsorienteringen dessutom överlagrats med olika former av kulturteori som del av "den kulturella vändningen" inom ämnet, även denna är en del av en större samhällsvetenskaplig utveckling. Kulturgeografins orientering mot och integrering med ett bredare samhälls- och kulturteoretiskt fält har varit särskilt påtaglig inom *socialgeografi* och *kulturens geografi* och det kan finnas anledning att fundera över vilken plats och ställning dessa subdiscipliner skall ges inom en forskarutbildning. Därutöver är det motiverat att överhuvudtaget uppmärksamma andra aktuella ämnesteoretiska skillnader inom ämnet (nationellt och internationellt) mellan olika traditioner och subdisciplinära inriktningar, samt hur de skall hanteras inom forskarutbildningen.

I ett forskarutbildningsperspektiv kan man fråga sig huruvida denna hastigt och grovt skisserade ämnesutveckling ställer krav på att forskarutbildning i ämnet, på ett annat sätt än idag och tidigare, behöver ge en rad *kunskaper om samhälls- och kulturteori och färdigheter i både samhällsvetenskapliga och kulturvetenskapliga metoder* som fram tills relativt sent varit ganska främmande i svensk kulturgeografi. Skall dekonstruktion och diskursanalys idag betraktas som självklara verktyg i en kulturgeografis allmänna metodlåda? Bara för att ge en annan fingervisning så inleds *Using social theory: thinking through research*, som vänder sig till masterstudenter i kulturgeografi, med följande ord:

Many of you have read or be about to read an impressive-sounding list of books and journal articles that fall within the category often referred to as "social theory" or "philosophy". You may well be familiar with names such as Michel Foucault, Jacques Derrida, Elisabeth Grosz, Bruno Latour, Richard Rorty...³³⁴

Samtidigt finns det anledning för forskarutbildare att ta ställning till *i vilken utsträckning forskarutbildningen i ämnet skall präglas av, eller premiera, just denna ämnesteoretiska utveckling, och vilka konsekvenser den kan eller bör*

medföra för forskarutbildning i ämnet. Kanske finns även anledning att uppmärksamma att orienteringen mot "samhället", och samhällsplanering, även sammanfaller med att den korologiskt-rumsliga ämnesteoretiska traditionen växt till sig på bekostnad av människa-miljö traditionen. Här kan det vara motiverat att ta ställning till huruvida forskarutbildningen även vill bevara, eller till och med aktivt utveckla, det gamla klassiska geografiarvet som finns representerat i och genom människa-miljö traditionen.

Människa-miljötraditionen & kollektivet

Den som betraktar "rum-och-samhälletraditionen" med viss skepticism kan påminna om att kultur har etymologiska rötter i "att bruka jorden" och geo förstås i "jord". Etymologin i kulturgeografi leder alltså i dubbel bemärkelse till *jorden*, och *inte sambället*, som ämnets ur-objekt. Dessutom kan det hävdas att samhällsvetenskapernas studieobjekt, "samhället", i stor utsträckning har konstituerats som ett socialt objekt, vilket inte alltid så lätt låter sig kombineras med geografiämnets materiella arv.³³⁵ Även om Bruno Latour inte är geograf ger han ändå en ganska träffande beskrivning av *geografernas* världsbild:

För [oss] bisarra personer är samhället i grunden ontologiskt platt. Gemensamt har [vi], om man så vill, en geografisk intuition (det är den enda välvilliga tolkning av [vår] världsåskådning jag kan göra). När [vi] åker tåg genom ett landskap är [vi] barnsligt förvånade över det avstånd som skiljer den ena gården, eller vägen eller byn, från den andra; detta avståndets tyranni som det är så svårt att övervinna att man måste gå till fots för att komma från en punkt till nästa, eller köra bil, eller använda telefon, eller skicka en räkning, för att nå någon annan. *Det är som om det inte fanns någon tredje dimension för [oss], inte något sambälle, inte något "Stort Djur", som om dessa platser, dessa människor, dessa växelspel, inte befann sig under någon annan himmel än himlen.*³³⁶

Kulturgeografins ämnesteori har alltid innehållit tydliga inslag av materiell ontologi. Men samtidigt har detta materiella arv inneburit

³³⁴ Pryke, Rose & Whatmore i *Pryke, Rose & Whatmore*, 2003, s.1.

³³⁵ Vilket även är en anledning till kulturgeografernas insisterande på att samhällsteori måste "försumsligas" eller ta hänsyn till tillvarons materialitet.

³³⁶ Latour 1998, s.291 [*min kursivering*].

svårigheter när dess ämnesteori skall passas ihop med samhällsteorins sociala ontologi. För inte så länge sedan var det till exempel möjligt att kritisera, eller närmast avfärda, tidsgeografins materiella ontologi som "naiv fysikalism" i behov av social (re)konstruktion. Idag är situationen emellertid annorlunda. Aktör(eller aktant)-nätverksteori (ANT) och materiellt orienterade varianter av poststrukturalism är aktuella exempel på perspektiv som genom att hävda materialitetens och kroppsligheters betydelse teoretiskt och empiriskt utmanat *sambällsvetenskapens sociala ontologi*.³³⁷ I ANT bjuds icke-människorna in som medaktanter, inte i samhället, utan i det kollektiv som utgöres av människor *och* icke-människor. Just på grund av att människor konstituerar varaktiga och hållbara tidrumsliga materiella relationer genom allehanda artefakter undviker de andra djurs rena socialitet. Som Michel Serres formulerat det, och som Torsten Hägerstrand nog skulle hållit med om: "Humanity begins with things".³³⁸

I dag är "miljöproblematiken" mer centralt placerad inom både vetenskap och politik än förmodligen någonsin förr. Behovet av att överskrida gamla indelningar och gränser av typen "natur och kultur" är tydligt identifierat, såväl inomvetenskapligt som politiskt. Den (kultur)geograf som vill åberopa den 3:e uppgiften och värna om "samhällsrelevans" har inga svårigheter att argumentera för att forskarutbildningståget bör växlas in på människa-miljöspåret.

Samtidigt verkar det som om kulturgeografi hamnat på efterkälken och att nya hybrida forskningsområden och ämnen, som miljövetenskap, har etablerats på av geograferna övergiven mark. Det är lätt att få intrycket av att forskarutbildningar i svensk kulturgeografi till stor del har gett upp de ämnesteoretiska ambitionerna att orientera sig mot människa-miljötraditionen.³³⁹ I alla fall är det förhållandevis få avhandlingar som görs i geografi, vilket den sedan länge institutionaliserade uppdelningen mellan natur- och kulturgeografi är ett hinder för. I HSFR-utredningen uppmärksammades denna som problematisk av författarna, även i ett bredare perspektiv:

³³⁷ Uppfattningen att poststrukturalismen är enbart, eller främst, idealistisk och diskursivt orienterad (Peet, 1998) är inte korrekt, utan grundar sig på en mycket snäv läsning. Se Bonta & Protevi, 2004 och Deleuze & Guattari, 1988.

³³⁸ Serres & Latour, 1995, s.166.

³³⁹ Det tydligaste undantaget är landskapstraditionen.

We see this separation as part of a more general problem for Swedish human geography in building bridges with other subjects and therefore realizing its potential for exploiting major geographical concerns with place, environment, regional identity and global issues in a wider cultural and political sense.³⁴⁰

Genom att göra en ämnesteoretisk korsbefruktning mellan kulturgeografins människa-miljö tradition och ANT kanske det är möjligt att skapa ett "nytt" geografiskt objekt: *kollektivet av människor och icke-människor på jorden*.³⁴¹ Kollektivet skall inte förväxlas med samhället eftersom det senare bara är en av möjliga relationella effekter. Hur olika aktant-nätverk producerar tidrum skulle vara särskilt intressant för en kulturgeograf att studera. Dessa aktant-nätverk, av människor och icke-människor, är tidrumsligt bundna till jorden samtidigt som de också producerar sina egna rum/rumsligheter. Den del av kulturgeografins ämnesteori som utvecklats i den rumsligt-korologiska traditionen har ju lärt oss vid det här laget att det finns en rad olika rum och rumsligheter.

Vilka möjligheter och utmaningar kan då detta innebära för forskarutbildning i ämnet kulturgeografi, eller om man så vill i *geografi* med eller utan kulturgeografisk inriktning? Som varje kulturgeograf vet är det skillnad på rumsligt och icke-rumsligt. För att anknyta till ett Hägerstrandskt resonemang så överensstämmer som regel inte den moderna vetenskapsindelningens kunskaps- och disciplinsystem med vad som samtidigt äger rum någonstans på jorden. Många av de gränser som det moderna projektet dragit, som mellan vetenskap och politik, ting och människor, natur och kultur, representation/"karta" och verklighet, är i många fall inte längre särskilt relevanta. Eller så överskrids de transversalt på olika sätt:

The sharp distinction between scientific laboratories experimenting on theories and phenomena *inside*, and a political *outside* where non-experts were getting by with human values, opinions and passions, is simply evaporating under our eyes. We are now all embarked in the same collective experiments mixing humans and non-humans together – and no one is in charge. Those experiments made on us, by us, for us have no protocol. No one is given explicitly

³⁴⁰ Christiansen, Haggett, & Vartiainen, 1999, s.111.

³⁴¹ Mot bakgrund av den människa-miljötraditionens djupa och långa rötter kan det förstås diskuteras huruvida det är "nytt" eller ej.

the responsibility of monitoring them. This is why a new definition of sovereignty is being called for.³⁴²

Kanske är det så att det som i tidigare modernistisk retorik kallades för "(den geografiska) verkligheten" nu är jorden förvandlad till ett gigantisk experimentellt laboratorium i skala 1:1.³⁴³ Vilka utmaningar, möjligheter, och kanske till och med skyldigheter, kan "jorden som laboratorium" innebära, inte bara för kulturgeografi och kulturgeografisk forskning utan även för forskarutbildning i ämnet? Är inte kulturgeografins uppgifter och ansvar som vetenskap, vad gäller att föra "protokoll" över kollektivet av människor/icke-människor och deras tidrumsskapande, om något, en 3:e uppgift *par excellence*? Hur skulle en forskarutbildning i kulturgeograf behöva vara utformad för att ge kunskaper och färdigheter som behövs för att följa, övervaka, eller intervensera i det "kollektiva experimentet"? Kräver detta medvetna och systematiska satsningar på att utveckla forskarutbildning i *geografi* snarare än kulturgeografi?³⁴⁴

Den som inte låter sig imponeras av referenser till ANT kan istället ta utgångspunkt i Torsten Hägerstrands (tids)geografiska projekt och vandra vidare i hans "förloppslandskap". Som han själv skrev:

Synsättet tycks leda till att *sambället försvinner* eller i varje fall blir otydligt som sammanhållande och reglerande faktor bakom människornas göranden. Särskilt trajektoriebegreppet tycks binda betraktelsesättet till den "metodologiska individualismen". Avsikten är en annan. Människan och hennes samhälle ses som en delmängd av förloppslandskapet. Det medför vad gäller samhället att uppgiften är att försöka klargöra de rumsliga och tidsliga villkoren för de former, som kan uppkomma, och hur dessa former sedan förhåller sig till naturens ursprungligen självorganiserade. Därmed är det som måste sökas beträffande samhället den landskapliga arkitekturen även i dess immateriella delar.³⁴⁵

Det inte svårt att komma till slutsatsen att det är både synd och beklagligt att arvet från Torsten Hägerstrands bredare (tids)geografiska "hopfogningslära" inte har förvaltats bättre inom svensk kulturgeografi.

³⁴² Latour, 2001.

³⁴³ Ibland kallas det "globalisering".

³⁴⁴ Eller i vårt fall en kulturgeografi med tydlig ämneestetisk profilering mot "människa-miljö" (naturkultur/samhälle eller vilken terminologi man nu vill använda).

³⁴⁵ Hägerstrand, 2000, s.17 [*min kursivering*].

Den spännande utmaningen för forskarutbildare att ta vara på, och vidareutveckla, detta arv kvarstår fortfarande.

Avslutning

Forskarstuderande i kulturgeografi skall utbildas i just *ämnet* kulturgeografi. Men forskarutbildning i kulturgeografi kan inte ha som mål att förmedla hela kulturgeografins ämnesteoretiska innehåll, eller alla tänkbara och önskvärda kunskaper och färdigheter som krävs för att självständigt bedriva forskning inom ämnet.³⁴⁶ *Denna virtuella ämnesmängd överstiger med råge vad som är praktiskt möjligt att tidrumsligt aktualisera och förmedla till de forskarstuderande under en 4-årig utbildning.* Därmed blir det nödvändigt för forskarutbildare i ämnet att göra ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga ställningstaganden, prioriteringar och val mellan olika utbildningsalternativ.

Som led i utbildningsplaneringen kan en rad grundläggande och principiella didaktiska frågor ställas med utgångspunkt i den ”didaktiska femhörningen” som presenterades i början av detta kapitel. *Vad* för ämnesspecifika kunskaper och färdigheter skall forskarutbildning i kulturgeografi förmedla? *Varför* just dessa? *Hur* skall utbildningen i ämnet planeras, genomföras och utvärderas så att det säkerställs att forskarutbildningen verkligen ger de forskarstuderande denna *ämnesspecifika* utbildning? *När* skall olika utbildningsmoment genomföras och i vilken ordning eller progression? *Var* skall undervisning, handledning, utbildning och forskning äga rum?

Av särskild betydelse i kapitlet har varit att försöka visa på den allmändidaktiska *var-frågans* mycket nära relation till kulturgeografins ämnesteori i form av det ämnesteoretiska begreppet rum (eller i vidare mening det som ofta kallas ”det rumsliga perspektivet”).³⁴⁷ När man på detta sätt viker ihop allmändidaktik med kulturgeografins ämnesteori hamnar man i *kulturgeografididaktik*, det vill säga ett kunskapsfält inom ämnesdidaktiken som behandlar *ämnesspecifika aspekter av undervisning*,

³⁴⁶ I kapitlet har jag försökt uppmärksamma det ämnesteoretiska (eller om man så vill ämnesvetenskapliga) innehållet i kunskaps- och färdighetsmål. Det för forskarutbildningen generella målet att de forskarstuderande skall utbildas till ”självständiga och kritiska forskare” har inget sådant.

³⁴⁷ För de som så önskar kan var-frågan istället vikas ihop med ”det geografiska perspektivet” eller andra ämnesteoretiska traditioner och ämnesteoretiska begrepp. Detta kan innebära att delvis andra ämnesdidaktiska begränsningar och möjligheter aktualiseras.

lärande och utbildning inom kulturgeografi. All utbildning innehåller en målsättning att förändra de människor som utbildas och den rumsligt orienterade kulturgeografididaktikern blir då följaktligen särskilt intresserad av det rumsligas delaktighet i denna process. *Vilken betydelse har rum och de pedagogiska/didaktiska handlingarnas rumsligheter för undervisning, lärande och (i detta fall) forskarutbildning?*

I enlighet med kapitelrubriken, ”Ämnesdidaktik & ämnesteori”, har en genomgående och välkänd grundproblematik återigen aktualiserats. I Forskarutbildningsutredningens ord:

Det ligger en inbyggd konflikt i forskarutbildningen beträffande balansen mellan forskarutbildning som utbildning och forskarutbildning som forskningsbidrag. Ett skäl till detta kan vara att en mycket stor del av den forskning som utförs inom universitet och högskolor sker inom ramen för forskarutbildningen.³⁴⁸

Konflikten som rör balansen mellan utbildningsdel och forskningsdel återfinns även i spänningsfältet mellan ämnesdidaktik och ämnesteori samt i rollen som forskarutbildare. I denna kan åtminstone två olika uppgifter och ansvarsområden urskiljas: forskare och lärare. I egenskap av *forskare* har forskarutbildare en uppgift och ansvar för att reproducera och utveckla kulturgeografi som vetenskaplig disciplin och kunskapsfält. Vid sidan av egen forskning har en stor del av denna reproduktion skett genom doktoranders egen forskning under sin forskarutbildning, vilket gett en naturligt grund för att betrakta doktorsavhandlingar som forskningsbidrag. Detta har även bidragit till att forskarutbildares individuella preferenser och uppfattningar om ämnet kulturgeografi och kulturgeografisk forskning i vissa fall har fått en relativt stor vikt i relation till utbildningsdelen av forskarutbildningen. Det är dessutom som forskare i kulturgeografi man i första hand har meriterat sig till forskarutbildare, inte som lärare med en bred ämnesteoretisk kompetens bland ämnets mångfald av olika inriktningar. Detta kan ses som en bidragande faktor till att pedagogiska och ämnesdidaktiska aspekter av forskarutbildningen lätt hamnat i skymundan.

I egenskap av *lärare* i kulturgeografi på forskarutbildningen har emellertid forskarutbildare i ämnet en delvis annan uppgift. Denna innebär ett *utbildningsansvar* för att förmedla ämnesspecifika kunskaper

och färdigheter till de forskarstuderande enligt gällande studieplan. I detta ansvar ingår även att planera, genomföra, utvärdera och utveckla forskarutbildningen på ett ämnesdidaktiskt motiverat sätt. I lärarrollen är det följaktligen *själva ämnet kulturgeografi* som måste vara utgångspunkten. Som lärare på forskarutbildningen gäller det att på ett ämnesdidaktiskt motiverat sätt utbilda de forskarstuderande i ämnet kulturgeografi, inte att vara representant för en särskild ämnesteoretisk riktning inom kulturgeografi (eller en särskild vetenskapsuppfattning, metod, subdisciplin, etc.). Uppdraget som ämneslärare innebär med andra ord att både egna och forskarstuderandes forskningsbidrag och diverse särintressen behöver *underordnas* forskarutbildningen och de kunskaps- och färdighetsmål i ämnet som skall förmedlas enligt både allmän och individuell studieplan. Av det följer att *i planering, genomförande, utvärdering, och utveckling av forskarutbildning i ämnet behöver val, prioriteringar och ställningstaganden om forskning och utbildning både hållas isär och integreras*. Kanske är det så att en del diskussioner om och kring den ”nya” forskarutbildningen återspeglar att detta inte alltid gjorts på ett tillräckligt tydligt sätt?

Slutligen kan dörren öppnas mot kulturgeografididaktik som eget kunskapsfält och behovet av forskning inom detta specifikt inriktad mot aspekter av forskarutbildning i ämnet. Hur går ämnesvetenskapliga, ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska val och prioriteringar till i forskarutbildningspraktiken? Vilka effekter får de? Vem eller vilka har makt över dem och utifrån vilka utgångspunkter och kriterier görs de? Vilka erfarenheter och uppfattningar om forskarutbildningen i ämnet finns bland forskarutbildare och forskarstuderande? Hur kan ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska aspekter integreras i både grund- och forskarutbildning på ett fruktbart sätt?

Frågorna kan lätt både bli fler och formuleras bättre. De antyder emellertid att det ofta tycks finnas ett mycket påtagligt glapp mellan mål och riktlinjer för forskarutbildningen på en allmän övergripande nivå, inklusive studieplaner och andra styrdokument, och den konkreta ämnesdidaktiska utbildningspraktiken. Detta glapp är väl värt att studera. Samtidigt förtjänar det även att sättas i ett större bredare perspektiv. De amerikanska geografernas möte (AAG) i Denver 2005

³⁴⁸ SOU 2004:27, s.67.

skall innehålla en session kallad "Epistemic Spaces" och där följande frågor är utgångspunkt:

- How are scientific practices geographically constituted and how does this effect the production of scientific truths?
- How are systems of truth validated and acknowledged in different places and across space?
- How is uncertainty negotiated at the margins of regimes of truth?
- How do new arenas of truth-validation, (clinical trials, for example) expand the relationship between science and politics to new scales of action?
- How have these broader political-economic shifts, such as processes of trans-nationalism and globalisation, shaped the meaning of scientific knowledge?
- What, in turn, does it mean to create and to be part of transnational spaces of scientific interaction and acknowledgement?
- Which kind of (geo)politics are implied in different practices within higher education and research?
- What kind of socio-scientific practices are related to different epistemic spaces?
- To what extent is the relationship between ontological and epistemological questions geographically structured?³⁴⁹

³⁴⁹ Frågorna är hämtade ur ett e-mail från en kollega.

6. DEN GODA FORSKAR/DOKTORSUTBILDNINGEN?

En grundläggande förutsättning för en god forskarutbildning är att det finns en given och känd målsättning.

- *SOU 2004:27*

Hur hittar jag vägen i värld jag inte känner, inte primärt i den välordnade geografi som består av floder och berg, hotell och flygplatser, men i de kulturella motsättningar som uttrycker sig i fruktan och förhoppningar, löften och förpliktelser.³⁵⁰

- *Gunnar Olsson*

There you have it, in one conceptual – and increasingly actual – unity: the university as agile, post-Fordist, global corporation, with knowledge as its chief asset.³⁵¹

- *Richard Ohmann*

Vad kan vi lära oss av att diskutera akademiska känslor och paradoxer?³⁵²

- *Billy Ehn & Orvar Löfgren*

To be in command, or to master, is a property of neither humans nor nonhumans, nor even of God. It was thought to be a property of objects and subjects, excepts that it never worked: actions always overflowed themselves, and gnarled entanglements always ensued.³⁵³

- *Bruno Latour*

Inledning

Sammantaget ställs stora krav på dagens forskarutbildning. Den skall vara en effektiv utbildning av hög pedagogisk kvalitet som garanterar en i princip 100%-ig genomströmning på en nettotid av 4 år. Samtidigt skall allehanda sedvanliga krav på vetenskaplighet uppfyllas, inklusive en ”output” i form av doktorsavhandlingar med implicita eller explicita innehållsliga krav på ämnesvetenskapliga forskningsbidrag av hög kvalitet.

³⁵⁰ Olsson i *Olsson*, 1998, s.116.

³⁵¹ Ohmann, 2003, s.106.

³⁵² Ehn & Löfgren, 2004, s.160.

³⁵³ Latour, 1999, s.298.

Utöver kunskaper och färdigheter som krävs för att självständigt bedriva forskning (forskarkompetens) skall utbildning även ge lärarkompetens.³⁵⁴

Som det uttrycks i Forskarutbildningsutredningen: ”En diskussion om forskarutbildningens kvalitet blir meningsfull bara i relation till målet för verksamheten”.³⁵⁵ Den utbildningspolitiska målsättningen att forskarutbildningen skall vara en utbildning innebär att denna, i likhet med annan *högskoleutbildning*, skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas på ett ämnesvetenskapligt, ämnesdidaktiskt och pedagogiskt motiverat och professionellt sätt. Att höja den formella pedagogiska och utbildningsadministrativa kompetensen genom handledarutbildning har varit ett sätt att utveckla förutsättningarna för detta. Den ämnesvetenskapliga kompetens som förvärvats genom egen forskarutbildning och forskning har med andra ord inte ansetts som tillräcklig för att bli *forskarutbildare*.

Men någonstans mellan utbildningspolitiska mål och praktisk implementering äger saker och ting rum som återigen tycks verifiera en av planeringsteorin ”grundaxiom”: *det blir sällan eller aldrig riktigt som man tänkt sig*. Trots en målmedveten utbildningspolitisk strävan att uppvärdera pedagogisk skicklighet hamnar denna, kanske särskilt inom forskarutbildningen, fortfarande inte alltid i jämbördig relation med vetenskaplig skicklighet. Det är fortfarande möjligt att ha utbildningsansvar på forskarutbildningen och vara handledare för forskarstuderande *utan* att ha genomgått handledarutbildning, eller ens en grundläggande högskolepedagogisk utbildning.

Detta, och det kanske bör understrykas för att undvika ett onödigt missförstånd, är *i sig ingen värdemätare* varken på reell utbildningsadministrativ, pedagogisk eller ämnesdidaktisk kompetens. Inte heller är det ett mått på forskarutbildningens faktiska kvalitet. Däremot kan det avslöja något om hur forskarutbildare i praktiken förhåller sig till forskarutbildningen som just en utbildning. En rad geografiska skillnader och undantag kan säkert återopas och många förändringar har ägt rum under senare tid. Men det verkar i vart fall, inte minst i samtal med forskarutbildare och forskarstuderande från olika discipliner, som om forskarutbildare i allmänhet lägger betoningen på

³⁵⁴ Forskarutbildning ger behörighet till fast anställning som lärare på universitet och högskola, även om denna inte är tillräcklig (t ex tillkommer krav på högskolepedagogisk utbildning, eller motsvarande, samt ”pedagogisk skicklighet”) eller alltid nödvändig (t ex adjunktstjänst eller liknande).

forskning snarare än på utbildning. Kanske är det fortfarande så att handledarfunktionen främst är ”ett led i arbetet som ledare för forskningsprojekt” och att den inte betraktas som ”en kvalificerad läraruppgift och värderas som en del av lärartjänst”.³⁵⁶ I så fall är man tillbaka till Högskoleverkets konstaterande:

Tanken på en fyraårig forskarutbildning har aldrig på allvar vunnit gehör i forskarsamhället.³⁵⁷

I likhet med så mycket annat som äger rum i den akademiska världen handlar forskarutbildningsfrågor inte bara om rationella pedagogiska, ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga överväganden, val och ställningstaganden i strikt renodlad bemärkelse. ”Enbart förnuftsskäl förklarar inte varför diskussioner om olika vetenskapliga problem kan bli så hetlevrade.”³⁵⁸ Det vetenskapliga filter som i det ideala akademiska landet skall skilja sak från person färgas understundom även av både makt-relationer och det som bland annat går under benämningar som ”känslor”, ”emotioner” och ”affekter”. Detta innebär att forskarutbildningen även påverkas av forskarutbildares egna känslomässigt bundna föreställningar, värderingar och åsikter om forskning, vetenskap, ämne och utbildning. I sämsta fall kan ”emotionell mikropolitik” resultera i lokala maktkamper rörande vetenskapsuppfattningar, forskning, ämne, profilmråden och annat, *utan* att dessa tydligt relateras till, och diskuteras utifrån, ämnesvetenskapliga mål för forskarutbildningen (enligt studieplan). I värsta fall riskerar doktorander att komma i kläm. Till det kommer att uppgiften och ansvaret som forskarutbildare kräver utbildningsadministrativ skicklighet och ett professionellt ledarskap, vilket ”de flesta akademiker inte alls är utbildade för”.³⁵⁹

Sammantaget finns en rad faktorer som kan verka hindrande för forskarutbildares förutsättningar och möjligheter att utveckla *funktionen som lärare, pedagog och ämnesdidaktiker* med ett tydligt överordnat utbildningsansvar i ämnet kulturgeografi, *och på ett sätt som inte sker på bekostnad av forskningsdelen och det ämnesvetenskapliga*. För det är enkelt att

³⁵⁵ SOU 2004:27, s.68.

³⁵⁶ Wärneryd & Andersson, 1999, s.14.

³⁵⁷ Högskoleverket, 2004.

³⁵⁸ Ehn & Löfgren, 2004, s.19.

³⁵⁹ Ehn & Löfgren, 2004, s.19.

konstatera att pedagogisk och didaktisk kompetens aldrig någonsin kan ersätta den ämnes- och forskarkompetens som forskarutbildning förutsätter, kräver och har i uppgift att förmedla.

Vad förslaget om en ny doktorsutbildning kommer att innebära i praktiken, till exempel vad gäller den komplicerade relationen mellan forskning och utbildning, för rollen som forskare kontra lärare, eller för forskar/doktorsutbildning i kulturgeografi återstår att se. Men klart är att även framtida *doktorsutbildare* kommer att behöva föra ämnesdidaktiska och ämnesteoretiska diskussioner om diverse mål och målkonflikter och deras betydelser samt konsekvenser för doktorsutbildningen. För att ge en möjlig fingervisning så har en utgångspunkt för Forskarutbildningsutredningens arbete varit att:

det inte i första hand är forskningsbidraget utan den examinerade doktorn och den visade kompetensen som skall kvalitetsgranskas.³⁶⁰

En annan slutsats här blir att det finns all anledning att utveckla forskning inom *kulturgeografididaktik* inriktad mot ämnesdidaktiska aspekter av forskarutbildning/doktorsutbildning. Hur planeras, genomförs, utvärderas och utvecklas forskarutbildning i kulturgeografi i praktiken? Vilka erfarenheter av och uppfattningar om detta har forskarutbildare och forskarstuderande? Vilken betydelse har rum och det rumsliga i forskarutbildningsprocesser? Vilka kulturgeografier eller ämnesteoretiska traditioner premieras respektive marginaliseras implicit eller explicit i forskarutbildningens officiella och ”dolda” studieplaner? Vad för typ av processer, kriterier, val och ställningstaganden ligger bakom? Ett intressant och angeläget forskningsprojekt är att undersöka vilka konkreta utbildningsfaktorer och processer som ligger bakom att en 4-årig forskarutbildning aldrig på allvar vunnit gehör i forskarsamhället, om nu så är fallet, samt ämnesvetenskapliga och ämnesdidaktiska aspekter och konsekvenser av detta. Till det skulle kunna läggas bland annat jämförande studier av forskarutbildning mellan lärosäten både i Sverige och utomlands, särskilt mot bakgrund av aktuella krav på internationalisering och pågående Bolognaprocess.

Vad gäller detta avslutande kapitel så följer några avsnitt som rör planering, organisation, eller ”målstyrning”, av forskarutbildningen där

makt- och demokratifrågor samt ”känslomässiga” aspekter uppmärksammas. I de två avslutande avsnitten problematiseras dagens forskarutbildning, inklusive den orientering mot utbildning som även varit utgångspunkt för detta arbete. Den sätts även in i ett större aktuellt universitets- och utbildningsperspektiv. Syftet är att öppna dörren för en vidgad diskussion bortom enkla uppdelningar och ”lösningar” av typen forskning eller utbildning.

Och någonstans där borta tecknar sig kanske till och med, måhända, även forskarutbildares och forskarstuderandes drömmar och visioner om den *goda* forskar/doktorsutbildningen i kulturgeografi?

Målarbete & målstyrning

En förutsättning för att forskarutbildning i kulturgeografi skall genomsyras av hög pedagogisk och vetenskaplig utbildningskvalitet är att forskarutbildare arbetar systematiskt med verksamheten, med avseende både på dess ämnesvetenskapliga *och* ämnesdidaktiska aspekter. I detta arbete blir det särskilt viktigt att ta utgångspunkt i målen för utbildningen. Därmed blir det, som led i utbildningsplaneringen, betydelsefullt att problematisera och tydliggöra olika typer av förutsättningar, ramar och mål som gäller eller skall gälla för forskarutbildningen. Inte minst behöver den inbyggda strukturella motsättningen mellan forskning – utbildning då särskilt beaktas.

Om de som skall genomföra utbildningen inte planerar med tydlig utgångspunkt i målen eller själva inte är medvetna om deras konkreta innebörder (exempelvis vilka specifika kunskaper- och färdigheter som utbildningen skall förmedla, hur dessa skall förmedlas i utbildningspraktiken, hur utbildningen och de som går utbildningen skall utvärderas, vilka kriterier som skall användas vid utvärdering och examination) är det, hårddraget, inte en forskarutbildning i strikt bemärkelse. Utbildning kan sägas innebära att *genom planerade och systematiska pedagogiska handlingar flytta en person från punkt A till B, alltså till utbildningsmålet*. Att forskarstuderande på egen hand mycket väl kan ta sig från punkt A till B och klara forskarutbildning, även med utmärkt

³⁶⁰ SOU 2004:27, s.68.

resultat, är en annan sak. Det är i sig varken ett mått på utbildningens kvalitet eller på de pedagogiska handlingar som där genomförs.

Mål har inte bara direkt betydelse för planering, genomförande, utvärdering och utveckling av själva forskarutbildningen. Det som, bland annat, anses karakterisera en effektiv arbetsgrupp är att medlemmarna har tydliga *gemensamma mål* att utgå från och förhålla sig till. Utan sådana riskerar arbetet med forskarutbildningen att bli ineffektivt, till exempel på grund av att forskarutbildare i alltför hög utsträckning agerar utifrån egna personliga föreställningar och uppfattningar om utbildningen. I sämsta fall kan detta sannolikt leda till att brister och förtjänster attribueras till enskilda personer, istället för att analyseras utifrån forskarutbildningens uppgifter, ansvar och mål.

Detta innebär naturligtvis inte alls att alla som medverkar i en forskarutbildning måste ha likadana uppfattningar om hur denna skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas. Tydlighet på utbildningens metanivå innebär att veta vad det råder konsensus om och vad som är målkonflikter. *Vad är det som forskarutbildningskollegiet är ense om och vad finns det delade uppfattningar om?*³⁶¹ Tilläggas bör att det då inte är tillräckligt att stanna på en deskriptiv målnivå.

De flesta forskarutbildare har sannolikt inga större svårigheter med att acceptera mål som anger att forskarutbildningen skall ge de forskarstuderande en ”bred skolning i ämnets vetenskapliga utveckling och innehåll”, en ”kvalificerad kunskap om och insikt i ämnets teori och forskningsmetodik” eller utbilda dem ”till att självständigt och kritiskt kunna utnyttja teoretiska insikter och metodiska färdigheter i såväl egen forskning, i första hand dokumenterad i en doktorsavhandling, som i ställningstaganden till kulturgeografiska problem över huvud taget”.³⁶² Svårigheterna, utmaningarna och åsiktsskillnaderna blir vanligen större när denna typ av övergripande mål skall operationaliseras och ges konkret innebörd i utbildningen. Vilka forskarkurser skall ges som del av genomförandet? I vilken omfattning? Hur skall målen operationaliseras och utvärderas? Utifrån vilka kriterier? Vilka krav skall ställas på

³⁶¹ Kommunikationen i den effektiva arbetsgruppen kännetecknas av ömsesidig respekt och innehåller konstruktiv dialog. Vad menar du? Min uppfattning är..., hur ser du på saken? I de fall meningsskiljaktigheter uppstår finns det ett professionellt filter mellan sak och person. Kritik är tillåten, men undviker moraliserande värdeomdömen om andra människors åsikter och göranden, exempelvis utifrån ”rätt och fel”. För ett forskarutbildningskollegium innebär det ett ”öppet klimat” som tillåter och uppmanar att utbildningen problematiseras.

³⁶² Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet, 2000-10-04.

doktorsavhandlingar under utbildningens genomförande med hänsyn både till utbildnings- och forskningsaspekt?

Avsaknaden av gemensamma mål, eller snarare att dessa inte har blivit problematiserade, artikulera, operationaliserade eller kommunicerats tillräckligt tydligt, har ofta även ett samband med *otydliga ansvarsfördelningar*. Ett sorts diffust ospecificerat "kollektivt ansvar" är som regel ingen bra förutsättning varken för att arbetet skall bli effektivt eller för att det skall bli en god arbetsmiljö. Fördelarna för forskarutbildare kan förvisso vara att de, i enlighet med gammal universitetstradition, kan sköta sig själva och göra vad de själva anser skall göras. Samtidigt är dörren öppen för att "beklaga sig" över att andra inte tar sitt ansvar eller utför de forskarutbildningsuppgifter som man själv anser att de borde. För ett kollektivt ansvar, i denna mening, innebär också att vem som helst kan löpa risken att utpekas som ansvarig för vad som helst. Ytterst handlar det om att en otydlighet om utbildningsmål, organisation, arbets- och ansvarsfördelning kan medföra negativa konsekvenser *för de forskarstuderande som skall utbildas*. Vad som är särskilt viktigt att uppmärksamma och problematisera är de komplexa pedagogiska förutsättningar som följer av att *arbetsmiljö och utbildningsmiljö är intimt och socio-rumsligt sammanvävda på forskarutbildningen*.

För att ett forskarutbildningskollegium skall bli effektivt räcker det alltså inte med att det finns ett någorlunda utvecklat samförstånd kring vad som är gemensamma mål och visioner med utbildningen. Kollegiet behöver även tydliggöra *arbets- och ansvarsfördelningar* så att forskarutbildarna vet vad som skall lösas gemensamt respektive individuellt. På grund av handledningens centrala ställning på forskarutbildningen blir det särskilt viktigt att överväga olika *preciseringar av handledarnas utbildningsansvar*. Vad är deras konkreta uppgifter och ansvar i genomförandet av pedagogiska handlingar enligt studieplanens mål?

Som tidigare nämnts är det viktigt att de som själva är forskarutbildare i praktiken engagerar sig i och utvecklar egna rutiner för planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildningen. Enligt de formella reglerna kan forskarutbildare i viss utsträckning överlåta

utvärdering åt fakultetsnämnden.³⁶³ Detta kan emellertid aldrig frånta forskarutbildares ansvar att själva ägna sig åt utvärdering. All utbildning på universitet och högskolor kräver att de som är verksamma i den konkreta utbildningspraktiken utvecklar egna innehållsmässiga och organisatoriska former och rutiner för detta. Av särskild betydelse är att utvärdering av en pedagogisk verksamhet skall göra det möjligt att dra slutsatser om relationen mellan det faktiska utfallet av utbildningen och ett planerat/förväntat (med avseende på genomströmning, kvaliteten på avhandlingar, doktoranders kunskaper och färdigheter, och vilka andra mått man nu kan tänka sig). Utifrån dagens forskarutbildning är det svårt att komma till någon annan slutsats än att vid utvärdering så måste både doktorandernas och forskarutbildningens delaktighet i utfallet analyseras med utgångspunkt i gällande utbildnings- och kunskapsmål. *Så vem eller vilka i den lokala praktiken skall ha ansvar för att forskarutbildningen utvärderas kontinuerligt? Hur skall det göras?*

Vad gäller den interna lokala organisation av forskarutbildningen har jag redan nämnt handledarkollegium, vilka är tänkta att vara mer eller mindre renodlat inriktade mot att diskutera både principiella och konkreta spörsmål kring handledning. Om man vill att ett handledarkollegium skall kunna fungera som en sådan mötesplats krävs att dessa tydligt skiljs från andra forskarutbildningsorgan där antagning av doktorander, finansiering och andra liknande ärenden behandlas. Följaktligen bör ett handledarkollegium inte samtidigt vara ett organ för frågor som rör planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildningen. Behandlingen av dessa kräver ett särskilt forskarutbildningsorgan, en forskarutbildningskommitté eller motsvarande, där beslut fattas och där de forskarstuderande naturligtvis måste vara representerade. Oavsett vilka organ man nu väljer är det betydelsefullt att deras respektive status och funktion tydliggörs för både forskarutbildare och forskarstuderande.

³⁶³ Det är möjligt att tänka sig att dessa successivt kommer att utveckla mer omfattande och detaljerade utvärderingsrutiner, en del i förslaget till ny doktorsutbildning tycks peka i den riktningen, vilket säkert kan ha sina fördelar. Den som inte är del av forskarutbildningens praktiska genomförande kan säkert läsa denna med andra ögon (och hittills har jag inte hört någon handledare frivilligt anmäla sig till att dennes prestationer skall utvärderas).

Makt- & demokratiaspekter i forskarutbildningsrummet

”Kunskap och makt” är ett kärt gammalt par och det finns ingen särskild anledning att tro att vi inte finner detta i olika konstellationer och sammanhang även på forskarutbildningen. Ibland uppträder det i form av ett slags historiskt geografiskt arv, kanske som en tyst och för-givet-tagen praktik där gamla kunskaper och makt-relationer konserveras. Ibland dyker det upp som vapen i händerna på dem som vill förändra och utveckla. För att återigen citera Gilles Deleuze och Félix Guattari:

[A]s in all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification.³⁶⁴

Val och ställningstaganden som rör dagens forskarutbildning, eller om man så vill morgondagens doktorsutbildning, både aktualiserar och behöver relateras till makt- och demokratiaspekter. Inte minst med tanke på forskarutbildningens traditionellt hierarkiska ställning och interna struktur. I ett makt-rumsperspektiv framträder forskarutbildningen som ett topologiskt komplext rum som i hög grad är vikt av, och därmed även för, ”Statsfilosofin”.³⁶⁵ I Michel Foucaults ord:

[v]arje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig.³⁶⁶

På en övergripande nivå finner vi det politiska systemet i form av regering och riksdag som via utbildningsdepartement och högskoleverk under senare år bland annat strävat efter att öka effektiviteten och genomströmningen, samt vika ihop forskarutbildningsrummet med det omgivande samhället (3:e uppgiften). Hur skall forskarutbildare förhålla sig till dessa maktrelationer? Som Sune Berger påpekar finns det anledning att ”vara på sin vakt så att inte den snabbare genomströmningen sker på bekostnad av eftertanke och kvalité och det ställer också krav på en välorganiserad och stramare forskarutbildning.”³⁶⁷

Men vilka kriterier på ”kvalité” skall då forskarutbildare utgå ifrån i sin lokala utbildningspraktik? Hur skall forskarutbildningsrummet

³⁶⁴ Deleuze & Guattari, 1988, s.3.

³⁶⁵ Deleuze & Guattari, 1988.

³⁶⁶ Foucault, 1993, s.31.

³⁶⁷ Berger i Olsson, 1998, s.219.

organiseras och utbildningen genomförs så att makten över möjligheterna till "eftertanke" säkerställs? Är "kvalité" att alla handledare på forskarutbildningen har genomgått en handledarutbildning, vilket alltför universitet nu infört som obligatorium och som ytterligare betonas i förslaget till en ny doktorsutbildning? Är rigoröst utformade byråkratiska kontrollrutiner för inrapportering och uppföljning av individuella studieplaner (ISP) genom fakultetsnämnders försorg ett mått på en "välorganiserad" forskarutbildning? Skall en "stramare" forskarutbildning uppfattas som en där doktorander inordnas i på förhand väl definierade forskningsprojekt av nyttoinriktad karaktär och där naturvetenskap tjänar som implicit modell? Var går gränsen för när forskarutbildningen kan anses abdikera från sitt *utbildningsansvar*? Vilka skall ha makt över planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildningen? *Vad anser de forskarstuderande och hur kan deras möjligheter till delaktighet och inflytande utvecklas?*

I den lokala rumsliga praktiken finner vi professorer och docenter, de som traditionellt haft en betydande makt i, över och genom forskarutbildningsrummet. Inte sällan har denna makt utövats och reproducerats i slutna rum, som när betygsnämnder implicit eller explicit bestämt examinationskriterierna för vad som skall räknas som en godkänd doktorsavhandling i kulturgeografi. Så länge dessa kriterier inte artikuleras och kommuniceras i bredare forum, försvåras då inte möjligheterna till demokratisk inflytande över det som under ytan ofta inte är ämnesvetenskapligt självklart? Innebär det inte också konsekvenser för hur forskarutbildningen i praktiken kan och bör organiseras, såväl för vilka kunskaper och färdigheter som utbildningen skall ge de forskarstuderande? Som Barbara Czarniawska uttrycker det:

Vid många offentliga tillfällen känner jag att mina kollegor - andra handledare, opponenter - agerar utifrån outtalade premisser som jag inte delar. Det antas att vi alla är överens om vad som är bra vetenskaplig praktik, men det är vi inte alls, vilket märks när det väl kommer till kritan, dvs. vid utvärderingar, sakkunniga utlåtanden, oppositioner och recensioner. *Bör vi inte då och då prata mer öppet om sådant?*³⁶⁸

En av tänkbara anledningar till varför det inte alltid talas "mer öppet om sådant" kan vara att forskarutbildningen ofta varit en för-givet-tagen

³⁶⁸ Czarniawska i *Strannegård*, 2003, s.43 [min kursivering].

erfarenhetsbaserad praktik där *pedagogiska, ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga aspekter av utbildningen inte explicit problematiserats på ett systematiskt och vetenskapligt sätt*. Lena Gerholm, som bland annat studerat forskarutbildning inom olika discipliner, menar att: "[s]amtidigt som universitetsvärlden genomgår omvälvande förändringar så är kulturen inom olika discipliner bunden till den tysta kunskapen".³⁶⁹ Som Allan Pred uttryckt det så "talar makten allra högst genom de tystnader den producerar."³⁷⁰

Av det följer att en av utmaningarna för de som medverkar i dagens forskarutbildning är att problematisera detta tysta geografiska historiska arv. Därför finns det anledning för forskarutbildare och forskarstuderande att både läsa mellan raderna och noggrant lyssna till det som aldrig sägs. *Så vem vågar tala högt om forskarutbildningens "dolda" läroplaner som inte finns nedskrivna, men som samtidigt lärs ut och reproduceras genom kroppslig rumslik praktik?* I ett bredare universitetsperspektiv har alla forskarutbildare ett gemensamt uppdrag som enligt Billy Ehn är:

att bidra till samhällets självförståelse, stimulera det kritiska tänkandet och den öppna, kunskapsrika debatten. Den högre utbildningen borde också begåva oss med ett demokratiskt sinnelag och en vilja att arbeta för en mer rättvis, jämställd och tolerant värld.³⁷¹

De som är intresserade av att försöka "synliggöra" och problematisera både faktiska och för-givet-tagna pedagogiska, ämnesdidaktiska och ämnesvetenskapliga spelregler i forskarutbildningsrummet behöver beakta att maktrelationerna inte är jämlika. Det är ofta "svårt att vara kritisk när man som doktorand är så beroende av sin handledare".³⁷² Både doktorander och forskarutbildare är också en del av ett större akademiskt rum. I detta gäller, enligt Billy Ehn och Orvar Löfgren, att:

Den akademiska makt- och prestigestrukturens regler dämpar frimodigheten och skapar ängslan för att begå fel och stöta sig med den som kan påverka ens framtid.³⁷³

³⁶⁹ Gerholm i *Strannegård*, 2003, s.99.

³⁷⁰ Fri översättning av en mening jag anser mig vara säker på att Allan Pred skrivit, men vars exakta källa jag tyvärr inte lyckats lokalisera.

³⁷¹ Ehn, 2001, s.139.

³⁷² Jacobsson i *Nyheter & debatt*, nr 5, 2003, s.4.

³⁷³ Ehn & Löfgren, 2004, s.47.

Det kan här vara värt att påminna om att makt, även enligt Foucault trots att det ofta är mulet i hans diskurslandskap, långt ifrån bara handlar om förtryck och alla andra negativa aspekter som vi så ofta och lätt förknippar "den" med. När David Harvey för några år sedan besökte Karlstad berättade han under ett seminarium om hur han inom forskarutbildningen använde sin makt på sitt universitet. Några av hans doktorander var vid denna tid sysselsatta med "queer-teori och annat" som han själv inte bara var skeptiskt inställd till utan även kritisk mot. Samtidigt var han mycket noga med att betona att han använde den begränsade makt han faktiskt hade för att skydda dessa doktorander så att de skulle få möjlighet att under några år ägna sig åt det som var viktigt för dem, till skillnad från vad som var viktigt för honom själv.

Den högre utbildningens högsta nivå är forskarutbildningen och just där, om någonstans, borde vi väl finna "det kritiska tänkandet och den öppna, kunskapsrika debatten". Så hur är det då på forskarutbildningen och de högre seminarierna? Är det vetenskapliga samtalen öppna, demokratiska, konstruktiva och toleranta? Kännetecknas maktrelationerna av nyfikenhet och ömsesidig respekt? Konstitueras den andre som legitim, även i de fall då det finns betydande skillnader mellan olika uppfattningar? Uppstår det spännande, kreativa och intellektuellt utmanande möten mellan olika uppfattningar om forskarutbildning, vetenskap och kulturgeografi? Som Torsten Hägerstrand en gång uttryckte det:

Om man vill spetsa till saken kan man säga, att universitetet egentligen bara har en uppgift. Den är att befordra öppet mellanmänniskt tankeutbyte om vetenskapliga frågor. Allt som ger en sådan kommunikation gynnsamma former bidrar till att skapa det kreativa klimatet.³⁷⁴

Doktorander är inte bara att betrakta som en målgrupp för reformer kommande från central utbildningspolitisk och administrativ nivå, utan även viktiga aktörer. Kanske är det även så att de som sådana hittills ofta försumrats i försöken att reformera forskarutbildningen? Att de involveras aktivt i implementeringsprocessen, och ges ett reellt inflytande över genomförandet, kan betraktas som en viktig förutsättning för att forskarutbildningsreformer skall få avsedda och reella effekter i

³⁷⁴ Hägerstrand i *Carlestam & Sollbe*, 1991, s.118.

den lokala utbildningspraktiken. Vanligt är att det existerar någon typ av informellt eller formellt "doktorandforum". Dessa kan främja sammanhållning i doktorandgruppen och bidra till en positiv insocialisering, men även fungera som ett slags remissorgan för forskarutbildningsfrågor. Därtill behöver som tidigare nämnts doktoranderna ha *representanter i det lokala beslutsorganet för forskarutbildningen* (forskarutbildningskommitté eller motsvarande). En slutsats här blir att det är viktigt att ytterligare både uppmärksamma och utveckla möjligheterna för doktoranderna att få ett reellt inflytande (makt) i frågor som rör hur deras egen forskarutbildning planeras, genomförs, utvärderas och utvecklas.

Känslomässigt bundna värderingar & uppfattningar

Även om det är ett vetenskapligt tänkande som skall utgöra grunden för rättfärdigandet av kunskap på ett universitet finner vi samtidigt att detta tänkande också är sammanvävt med vad vi i dagligt tal kallar "känslor".³⁷⁵ En fråga som kan ställas är huruvida forskarutbildningsfrågor är möjliga att hantera enbart genom att använda eller lita till det av tradition så hyllade logiska och rationella vetenskapliga förnuftet. Är det dessutom så att detta förnuft i praktiken verkligen existerar i en sådan renodlad form?

I pedagogiska sammanhang används ibland termen "emotionellt lärande" som innebär att elever/studenter strukturerar sitt lärande med hjälp av känslomässigt bundna tidigare erfarenheter och uppfattningar. Den läsare som hängt med så här lång i detta diskussionsunderlag har säkert erfarit detta i sin egen kropp. Ibland utlöser läsningen av en text känslor av välbehag och man nickar instämmande. I andra fall blir man "irriterad" och skriver invändningar med röd penna i marginalen. På liknande sätt ingår det i de pedagogiska förutsättningarna för utbildning, inte minst i ett samhällsvetenskapligt ämne som kulturgeografi, att forskarstuderande kommer med redan utvecklade känslomässigt bundna erfarenheter, upplevelser, förkunskaper och uppfattningar om människor och samhälle.

De som går en forskarutbildning har stora möjligheter att ladda kunskaper och färdigheter som förmedlas med personliga emotionella

³⁷⁵ "Emotion is a contamination of empirical space by affect" (Massumi, 2002, s.61).

konnotationer. Varje handledare har då och då brottats med känslomässigt bundna föreställningar om kulturgeografi, vetenskapsuppfattningar och värderingar om forskning och forskarens roll hos doktorander. Ibland kan dessa verka hindrande i läro- och forskningsprocesser och för doktorandens kognitiva utveckling. I andra fall tar de istället formen av en passion som driver doktoranden vidare även genom is och mörker. En mycket viktig uppgift för handledaren är att bidra till att det emotionellt filtrerade lärandet inte verkar hindrande för doktorandens kunskapsbildning och färdighetsutveckling. I det ingår även att utmana dennes känslomässigt bundna kunskaper och uppfattningar, när så är motiverat och lämpligt.

Enligt Billy Ehn och Orvar Löfgren präglar även känslorna universitetslivet i allmänhet. Av särskild betydelse är att det i den akademiska världen existerar en nära *relation mellan person och prestation* i ett sammanhang där man hela tiden granskas, rankas och jämförs med andra.³⁷⁶ Generellt skulle man kunna säga att ju närmare saker och ting kommer ens egen identitet, hur man uppfattar sig själv som människa, desto mer blir ens kunskaper och uppfattningar känslomässigt bundna. I den akademiska världen är avståndet mellan det man gör och presterar som vetenskapare och en själv som person ofta förhållandevis litet. Alla som skrivit en avhandling, eller håller på att skriva en sådan, har egna erfarenheter och upplevelser av detta. För att uttrycka det lite mer skämtsamt så kommer jag att bli oproportionerligt glad när en läsare tycker att detta diskussionsunderlag är ”bra” och oproportionerligt ledsen när en läsare anser att det är ”dåligt”. Som Gregory Bateson en gång formulerade det:

This is crucial. This is what mammals are about. They are concerned with patterns of relationship, with where they stand in love, hate, respect, dependency, trust, and similar abstractions, vis-à-vis somebody else. *This is where it hurts us to be put in the wrong.*³⁷⁷

Det finns alltså ingen särskild anledning att anta att forskarutbildares uppfattningar om utbildning, ämne, forskning och vetenskap skulle vara fria från känslomässigt bundna värderingar och ställningstaganden. Snarare tvärtom, i alla fall om man följer Billy Ehn och

³⁷⁶ Ehn & Löfgren, 2004, s.164.

Orvar Löfgrens resonemang. En intressant utmaning blir här hur forskarutbildare kan hantera målkonflikter och organisera det pedagogiska och ämnesdidaktiska arbetet på forskarutbildningen på ett sätt som gör att känslomässigt bundna kunskaper, uppfattningar och värderingar inte hindrar eller försvårar utan *bidrar till en konstruktiv utveckling av forskarutbildningen*.

Att vara i hatten

Edward de Bono har utvecklat en teknik för hur medlemmarna i en arbetsgrupp eller beslutsförsamling kan frigöra sig från emotionellt bundna värderingar. Enligt honom själv pekar erfarenheter mot att hans "6-hattarsteknik" kan effektivisera beslutsprocesser och minska sammanträdestider till en fjärdedel, ja till och med en tiondel av det normala.³⁷⁸ "6-hattarstekniken" försöker ge ett konstruktivt alternativ till traditionella sammanträden, meningsutbyten, diskussioner och problemlösning i grupp som ofta uppmuntrar meningsmotsättningar i termer av individuellt grundade värdeomdömen av typen "rätt och fel". För om man:

tycker att man har "rätt" [och därmed att andra har "fel"] kan man vara beredd att slåss in i döden för sin uppfattning. Att känna att man har rätt är en känsla, inte enbart ett logiskt tillstånd. Vi har fått lära oss att den högsta formen av tänkande är att logiskt försvara sin inställning. Det är rent struntprat och därtill farligt struntprat. Om man väljer ut sin information, väljer sina värderingar och begränsar sina varseblivningar kan man försvara praktiskt taget vilken åsikt som helst. Mycket av motsättningarna under det gångna millenniet [1900-talet] har uppstått just på grund av denna "känsla" av att ha rätt. Arrogans av värsta sorten, både intellektuellt och i uppträdandet *har sin grund i känslan av att ha rätt*.³⁷⁹

"6-hattarstekniken" bygger på ett övervägande om hur den kemiska sammansättningen i hjärnan varierar när vi är försiktiga och när vi är positiva. Denna kemiska förberedande sensibilisering är en central del av

³⁷⁷ Bateson, 1972, s.470 [min kursivering].

³⁷⁸ de Bono, 2000, s. 304. Det finns säkert många teorier och modeller som man kan hämta stöd i och som används exempelvis i diverse ledarskapsutbildningar. Edward de Bonos teknik är här bara ett exempel.

³⁷⁹ de Bono, 2000, s. 210-211 [min kursivering].

hjärnans funktion. Eftersom man inte kan sensibilisera i alla riktningar samtidigt föreligger ett absolut behov av att skilja ut olika tankearter. "6-hattarstekniken" innebär att alla deltagarna i varje ögonblick tänker i samma "emotionella tankeriktning", vilken bestäms av någon av de 6 hattar man tar på sig. Dessa representerar alltså 6 olika emotionella tankeriktningar.

Genom att deltagarna uttrycker uppfattningar utifrån de olika hattarna, och *inte med utgångspunkt i vad de själva tycker*, försvåras även möjligheten av att det som kommer upp och sägs attribueras till en specifik person. Det är inte den egna åsikten om dagens forskarutbildning i kulturgeografi eller morgondagens doktorsutbildning som är utgångspunkten utan den hatt (emotionella tankeriktning) man talar i. Därigenom uppmuntras även den metakommunikativa aspekten, det vill säga *hur* man strukturerar det man talar om, vilket är oerhört väsentligt i en pedagogisk verksamhet som har till uppgift att förmedla ett vetenskapligt förhållnings- och tankesätt.³⁸⁰

För att exemplifiera "hatt-tekniken" kan vi tänka oss ett forskarutbildningskollegium som samlas runt frågan; "Hur vill vi att den nya doktorsutbildningen i kulturgeografi skall utformas?" När forskarutbildarna tar på sig den *vita* hatten inriktar de sig på torr och ren information. Neutralt och objektivt undersöker de vad de behöver veta. Vad sägs i Forskarutbildningsutredningens betänkande? Vilka faktiska skillnader innebär doktorsutbildningen jämfört med dagens forskarutbildning? Vad vet vi egentligen om hur forskarutbildningen fungerar i praktiken i dag? I den *vita* hatten handlar det även om att ta fram uppgifter och fakta utifrån studieplaner, högskoleförordningen, policydokument, ekonomiska ramar och utfall, och annat som forskarutbildningen måste förhålla sig till oavsett vad de själva som personer tycker och känner. Vad är det vi saknar kunskap om? Bolognaprocessen eller hur forskarutbildning i ämnet är organiserad i övriga Europa?

När forskarutbildare byter hatt och tar på sig den *röda* har alla möjlighet att uttrycka spontana känslor och intuitiva åsikter, utan att behöva förklara eller motivera dem. "Den forskarutbildning vi har tycker

³⁸⁰ Detta är förstås även vad som karakteriserar ett vetenskapligt förhållningssätt som innebär att det som sägs (kunskapsanspråk) relateras till metod, teori, empiri, etc, och inte till forskarens egna

jag är bra som den är, det är väl bara att fortsätta?” ”Jag anser att det är viktigt att vår nya doktorsutbildning får en tydlig ämnesprägel.” ”Vi skall ta chansen och profilera den mot de forskningsområden vi är bra på.” I den *gröna* hatten inriktar sig alla på kreativa förslag och nya idéer (ju galnare desto bättre). Alternativa angreppssätt och allehanda provokationer och utmaningar av det för-givet-tagna uppmuntras särskilt. ”Slopa all individuell handledning på doktorsutbildningen.” ”Låt hela doktorsutbildningen utgöras av forskningsprojekt i grupp.” ”Vi struntar i ämnet och tar fram ett förslag till doktorsutbildning som innehåller flera olika ämnen istället.”

När forskarutbildare är i den *svarta* hatten är det helt okej att vara negativ och frossa i allt som är svårt, omöjligt och inte kan göras. ”Så vitt jag vet finns det inga hållbara argument för att ny doktorsutbildning skulle ge några positiva effekter.” ”Det kommer ändå inte att leda till särskilt mycket i praktiken.” ”Så länge våra arbetsvillkor är som dom är kan vi inte göra så mycket, dessutom måste resurstilldelningen lösas först”. I den *gula* hatten kastar forskarutbildarna sig ut i ren optimism. Det finns då inga dystra moln på himmelen, bara hoppfulla möjligheter. ”Jag tycker att vi börjar omedelbart med planeringsarbetet, vi lär oss säkert jättemycket bara genom att försöka.” ”Vi kan samordna med Bolognaprocessen och på så sätt blir det positivt även för grundutbildningen.”

I den *blå* hatten, som väl närmast är vetenskapens ideala hatt (och det maskulina förnufts?), gäller det att upprätta distansen och sakligt analysera, värdera och välja bland de olika förslag och alternativa möjligheter som kommit fram. I sorterandet och väljandet kan forskarutbildarna även behöva ta på sig de andra hattarna igen. ”Behöver vi inte ta på oss den svarta hatten och se till de negativa aspekterna? Är det verkligen realistiskt att få fram ett färdigt förslag om 1 år?” I den vita hatten kan man återkomma till om det inte finns några fler aktuella förslag, eller andra fakta som man behöver känna till för att kunna gå vidare. ”Har vi inte glömt den 3: uppgiften? Hur skall denna kunna integreras på ett bra sätt med utbildning och forskning?” ”Ge mig den gröna hatten, jag kom just på en totalt utflippad idé”.

åsikter. Skillnaden består av att i 6-hattarstekniken relateras det som sägs till *emotionella tankeriktningar*.

6-hattarstekniken är ett möjligt exempel på *hur man kan arbeta medvetet för att minska riskerna för att utbildningsplanering blir en slags makt- och dragkamp mellan olika individuella viljor som gör val och ställningstaganden utifrån sina egna emotionella tankeriktningar*. I ett hattperspektiv handlar det inte längre om att försvara eller angripa en idé eller en uppfattning om den nya doktorsutbildningen. Det handlar om att *på ett så effektivt sätt som möjligt få fram ett brett beslutsunderlag eller förslag*. Den forskarutbildare som nu nödvändigtvis ändå måste visa upp sin individuella skicklighet gör det genom att göra en bra insats i varje hatt. I ett makt- och demokratiperspektiv är 6-hattarstekniken intressant eftersom den kan hjälpa till att "eliminera" starka Egon, vilka sannolikt inte är helt ovanligt förekommande inom den akademiska världens beslutsfattande. Vidare pekar den på att det kan finnas vinster att hämta i krassa termer av tid och resurser. Många har säkert erfarenhet av allehanda möten och sammanträden som slösats bort på dragkamper mellan olika individuella särintressen, markeringar och positioneringar och som varken nått den substantiella saknivån eller lett fram till tydliga beslut.

Även om de Bonos hatt-teknik är intressant som tankefigur finns det säkert även risker med att tillämpa hatt-tekniken i praktiken. En av dessa kan vara att man lätt kan hamna i kategoriseringsfällan, "hon eller han är en sån där svart-hatt", och därmed kan både faktiska och imaginära roller i ett forskarutbildningskollegium förstärkas och cementeras. Dessutom är det möjligt att invända genom argumentet att de Bonos hattar egentligen inte är så mycket mer eller annat än ett vanligt traditionellt professionellt ledarskap. I ett sådant, som väsentligen kretsar kring bindestreckat mellan Vad? – Hur?, ingår att ställa frågor som; Vad är det som skall göras? Vilka är målen och vilka förutsättningar har vi? Hur skall det göras? Varför? När? Var? Vilka olika åsikter och uppfattningar finns bland medarbetarna? Vilka positiva och negativa aspekter kan vi identifiera? Vad är för- och nackdelar med olika utbildningsalternativ? Finns det andra förslag eller synpunkter som vi inte tänkt på?

Eller med andra ord: *Vad vill vi med vår forskar/doktorsutbildning och hur kan och skall denna planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas?*

Forskarutbildning: en rhizomatisk betraktelse³⁸¹

Att utgå från att forskarutbildning i kulturgeografi är just en *utbildning*, samt undersöka möjliga innebörder och konsekvenser av detta, utesluter inte att man samtidigt kan inta ett kritisk förhållningssätt. Lika självklart som det är viktigt för forskarutbildare att förhålla sig till övergripande forskarutbildningspolitik är det att *problematisera* denna. Syftet med detta avsnitt är att försöka göra just detta. Låt mig börja med vad Peder Karlsson skriver i sin avhandling *Forskarens socialisation: Kunskapssociologisk visit i doktoranders världar*:

I högskoleförordningen är det idag inskrivet att personer som antas till forskarutbildning skall kunna erbjudas försörjning under hela studietiden. Dessutom ställs höga krav på kortare genomströmningstid, vilket reflekterar statsmakternas strävan efter högre examinationsfrekvens och kunskaps-/informationssamhällets förmodat ökade behov av forskarutbildad arbetskraft. Konsekvensen blir en instrumentell hållning gentemot forskarutbildning och socialisation av nya forskare; personer med förmåga att bedriva självständigt forskningsarbete ska "produceras" i ökad utsträckning och i ökad takt. Det går att spåra en modell som i alltför hög grad baseras på naturvetenskap som ideal, men vet man egentligen hur forskning bedrivs inom olika fakultetsområden, discipliner och på olika institutioner? I "Forskning 2000" betonar man just forskningsprocessens öppna och oförutsägbara karaktär, vilket man menar omöjliggör politiska mål och riktlinjer inriktade på styrning i termer av nytta, tillämpbarhet med mera. Forskning 2000 kan dock inte heller tillskrivas en nyanserad bild av forskningspraktiken, då denna beskrivs i termer av "frihet" och "nyfikenhet", "en fri och öppen process" etcetera. Detta ger i stort uttryck för att man förlitar sig på traditionella, idealiserade föreställningar om vetenskap, vilka in sin tur kan ifrågasättas utifrån ett vetenskaps- och kunskapssociologiskt perspektiv...³⁸²

³⁸¹ Med "rhizomatisk" avses här att forskarutbildning kan förstås som ett topologiskt komplext rum som består av många olika komponenter och inbördes relationer mellan dessa. Hur dessa är ordnade, eller skall ordnas, är inte självklart. Hur man skapar ordning i rhizom ("rotstock" eller "rotsystem") är beroende av vilken ingång man väljer och hur man relaterar olika komponenter till varandra. Man kan särskilja forskning och utbildning, likaväl som man kan integrera dem på olika sätt. Man kan hantera den 3:e uppgiften som separat eller sträva efter att den skall få genomslag i doktorsavhandlingar. Man kan karakterisera externfinansiering som ett "problem", som en pedagogisk förutsättning eller som en spännande möjlighet. En "rhizomatisk betraktelse" innehåller en kartografisk strävan att återge denna topologiska komplexitet. (En ingång till "rhizomatiskt tänkande" är Deleuze & Guattari, 1988 samt för kulturgeografer särskilt Bonta & Protevi, 2004).
³⁸² Karlsson, 2004, s.53.

Forskning 2000 *kan* tolkas som att forskarutbildningen inte behöver fästa särskild vikt vid "nytta" och "tillämpbarhet" utan att den istället skall prioritera "frihet" och "nyfikenhet". Vad innebär en sådan tolkning för den "3:e uppgiften" och "samhällsrelevans"? Vilka konsekvenser medför det att ta utgångspunkt i "forskningsprocessens öppna och oförutsägbara karaktär" på en 4-årig forskarutbildning med krav på effektivitet och genomströmning? Är dessa krav överhuvudtaget möjliga att leva upp till utan att organisera och genomföra forskarutbildning efter en "modell som i alltför hög grad baseras på naturvetenskap som ideal"? *Vad händer med forskarutbildning i kulturgeografi, både ämnesvetenskapligt och ämnesdidaktiskt, om nu ramarna för denna är baserade på en instrumentell hållning och med naturvetenskap som ideal?* Skall handledare bli medförfattare till doktorsavhandlingar?

Enligt mina erfarenheter är det inte ovanligt att forskarutbildare känner sig kluvna inför dagens forskarutbildning, på olika sätt och av flera skäl. Ett är att det bakom målsättningen att pedagogiskt professionalisera universitets- och högskoleutbildning (inklusive forskarutbildningen) även är möjligt att skönja en slags operationaliserad instrumentell mål- och resultatorienterad "managementstrategi" som alltmer breder ut sig:

the imperative that now dominates university administration: learn from business how to manage higher education, how to make it lean and accountable.³⁸³

Utvecklingen tycks gå mot att "[e]ducation is becoming more and more performative", inte bara i land som England.³⁸⁴ Det gäller, i enlighet med performativitetens imperativ, att *visa* vad man gjort. Framför allt hur mycket. Kanske för sakens, statens, statistikens, utbildningsbyråkraternas, samhällsnyttans eller näringslivets skull, det är inte alltid så lätt att veta. Med hänvisning till utbildningsforskaren Ronald Barnett menar Billy Ehn och Orvar Löfgren att "tyngdpunkten i verksamheten har förskjutits från kontemplation till prestation, där det i högre grad än tidigare gäller att slå mynt av kunskapen".³⁸⁵ Kraven ökar på att kunskap och utbildning kan transformeras till varor att sälja och med SWOT-analys kan man kartlägga de egna möjligheterna att bli en

³⁸³ Ohmann, 2003, s.98.

³⁸⁴ Thrift i Cloke, Crang & Goodwin, 2004, s.95.

konkurrenskraftig aktör på kunskaps- och utbildningsmarknaden. Vilka varor är det då som denna "marknad" efterfrågar och vilka kommer inte att nå upp till en efterfrågevolym som är tillräcklig för att de skall anses värda att produceras?

As knowledge is increasingly made and organized to sell in tidy packages, where will the market be for feminist or queer or Marxist critique? These are not among the intellectual properties that the university's venture capital team will see as foundations of spin-off enterprises. Nor will it find corporations ready to "partner" with it in developing and selling the ideas of Joan Scott or Judith Butler. Nor will corporations themselves look to the university as a subcontractor that can efficiently supply the needs for Gramscian or Foucauldian critique. Students will still want bell hooks and Noam Chomsky, at least as celebrity speakers. But how many students will jeopardize their economic future by majoring in the fields where post-sixties critique is the center of intellectual excitement?³⁸⁶

Så vem har i dessa neo-liberala tider lust, ork eller råd att bry sig om det kritiska vetenskapliga tänkandet-och-handlandet, eller värna om kvalificerad och avancerad skolning och bildning i ämnet kulturgeografi, om det främst gäller att "just-in-time" omsätta intern- eller externfinansierade forskningsprojekt till avhandlingsprodukter och siffror som kan visas upp i produktionsstatistiken? "Genomströmning" är, enligt Kaj Sköldberg och Miriam Salzer-Mörling, ett nyckelord och en rotmetafor för en syn på högre utbildning som:

slår igenom åter och åter, oberoende av sittande regeringar och utbildningsministrar. I produktionsprocessen förväntas lärarna-arbetarna förfina studenterna till färdiga, standardiserade produkter. Detta skall ske med högsta effektivitet och hastighet.³⁸⁷

Mot bakgrund av "en instrumentell hållning gentemot forskarutbildning", där nya forskare skall produceras på minsta möjliga tid, är det inte heller särskilt förvånande om krav på övergripande tydlig pedagogisk ledning och styrning av forskarutbildning ibland förväxlas med önskemål om detaljreglering eller misstänks för att vara förtäckt formalism. Vem har tid att sitta och problematisera studieplaner? I det

³⁸⁵ Ehn & Löfgren, 2004, s.135.

³⁸⁶ Ohmann, 2003, s.164.

perspektivet löper pedagogik och ämnesdidaktik även risken att bli reducerade till praktisk och instrumentell metodik för att lösa konkreta utbildningsproblem, vilka i realiteten kanske inte handlar om så mycket annat än att öka effektiviteten och garantera genomströmningen. Med hjälp av tydliga och på förhand definierade kunskaps- och färdighetsmål blir högskoleutbildningen en snitslad bana där studenter kan mätas och examineras vid varje kontrollstation med hjälp av standardiserade kriterier och utvärderingsmallar:

En sida av kraven på ökad effektivitet är att när man börjar en utbildning eller utforskar något, så ska målen och det man förväntas komma fram till vara angivet från början. Helst ska vägen mellan de uppställda målen vara så kort som möjligt. Detta strider dock mot den sida av kunskapen som har med själva tillkomstprocessen att göra. Om vi från början vet vad vi skall komma fram till är det ju inte så stor idé att söka, vi vet det redan från början.³⁸⁸

Hur många avhandlingar produceras egentligen i dagens system om det vi redan vet från början? Att kunskap skall underordnas i förväg uppställda mål leder lätt till en marginalisering av möjligheten att göra andra upptäckter eller nå andra insikter under utbildningens gång än vad som är utritat på kartan enligt kurs- och studieplan.³⁸⁹ Därmed kan målstyrning av högskoleutbildning även ses som delaktig i kunskapens instrumentalisering.³⁹⁰ Riskerar då inte denna kunskapssyn och utbildningsadministrativt orienterade instrumentella politik med mål- och resultatstyrning som ideal att omvandla universitetet, ända upp till forskarutbildningen, till en standardiserad utbildningsanstalt, inte för studenter utan för elever?³⁹¹ Är inte detta ett uttryck för en slags *utbildningsanstaltsfilosofi* som ontologiskt transformerar vuxna människor till elever vars ansvar det *åligger utbildningssystemet* att "få igenom"? Inte så mycket för att bilda dem, eller för att träna dem i vetenskapligt tänkande-

³⁸⁷ Sköldberg & Salzer-Mörling, 2002, s.255.

³⁸⁸ Gustavsson, 2002, s.81.

³⁸⁹ Detta aktualiseras även inom samhällsvetenskaplig metodologi och uppmärksammas av John Law utifrån frågan "How might method deal with mess?" (Law, 2004, s.2). Det traditionella målet för metod, enligt Law, är att skapa och finna ordning. Hur kan man då med dessa metoder förstå "mess" (ordning, mångfacetterad och motsägelsefull komplexitet, etc.)?

³⁹⁰ Gustavsson, 2002, s.80.

³⁹¹ Med distinktionen student-elev menas här att studenter utmärks av att de tar ansvar för sitt eget lärande medan elever tillskriver utbildningssystemet ansvaret. På liknande sätt har en utbildningsanstalt därmed ansvaret för att förmedla kunskaper till elever, ett universitet för att utforma utbildning och undervisning så att studenters eget lärande och ansvar för detta möjliggörs (jfr även grund/forskarutbildning samt undervisning/handledning).

och-handlande i ämnet kulturgeografi, utan för att få in siffror i nyttokalkylerna som kan skickas med förhoppning om ny (helst större) tilldelning nästa år.

Trots att den grundläggande högskoleutbildningen utöver kunskaper och färdigheter skall ”ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa kunskapsutvecklingen, allt inom det område som utbildningen avser” och att utbildningen bör ”utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå” är studenterna på grundutbildningen:³⁹²

så inriktade på att ”ta poäng” att intresset för kunskap och kritik försvinner; det finns ingen tid för detta. Ett karakteristiskt symtom är att svenska universitetsstudenter på fullt allvar talar om att ”gå till skolan”, delta i ”klasser” etc.³⁹³

På liknande sätt blir lärarna inriktade på att ”ge poäng”, för i en utbildningspraktik med genomströmning (”HST och HSP”) som ledstjärna blir det svårt utvärdera genom stora examinationer som kan ”tvinga” studenter att arbeta med den vetenskapliga förståelsenivån och utveckla sina egna förmågor ”till självständig och kritisk bedömning” och ”att självständigt lösa problem”. Istället erbjuder universitet och *högskolor* rader av små kontinuerliga elevantpassade, eller måhända kundorienterade, ”snutte-examinationer”. För utbildningsanstaltsfilosofins epistemologiska grund, som garanterar effektivitet och genomströmning på ”massuniversitetet”, är att ”vem som helst kan lära sig att komma ihåg vad som hände igår”. Lätt som en plätt, men är det verkligen vad ett universitet skall syssla med? Eller så kanske det är just det med tanke på att ett gemensamt drag i den förda högskolepolitiken i Sverige tycks ha varit att:

Universiteten uppfattas som instrumentella i förhållande till den politiskt-ideologiska makten.³⁹⁴

Kanske finns det därför all anledning för forskarutbildare att fråga sig om inte utbildningsanstaltsfilosofin, i kombination med ett

³⁹² Högskoleförordningen (9 §).

³⁹³ Sköldberg & Salzer-Mörling, 2002, s.255.

³⁹⁴ Sköldberg & Salzer-Mörling, 2002, s.254.

instrumentellt produktions- och kunskapstänkande, håller på att breda ut sig *även på forskarutbildningen*. På denna ges kurser där doktorander inte alltid behöver läsa och arbeta särskilt mycket för att klara sig. Examinationer utformas inte sällan, till doktorandernas lättnad, så att de i stor utsträckning kan anknytas till det egna avhandlingsarbetet. Varför skall förresten delar av den allmänna kursdelen i utbildningen kunna tillgodoräknas också på "avhandlingsdelen"? I enlighet med rådande utilitarism (nyttan är målet) kan forskarutbildare hävda att doktorander enbart bör, eller skall, välja kurser som är av direkt relevans och nytta för det egna forsknings- och avhandlingsprojektet. Är det på så sätt som genomströmning kan garanteras? Eller är det ett uttryck för att det i huvudsak är forskningsbidraget, och inte utbildningen i ämnet kulturgeografi, som premieras? Både och?

Om nu som James Clifford uttryckt det; "att forska är perverst: man ska överraska, ifrågasätta och provocera genom att bryta ned det konventionella och främmandegöra det välbekanta", hur rimmar då det med krav på instrumentell målstyrning av forskarutbildning och avhandlingsprojekt?³⁹⁵ Till symtomen på "instrumentalism" kan även räknas krav på pedagogisk och ämnesdidaktisk styrning, kontroll och utveckling av forskarutbildningen, eller varför inte mycket av innehållet i de föregående kapitlen? Med handledarutbildning, garanterade handledartimmar och rigoröst utformade individuella studieplaner efter den instrumentella pedagogiska konstens metodiska regler är det möjligt för utbildningspolitiker att "skapa en chimär av rationalisering av forskarutbildningen genom att via en byråkratisk apparatur reglera handledaren och dennes färdigheter".³⁹⁶ Enligt Mats Alvesson är trenden på väg mot att:

handledaren mer skall fungera som en slags förman, vars upphöjda rationalitet skall säkerställa framgång och kompensera för den forskarstuderandes svagheter. Men för att det skall fungera måste ett byråkratiskt maskineri utvecklas och mobiliseras för att kontrollera handledarförmågan. Handledare skall gå på kurs, det skall fyllas i studieplaner, och handledare skall ha ansvar för att forskningsarbetet skall kunna genomföras på fyra år. Även den forskarstuderandes situation skall rationaliseras, och inslag som kan störa produktionsprocessen skall avlägsnas. Forskarstuderandena skall ha tjänst och de skall ha en mängd

³⁹⁵ Clifford citerad i Hallberg, 1997, s.23.

³⁹⁶ Alvesson i Strannegård, 2003, s.197.

rättigheter - en slags mix av vad måttligt självgående studerande och välmående, fackligt medvetna tjänstemän kan kräva. En byråkratisk mall pressas på forskarutbildningen. Det skall handla om produktion och förutsägbarhet snarare än om mognad, kvalitet och originalitet. Att politiker och administratörer driver detta är sin sak: förkärleken för att åstadkomma statistikförbättring och öka legitimitetsgraden i alla högskolesatsningar motiverar väl en volymökning av antalet personer med doktorsexamen - om de är baserade på skakiga avhandlingar kan ju hyfsat väl döljas. Själv är jag förvånad över att så många på universiteten åtminstone delvis bejakar detta byråkrati- och produktionstänkande.³⁹⁷

Så kommer det sig att en forskarstuderande numera också i mer påtaglig bemärkelse är anställd på en arbetsplats.³⁹⁸ Kanske understundom mer bekymrad över tillgången till telefon, skrivbord och lönetrappor än hur denne själv skall *problematiska och utveckla sitt eget vetenskapliga tänkande-och-handlande, sitt ämnesteoretiska förhållningsätt i och till kulturgeografi som vetenskap samt sin roll som självständig forskare inom ämnet*. Så vart tog då den forskarutbildning vägen som utgick från studenter, de som till skillnad från elever både tar och ges ett fullt ansvar för sin egen utbildning? Hur motiverad är den ”projektanställda lönearbetaren” att frivilligt ägna tid åt kulturgeografi som ämne utifrån kunskapens egenvärde när ”avhandlingsprojektet” ändå uppslukar all tid? Vad händer med bildningen och det fria intellektuella vetenskapliga samtalet vars resultat makten aldrig kan kontrollera eller förutsäga? Ibland är det inte så svårt att känna igen sig i Mats Alvesson när han skriver:

Möjligen är jag romantisk, säkert är jag gammaldags och otidsenlig, men jag tror inte på handledaren som en arbetsledare och ej heller på doktoranden som en slags kombination av studerande och lönearbetare med ringa myndighet och krav på fulla förmåner, inkl. doktorsexamen efter fyra år, vilket handledaren har ansvar för att åstadkomma.³⁹⁹

Men under rådande pedagogiska förutsättningar tycks det inte vara så alldeles lätt att bedriva forskarutbildning utifrån andra ideal än

³⁹⁷ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.196-197.

³⁹⁸ Att ”forskarutbildningen” samtidigt är en slags arbetsgivare och utbildare är problematiskt. I ett pedagogiskt perspektiv kan det till exempel jämföras med när någon samtidigt är examinator och handledare för en C-uppsats.

”positivistiska/naturvetenskapliga”. Därmed framstår det som både pedagogiskt och etiskt problematiskt att erbjuda doktorander en utbildning utifrån det klassiska humanistiska idealet om fri bildning och personlighetsdaning. Kul med akademisk frihet och icke-interventionistisk handledning så länge det är rast, men plötsligt ringer klockan in efter 4-års nettotid. Då är det för sent. Utsikterna för att lyckas med att under det sista året på forskarutbildningen ta igen de år man tillbringat ute på skolgården förefaller inte särskilt goda. I värsta fall kan doktoranden ställas som enskilt ansvarig och forskarutbildningen går fri, trots att denna utifrån utbildningsansvaret och enligt gällande studieplan kanske borde ha ringt in till både undervisning och handledning flera gånger redan under det första året. Men exempel finns även på en omvänd utbildningsstrategi. En på förhand tydligt definierad studiegång skall följas av alla, oberoende av individuella förutsättningar och behov, och avhandlingsprojektet skall redovisas i etapper enligt årsbaserad progression. Ordning och reda, noggranna anteckningar under varje tidsbestämt och reglerat handledningstillfälle där inget får lämnas åt slumpen. I enlighet med en instrumentell förmedlingspedagogik gäller det för handledaren att klart och tydligt tala om både vad doktoranden skall läsa och vad denne i övrigt skall göra.

Men det är nu inte alls alldeles säkert att kraven på effektivitet och genomströmning kan säkerställas genom en reformering av forskarutbildningen. Lösningen, om det nu överhuvudtaget skulle finnas någon sådan, ligger kanske varken i en pedagogisk och ämnesdidaktisk professionalisering av planering, genomförande och utvärdering av utbildningen, eller i att lägga kraften på att stärka och utveckla forskningsdelen. Som det står i en rapport från Högskoleverket:

den säkraste metoden att öka effektiviteten i utbildningen är sannolikt att rekrytera så kompetenta och forskarmotiverade studenter som möjligt.⁴⁰⁰

Därmed är man inte bara tillbaka till grundutbildningens viktiga roll för forskarutbildning. Om man vill spetsa till det ordentligt handlar det om att se till att rekrytera studenter som klarar en *forskarutbildning utan utbildning*. Är man i så fall inte på något sätt tillbaka till en gammal

³⁹⁹ Alivesson i *Strannegård*, 2003, s.197.

⁴⁰⁰ Degerblad & Hågglund, 2002, s.23.

situation där forskarutbildningen var en sorts elitutbildning, om än, paradoxalt nog, en som alla hade principiell möjlighet att bli antagna till om de uppfyllde behörighetskraven?⁴⁰¹ Därmed framstår den principiella frågan; *Kan man verkligen utbilda forskare?* fortfarande som i allra högsta grad relevant. Eller är det kanske så att alla högskolestudenter i princip kan gå vidare och utbildas till forskare, men inte på dagens 4-åriga forskarutbildning utifrån nuvarande mål, resurstilldelning och pedagogisk utformning? Vilka utesluts i så fall och vilka är dessa ”kompetenta och forskarmotiverade studenter” som man kan, eller skall, rekrytera för att säkra effektiviteten?

På dagens forskarutbildning har medelåldern för doktorander sjunkit och i praktiken verkar det som att gruppen äldre doktorander utestängts. Som Aristoteles en gång skrev:

[U]nga män kan tillägna sig geometri, matematik och annan visdom, medan det förefaller som om en klok yngling inte stod att finna. Orsaken härtill är att klokheten befattar sig med enskildheter, vilka blir bekanta genom en erfarenhet som ynglingen saknar. Erfarenheten skapas nämligen av en större tidsmängd. Under sådana omständigheter kan man också fråga sig, varför en pojke kan bli matematiker, men inte filosof eller naturvetare? Är det måhända till följd av att matematikens element nås genom abstraktion, medan utgångspunkterna för de andra vetenskaperna ges av erfarenhet och unga män härvidlag endast begagnar sig av en riktig terminologi utan att för den skull vara övertygade om fakta, i motsats till matematiken där ingen oklarhet råder om företeelsernas egentliga väsen?⁴⁰²

Livet utgörs av en rad enskilda och singulära händelser över tid och det finns inga genvägar till att skaffa sig en erfarenhetsbaserad livskunskap. ”Ynglingar” lämpar sig därför, enligt Aristotelisk tolkningslogik, inte särskilt väl för studier i en samhällsvetenskap som kulturgeografi eftersom de i alltför stor utsträckning saknar erfarenhet av det samhälle eller jordeliv de skall studera och förstå. Fast om man lär dem tillräckligt mycket ”utredningsmetodik” så kanske de kan bli

⁴⁰¹ ”Den främsta lärdomen jag och mina kolleger dragit genom åren är att urvalet av doktorander är en mycket kritisk, men också oerhört svår, uppgift. Än svårare var det förr i tiden, då det var en rättighet för var och en som ville och som uppfyllde behörighetskraven att bli antagen till forskarutbildning. På senare tid har ju denna rättighet blivit kraftigt begränsad. Å andra sidan innebär antagningen numer att en institution har ett åtagande under fyra år, såvida inte doktoranden allvarligt avviker från sin studieplan. Urvalsprocessen har därmed blivit allt mer sofistikerad.” (Engwall i *Strannegård*, 2003, s.246.)

⁴⁰² Aristoteles, 1998, s 170.

duktiga, pålitliga och, enligt Marx, utbytbara (kunskaps)arbetare i det kapitalistiska samhällets tjänst? Men är det också alltid "samhällsrelevant"?

Ett kännetecken för att kunna bidra till ett bättre mänskligt liv är att skaffa sig eller att besitta ett gott omdöme, för att i konkreta situationer kunna avgöra vad som är bra för människor. För det krävs klokhet och långvariga livserfarenheter.⁴⁰³

Därmed inget ont sagt om unga människors kunskaper och möjligheter att bli goda forskare i kulturgeografi, bara att det kan vara värt att fundera över vad som eventuellt går förlorat när gruppen "äldre" doktorander försvinner från forskarutbildningen. Så kommer det sig också att vid sidan av bristande effektivitet och dålig genomströmning så fanns det säkert även många fördelar med den "gamla" forskarutbildningen, vad nu än "den" var för något. En av dessa var att forskningsproblem och ansatser kunde få mogna fram mer i egen takt och utifrån individuella förutsättningar. Många fick därmed den pedagogiskt sett mycket värdefulla möjligheten att "misslyckas", i betydelsen ompröva och överge sina ursprungliga avhandlingsidéer i ljuset av nya kunskaper, färdigheter och erfarenheter. Den icke-interventionistiska handledningen, som idag ofta avfärdas som "dålig" eller "bristfällig" och som handledarutbildning lanseras som ett botemedel för, var i många fall i själva verket *också* ett uttryck för djup respekt för doktorandens egen självständiga utveckling. Inte bara som blivande forskare utan också som singulär människa. Den pedagogiska progressivism, som betonade studentens motivation, intresse och som syftade att sätta igång kunskaps- och läroprocesser, finns förvisso fortfarande kvar. Men en skillnad är att det idag snarare är kunskapens nytta i relation till *yrken och praktiska verksamheter* än individens lärande och kunskapens egenvärde som är i centrum.⁴⁰⁴

När kunskapsidealet är en funktionalism blir det viktigare att *fostra* goda samhällsforskare än att släppa tänkandet fritt /.../, men det har även gjort att forskarutbildningarna fått formella läroplaner, kurspoäng och närvarolistor. Det synliga i utbildningarna får företräde framför den osynliga och omätbara bildningen. En mängd ideal inordnas under

⁴⁰³ Gustavsson, 2002, s.53.

⁴⁰⁴ Se Gustavsson, 2002, s.27-30.

samhällsnyttan. Skuggsidan är dock att forskningens fria tanke lätt glider över till att bli ett instrument för en social ingenjörskonst, vilket vi har sett från tid till annan genom historien. Varifrån förebilder och ideal hämtas varierar med tiden. Om doktorander blir snarlika trainees röjer det även en viss kunskapsyn och idé om hur forskarsamhället bör inrättas.⁴⁰⁵

Samtidigt är det svårt att vrida tillbaka klockan. Även med en almanacka från 1867 hängandes på väggen sitter grannen bredvid och ”surfar på nätet”, kanske för att hitta en universitetskurs på distans eller en hel forskarskola. De pedagogiska förutsättningarna för att bedriva forskarutbildning har förändrats. En del på gott, en del på ont. Vi befinner oss inte längre i utkanten av Aten där Platon vid en olivlund för en herrans massans år sedan grundade sin *Akademeia*. Så vitt jag kommer ihåg karakteriserades denna av fria och öppna samtal mellan filosofer utan några krav på någon specifik typ av (för)kunskaper. Kunskapsproduktionen grundade sig på deltagarnas egna önskemål och drivkrafter. Det fanns i alla fall nog inga pedagogiskt utformade formella kurs- och studieplaner, helårsprestationer eller externfinansierade forskningsprojekt att ta hänsyn till.

Som humanistiskt forskarutbildningsideal kännetecknas *Akademeia* av en stor frihet där forskare skall utvecklas i vetenskapens interna elfenbenstorn med tydlig distans till omvärld och avnämare. Men efter det har vi fått ”utredningsfabriker” med samhällsrelevans, ”konsultverksamhet” med näringslivsrelevans och en ”uppdragsforskning” där gränser mellan utbildningsinstitution och avnämare kan vara så otydliga att deras närvaro tydligt märks. Numera lever universiteten och högskolorna:

i symbios med näringslivet och är ofta direkt involverade i samhällsplaneringen. Hur går det då med friheten och autonomin? Alla känner förstås inte igen sig i den bilden, men enligt en vanlig uppfattning har det gamla elfenbenstornet förvandlats till en politisk spelplats av samma dignitet som riksdagen eller näringslivet.⁴⁰⁶

Alla känner säkert inte igen sig i bilden, det finns dessutom både många och alternativa bilder, och vad som är en ”vanlig uppfattning” kan

⁴⁰⁵ Wetterström i *Strannegård*, 2003, s. 159.

problematiseras. Men nya effektivitetskriterier har dykt upp, varav en del anpassats efter avnämares och "samhällets" behov. Forskarutbildare har anledning att problematisera dessa kriterier och vems behov som premieras. Vilka är konsekvenserna för forskarutbildning? Håller utbildningsanstaltsfilosofin på att ersättas av en *utredningsinstitutsfilosofi* som genom tryggad studiefinansiering och externfinansierade forskningsprojekt ger både ordning och reda och utredning på freda?

Utvecklingen går starkt i riktning mot ökat beroende av lokala förhållanden. Det betonas att doktorander skall ha tjänst (försörjas). Detta innebär ofta att man måste ingå i ett projekt. Lättast är att skaffa medel för starkt tillämpningsinriktade studier som ger ett intryck av att bidra till den sociala nyttan. Ofta är dylika utredningsinriktade och kanske inte vad så många forskarstuderande i första hand skulle välja om de fick göra precis vad de ville. Starkt beroende av handledare och lönearbetareorientering kan bli resultatet. Vidare finns i Sverige mycket som gynnar starkt lokala karriärer och gör det svårt/ointressant för folk att flytta på sig. /.../ Det leder till att det blir viktigt att ligga väl till internt.⁴⁰⁷

"Utvecklingen" av forskarutbildningen kan även sättas i ett större universitetsperspektiv. I rapporten *Överlever den akademiska friheten? – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid* menar Li Bennich-Björkman att "det europeiska universitetssystemet är hotat". Anledningen, enligt henne, är att staten successivt under tiden efter 1945 dragit tillbaka sitt skydd av forskningsuniversitetet, en institutionaliserad form av en unik kombination av forskning, utbildning och frihet. Vad gäller framtiden finns det:

flera vägar att, antingen medvetet eller av obetänksamhet, avskaffa forskningsuniversitetet som fungerande och inspirerande institution. En är att minimera tiden för forskning, så att forskarna inte längre kan bedriva konkurrenskraftig forskning. En annan är att minimera resurserna så mycket, att kampen för överlevnad blir den huvudsakliga drivkraften och att därmed anpassning, lyhördhet och strategiska överväganden ofta tar över. En tredje är att minimera andelen tjänster med forskningsinriktning. *Alla tre vägarna tillämpas idag i Sverige.* En massiv utbildningssatsning i kombination med byråkratisering leder till att många universitetsforskare

⁴⁰⁶ Ehn & Löfgren, 2004, s.135.

⁴⁰⁷ Alvesson i *Strannegård*, 2003, s.191-192.

tvingas att bli antingen universitetslärare i princip på heltid eller, som professorerna, som innehar de högsta forskningstjänsterna i systemet, framförallt administratörer. Forskningsmedel fördelas idag genom den tungt vägande externfinansieringen enligt en logik där många gånger fel drivkrafter uppmuntras hos de individuella forskarna. Likriktning och alltför långt gången lyhördhet inför vad finansierarna vill ha är två uppenbara faror som pekats ut i denna rapport. Inte ens alla professorer har idag forskning i tjänsten, vilket innebär att forskningsuniversitetets fasta bas i stort har försvunnit. Utvecklingen är internationell, inte enbart svensk. Runtom i Europa kan liknande tendenser iakttas.⁴⁰⁸

Även den forskarutbildare som värnar om de klassiska humanistiska bildningsidealen, och där uppdragsforskningens genomslag i forskarutbildningen tenderar att uppfattas som problematisk, måste anpassa sig efter reella och faktiska förutsättningar. Utan externfinansiering minskar antalet doktorander som är möjliga att forskarutbilda och av ideal mättar man inga hungriga magar. Mindre siffror i statistiken blir det. Men om det nu verkligen är så att handledare många gånger inte har ”möjlighet att ägna tillräcklig tid åt handledningen” och att ”[a]lltför mycket arbete måste läggas ned på ansökningar om externa medel för att säkra finansieringen för doktoranderna” är det inte särskilt tillfredställande för forskarutbildningen.⁴⁰⁹ Enligt Kaj Sköldberg och Miriam Salzer-Mörling går tendensen mot:

alltmer tillämpad forskning på bekostnad av grundforskning, och mot alltmer styrning från uppdragsgivarna. Sambandet mellan forskning och utbildning försvagas. Allvarligast är likväl att den övergripande visionen gått förlorad, och universiteten tenderar att förvandlas till en kombination av utbildningsfabriker och FoU-enheter för externa intressenter. Affärskulturen blir styrande som ideal...⁴¹⁰

Vad gäller kulturgeografi är det måhända kanske möjligt att relatera och förstå denna utveckling mot bakgrund av 40-talistgenerationens pragmatiska samhällsplanerarorientering och dess genomslag i ämnet. Ju mer regional utveckling av forskarutbildningen i riktning mot

⁴⁰⁸ Bennich-Björkman, 2004, s.51 [*min kursivering*].

⁴⁰⁹ SOU 2002:27, s.23.

⁴¹⁰ Sköldberg & Salzer-Mörling, 2002, s.295.

samhällsnytta och uppgifter av den tredje graden, desto bättre kanske en del resonerar. De med bakgrund i den kritiska geografin undrar sannolikt över hur transformationen från ingenjör i folkhemmet till konsult i marknadsekonomin tjänst egentligen gick till. Som kulturgeografen Kerstin Cederlund uttrycker det:

Man skulle nästan kunna säga att det idag skett en återgång till en ensidig medeltida syn på universitetens roll. Då var det kyrkans behov som i första hand skulle tillgodoses, idag är det näringslivets.⁴¹¹

Att näringslivets behov skall tillgodoses är ingen automatisk konsekvens av den ”3:e uppgiften”, även om den framstår som komponent i en neo-liberal utveckling. Den 3:e uppgiften är dessutom att betrakta som en *given pedagogisk förutsättning*.⁴¹² Därför blir det även viktigt att göra val och ställningstaganden som rör hur den kan, skall, eller bör vara relaterad till forskarutbildningen. Vad är dess relationer till forskning och utbildning? Vad innebär samverkan med samhället när detta sätts i ett ämnesdidaktiskt och ämnesteoretiskt perspektiv? Vilka konsekvenser kan eller bör den 3:e uppgiften medföra i forskarutbildningen? För avhandlingar? Är den relaterad även till att *dolda läroplaner* utvecklas grundade i enskilda forskarutbildares preferenser och avnämarpåverkade forskningsprojekt på sätt som gör att forskarutbildningen *som utbildning i ämnet kulturgeografi* därmed riskerar att hamna i bakgrunden? Vilken uppgift, vilket ansvar och vilket handlingsutrymme har forskarutbildare i denna svåra balansgång mellan inom- och ämnesvetenskapligt intresse och kvalitet kontra samhällsrelevans och nytta? Hur kan och bör avvägningar mellan avhandlingar av ”forskarstyrd” grundforskningskaraktär och ”samhällsstyrd” tillämpad forskning göras? *Vad blir konsekvenserna för ämnet kulturgeografi med avseende både på utbildning och forskning inom ämnet?*

Därtill kan läggas att det finns tecken på att vinden delvis redan har vänt. I alla fall anser Forskarutbildningsutredningen att: ”En stor del av dagens problem i forskarutbildningen kan relateras till bristande resurser och/eller till alltför stor dominans av extern finansiering”.⁴¹³ Till det

⁴¹¹ Cederlund, 2004, s.13

⁴¹² Det är ingen slump att förslaget till ny doktorsutbildning bär undertiteln ”*Kraftsamling för excellens och tillväxt*” (SOU 2004:27).

⁴¹³ SOU 20004:27, s.21.

kommer att övergripande forskningspolitiska mål, förändringar och utvecklingar inte alltid är något som direkt sammanfaller med den konkreta forskarutbildningspraktiken. Som Peder Karlsson konstaterar i sin genomgång av forskningspolitiken under 1990-talet:

Vi har sett exempel på vissa perspektivförskjutningar inom forskningspolitiken, men genomgående saknas förståelse för vad som utmärker forskningspraktiken på mikronivå.⁴¹⁴

Det är inte svårt att hålla med Karlsson när han konstaterar att det ”genomgående saknas förståelse för vad som utmärker forskningspraktiken på mikronivå”. Så kommer det sig också att den konkreta forskarutbildningspraktiken kommer att vara den viktigaste nivån även för framtidens doktorsutbildare. Även dessa kommer att behöva göra en rad ämnesteoritiska och ämnesdidaktiska ställningstaganden och val vad gäller planering, genomförande och utvärdering av doktorsutbildning i kulturgeografi. Ju tidigare dessa uppmärksammas, desto bättre för både doktorsutbildningen och för ämnet.⁴¹⁵ Möjligen gäller där som här att:

Som i alla självreproducerande system tenderar den dominerande ordningen att bevakas och bevaras. Samtidigt är själva kunskapandet i sig ett uttryck för rörelsen framåt: för nya landvinningar, oändligt framåtskridande och brott mot det gamla. Så skälver murens fundament knappt märkbart där den balanserar på paradoxen av förnyelse och tradition.⁴¹⁶

Skrapar man på forskarutbildningsytan framstår bilden varken som svart eller vit. Snarare framträder ett rhizomatiskt mönster av inbyggda, sammanflätade och mångfacetterade strukturella motsättningar och målkonflikter, vilka inte så lätt låter sig fångas eller ”lösas” med hjälp av antingen-eller tänkande. Det finns ingen naturlag som säger att det inte går att utforma även en renodlat externfinansierad forskarutbildning i kulturgeografi utifrån klassiskt humanistiska eller andra bildningsideal, om någon forskarutbildare nu skulle vilja det. En satsning på doktorsavhandlingar av tillämpad forskningskaraktär utesluter inte per

⁴¹⁴ Karlsson, 2004, s.53.

⁴¹⁵ Enligt Forskarutbildningsutredningens förslag till ändring av Högskolelagen (kap 1, § 9): ”*Doktorsutbildningen* skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, ge de *fördjupade* kunskaper och färdigheter som behövs för att på *vetenskaplig eller konstnärlig grund identifiera, formulera och behandla komplexa problem och frågeställningar*” (SOU 2004:27, s.29).

⁴¹⁶ Salzer-Mörling i *Strannegård*, 2003, s.168-169.

automatik att man samtidigt även kan ha en utbildning av hög ämnesteoretisk kvalitet. Ökade krav på internationalisering behöver inte stå i motsättning till en strävan att profilera svensk forskarutbildning i kulturgeografi.

Forskarutbildningen är, likt rhizomet, redan i sig en *mångfald* som fortskrider och utvecklas genom lokala, variabla och temporära förbindelser. Dessutom kommer det i ett forskarutbildningsrum *alltid även att finnas andra virtuella utbildnings- och kunskapsmål som kan aktualiseras* än de som ritas in på kartan. Att tro något annat är att utgå från en containerrumsuppfattning som innebär att forskar/doktorsutbildning i kulturgeografi *realiseras* genom att välja mellan ett antal på förhand definierade och existerande ämnes- och forskarutbildningsalternativ.⁴¹⁷

We think too much of history, whether personal or universal. *Becomings belong to geography*, they are orientations, directions, entries and exits.⁴¹⁸

Den goda forskar/doktorsutbildningen

Mycket vittnar om en forskarutbildning med en beundransvärd anpassningsförmåga och flexibilitet, men också en där inte bara utbildningsbegreppet utan också kunskapsbegreppet lätt fallit i skymundan. Om man utgår från Aristoteles gamla indelning så har forskarutbildningen premierat *episteme*, det vill säga en vetenskapligt-teoretiskt säker kunskap som skiljer sig från åsikter (doxa). I takt med ökad betoning på samhällsrelevans, yrkesutbildning och kunskapens nytta har *techne* alltmer uppmärksamrats, alltså en typ av praktisk-produktiv kunskap som handlar om tillverkning, framställning och skapande. Slutligen har vi *fronesis* som betecknar en slags praktisk klokhet som är eftersträvnsvärd i sig och som ytterst syftar till att åstadkomma "det goda".

I vilken utsträckning forskarutbildningen eller doktorsutbildningen även skall förmedla, eller grundas i, *fronesis* kan vara väl värt att fundera över. Det är nog inte säkert att Forskarutbildningsutredningens

⁴¹⁷ "When we think of space as "extensive", as being measurable, divisible, and composed of points plotting possible positions that objects may occupy, we are stopping the world in thought. /.../ We are looking at only one dimension of reality" (Massumi, 2002, s.6). Vad gäller virtualitetsbegreppet och tid och rum, se Doel & Clarke i *Crang, Crang & May*, 1999 och DeLanda, 2002.

⁴¹⁸ Deleuze & Parnet 2002, s.2 [*min kursivering*].

genomgång av vad som kännetecknar en god forskarutbildning passar som hand i handske med fronesis:

En god forskarutbildning kräver att vissa förutsättningar är givna och de mest grundläggande är enligt vår uppfattning att det finns en given målsättning för utbildningen och att resurserna är tillräckliga och med väl avvägd balans mellan statsanslag och externa medel.⁴¹⁹

För att återuppta kontakten med Jordans debattartikel, som behandlades i förra kapitlet, så föreslog han i denna att läsaren skulle fundera över en i hans tycke mycket viktig fråga:

Hur kan vi bidra till att undervisning och forskning i [kultur]geografiämnet genomsyras av *visdom*?⁴²⁰

I likhet med Jordan tror jag både ”att denna fråga räcker för att hålla oss sysselsatta i ett par decennier framåt” och att vi inte skall ha ”för bråttom med att förpassa den till slutarkivet.”⁴²¹ För en kulturgeografididaktiker kan visdom, eller fronesis, och ”det goda” handla om att i en forskar/doktorsutbildning skapa rum för kreativa, spännande, engagerande och utmanande ämnesvetenskapliga intellektuella samtal, läro- och kunskapsbildningsprocesser och en typ av vetenskapande där den andre oavsett kön, vetenskapsuppfattning, forskningsinriktning, titel eller status konstitueras som legitim. Så här avslutade jag och PO Hallin *Svensk kulturgeografi: en exkursion inför 2000-talet*:

Att inte bara acceptera och respektera, utan även uppmuntra, skillnader och pluralism innebär inte så sällan att utmana den för-givet-tagna makten. Den mångfald som finns inom ämnet kan uppfattas som ett hot, och det finns inom vetenskapens discipliner ofta en tendens att premiera likhet och konformitet på bekostnad av det annorlunda och det utmanande. Men mångfalden kan även ses som en fruktbar tillgång och spännande utmaning. Om nu geografi är ”världens ämne” borde det ju faktiskt finnas tillräckligt med plats för många olika perspektiv och synsätt!

Själva anser vi att det är en stor utmaning att söka vägar som leder till polyfoni, dvs. att många röster skall få utrymme att göra sig hörda. Framtidens svenska kulturgeografi vill vi se som ett ämne där kreativiteten frodas och experiment både

⁴¹⁹ SOU 2004:27, s.85.

⁴²⁰ Jordan, 1997, s.34.

⁴²¹ Jordan, 1997, s.34.

legitimeras och uppmuntras. *Varje generation och varje individ måste ges möjlighet att utforma sin egen kulturgeografi.*⁴²²

Den goda forskar/doktorsutbildningen kanske skulle kunna vara och fungera som ett rum där forskarstuderande/doktorander ges sådana möjligheter. I detta rum skulle "det goda" vara grundat i, och samtidigt reproducera, en inkluderande icke-fördömande etisk hållning till att vara, verka och lära tillsammans. Med hjälp av, bland annat, en sådan georums-etik kanske det faktiskt är möjligt att skapa:

space-times in which processual potentials can be coaxed into existence, space-times in which all the thing our world wants to cheapen - grace, hope, joy, respect, dignity and, yes, fun - can have nesting places.⁴²³

En forskar/doktorsutbildning som inte öppnar upp möjligheter för att aktualisera tidrum för "det goda" är inte heller en särskilt god forskar/doktorsutbildning. I diverse rapporter och forskningspolitiska dokument hittar man emellertid inte så många "drömmar" om "det goda". Här kommer i alla fall en som avslutning:

Just så är min egen dröm om den goda forskarutbildningen. En chimär, ett fantasifoster. Ett collage samtidigt okänt och vackert. Inte ett vetenskapligt laboratorium eller en ideologisk hjärntvättningscentral, där de intagna medvetet formas till något annat än de i verkligheten är. I stället en miljö där man genom ympningen ges kraft att utveckla sin egen särart, inte som kopia men som original.⁴²⁴

⁴²² Gren & Hallin i Gren & Hallin, 1998, s.227 [min kursivering].

⁴²³ Thrift i Cloke, Crang & Goodwin, 2004, s.98.

⁴²⁴ Olsson, 1996, s.26.

*Take what signifies and make it leave this room*⁴²⁵

⁴²⁵ The (International) Noise Conspiracy , 2001.

LITTERATUR, KÄLLOR & REFERENSER

- Abbott, Edwin A. (1994): *Flatland: a romance of many dimensions*. Harper Perennial. New York..
- Adorno, Theodor (2002): *Minima moralia*. Verso. London.
- Agnew John, Livingstone David N. & Rogers, Alisdair (1996): *Human geography: an essential anthology*. Blackwell. Cornwall.
- Ansell Pearson, Keith (2002): *Philosophy and the adventure of the virtual: Bergson and the time of life*. Routledge. London.
- Appel, Monika (2003): *Forskarhandledning – möte med vandrare och medvandrare på vetenskapens vägar*. Höskoleverkets rapportserie 2003:26 R.
- Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard (1995): *Didaktik för lärare*. HLS Förlag. Stockholm.
- Aristoteles (1988): *Den nikomanska etiken*. Daidalos. Göteborg.
- Asplund, Johan (1985): *Om undran inför sambället*. Argos. Lund.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books. New York.
- Bateson, Gregory (1987): *Ande och natur: en nödvändig enhet*. Symposion Bokförlag. Stockholm/Lund.
- Bennich-Björkman, Li (2004): *Överlever den akademiska friheten? – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid*. Höskoleverkets rapportserie 2004:1 R.
- Bladini, Kerstin (2004): *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik. Karlstad University Studies, 2004:64.
- Blom Mondlane, Ulrika & Jansund, Bodil (2003): *Geografi – Didaktik – Praktik. Interaktiva studier av förloppslandskap*. Meddelanden från Göteborgs universitets geografiska institutioner, serie B, nr 103.
- Bonta, Mark & Protevi, John (2004): *Deleuze and geophilosophy: a guide and glossary*. Edinburgh University Press. Edinburgh.
- Brunlin, Göran (1998): *Den tredje uppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet. Stockholm.
- Bruner, Jerome (2002): *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk behysning*. Daidalos. Uddevalla.
- Burton, Suzan & Steane, Peter [red.] (2004): *Surviving your thesis*. Routledge. London.
- Canagarajah, Suresh A. (2002): *A Geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Carlestam, Gösta & Sollbe, Barbro [eds.] (1991): *Om tidens vidd och tingens ordning: texter av Torsten Hägerstrand*. Byggeforskningsrådet. Stockholm.
- Cederlund, Kerstin (2004): *Universitetet, kulturen och staden*. SNS Förlag. Stockholm.
- Christiansen, Sofus, Haggett, Peter & Vartiainen, Perttu (1999): *Swedish Research in Human Geography*. HSNR. Uppsala.
- Clifford, Nicholas S. & Valentine, Gill [red.] (2004): *Key methods in geography*. SAGE Publications. London.
- Cloke, Paul, Crang, Philip & Goodwin, Mark [red.] (2004): *Envisioning human geographies*. Arnold. London.
- Crang, Mike, Crang, Phil & May, John [red.] (1999): *Virtual geographies: bodies, space and relations*. Routledge.
- de Bono, Edward (2000): *Konstruktivt tänkande*. Svenska förlaget. Smedjebacken.
- Dear, Michael J. & Flusty, Steven [red.] (2002): *The Spaces of postmodernity: readings in human geography*. Blackwell. Oxford.

- Degerblad, Jan-Eric & Hägglund, Sam (2002): *Tradition och förnyelse i svensk forskarutbildning*. Höskoleverkets rapportserie 2002:26 R. Höskoleverket.
- DeLanda, Manuel (2002): *Intensive science & virtual philosophy*. Continuum. London & New York.
- Deleuze, Gilles (2004): *Vecket: Leibniz och barocken*. Glänta Produktion. Göteborg.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1988): *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrænia*. The Athlone Press. London.
- Deleuze, Gilles & Claire Parnet (2002): *Dialogues II*. Continuum. London.
- Doel, Marcus (1999): *Poststructuralist geographies: the diabolical art of spatial science*. Edinburgh University Press. Bodmin.
- Doktorandboken <http://www.doktorandhandboken.nu>
- Doktorandgruppen, Avd. för geografi & turism (2002-08-22): *Brev till handledarkollegiet*.
Doktorandspeglin (2002) Höskoleverkets rapportserie 2002:28.
- Ehn, Billy (2001): *Universitetet som arbetsplats – reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*. Studentlitteratur. Lund.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2004): *Hur blir man klok på universitet?* Studentlitteratur. Lund.
- Ekström, Ulrika & Johansson, Christina (2003): *Handledarspeglin: studie av handledares syn på hur forskarutbildningen fungerar*. Höskoleverket/FBA Holding AB. Stockholm.
- Flowerdew, Robin & Martin, David [red.] (1997): *Methods in human geography: a guide for students doing a research project*. Longman.
- Forsberg, Gunnel (2003): *Genusforskning inom kulturgeografi – en rumslig utmaning*. Höskoleverket.
- Forskarutbildningens organisering och principer för antagning av forskarstuderande vid Karlstads universitet, Policydokument, Dnr F 190/01 2001-03-22
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and punish – the birth of the prison*. Peregrine book. London.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm/Stehag.
- Giroux, Henry A. (2000): *Impure acts – the practical politics of cultural studies*. Routledge. New York.
- Gren, Martin (1994): *Earth writing: exploring representation and social geography in-between meaning/matter*. Publications edited by the Departments of Geography, University of Gothenburg, series B, no. 85.
- Gren, Martin (2002): Plattjordingarnas återkomst. (I; *Arvegods och nyodlingar – Kulturgeografi i Karlstad vid millennieskiftet*. Lundberg, Bertil, Gustafsson, Gerhard & Andersson, Lennart [red.]. Avdelningen för geografi & turism, Karlstad University Studies 2002:47).
- Gren, Martin & Hallin PO [red.] (1998): *Svensk kulturgeografi: en exkursion inför 2000-talet*. Studentlitteratur. Lund.
- Gren, Martin & Hallin PO (2003): *Kulturgeografi: en ämnesteoritisk introduktion*. Liber förlag.
- Gren, Martin, Molina, Irene & Hallin, PO [red.] (2000): *Kulturens plats / Maktens rum*. Brutus Östlings förlag / Symposion.
- Gustavsson, Bernt (2002): *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus, nr. 5, Myndigheten för skolutveckling. Kalmar.
- Haake, Ulrika (2004): *Ledarskapande i akademien: om prefekters diskursiva identitetsutveckling*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Nr 74.

- Hallberg, Margareta (1997): *Symmetri och reflexivitet. Sociala studier av humanvetenskapens villkor*. Forskningens villkor. Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2000): *På egna villkor: en strategi för handledning*. Studentlitteratur. Lund.
- Handbok för forskarutbildning vid Karlstads universitet* (2003-07-13), Avdelningen för utbildning och forskning.
- Hansson, Bob (1998): *Här ligger jag och duger*. Wahlström & Widstrand.
- Hartman, Sven (2003): *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Natur och Kultur. Falun.
- Harvey, David (2001): *Space of capital: towards critical geography*. Edinburgh University Press. Wiltshire.
- Henriksson, Malin, Jansson, Maria, Thomsson, Ulrika, Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia (2000): I vetenskapens namn: ett minnesarbete. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 1, s.5-25.
- Hessle, Sven (1987): *Legitimitetstrappan. En modell för kunskapsformation i forskarutbildningen*. Rapport i Socialt arbete nr 31. Institutionen för socialt arbete, Stockholms Universitet.
- Holloway, Sarah L., Rice, Stephen P. & Valentine, Gill [red.] (2003): *Key concepts in geography*. SAGE Publications. London.
- Holmberg, Ulla (2000): *Handledning i praktiken. Om hur man skapar en lärande process*. Konsultförlaget Uppsala Publishing House.
- Hubbard, Phil, Kitchin, Rob & Valentine, Gill [red.] (2004): *Key thinkers on space and place*. SAGE Publications. London.
- Hägerstrand, Torsten (2000): Jordytans timligt fyllda rum. *Svensk Geografisk Årsbok*, årg. 76. Lund.
- Högskoleförordningen.
- Högskolelagen (1992:1434).
- Högskoleverket (2004): Yttrande, 2004-06-07, Reg.nr 13-1181-04.
- The (International) Noise Conspiracy (2001): *A New Morning*. BMG-Sweden. Songs & Stories Publishing.
- Jackson, Peter (1989): *Maps of meaning: an introduction to cultural geography*. Routledge. New York.
- Jordan, Thomas (1997): Medvetandestrukturer i geografiämnet. *Nordisk Sambällsgeografisk Tidskrift*, nr 24, april.
- Karlsson, Peder (2004): *Forskarens socialisation: Kunskaps sociologisk visit i doktoranders världar*. Akademiska avhandlingar vid Sociologiska institutionen Umeå Universitet, nr. 34.
- Karlstads universitet (2001): *Vad är ett ämne vid Karlstads universitet?* Policydokument från fakultetsnämnden. Dnr F 202/01.
- Latour, Bruno (1998): *Artefaktens återkomst: ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Nerenius & Santérus förlag.
- Latour, Bruno (1999): *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Harvard University Press. Cambridge.
- Latour, Bruno (2001): *What rules of method for the new socio-scientific experiments?* <http://www.ensmp.fr/latour/artpop/> (19/9-2002)
- Latour, Bruno (2004): <http://www.ensmp.fr/latour/articles/article/090.html> (12/12-2004)
- Law, John (2004): *After method: mess in social science research*. Routledge. London.
- Lefebvre, Henri (1995): *The Production of space*. Blackwell. Cornwall.
- Lévy, Pierre (1998): *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum Trade. New York.
- Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden - modernitetens idéhistoria*. Bonnier Alba. Falkenberg.
- Lindén, Jitka (1998): *Handledning av doktorander*. Bokförlaget Nya Doxa. Nora.

- Lindqvist, Jessica (2003): *Beroende fribet: en studie av doktoranders psykosociala arbetssituation*. Forskningsrapport. Karlstad University Studies 2003:36.
- Luhmann Niklas (1995): *Social systems*. Stanford University Press. Stanford.
- Massey, Doreen, Allen, John, & Sarre, Philip [red.] (1999): *Human Geography Today*. Polity Press. Cornwall.
- Massumi, Brian (2002): *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Duke University Press. Durham & London.
- Møller, Jens Peter (2003): *Geografididaktik*. Liber AB. Stockholm.
- Näslund, Johan & Engström, Inger (1999): *Lärorika relationer. Erfarenheter av forskarhandledning*. Skapande vetande, nr 36. Linköpings universitet.
- Näslund, Johan (2004): *Insyn i grupphandledning: ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Linköping Studies in Education and Psychology, no. 96. Linköpings universitet.
- Nybeter & debatt* (utgiven av Högskoleverket) 20003, nr 5.
- Nybeter & debatt* (utgiven av Högskoleverket) 20004, nr 1.
- Odén, Birgitta (1991): *Forskarutbildning i förändring 1890-1975*. Lund University Press.
- Ohmann, Richard (2003): *The Politics of knowledge: the Commercialization of the university, the professions, and print culture*. Wesleyan University Press. Middletown.
- Olsson, Björn & Wiberg, Ulf [red.] (2003): *Universitetet och den regionala utmaningen*. SISTER, skrifter 7 & Bokförlaget Nya Doxa.
- Olsson, Gunnar [red.] (1996): *Chimärerna: Porträtt från en forskarutbildning*. Nordiska institutet för samhällsplanering. Stockholm.
- Olsson, Gunnar [samordnare] (1998): *Att fåmna en ton – en kulturgeografisk minnesbok*. Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet.
- Peet, Richard (1998): *Modern geographical thought*. Blackwell Publishers Ltd. Oxford.
- Policydokument (2001): *Vad är ett ämne vid Karlstads universitet?* Dnr F 202/01. Pressmeddelande från utbildningsdepartementet 2002-12-05 <http://utbildning.regering.se> (17/6 2003).
- Pryke, Michael, Rose, Gillian & Whatmore, Sarah [red.] (2003): *Using social theory: thinking through research*. SAGE Publications & The Open University. London.
- Rajchman, John (2000): *The Deleuze connections*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Rapport från Gulbenkian-kommittén för samhällsvetenskapernas omstrukturering (1999): *Öppna samhällsvetenskaperna*. Daidalos. Uddevalla.
- Rasmussen, Terje (2003): *Luhmann. Kommunikasjon, medier, samfunn*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Rehm, Rush (2002): *The Play of space: spatial transformation in Greek tragedy*. Princeton University Press. Princeton.
- Rose, Gillian (1993) *Feminism and geography: the limits of geographical knowledge*. Polity Press. Cambridge.
- Rose, Gillian (1996): As if the mirrors had bled: masculine dwelling, masculinist theory and feminist masquerade. (I *Bodyspace: destabilizing geographies of gender and sexuality*, Duncan, Nancy [red.]. Routledge. London.)
- Serres, Michel (1995): *Genesis*. The University of Michigan Press. Ann Arbor.
- Serres, Michel & Latour, Bruno (1995): *Conversations on Science, Culture, and Time*. The University of Michigan Press. Ann Arbor.
- SFS 1998:80 *Forskningsreformen 1998*.
- SFS 1998:1003 *Förordning om ändring i högskoleförordningen*.
- SKOLFS: 2000:52
- Sköldberg, Kaj & Salzer-Mörling, Miriam (2002): *Över tidens gränser - visioner och fragment i det akademiska livet*. Carlssons Förlag. Stockholm.

- SOU 1949:54 *1945 års universitetsutredning*. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- SOU 1957:24 *Den akademiska undervisningen, forskarrekyteringen. 1955 års universitetsutredning*. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- SOU 1998:128 *Forskningspolitik. Slutbetänkande av Kommittén för översyn av den svenska forskningspolitiken*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 2004:27 *En ny doktorsutbildning – Kraftsamling för excellens och tillväxt*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 2004:29 *Tre vägar till den öppna högskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Strannegård, Lars [red.] (2003): *Avhandlingen - om att formas till forskare*. Studentlitteratur. Lund.
- Studieplan för forskarutbildning i Geografi med kulturgeografisk inriktning vid Stockholms universitet, 2002-08-17.
- Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Karlstads universitet (1998/2000). Fakultetsrådet, Dnr F1/98, reviderad 2000-10-04
- Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi vid Uppsala universitet, 1999-06-02.
- Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi/ekonomisk geografi vid Göteborgs universitet, 1994-01-13.
- Studieplan för forskarutbildning i kulturgeografi/ekonomisk geografi och geografi med kulturgeografisk inriktning vid Lunds universitet, 2002-10-16.
- Thrift, Nigel (1996): *Spatial formations*. SAGE Publications. London.
- Universitetsläraren*, 13/2003.
- Wärneryd, Olof & Andersson, Lennart (1999): *Forskning och forskarutbildning – Kulturgeografiska institutionen Umeå universitet*. Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi, lunds universitet & Avdelningen för geografi och turism, Karlstads universitet.
- Öhman, Jan & Simonsen, Kirsten [red.] (2003): *Voices from the North – New Trends in Nordic Human Geography*. Ashgate Publishing Company. Cornwall.

Forskarutbildning i kulturgeografi

Forskarutbildningen är en 4-årig utbildning som skall planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas på ett pedagogiskt och ämnesvetenskapligt motiverat och professionellt sätt. Denna bok är den första i sitt slag där innebörder och konsekvenser av detta i ämnet kulturgeografi behandlas, analyseras och problematiseras, samt där ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska aspekter uppmärksammas och utvecklas. Den vänder sig i första hand till forskarutbildare och forskarstuderande i kulturgeografi.