

På tröskeln till en okänd värld

Forskarutbildning och skolans vardag

Annika Andræ Thelin



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 31/2009
ISBN 978-82-7218-639-4
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 31/2009

Annika Andræ Thelin

På tröskeln till en okänd värld

Forskarutbildning och skolans vardag



Forord

Denne rapporten presenterer en studie av forholdet mellom forskningens verden og skolens hverdag. Studien bygger på intervjuer med doktorander innenfor utdanningsvitenskap som ble finansiert gjennom et svensk sektorforskningsforskningsprogram fra begynnelsen av 2000-tallet. Som ledd i et mer omfattende evalueringsoppdrag av det svenske sektorforskningsprogrammet, gjennomførte NIFU STEP i 2003 en pilotstudie blant doktorander som ble finansiert gjennom programmet. Doktorandene var den gang nettopp begynt på sin forskerutdanning. Med nedleggelse av det svenske sektorforskningsprogrammet våren 2003, opphørte NIFU STEPs oppdrag. Doktorandene fortsatte imidlertid å motta finansiell støtte. Annika Andræ Thelin som hadde vært forskningsleder for sektorforskningsprogrammet, overtok NIFU STEPs oppdrag når det gjaldt å følge doktorandenes forskerutdanning. NIFU STEPs tidligere studier av sektorforskningsprogrammet og spesielt pilotstudien blant doktorandene, danner utgangspunktet for Annika Andræ Thelins studie av 32 doktorander, som presenteres i denne rapporten. Petter Aasen og Tine S. Prøitz fra NIFU STEP, som arbeidet med følgestudien av sektorforskningsprogrammet, har skrevet introduksjonskapitlet. Petter Aasen har vært veileder for prosjektet.

Oslo, august 2009

Per Hetland
Direktør

Innehåll

Del I Introduktion

1	Innledning	7
2	Bakgrund.....	16
2.1	Myndighetsforskning i skolektorn – en svensk tillbakablick.....	16
2.2	Sektorsforskningen och Skolverkets forskningsprogram – kort historik	18
2.3	Arbete inför utvecklingen av sektorsforskningsprogrammet 2001.	19
2.4	Forskningsprogrammet 2001.....	23
3	Syfte och genomförande.....	25
3.1	Syfte.....	25
3.2	Genomförande av forskningsprogrammet.....	26
3.3	Genomförande av doktorandstudien – metod och upplägning.....	27
3.4	Beskrivning av doktorandgrupperna och forskningsmiljöerna	30
4	Utbildning: krafter och motkrafter – teoretiska utgångspunkter	37
4.1	Lärarrollen pressad mellan postmodernitet och modernitet	37
4.2	Kunskap om forskningsanvändning	39
4.3	Nyttan av ett ramteoretiskt tänkande.....	43
4.4	En jämförelse mellan de nordiska länderna	45
4.5	Lärarprofessionalitet, professionsutveckling och lärares yrkesprofession.....	47
4.6	Forskning om doktorander	52

Del II Resultat

5	Forskarutbildningens organisation och villkor	55
6	Vägen till akademien.....	60
6.1	Lärardoktorander	60
6.2	Doktorander med lärarexamen	65
6.3	Doktorander utan lärarexamen	70
7	Mötet med akademien.....	76
7.1	Lärardoktorander	76
7.2	Doktorander med lärarexamen	78
7.3	Doktorander utan lärarexamen	81

8	Skolan och kollegorna	84
8.1	Lärardoktorander	84
8.2	Doktorander med lärarexamen	85
8.3	Doktorander utan lärarexamen	87
9	Strategier i akademien	89
9.1	Lärardoktorander	89
9.2	Doktorander med lärarexamen	93
9.3	Doktorander utan lärarexamen	100
10	Strategier i kommunen	109
10.1	Lärardoktorander	109
11	Efter forskarutbildningen – erfarenheter och framtiden	112
11.1	Lärardoktorander	112
11.2	Doktorander med lärarexamen	116
11.3	Doktorander utan lärarexamen	122
12	Sammanfattning	129
12.1	Lärardoktorander	129
12.2	Doktorander med lärarexamen	133
12.3	Doktorander utan lärarexamen	134

Del III Sammanfattning, slutsatser och diskussion

13	Doktorandernas relation till skolan och akademien – ett kunskapsmöte?	137
	Referenser	147
	Bilagor	154

Del I Introduktion

1 Innledning

Petter Aasen og Tine S. Prøitz

Denne rapporten presenterer en studie av forholdet mellom forskningens verden og skolens hverdag. Studien bygger på intervjuer med doktorander innenfor utdanningsvitenskap som ble finansiert gjennom et svensk sektorforskningsforskningsprogram fra begynnelsen av 2000-tallet. Utdanningsvitenskap referer i den sammenheng til det svenske begrepet *utbildningsvetenskap*, som anvendes om et vitenskapsområde der ulike forskningsdisipliner belyser problemstillinger knyttet til kunnskapsutvikling, undervisning og læring.

Utdanning som forskningsfelt har stor bredde som kunnskapsobjekt med hensyn til faglige tilnærminger, og som studieobjekt med hensyn til tematikk. Som sektorforskning skal forskningen være relevant for så vel politikere gjennom forskning om sektoren, som for praktikere gjennom forskning for sektoren. Det er også behov for kunnskap på så vel makronivå som mikronivå. OECD har i flere sammenhenger påpekt at sammenliknet med andre samfunnssektorer, er kunnskapsbasen på utdanningsområdet tynn¹. I følge OECD utarbeides det sjeldent nasjonale oversikter over og vurderinger av den samlede utdanningsforskningen. Både ”policymakers” så vel som ”practitioners” har imidlertid behov for kunnskapsoversikter, og OECD etterlyser nasjonale helhetsperspektiver og strategier for utdanningsforskning og for forskningsbasert utviklingsarbeid. Forskningen er for dårlig samordnet og anvendes lite systematisk. OECDs betraktninger om utdanningsforskningen i sine medlemsland kan synes dekkende for blant annet det norske FoU-systemet for utdanningssektoren². OECDs arbeid på feltet viser at det i ulike land tas mange initiativ for å styrke kunnskapsbasen på utdanningsområdet og en foreløpig konklusjon er at mye gjenstår for å skape en bred, kontinuerlig utvikling av en samlet kunnskapsbase. I henhold til OECD må systemenes tre hovedaktører, praktikere, policymakere og forskere, utvikle felles kunnskapsbase³. Særlig gjelder dette for lærere og førskolelærere som gjennom utdanning og praksis ofte knyttes til et smalt og lokalt kunnskapsgrunnlag, i motsetning til profesjonskunnskap bygget på forsknings- og utviklingsarbeid forankret i nasjonal og internasjonal kunnskapsutvikling.

¹ OECD 1995: Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges. Paris: OECD.
OECD 2004: National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Denmark. Paris: OECD.

² Aasen, P. et. al. 2007: Utdanningsforskning. Rapport 15/2007. Oslo: NIFU STEP.

³ OECD 2003: Knowledge Management. New Challenges for Educational Research. Paris: OECD.

OECD viser også til at mange medlemsland har komplettert og delvis erstattet den rene myndighetsfinansierte, problemorienterte og handlingsorienterte sektorforskningen med forskningsrådsfinansiert grunnforskning. Dette skaper utfordringer i arbeidet for å sikre relevans i forhold til politisk dagsorden og praktiske utfordringer. Den forskningspolitiske utfordringen blir dermed å utarbeide strategier som kan bidra til å sikre relevans uten å svekke forskningens uavhengighet og stringens på den ene siden og uten å henfalle til et teknokratisk anvendelsesparadigme på den andre siden⁴.

Gjennom de siste 20 årene har utdanningsforskningsprogrammene i Sverige på mange måter imøtekommet de krav OECD har stilt til medlemslandene. Svenske myndigheter har ført en offensiv sektorforskningspolitikk som har vært framhevet av OECD som forbilledlig⁵. Petter Aasen og Tine S. Prøitz har gjennom en rekke år fulgt svensk sektorforskning⁶. Sektorforskningsprogrammene har vært opptatt av fremme den praksisnære forskningen og derigjennom styrke det forskningsbaserte kunnskapsgrunnet for praktikere innenfor utdanningssektoren.

Som ledd i arbeidet med å følge sektorforskningsprogrammet, gjennomførte Tine S. Prøitz i 2003 en pilotstudie blant doktorander som ble finansiert gjennom programmet på 2000-tallet⁷. Doktorandene var den gang nettopp begynt på sin forskerutdanning. Våre tidligere studier og spesielt pilotstudien blant doktorandene, danner utgangspunktet for Annika Andræ Thelins studie av 32 doktorander, som presenteres i denne rapporten.

I 1962 opprettet *Skolöverstyrelsen (SÖ)* i Sverige et eget sektorforskningsprogram på utdannings-området. *Statens skolverk* erstatter *SÖ* som sentral forvaltningsmyndighet i 1991. Den nye sentrale myndigheten fikk nasjonalt ansvar for tilsyn, kontroll, oppfølging, evaluering og utvikling av skolen.

⁴ Aasen, P. 2007: a.a.

⁵ Tuijman, A. and Wallin, E. 1993 (ed): *School research at the crossroads: Swedish and Nordic perspectives*. OECD/CERI and the National Agency for Education.

⁶ Aasen, P. 1992: *Forskning som utdanningspolitikk – Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980 – 1990*. Stockholm: Skolverket. Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. 1995: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1995*. Trondheim: Senter for Samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim. Aasen, P. og Hopperstad, M. 1997: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Individperspektiv i forskningen*. Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim. Prøitz, T. 1998: *Forskningen skall komma till nytta*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim. Aasen, P. 2000: *Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon Skolverkets forskningsstrategi 1993 – 1999. Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 5 Nr 2 s 81-106. Aasen, P. og Prøitz, T. 2003a: *Sektormyndigheternas roll i svensk skolforskning. Pedagogisk Forskning i Sverige* Årg. 8 Nr 4 s 255 – 258. Aasen, P. og Prøitz, T. 2003b: *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001 – 2002*. NIFU skriftserie 2/2003. Oslo: NIFU. Aasen, P. og Prøitz, T. 2004: *Initiering, finansiering, och förvaltning av praxisnära forskning. Sektorsmyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. NIFU skriftserie 10/2004. Oslo: NIFU. Prøitz, T. 2005a: *Profesjonsorientert PhD utdanning for lærere i Sverige – noe for Norge? Bedre skole* 2005. Oslo. Prøitz, T. 2005b: *Professional Doctoral Candidates – a way of developing school professionalism?* Paper presented to the 27th annual EAIR FORUM August 2005.

⁷ Prøitz, T. 2005 a og b: a.a.

”Den sentrala myndigheten skulle bli en kunskapsorganisation, och den skulle bland annat genom sina utvärderingar och genom sina kontakter med forskningen skaffa sig en överlegsen överblick och kunskap om den svenska skolan. Skolorna och kommunerna skulle, å sin sida, bli lärande organisationer. De skulle ta egna initiativ, lära av erfarenheter, se hur andra gjorde, lära av andras erfarenheter etc.”⁸.

Skolverket overtok Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning og utviklet raskt et nytt sektorielt forskningsprogram. I en offentlig utredning som lå til grunn for organiseringen av den nye myndigheten, het det under tittelen *”Skolforskning; ett betydelsesfullt instrument för Skolverkets medverkan i skolutvecklingen”*:

”En viktig uppgift för Skolverket blir att främja skolforskningen. I denna uppgift ingår såväl hanteringen av ett sektorforskningsanslag som samverkan med andra nationella och internationella organ som stöder eller genomför skolforskning. Skolforskningen bör syfta till att ge långsiktig och mångsidig uppbyggnad av kunskaper och kompetens av betydelse för skolans utveckling och i detta sammanhang ta fasta på kunskapsbehov på såväl nationell som lokal nivå” (s. 20)⁹.

Et nytt forskningsprogram for perioden 1993 - 96 forelå høsten 1992. I presentasjonen av det nye forskningsprogrammet på en konferanse arrangert av OECD våren 1993, uttalte generaldirektøren for Skolverket følgende: *”The program has an orientation towards understanding of educational phenomena in a frame of social science. It is more theory than instrument oriented and it aims at generating a conceptual base that will be useful for those who are the target group for the knowledge generated”*. Hovedtanken bak Skoleverkets forskningsprogram var at forskningen skulle bidra til å utvikle et sammenhengende begrepsapparat, et *gementsamt språk*, for sektorens aktører. Programmet skulle utvikle et helhetlig teorigrunnlag, et intellektuelt fellesskap og en felles referanseramme for politiske beslutninger og pedagogisk refleksjon og handling. Forskningen skulle belyse utdanningssystemet og virksomheten i skolen og sette den inn i en større, gjerne samfunnsmessig sammenheng. På denne måten skulle programmet bidra til å videreutvikle utdanningssektoren som en profesjonell organisasjon med en kritisk reflekterende kunnskapsbasis.

Mens *Skolöverstyrelsens* forskningsprogram på mange måter hadde vært uttrykk for en sterk tiltro til forskningens muligheter som problemløser og dermed i stor grad reflekterte en instrumentalistisk og lineær forståelse av forskningens rolle i samfunnsutviklingen, var *Skoleverkets* forskningsprogram i større grad innrettet inn mot å utvikle en omforent kunnskapsbase som skoleutviklingen kunne bygge på. I forskningsprogrammet ble ikke

⁸ Jacobsson, B. och Sahlin – Andersson, K. 1995: *Skolan och det nya verket; skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santérus.

⁹ *Utbildningsdepartementet 1990:5: ”Skolverksutredningen”*: Stencil.

forskningsbasert kunnskap omtalt som imperative utsagn, som gir handlingsanvisninger for praksis. Forskningsbasert kunnskap skulle derimot gi grunnlag for forståelse og refleksjon over egen virksomhet, og sette skolesystemets ulike aktører i stand til å handle på en klok måte når forskning møter praksis.

I regjeringens proposisjon 1996/97:5 *Forskning och samhälle* fikk Skolverkets forskningsprogram god omtale¹⁰. Samtidig ble det gjort rede for nye utfordringer som et revidert program måtte ta høyde for. Det reviderte forskningsprogrammet for perioden 1997 - 99 imøtekom regjeringens proposisjonens merknader og presiserte noen konkrete forskningsoppgaver knyttet til aktuelle utdanningspolitiske temaer, først og fremst ny teknologi for informasjonshandtering og globalisering som premiss for skoleutviklingen. Høsten 1996 fikk imidlertid Skolverket beskjed om at den statsfinansielle situasjonen innebar budsjettkutt, og det reviderte programmet ble aldri realisert. Skolverket anvendte mindreforbruk (reservasjonsmidler) for å overholde inngåtte avtaler og forpliktelser, men fra 1997 ble selve forskningsprogrammet gradvis avvirket.

Etter noen år med trange kår for svensk sektorforskning på utdanningsområdet, annonserte regjeringens proposisjon *Forskning och fornyelse* i 2000 en revitalisering av Skolverkets sektorforskningsprogram¹¹. Skolverket fikk i oppdrag å utarbeide en ny strategi for programmet i ”syfte att ge översikt och öka tillgängligheten till relevant forskning och kunskap. Genom ett program byggt på vetenskaplig grund skall kunskapen öka inom och utom skol-väsendet om dess förutsetningar och resultat”. Det nye forskningsprogrammet ble initiert i 2001.

Skolverkets nye forskningsprogram skulle bidra til utvikling av utdanningssystemet gjennom å initiere og støtte forskning som er rettet inn mot sektorens kjernevirksomheter. Kjerne-virksomhetene ble definert som: ”*Det lärandet som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning ... det arbete som bedrivs för att leda lärandet och för att leda de organisationer i vilka lärandet sker.*”

Programmet initierte forskning innenfor tre områder:

- *Lärandet* – fokus på pedagogiske og sosiale prosesser, sosial utvikling og situasjoner der ting ikke går som planlagt
- *Lärarbete* – fokus på prosesser som utvikles i lærerarbeidet
- *Ledningsverksamhet* – fokus på problemstillinger om ledelsesdynamikk, makt og kompetansespørsmål, fordeling av ansvar og rettigheter.

¹⁰ Prop. 1996/1997:5: *Forskning och samhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

¹¹ Prop. 2000/2001:3: *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Programmet skisserte ulike strategiske virkemidler:

- støtte til forskningsmiljøer,
- støtte til doktorander generelt og spesielt til ”lärardoktorander”,
- konkrete oppdrag og støtte til kunnskapsutnyttelse (blant annet mindre avgrensede prosjekter, utarbeidelser av kunnskapsoversikter, artikler, medvirkning i nasjonale og internasjonale symposier/konferanser).

Støtte til ”lärardoktorander” var et nytt virkemiddel innenfor sektorforskningen. Det innebar finansiell støtte til doktorander som innfridde følgende kriterier. Søkerne skulle

- være lærerutdannet,
- ha minst to års yrkeserfaring,
- være ansatt som lærer,
- være opptatt ved ordinære PhD-program eller ved en forskerskole,
- kommunen skulle finansiere deler av forskerutdanningen,
- doktorgradsavhandlingen skulle være praksisorientert,
- doktoranden skulle tilbake til praksisfeltet på lokalt nivå etter oppnådd grad.

I 2002 ble Skoleverket delt. Det nye Statens skolverk fikk ansvar for nasjonal inspeksjon og kvalitetskontroll. Den nye Myndigheten för skolutveckling skulle *initiera skolutveckling och stöda kompetensutveckling*. Det gamle Skolverkets forskningsadministrative enhet og forskningsprogram ble overført til Myndigheten för skolutveckling. I offentlige dokumenter som fulgte i kjølvannet av delingen av den sentrale skolemyndigheten, var omtalen av forskningsprogrammets status noe uklar. I mai 2003 mottok Skolutvecklingsmyndigheten et *regleringsbrev* der det het at ”*myndigheten får inte längre varken initiera eller finansiera forskning*”. Med dette som utgangspunkt fikk institusjonene og forskningslederne som mottok finansiell støtte gjennom programmet, beskjed fra myndighetens generaldirektør om at ”*myndigheten för skolutveckling inte längre hade möjlighet att finansiera forskningsprogrammet*”¹². Det forskningsprogram som regjeringen hadde tatt initiativ til i 2000 og som Skolverket hadde initiert i 2001, ble dermed stoppet allerede våren 2003. Som i 1997, ble det vist til ”*försämrade statsfinansier*”. Parallelt med avviklingen av det svenske sektorforskningsprogrammet på utdanningsområdet, fikk imidlertid det svenske grunnforskningsrådet, Vetenskapsrådet, finansiell støtte til et eget program for utdanningsvitenskapelig forskning. I Vetenskapsrådet blir *Utbildningsvetenskapliga kommittéen* opprettet i 2001 med midler og mandat til å fremme utdanningsvitenskapelig forskning av høyeste kvalitet innenfor de økonomiske rammer som myndighetene bevilger til formålet, behandle søknader og

¹² Aasen, P. og Prøitz, T. 2004: a.a.

fordele midler til forskning og forskerutdanning i tilknytning til lærerutdanning og som svarer på behov innenfor lærerutdanning og den pedagogiske yrkesvirksomheten.

Sommeren 2003 fikk Myndigheten för skolutveckling gjennom et nytt regjeringsbeslut av 10. juli, beskjed om at doktorandene innenfor sektorprogrammet skulle finansieres videre – deriblant de lærardoktorandene som vi hadde intervjuet i 2003. Med termineringen av forskningsprogrammet våren 2003, opphørte imidlertid Skolutvecklingsmyndighetens oppdrag til undertegnede og forskningsinstituttet NIFU STEP om å følge og studere sektorprogrammets virksomhet og utvikling, slik vi hadde gjort siden Skolverket ble opprettet og overtok Skolöverstyrelsens sektorforskningsprogram i 1991. Annika Andraé Thelin som hadde vært forskningsleder for Skolutvecklingsmyndighetens forskningsprogram, fikk imidlertid av sin arbeidsgiver tilrettelagt sine arbeidsoppgaver slik at hun kunne overta vårt oppdrag når det gjaldt å følge doktorandenes forskerutdanning. Resultatene fra denne følgestudien presenteres i denne rapporten.

Skolverkets og senere Utvecklingsmyndighetens ambisjon var å initiere, finansiere, organisere og formidle forskning gjennom en interaktiv FoU-modell for praksisnær forskning. Et viktig premiss var at den kunnskap som vinnes, skulle være et bidrag til forståelse og refleksjon hos skolens aktører. Den sentrale myndigheten definerte i denne sammenheng seg selv som kommunikasjonssentral og kunnskapsmekler. Den ville framstå som en arena der erfaringsbasert kunnskap kunne brynes mot forskningsbasert kunnskap og visa versa. Med hensyn til forskningsformidling representerte med andre ord Skolverket og senere Skolutvecklingsmyndigheten en forskyvning fra formidling til dialog når praksis skulle møte forskning. Skolverkets forskningsprogrammer har med andre ord hatt et kommunikasjons- og brukerperspektiv på forskning og forskningsanvendelse. Aasen og Leirviks¹³ studier av forskningsprogrammet for perioden 1993-96, viste at den initierte forskningen i stor grad hadde til hensikt å drive forskning som gjennom studieobjekt, design og metode, åpnet for nærmere kontakt og dialog med det feltet forskningen var rettet mot. Forskningen skulle tilrettelegges slik at møtene mellom forskning og praksis la grunnlag for felles kunnskapsproduksjon. Praksisfeltet skulle være en likeverdig premissleverandør for kunnskapsproduksjonen. Dialogperspektivet i forskningsprogrammene som skulle fremme relevans og anvendelse av den forskningsbaserte kunnskapen, foregrep på mange måter den svenske *Högskolelagen* av 1. Januar 1997, der institusjonene for høyere utdanning ble pålagt en tredje oppgave - ”*samverkansuppgiften*” (Brulin 1998)¹⁴. Aasen og Leirviks studie viste at intensjonen om dialog og et likeverdig forhold mellom forskere og praktikere ble fulgt opp gjennom programmets prosjekter, men også at det i praksis var problematisk å skape likeverdighet i kunnskapsproduksjonen når forskeren tross alt var den som var skolert i og behersket den vitenskapelige tenke- og

¹³ Aasen, P. og Leirvik, 1997: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Forskningsanvendelse i ett kommunikasjons- og brukerperspektiv*. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitetet i Trondheim..

¹⁴ Brulin, G. 1998: *Den tredje oppgiften*. Arbetslivsinstitutet. Stockholm: SNS Förlag.

framgangsmåten. For å fremme praksisnær forskning og likeverdighet når skolen møter forskning og forskning møter skolen, var det derfor ønskelig at også lærere med interesse for forskning, fikk anledning til å få forskerutdanning. Her ble *lärardoktorandene* et sentralt virkemiddel. Dette strategiske grepet er senere videreført i Sverige i gjennom satsingen *Lärarlyftet – forskarutbildning för lärare*, først og fremst innrettet mot lektorer i *gymnasieskolan*¹⁵. I 2008 ble det opprettet 10 forskerskoler for yrkesaktive lærere med til sammen ca 150 doktorander.

Pilotstudien som Prøitz gjennomførte høsten 2003, var en intervjuundersøkelsen av 8 lærerdoktorander som hadde vært i gang med sitt studium mellom 1-1,5 år, og 5 prosjektledere med veiledningsansvar¹⁶. Studien viste at *lärardoktorander* var et komplekst virkemiddel. Til forskjell fra ordinær doktorgradsutdanning der det som oftest er to parter, doktorand og forskningsinstitusjon, så omfatter dette konseptet flere aktører eller parter: Utvecklingsmyndigheten og kommune som finansieringskilder, forskningsinstitusjon og eventuelt forskerskole som doktorandene var tilknyttet, og skolene som arbeidsplassen doktorandene kom fra og der noen av dem også fortsatte å være ansatt parallelt med arbeidet med doktorgraden. Ordningen med *lärardoktorander* innbefattet derfor et konglomerat av forventninger. I tillegg kom doktorandenes egne forventninger til arbeidet. Sett med Utvecklingsmyndighetens øyne utgjorde doktorandene en mulighet til å føre sammen profesjonsbasert og akademisk kunnskap, som sektoren senere kunne dra veksler på gjennom godt skolerte medarbeidere med inngående erfaring og kunnskap fra begge felt.

Når det gjaldt doktorandenes utvikling på tidspunktet for piloten, hadde de fremdeles en sterk forankring i praksisverdenen. Et flertall viste til at de arbeidet med problemstillinger som sprang ut av erfaringer de hadde fra arbeid i skolen som lærere. De uttrykte også bekymring over at i møtet med forskerutdanningen framsto *akademia* som lite interessert i og med manglende forståelse for praksis. De var også bekymret for at de gjennom en akademiseringsprosess ville miste sitt praksisnære perspektiv og sin tilknytning til skolens hverdagsliv. Denne bekymringen sto i kontrast til flere av forskningsledernes vurderinger. Her ble kandidatenes bekymring blant annet sett på som en del av den nødvendige utviklingen som alle doktorander gjennomgår. Det å slippe praksisgrepet til fordel for en mer akademisk tilnærming, ble ansett som del av en naturlig identitetsutvikling.

Pilotundersøkelsen viste at lærerdoktorandene syntes å befinne seg innenfor et dobbelt sett med standarder, en standard definert gjennom PhD-programmets struktur og utdanningens kvalifikasjonskrav, og en standard definert gjennom deres bakgrunn som lærere og deres doktorgradsprosjekter som praksisorienterte studier innenfor Utvecklingsmyndighetens

¹⁵ Prop. 2006/07:1: *Budgetproposition för 2007*. 16 oktober 2006. Stockholm: Finansdepartementet.

¹⁶ Prøitz, T. 2005 a og b: a.a.

forskningsprogram. Piloten viste at møtene mellom disse to standardene på flere måter syntes å være konfliktfylte.

Implikasjoner av kandidatenes unike situasjon der de stod midt i krysningspunktet mellom det mangfoldige praksisfeltet og det monotoretiske akademiske feltet, ga en rekke interessante muligheter, men åpenbart også flere utfordringer. Det handlet om spenningsforhold mellom strukturene i PhD-utdanningen og forventninger som kandidatene hadde til seg selv og de andre aktørene som var involvert. Forskerutdanningen representerte en mulighet for kandidatene til å skape distanse mellom seg selv og det praksisfeltet de kjente godt, gjennom forskbare problemstillinger og kritisk refleksjon over praksis. Det åpnet for egenutvikling. Den ble imidlertid også opplevd som problematisk da den utfordret den profesjonelle læreridentiteten. Situasjonen var for flere så vanskelig at vi reiste spørsmål om det var behov for støttende strukturer i PhD-utdanningen som bedre kunne ivareta den praksisnære, profesjonelle identiteten.

Et annet tema som ble tematisert gjennom pilotstudien, var kommunens rolle som delfinansier. Intervjumaterialet viste at kommunen (skoleeier) i liten grad var en synlig aktør etter at kontrakter og finansiering var fastsatt. Kommunen fremsto som en taus partner både i forhold til oppfølging av kandidatene, men også vedrørende fremtiden for doktorandene. Dette sto i kontrast til at flere av kandidatene antydte at de så for seg en yrkesmessig framtid nettopp i skjæringspunktet mellom teori og praksis, og at skole eller kommune var en relevant arbeidsplass så fremt det var adekvate arbeidsoppgaver som ventet dem.

En sentral implikasjon som ble reist gjennom pilotstudien, var spørsmål om det er hensiktsmessig å la denne typen kandidater gå i ordinære PhD-programmer, eller om det er mer hensiktsmessig å etablere egne doktorgradsutdanninger for bedre å ivareta nærhet til praksis og profesjon. Et annet spørsmål som også ble reist var hvordan relasjonen mellom institusjoner for høyere utdanning og kommuner som finansieringskilder, best kan ivaretas. Mer generelt formulert: Krever doktorgradsutdanning som ledd i lærernes profesjonsutdanning, andre organisasjonsmessige strukturer, perspektiver og relasjoner?

I de neste kapitlene i denne rapporten presenterer Annika Andræ Thelin resultatene fra oppfølgingsstudien av doktorandene som fra 2003 har vært finansiert gjennom den svenske sektormyndighetens forskningsprogram. Gjennom et omfattende materiale fra samtaler med 32 doktorander og med deres veiledere, presenterer og diskuterer Andræ Thelin doktorandenes utdanningsvalg, forskerutdanningens innhold og relevans, samvirket mellom akademi og skolens hverdag, vilkårene for forskningsforankring av læreryrket og forholdet mellom forskningens verden og skolens hverdag.

”Jag blev oerhört glad, när jag blev antagen till forskarutbildningen. Nu skulle jag få syssla med det jag var mest intresserad av, det jag brann för och dessutom få betalt! ...

Men vad var mina erfarenheter och kunskaper från skolan värda? Det var mycket jag inte förstod. Trots att jag varit lärare, rektor och arbetsledare under många år fick jag börja om från början. ... Att börja forskarutbildningen blev en chock!”

Slik beskriver en av doktorandene i den følgende studien sitt møte med universitetsverdenen.

Virksomheten i akademia og i skole har ulik historie og samfunnsoppdrag, og hviler på forskjellige tradisjoner og måter å forholde seg til kunnskap på.¹⁷ Forskerutdanningen er en lang utdanning. Sikre karriereveier i skole, kommune eller universitet finnes i liten grad.¹⁸ Hvorfor påbegynner man som lærer en forskerutdanning? Kan læreres erfaringer av forskerutdanning stimulere tenkning og prosesser i og utenfor forskerutdanningen, og skape muligheter for utvikling og forandring i så vel akademia som i skole?

Som forskningssjef og undervisningsråd i Skolverket har Thelin stilt seg spørsmål om hvilke muligheter utdanningsforskningen har til å være nyttig innenfor sin samfunnssektor. Sektorforskningsprinsippets legitimitet er knyttet til nytteverdien for utviklingen av sektoren. Det er et stort og komplisert spørsmål. I denne studien belyser Thelin spørsmålet fra doktorandperspektivet.

I del I presenteres en kort historikk om sektorforskningen i Sverige, samt Skolverkets forskningsprogram och forarbeidene til det. Det redegjøres for formålet med studien om doktorandene, samt gjennomføringen av undersøkelsen. I denne delen diskuteres også teoretiske utgangspunkter i studien.

I del II presenteres resultatene fra intervjuene.

I del III sammenfattes undersøkelsen, resultat og konklusjoner diskuteres.

¹⁷ Hartman, S. G. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande Nr 28, 1995. Linköpings universitet.

¹⁸ Dahllöf, U. 1999: Det tidiga ramteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999 Årg 4 Nr 1 s 5-29.

2 Bakgrund

2.1 Myndighetsforskning i skolektorn – en svensk tillbakablick

I Sverige har staten finansierat forskning inom utbildningsområdet via den centrala utbildningsmyndigheten under ca 40 år, 1962 – 2003, s.k. sektorsforskning. Det finns alltså en lång erfarenhet av samarbete mellan politik, forskning och praktisk skolverksamhet. Egentligen startade samarbetet ännu tidigare bl.a. genom forskares medverkan i de omfattande utbildningsutredningarna under 1940- och 1950-talen inför de kommande skolreformerna.^{19, 20}

Rollerna hos dessa aktörer har emellertid skiftat över tid. Statens inflytande över skolan har förändrats genom samhällsutvecklingen i stort och genom politiska beslut. Förändringarna har gått från regelstyrning till målstyrning och från centralisering till decentralisering²¹. Detta har fått betydelse för synen på kunskapsutveckling, skolutveckling och ansvarsfördelning²². Fler aktörer har involverats. Statens syn på forskningens roll inom utbildningssektorn har fått konsekvenser för t.ex. hur den organiserats, hur den administrerats och hur innehåll prioriterats²³. Det har också inneburit, att den kommunala och lokala nivån har fått större ansvar för skolutveckling och forskningsanvändning i senare års läroplaner. Skolmyndigheternas roll har blivit stödjande, utvärderande och kontrollerande genom inrättandet av nya myndigheter under 1990- och 2000-talet. Under 2000-talet avvecklades dessutom sektorsforskningen inom utbildningsområdet. Ett forskarstyrt forskningsanslag för utbildningsområdet skapades 2001 inom Vetenskapsrådet.

Inom akademien har också stora förändringar skett dels genom att yrkesutbildningarna 1977 integrerades i universiteten och dels genom att forskningens nytta allt tydligare framhållits som en av universitetens tre huvuduppgifter.²⁴ Lärarutbildningen har också genomgått flera förändringar under de senaste årtiondena²⁵. Forskningsanknytningsfrågor har

¹⁹ Mårald 2007: 100 år av nordlig lärarutbildning – en ramskiss. Johansson, H. 2007: Forskning inom skol- och utbildningsområdet Båda I *Lära till lärare I norr. Lärarutbildningen i Luleå 100 år*. Institutionen för pedagogik och lärande. Luleå tekniska universitet.

²⁰ Dahllöf, U 2000: Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 5, Nr 2, 2000.

²¹ Proposition 1990/91:18: Ansvar för skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet..

²² Hultman G och Hörberg C 1994: *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Skolverkets monografiserie.

²³ Proposition 1999/2000:81: *Forskning för framtiden – en ny forskningsorganisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Prop. 2000/2001:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁴ *SFS* (Svenska författningssamling) 1977, 1985, 1992, 1993 och 1997.

²⁵ Askling, B. 2006: En fördjupad svensk lärarutbildning. I Skagen, K. (red.): *Lärarutbildningen i Norden*. Stockholm: HLS Förlag.

uppmärksamhets alltmer. I den senaste lärarutbildningsreformen betonades ett närmande mellan teori och praktik. Examensarbetet blev obligatoriskt i lärarexamen och omfattar både vetenskapsteori och själva examensarbetet²⁶. Men frågan om anknytningen av lärarutbildningen till forskarutbildning lämnades öppen. Under senare år har emellertid EU-anpassningen av akademisk utbildning genom den s.k. Bologna-processen öppnat för en tydligare diskussion av hur en svensk lärarexamen kan anknytas till utbildning på avancerad nivå och till forskarutbildning. Därmed möjliggörs en tydligare progression inom lärarutbildningen. En synlig karriärutveckling för lärare håller på att ta form. Betänkandet *Lärarlegitimation och skärpta behörighetsregler* är det senaste ledet i detta arbete.²⁷

Det som nämnts ovan har på olika sätt genomförts i samverkan mellan de olika nivåerna: politik, forskning, myndigheter och verksamhet. Exempel på detta är forskningspolitiska propositioner, remisshantering av utredningar, myndighetsuppdrag, styrdokument m.m. Underlag som skolmyndigheten fick i uppdrag av regeringen att leverera bl.a. inför forskningspolitiska propositioner är andra exempel på samverkan²⁸. Men man har inte alltid varit överens! Pedagogikprofessorernas skrivelser "Fyra professorer har ordet" och "Fem professorer tar ordet" är några exempel på detta²⁹. Politiska beslut att dra in anslaget för sektorsforskning inom utbildningsområdet 2003 med omedelbar verkan och olika aktiviteter i anslutning till detta beslut är andra exempel (se nedan).

Det innebär, att den övergripande samhällsutvecklingen och förändringarna i styrningen av skola och utbildning förändrat villkoren för forskningens roll i det centrala statliga utbildningsuppdraget, och därmed också för forskningsanvändning, kunskapsutveckling och skolutveckling. Centrala skolmyndigheter har sedan 2003 inte längre vare sig inflytande över eller ansvar för initiering eller fördelning av forskningsmedel. Konkret syns nämnda utveckling dels i de forskningsprogram, som de statliga skolmyndigheterna tagit fram på regeringens uppdrag under perioden 1962 till 2002³⁰, dels i avvecklingen av skolmyndighetens ansvar för forskning 2003³¹ och dels i inrättandet av den

²⁶ Prop- 1999/2000:135: *En fördjupad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁷ SOU 2008:52: *Lärarlegitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

²⁸ *Skolverket 1998*: Yttrande över betänkandet "Forskningspolitik" (SOU 1998:128). Dnr. 98:2942. *Skolverket 1999*: Uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg. 1999-12-02. Dnr. 99:2295. *Skolverket 1999*: Uppdraget att utveckla kunskaps- och forskningsstrategier. 1999-12-13. Dnr. 99:2244.

²⁹ Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. och Trankell, A. 1959: *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist och Wiksell. Franke-Wikberg (red.) 1989: *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS Förlag.

³⁰ *Skolverket 1992*: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94 – 1995/96. 1992-08-24. Dnr. 694/91. *Skolverket 1996*: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1997 – 1999. 1996-01-29. Dnr. 94:1535. Stockholm samt *Skolverket 1999* a.a.

³¹ Proposition 2002/03:1: *Budgetproposition för 2003*. Stockholm: Finansdepartementet, *Regeringen 2002*. Regleringsbrev för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling, 2002-12-19, Dnr U 2002/4735/DK, *Regeringen 2003*. Ändring av regleringsbrev för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling 2003-10-15, U2003/1986/S samt *Regeringen 2003*. Ändring av

utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet 2001³². Inflytandet över forskningen har lagts hos forskarna. Centrala myndigheter har samtidigt bara ett begränsat inflytande över det konkreta arbetet i skolvardagen, som stödjande och utvärderande part på nationell nivå. I skollag och styrdokument läggs det verkställande ansvaret på skolledning/rektor och pedagogisk personal i kommun och skolor. Mot den här bakgrunden blir universitetets uppdrag, att erbjuda en forskningsförankrad professionsutbildning för lärare mycket viktigt - en utbildning som nu håller på att öppnas mot forskarutbildningen³³.

2.2 Sektorsforskningen och Skolverkets forskningsprogram – kort historik

När anslaget för sektorsforskning inom utbildningsområdet drogs in av regeringen 2003 hade det genomgått en intressant utveckling. En ny legitimitet för sektorsforskningen hade nämligen utvecklats under 1990- och 2000-talen mot den bakgrund och utveckling, som tecknats ovan. Från att ha representerat en instrumentell förståelse av kunskap med universella lösningar som mål, utvecklades anslaget mot en forskningsbaserad syn på kunskap med förankring i kontextuella, sociala, kulturella, historiska och lokala ramar³⁴. Därmed öppnade sektorsforskningen för att ta in dem man forskar om och för i forsknings- och kunskapsprocessen och därmed för olika värderingar, val och tolkningar av hur kunskap kan förstås.

Skolverket kom därför att se sin roll som kommunikationscentralens och kunskapsmäklarens – en plats där erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad kunskap kan mötas. Tydligast kom det till uttryck under 2000-talets första del³⁵. Skolverket ville vara en professionell organisation, som skulle vila på en kritisk, reflekterande kunskapsbas. Detta skulle åstadkommas med hjälp av en interaktiv forsknings- och utvecklingsmodell (FoU-modell) nära den konkreta, praktiska skolvardagen. Det var också innebörden i den praktisknära forskning, som myndigheten avsåg att satsa på. Det var ett förhållningssätt som skulle genomsyra hela forskningsprocessen från problemformulering till rapportering. Det innebar, att olika parter kunde dras in i en kunskapsgenererande process, att forskningsbaserad kunskap kunde ses som ett bidrag bland flera, att forskning kunde bidra med att sätta in kunskap i ett vidare sammanhang samt att forskning kunde ge underlag för

regleringsbrev för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling 2003-07-10, U2003/2595/S.

³² Prop. 2000/01:1: Budgetproposition 2001. *Utbildning, högre undervisning och forskning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Prop. 1001/02:15: *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

³³ SOU 2008:109: *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 09). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

³⁴ Aasen, P. 2000: Statens skolverk som kunnskapsorganisation Skolverkets forskningsstrategi 1993 – 1999. *Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 5 Nr 2 s 81-106.

³⁵ *Skolverket 1995, 2001 och 2002* a.a.

reflektion, förståelse, insikt och nya referensramar. Det innebar en förändring från spridning av forskningsresultat till dialog om forskning/kunskap.

En sådan grundsyn krävde förtroende för forskningens kvalitet. Kvalitet innebär i detta sammanhang inte bara vetenskaplig kvalitet, utan dessutom att forskning skulle kunna tillföra faktisk kunskap i en konkret situation/fråga, relevans, utan att för den skull vara instrumentell. Det krävde samverkan mellan forskare och användare, där både forskare och/eller användare kunde ta initiativ, utforma projekt, följa upp m.m. Detta speglades alltmer i de forskningsprogram, som Skolverket tog fram under 1990- och 2000-talet.³⁶

Det präglar också regeringens proposition 2000/01:03 *Forskning och förnyelse*³⁷, där en ökning av sektorsanslaget till utbildningsområdet aviseras. Motiven är de ökade kraven på skolan; ”en högre professionell nivå” är eftersträvansvärd kan man läsa i propositionen. Regeringen ville stärka lärarnas/pedagogernas utbildningsvetenskapliga kunskap och kompetens. Dessutom skulle det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet stärkas. Propositionen andas ett både och tänkande. Man vill både stärka sektorsforskningen inom utbildningsområdet och den utbildningsvetenskapliga grundforskningen. Detta skulle åstadkommas dels genom ett sektorsanslag till Skolverket och dels genom ett tidsbegränsat forskningsanslag till Vetenskapsrådet, som skulle administreras av en särskild kommitté, den Utbildningsvetenskapliga Kommittén (UVK).

2.3 Arbete inför utvecklingen av sektorsforskningsprogrammet 2001

Inför ovan nämnda proposition fick Skolverket två uppdrag, nämligen att inventera kunskaps/forskningsbehov och att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier³⁸. Båda dessa uppdrag präglas tydligt av att sektorns kunskapsbehov står i centrum, så som det presenterats ovan. Huvudtankarna i dessa skrivelser låg därför till grund för Skolverkets forskningsprogram 2001 och 2002. Skolverket bildade en arbetsgrupp med representanter dels från svenska universitet och dels från ett nordiskt grannland för samråd i frågor om organisation och innehåll i ett kommande forskningsprogram. Dessa representanter bidrog också med internationella utblickar, när det gäller forskningsadministration och forskningens nytta. Gruppens bidrag redovisas i fyra PM³⁹. Huvudlinjerna i uppdrag och gruppdiskussioner är följande:

³⁶ Skolverket 1992, 1995, 1997, 2001 och 2002.a.a.

³⁷ Proposition 2000/01:3. *Forskning och förnyelse*. a.a.

³⁸ *Uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnomsorg* (U 1999/2385/s) Dnr 99:2295 Skolverket samt *Uppdraget att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier* (U 1999/234/F) Dnr 99:2244 Skolverket.

³⁹ Aasen, P.: *Revidering av Skolverkets forskningsprogram 2001-2003*. PM 2000-11-23. Granström, K.: *Forskningens innehåll. Om Skolverkets ansvar och möjliga prioriteringar*. PM 2000-11-23. Kallos, D.: *Diskussions-PM ang. Skolverkets forskningsprogram*. PM 2000-11-23. Wernersson, I.: *Underlag för diskussion om Skolverkets forskningspolicy*. PM 2000-99-21.

Inventering av forsknings- och kunskapsbehov

I samarbete med Högskoleverket och i särskilda överläggningar med Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Skolledarna genomförde Skolverket en behovsinventering. Särskilda uppdrag att ta fram arbetsunderlag gick också till några forskare⁴⁰. De kunskapsöversikter, som myndigheten tidigare initierat, gav också värdefull information⁴¹.

Resultaten visar att kunskapsbehoven spänner över ett brett fält och över flera nivåer. Kunskapsbehov finns inom vetenskapliga discipliner inom mångvetenskapliga teman, i samhällets beslutsstrukturer och bland de yrkesverksamma i utbildningssystemet. Det speglas i mängden av områden som efterfrågas och genom att dessa innehåller forskningsfrågor av mycket varierande karaktär. Resultaten visar också, att discipliner och aktörer behöver samarbeta, för att forskning om, inom och i skola/förskola/barnomsorg, utbildning och undervisning ska kunna bidra till relevant kunskapsuppbyggnad samt till förändring och utveckling.

I inventeringen identifieras behov inom följande teman: Didaktik, lärande och IT, läro- och kursplaner, förskola och skolbarnsomsorg, jämställdhet/genusforskning, specialpedagogik, elever med behov av särskilt stöd, flerkulturalitet, värdegrundsfrågor, ledarskap, lärarforskning, styrning och skolutveckling, likvärdighet, globalisering – internationalisering, utbildningsekonomi m.fl. Både i en parallellt genomförd OECD-inventering och i Skolverkets genomgång identifieras dessutom följande områden: Relationen mellan forskningsbaserad kunskap och annan kunskapsproduktion, skolans innehåll och relation till mångkulturalitet och identitetsutveckling, kulturella och sociala skillnaders betydelse för lärandet, hur läroplansstöd tas fram och används, hur framtidens lärande kan organiseras, ett pluralistiskt samhälles rationalitet och likvärdighet, massmedia som socialisationsagent, övergången från utbildning till arbete – vidareutbildning – kompetensutveckling, vuxnas lärande, livslångt lärande m.fl.⁴²

Det framgår också, att forskning inom följande forskningsteman dessutom behöver fördjupas och utvecklas: skolans verksamhet - utbildningens innehåll, utformning och resultat, skolan som kultur och arbetsmiljö, skolans styrning och ledning, utbildningens effekter och effektivitet samt utbildning och utbildningspolitik i samhället.

⁴⁰ Dahllöf, U. 2000: Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning, samt Aasen, P. 2000: Statens Skolverk som kunnsapsorganisasjon: Skolverkets forskningsstrategi 1993-99. I *Pedagogisk forskning* 2000 Årg. 5 Nr 2 2000.

⁴¹ *Skolverkets monografiserie* och serien *Forskning i Fokus*, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling.

⁴² Granström, K. 2000:a.a.

Enligt Skolverkets utvecklingsstrategi identifieras forskningsbehov även inom följande områden: Delaktighet och ansvar i den lokala verksamheten, skolans mål, prov och bedömningar, värdegrunden i praktiken, helhet – kontinuitet – valfrihet, kärnämnen och karaktärsämnen, det kommunala ansvaret och rektors ansvar m.fl.⁴³ Man konstaterar också, att området reformer och utvärdering föder nya forskningsbehov och bör forskningsförankras genom begrepps- och teoriutveckling. Slutligen lyfts kunskapsbildning i verksamheten fram. Användningen av forskning och forskningsresultat hör till detta senare område⁴⁴.

Utgångspunkten i dessa analyser är, att det sker en kunskapsbildning lokalt oberoende av det statliga målinriktade förändringsarbetet. Detta lärande – elevers, lärares och ledares lärande – bör vara fokus för forskningen inom ovan nämnda teman. En sådan forskning kan ge en realistisk inblick i vardagen. Den kan lyfta fram bilder från verksamheten, som komplement till forskning på systemnivå. Forskningens uppgift blir då, att ur ett inifrån-perspektiv studera lärandet och t.ex. analysera och utveckla innebörden av begreppet kvalitet. Under 1990-talet växte en rörelse att se läraren som forskare eller som medforskare sig allt starkare⁴⁵. Framtidens lärande äger rum på arbetsplatser och i verksamheten. Att bli subjekt i sitt eget lärande måste även gälla läraren. För att åstadkomma detta behövs en fortsatt teori- och begreppsutveckling. Utan denna krymper den kunskapsbas som behövs, för att förstå pedagogiska processer och utveckla ett språk för den ”tysta kunskap”, vilken lärare anses vara bärare av.⁴⁶ Skolverket drog slutsatsen, att god forskning inom utbildningsområdet är en fråga om både vetenskaplig kvalitet och nytta och på olika sätt involvera alla parter.

Skolverkets kunskaps- och forskningsstrategi 1999 – Utbildningsväsendets kärnverksamhet

Regeringens uppdrag⁴⁷ till Skolverket att utveckla kunskaps- och forskningsstrategier för sitt verksamhetsområde enligt förslagen i proposition *Vissa forskningsfrågor*⁴⁸ fungerade även som ett underlag till den forskningspolitiska propositionen 2000/01.⁴⁹ Den del av

⁴³ Regeringens skrivelse 2001/02:188: Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm den 23 maj 2003 Stockholm: Utbildnings och kulturdepartementet.

⁴⁴ Skolverket 1999. Dnr 99:2244 a.a.

⁴⁵ Rönnerman, K.: 2004 a.a. Rönnerman, K. 2001: ”Vi behöver varandra” – en utvärdering av praktikers och forskares möte för att forma forskningsprojekt i skolan. Skolverkets monografiserie. Härnsten, G. 2000: *Kunskapsmöten i skolans värld. Exempel från tre forskningscirklar*. Skolverkets monografiserie. Holmstrand, L. och Härnsten, G. 2003: Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning. *Forsknings i fokus nr 10, 2003*.

⁴⁶ Josefsson, I. 1994: Teoretisk och praktisk kunskap. I Boetius, M.-P. 1994 (red.): ... å andra sidan; om kvinnors och mäns villkor. Stockholm: Svenska kommunalarbetsförbundet.

⁴⁷ Regeringen Utbildningsdepartementet. U 1999/234/F. Uppdrag att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier. Regeringsbeslut 20, 1999-06-23.

⁴⁸ Proposition 1998/99:94: *Vissa forskningsfrågor*. Regeringen: Utbildningsdepartementet.

⁴⁹ Proposition 2000/01:3. *Forskning för förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

uppdraget som behandlar forskningsstrategin är central i detta sammanhang och bygger på verkets erfarenheter av tidigare arbete med fem forskningsområden, basen i myndighetens forskningsprogram under 1990-talet, nämligen (1) skolans verksamhet, (2) skolan som kultur- och arbetsmiljö, (3) styrning och ledning av utbildning, (4) utbildningens effekter och effektivitet samt (5) utbildning och utbildningspolitik i samhället.⁵⁰

Då det totala anslaget till utbildningsforskning förväntades öka genom tillkomsten av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté lyfte Skolverket fram behovet av koncentration och dialog/kommunikation som hörnstenar i sektorsforskningen. Skolverket menade, att sektorsforskningen borde koncentreras till utbildningsväsendets kärnverksamhet, nämligen (1) det lärande som sker i förskolor, grundskolor, gymnasieskolor och i vuxenutbildning, (2) det arbete som bedrivs för att leda lärandet och (3) den kunskap som krävs för att leda de organisationer i vilka lärandet sker. När fler forskningsfinansiärer framträdde ville Skolverket alltså skärpa sektorsforskningskaraktären på den egeninitierade forskningen. Skolverket ville därför inför ett nytt sekel initiera och stödja sådan forskning som kunde bidra till att kunskaperna fördjupades inom de breda fält, som identifierats som viktiga för utbildningssektorns utveckling. Detta arbete skulle ske i dialog med de inblandade.

I övrigt framhöll Skolverket betydelsen av långsiktighet i kunskapsuppbyggnaden, en sammanhängande begreppsapparat och ett gemensamt språk, d.v.s. att forskning skulle bidra till en teoretisk grund och en reflektionsram, för att utveckla utbildningssektorn till en professionell organisation med en kritisk, reflekterande kunskapsbas. Forskning skulle bidra med sådan kunskap om vardagen, som öppnar för nya perspektiv och ger en kritisk funktion. Den insikt som forskning kan ge var tänkt att utveckla aktörernas kunskap och därmed deras förmåga att delta i en process kring barnomsorgens, skolans och vuxenutbildningens utveckling. Målgruppen var aktörerna i utbildningssystemet, d.v.s. politiker, förvaltning, myndigheter och personalen inom verksamheten. Dialogen var det viktiga redskapet i alla faser av arbetet.

Skolverkets forskningsstrategi kan således sammanfattas i de två principerna koncentration och kommunikation. Koncentration innebär, att forskningsresurser koncentreras till forskningsmiljöer, forskare och kunskapsområden. Kommunikation innebär, att myndigheten fungerar som kunskapsmäklare. Uppgiften är, att få till stånd en dialog mellan forskning, praktik och sektorsföreträdare och på olika sätt initiera forskning i samverkan och göra forskningsresultat tillgängliga för berörda grupper. Det senare innebär, att området forskningsanvändning och kunskapsutnyttjande ännu tydligare än tidigare lyfts fram som ett prioriterat område. Samspelet mellan representanter för vetenskapen och representanter för samhällets olika sektorer och intressen betonas. Olika medel för att nå dessa mål beskrevs. Bland dessa nämndes inte bara modern datateknik utan även - och som kanske ännu viktigare - framhålls kompetensutveckling av såväl dem som producerar forskning som

⁵⁰ Skolverkets forskningsprogram 1992/93 – 1995/96.a.a.

dem som använder forskning, liksom initiering och utarbetandet av kunskapsöversikter samt tillskapandet av möten och arenor för diskussion och debatt. I ett tidigare dokument hade myndigheten klargjort sin syn på forskningsinformation och forskningsanvändning⁵¹. I linje med forskningen inom området ville myndigheten stimulera ett tänkande som innebar, att gå från ”know how” till ”know why” och på olika sätt stödja verksamheter, som låg i linje med dessa utgångspunkter. Respekten för allas erfarenhet och kunskap var en viktig grund för detta.

2.4 Forskningsprogrammet 2001

Det slutliga forskningsprogrammet överlämnades till regeringen i 2000 och reviderades 2001. Enligt *Plan för Skolverkets forskningsprogram 2001 – 2003* och Reviderad plan för Skolverkets forskningsprogram⁵² skulle Skolverket alltså bidra till utvecklingen av skolverksamheten genom att initiera och stödja forskning riktad mot utbildningssektorns kärnverksamhet. Kärnverksamheten definieras på följande sätt, nämligen

- det lärande som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning
- det arbete som bedrivs för att leda lärandet
- det arbete som behövs för att leda de organisationer i vilka lärandet sker.

Forskningen skulle ha en tydlig koppling till barnomsorg och skolvardag och beröra de ungas, lärarnas och skolledarnas lärande, arbetsvillkor, arbetsituation och utvecklingsmöjligheter. Forskningen skulle bidra till att utveckla begrepp, teorier och referensramar och ge underlag för politiska beslut, pedagogisk reflektion och handling. Forskningsprogrammet slog fast, att forskningens inriktning under de närmaste åren skulle handla om vardagsarbetet i utbildningssystemet och synliggöra och öka förståelsen för de arbetsmönster och samspelsprocesser, som leder till skolans resultat och hur verksamhetens villkor påverkar resultaten. Huvudområdena var alltså elevers lärande, lärararbetet och ledningen av detta arbete.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang blev forskningsanvändning, forskningsnyttjande och spridning av forskning viktig. Användning av forskning kräver öppenhet, samarbete och flexibilitet. Sammanfattningsvis uttrycks det på följande sätt. *Förändring och utveckling inom utbildningssektorn kräver en samverkan som är större än dagens, för att forskning ska komma till användning. Det är dialogen mellan forskare, praxis och administratörer i olika faser av den kunskapsgenererande processen, som garanterar att kunskapsproduktion sker och används* (sid 6). Information är bara en del i processen. Kunskap måste göras tillgänglig och Skolverket fungera som en förmedlande länk – ett synsätt som måste omfattas av alla i myndigheten. Modern datateknik, interaktiv

⁵¹ Andrae Thelin A. 1996: *KNUT-projektet. Kunskapsnyttjande och forskningsanvändning. Strategier för Skolverkets roll i kunskapsöverföring mellan forskningen och skolan*. Skolverket Dnr 96:166.

⁵² *Skolverket 2001 och 2001*:a.a.

kommunikation, översikter, möten och arenor för diskussion och debatt, forskningscirklar, nätverk, symposier, konferenser, gästforskare mm skulle medverka till att utveckla detta.

Strukturen för forskningsprogrammet blev därför att stödja starka forskningsmiljöer inom prioriterade områden. Skolverket skulle agera som beställare av forskningsuppdrag med hög forskningskvalitet och hög relevans. Universitet och högskola skulle ansvara för den vetenskapliga kvaliteten och Skolverket för kärnan i en gemensam överenskommelse om forskning. Varje forskningsmiljö skulle omfatta såväl forskningsledare som doktorander. Därutöver ämnade Skolverket stödja utvecklingen av den vetenskapliga basen för läraryrket genom att satsa på s.k. lärardoktorander i samarbete med högskolan, kommuner och myndighet. Programmet öppnade också för riktade uppdrag till seniora forskare, när myndigheten behövde speciell, kvalificerad forskarkompetens, t.ex. kunskapsöversikter, artiklar för tidskrifter etc. Skolverket skulle också kunna arrangera egna mötesplatser för forskning och stimulera användning och spridning av forskningsresultat, t.ex. genom en Web-plats för forskning med interaktiva aktiviteter, genom symposier och seminarier, genom kunskapsöversikter m.m. Satsningen på doktorander och i synnerhet på lärardoktorander var alltså en medveten strategi, för att stödja en utveckling av gemensam kompetens och förståelse för "varandra" såväl i skolverksamheten som i akademien och för att utveckla en mötesplats.

3 Syfte och genomförande

3.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är, att bidra med kunskap om villkoren för samverkan mellan akademien och skolans vardag. För att fånga detta vänder jag mig till en grupp forskarstuderande. Närmare bestämt följer jag de forskarstuderande, som har finansierats inom Skolverkets forskningsprogram och forskningsmiljöer från början av 2000-talet.⁵³ Några av dem har en ordinarie lärartjänst i skolan, medan andra kommer till universitetet med annan bakgrund. Samtliga innehar doktorandtjänster vid ett antal olika universitet i Sverige. Det innebär, att en del av dem bryter upp från det dagliga arbetet i skolan för att gå till en forskarutbildning vid universitetet. Liknande möten – kulturchock som doktoranden ovan uttrycker det – har varit föremål för diskussion och reformer⁵⁴ under årens lopp, men de har sällan uppmärksammats i forskningen.⁵⁵ Därför är det särskilt intressant, att kunna följa denna grupp genom utbildningen. Studien erbjuder en unik empiri av möten mellan akademien och skolvardagen, mellan forskningen/den forskarstuderande och läraren samt mellan teorin och praktiken. Vad säger dessa möten oss om villkoren för de forskarstuderande, forskningsanknytning av lärares arbete, kontakter med lärarutbildning, forskningsförankrat utvecklingsarbete och praktikinära forskning?

I samtal med de forskarstuderande och deras handledare har de studerandes utbildningsval, forskarutbildningens uppläggning och relevans, samverkan mellan akademien och skolans vardag och villkoren för forskningsförankring av läraryrket diskuterats.

De övergripande frågorna har varit:

A) Vilka är de forskarstuderande som påbörjar utbildningen inom detta forskningsprogram?

Varifrån kommer de? Varför påbörjar de forskarutbildningen? Vart är de på väg? Varför väljer en aktiv lärare en forskarutbildning?

B) Hur fungerar forskarutbildningen för de forskarstuderande?

⁵³ Skolverket 2001: Plan för Skolverkets forskningsprogram. 2001-03-16. Dnr. 01-2001:899 samt Skolverket 2002: Reviderad plan för Skolverkets forskningsprogram. 2002-03-27. Dnr. 2002:1126.

⁵⁴ SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet samt Prop. 1999/2000: *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁵⁵ Robertson Hörberg, C. 1997: *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Akademisk avhandling. Linköping Studies in Education and Psychology No 53. Linköping University. Några pågående doktorandstudier vid Göteborgs universitet!

Hur ser de på utbildningen? Vad forskar de om? Vilka kontakter har doktorander med lärartjänst med skolan under forskarstudierna? Hur beskriver de sitt möte med akademien? Hur upplever de mötet mellan akademien och skolan? Hur arbetar de med detta möte? Är forskningsledarna medvetna om denna mötesplats/mötets roll? Hur arbetar de i så fall med den? Är kontaktpersoner i kommunerna medvetna om denna mötesplats/mötets roll? Hur arbetar de i så fall med den?

C) Vad händer de forskarstuderande efter utbildningen?

Hur önskar de använda sin utbildning? Hur tror de att de kommer att använda sin utbildning? Vad händer med de doktorander som har en lärartjänst? Hur ser doktorander med och utan lärartjänst, lärardoktorander, forskare och kontaktpersoner i kommunerna på forskarutbildningens relation till akademien och till skolans utveckling i ett längre perspektiv?

För enkelhetens skull kallas de doktorander som har en ordinarie lärartjänst i skolan under forskarutbildningen i fortsättningen för lärardoktorander (DL), medan övriga doktorander kallas för doktorander. Eftersom ca hälften av de senare har en lärarutbildning i sin bakgrund indelas de i två grupper, doktorander med (DM) och utan lärarutbildning (DU).

3.2 Genomförande av forskningsprogrammet

Våren 2001 inbjöd Skolverket svenska forskningsmiljöer att inkomma med skriftlig presentation av sin forskning, d.v.s. forskning och forskningskompetens inom ett antal av myndigheten prioriterade områden⁵⁶. Tanken var dels att få en överblick av forskningen inom dessa kunskapsområden och dels att få en urvalsram inom vilken starka forskningsmiljöer kunde identifieras. På så sätt fick Skolverket in beskrivningar av 122 forskningsmiljöer. Hösten 2001 upprättade Skolverket kontakt med 19 forskningsmiljöer för fortsatt samarbete. Detta urval gjordes i konkurrens mellan de 122 miljöerna med hjälp av möten, hearings, samtal och förhandlingar. Ovan nämnda behovsinventering och kvaliteten i forskningsmiljöerna var vägledande i detta arbete. Högskolan stod för den slutliga kvalitetsbedömningen genom att söka till såväl forskningsledar/professors- som doktorandtjänster inom de 19 utvalda miljöerna granskades på sedvanligt sätt.

Samtalen och förhandlingarna omfattade fördjupade presentationer och diskussioner om kompetens, innehåll och frågeställningar för kommande forskningsuppdrag inom respektive miljö. Dessutom diskuterades möjligheterna för dessa universitet och/eller högskolor att anställa kompetenta forskningsledare och doktorander samt deras kontakter med kommunerna. Deras nationella och internationella nätverk granskades också. Inom forskningsprogrammets ekonomiska ramar fanns utrymme för en forskningsledare och 2-3

⁵⁶ Bilaga 1: *Inbjudan att presentera forskningsverksamhet och kompetens inom vissa forskningsmiljöer.* 2001-03-28. Skolverket. Dnr 31-2001:986.

doktorander per forskningsmiljö. Några av dessa doktorander skulle enligt programförklaringen ha en lärartjänst som botten-tjänst. Forskare inom vissa av miljöerna tog därför kontakt med intresserade kommuner och diskuterade deras möjligheter att kunna delfinansiera en eller flera doktorand-tjänster för lärare. Efter myndighetens beslut om miljö-stöd utannonserade respektive universitet/högskola dessa tjänster. Tjänsterna söktes och de sökande kvalitetsgranskades i konkurrens. Universitetet/högskolorna tillsatte tjänsterna. Den här processen startade under år 2001 och pågick i några fall till början av år 2003.

3.3 Genomförande av doktorandstudien – metod och upplägning

Det hade naturligtvis varit intressant att kunna fullfölja och utvärdera forskningsprogrammet i sin helhet, som Aasen och hans medarbetare gjort tidigare⁵⁷. Men doktoranddelen är den enda del som inte fullföljdes. Ganska snart föddes tanken att följa dessa doktorander och därmed ta tillvara den kunskap, som kontakter med dem kunde ge om doktoranders väg genom forskarutbildningen i allmänhet och lärardoktoranders i synnerhet.

Redan 2003 genomförde Prøitz en pilotstudie bland dessa 13 lärardoktorander och deras projektledare, d.v.s. i början av deras forskarstudier⁵⁸. Bakgrunden till den studien var de nydanande tankarna i forskningsprogrammet om forskningsförankrad skolutveckling och det internationella intresset för kopplingen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Studieprogram för bestämda yrkes- och användningsområden har blivit allt flera i bl.a. England, USA och Australien.⁵⁹ Förändringarna i den svenska Högskolelagen 1997 – en tydligare markering av högskolans tredje uppgift, som tidigare nämnts – bäddar också för krav på större samverkan i uppgiften att utveckla kunskap om forskningens praktiska relevans⁶⁰. Resultaten från pilotstudien visade, att det inte var helt okomplicerat för lärardoktoranderna att påbörja forskarstudier. Med mera yrkeserfarenheter och mindre teori

⁵⁷ Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. 1995: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1995. Oppfølgingsrapport fra prosjektet "Forskning om forskning"*. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitete i Trondheim. Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. 1995: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Oppfølgingsrapport nr 2*. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitetet i Trondheim. Aasen, P. og Leirvik, B. 1997: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Forskningsanvendelse i ett kommunikasjons- og brukerperspektiv*. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitetet i Trondheim. Prøitz, T. og Aasen, P. 2003: *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001 – 2002*. NIFU (Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning) skriftserie nr 8/2003. Oslo. Aasen, P. og Prøitz, T. 2004: *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning. Sektorsmyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. NIFU skriftserie 10/2004. Oslo.

⁵⁸ Prøitz, T.S. 2005a: Profesjonsorientert PhD utdanning for lærere i Sverige – noe for Norge? *Bedre skole* 2005. Oslo.

⁵⁹ Prøitz, T.S. 2005c: *Bakgrunnsutredning – Campus prosjektene ved Høgskolen i Hedmark*. Arbeidsnotat 16/2005 Studier av innovasjon, forskning og utdanninga (NIFU STEP). Oslo.

⁶⁰ Brulin, G. 1998: *Den tredje oppgiften*. Arbetslivsinstituttet. Stockholm: SNS Förlag.

än de övriga doktoranderna kände de att de blev bemötta med skepsis. De upplevde utmaningar från såväl skolan som universitetet, metodiskt och socialt; en kamp mellan yrkesidentitet och begynnande forskningsorientering. Denna pilotstudie gav exempel på spänningar, t.ex. inom områden som samarbetsstrukturer, partnerskap, balanspunkter, kontakter och möten. Den antyder också, att kommuner varit passiva investerare och att alternativa professions-program (t.ex. forskarskolor) inte kunnat utmana akademien – en i debatten om professions-utveckling högaktuell fråga. Tendenserna i pilotstudien var så intressanta att en uppföljning av doktoranderna genom forskarutbildningen bedömdes som angelägen. Den gav anledning att tro, att en fortsatt studie skulle kunna tillföra kunskap inom områdena professions-utveckling och forskningsanvändning.

Metod

Min avsikt har varit att studera mötet mellan en grupp forskarstuderande och akademien. Mitt material är doktorandernas berättelser, d.v.s. hur doktoranderna beskriver sina studie- och yrkeskarriärer. Det centrala för mig har varit att ge doktoranderna en röst för att beskriva de möjligheter och vägar som finns för dem till och genom akademien. Jag har valt en narrativ och livshistorisk metod. Jag vill försöka vara lyhörd för vad doktoranderna berättar om sina studie- och yrkesval och karriärvägar. Min utgångspunkt är, att dessa berättelser speglar förändringar i samhället och reformer i utbildningsväsendet, inom vilka de individuella livsloppen äger rum. Med bättre kunskaper från dessa individuella livslopp tror jag, att förändringar, möjligheter och begränsningar i samhälls- och utbildningsstrategier kan förstås på ett mer nyanserat sätt.

Den här studien och den ansats jag valt kan alltså placeras dels inom den narrativa traditionen och dels inom historietraditionen. Redogörelser för det levda livet ligger till grund för analys i båda fallen. Goodson och Sikes definierar livsberättelse som berättelsen om händelser i våra liv och livshistoria som resultatet av samarbetet mellan en livshistorie-berättare och en intervjuare/forskare (sid 62)⁶¹. Livshistorietraditionen utgår från individers berättelser om sina liv eller olika delar av livet. Ett pionjärarbete inom det utbildningsvetenskapliga och pedagogiska forskningsfältet i Sverige bedrevs inom det s.k. Rostad-projektet⁶². Goodson betonar, att den livshistoriska forskningen skriver fram breda sammanhangsanalyser och menar då, att berättelserna skrivs in i större sammanhang, som kan vara sociala, kulturella och/eller historiska⁶³. I den här studien har jag använt berättelserna på ett tematiskt sätt, för att fördjupa och jämföra de områden som framträtt i berättelserna och som vuxit fram vid mina samtal med doktoranderna. Berättelser och

⁶¹ Goodson I. and Sikes P. 2001: *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Studies in Education and Change. Buckingham: Open University Press.

⁶² Elgqvist Saltzman I. 1993: *Lärarinna Kvinna Människa*. Stockholm: Carlssons förlag. Andrae Thelin A. 1991: *Frökenliv*. Rapport från Rostad-projektet. Kalmar: Högskolan i Kalmar.

⁶³ Goodson I. 1996: *Att stärka lärarnas röster: Sex essäer om lärarforskning och lärarforskar-samarbete*. Stockholm: HLS Förlag. Goodson I och Numan U. 2003: *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

teman relateras till den inledande diskussionen om forskningsanvändning, utveckling av lärarprofessionen och omvärldsförändringar samt till de möjligheter till skolutveckling som forskningsprogrammets konstruktion avsåg att stödja.

Metoden utgår från ett aktionsnära perspektiv och sätter de enskilda deltagarnas upplevelser, berättelser och handlingar i första rummet. Den kvalitativa metod som jag valt kan också förstås i förhållande till de få deltagarna. Det blir svårt att göra direkta jämförelser, utan att individer skulle kunna identifieras. Därför kommer citat och berättelser att vävas ihop av resonemang. Förhoppningsvis bildar det olika mönster, som kan bidra till fördjupade kunskaper om de doktorander och deras utbildning som ingår i studien.

En viss struktur har funnits som utgångspunkt för samtalen med såväl forskningsledare som doktorander. Varje individ har haft möjligheter att själv utveckla sina svar utifrån några punkter, som samtalsledaren formulerat i förväg⁶⁴. Flexibilitet och frihet har eftersträvat. Det öppna samtalet har givit stort utrymme för reflektion och ett rikt material. Det har också givit deltagarna möjligheter till personliga funderingar kring sina olika val och karriärer i en helhet, som de annars inte gett sig tid till. Flera av de intervjuade har också framhållit att de upplevt samtalet så.

Uppläggnings av studien

Den här studien omfattar alltså samtliga doktorander i forskningsprogrammet, d.v.s. både doktorander med och utan lärarexamen i bagaget.

Med tanke på den inledande diskussionen om betydelsen av villkoren för lärares forskarutbildning är det på sin plats att fundera över vilka möjligheter lärare faktiskt har att antas till forskarutbildning. I det system som fanns i slutet av 1990-talet var det ett personligt och individuellt val, som förutsatte 3 betyg eller 60 poäng i ett huvudämne ofta pedagogik. Det kunde naturligtvis också vara ett undervisningsämne. Vissa möjligheter fanns också att studera undervisnings/skolämne med didaktisk inriktning, även om det inte var helt komplikationsfritt. Genom kommunkontakterna ville Skolverket öppna möjligheter för kommuner och skolor att medverka i utvecklingen av skolverksamheten genom att vidareutbilda lärare i samarbete mellan myndigheten, universitet/högskolor och kommuner/skolor, där såväl det individuella valet som det kollektiva valet för skolans utveckling var viktigt.

En naturlig jämförelsegrupp till de lärare som på ovanstående sätt antogs till forskarutbildningen är de doktorander som individuellt valt att söka till forskarutbildning inom samma forskningsmiljöer. Eftersom vi rör oss i en omvärld, som vi inte kan ha full kontroll över, bidrar emellertid två händelser till att uppläggnings blivit något annorlunda än

⁶⁴ Bilaga 2. Intervjustrukturer för doktorander och ledare för forskningsmiljöer respektive föreståndare för forskarskolorna.

planerat. Den ena händelsen var, att regeringen genom proposition och riksdagsbeslut satsade specifika anslag till s.k. forskarskolor för att öka och bredda rekryteringen till forskar-utbildningen. Den andra var, att det visade sig att bland de ”vanliga” doktoranderna i den här studien fanns en grupp studerande som hade lärarexamen och undervisningserfarenhet i sin bakgrund, även om de inte vid ansökningstillfället var aktiva lärare eller åberopat det i sin ansökan.

Dessa förhållanden gjorde, att den ursprungliga designen kunde utvecklas och göras mer intressant än planerat. Förutom forskarstuderande med lärarexamen och tjänst i kommunen finns även forskarstuderande med lärarexamen i sin bakgrund, som ej var anställda i kommunen, bland doktoranderna d.v.s. ett verksamhetsval kontra ett personligt val. Det visade sig också att de förra går sin forskarutbildning i forskarskolor och de senare i mer traditionella studieformer, vilket ger ett visst utrymme för att inom studien reflektera över de organisatoriska ramarnas betydelse. Eftersom det i den totala gruppen dessutom finns doktorander, som inte har en lärarexamen i sin bakgrund, ger studien kunskaper om ytterligare en doktorandgrupp. Jag har valt att studera dessa tre doktorandgrupper, låt oss kalla det tre fallstudier, som underlag för jämförande reflektioner och diskussion av de för studien centrala frågeställningarna. I tabell 1 presenteras fördelningen av doktoranderna i de olika grupperna. De tre studerande som avbrutit sina studier har placerats inom parentes i denna tabell.

Tabell 1. Doktorandernas lärarbakgrund och organisatoriska hemvist.

	Lärardoktorander med lärarexamen och lärtjänst (DL)	Doktorander med lärarexamen men utan lärtjänst (DM)	Doktorander utan lärarexamen och utan lärtjänst (DU)
Forskarskola	7 (1)	1	3
Traditionell doktorandorganisation	1 (1)	11	9 (1)

3.4 Beskrivning av doktorandgrupperna och forskningsmiljöerna

Sammanlagt gavs forskningsstöd till 16 forskningsmiljöer. Dessa finns vid 7 universitet och 7 högskolor från Luleå/Umeå i norr till Malmö i söder (Tabell 2).

I varje miljö finansierades en forskningsledartjänst. Anslagen till dessa tjänster drogs in fr.o.m. 1/7 2003 genom regeringens beslut att avveckla forskningsanslaget⁶⁵. Kvar blev 35 doktorander som har finansierats under sin forskarutbildning, d.v.s. maximalt fyra års

⁶⁵ Bilaga 3. Beslut om finansiering av forskningsmiljöer och projekt. 2003-05-19 Skolverket Dnr. 2000:00257.

heltidsstudier. Tre doktorander har avbrutit sina studier av personliga skäl. Två av dessa är lärardoktorander. Av de återstående 32 doktoranderna är 8 lärardoktorander, 12 doktorander med lärarutbildning som grundutbildning och 12 doktorander med annan grundutbildning än lärarexamen (Tabell 2).

Medel till forskningsmiljöer har fördelats som svara mot behov inom den pedagogisk yrkesverksamheten. En viktig utgångspunkt har varit, att vetenskapligt baserad reflektion kan fördjupa förståelsen av den komplexa praktiken och att även studier av praxis kan bidra till att utveckla den teoretiska begreppsbilden. Mångfald och värdet att många olika hållningar till såväl forskningens syfte som dess genomförande betonas, liksom vikten av att ta fram ny kunskap med utgångspunkt i de frågor som vuxit fram i praktiken. Ofta kallas denna forskning praktikhärla eller praxishärla. Tyngdpunkten i den forskningsinriktning som myndigheten efter samråd med olika parter slagit fast ligger på den praktikhärla forskning som rör den vardagliga "klassrumshärla" verksamheten inom utbildningsväsendet. Den praktikhärla forskningen ska synliggöra och öka förståelsen för de arbetsprocesser, samspelemlönster och övriga villkor som har betydelse för verksamhetens resultat. Genom samverkan har myndigheten kunnat "köpa in sig" i redan starka och etablerade forskningsmiljöer samtidigt som den bidragit till och satsat på den praktikhärla forskning och fler forskarstuderande bland de pedagogiskt yrkesverksamma som under senare år gjorts i samarbete mellan kommuner, högskolor och universitet. Miljöernas innehåll framgår av tabell 2.

Tabell 2. Doktoranderna fördelade på lärosäten och forskningsmiljöer; lärardoktorander, doktorand med och utan lärarexamen och lärlartjänst samt avbrott.

Universitet/högskola Forskningsmiljö.	DL	DM	DU	Avbrutit studierna	Totalt
Luleå tekniska universitet <i>De yrkesförberedande utbildningarna och deras relation till arbetslivet.</i>		1	3		4
Piteå högskola <i>Musikdidaktiska forskningsfrågor.</i>	1	1			2
Umeå universitet x) <i>Forskarskolan i pedagogiskt arbetet.</i>	6				6
Stockholms universitet <i>Kommunikation och kunskapsbildning.</i>		1			1
Södertörns högskola <i>Lärandets och undervisningens villkor i en tid av starka internationella migrationsrörelser studeras med etnografiska metoder i mångkulturella skolor.</i>		1	1		2
Lärarhögskolan i Stockholm <i>Centrala värdegrundsfrågor – en tvärvetenskaplig forskningsmiljö kopplad till olika nätverk och ämnen.</i>		3			3
Socialhögskolan i Stockholm <i>Lärandets villkor för flickor och pojkar med en tvåkulturell bakgrund.</i>			2		2

Universitet/högskola Forskningsmiljö.	DL	DM	DU	Avbrutit studierna	Totalt
Mälardalens högskola <i>Utvärderingsforskning, vuxnas lärande, IKT och skolan samt folkbildningsfrågor.</i>		1			1
Linköpings universitet - <i>Klassrumsforskning, värdepedagogisk forskning, processinriktad forskning samt forskning om idéernas uttryck i skolans vardagsarbete.</i> - <i>Forskning inriktad mot lärares lärande, lärararbete, kvinnliga rektorers ledarskap och arbete m.m. Forskning om forsknings7kunskapsanvändning.</i>		2	2	1	5
Göteborgs universitet <i>Skolan i svensk demokrati – En mångvetenskaplig och komparativ forskningsmiljö.</i>			1	1	2
Karlstads universitet <i>Barn som subjekt och aktörer i förskola och skola, interkulturellt utbyte och interkulturell kompetens i relation till lärarutbildning samt "peace education".</i>		1	1		2
Högskolan i Borås <i>Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik.</i>		1			1
Malmö högskola <i>Studier i mångfaldens och de många kulturernas skola (Två miljöer).</i>	1		1	1	3
Lunds universitet <i>Vuxna personer med psykiska funktionshinder – fortbildningsbehov och vidareutbildningsmöjligheter.</i>			1		1
Summa	8	12	12	3	35

x) samt två partnerhögskolor, nämligen Högskolan Dalarna och Högskolan i Kristianstad.

Lärandoktoranderna finns inom tre miljöer, nämligen Musikdidaktik, Pedagogiskt arbete och Mångfaldens och de många kulturernas skola.

Doktorander med lärarexamen finns inom tio miljöer, nämligen De yrkesförberedande utbildningarna och deras relation till arbetslivet; Musikdidaktiska forskningsfrågor; Kommunikation och kunskapsbildning; Lärandets och undervisningens villkor i en tid av starka internationella migrationsrörelser studeras med etnografiska metoder i mångkulturella skolor; Centrala värdegrundsfrågor - en tvärvetenskaplig forskningsmiljö kopplad till olika nätverk och ämnen; Utvärderingsforskning, vuxnas lärande, IKT och skolan samt folkbildningsfrågor; Klassrumsforskning, värdepedagogiska forskning, processinriktad forskning samt forskning om idéernas uttryck i skolans vardagsarbete; Forskning inriktad mot lärares lärande, lärararbete, kvinnliga rektorers ledarskap och arbete m.m. Forskning om forskningsanvändning finns också inom miljön; Barn som subjekt och aktörer i förskola och skola, interkulturellt utbyte och interkulturell kompetens i relation till lärarutbildning samt "peace education"; Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik.

Doktorander utan lärarexamen finns i nio miljöer, nämligen De yrkesförberedande utbildningarna och deras relation till arbetslivet; Lärandets och undervisningens villkor i en tid av starka internationella migrationsrörelser studeras med etnografiska metoder i mångkulturella skolor; Lärandets villkor för flickor och pojkar med en tvåkulturell bakgrund; Klassrumsforskning, värdepedagogiska forskning, processinriktad forskning samt forskning om idéernas uttryck i skolans vardagsarbete; Forskning inriktad mot lärares lärande, lärararbete, kvinnliga rektorers ledarskap och arbete m.m. Forskning om forsknings-användning finns också inom miljön; Skolan i svensk demokrati – En mångvetenskaplig och komparativ forskningsmiljö. Studier i mångfaldens och de många kulturernas skola; Vuxna personer med psykiska funktionshinder – fortbildningsbehov och vidareutbildnings-möjligheter.

Av dem som fullföljt studierna var det en som påbörjade utbildningen 2001, 29 som började 2002 och två som började 2003. I den totala gruppen är 8 män och 24 kvinnor och av 8 lärardoktorander är 2 män och 6 kvinnor. Av 24 doktorander är 6 män och 18 kvinnor.

Sammanlagt har 19 doktorander disputerat vid utgången av 2008 (59 %). Av dessa är fyra lärardoktorander. Under 2010 kommer samtliga enligt planerna att ha fullföljt sin utbildning. Av de återstående disputerar 10 under 2009 och återstående 3 under 2010. Hösten 2007 hade samtliga fullföljt sina kurser. De flesta disputerar i pedagogik eller pedagogiskt arbete (22 st.), men andra examensämnen är också representerade i gruppen t.ex. arbetsvetenskap, socialt arbete, musikpedagogik, pedagogisk etnografi, offentlig förvaltning, rehabiliteringsteknik och kvalitetsteknik. Doktorander utan lärarutbildning finns inom flera discipliner än övriga grupper (tabell 3).

Tabell 3. *Discipliner/examensämnen i doktorandgrupperna.*

Disciplin/examensämne	DL	DM	DU	Totalt
Pedagogik	1	9	3	13
Pedagogiskt arbete	7	1	1	9
Pedagogik/etnologi			1	1
Musikpedagogik		1		1
Socialt arbete			2	2
Arbetsvetenskap		1	2	3
Offentlig förvaltning			1	1
Rehabiliteringsteknik			1	1
Kvalitetsteknik			1	1
Summa	8	12	12	32

Flera av de forskarstuderande har tillhört en forskarskola med en viss inriktning, nämligen Pedagogiskt arbete (Umeå och Linköping), Vuxnas lärande (Mälardalen) och Genusforskarskolan (Borås). De flesta av dessa finns i Forskarskolorna i Pedagogiskt arbete i Umeå (inklusive Dalarna och Kristianstad) och Linköping (tabell 4)

Tabell 4. Doktorander med hemvist i Forskarskolor.

Forskarskolor	DL	DM	DU	Totalt
Pedagogiskt arbete	7		2	9
Vuxnas lärande		1		1
Genusforskarskolan			1	1
Summa	7	1	3	11

Medelåldern år 2007 redovisas nedan, när hälften av de studerande har disputerat, de övriga fullföljt minst hälften av avhandlingsarbetet och alla fullföljt samtliga kurser. Medelåldern i hela gruppen inkl. dem som avbrutit sina studier är 42,4 år. Avbrytarna borträknade är den 42,3 år. För lärardoktorander är den 48,6 år, för doktorander med lärarexamen 42,7 år och utan lärarexamen 32,5 år. Den äldsta doktoranden är född 1945 den yngsta 1977. Den äldsta lärardoktoranden är också född 1945 medan den yngsta är född 1971. Medelåldern är hög i den totala gruppen. Lärardoktoranderna är äldre än de övriga. Doktorander med lärarutbildning är äldre än dem utan lärarexamen. Det är stor spridning i alla tre grupperna.

Av föreståndarna för forskningsmiljöerna är 10 män och 6 kvinnor. Alla är professorer. Samtliga studerande har haft möjlighet att ha en handledare och en biträdande handledare. I forskarskolan för pedagogiskt arbete är det krav på både handledare och bitr. handledare. I några fall har det bara varit en handledare. Ofta har den biträdande handledaren kompletterat handledaren i kompetens beroende på avhandlingens inriktning, forskningsmetod eller motsvarande. En biträdande handledare vid den egna högskolan (partnerhögskolan) eftersträvat, när föreståndare och handledare funnits vid forskarskolans ”moderuniversitet”. Med 32 doktorander innebär det att minst 64 forskningsledare på kvalificerad forskarnivå, de flesta professorer, varit involverade i forskningen. Bland handledarna är 14 män och 10 kvinnor i doktorandgruppen och 6 män och två kvinnor i lärardoktorandgruppen. Av de fyra saknade har två bara en handledare och för de andra två saknas uppgift om bitr handledare. I den totala gruppen av handledare och biträdande handledare är 56.3 % män, 37.5 % kvinnor och för 6.3 % saknas uppgift (tabell 5). Det är inte en jämställd bild men många kvinnor är involverade i forskningsledningsprocessen. I förorden till de studerandes avhandlingar syns dessutom, att de byggt upp ett stort kontaktnät och att många fler än handledare och biträdande handledare varit med i forskningen i diskussioner och som läsare. En viktig del av forskarutbildningen är att bygga upp ett relevant nätverk och goda kontakter.

Tabell 5. *Handledare och biträdande handledare, män och kvinnor i doktorandgrupperna.*

Handledare	Lärdoktorander (DL)	Doktorander med lär.ex. (DM)	Doktorander utan lärarex. (DU)	Totalt	
	Män Kv	Män Kv	Män Kv	Män	Kv
Huvudhandledare	6 2	8 4	6 6	20	12
Bitr. handledare	4 4	6 5	6 3	16	12
Summa	10 6	14 9	12 9	36	24

Fler än hälften av de studerande kommer enligt egen utsago från hem utan akademisk tradition. Bland lärdoktoranderna är det 3/4 och i de andra grupperna 2/3 resp. 1/2. Med tanke på att genomsnittsåldern är hög i synnerhet bland lärdoktoranderna har deras egen lärarutbildning dessutom genomförts under den tid då det fanns seminarier för lärarutbildning och alltså innan dessa utbildningar integrerades i högskolan 1977 (tabell 6). I dessa avseenden har lärdoktoranderna och de med lärarexamen alltså i större utsträckning en bakgrund som vanligtvis inte karaktäriserar dem som rekryteras till forskarutbildningen.

Tabell 6. *Akademisk och ej akademisk familjebakgrund i doktorandgrupperna.*

Bakgrund	DL	DM	DU	Totalt n	Totalt %
Akademisk	2	2	5	9	28
Ej akademisk	6	6	5	17	53
Uppgift saknas	-	4	2	6	19
Summa	8	12	12	32	100

Kommentarer

Det finns påtagliga skillnader mellan doktorandgrupperna.

Lärdoktoranderna har samtliga en kommunal lärartjänst i botten och många års erfarenhet som lärare. De genomför oftast forskarutbildningen i en forskarskola i pedagogiskt arbete (3 st.). Medelåldern "vid halvlek eller mer" är hög, 48,6 år.

Doktorander med lärarexamen har avbrutit sin lärarbana och valt en forskarutbildning. Även de har många års erfarenhet från läraryrket. Medelåldern är 42,7 år d.v.s. hög men lägre än lärdoktorandernas. De genomför sin forskarutbildning vid olika institutioner inom universitetet/högskolan (10 st.).

Gruppen doktorander utan lärarexamen är yngst, betydligt yngre än de två andra med en medelålder på 32,5 år. Även de genomför forskarutbildningen vid institutioner inom universitetet/högskolan (9 st.).

Många doktorander i de i här grupperna kommer från uppväxtfamiljer utan akademisk bakgrund. Andelen är störst bland lärardoktoranderna med 3/4, något lägre bland doktorander som har lärarexamen med 2/3 samt minst bland doktorander utan lärarexamen med 1/2.

Handledarkompetensen är snarlik i de tre grupperna. Både män och kvinnor finns representerade i grupperna, även om männen dominerar när man slår ihop grupperna.Handledargruppen är stor, minst 64 personer med i genomsnitt två per doktorand och mycket kompetent genom att så gott som alla är professorer.

Samtliga doktorander tillhör forskningsmiljöer som kan karaktäriseras som praktiktäna med den vardagliga klassrumsnära verksamheten i fokus. Lärardoktoranderna hålls samman i färre forskningsmiljöer än de övriga doktoranderna. Å andra sidan är det en bred forskningsmiljö – pedagogiskt arbete – som till sitt innehåll täcker flera av de problemområden som återkommer i de andra forskningsmiljöerna.

4 Utbildning: krafter och motkrafter – teoretiska utgångspunkter

Utvecklingen av sektorsforskningen och den del som berör skolan, som den tecknats här, kan förstås enligt olika utvecklingslinjer och sammanhang som hänger ihop med samhällsförändring under en längre period. Jag har valt att använda mig av kunskap från nedanstående fält, för att försöka förstå doktorandernas val av utbildningsväg - av utbildning -, forskningskunskap, och villkoren för närmandet mellan akademisk kunskap och vardagskunskap, mellan teori och praktik. De fält som jag kommer att diskutera forskarutbildningens relevans för skolan i förhållande till är postmodernitet, kunskap om forskningsanvändning, det ramteoretiska tänkandet, utvecklingen i de nordiska länderna, professionsutveckling och lärarprofessionalitet samt forskning om doktorander. Jag gör inte någon heltäckande genomgång inom områdena, utan lyfter fram några principiella frågor, som jag anser vara intressanta för diskussionen.

4.1 Lärarrollen pressad mellan postmodernitet och modernitet

Inledningsvis konstaterar jag, att förändringarna av sektorsforskningens villkor och roll i skola och lärarutbildning kan ses i ett större samhälleligt sammanhang. Hargreaves⁶⁶ menar, att detta sammanhang präglas av konfrontationer mellan två starka krafter. Å ena sidan handlar det om en postindustriell, postmodern omgivning, som kännetecknas av högt förändringstempo, komprimering av tid och rum, kulturell mångfald, teknisk komplexitet, nationell ovisshet och vetenskaplig osäkerhet. Mot detta står å andra sidan ett modernistiskt, monolitiskt skolsystem, som fortsätter att arbeta inom föga flexibla strukturer. Även om utbildningssystemet och skolan försöker anpassa sig, så sker det enligt Hargreaves med hjälp av en tungrodd och ohanterlig administration. Lärarrollen pressas i dessa motsättningar. Reformprogram och återkommande utvärderingar är exempel på detta. Men det är i dessa motsättningar mellan modernitet och postmodernitet som lärare och skolledare kan hitta utmaningar, menar han. Här kan kampen om lärarens professionalitet vinnas eller förloras, om man som Hargreaves med professionalitet menar: ”*utövandet av en klok och självständig bedömningsförmåga i de situationer som lärarna själva har störst insikt i*” (sid 18). Formerna för detta blir en del av skolans framtid. Den politiska osäkerheten om var- och hur-frågorna för forskningsanslaget inom utbildningsområdet vid sekelskiftet 1900/2000 kan vara ett uttryck för just detta, att man inte tagit lärdom av den kunskap om forskningsinitiering och forskningsanvändning som fanns, utan lämnat över mycket till forskarna och till lärarna själva att bestämma, både genom inrättandet av den tidsbegränsade utbildningsvetenskapliga kommitté inom Vetenskapsrådet och genom kommunaliseringen och decentraliseringen.⁶⁷

⁶⁶ Hargreaves A. 1998: *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

⁶⁷ Tydén, T. 1993: *Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics*. Doctoral dissertation at Uppsala University. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala

Även om lärarna är en av nycklarna till förändringen av skolan har det mest varit förändrings-processen som diskuterats i utvecklingssammanhang⁶⁸. Enligt Hargreaves finns det risk för att centrala utbildnings- och förändringsplaner kör över lärares önskemål. Han menar, att det handlar om mycket mer än kunskapsinnehåll och undervisningstekniker. Det handlar om sociala dimensioner, om förmåga och önskan att förändras samt om att förstå lärares egna önskemål om förändring. Lärarnas uppfattningar och synpunkter måste tas på allvar. Lärarna måste involveras. Lärares egna drivkrafter till förändring har enligt Hargreaves att göra med två viktiga frågor, nämligen om förändringen går att genomföra i praktiken och om läraren känner att hon/han äger förändringen. Det senare handlar om lusten till självförverkligande och utrymme för kreativ oförutsägbarhet. Kreativitet och spontanitet är viktiga ingredienser för utveckling, som överorganisering lätt tar död på och som kan ge sken av det som Hargreaves kallar trygga simuleringar. Trygga simuleringar tenderar tyvärr att dominera i skolan, enligt honom. Den utmaning som spontanitet och kreativitet förknippas med kan dessutom riskera att elimineras genom samarbete och medverkan. Olika samarbetsformer kan splittra lika mycket som de förenar. Det modernistiska samhället har delat in lärarna i olika fack, balkaniserat lärare, enligt Hargreaves. Det är inte ovanligt, att politiker arbetar med olika satsningar och därmed synliggör sina insatser i olika fack och områden. När de egna områdena/ämnena bevakas minimeras lärarnas möjligheter att lära av varandra och stödja varandra. Om skolan ska kunna undvika detta, måste den enligt Hargreaves hitta postmoderna organisationsformer och samarbetsmönster, som både är pluralistiska och flexibla, utan att påtvingar lärarna en artificiell och konstruerad konsensus. Lärare behöver utrymme för kritisk reflektion. Liksom andra forskare använder Hargreaves metaforen ”rörlig mosaik” för denna organisationsstruktur, som i sin positiva form bidrar till ett organisations-lärande ”*där människor kontinuerligt utvidgar sin förmåga att förstå komplexa, klargörande visioner och förbättra gemensamma mentala modeller*” (sidan 83).

De trygga simuleringarna och balkaniseringen behöver utmanas av bl.a. nya organisationsformer, utbildningar och karriärvägar för lärare. Forskningsprogrammets struktur och innehåll var tänkt som en mötesplats för kompetensutveckling och skolutveckling med möjligheter för lärare och forskare att tillsammans utmana gamla strukturer och bidra till en relevant och kvalitets-mässigt god kunskap inom centrala utbildningsområden. Detta skulle förhoppningsvis kunna stärka villkoren och möjligheterna för forskningen att användas på ett bättre sätt än som tidigare varit fallet.

Studies in Education 50. Uppsala. Hultman, G. och Hörberg, C. 1994: *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Skolverket. Robertson Hörberg, C. 1997: *Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Akad. avhandling Linköpings universitet. Linköping Studies in Education and Psychology No 53. Linköping.

⁶⁸ Berg G. och Scherp H.Å. 2003: *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus nr 15. Myndigheten för skolutveckling.

4.2 Kunskap om forskningsanvändning

Robertson Hörbergs utgångspunkter kan sammanfattas på följande sätt: Med en positivistisk kunskapssyn följer en definition av forskningsanvändning som bygger på ett instrumentellt tänkande, medan en kontextuell kunskapssyn leder tänkandet till en relationell modell där kunskapsanvändandet bygger på möten och ömsesidighet.

Robertson Hörbergs forskningsresultat bekräftar andra forskares kritik av den instrumentella modellen för forskningsanvändning, som i allför stor utsträckning bygger på en naturvetenskaplig, positivistisk grundsyn⁶⁹. Enligt Biddle och Anderson representerar den en syn på forskning, som inte tar hänsyn till de olika former av kunskap som samhällsveten-skaplig forskning kan generera⁷⁰. Den bortser t.ex. från värdepåläggningar, maktkamp, intressegrupperingar m.m., som man kan se många exempel på i skolans värld. Flera forskare menar, att mänsklig handling, människors rutiner, kultur och fördomar sätter den rationella modellen ur spel⁷¹. Med en samhällsvetenskaplig bas kan forskningsanvändning och kunskapsutnyttjande däremot fylla en teoretisk funktion. Det innebär, att kunskapens användare lär sig mera om ett fenomen i begreppslig mening och blir klokare genom att få nya begrepp att hänga upp sin verksamhet på. Det här är tydligt inom utbildningsområdet och konkretiseras genom satsningar på miljöer och olika kategorier av doktorander i Skolverkets forskningsprogram. Hörberg hänvisar till några internationella forskare, bl.a. Weiss. Weiss menar, att forskningsanvändning är en form av konceptuell användning, ”enlightenment”, och att vetenskaplig kunskap kryper in i och blandar sig med all annan information, ”knowledge creep”⁷². På liknande sätt menar De Martini och Whitbeck, att praktisk kunskap uppstår genom en inter-aktion mellan erfarenhetsbaserad och formell kunskap inom ramen för arbetets helhet⁷³. Därför skulle varje forskare behöva beskriva hur hennes/hans kunskap kan användas. Men det är svårt att göra utan kunskap om praktikerns behov av och förhållningssätt till kunskap. Dessutom menar Huberman, att lärare är hantverksmässigt orienterade och saknar konceptuellt baserade tankemodeller⁷⁴. Enligt honom kännetecknas läraren i stället av personlig uppfinningsrikedom och individualism i sin yrkespraktik. Forskningsanvändningens

⁶⁹ Robertson Hörberg C. 1997: *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Akademisk avhandling Linköping Studies in Education and Psychology. No. 53. Linköping University.

⁷⁰ Biddle B.J. and Anderson D.S. 1991: Social research and educational change. In Anderson D.S. and Biddle B.J. (eds): *Knowledge for policy. An introduction to Theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

⁷¹ Lindblom, C.E. and Cohen, D.K. 1997: *Usable Knowledge. Social science and social problemsolving*. New Haven: Yale University Press. Tydén, T. 1997: Ett forskningsprogram och samspelet mellan vetenskap och praktik. I Tydén, T. 1997 (red.): *Partnerskap för kunskapsutveckling*. Forskning och samhälle. Stockholm: HLS Förlag.

⁷² Weiss C. 1980: Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge*, Vol. 1. No.3. pp 381-404.

⁷³ DeMartini J.R. and Whitbeck L.B. 1987: Sources of knowledge for practice. *The Journal of Applied Behavioural Sciences*. Vol. 23. No.2. pp 219-231.

⁷⁴ Huberman M. 1983: Recipes for busy kitchens: A situation analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. Vol. 4. No. 4. pp 478-510-

teoretiska bas och funktion i forskningsprogrammet skulle här kunna bidra till att utveckla den personliga kunskapen.

Kunskapsanvändning kan – och det är viktigt - stärkas genom att de strukturer och kulturer utvecklas, som ökar samarbetet inom skolan och drar nytta av externa impulser, enligt Turnbull⁷⁵. Dit räknas delaktighet i centrala beslut och en blandning av ”bottom-up” och ”top-down” strategier samt forskning. Dessa kan enligt min mening underlättas om olika mötesplatser mellan erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad kunskap etableras.

En annan viktig fråga är hur man värderar forskningen – en fråga som ligger nära den föregående, d.v.s. mötet. Enligt Tydén spelar den miljö som den yrkesverksamme arbetar i en viktig roll för hur forskning tas emot, värderas och används⁷⁶. Användarbehov utvecklas enligt honom i tre steg: (1) användarens behov tydliggörs i sitt sammanhang, (2) användarens blick vänds mot forskarvärlden och (3) användaren frågar efter relevanta och användbara redskap/verktyg i varje specifikt fall. Även Robertson Hörberg menar, att den situation som användaren befinner sig i spelar en mycket stor roll för användningen av kunskap från forskning. Robertson Hörberg för en intressant diskussion om hur lärare ser sina elever som en kontext för undervisning och lärande. Hon anser, att den skiljer sig från den syn och de produktdiskussioner om elever som politiker och tjänstemän för på samhällsnivå. Det förra perspektivet har inte fått lika stort utrymme i forskningslitteraturen⁷⁷. Det handlar alltså om att byta perspektiv och i stället se eleverna som en helhet/ett sammanhang, som formar organisation och undervisningspraxis i skolan. Distinktionen mellan att se elever som produkter av undervisning eller som kontext för undervisningen är avgörande för förståelsen av det som händer i klassrummet och för lärarens förhållningssätt till kunskap, enligt Hörberg. Det är därför viktigt att utgå från eleverna och deras sammanhang. Forskningsprogrammet har därför koncentrerats till dels områden där skolan har behov av kunskap och dels elevers lärande, villkoren för detta lärande och hur ett sådant lärande kan ledas.

I Robertson Hörbergs alternativa modell för forsknings/kunskapsanvändning sätter hon således den arbetande läraren i centrum, som användare av olika slags kunskap i sitt dagliga arbete. De tre huvuddelarna i denna modell är (1) lärarens egen kunskap, (2) lärarens praktik och (3) den nya kunskap som enligt läraren kan vara användbar. Dessa delar utgör hörnen i hennes lärandetriangel, med läraren i centrum. Mellan dessa för läraren en aktiv inre och yttre dialog i tanke, ord och handling. Dessa delar och dialogen mellan dem byggs upp kring vissa begrepp. Läraren bygger sin dialog mellan användbar kunskap och

⁷⁵ Turnbull B.J. 1992: *Research knowledge and school improvement: Can this marriage be saved?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco.

⁷⁶ Tydén T. 1995: *Kommunerna möter forskningen. En kunskapsöversikt med förslag till åtgärder*. DFR-Rapport 1995:1. Dalarnas forskningsråd.

⁷⁷ McLaughlin M.W. and Talbert J.E. 1992: *Social constructions of students: Challenges to policy coherence*. Stanford University.

sin egen kunskap kring aktiviteterna söka, värdera, selektera, anpassa, (om)formulera, (om)strukturera och tänka nytt. Dialogen mellan användbar kunskap och lärarens praktik byggs på aktiviteterna jämföra, ta avstånd från, legitimera, testa och omsätta. Systemet bygger på att det finns dynamik och spänning mellan de ingående komponenterna. Alla delarna medverkar aktivt i användarprocessen (sid. 206 – 207) . Det blir alltså viktigt att skapa förutsättningar för denna dynamik. Kunskap och mötesplatser blir därför viktiga förutsättningar för arbetet i lärandetriangeln. I Skolverkets forskningsprogram spelar mötesplatserna en viktig roll.

Det tycks vara enkelt att sprida forskning. Men enligt Hörberg handlar det tyvärr om begränsad tillgång, begränsad efterfrågan på forskning och begränsade förutsättningar för dialog. Andra Thelin har framhållit, att det är lätt att tänka kommunikativt men handla instrumentellt⁷⁸. Det finns nämligen för få etablerade mötesplatser för dialog mellan forskare och praktiker. Dels gäller det att hitta varandra och dels finns det ett visst motstånd hos båda parter. Robertson Hörberg visar i sin forskning, att varje individ i sin individuella kunskapsprocess och dialog försöker förhålla sig till såväl den nya kunskapens sammanhang som till sin egen livssituation, sina egna arbetsbetingelser, specifika erfarenheter, intresse för ämnet, tidigare kunskaper, tankestrukturer, relationer, känslor och värderingar. Men eftersom kunskap byggs upp i dialog med andra, i ett sociokulturellt sammanhang, där egna erfarenheter och tankar kommuniceras och konfronteras med andras, blir det viktigt och en förutsättning med gemensamma kontaktpunkter mellan dem som kommunicerar. Kunskapen kryper in i praktiken, som Weiss uttrycker det. En förförståelse, en stickkontakt, behöver skapas. Läraren använder forskning på sina egna villkor, när det passar dem. Det kan handla om att legitimera egna åsikter, att bekräfta sin yrkesutövning, att få svar på egna frågor, att få hjälpmedel för att beskriva sin egen verklighet, att utmanas, att se nya perspektiv och att utveckla sitt kritiska tänkande, vilket en forskarutbildning kan ge. Det finns alltså många dörrar som skulle kunna öppnas för den här processen. Det skulle kunna hända mycket!

Robertson Hörberg framhåller också språkets betydelse för dialogen, inte som ord utan som meningsskapande sammanhang, t.ex. som kulturöverbyggande symboler, berättelser, myter, metaforer och idéer. Språket kan i form av kollektiva och personliga teorier, tankar och bilder få en viktig funktion som kitt, ”överföringskitt”, mellan praktisk och teoretisk kunskap. Men det viktiga är då, att lärare själva utvecklar sitt yrkesspråk⁷⁹. Detta kan ske genom att lärare får ökad tillgång till diskussion om sin egen praktik, t.ex. genom kommunikation mellan skolor, med andra lärare och med forskare. Genom forskningskunskap kan begreppsbyggnad och teorier användas som verktyg för kommunikation och för att utveckla språket. Men det är också angeläget, att skapa utrymme och möjligheter för lärande och dialog i skol- och utbildningsmiljöer. Det kan bl.a. ske genom att underlätta för

⁷⁸ Andrae Thelin A. 1997: Strategier för forskningsinformation – exemplet Skolverket. I Tydén T. (red): *Partnerskap för kunskapsutveckling. Forskning och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.

de lärare som är intresserade av vetenskapliga metoder och av ett forskningsinriktat och forskningsbaserat arbetssätt, att dels forskarutbilda sig och dels att efter forskarutbildningen få arbeta med sådana uppgifter i skolan. Vinsten kan bli att lärare tillämpar ett kritiskt och granskande förhållningssätt, faktorer som kan öka lärares professionalism i undervisning och utbildningsverksamhet och som kan utveckla läraryrket som en yrkesprofession.

Robertson Hörberg menar, att mycket i lärares arbetssituation inte direkt underlättar användningen av forskningsbaserad kunskap. Det är handlandet som är målet och det sker inte genom en rationell och linjär process. Mycket i skolmiljön är oförutsägbart och kräver snabba beslut. Organisationsmässigt finns inte heller utrymme för samarbete och kollegiala samtal av den typ som nämnts ovan. En organisation som ger utrymme för samarbete och kollegiala samtal innebär, att lärare hjälps åt att söka ny kunskap och ta ansvar för sin kompetensutveckling. Det finns föga utrymme för ett kritiskt och granskande förhållningssätt i dagens skola. En ensam lärare räcker inte. Det viktiga är att skapa situationer, som omfattar ett gemensamt och aktivt lärande i arbetet, menar Hörberg. Kommunikation mellan människor är avgörande för utveckling. Kanske behöver skolan ges större utrymme för informella och kontextuella förändringar. Försök med arbete i forskningscirkel i Jokkmokks kommun – ett forskningsprojekt initierat i samverkan mellan forskare, staten och kommunen samt skolverksfinansierat - gav oväntade kunskaper om skolan och närmiljön och utvecklade intresse för forskning och forskningsanvändning bland skolpersonal och kommunledning utifrån en konkret och för de inblandade relevant fråga med tydlig koppling till skolutveckling.⁸⁰

Robertson Hörberg betonar,(1) att det är viktigt att möta lärare på deras egen planhalva, (2) att det tar tid men på sikt kan vara värt det och (3) att det handlar om att byta paradig. Allt detta kräver mod och ödmjukhet. Enligt Hörbergs modell är det kring läraren som allt rör sig. Läraren är drivkraften. Ramar av mjukare och hårdare karaktär medverkar till att systemet är trögt. Blir trycket på lärarna för hårt finns ingen handlingsfrihet. Men man får samtidigt inte glömma att varje lärare har friheten att skapa ett handlingsutrymme och motkrafter till hindrande ramar. Det handlar om vilja, ork, engagemang och kollegialitet. Robertson Hörbergs slutsats är, *att forskning som kan bidra till skolans förändring kräver en aktiv dialog, som grundar sig på ömsesidig respekt mellan forskare och praktiker.* Politiker, tjänstemän och andra som bär ansvar för och reglerar ramar och förutsättningar för lärarnas arbete måste också delta i den dialog, som kan skapas genom mötesplatser och ömsesidig respekt (sid 221 – 222).⁸¹ Den centrala myndigheten tog sitt ansvar genom att omarbete forskningsprogrammet 1999/2000 i enlighet med dessa kunskaper. Därmed

⁷⁹ Granström K. 1994: Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling. I *Läraryrkesprofessionell utveckling – om professionella lärare*. Lärarförbundet.

⁸⁰ Härnsten, G., Holmstarand, L., Lundmark, E., Hellsten, J.O., Rosén, M. och Lundström, E. 2005: Vi sätter genus på agendan. Ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun. *Pedagogisk kommunikation Nr 6*. Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.

⁸¹ Robertson Hörberg, C. 1997: a.a.

omsattes det nya sektorstänkandet inom utbildningsområdet och det skapades förutsättningar som gav utrymme för att stärka lärares röst på kunskapsarenan. Syftet var att med bättre kompetens och tydligare utrymme stärka och göra lärares röst hörd i ett forsknings- och utvecklingssammanhang.

4.3 Nyttan av ett ramteoretiskt tänkande

Möjligheterna för doktoranderna, särskilt lärardoktoranderna och de med lärarbakgrund, att integrera sina erfarenheter i den akademiska utbildningen och den ömsesidiga utvecklingen i mötet med forskarutbildningen handlar om ramarna för utbildningen, genomförandet av den samt resultaten av den. Att bara studera resultaten i form av antagning, genomströmning – d.v.s. antal disputerade - är inte tillräckligt i förhållande till de frågor som ställs i den här studien. I den här frågan har jag tagit hjälp av Dahllöfs teoretiska modell för att kunna förstå doktorandernas utbildningsval som en helhet.

Genom att lägga grunden för det s.k. ramteoretiska tänkandet har Dahllöf formulerat en generell modell om nödvändigheten av att vid effektstudier analysera de för varje ramfaktor och mål aktuella nyckelprocesserna. I relationen ram-process-resultat byggs effekter upp av processer, som verkar på längre sikt och som är nödvändiga förutsättningar för en mer detaljerad förståelse av den inverkan som olika ramar kan ha på undervisning, lärande och resultat⁸². I utvärderingen av pedagogikämnet lyftes ramfaktorteorin fram som ett viktigt bidrag till att bryta psykologins och psykometrins dominans inom utbildningsforskningen och till att omfatta utbildningspolitik och skolans sociala och historiska förutsättningar⁸³.

I den här studien har doktoranderna gjort ett aktivt utbildningsval efter flera års undervisning i ungdomsskolan eller inom annan verksamhet. Forskningsprogrammet har ett tydligt mål, nämligen att lärarna ska kunna komma tillbaka till skolan efter forskarutbildningen och bidra med sin nya kompetens och sitt kunnande till utvecklingen av verksamheten. Den mellanliggande processen – hur undervisningen i akademien organiseras, planeras och genomförs – är nödvändig att studera för att man ska kunna förstå utfallet, d.v.s. hur och om de genomför sina studier och om de återkommer till skolan och utvecklar densamma. I olika undersökningar har Dahllöf visat på hur komplexa studiemönstren är och hur studiet av relevanta faktorer och samband kan bidra till en bättre förståelse av reformers och förändringars effekter på olika nivåer.

Genom sin reanalys av högskolestuderades arbetsituation och utbildningens struktur menar Dahllöf, att dörren öppnades till en större förståelse av hur studerandegrupper i olika

⁸² Dahllöf U. 1999: Det tidiga ramteoretiska tänkandet, En tillbakablick. *Didaktisk tidskrift* Nr 1, Årg 4. 1999.

⁸³ Rosengren K.E. och Öhngren B. 1997 (red): *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.

arbets- och livssituationer kunde dra nytta av speciella universitetsmiljöer. Det kunde gälla under-visningens periodisering, utbudets tillgänglighet och möjligheter att på skilda orter kombinera studier och förvärvsarbete. Miljöerna – gamla och nya universitetsstäder – erbjöd olika ramvillkor som påverkade två processer, nämligen dels rekryteringen av studerande i skilda livssituationer och dels de studerandes beteende i studiesituationen. Tänkandet i former av ramar, processer och resultat visade sig lika fruktbart på högskolenivå som i en tidigare utvärdering av åldersblandad undervisning på grundskolenivå⁸⁴. Dahllöf menar, att man med hjälp av ett ramteoretiskt tänkandet kan se problem som genomströmning, tillgänglighet, rekrytering och studiebetende på ett annat och mer sammanhängande sätt än tidigare. Det ramteoretiska tänkandet kan enligt Dahllöf ”tillämpas på viktiga delar av ett vitt problemfält och då i bästa fall kanske också inspirera till mer detaljerade teoribildningar ... ytterligare ett exempel på att den grundläggande, principiella modellen kan var densamma, medan ramarna och processerna varierar med situation och problemställning” (sid 22).

Lundgren har vidareutvecklat och använt detta tänkande och menar, att ramarna kan anpassas för att göra processen möjlig, om det finns tydliga mål för en process⁸⁵. Han betonar, att det ligger en form av målstyrning av utbildning i tillämpningen av ett sådant tänkande. Med målstyrning följer resultatanalys och utvärdering. Enligt honom är det framförallt inom utvärdering, som det ramfaktorteoretiska tänkandet har blivit ett verktyg, för att utveckla nya begrepp i tänkandet om politisk styrning, likvärdighet, alternativ och konsekvenser. Målstyrning handlar om utrymme för varje nivå i skolsystemet att aktivt delta i målformuleringen. Detta ställer nya krav på läraren, som måste ta ställning till grundläggande läroplansteoretiska frågor, t.ex. frågor om urval och organisation av kunskap. Det innebär i sin tur, att skolsystemets likvärdighet blir detsamma som likvärdighet i resultat. Det öppnar för varierande processer och behov av uppföljning och utvärdering. Ramfaktorteorin formades enligt Lundgren utifrån frågeställningar om skoldifferentiering och likvärdighet. Den gav en ny modell för tänkandet om styrning av utbildning och undervisning inte som effekter av insatser, utan som möjligheter inom givna ramar. Den tydliggjorde, att styrning mot ett visst mål eller resultat förutsätter olikartade villkor, d.v.s. en styrning av vad som kommer ut av utbildning. Det ramfaktorteoretiska tänkandet blev därmed som modell ett bra verktyg för att förstå förändringar och förändringars villkor.

I den här studien hjälper det ramteoretiska tänkandet till att förstå hur olika doktorandgrupper i skilda arbets- och livssituationer kan drar nytta av de möjligheter som skapas inom utbildningssektorns forskningsprogram med de mål och ramar som ges. Det ger också förutsättningar för en kritisk granskning och diskussion av den nuvarande forskar-

⁸⁴ Andrae A. 1980: *Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium*. Akad.avh. Uppsala universitet. Uppsala Studies in Education 11. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.

⁸⁵ Lundgren U. 1999: Ramteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning* Årg 4, Nr 1, 1999.

utbildningens möjligheter att möta skolans behov av forskarutbildade lärare och universitetens utveckling av organisation, undervisning och utbildning.

4.4 En jämförelse mellan de nordiska länderna

Förändringen, att lägga ett ökat ansvar för utveckling och reformer på lärarna, har inte varit lätt att genomföra. Det finns en lång tradition av tilltro till centrala beslut och stöd, trots förändringar av värdegrunds- och likvärdighetsbegrepp. Det är därför intressant att följa förändringarna i de nordiska länderna och jämföra dem på det sätt som Telhaug m.fl. har gjort. Det kan ge ytterligare ett bidrag till förståelsen av de förändrade forskningspolitiska villkoren över tid.

Telhaug, Mediås och Aasen diskuterar hur de nordiska länderna sedan 1940/50-talen gått från starkt centralistiskt regelstyrda stater till målstyrning och decentralisering och från solidaritet till individualism.⁸⁶ De menar, att de nordiska länderna såg den gemensamma skolan som en viktig hörnsten i välfärds- och nationsbyggandet efter kriget. Motiven bakom var både ekonomiskt instrumentella och sociala. I Sverige fanns en tydlig allians mellan den politiska styrningen och framstående forskningsmiljöer, som beskrivits ovan. Dessa miljöer representerade enligt den tidens förhållanden en instrumentell, positivistisk och natur-vetenskaplig kunskapssyn. Staten styrde med finansiella (öronmärkta), legala (juridiska) och skolideologiska (läroplaner) medel. Den statliga nivån var stark i sitt inflytande över lärarna genom lärarutbildningen, nationella läroplaner och kursplaner samt genom undervisningen i form av förmedlingspedagogik och läromedel. De senare förutsatte då ett statligt god-kännande. I den situationen var det inte nödvändigt med uppföljningar eller utvärderingar!

I skarven mellan 1960- och 1970-talet försvagades den centrala styrningen enligt Telhaug m.fl. Den positivistiska kunskapssynen och tilltro till den sociala ingenjörskonsten försvagades och individualism och medbestämmande lyftes alltmera fram genom att solidaritet, trivsel, små skolenheter, minoriteters rättigheter, emancipation mm betonades.⁸⁷ Den lokala kulturen gavs en plats i rikskulturen samtidigt som den sociala aspekten i form av lika värde och möjligheter behölls vid sidan om nationsbyggandet. Innovationer och förändring skulle komma inifrån och uttrycket "bottom up" präglades. Utredningen Skolans inre arbete⁸⁸ är ett gott exempel på denna utveckling och kom att betyda mycket för svensk utbildningspolitik och reformer. Likvärdighetsbegreppet

⁸⁶ Telhaug A.O., Mediås O.A. og Aasen P. 2002: Fra fellesskap til individualisme? Utdanning som nasjonalbygging i skandinavisk perspektiv. I *Utdannelsehistorie 2002*, 36. Årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.

⁸⁷ Andræ A. 1980: *Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium*. Akademisk avhandling Uppsala Studies in Education 11. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. samt Andræ A. och Solstad K.J. 2005: *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt*. Forskning i fokus nr. 27. Myndigheten för skolutveckling.

⁸⁸ SOU 1974:54. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

innebörd förändrades i riktning mot en skola för alla och lärarutbildningen blev en akademisk utbildning 1977.

Nästa steg tas under 1980/90-talen då den centrala detaljregleringen ersattes av ramverk i läroplaner, lokal frihet och valmöjligheter enligt Telhaug m.fl. Vissa centrala styrmedel behölls som t.ex. försöksverksamhet och informationsspridning. Den regionala nivån (t.ex. länskolnämnderna) fick i uppgift att stödja och bistå kommunerna, vilket gjorde att även dessa utvecklades och förstärktes. Samtidigt verkade motkrafter och försköt makten från lärarna till experter av olika slag t.ex. forskare. Akademin och forskningen ”tog hand om” lärarutbildningen, som fick svårt att ”forskningsanknyta sig” på sina egna villkor. Forsknings-propositionerna under slutet av 1990-talet, tillkomsten av Vetenskapsrådets utbildnings-vetenskapliga kommitté och avvecklingen av sektorsforskning bidrog också till att lärarnas inflytande över sin egen kunskapsbas och verksamhet minskade trots decentraliseringen.

Telhaug m.fl. menar, att globaliseringen utmanade staten under 1990-talet. Arbetslöshet och problem med ekonomin under 1990-talet krävde även ett lokalt tänkande. Det globala och lokala gick hand i hand. Utvecklingen inom IT ställde krav på flexibilitet och snabba förändringar och krav på ny kunskap och nytt vetande. Kunskapsekonomi och kunskapsorganisation blev vanliga begrepp. Samtidigt sker det en allt starkare förskjutning från solidaritet till individualism. Man talar om individcentrerad demokrati och om intellektuellt kapital. Pendeln svänger allt snabbare. Det saknas ett kunskapskitt dels mellan lokal och global och dels mellan solidaritet och individualism, för att man ska kunna förstå och hantera förändringarna. Här finns det egentliga utrymmet för statens ansvar. Även om staten integrerar lärarutbildningen i akademien i enlighet med dessa ambitioner, ges inga nya och relevanta verktyg för lärarutbildningen att hantera den nya akademiska miljön och samtidigt förhålla sig öppen och reflekterande till skolan och dess verksamhet.

Mot den här bakgrunden fick staten mycket kritik under 1990/2000-talen. Det sades bl.a. att den offentliga sektorn var ineffektiv. Marknaden, internationellt kapital och det civila samhället stod i stället högt i kurs. Det resulterade i en kompromiss mellan kapital och välfärd. Decentraliseringen gav mer makt åt lokala företrädare. Telhaug m.fl. menar, att Sverige genom Skolkommitténs betänkande 1997⁸⁹ slog fast ett styrsystem som karaktäriserades av decentralisering genom avreglering och tydligare mål, mot lärarorganisationernas och forskares påpekanden att mål är dåliga styrinstrument. Kommunerna tog över ansvaret för skola och lärare och makten försköts från politisk lekmannanivå till de professionella i skolan, nämligen rektorer och lärare. I Sverige lyftes lärare i detta sammanhang fram som de professionella och autonoma. Lärandet skulle ske i grupp och individuellt och elevers individuella identitetsutveckling betonades. Men lärarens roll blev organiserande, stödjande och vägledande på elevernas premisser genom

⁸⁹ SOU 1997:121: *Skolfrågor – Om skolan i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

respekt för deras val. Telhaug m.fl. skriver ”*Läraren som förmedlare av en gemensam, nationell kultur har ersatts av en organiserande, vägledande lärare, som betydligt mer än tidigare fungerar som stödjande på elevernas premisser och med respekt för elevernas olika val av arbetsgrupp*” (sid. 11). Det staten har kvar är sina finansiella och legala medel genom att utvärdera och bedöma skolor och lärare. Enligt Telhaug m.fl. går den här utvecklingen snabbare i Sverige än i de övriga nordiska länderna. Lärarrollen och läraruppdraget har hamnat i ett spänningsfält där olika krafter verkar. Lärarnas uppdrag har förändrats i grunden. Diskussionen om lärarnas kunskapsbas har inte fått tillräckligt utrymme i förhållande till den viktiga roll de har och den turbulenta tillvaro de för i detta spänningsfält. Det behövs en kunskapsuppbyggnad på lärarnas villkor men politiken ger inget stöd till detta. Tanken fanns nog någonstans i detta stora reformbyggande, men har gått förlorad. I Skolverkets forskningsprogram fanns tankar om en stark kunskapsbas för lärare formulerade genom de forskningsmiljöer som på sikt skulle stärka lärarrollen och läraryrket som profession.

4.5 Lärarprofessionalitet, professionsutveckling och lärares yrkesprofession

Under senare år har läraryrkets försämrade status ofta förklarats av yrkets dåliga löneutveckling och de många utbildade lärarna inom kåren⁹⁰. En tungt vägande orsak har också ansetts vara, att yrket inte är en profession i likhet med t.ex. läkar- och advokatyrfkerna enligt gängse kriterier – bara en semiprofession. Auktorisation/legitimation har därför diskuterats och i dag också föreslagits för att stärka yrket i dessa avseenden⁹¹. Samtidigt har de senaste läroplanerna medfört att lärare fått betydligt större ansvar för skolans utveckling än tidigare. Olika förändringar har vidtagits som stöd för en sådan utveckling. Allt fler uppgifter har lagts i lärarrollen och läraransvaret. Före år 2000 strävade man efter integration i lärarrollen, att ha en lärarexamen för alla lärare. Efter år 2000 talar man nu om separation, att återinföra skillnader för lärarkategorier och skolnivåer. Särskilda myndigheter har fått i uppgift att stödja skolutveckling under årens lopp, t.ex. Skolverket och senare Myndigheten för skolutveckling och numera ett nytt Skolverk.

Sedan 1977 har en av lärarutbildningens utmaningar varit, att smälta samman en seminarietradition med en universitetstradition och forma ett gemensamt förhållningssätt till lärararbetet. Teoretiska studier och olika former av forskningsanknytning har på skilda sätt knutits samman med praktisk yrkesutbildning. Strävan har varit, att göra lärarutbildningen till en professionsutbildning, som vilar på en vetenskaplig bas, där lärarna har

⁹⁰ Lärarförbundet 2004: *Mer än 4 300 obehöriga lärare har aldrig satt sin fot på högskolan. Tjänstgörande ärare utan pedagogisk utbildning*. Rapport från Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund. Lärarförbundet 2006: *Alla har rätt till utbildade lärare*. En rapport om andelen lärare i skolår 7-9 som har rätt lärarutbildning. Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund.

⁹¹ SOU 2008: a.a. samt Berg, G. och Scherp, H.-Å. (red.) 2003. *Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus*, nr 15. Stockholm: Skolverket.

makt över kunskapen och egna verktyg och instrument för att utveckla denna kunskapsbas. Men i dag har andra – experter och forskare av olika slag – makten över innehållet i forskar-utbildningen och läraryrket karaktäriseras som ett semiprofessionellt yrke.

1995 tillsatte regeringen en arbetsgrupp, som hade till uppgift att se över lärarutbildningarna⁹². Mål- och styrningsreformerna på 1990-talet ställde nya krav på lärarna och villkoren för deras arbete i skolan förändrades. De förväntades själva utveckla nya sätt att arbeta, organisera och leda arbetet i skolan. Läraryrket/läraryrket krävde enligt styrdokumenterna ledarskap, professionella kunskaper om hela verksamheten i skolan samt teoretisk kompetens. Det betonades, att lärarna skulle ha stor frihet att utveckla sin lärarroll⁹³. 1997 års Lärarutbildningskommittén (LUK) betonade, att lärarutbildningen skulle vara en högskoleutbildning, att den samtidigt skulle vara en yrkesutbildning och ett medel för statens styrning av skolan. Enligt decentraliseringens antaganden skulle det lokala skolutvecklingsarbetet förnya skolan. Detta förutsätter att lärare och skolledning har ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt till den egna skolans verksamhet. Därigenom skulle forskningsförankringen kunna få stor betydelse för kompetens och kvalitet i den lokala skolutvecklingen⁹⁴. Men problemet är, att lärarutbildning och lärararbete saknar en egen kunskapsbas. Det är den som skulle behöva utvecklas inom akademien.

Kärnkunskapen i läraryrket behöver diskuteras. Om lärares professionella projekt är att åstadkomma lärande, så måste det kunna relateras till något - t.ex. ämne, undervisning, bedömning – som sen i sin tur på akademisk nivå kan fördjupas innehållsligt och metodmässigt. Under senare år har forskningsanknytningen skärpts på olika sätt, t.ex. genom lärarutbildares anknytning till forskning (universitetsadjunkter forskarutbildas), studenters delaktighet i forskning (examensarbeten i lärarutbildningen) och undervisningens utformning (kritisk skolning som både mål och medel). Den praktikinrä forskning och den ämnesdidaktiska forskningen har också uppmärksamats.⁹⁵ Den lärarutbildning som sjuöattes 2001 har på olika sätt försökt beakta detta. Utvärderingar och uppföljningar under 2000-talet är emellertid tydliga exempel på att många problem inom de här områdena fortfarande återstår att lösa.⁹⁶

Det här är en del av bakgrunden när Skolverket i sitt forskningsprogram inkluderar lärare som möjliga och önskvärda doktorander. Här skapas ett utrymme på organisatorisk och

⁹² DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁹³ Carlgren I 1996 a: Lärarutbildningen som yrkesutbildning I DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring*, bilaga 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet samt Carlgren I 1996b: Skolans utveckling och forskning. I DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring*. Bilaga 2b. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁹⁴ Proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁹⁵ Vetenskapsrådet 2003: *Forskning av denna värld – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. VR:s rapportserie nr 2, 2003. Stockholm: Vetenskapsrådet. samt Vetenskapsrådet 2005: *Forskning om denna värld II – om teorins roll i praxisnära forskning*. VR:s rapportserie nr 4, 2005. Stockholm: Vetenskapsrådet.

⁹⁶ Högskoleverket 2005: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2005:17. Stockholm: Högskoleverket.

ekonomisk nivå genom att lärare, som är verksamma i den praktiska skolvardagen, får möjlighet att antas till och genomgå en forskarutbildning samt att vara del av en forsknings-miljö/forskargrupp med möjlighet att påverka den med sina frågor och kunskapsbehov. Tanken är att skapa organisatoriska och ekonomiska förutsättningar (ramar) för lärare att dels påverka forskarutbildningen och dels gå från yrkesutövning till forskarutbildning och så småningom tillbaka till yrkesutövningen, för att utveckla densamma med sina nya kunskaper. Dessa idéer diskuterades under 1990-talets senare del även i lärarutbildnings-kommittén och av lärarförbunden, som menade att lärares status kunde stärkas bl.a. genom möjligheter till karriärutveckling (se ovan). Flera akademiska publikationer kom också under denna period, som bl.a. analyserade läraryrket som profession, läraryrkets villkor, lärares arbete m.m. Men i få funderade man över hur vägen eller vägarna dit skulle kunna ritas och byggas. Bland det som har diskuterats är den praktiska forskningen och samverkan genom olika mötesplatser.⁹⁷

Det finns i flera länder t.ex. USA och Australien en kraftig rörelse i riktning mot akademisk professionsutbildning på bekostnad av traditionella, disciplin- och ämnesbaserade studieprogram. Prøitz har redovisat det och bygger bl.a. på La Pidus och Jongeling⁹⁸. 85 % av masterprogrammen i USA är professionsorienterade. Utvecklingen är tydlig både vid högskolor och universitet. Det innebär konkurrens mellan universitet och högskolor och får till följd, att skillnaderna dem emellan inte längre är så stor. Många läser på deltid och ser det som ett led i yrkeskarriären, vilket skapar behov av flexibla lösningar i och för mål-grupperna. Dessutom finns det kortare ämnesspecifika studieprogram, som hör till det icke reguljära studieutbudet. En intressant diskussion förs om möjligheterna att utveckla portfolier och/eller moduler, som kan ingå i en masterutbildning. Även inom utbildningen har förändringar skett, t.ex. decentraliserade, nätverksbaserade studieutbud på arbets-platsen, inom regionala centra och i näringslivet. I Australien har man måst lägga om sin undervisning genom press från olika håll, t.ex. lönsamhet, lyhörddhet från myndigheter, relevans i förhållande till industri och näringsliv etc. Alternativa professionsforskar-utbildningsprogram har blivit följden. Samtliga universitet har i dag sådana program. Graden "Doctor of Education" har funnits sedan 1989. Kartläggningar av efterfrågan visar bl.a. på behov av bättre kunskaper bland verksamhetsledare, bättre praktik, ökad förmåga att koppla verksamhet till professionell kunskap, praktiker som kan konsolidera, förbättra och utveckla den teoretiska basen i professionen, behovsrelaterad

⁹⁷ Berg, G. och Scherp, H.-Å. 2003 a.a. Hartman, S. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande. Linköpings universitet. Lindqvist, P- 2002: *Lärares förtroende-arbetstid*. Akad.avh. Lärarutbildningen Malmö Högskola. Nordängar, U.-K. 2002: *Lärares raster. Innehåll och mellanrum*. Akad.avh. Lärarutbildningen, Malmö Högskola. Rönnerman, K. (red.) 2004: *Aktionsforskning i praktiken ... erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. Andrae Thelin, A., Lindqvist, P. och Nordängar, U.-K. 2004: "Det är så himla svårt att sätta fingret på ..." Mötet mellan skolan och forskningen. *Skolmästarkonst i ett nytt århundrade*, Nr 1, 2004. Rapport från Lärarutbildningen, Högskolan i Kalmar.

⁹⁸ Prøitz, T.S. 2005: *Bakgrunnsutredning – Campus prosjektene ved Høgskolen I Hedmark*. NIFU STEP Oslo. LaPidus, G. 2001: *Graduate education and research*. In Albach, P. and Gumpert. Jongeling, S.B: 1999: PhD or Professional Doctorate – Is there a choice? I Brennan, J (et.al.) : *What kind of university?* Open university Press, Buckingham.

forskning och användning av forskning. Förekomsten av dessa program har startat en diskussion om innehållet i utbildningen. Det handlar om huruvida gamla utbildningsprogram ska/kan rekonstrueras eller alternativa professionsprogram ska utvecklas. Tendensen är att nya program utvecklas. Så har t.ex. skett i Australien. Det har resulterat i att utbildningen mist i status som akademisk forskarutbildning. De studenter som gått den anses vara avancerade yrkes-utövare inte akademiker! Detta problem finns inbyggt i det förslag om en förändrad lärarutbildning, som just nu behandlas i Sverige.⁹⁹ De strukturella faktorerna är starka och risken för ett A- och B-lag inom forskarutbildningen har uttalats. Både i England och i USA finns dessa problem. I de nordiska länderna finns program för lärardoktorander i Sverige (utvärderas i denna studie), Erhvervs-PhD i Danmark samt Nærings-PhD program vid Senter for profesjonsstudier (SPS) i Norge. I Norge diskuterar man just nu möjligheterna att inrätta en forskarskola för lärare inom lärarutbildningen. Det föreligger ett förslag till Stortinget, där man föreslår, att en kommande utbildning bör ha samma innehåll och kvalitet som annan forskarutbildning inom akademien.¹⁰⁰

Som förvaltare av sektorsanslaget hade Skolverket ansvar inte bara för att initiera relevant forskning av god vetenskaplig kvalitet och stimulera användandet av den, utan att i detta arbete även beakta återväxten av kvalificerade forskare, som skulle kunna vara till nytta för skolan och utbildningssamhället i framtiden. Under flera år hade de begränsningar som ett litet och fixerat anslagsbelopp innebär medfört, att äldre etablerade forskarna konkurrerade ut yngre mindre erfarna forskare samt forskarstuderande med en icke-traditionell bakgrund. Myndighetens anslag var på den tiden det största och nästan det enda som finansierade skol- och utbildningsforskning. Urvalsprocesserna fick därför stor betydelse för inriktningen av forskningen och också för uppbyggnaden av framtida forskningsmiljöer av god vetenskaplig kvalitet och med relevans för utbildningssektorn. Det låg i myndighetens ansvar och intresse att fundera över om urvalskriterierna kunde förändras utan att kvalitetskravet rubbades.

Ett annat problem som också blev alltmer påtagligt var de etablerade och relativt stabila forskargrupperna. Brist på tjänster och externa pengar bidrog till att nya kunskapsbehov inom utbildningssystemet inte självklart hade sin bas i dessa miljöer. I myndighetens ansvar låg bl.a. att se framåt, identifiera kunskapsbehov och skapa möjligheter för forskning och kunskapsstillväxt. Forskning och kunskapsbildning tar tid! Hur kunde skolmyndigheten ta ansvar för att bygga upp forskningsmiljöer, som i ett framtidsperspektiv både var relevanta för skolan och läraryrkets kunskapsbas.

Det födde tanken på att utveckla ett samarbete inom forskningen mellan myndighet, forskarsamhälle och kommuner/skolor och stimulera utvecklingen av relevanta

⁹⁹ SOU 2008:109. a.a.

¹⁰⁰ *Stortingsmelding nr 11 2008/09: Laereren. Rollen og utdanningen.* Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

forskningsmiljöer. Detta kunde ske genom att dels identifiera forskningsområden och problemställningar och dels stärka dessa genom forskartjänster och doktorandtjänster, bland de senare några med lärartjänst i kommunen. Avsikten var, att på sikt stimulera forskningsanknytningen av verksamheten i skolan. Våra antaganden var

- Att dessa lärare skulle bidra till forskarutbildningen med sina erfarenheter inte minst när det gäller relevansfrågor, d.v.s. förnya forskarutbildningen.
- Att deras erfarenheter skulle påverka val av innehåll och fokus i avhandlingsarbetet och kanske t.o.m. val av metoder.
- Att de skulle ha kontinuerlig kontakt med den skola där de har sin lärartjänst och skapa ringar på vattnet, d.v.s. utveckla skolan.
- Att de skulle komma tillbaka till sin skola/kommun efter genomförd forskarutbildning och bidra till skolutvecklingen.
- Att forskarutbildade lärare på sikt skulle påverka läraryrkets status genom den kunskapsbas de bidrar till att utveckla, d.v.s. medverka i arbetet med läraryrkets kunskapsbas.
- Att bana väg för olika steg i läraryrkets karriärutveckling.

Avsikten var dessutom att forskningsprogrammet skulle bidra till en kontinuerlig dialog mellan de forskningsmiljöer där doktoranderna fanns och myndigheten på olika sätt. Detta skulle ske genom tematiska konferenser mellan myndigheten och forskningsmiljöerna. Verksamheten startade i Knivsta och två konferenser genomfördes där, Knivsta I och II. En tredje konferens – Knivsta III – genomfördes som återkopplingskonferens för doktoranderna. Det skulle också ske genom en interaktiv webbsida, genom bidrag till forskarkonferenser med skolor och universitet/högskolor, konferensserien *Forskningen i Skolan/Skolan i Forskningen*, genom forskningscirklar i myndigheten och i kommunerna, genom forskartorg och utställningar och genom kunskapsöversikter, bokserien *Forskning i Fokus*. I stort sett skulle forskningsmiljöerna ses som olika kunskapsnav, som tillsammans med myndigheten som mäklare skulle skapa mötesplatser för reflektion om aktuell kunskap för olika intressegrupper. Dialogen, mötet och nätverken var viktiga verktyg i befästandet av en kunskapsorganisation för skolutveckling. Dessutom skulle organisatoriska och ekonomiska ramar skapa möjligheter för doktorander och lärardoktorander att påbörja och genomföra en forskarutbildning tillsammans. Själva mötet under en längre period, som en utbildning är, skulle stimulera till utbyte och förändrat tänkande. Skolmyndigheten, staten inklusive universiteten och i några fall kommunerna stod för de ekonomiska förutsättningarna. De organisatoriska ramarna skapades av de universitet och högskolor som antog doktoranderna och etablerade forskningsmiljön.

Dessa ekonomiska och organisatoriska ramar ringar in och avgränsar det fält inom vilka de pedagogiska processer äger rum, som jag studerat och kommer att redovisa i det följande. Ofta har man förringat ramarnas betydelse i olika typer av reformarbeten, enligt Dahllöf. I forskningsprogrammet har vi arbetat med dessa delar samtidigt och på olika nivåer som en hjälp till att förstå hur och varför politiska beslut realiserar eller inte.

4.6 Forskning om doktorander

Jag kan konstatera, att forskarutbildningen, forskarrollen och doktorandrollen inte har uppmärksammats i större utsträckning inom forskningen. Här borde finnas många intressanta problemställningar att fördjupa. De studier som finns är oftast utredningar eller utvärderingar. Ett exempel är de av staten initierade forskarskolorna och ett annat utvärderingen av den nya lärarutbildningen¹⁰¹. År 2001 gjorde Högskoleverket en sammanställning av programförklaringarna vid de 16 forskarskolor, som inrättades med anledning av regeringsbeslut enligt propositionen Forskning och förnyelse. Två av forskarskolorna avsåg utbildningsområdet och en – nämligen den i pedagogiskt arbete - är central för den studie som redovisas här. I den publikationen läggs bl.a. organisation, inriktning, antagning, behörighetskrav, lokalisering, ledning m.m. fast. Texterna utgör alltså en bas för de kommande utvärderingar, som Högskoleverket har haft ansvar för. I en första uppföljning från 2004 intervjuades föreståndarna i dessa forskarskolor. Erfarenheterna var genomgående positiva, när det gällde de faktorer som belystes i samtalen, nämligen samverkan mellan världhögskola och partnerhögskolor, rekrytering, handledning och kurser. En utvärdering från 2008 i slutfasen av regeringssatsningen ger en mer nyanserad bild. Samverkan med partnerhögskolorna visar sig vara komplicerad, när det gäller att bidra till uppbyggnaden av vetenskaplig kompetens. Likaså kritiserar handledarfunktionen genom att beskrivas som traditionell och inte utvecklad genom t.ex. nämnder och nätverk. Många doktorander uttrycker också missnöje med handledningen. Nya grepp har visserligen prövats på några ställen, t.ex. parprojekt, nätverk, nya kurser och mentorskap. Men slutsatsen är ändå tydlig, att resultaten av denna satsning med avseende på en ökad samverkan mellan högskolor blivit mycket begränsad efter 2007.

I en studie av doktorander finansierad av Utbildningsvetenskapliga kommittén under 1993 – 2005 och deras studiekarriär från kandidatexamen till doktorsexamen samt deras yrkesverksamhet per år 2007 har några norska forskare konstaterat, att det finns strukturella problem och utmaningar, när det gäller satsningar på doktorander inom området utbildningsvetenskap. Även om bortfallet var stort i denna nätbaserade enkät (ca 2/3!) så är tendensen, att pedagogikämnet dominerar, att det tar lång tid att gå från kandidatexamen till doktorandtjänst och senare även till doktorsexamen, att medelåldern för doktoranderna är hög med 45 år, att finansieringssystemet är svåröverblickbart för doktoranderna, att internationaliseringsdimensionen saknas i utbildningen samt att ett lärosäte dominerar.¹⁰²

¹⁰¹ Högskoleverket 2005: Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del I-III. *Högskoleverket rapport 2005:17R*. Stockholm: Högskoleverket. Högskoleverket 2001: *Forscarskolor i Sverige – en sammanställning*. Stockholm: Högskoleverket. Högskoleverket 2004: *Uppföljning av 16 nationella forskarskolor – samverkan, rekrytering, handledning och kurser*. Högskoleverket: Stockholm. Högskoleverket 2008: Utvärdering av 16 nationella forskarskolor. *Högskoleverkets rapport 2008:16R*. Stockholm: Högskoleverket.

¹⁰² Spord Borgen J., Bruen Olsen, T. og Aasen, P. 2008: *Karriereveier for forskere i UVK*. Rapport 36/2008 NIFUSTEP Oslo.

Under senare år har den Utbildningsvetenskapliga kommittén satsat på forskarskolor för yrkesaktiva lärare genom riktade kompetensutvecklingsanslag till högskolor och universitet. Tio forskarskolor som finansieras i 2008 omfattande 157 doktorandtjänster. Samtliga är inriktade mot didaktiska frågor och spridda över landet.¹⁰³

Andra studier handlar om rekryteringen till forskarutbildningen, genomströmningen och de forskarstuderandes studiesociala villkor¹⁰⁴. Högskoleverket visade i en longitudinell studie av individer som doktorerade 1980-2001, att rekryteringen till forskarutbildningen är skev, när det gäller social bakgrund och kön. Inom humaniora och naturvetenskap är sannolikheten att fortsätta till forskarstudier större för män än för kvinnor. Föräldrarnas klasstillhörighet har stor betydelse redan tidigt i individens utbildningsvalskedja, långt innan det blir aktuellt med val av forskarutbildning. Barn till föräldrar som avlagt en licentiat- eller doktorsexamen börjar ofta själva doktorera. Det är fortfarande svårt för kvinnor att göra karriär inom akademien. Män blir professorer i större utsträckning än kvinnor. En forskarassistenttjänst – en signifikant länk i forskarkarriären – är en utopi både för män och kvinnor, eftersom antalet doktorander ökat exceptionellt mycket, samtidigt som antalet forskarassistent-tjänster varit ungefär konstant. På senare år har genusfrågorna varit mycket uppmärksammade inom den akademiska högre utbildningen. När det gäller aktiva lärare i ungdomsskolan som samtidigt är doktorander finns inga erfarenheter rapporterade. Som grupp är den ganska nyligen identifierad, även om frågeställningar kring problem om lärares karriärvägar diskuterats och borde ha kunnat studeras tidigare såväl empiriskt som teoretiskt.

En av de få svenska studierna om doktorander är Schougs undersökning om nydisputerade forskares erfarenheter av akademien¹⁰⁵. Studien gjordes mot bakgrund av den kraftiga expansionen inom forskarutbildningen och bygger på enkäter till nydisputerade inom olika discipliner. Till dessa studier hör också en studie av Persson & Persson¹⁰⁶ om ett jämställdhetsprojekt, som riktar sig till forskarutbildningen. Frågor om avhandlingsarbetet, artikelskrivande och universitetets genusstruktur diskuterades. Resultaten bidrog med information om hur yngre forskare ser på sin tillvaro och framtid samt varför utsorteringen av kvinnor inom akademien fortsätter att vara ett problem.

¹⁰³ Aasen, P. 2008: *Planutvalget for utdanningsforskning. Forskning om utbildning i Sverige. Fra skolforskning til utbildningsvetenskap*. Norwegian Institut for Studies in Innovation, Research and Education. NIFUSTEP Oslo.

¹⁰⁴ Högskoleverket 2006. *Forskarutbildning och forskarkarriär – betydelsen av kön och socialt ursprung. Högskoleverket. Rapport 2006:2R*. Stockholm: Högskoleverket. Högskoleverket 2008: *Doktorandspegeln 2008. Högskoleverket Rapport 2008:23R*. Stockholm: Högskoleverket. Strömberg Sölveborn, Laine 1984: *Doktoranders studiesituation: en undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten*, Uppsala universitet. Akad.avh. Uppsala Studies in Education nr 19. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Lundmark, A. 2003: *Doktoranders åsikter om sin utbildning – ett led i kvalitetsutvecklingen av forskarutbildningen vid Uppsala universitet*. PM.

¹⁰⁵ Schoug, F. 2004: *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur.

¹⁰⁶ Persson, M. och Persson, S. 2007: *Universiteten är en jäkla gammal och seg organisation. Doktoranders röster om karriärmöjligheter inom akademien*. Malmö: Bokbox Förlag.

Det finns alltså inte så mycket forskning att knyta an till i synnerhet inte när det gäller lärare, trots att lärarutbildningen varit en akademisk utbildning i mer än 30 år. Man kan undra varför? Många frågor infinner sig. Speglar detta att forskarutbildningen länge vänt sig till en starkt selekterad grupp? Betraktas den som en intern fråga för akademien och därför mestadels behandlas i utvärderingar och utredningar, samt mest uppmärksammas i genom-strömningsstudier och frågor som ha med ekonomi att göra? Har professionsutbildningar en lägre status inom akademien och därför blir mer uppmärksammade i utvärderingar än i gedigen forskning. Är den ett uttryck för maktstrukturerna inom akademien? Varför talar ingen om behovet av spjutspetsforskning inom lärandeområdet och lärarprofessionen och därmed också om behovet av forskningsmedel för detta Det skulle kunna innebära att en kvalitativt god kunskapsbas byggs upp, som skulle komma en stor grupp i samhället till godo, nämligen en hel generation.

Del II Resultat

5 Forskarutbildningens organisation och villkor

Lärdoktorander

Lärdoktoranderna har lärarexamen och en kommunal lärartjänst. De finns så gott som samtliga i forskarskolor för pedagogiskt arbete. Två forskarskolor med relevans för lärarutbildningen inrättades fr.o.m. 2001 genom en särskild satsning i budgetpropositionen. En av dessa var den Nationella Forskarskolan för Pedagogiskt Arbete (NaPa), som samordnas av Umeå universitet¹⁰⁷. De flesta av lärdoktoranderna i den här studien tillhör denna forskarskola. Satsningen medförde, att även andra universitet inrättade forskarskolor i pedagogiskt arbete. En doktorand i studien kommer från en forskarskola vid Linköpings universitet och en annan kommer från lärarutbildningen vid högskolan i Malmö. Fem universitet/högskolor (inklusive partnerhögskolor) är involverade.

Forskarskolan NaPa dominerar i gruppen. NaPa knöts till den nyinrättade fakultetsnämnden för Lärarutbildning, Umeå universitet. De partnerhögskolor som medverkar är Högskolan Dalarna, Högskolan i Kristianstad, Karlstad universitet, Linköpings universitet, Malmö högskola samt Örebro universitet. NaPa styrs av en ledningsgrupp, som blivit omfattande därför att ”alla inblandade universitet och högskolor vill vara med”, enligt föreståndaren. I ledningsgruppen ingår också representanter från yrkeslivet samt studeranderepresentanter. Miljön hålls samman av en föreståndare på professorsnivå i Umeå, en ledningsgrupp (inkluderande moderuniversitetet och samtliga partnerhögskolor) samt av fakultets-nämnden. Eftersom forskarskolan NaPa var en del av en statlig satsning i den forsknings-politiska propositionen år 2000¹⁰⁸, fick den särskilda medel för planering, organisation, samordning, genomförande och utveckling av verksamheten (tjänster, konferenser, nätverk m.m.).

När forskarskolan kom till blev den snabbt mycket populär. 170 ansökningar kom in vid ansökningstillfället. Ett 40-tal handledare och ca 20 doktorander finns läsåret 2007/08 i forskningsmiljön och ansvarar för utvecklingen av forskarskolans kunskapsbas. De har lagt grunden för ett omfattande nätverk. Till detta kommer de doktorander som skolmyndigheten finansierat i samverkan med ett antal kommuner. Dessa finns på tre av ovanstående orter.

¹⁰⁷ Erixon P.- O. 2005 (red): *Forskningsarbete pågår. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPa)*. Umeå universitet.

¹⁰⁸ Proposition 2000/01:3 a.a.

NaPa:s mål är, att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med relevans för lärar-utbildning och pedagogisk yrkesverksamhet, enligt samtal med föreståndaren för NaPa. Det skriver också Umeå universitet i sin programförklaring ¹⁰⁹:

En av avsikterna med forskarskolan är att bredda forskarutbildningen och forskningen med anknytning till lärarutbildningen och pedagogisk yrkesverksamhet. Forskarskolan erbjuder härmed de forskarstuderande ett alternativ till den reguljära forskarutbildningen i Pedagogik och till undervisningsinriktad forskarutbildning vid universitetens ämnesinstitutioner. Forskarskolan i Pedagogiskt arbete knyter sålunda an till den strategi för utveckling av forskning och forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkes-verksamhet, som framfördes av Lärarutbildningskommittén(SOU 1999:63, ss 266-270 (sid 2).

Leffler och Vinterek har skrivit om hur NaPa arbetat med innehålls- och formfrågorna i pedagogiskt arbete ¹¹⁰. Detta kan enligt samtal med föreståndaren ske dels innehållslig och dels genom att samtliga institutioner med grundutbildning bedriver forskning och forskarutbildning. I programförklaringen sägs:

Pedagogiskt arbete är ett yrkesinriktat forskarutbildningsområde med syfte att bidra till professionsutvecklingen bland de pedagogiskt yrkesverksamma, till vilka även lärarutbildarna hör. Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt i den pedagogiska verksamhetens praktik och teori och knyter därför främst an till de metodiska och praktiska delarna av utbildningen. Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete skall bidra till utveckling av vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del (sid 2-3).

Tanken är att organisera forskarskolan så att en sammanhållen forskningsmiljö stärks. Gemensamma kurser och seminarier där både handledare och doktorander deltar är en stomme i verksamheten. Detsamma gäller de veckolånga internat som arrangeras varje termin antingen vid någon av partnerhögskolorna eller vid utländska universitet med lärarutbildning. Sedan starten har sådana möten ägt rum i Umeå, Aten, Kristianstad, på Malta, i Falun, Ljubljana och Edingburg. Utvecklingen av internationella kontakter har stimulerats och doktoranderna uppmuntrats att presentera sin forskning vid olika konferenser. Organiserade kontakter med kommunerna har varken planerats eller uppmuntrats, enligt föreståndaren. Samtidigt skriver universitetet i sin programförklaring:

¹⁰⁹ Umeå universitet 2001: *Program för Nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete. Reviderad programförklaring*. Fakultetsnämnden för lärarutbildning 2001-11-10 Dnr 506-532-01

¹¹⁰ Leffler E.2002: Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* Nr 1-2/2002. Umeå universitet: Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Vinterek, M. 2004: Pedagogiskt arbete. Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 11 (3-4), sid. 73-90.

Forskarskolan skall aktivt samverka med kommuner och skolor/förskolor liksom med pedagogiskt yrkesverksamma (sid 7).

Forskarskolan skall bidra till kompetensutveckling inom barnomsorg och skola (sid 7).

Avhandlingarna inom NaPa ska ha relevans för den pedagogiska yrkesverksamheten och/eller för de institutioner där utbildningen bedrivs. En uppföljning inom NaPa har visat på detta¹¹¹. Flera projekt och avhandlingar har en tydlig koppling till den pedagogiska praktiken. Den praktikinära forskningen har alltså i detta avseende fått genomslag i forskarskolan. Utmärkande för pedagogiskt arbete är enligt NaPa:s föreståndare, att de frågor och problem som prioriteras studeras i nära anslutning till praktiken och att vetenskap och beprövad erfarenhet samspelar. Enligt honom präglas arbetet inom forskarskolan av att samtliga doktorander har en stark knytning till läraryrket. Behörighetskravet till forskarskolan är nämligen dels genomgången lärarutbildning enligt 1988 års ordning eller senare om minst 120 poäng samt två års yrkes-erfarenhet, eller motsvarande kompetens. I grundutbildningen ska ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 10 poäng ha ingått.

Doktorander med lärarexamen

Doktoranderna med lärarexamen finns vid nio universitet/högskolor och inom tio olika forskningsmiljöer. Fem av dessa d.v.s. ca 50 % är samma miljöer som gäller för doktorandgruppen nedan. Samtliga tillhör en disciplin, som är inriktad mot pedagogiken. Nio av 12 doktorander hör hemma inom pedagogikämnet, de övriga inom pedagogiskt arbete, musikpedagogik och arbetsvetenskap/entreprenörskap. Pedagogikämnet dominerar alltså bland doktoranderna med lärarexamen.

Dessa doktorander tillhör etablerade forskningsmiljöer och forskargrupper vid sina respektive lärosäten. Forskningsmiljöernas inriktning framgår av tabell 2. Samtliga doktorander har såväl en handledare som en bitr. handledare. Ofta är den som är huvudhandledare även ansvarig vetenskaplig ledare för forskningsmiljön. Det var Skolverkets ursprungliga avsikt att även finansiera denna tjänst, för att åstadkomma en sammanhållen och vetenskapligt stark forskningsmiljö. När detta anslag drogs in 2003 tvingades miljöerna lösa denna fråga var och en på sitt sätt. Det medförde ett pussel med pengar och personer för de flesta. Utannonserade tjänster fick dras in och förordnade professorer ”omdisponeras” till andra resurser. Inte i någon miljö kunde den forskningsledningsresurs byggas upp, som varit avsikten. Samtliga lärosäten prioriterade sitt ansvar för handledningen och utbildningen av doktoranderna. Perioden var alltså synnerligen turbulent vid dessa lärosäten.

¹¹¹ Vinterek M. 2004: a.a.

Doktorander utan lärarexamen

Dessa doktorander finns vid åtta universitet/högskolor och inom nio forskningsmiljöer. Fem överensstämmer med gruppen ovan. Fem av 12 tillhör en pedagogikrelaterad disciplin d.v.s. tre pedagogik, en pedagogiskt arbete och en arbetsvetenskap. Övriga discipliner är socialt arbete, arbetsvetenskap/utvärdering, offentlig förvaltning, rehabilitering och kvalitetsteknik. Pedagogikämnet är i den här gruppen alltså hemvist för mindre än hälften av doktoranderna. Disciplinmässigt är variationen störst i den här gruppen.

Även i den här gruppen tillhör doktoranderna etablerade forskningsmiljöer och grupper vid sina lärosäten. Forskningsmiljöernas inriktning framgår av tabell 2. Problematiken och turbulensen med forskningsledartjänster och ekonomi är densamma som i ovanstående grupp.

Kommentarer

Sammanfattningsvis gäller för lärardoktoranderna att det finns en föreståndare på professorsnivå för forskarskolan NaPa, som står för samordning och sammanhållning. Visserligen är de forskarstuderande utspridda på olika högskolor, men tack vare regerings-satsningen finns resurser för organisatorisk och innehållslig uppbyggnad av en forsknings-mässig infrastruktur. Alla doktorander i miljön måste ha en lärarexamen för att vara behöriga och kunna antas för forskarstudier. Gemensamma kurser och gemensamma möten inklusive internat och utlandsbesök samt tillgång till en stor grupp handledare går som en röd tråd genom miljön. I forskarskolan NaPa finns därmed ekonomiska och personella resurser, som utgör förutsättningar för att bygga upp en utvecklande forskningsmiljö.

För övriga doktorander med och utan lärarexamen gäller att de tillhör betydligt fler universitet och högskolor och likaså fler forskningsmiljöer, men alla har kvalificerad vetenskaplig ledning på professorsnivå. Var och en har sin bas i den egna forskningsmiljön och forskargruppen. Kurser och seminarier strukturerar utbildningen. Extra forsknings-ledarresurser finns inte och tiden då doktoranderna påbörjade sin forskarutbildning var turbulent. Den planerade satsningen på forskningsledning i forskningsmiljöerna gick om intet, när resurserna drogs in. Några andra ledningsresurser tilldelades inte dessa miljöer. Med undantag från den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete levde såväl forsknings-ledare som doktorander under en period av 2003 i stor ovisshet om sina tjänster och möjligheter att fullfölja utbildning och utveckling av forsknings-området. Slutligen fick forskningsledningen i miljöerna ett definitivt nej från departementet sommaren 2003, medan medel till doktorandtjänsterna har förhandlats och tilldelats år från år via myndighetens utvecklingsmedel enligt Budgetpropositionen för respektive år.

Forscarskolan i Pedagogiskt arbete har en sammanhållen infrastruktur och omfattande handledningsresurser. Extra ekonomiska resurser möjliggör sammanhållning, uppbyggnad av internationella kontakter och nätverk. Detta saknas i de andra forskningsmiljöerna. Forskningsledarna har inga extra kringresurser där. De har årligen fått puzzla ihop resurser

från olika håll p.g.a. det uteblivna forskningsstödet. Turbulensen slog hårdare mot dessa två doktorandgrupper i form av oro, otrygghet och knappa omkostnadsresurser än mot forskarskolans doktorander.

Det finns förutsättningar genom målformuleringar, organisation och innehållsavgränsningar i forskarskolan i pedagogiskt arbete att förankra forskningen i denna miljö i praktikinära och vardagsrelevanta frågor och därmed bidra till att utveckla lärarnas kunskapsbas. Det ges också förutsättningar för en samverkan med kommunerna genom de rekryteringskontakter och finansieringsavtal som inledningsvis upprättades mellan kommunerna och universitetet. Redan i samtalet med forskningsföreståndaren antyds emellertid, att dessa kontakter fortsättningsvis varken planerats eller uppmuntrats.

6 Vägen till akademien

6.1 Lärardoktorander

Familjebakgrund – Utbildning är viktigt! En klassresa

Flertalet lärardoktorander har ingen akademisk familjetradition att falla tillbaka på. Många menar, att de gjort en klassresa. Mycket nytt har mött dem under deras väg genom utbildningssystemet. Det innebar, att de behövde hjälp med att skriva ansökan till forskarutbildningen. De var främmade för den nya miljön och behövde lång tid för att knäcka koden. Det finns påtagliga studieambitioner i gruppen. I många fall har föräldrar och den egna familjen varit ett starkt stöd under vägen, även om de av förklarliga skäl inte kunnat ge konkret hjälp i studierna. Men moraliskt stöd har funnits på många sätt. Att utbildning är viktigt är något som de flesta vuxit upp med. De flesta poängterar, att de gillade att gå i skolan.

”Vi barn hade alla en press på oss att bli någonting.”

”Jag har tagit alla chanser att läsa. Min kunskapsörst har jag efter min farmor, även om hon inte hade någon möjlighet att studera. Min mamma läste också mycket”

Några av doktoranderna har kommit som vuxna till Sverige från andra länder. De har kommit hit med god utbildning på akademisk nivå i bagaget. Deras målmedvetenhet att jobba och vidareutbilda sig har varit stor. På vägen har de måst övervinna olika barriärer i det svenska samhället, t.ex. att placeras i en grupp analfabeter vid språkstudier i svenska, att vid besök på arbetsförmedlingen få rådet att plocka jordgubbar eller att bromsas i sin empiriska del av avhandlingsarbetet p.g.a. obefogad misstro från kollegor och skolledning. Trots goda språkkunskaper (språkutbildning och tolkerfarenheter från hemlandet) kunde en av doktoranderna inte tas in på en svensk magisterutbildning. Via några års studier i England – en medveten strategi - gav en motsvarande utbildning där honom senare tillträde till en svensk forskarutbildning. Denna doktorand ville verkligen forska! Det är inte ovanligt, att man måst komplettera med en svensk lärarutbildning, trots att man redan har en lärarutbildning från sitt hemland. Möten med och stöd från människor, som insett deras kompetens har haft stor betydelse för dessa doktoranders fortsatta studie- och yrkeskarriär. Tyvärr tycks det svenska utbildningssystemet ha haft svårt för att bedöma deras kompetensnivå!

Utbildningsbakgrund – Skolan ska utvecklas och alla ska bidra! Lärarutbildning och kurser räcker inte till

Vägen till högskolan/universitetet har för lärardoktoranderna gått via lärarutbildning och olika fördjupande kurser, som t.ex. speciallärarutbildning. Någon betonar att kursen i specialpedagogik gav henne en kontakt med den akademiska kulturen. Den skilde sig på många sätt från lärarutbildningens ”skolkultur”. Pedagogikstudier på 60-poängnivån

parallellt med utbildningsarbete i kommunen gav andra nya kontakter. Någon nämner, att en kursmaffia på skolan, där lärarna inspirerade varandra att gå olika kurser, upplevdes som positivt. Men det höjs också kritiska röster mot detta med kurser. Man kallar det "egoistiskt" valda kurser i motsats till verksamhetsutvecklande kurser.

"På 1990-talet kände jag, att det är ingen framkomlig väg för skolutveckling att gå en massa kurser, som ofta är mycket egoistiskt valda! Det är ju skolan som ska utvecklas och alla ska bidra"

Läroutbildningen var – och är – en kvinnlig utbildning. Genusordningen var troligen ännu tydligare inom utbildningssystemet, när dessa doktorander var unga, än den är i dag. Det framgår av följande kommentar från en av doktoranderna som var fast besluten att inte bli lärare. Hon hamnade ändå i läroutbildningen som hon kom att trivas med. Detsamma gällde när hon så småningom påbörjade sin yrkesverksamhet som lärare.

"Läroutbildningen ansågs vara en bra utbildning för en flicka, om hon tänkte skaffa familj och barn. Livet var sån´t då!"

Men vägen har inte enbart gått via läroutbildningen för alla. Det finns också andra erfarenheter i den här gruppen. Någon har efter studentexamen arbetat i ett företag utomlands med bokföring och redovisning under ca 10 år, samtidigt som hon läste engelska, matte och bokföring. Studier och arbete inom KOMVUX med svenska som andraspråk i fokus stimulerade för någon annan ett ämnesintresse som ledde vidare till universitetet. Arbetet karaktäriserades av utveckling och entreprenörsanda.

Utvecklingspengar från MSU gav ett gott stöd. Ytterligare någon annan undervisade i matematik vid KOMVUX och knöt värdefulla kontakter

"Vi arbetade innovativt tillsammans och hade roligt."

Personliga förväntningar och mål – Att få vara med om en sådan resa!

Förväntningarna på forskarutbildningen har varit stora i gruppen, inte minst på att försöka överbrygga upplevda klyftor mellan skola och högskola.

"Jag skulle vilja överbrygga klyftan, både den onödigt verkliga och den föreställda mellan skolor, kommuner och högskola ..."

Alla har satt upp mål. Att få arbeta som handledare och bedriva forskning i ett och samma projekt var någons mål. Att få tid att fördjupa sig i någon av alla de frågor som en lärare ofta möter utan att bli avbruten och att bidra till en bättre läroutbildning framhölls också. Det handlade om att få möjlighet att fördjupa sig inom sitt intresseområde och själv utvecklas. Ett brinnande intresse för ämnesfrågor fanns där.

”Jag sökte till forskarutbildningen eftersom jag hade/har ett brinnande intresse för frågor om undervisning och lärande i matematik. Mina förväntningar var/är att skriva en bra avhandling som kan ge lärare och blivande lärare stöd i undervisning.”

Någon ville bli bättre på det hon redan sysslade med. Som utvecklingsledare i ett skoldistrikt ville hon ha *”lite mer på fötterna”*.

Det handlade också om personlig utveckling.

”Jag sökte till forskarutbildningen dels för att jag skulle få en personlig utveckling och dels för att jag hade frågor från min praktik, som jag ville ha svar på. Som lärare hade jag inte så mycket tid att reflektera över det jag gjorde. ... Forskarutbildning är en fråga om personlig utveckling. Jag har blivit en annan person. Men frågan är mer komplicerad än jag trodde från början.”

Någon sökte forskarutbildningen, därför att hon ville få just en sådan erfarenhet

”Jag ville vara med om en sådan resa!”

Men det är inte en självklarhet, att gå vidare till forskarstudier, när läraryrket fortfarande känns viktigt. Det handlar mer om att vara uppmärksam och beredd, när möjligheter ges, och att våga ta chansen, när den kom, samt att ha lite uthållighet, när problem dyker upp.

”När doktorandtjänsten – möjligheten – kom kände jag att det skulle passa mig. Att vara lärare lockade mig också. Jag ville gärna jobba med praktiken och bedriva aktionsforskning. Men att studera min vardag var inte lätt. Jag fick tänka om. Jag kände mig naiv.”

Att vilja lära sig något mer – Att vilja gå vidare

Det som återkommer i flera intervjuer är att man vill lära sig mer. Genom fördjupningar inom grundutbildningen väcktes nya intressen.

”I lärararbetet väcks många frågor som man aldrig hinner fördjupa sig i. Elevernas lärande är centralt på olika sätt. Genom utvecklingsarbete och förändrade arbetssätt, försökte jag tillrättalägga positiva lärmiljöer. Men frågan var vad som egentligen åstadkoms. När jag skrev min C-uppsats väcktes intresset för forskning och jag såg en möjlighet att genom forskarutbildningen få tillfälle att studera dessa frågor.”

Det finns också en frustration över att man som lärare inte kunde komma vidare. *”Det är viktigt att man har något som håller igång en!”* Frustrationen visade sig också i att man som lärare inte hade tid till kompetensutveckling och inte heller tid att prata och diskutera med varandra.

Lärarrollen kunde också bli enahanda. Någon menar, att man som lågstadielärare på den tiden (1970-talet) var utbildad till *att fungera som läsa-skriva-räkna-fröken*. Genom detta kunde man ge barnen en god bas. Men som lärare kunde man i längden uppleva det som trist och isolerat med brist på vuxenkontakter. Att pröva på olika saker parallellt med lärarjobbet, t.ex. studierektor, arbetslagsledare, tillsynslärare m.m. öppnade för alternativ och självrannsakan.

”Ville jag verkligen bara arbeta med barn hela livet? Jag kände att jag var ganska fast som lärare och det började bli ett problem för mig. Jag orkade inte riktigt med barnen längre”.

Några har också varit verksamma som rektorer och i den rollen försökt utveckla skolan genom projekt, t.ex. *”Vad är det som är målet med skolutveckling?”*. Men det kan vara svårt att få gehör för ett annat tänkande bland lärarna, att ställa andra frågor än de som är populära i lärargruppen, att se möjligheter och öppningar och inte längre göra samma saker som tidigare. Men om man saknar nätverk och kontakter blir det svårt att driva och handleda ett utvecklingsarbete.

”Jag ville vidare i utvecklingen och jag ville bidra till att utveckla skolan, vilket jag inte kände att jag fick som rektor för en kommunal skola.”

Men projekt i skolan realiserades inte bara tack vare goda idéer. Det handlade också om att hitta pengar. Det var inte alltid, som kommunen var intresserad av att satsa pengar i planerade projekt.

”Jag var bra på att hitta pengar för vårt utvecklingsarbete. Den centrala skolmyndighetens utvecklingspengar betydde en hel del i starten av denna verksamhet, d.v.s. för att medvetet hitta ett annat sätt att bedriva skolutveckling, där lärarna känner att de äger utvecklingsfrågan och att det är frivilligt att delta”.

Att utvecklingsarbete kan leda till forskarstudier berättar den doktorand som fick chansen att starta en ny 1-9-skola. Det blev en utmaning och ett roligt jobb med mycket diskussioner, olika åsikter och även konflikter på vägen. Mottot var att göra något nytt! En forskningsartikel i Lärartidningen satte fart på funderingarna hos den här rektorn. Efter att ha läst artikeln var hennes reaktion:

”Finns det folk som forskar om det jag håller på med? Va! Finns det! Varför vet inte jag något om det?”

Detta blev inkörsporten till forskningen. Genom att ta upp tidigare pedagogikstudier banade det vägen för henne, att som kommunmagistrand läsa vidare, skriva uppsats om skolutveckling och få tjänst som utvecklingsledare i skoldistriktet. Allt detta kvalificerade henne så småningom att söka till forskarutbildningen.

Få har långsiktiga, medvetna planer på forskarutbildning

Ofta är kommentaren, att valet av forskarutbildning inte varit någon planerad strategi. Det har snarare varit intuition, som gjort att man hamnat i den utbildning man i dag är. Det som ser ut som en strategi är snarare intresse, nyfikenhet, tillfällen, vilja etc. Någon framhåller, att det t.o.m. var ”misslyckade erfarenheter”, som fick henne att tänka till. Hon saknade kunskaper om det hon ville åstadkomma.

Positiva utbildningserfarenhet och upplevelser i läraryrket från tidigare kan ha bidragit till ställningstaganden i viktigt vägskäl.

”2002 gjorde jag nog min största utbildningsresa. Då gick jag min magisterutbildning med tydlig inriktning mot aktionsforskning. Jag fick en bra handledare, som förstod mig. Jag fick höra till ett nätverk av forskare, som jag sedan haft kontakt med och nu är en del av. Jag upplever nog det som det viktigaste vägskälet i min utbildningshistoria. Samtidigt har mina erfarenheter som lärare och rektor betytt mycket för mig”

En bra handledare i en tidig fas av utbildningen tycks betyda mycket, någon som tror på en och som stöttar en. Man blir sedd!

”Handledare trodde på mig, stöttade mig och betydde mycket för min självbild och mitt självförtroende, när jag skrev min C-uppsats. Jag fick ett fördjupat stöd som jag aldrig tidigare fått.”

En likasinnad kollega kan också få stor betydelse.

”En annan lärare bland mina kollegor hade sökt en doktorandtjänst. Hon la en annons på min stol med kommentaren: Det här låter som Du!!!. Jag hade inte tid just då, så den fick ligga. Så hittade jag den igen och tänkte, jag måste söka. Jag kommer inte från någon akademisk miljö, så det kändes ovant. Jag fuskade mig igenom lektionerna för att få tid att göra ansökan. Fick hjälp av svensk-läraren att skriva ansökan ... och så skrev jag! ... Sen hörde jag ingenting. Jag antog att jag inte fått tjänsten. Så kallades jag till intervju ... och fick tjänsten.”

Någon annan såg en annons i Lärartidningen.

”Det handlade om mina områden. Det angick mig och det skulle passa mig”

Det är inte självklart att man går in i en krävande forskarutbildning, när man är i den ålder som karaktäriserar den här gruppen. Det är inte heller ett helt eget beslut. De flesta har familj och barn i olika åldrar. Det hör till att hitta en bra lösning för alla involverade. De omgivande förhållandena får stor betydelse för beslutet. Bra lösningar kan ge många mervärden.

”Jag pratade med familjen. Vi hade små barn på den tiden: en pojke och en flicka. Maken hade en konsultfirma, som han lät vara vilande och gick tillbaka till jobb i kommunen. Vi gjorde upp det så att han tog hand om hemmet. Barnen fick en pappa! Pojken fick en förebild!”

Att närma sig högskolan och forskarstudier är ingen lätt match – men högskolan söker också sin roll

Det framkommer också, att det inte är lätt att närma sig högskolan. Som rektor är det inte lätt att få stöd till utvecklingsarbete. Det har inte heller varit lätt för högskolan, att finna sin roll som part i ett samarbete. När den närmaste högskolan omorganiserades och inrättade forskarskolor, som arenor för tvärvetenskap och med visst grundanslag för denna typ av samarbete, gick det enligt en av doktoranderna bättre.

Andra sökte sig fram på olika sätt. Till en början med att kombinera lärartjänst och forskarstudier. Men det var svårt att få schemat att gå ihop. I något fall var det tänkt att kommunen skulle gå in med 50 %, men det rann ut i sanden. För någon annan gick högskolan in med hälftenfinansiering och i ytterligare nästa steg kom forskarskolan in i bilden. En av doktoranderna, som är stationerad vid en liten högskola, betonar vikten av att vara delaktig i en organisation som forskarskolan.

Flera av doktoranderna menade, att det är svårt att ”behålla” tid i skolan och undervisa parallellt med forskarstudierna. Det praktiska tar gärna överhand. Man vill göra bra ifrån sig på alla fronter. Det blir lätt för mycket. I den här gruppen är många dessutom i 40-årsåldern med familj, tonåringar, gamla föräldrar och annat i omgivningen som kräver medverkan och engagemang. Forskarutbildningen kan inte frikopplas från den livssituation, livserfarenhet och skolerfarenhet, som den här gruppen har. Många talar om de olika världarna och hur de har svårt att integrera dem. Dom får inte heller så mycket hjälp i den situationen.

6.2 Doktorander med lärarexamen

Familjebakgrund – Man ska kunna försörja sig!

Även bland doktorander med lärarbakgrund kommer en stor grupp från familjer utan akademisk bakgrund. Här skymtar kraven från föräldrarna, t.ex. att man ska kunna försörja sig på det yrke man väljer. Det medför tveksamhet inför akademiska studier och även inför mer intresseinriktade studier t.ex. musikstudier. Därför gick vägen till forskarutbildningen för dessa doktorander ofta via någon annan utbildning, som ”man blir något av”, t.ex. lärarutbildningen. Det innebär, att familj och släkt inte alltid förstår vad man gör i en forskarutbildning. Någon har fått frågan: *Läser du fortfarande?* Och har funnit ett sätt att förenkla svaret både för sig själ och de sina: *Jag är universitetslärare.* Att vara den första i familjen och släkten, som går vidare till universitetet, är inte lätt, framhåller många. Man

saknar naturliga länkar till en helt ny miljö. En av doktoranderna berättar följande händelse från sin första dag på universitetet.

”Jag gick bort till Lärarutbildningen och frågade var jag skulle bo. Det får man ordna själv, blev svaret. Det var en miljö, som jag inte var van vid. Det var ont om rum. Det var stora studentkullar. Det var en ny lärarutbildning. Första halvåret bodde jag på olika ställen.”

Även i den här gruppen kommer några doktorander från andra kulturer och länder. De har kommit till Sverige som flyktingar eller tagit sig hit på eget initiativ. De har kommit med en akademisk utbildning i bagaget, i de här fallen lärarutbildning, men ofta utan akademisk tradition i familjen. I Sverige har det krävts omfattande språkstudier och en ny utbildning av dem för att kunna utöva sitt yrke eller fortsätta sina studier. Målmedvetenhet kombinerad med krav från ursprungsfamiljen har inneburit en lång studiekarriär. Höga värderingar av utbildning och studier förenar dem. Deras bakgrund är i vissa avseenden mycket annorlunda än våra svenska studenters. För oss kan det vara svårt att förstå, att man som kvinna blir förbjuden att arbeta i sitt yrke, att föräldrarna är analfabeter eller att man tvingas lämna allt och komma till ett land där man saknar nätverk och inte vet något om villkoren. Bland några av doktoranderna finns denna bakgrund. De har måst börja om från början!

”Jag kom inte in på lärarutbildningen, p.g.a. språksvårigheter. Men sen kom jag in på fritidsledareutbildningen. Det blev ingången till svensk pedagogik för mig. Jag tycker, att jag fick lära mig massor, som jag inte fått lära mig tidigare, t.ex. sånger, spela gitarr och paddla kanot. Jag fick god träning i svenska när jag läste sagor för de små barnen, t.ex. Astrid Lindgren var fantastisk. Hon satte ord på mycket, som jag gått igenom själv. Det hände att jag fortsatte läsa för mig själv, när barnen somnat!”

Utbildningsbakgrund – Lärarutbildning, fördjupningskurser och uppdrag i ett sammanhang. Jag har landat på något sätt

Vägen till högskolan/universitetet har gått via lärarutbildning och olika fördjupningskurser t.ex. specialpedagogik, pedagogik, kulturmöten, engelska, fysik, data m.m. Flera har varit inriktade mot läraryrket tidigt i sina liv och har också trivts både med utbildning och yrke. Vissa har läst vidare från grundskollärare till gymnasielärare. Någon har påbörjat sin lärarutbildning först efter en annan utbildning, t.ex. ekonomutbildning och sedan kompletterat med en gymnasielärarutbildning. Skälet var för henne, att läraryrket var bra, när barna var små. Någon framhåller också att det varit roligt att få läsa och studera.

Men alla har inte valt lärarbanan och studier från början. Vägen har även i den här gruppen gått över andra yrken, uppdrag och uppgifter. Någon har arbetat många år inom servicesektorn och med ungdomsfrågor i politiska sammanhang, vilket fört henne in på området mänskliga rättigheter och Barnkonventionen. För henne gick vägen till forskarutbildningen via ett högskoleprojekt och utbildningsprogram om barns situation och

villkor. Förutom att det fört henne till forskarutbildningen har det också fört henne till projektarbete i ett Afrikanskt land, studier i internationalisering och bildat basen i hennes avhandlingsarbete genom jämförelser av barns villkor där och i Sverige.

”Jag var redan som ung fascinerad av FN som fenomen och internationella frågor, som växlat från bistånd till mänskliga rättigheter. Det har växt fram men också följt mig. För många år sedan tänkte jag: Här utbildar jag mig till lärare och hur ska jag koppla ihop det här? Då tänkte jag, att det får jag göra i undervisningen på ett eller annat sätt, som jag har känt som ... ja, ja ... Jag får använda det lilla jag har. Så för mig är det ett personligt intresse, som jag verkligen får ge mig hän åt. Att jag haft ett brokigt förflutet har jag haft nytta av. Helt plötsligt kan jag plocka fram det. Allt detta som verkar så brokigt, så har jag landat på något sätt ... något gemensamt finns ... ”

Personliga förväntningar – Det växte egentligen bara fram. Det var roligt! Jag ville gå vidare

Flera doktorander påpekade, att de tyckte det var roligt att gå i skolan. Även de som inte alltid gillade läget ”knäckte koden” och gjorde det som förväntades av dem i skolan. Någon visste från början, att hon ville läsa vidare och bli lärare, eftersom hon tycket om den kommunicerande och ledande roll som läraryrket ger. Även om det inte fanns någon studietradition i familjen visste hon instinktivt att detta ville hon. En annan fick tidigt fungera som ”extralärare” redan på mellanstadiet genom att läsa högt m.m. när läraren måste gå på något möte. En annan uttrycker det på följande sätt.

”Utbildning har alltid funnit som ett alternativ för mig. Det gick bra i skolan. Det var liksom min grej. Det växte egentligen bara fram. Egentligen ställdes aldrig frågan. Jag fick mycket uppmuntran redan i grundskolan och det gick bra.”

Flera har också haft andra arbeten innan man gått till forskarutbildningen, t.ex. projektledare i och utanför skolan, tjänst inom resebranschen och utredare på länsstyrelsen. Någon hade arbetat i forskningsprojekt tidigare och ville ha mer av sådant arbete. Andra hade fått nog som lärare på gymnasiet och ville vidare i sin karriär.

”Eftersom jag tidigare arbetat inom olika forskningsprojekt kände jag att forskningsarbete var något jag verkligen var intresserad av och som passade mig. Jag uppmuntrades också av mina dåvarande projektledare att söka till forskarutbildningen. Då doktorandanställningar utlystes ansökte jag och fick en av dem.”

”Efter fem år som gymnasielärare ville jag gå vidare, saknade i mitt yrke möjligheterna att fördjupa mig, att arbeta med en egen text. Jag hade förväntningar om ett fritt arbete, om en inspirerande miljö.”

”Mina förväntningar på forskarutbildningen var att kunna ägna tid åt det som jag bara tidigare hade kunnat arbeta med som en liten del som lärare i samhällskunskap i

lärarutbildningen, Som lärare har jag också under flera år arbetat med utbyte med ett universitet i Afrika. Jag såg en möjlighet att kunna kombinera dessa kontakter genom en studie i två olika länder om barns rättigheter i skolan.”

Att närma sig högskolan och forskarstudier – Att lära sig något mer, att gå vidare

Några av dessa doktorander har bedrivit akademiska studier tidigare t.ex. en fil.kand. i pedagogik, magisterutbildning i pedagogiskt arbete/pedagogik, fil.mag., magisterutbildning i interkulturell ped., ekonomi(flera), psykologi, kulturförmedling. Flera har börjat sina akademiska studier parallellt med tjänst i skolan. Några har haft möjlighet att arbeta inom större projekt med lön, t.ex. inom det interkulturella området. Någon annan har varit forskningsassistent i fem år på ett Språkforskningsinstitut. Bland kvinnorna är det inte ovanligt, att egna studier skett under barn-ledigheten. Någon valde lärarutbildningen, därför att hon hade små barn och det gick att kombinera med studier. Annars har det ofta varit intresse, som styr val av kurser och studier. Att möta eller välja rätt handledare i detta skede tycks också vara mycket viktigt – en som kan stödja och inspirera. Även i den här gruppen framhåller flera, att den specialpedagogiska utbildningen betytt mycket för dem. Det tycks vara en utbildning, som innehåller viktiga delar av lärarrollen och lärares identitetsutveckling.

”Det är en mycket viktig del i min utbildningshistoria. Den uppmärksammade mig på hur jag arbetar som lärare.

För flertalet har det varit ett klart uppsatt mål att läsa vidare. Det har blivit tydligare genom studier på grund- och magisternivå samt genom lärararbete i ungdomsskolan och på universitetet. De skälen som nämns var brist på tjänster, intresse för sakfrågor samt att forskningsförberedande utbildning gav mersmak. Någon betonar också, att området Pedagogiskt arbete gav henne en möjlighet att ha kvar fokus i skolan. Flera saknar möjligheten till karriärvägar inom läraryrket. Brist på utvecklingsmöjligheter nämns som en nackdelen med lärarjobbet. Egentligen var enda möjligheten att bli rektor om man ville avancera och göra karriär. Men alla vill ju inte det! Många brann för barnen och undervisningen. I många kommentarer anar man också en önskan, att hålla kvar kontakten med skolvärlden, även om man på olika sätt sakta slussas in i forskarvärlden.

”Jag visste från början att jag ville jobba med barn. Men när jag gick ut förskolläraryt utbildningen var det bara tre av oss som fick jobb. Jag undrade om jag skulle behöva gå som springvikarie hela livet. Därför jobbade jag halvtid och läste vidare på den andra halvan. På det viset kom jag att arbeta på lågstadiet och skriva uppsats parallellt. Ett projektjobb på länsstyrelsen gjorde att jag lämnade skolan och definitivt sökte mig till universitetet.”

”Jag funderade under min grundutbildning på att fördjupa mig i mitt intresse för etiska frågor. Uppmuntrades till detta av kollegor, när jag arbetade som adjunkt inom högskolan. När chansen dök upp att söka doktorandtjänst var det ett naturligt steg. Mina

förväntningar var att få tid och chans att fördjupa mig i mina intressen, vilket jag tycker att jag fått.”

”Jag sökte till forskarutbildningen för jag har ett stort intresse för barns rättigheter och den utlysta tjänsten fanns just inom mitt område. Jag hade sedan några år tillbaka sökt olika möjligheter för att kunna vidareutveckla och fördjupa mina kunskaper i området utan att egentligen hitta det jag sökte. När jag då fick chansen och möjligheten att söka en doktorandtjänst i det som jag är intresserad av sökte jag tjänsten.”

”Jag har arbetat som lågstadielärare i över 15 år och ville gå vidare med mina teoretiska studier och utveckla kunskapsområdet interkulturell pedagogik och praxisnära skolforskning.”

”Jag var otroligt intresserad av att fortsätta på forskarbanan efter mina magisterstudier, och hade redan genomgått några forskningskurser. Dessutom var jag intresserad av att studera kommunikation i musikpedagogiska sammanhang.”

”Jag sökte mig till forskarutbildningen, därför att jag tyckte det verkade intressant och för att jag alltid varit intresserad av att fördjupa mig i saker och söka ny kunskap.”

”Det fanns flera orsaker. Jag har varit lockad av forskarutbildning allt sedan min grundutbildning, men aldrig sökt tidigare, eftersom jag trivts med läraryrket. När jag såg utlysningen i Pedagogiskt arbete, kändes det som ett utmärkt sätt att kombinera forskarutbildningen och att ha kvar fokus och kontakt med skolvärlden.”

”Innan jag påbörjade forskarutbildningen hade jag läst den forskarförberedande magister-utbildningen på Pedagogiska institutionen inom samma ämne och hade på det viset fått en bild av forskarutbildningen.”

Någon beskriver hur arbetet i skolan blir svårt att utveckla och hur hon kom att uppleva det som bara ett jobb. Flera påpekar, att det som drev dem till forskarutbildningen var deras nyfikenhet tillsammans med insikten, att läraren inte kan lösa problemen själv.

”Ju mer jag arbetade som lärare desto mindre nådde jag eleverna, eftersom jag inte fick använda mig av deras värld i undervisningen. Jag hade insett att barns tankar är viktiga, kunde se i deras ögon, när intresse finns eller ej.”

”Det var underbara år som mellanstadielärare. Men det började kännas lite motigt till slut. Jag ville göra något annat och började plugga ett år.”

Då vänder sig några till universitetet för att läsa pedagogik. När jobbet stött på patrull beskriver en av doktoranderna hur hon börjat läsa igen. Så har det varit flera gånger. Medan vi samtalar reflekterar hon över detta och konstaterar att det hänt vid flera tillfällen

och kanske ligger någon slags tröst i det. Möjligheten att studera finns ju alltid! Det ligger en trygghet i att läsa! Man blir sedda av sina lärare och det kan vara ett stöd. Detta kan tyda på, att studier för några är en legitim flykt från en tuff vardag i skolan. Någon berättar om hur hon blev skolledare, biträdande rektor och samtidigt utvecklingsledare med uppgift att implementera läroplanen tillsammans med lärarna. På gymnasienivå var det verkligen svårt! Efter några år avgick rektor och hon blev erbjuden jobbet. Hon tackade nej! Hon tog i stället ledigt, läste vid universitetet och skrev sin C-uppsats inom skolledningsområdet och var därmed tillbaka inom utbildningen igen och slapp den svåra uppgiften att utveckla gymnasieskolan.

Man måste också våga ta egna initiativ. En papperslapp ang behov av en lärare i ett projekt blev starten till ett magisterarbete för någon. En annons om forskarutbildningstjänst blev starten till en forskarutbildning för någon annan.

I den här gruppen är man vanligtvis inte ledig från en lärartjänst, utan har lämnat lärarbanan efter att under någon tid ha försökt kombinera tjänst med studier.

6.3 Doktorander utan lärarexamen

Familjebakgrund/familjetradition – Stora variationer i bakgrund

Fler doktorander i den här gruppen än i de tidigare kommer från en akademisk miljö. De menar, att det alltid varit självklart, att de skulle läsa vid universitetet. En del har gjort uppehåll efter studentexamen, arbetat som au-pair, tågluffat etc. Någon uttrycker likheten mellan skolan och hemmets krav på följande sätt.

”På mellanstadiet hade jag en lärarinna som jag tyckte mycket om. Hon var auktoritär och tyckte och tänkte som jag var van vid hemifrån. Sen hade vi en lärarkandidat, som hade ett mycket tydligt belöningsystem, som jag också tycket om.”

Samma doktorand berättar också om sin gymnasietid i en klass med bara flickor. Klimatet var krävande och konkurrensinriktat.

”Det var bra för vi fick prata till punkt. Vi blev sedda. Vi var socialt lika. Man skulle duga. Miljön var mycket prestationsinriktad, vilket passade mig. Grundfilosofin var helhetstänkande och betyg. Nackdelar kan jag inte komma på.”

Men även i den här gruppen finns de, även om de är färre, som beskriver sin utbildningsväg som en klassresa men i mycket studiemotiverade familjemiljöer.

”Egentligen ville jag gärna läsa vidare. Mina föräldrar har inte någon akademisk bakgrund, men har ändå uppmuntrat mig både när det gäller utbildningsfrågor och yrkesval. De läser en del själva, men har ingen egen utbildning. Kanske finns en del påverkan under resans gång. Till slut var steget inte så stort att disputera.”

”Mamma var en läsande människa. Hon läste alltid, en bokslukare. Hon ville studera och bli lärare. Hon gick i skolan till 6:e klass. Hon fick gå något år i flickskolan. Det var vad föräldrarna hade råd till. Hon fick mig att bli intresserad av litteratur och tog tidigt med mig till biblioteket. Hon var från arbetarklassen. Läste skönlitteratur och poesi. Hon hade ett genuint intresse för att lära sig olika saker. När hon såg mig studera, så var det hennes belöning.”

”De (mina föräldrar) är lite främmande för det här. Jag får tänka mig för när jag berättar så att de ska förstå. Men det är som att kommunicera sin forskning. Man måste anpassa sig efter sin publik. Mina föräldrar är stolta över mig, att jag kom in på utbildningen, att jag började läsa och att jag arbetar på universitetet. När jag visade mina betyg sa de: Jaha, är det detta du arbetat för alla dessa år. Jag känner gott stöd i dem.”

Bland dessa senare doktorander finns också exempel på dem som kryssat sig fram genom utbildningssystemet utan läsintresse och utan påtagligt mål. Tvärtom beskriver de högstadie-tiden som turbulent. Gymnasiestudier var det inte tal om. Folkhögskolan blev så småningom inkörsporten till studier och banade väg för forskarstudier längre fram. Där fanns observanta ledare och lärare som puttade på och stöttade på olika sätt.

”Så kan jag lite grann känna kring allt jag gjort i mitt liv. Jag har inte valt. Jag har inte tagit mig hit för det är något slags mål. Det är snarare något som har lett till Så man kan säga, att vägen hit inte var något medvetet val. Jag har funderat mycket över hur jag hamnade här ... klassresenär eller hur man nu ska kalla det... Det är konstigt. Nu sitter jag här och studerar ungdomar på högstadiet, som är där jag själv var. Kanske något jag måste göra.”

Slingrande vägar kan också karaktärisera dem med invandrarbakgrund, som upplevt kultur-krockar av olika slag. Inte minst har den svenska skolan och utbildningssystemet vara helt olikt det man kommer ifrån. Någon kom till Sverige i sjuårsåldern från en sträng internat-skola och började skolan utan att kunna ett ord svenska. Det fanns ingen med utländsk bakgrund. Ingen kunde tala med henne. Det var en chock! Hon förstod inte kulturen, t.ex. att alla tog av sig skorna, att bänkarna stod i grupp/inte på rad, stoj, skrik, spring, teckningar på väggarna etc. Det såg ut som en lekstuga! Så annorlunda mot vad hon var van vid. Ingen hade förberett henne. Kulturmöten har präglat hennes studievägar. De egna erfarenheterna kom så småningom även att färga hennes studieinriktning och ämnesval i akademien.

Personliga förväntningar och reflektioner – Flera motiv och vägska

Även om de flesta lade ned mycket energi på skolarbetet väcktes det egentliga intresset först när de kom till universitetet. Någon nämner, att det var först när hon blev antagen till pedagogik som hon förstod, att hon egentligen alltid haft ett omedvetet intresse för att förstå människors lärande.

Men skoltiden kunde också vara jobbig. Väl inne i det akademiska systemet blev forskarutbildningen snarare en uppmuntran och utmaning än ett val – så olik skoltiden!

För någon blev utbildning det enda alternativet. När arbetsmarknadsläget var noll blev fortsatta studier det enda tänkbara. Sammantaget ledde studier och projekt fram till forskarutbildningen och påverkade även valet av avhandlingsämne, som kom att handla om självutvärderingsinstrument inom skola och utbildning.

”Delvis är det väl som att halka in på ett bananskal. Om det funnits arbete efter grundutbildningen hade bilden nog sett annorlunda ut för mig.”

Bland förväntningarna inför forskarutbildningen nämner många doktorander, att de ser det som en spännande utmaning och att det är nyfikenheten som drivit dem. I gruppen finns exempel på ”allätare”, som läst en hel del och funnit glädje i det. Några uttrycker det så här.

”Jag har alltid tyckt att skolan och utbildning är roligt. Man blir aldrig färdig. Det är en process. Nyfikenheten i forskningen är stimulerande. Jag känner mig passionerad för forskning. Kreativitet och nyfikenhet är det mest positiva med utbildning.”

”Jag har alltid tyckt att arbete med egna uppsatser varit roligt och det forskande, undersökande arbetssättet tilltalar mig mycket.”

”Mina förväntningar var, att det skulle vara intressant och utvecklande att doktorera. Att jag skulle träffa andra doktorander att utbyta erfarenheter med. Att akademien skulle vara en kreativ forskningsmiljö.”

Ämnesintresse och sakfrågor - Tydliga motiv i utbildningsvalet

Ämnesintresset framhålls av flera. Någon nämner att intresset för orienteringsämnena och demokratifrågor. Någon annan nämner pedagogiska frågor och barns rättigheter. Möjligheterna att fördjupa sig framhålls som viktiga och även att så småningom kunna bli verksam som forskare.

”Jag visste inte mycket om forskarutbildningen, när jag sökte. Mina förväntningar var, att det skulle vara en läroprocess, där jag fick tillfälle att fördjupa mina kunskaper inom det ämne jag valt samt att jag skulle få lära mig att tänka kritiskt/abstrakt och söka ny kunskap. Jag valde att söka in tack vare uppmuntran från handledaren i mitt C-uppsatsarbete.”

”Förväntningar som jag hade var att få ingå i en forskargrupp här på universitetet och på det sättet fördjupa mig i mitt ämnesområde och få en balans till det ”ensamarbete” jag förstod att det också innebar.”

”Mina förväntningar var att jag skulle lära mig mycket dels om mitt avhandlingsområde och dels om pedagogik i mer generell mening. När jag är färdig med min utbildning hoppas jag, att jag är en kompetent forskare, men med mycket kvar att lära.”

Flera doktorander har lyft fram sitt intresse för andra kulturer, som inneburit vistelser utomlands för dem, liksom språk, medie- och kommunikationsstudier, uppsatser och nu även avhandlingens inriktning.

”Jag sökte en utannonserad tjänst i ett forskningsprojekt som jag tyckte passade mig perfekt. Det har länge varit något jag velat göra. Redan i mina C- och D-uppsatser hade jag placerat mig vid mångfaldsforskningsfronten och jag brann för dessa frågor. Själva doktorerandet såg jag nog snarast som något jag skulle få på köpet. Även om jag länge tänkt, att jag skulle vilja doktorera/forska är det svårt att peka på vilka extra förväntningar jag hade. Jag var nog ganska öppen för ”vad det vara månne som skulle komma”. Dock hade jag väl någon vag förhoppning om att i en mycket intellektuell miljö i lugn och ro få fördjupa mig i mitt ämne.”

Någon nämner att det som drivit honom var att försöka förstå lärandet. Mötet med särskolan gav honom en arena för sådana studier och utmanade hans frågor och tänkande.

”Här fanns duktiga lärare. Jag fick gå parallellt med dem som assistent. Därefter har jag försökt förstå allt om utvecklingsstörning. Det här har gått som en röd tråd i allt jag gjort sedan dess. Jag har gått kurser på kvällarna. Jag har läst allt jag haft lust till. Det är roligt och något jag hade längtat efter. Tidigare hade jag upplevt piska men inga morrötter. Pedagogik och psykologi var intressant. Verksamheten, arbetet och utmaningarna gav morrötterna!”

Någon uttrycker sig på ett lite mer intellektuellt sätt, har anammat forskningspråket och säger:

”Jag sökte till forskarutbildningen med en lite romantisk bild på forskning. Jag såg forskning som en av de arenor i samhället som möjliggör en positiv samhällsutveckling genom att bidra till djupare förståelse för de sociala fenomen som strukturerar vårt samhälle. Det jag hittade var en praktik som visserligen i bästa fall möjliggör djupare analys av samhället. Men jag fann också en institution som så klart är en del av samhället, och återskapar de strukturerande processer som kännetecknar samhället på olika nivåer.”

Att närma sig högskolan och forskarstudier – Grundutbildning och arbete som assistent på institutionen väckte intresset och banade vägen för forskning

För många i den här gruppen vaknar forskningsintresset redan under grundutbildningen

”Under min grundutbildning blev jag intresserad av forskning, då jag fick möjlighet att jobba som assistent i ett forskningsprojekt. Jag hade höga förväntningar på att det skulle bli kreativa och spännande år samt att jag skulle ha möjlighet att fördjupa mig inom ett område som intresserar mig.”

Möjligheterna till forskning låg också i att man så att säga fanns i miljön. Arbetar man på en universitetsinstitution blir man ofta invald i forskningsuppdrag och projekt.

”Innan jag började doktorera arbetade jag som assistent på en FoU-enhet inom socialtjänsten i Stockholm. Jag sökte till forskarutbildningen för att jag inom ramen för FoU-arbetet fick erbjudanden om att ingå i två olika forskningsprojekt, där det förutsattes att jag doktorerade. Jag valde det projekt som låg mig närmast om hjärtat.”

Någon har gått från studentexamen via utbytesstudent i annat europeiskt land till assistentanställning i olika projekt vid universitetet. Hon menar, att hon så att säga fanns i systemet, när det blev aktuellt att gå vidare till forskarutbildningen. Andra säger också, att de inte sökte aktivt utan fanns vid institutionen och deltog i olika projektarbeten.

Det finns också exempel på hur man kan byta inriktning och gå från en tydlig yrkesverksamhet, som på 1980-talet krävde höga betyg, via kvällsstudier på bl.a. Komvux, till akademiska studier därför att man tycker det är roligt att läsa och blir allt mer intresserad och fångad av studierna.

”Efter fyra år i mitt yrke ville jag öppna eget. Men det blev studier och barn i stället. Många undrade över mitt val!”

De flesta har sökt en utannonserad doktorandtjänst i konkurrens med andra. I en av forskningsmiljöerna har personerna redan funnits i forskarutbildningen och blivit erbjudna tjänst.

Kommentarer

Utbildning är viktigt! Den värderingen delar samtliga doktorander i studien. Studier utöver grundutbildning och i synnerhet forskarutbildning har däremot inte varit självklart för alla. Många beskriver sin bakgrund som icke akademisk. Flera anser sig ha gjort en klassresa. Akademiska studier har inte varit självklart för dem. Flera är förstagenerationen akademiker. Andelen är störst bland lärardoktoranderna och minst bland doktorander utan lärarexamen. Lärardoktoranderna har sin lärartjänst kvar i skolan medan de doktorerar. De tycker, att skolan ska utvecklas och att alla ska bidra till detta. Doktoranderna med lärarexamen har däremot lämnat sin tjänst i skolan via fördjupningskurser och uppdrag i olika sammanhang och tycker, att de på något sätt har landat nu. Doktoranderna utan lärarexamen har oftare en akademisk familjebakgrund. De flesta har gått vidare direkt efter grundutbildningen och flera har haft eller har assistenttjänst vid universitetet. Bland lärardoktorander och doktorander med lärarexamen finns en relativt stor grupp invandrare

från såväl akademisk som icke akademisk bakgrund. Deras väg till akademiska studier har på många sätt varit varierande. Det har inte varit en självklarhet för dem att kunna använda sina meriter från andra länder i det svenska utbildningssystemet. Ambitionerna har varit höga och uthålligheten påfallande, även om de ibland misströstat.

Vägen till akademien har för flertalet i den totala doktorandgruppen kantats av en önskan att lära sig något mer och att vilja gå vidare. Ämnesintresse och kunskapsområden har varit i fokus för många, medan själva forskarutbildningen inte varit ett mål i sig.

Forskningsmiljöerna har varit relevanta för dem i förhållande till deras kunskapsintresse. De har alla sökt utannonserade doktorandtjänster inom de forskningsfält, som överensstämte med deras intresseområden. De har ett skolnära intresse och praktisk erfarenhet från skolverksamheten. Ofta har deras tidigare arbeten (uppsatser, utredningar etc) gjorts inom angränsande områden och varit en merit vid ansökningstillfället. En del har en frågeställning med sig in i forskarutbildningen. Detta mönster är minst tydligt i doktorandgruppen utan lärarexamen. Detta innebär, att möten mellan doktorander med olika bakgrund och skilda erfarenheter har möjliggjorts i forskningsmiljöerna, vilket borde kunna medföra, att forskningens relevans för praktiken skärps. De delar intresset för skolnära sakområden och problemställningar. Detta borde vara en god grund för att utveckla såväl skolan som akademien. Det är många och varierande vägar som leder till forskarutbildning för lärare. Därmed finns det också rika erfarenheter av yrkesverksamhet som lärare och reflektioner kring lärarrollen bland såväl lärardoktorander som doktorander med lärarexamen. Erfarenheter, kontakter, nätverk, intressen och engagemang borde kunna bädda för goda möjligheter till kunskapsutbyten och möten för att utveckla lärares och doktoranders kunskapsbas.

7 Mötet med akademien

7.1 Lärardoktorander

På tröskeln till en okänd värld

Många betonar, att det inte varit lätt att komma till den akademiska miljön. Det var en okänd värld som mötte dem och någon större hjälp över tröskeln fick man inte. Nya koder att knäcka och nya hierarkier att identifiera och förstå.

”Jag visste inget om forskarutbildningen, när jag började. Hade egentligen aldrig tänkt på det, vågat tänka på det. Vi har inga akademiska traditioner i min familj. Jag är yngst bland tre syskon och alla har blivit lärare.”

”Att träda in i forskarsamhället är att göra sig bekant med en helt ny värld, där man plötsligt befinner sig längst ner i alla hierarkier. Jag tyckte det var besvärligt de två första åren, men känner mig alltmer hemma i forskarsammanhang. Kanske skulle det behövas någon form av introduktionskurs för doktorander med lång yrkeserfarenhet.”

”Det var jobbigt i början att inte bli omhändertagen. Det fanns ingen vid högskolan som hade den funktionen. Man fick ta reda på allt själv. Några slutade, för det tyckte att de blev hängande i luften. Det har blivit en ensamtillvaro.”

De enda som har några positiva erfarenheter är de som tillhört forskarskolan NaPa. Så här i backspegeln tycker de, att den var fantastisk på många vis, trots att även de, särskilt de som tillhörde högskolefilialerna, kände en viss vilsenhet.

”Det har inte varit så lätt. Jag kände mig inte välkommen på högskolan men däremot i forskarskolan NaPa. Det har varit fantastiskt!”

Andra framhöll, att det är ett annat jobb än lärarjobbet och att det därför krävde en mental omställning.

”Forskning är ett annat jobb. Det krockade för mig.”

Hierarkiskt och gammaldags

Flera var mycket kritiska till det arbete man mötte.

”Arbetsmiljön var sämre än jag förväntat med mindre samarbete och mer ensamarbete än jag någonsin haft”.

Många faktorer som var aktuella i samhällsdebatten i början av 2000-talet kom emot doktoranderna vid det första mötet, t.ex. undervisningens kvalitet, lärarkompetens, maktutövning, jämställdhet m.m.

”Att komma till akademien var chockartat. Jag trodde ju att de bästa pedagogerna fanns där. Men jag misstog mig. Det var mycket hierarkiskt och gammaldags. Realskolemässigt! Min röst var inte värd något. Som kvinnlig doktorand räknades jag inte. Det gällde att hitta ett sätt att överleva.”

Man jämförde också med sin tidigare lärarroll, några även med sin rektorsroll. Många hade svårt för att se hur erfarenheterna från läraryrket kunde användas i akademien. Det tycks inte heller som om man fått någon hjälp i den här processen genom undervisning, handledning eller på annat sätt.

”Att bli doktorand från att ha varit lärare är en mycket speciell situation. Från att ha varit kunnig blir man plötsligt okunnig – inte vuxen ... bland vuxna! Man behöver mycket gott självförtroende för att klara av det!”

”Nog har jag gråtit ibland!”

En doktorand sammanfattar sina erfarenheter på följande sätt.

”Jag förväntade mig, att genom kurser och handledning få lära mig hur man gör och därefter genomföra min forskning. Så blev det inte. Över huvud taget var steget från verksam lärare till doktorand på universitetet mycket stort och det tog ca ett år att akklimatisera sig. De som redan tidigare hade erfarenhet av den akademiska miljön, t.ex. genom att ha undervisat på lärarutbildningen, hade en fördel.”

En annan doktorand berättar, att hennes handledare menat, att hennes lärarerfarenheter var till nackdel för forskningsarbetet och att hon skulle lägga av med det tänkandet. Det kostade henne två års självförtroende, som hon uttrycker det.

Någon jämförde med sin tidigare rektorsroll.

”Det är totalt olikt att arbeta som rektor. Jag kände verkligen, att jag hade varit ifrån den akademiska världen alltför länge.”

Att få tid för ”små” frågor och intressen

Men man upplevde också mycket positivt. Att få fördjupa sig inom sitt intresseområde upplevde nästan alla som positivt.

”Det är fantastiskt att få ägna sig åt sitt intresse/ämne inte bara som en fritidsaktivitet och hobby. Att få läsa in sig på ett område. Det är också ett mycket fritt arbete.”

Att möta människor som tror på en och är uppmuntrande betyder också mycket.

”Jag läste Lärande och matematikdidaktik. På det viset kom jag i kontakt med forskarvärlden, forskningsprocessen. Jag samlade material, gjorde analyser, skrev artiklar, fick stipendium och uppmuntrades av min lärare. Det var en bekräftelse och det sporrade mig.”

7.2 Doktorander med lärarexamen

Fortsättning på en akademisk väg – Hur gör jag då?

Flera har studerat på C- och D-nivå och skrivit C-, D-uppsatser och/eller har magisterutbildning i pedagogiskt arbete, psykologi, interkulturell pedagogik eller har skrivit examensarbete i religionsvetenskap, etik, rättssäkerhet, mänskliga rättigheter, sociologi eller skolledning och har på så sätt mött akademien och forskningen. Genom att många i denna grupp studerat parallellt med sin lärartjänst hade en viss tillvänjning till den akademiska världen ägt rum.

”Det var kunskaperna, den egna reflektionen och utrymmet för kreativitet som drev mig.”

Hur man blev bemött i sina inledande studier var viktigt. Inte minst var handledarens stöd betydelsefullt. Att kunna få ett svar var viktigt, när frågan om forskarstudier blev aktuell

”Om jag vill fortsätta, hur gör jag då?”

Likaså var det viktigt att utvecklas vidare efter den påbyggnad med magisterutbildning som många genomgått. Flera har fått jobb inom större projekt och t.o.m. tjänster vid någon institution.

”Pedagogiken var mitt område, det kände jag. D-uppsatsen inom projektet ”Lära till lärare” och projektarbete gjorde att jag fick en magistrandtjänst på 50 %, som sedan i sin tur gjorde att jag kom att arbeta i projektet ”Kränkningar i skolan”, där jag haft användning av såväl kvantitativ som kvalitativ metod.”

”Ett viktigt skäl till att jag sökte forskarutbildningen var att jag ville utveckla min förmåga att analysera pedagogiska frågor utifrån ett forskarperspektiv. Mina forskarstudier behandlar frågor om hur människor lär, och mer specifikt om hur högstadieelever lär om miljöfrågor.”

Någon insåg under grundutbildningen, att det fanns för få disputerade universitetslärare inom hans område och ville bidra till förändringar

”Jag noterade, att det fanns alltför få disputerade universitetslärare med slöjdbakgrund. Till denna idé kom också en personlig motivation att skaffa mig bredare underlag för att i stort och smått vara med och påverka utformningen av framtidens samhälle.”

Någon efterlyste introduktion för doktorander

”Man skulle nog behöva ha någon slags mottagning eller inledande vägledning för nyantagna doktorander, en slags introduktion för att göra tillvaron för dem tryggare.”

Andra hade gått introduktionskurs i samband med antagningen till forskarutbildningen

”Jag hade genomgått introduktionskurs för doktorander och visste till viss del vad jag kunde förvänta mig. Tydligt ledarskap, mycket eget arbete, rätt fritt men också mycket intressant inte minst genom kurser och forskarskola.”

Och flera har fått personliga kontakter bland forskare, som kommit att betyda mycket för dem. Några har som lärare fått möjlighet att arbetat inom ett stort interkulturellt projekt, där projekt- och forskningsledaren betytt mycket för deras utveckling och fortsatta forskningsval. Någon annan fick projektarbete inom länsstyrelsen med forskningsmedel från socialförvaltningen. Det ledde tack vara handledaren vidare in i universitetet och genusforskarskolan.

En märklig upplevelse att bli doktorand

Det beskrivs både som förvirrande och som en chock att erövra den akademiska världen. Mycket kraft gick åt att orientera sig i den akademiska världen. Några formulerar sina erfarenheter från första året på följande sätt

”Det blev en chock för mig! Man skulle bara göra, inte fråga och man fick inte heller några motiv till varför man skulle göra så eller så.”

”Mina erfarenheter säger mig, att det första året som doktorand kan upplevas mycket förvirrande och ta onödigt mycket kraft i anspråk, om man tidigare inte har mycket erfarenheter av det akademiska. D.v.s. om man som jag får doktorandtjänst utan att ha hunnit formulera sig så mycket i förväg, och inte alls fungerat som ”hobby-forskare”, som många andra gjort innan de får tjänst. Mycket kraft går då åt till att orientera sig i den akademiska världen, förstå arbetsgångar, vilka förväntningar man har på sig som doktorand o.s.v. Denna upplevelse är förmodligen mer eller mindre oundviklig, men ett gott stöd och omhändertagande av doktorander är mycket viktigt.”

”Känslan att bli utlämnad till sig själv var överraskande. Det var tidigt mycket självständigt arbete på gott och ont, innan man upptäckte att man måste lotsa in sig själv. Man fick ingen studierådgivning. Det var nästan som en chock ... ingen hjälp, inget stöd

från någonstans! Senare har jag lärt mig uppskatta detta, denna frihet, men man behöver göra resan, erövra den akademiska världen.”

Bild av hur det kan vara, att komma med lärarbakgrund till akademien ger en av doktoranderna oss i följande berättelse. Hon beskriver också, hur hon kommer till insikt om och lär sig hantera balansgången mellan lärarrollen och forskarrollen.

”Den egna osäkerhetskänslan som doktorand blev väldigt tydlig. En extra grej ovanpå detta var nog att man var lärare och fick byta position. Jag kände, att jag vill inte helt släppa min lärarroll. Jag måste ha kvar det på något vis, men den fick inte vara framträdande. Jag förstod det nog inte, att det var svårt att förena. Det gick inte in. Man måste erfara det. Nu är jag mer doktorand, och när det händer något i undervisningen, då markerar sig forskaren i mig och jag frågar: Jaha, varför går det så här nu då? Vad kan det bero på? Socioekonomisk bakgrund? En lärare skulle rusa direkt in i det. Däri ligger skillnaden. Jag kan se att jag identifierat mig mer med det. Jag blir mer forskare. Det är en insikt. Jag har lärt mig det, men det är en process. Det är det som är spännande. Jag har fått möjlighet att berätta vad jag gör inom mitt område. Jag har nytta av att jobba 80 % med forskning och 20 % med undervisning. Jag får lite feedback. Det är en balansgång.”
Så här kan det också uttryckas.

”Det var en märklig upplevelse att bli doktorand. Man går från att ha varit någon till att bli någon som inte kan något. Och det händer fort! Man måste underordna sig, annars fungerar det inte. Det är konstigt för någon som varit skolledare, arbetat på kommunledningsnivå, inom turist- och kulturbranschen m.m. Jättesvårt och jättekonstigt! Det finns en del översittarmentalitet – inte på personnivå men på systemnivå. Man måste lära sig de ledande orden ... vilka som för de ledande orden ... vilka som har ordet/ledningen.”

Någon har också tidigt i sin forskarutbildning fått erfara konkurrens mellan institutionerna vid universitetet. Genom sin pedagogiska bakgrund och sitt intresse för undervisning tog sådana frågeställningar överhand i valet av forskningsinriktning och fick till följd att hon lämnade en ämnesinstitution och gick till lärarutbildningen, vilket naturligtvis inte uppskattades av den förra. En av hennes handledare gjorde henne uppmärksam på hur olika de två institutionerna såg på förståelsen av hennes frågeställningar utifrån deras skilda forskningstraditioner, och det har hon känt stor tacksamhet för.

Men det finns också de som beskriver det som ett verkligt lyckodrag. Dörrar öppnas m.m.

”Det var lyckan att få komma in på forskarutbildningen (forskarskolan Vuxnas lärande). Därmed fick jag tillgång till hela forskningsmiljön ... blev erkänd och alla dörrar öppnades! Jag behövde inte längre arbeta parallellt med mina studier, som jag alltid gjort tidigare. Jag behövde inte längre tränga mig in där jag ville vara. Det var fantastiskt! Jag

kan bara fundera på att jag borde börjat mycket tidigare. Men jag hade två barn och hade gått igenom en skilsmässa. Det tog tid och kraft och fördröjde processen.”

7.3 Doktorander utan lärarexamen

Olika vägar till forskarutbildningen

Vägarna till forskarutbildningen är fler i den här gruppen än i de föregående. Här finns olika ämnesområden representerade, t.ex. statsvetenskap, samhälls- och kulturvetenskap, medie- och kommunikationsvetenskap, pedagogik med inriktning mot personalorganisation samt sociologi. Fyra har tagit magisterexamen och en teknisk licentiatexamen.

Här finns också olika yrkesområden representerade, även om dessa doktorander bara i undantagsfall utövat yrket någon längre tid, t.ex. journalist, socionom, byggingenjör, frisör, undersköterska och amatörteaterledare. De som arbetat har ofta gjort det i anslutning till projekt och undervisning inom universitetet, t.ex. vid Mångkulturellt Centrum. Någon har arbetat inom Socialtjänstens FoU i Stockholm. En annan av doktoranderna har arbetat inom resebyråbranschen i 17 år.

Utbildning utöver grundutbildningen är mindre vanlig. Man går ofta direkt till fortsatta studier efter grundutbildningen i den här gruppen. Likaså är det också mindre vanligt att man har haft en yrkesverksamhet innan man börjar läsa vid universitetet. Studieinriktning och tidigare yrkesinriktning, om den finns, hänger inte alltid ihop.

Det är vanligt att man går från grundutbildning via ytterligare studier till forskarutbildning. Någon menar, att hon sökte forskarutbildningen, därför att hon tyckte att hon inte var färdigutbildad och att det var tryggt att stanna i universitetsvärlden *”för det är ju den jag kan och känner till”*.

De som har publicerat sig har gjort det inom utbildningen genom examensarbeten t.ex. skrivit C- och/eller D-uppsats eller examensarbete inom magisterutbildning, rapport inom forskningsprojekt, lic:at., skrivit FoU-rapporter etc. Några av de äldre doktoranderna har en omfattande förteckning av artiklar, konferensbidrag, internrapporter, böcker, läromedel m.m.

Länkar till forskarutbildningen – Uppmuntran och nya vägar

Flera har också uppmanats att söka forskarutbildningen. Oftast är det lärare från tidigare arbete eller studier inom akademien, som uppmanat dem. Delar av grundutbildningen var också upplagd på ett sådant sätt, att den förberedde för forskarstudier. Kamratstödet nämns också i det här sammanhanget. Några doktorander har följts åt genom grund- och forskarutbildningen. De är varandras stöd, skriver uppsats tillsammans, läser varandras manus och diskuterar.

”Jag blev tillfrågad av en lärare på grundutbildningen om jag var intresserad av att gå en forskarutbildning. Samtidigt upptäckte jag, att några av de arbeten jag fann intressanta, när jag var på väg att lämna grundutbildningen, ofta krävde en forskarutbildningsexamen.”

”Frågor om arbete intresserade mig under grundutbildningen. Men jag bestämde mig för att jobba först och sen försöka hitta en intressant fråga. Forskarutbildningstankar hade dykt upp hos mig och någon lärare hade pratat med mig om det. Grundutbildningen var också inriktad/förberedde mot forskarutbildningen. En av lärarna ringde och tyckte jag skulle söka. Mamma stöttade mig. Jag kände mig nog också lite smickrad, att man tyckte att jag kunde ha möjligheter.”

Andra tog kontakt med universitetet själva, när de upptäckte att tidigare redskapen i arbetet inte räckte till eller tog slut. Återigen andra råkade läsa något som intresserade dem t.ex. språk och u-landsstudier, och det blev första kontakten med universitetsvärlden.

”Möjlighet att fördjupa mina kunskaper för framtida arbete.”

Någon nämner att universitetsstudierna var så annorlunda jämfört med erfarenheterna från gymnasieskolan. Hon minns att hela gruppen fick följande fråga första dagen av kursen och terminen: Vad har ni för förväntningar på den här kursen, på oss lärare, på er själva? Vad skulle hon själv prestera? En sådan fråga hade hon aldrig fått tidigare. Den kursen öppnade för många nya tankar. Hon menar, att hon nog blev doktorand för hon gillar det sättet att arbeta på. Det var lärandet och det praktiska som kom i fokus. Ordet didaktik nämndes inte i det inledande skedet.

”Det var ett mycket stort steg och ovisst också. Även om jag kom från en akademisk miljö, så hade jag inte insikt och erfarenhet av forskarutbildning. Jag tog det mer som ett uppdrag, ett jobb som var kul. Spännande. Men jag hade inte kläm på vad en doktorandtjänst och forskararbete egentligen innebar. Vi var två doktorander som började samtidigt och vi hade mycket stöd av varandra.”

Det är okänd mark och mycket nytt om man kommer från en icke akademisk miljö och om man gått andra vägar till universitetet än de via traditionell gymnasieutbildning

”Jag mötte en ny kultur och nya koder. Man vet inte vad man behöver ha reda på. Jag fick lära mig det. Det tar tid att lära sig. De första lektionerna ... jag kunde inte mycket ... alla barn i början.”

Nätverk bestående av lärare och kamrater betyder mycket under vägen till akademien, både som moraliskt stöd och för att hitta lämpliga utbildningar och forskningsmiljöer och inte minst för att bli uppmuntrad att söka forskarutbildning. Ibland händer även något som man inte själv har kontroll över.

”Jag hade inga betyg, så jag sökte in på socionomutbildningen med folkhögskolebetygen. Jag hade inga andra att söka på ... så det var en händelse som verkligen var avgörande för mig. De tog in två med folkhögskola och vi var 100 sökande. När jag ringde och frågade sa de att jag inte hade någon chans. Men det hände något och en reserv kom in och det var jag.”

Kommentarer

Mötet med akademien är för många doktorander en okänd värld. Det är nya koder att knäcka och nya hierarkier att förstå. Det tog tid att förstå och det fanns inga genvägar. Mest tydligt är det bland lärardoktorander och doktorander med lärarexamen. Forskarskolan är till viss hjälp här genom sin inskolningsperiod, även om de som tillhörde filialskolorna kände en viss vilshenhet. Det är många som inte hade väntat sig detta.

Så gott som alla delar känslan av att vara ensam i sina forskarstudier. Att från en dag till den andra gå från att vara kunnig i sin verksamhet till att vara okunnig i sin nya uppgift var något av en chock för dem som hade lärarutbildning i sin bakgrund. ... och ingen hjälp fick man, utöver en kort inskolning för några! Flera vittnar om stor osäkerhet i början av studierna. Men det fanns också positiva erfarenheter från mötet. Det kändes fantastiskt, att få ägna sig åt sitt intresseområde på heltid och att alla dörrar plötsligt öppnades, när man blev doktorand. De som hade lättast att möta forskartbildningens speciella kultur var de doktorander som inte hade någon lärarexamen. De hade gått direkt till forskarstudierna och kände till kulturen på institutionen. Det var naturligt för dem att gå vidare: Det är ju den värld jag känner till, menar någon. Ofta hade de uppmuntrats att söka till forskarutbildningen av en handledare, lärare eller någon annan. Nätverk betydde mycket för dem som kom från icke akademiska familjer.

8 Skolan och kollegorna

8.1 Lärardoktorander

Tjänst i kommunen

En viktig del av lärardoktorandernas villkor var, att kommunerna delfinansierade deras forskarutbildning och att de hade sina tjänster kvar under studietiden. Det var en överenskommelse som gjorts mellan universitetet och kommunerna och den byggde ofta på ett tidigare positivt samarbete. Målen i forskningsprogrammet uttryckte också vikten av att lärardoktoranderna skulle föra med sig erfarenheter och kunskaper både till skolan och till akademien. Det var därför intressant att försöka få en uppfattning om vilka möjligheter de haft under studietiden att förverkliga dessa intentioner och hur de i så fall uppfattat dessa kontakter med kommun, skola och kollegor.

Kontakter med kommunens och skolans ledning – Jante-lagen

Kommunens och skolans ledning spelade en avgörande roll i beslutet att medverka i det här förändringsarbetet. Det var ett stort steg i början av 2000-talet, att låta några lärare forskarutbilda sig på kommunens bekostnad. I en kultur där alla är lika och få får utdelning för kurser och extra studier är det ett nytt grepp att låta någon/några få möjlighet till vidareutbildning ”på arbetstid” och som kanske dessutom skulle kunna innebära avancemang, höjd lön och höjd status.

Någon nämner att förvaltningschefen varit henne till stort stöd i det utvecklingsarbete hon tidigare bedrivit som rektor under flera år. Hon fick då t.o.m. 20 % nedsättning i tjänst för sina insatser under något år.

En annan doktorand med många års rektorserfarenhet berättar om ett flertal projekt, som hon drivit med framgång, men där både skollledning och kollegor efter hand tyckt det blivit för mycket. Förvaltningschefen gav henne rådet (och annonsen!) att söka till forskarutbildningen och använda alla sina rapporter och redovisningar av projekt som merit.

Men hur positiv man än varit till utvecklingsarbete och forskningsfinansiering har det kanske snarare varit en personfråga - en förvaltningschef, rektor eller lärare som varit intresserad - än en strategisk ledningsfråga. Någon nämner, att en ny rektor inte hade samma förståelse för en av doktorandernas avhandlingsarbete – i det här fallet ett aktionsforskningsprojekt, där projekt-ledaren var beroende av skolans medverkan – som den tidigare och plötsligt avbröt det utan att förstå konsekvenserna för doktoranden.

”Jante-lagen slog tillbaka på mig. Den nya rektorn kunde inte förstå vitsen med mitt projekt. Det här ansågs vara mitt projekt och nu skulle kommunens utvecklingsarbete

handla om något annat. I detta fall är det skolan som har problem: Du ska inte tro att du är något!”

Kontakter med kollegorna – Misstänksamhet och möjligheten att göra lärarens röst hörd

Likaså är det en ny upplevelse för kollegorna i skolan att någon i gruppen går vidare i sin utbildning på ett sätt som man inte har kontroll över. I ”arbetslagens epok” kan alla allt om alla! Det är flera som framhåller, att deras möjligheter till forskarstudier inte sågs positivt av andra lärare i kommunen.

”Varför skulle just jag få studiemöjligheter – underförstått och inte någon annan?! Medan jag såg det som ett uppdrag, ett utvecklingsarbete som görs för lärarna och deras arbete, så att de inte behöver vara offer, utan kan bli aktörer i sin egen verksamhet.”

Doktoranderna fick upplevde nya och oväntade sidor hos sina kollegor. Ur ett gott samarbete dök plötsligt misstro upp.

”Jag möttes av misstänksamhet bland mina tidigare kollegor på skolan. De upplevde detta som ett svek från min sida. Vi som alltid samarbetat så bra! Jag upplevde det jättetråkigt. Jag hade trott att de skulle ta emot detta med öppna armar. Lite kunde jag också känna att jag svek eleverna!”

Men det handlar också om hur man förstår eller kanske snarare att man inte förstår nya inslag i skolverksamheten och om man inte är informerad och förberedd på förändringar av det här slaget.

”Forskningsdelen är osynlig för lärarna ... Att jag läste, letade i litteratur och forskning, läste in, sökte kontakter var obegripligt för dem. Det var inget jobb!”

Men det finns naturligtvis också positiva erfarenheter. En doktorand, som arbetat med aktionsforskning, framhåller följande.

”Det är egentligen sällan som någon frågar lärarna om deras erfarenheter eller vad de gör. Här fanns en chans!”

8.2 Doktorander med lärarexamen

Kontakter med kommuner, skolor och lärare – Ingen uppmuntran. Akademiska kunskaper imponerar inte

Bland doktoranderna i den här gruppen har få en bostadstjänst i skolan. De flesta har lämnat sin tjänst och gått vidare till studier. Ibland har det till en början inneburit att de arbetat i skolan och studerat parallellt. Det har blivit för krävande och successivt har de lämnat yrket bakom sig för allt mer avancerade studier. Några har visserligen sin bostadstjänst som

lärare kvar, men det är snarare som en garanti för att inte bli arbetslös än som en plan för att gå tillbaka till skolan.

” Nej, jag vill inte återvända till skolan. Jag har den som en trygghet i en osäker framtid efter disputationen. Men fyra års arbete med avhandlingen gör, att jag gärna vill gå vidare på något sätt som forskare eller inom något annat område.”

De möter lärare vid konferenser ofta i samband med att de föreläser inom sitt eget forskningsområde. Men hur tas man egentligen emot bland praktiker, skolutvecklare och sina tidigare lärarkollegor? Man måste vara medveten och ha en strategi. En av doktoranderna, som medverkat i Slöjdbiennalen, gör följande kommentar

”När man är praktisk, kommer med tips o.dyl., då kommer lärarna, men om man problematiserar eller är teoretisk, då kommer de inte. Det är frågan om teknik och strategi för att göra bådadera. Bl.a. är titeln på föredraget/föreläsningen viktig!”

Man tycker, att det finns begränsningar i lärarrollen och de arbetsuppgifter man har som lärare. Man vill något annat och något mer.

”Jag har inte för avsikt att återvända till arbetet som klasslärare efter avslutad examen. Jag hoppas finna ett arbete där jag har användning dels av min kunskap om teorier om lärande och undervisning och dels av min förmåga att analysera och bilda ny kunskap inom detta område.”

Några har arbetat som lärare i ett stort interkulturellt forskningsprojekt och skrivit uppsatser på C-, D- och magisternivå. En tanke med det projektet var från början att de fem lärare som anställdes skulle återvända till sina tjänster i skolan med betydligt bättre kunskaper inom området. Men ingen återvände! Tre av dem återfinns i den här doktorandgruppen.

Skolan har alltså inte visat något större intresse för det arbete som de här doktoranderna med lärarutbildning i bagaget gör i sin forskarutbildning. De tre som fortfarande har sin tjänst kvar i skolan har funderat mycket över varför det förhåller sig så. Det finns en hel del som de reflekterar över och en av dem uttrycker sig så här.

”Den kommun där jag har min tjänst har inte varit särskilt uppmuntrande. Det var inte akademiska kunskaper, meriter eller erfarenheter som imponerade. Det var hela tiden jag som tog kontakt. Kommunen skulle mycket väl kunna använda mig eller någon med motsvarande kunskaper, t.ex. som kvalitetssäkrare eller konsulter. En skolledare har bett mig komma under hela denna tid och han var inte angelägen. Sedan den gången har jag inte varit tillbaka. Det har snarare upplevts som krångligt. Det finns ju risk att jag kan något! En kollega till mig som återvände till skolan sågs med skepsis och som en belastning. Hon fick inte lön i relation till sin kompetens, som upplevdes som hotfull. Det är för sorgligt!

Kanske det akademiska hotar lärarnas status. Lärarna orkar kanske inte ta till sig innehållet. Det kan vara ett känsligt ämne. Ibland kan de t.o.m. vara lite avundsjuka. Pedagoger borde ju faktiskt ta till sig den här kunskapen.”

Men någon markerar tydligt, att hon trots allt gärna skulle vilja arbeta i skolan i fortsättningen. När allt kommer omkring är det ju i alla fall skolan som räknas.

”Jag skulle gärna vilja arbeta med mänskliga rättigheter i skolan. Jag har upptäckt, att vi pratar som om vi inte behöver det. Det är till för andra, behovsprövat på något sätt. Tror och vet att skolan har en viktig roll att spela i detta. Som pedagogforskare behöver du inte röra dig i skolan, men för mig är det positivt och nödvändigt. Kopplingen till skolan och eleverna, som finns där, känns tydligare. Sen kan man tycka att det är jättespännande som jag gjort med u-landskunskap och så. Men det är skolan som räknas i alla fall!”

8.3 Doktorander utan lärarexamen

Skola och kollegor i lärarutbildningen är för flera en osynlig grupp

I den här gruppen är kontakter med skolor och kommuner inte så vanligt. Naturligtvis förekommer kontakter, men det gäller mest de empiriska delarna av avhandlingsarbetet.

Kontakter med Lärarutbildningen, när det gäller information och användning av kunskap från forskningen är det närmaste man kommer lärarpraktiken i den här gruppen. Tyvärr är erfarenheterna inte så positiva. En doktorand uttrycker det så här.

”Jag hade en del kontakt med lärarutbildningen i slutet av avhandlingsarbetet. Jag diskuterade med några lärarutbildare, hur de skulle kunna använda min självutvärderingsmodell. Men fortsatt samarbetet rann ut i sanden. Det fanns också ett intresse i kommunen, men det kunde inte finansieras. Jag gjorde ytterligare några framstötningar till lärarutbildningen. Det blev en del i någon kurs, men det var allt. Jag har också blivit inbjuden att hålla en presentation för forskarstuderande. Jag berättade om gymnasieskolan och min syn på kvalitetsarbete. Men inte heller det har lett till fortsatt samarbete. Visst, det är svårt att använda systemet inom gymnasieskolan. Det finns behov av att diskutera det. Men egentligen är det bara terminologin som skiljer oss åt. Själv har jag ett organisationsperspektiv, medan lärarutbildningen har ett klassrumsperspektiv. Man måste lära sig att förstå dessa båda perspektiv.”

Kommentarer

Lärdoktorandernas forskarutbildning finansieras av kommuner och akademi tillsammans – hälften var! Det har bl.a. inneburit samplanering, diskussioner, förankring och avtal i ett inledande skede. Man förväntar sig därför ett ömsesidigt intresse av hur studierna fortlöper och av vilken nytta skolor och kommuner har av satsningen. Intervjuerna med lärardoktoranderna ger emellertid en annan bild. Skolledningen tar inga initiativ till att följa upp

verksamheten eller till att på annat sätt visa att lärardoktorandernas kompetensutveckling är eller kan bli en del av verksamhetsutvecklingen i skolan och kommunen. De försöker inte heller underlätta eller stimulera doktorandernas kontakter med sina forna kollegor. Lärar-doktoranderna får i stället känna av misstänksamhet, trots att det här ges en chans till att lyfta fram lärarerfarenhet som något positivt för forskningen, som någon uttrycker det.

De doktorander i gruppen som har en lärarexamen i botten, men lämnat sin tjänst, menar också, att skolan inte visat något större intresse för det arbete de gör som doktorander. De lämnade läraryrket och skolverksamheten, därför att de tyckte, att det fanns begränsningar i lärarrollen och arbetsuppgifterna. De ville något annat och något mer. Att några av dem har sin lärartjänst kvar kan snarare ses som en garanti för att inte bli arbetslös efter avslutade forskarstudier. Återvända vill man egentligen inte!

Doktorander utan lärarexamen har få kontakter med skolans verksamhet. Även om deras forskningsområden och forskningsfrågor är högst skolrelevanta, så är de direkta kontakterna nästan uteslutande bara i samband med att de samlar in empiri till sina avhandlingsarbeten. Någon enstaka av dem har föreläst inom lärarutbildningen vid något enstaka tillfälle, men det har varken upplevts som positivt av doktoranden eller lett till några fortsatta kontakter.

9 Strategier i akademien

9.1 Lärardoktorander

Det var inte bara i relation till kommuner och skolor som situationen var ny, utan även för akademien. Doktorander med andra erfarenheter och kunskaper fanns plötsligt med i studiegruppen. Hur hanterade man det i akademien? Vilka organisationsformer, arbetssätt och vilket innehåll beskrev doktoranderna? Hur fungerade det för dem? Hur trivdes de och hur anpassade de sig? Vilken utveckling kunde de erfaras? Vilka strategier använde akademien för att möta dem?

Mottagandet – Även i forskarskolan kan man känna ensamhet

Inom forskarskolan fick doktoranderna en inledande vecka då de bl.a. skrev en PM om sitt intresseområde med vissa internationella utblickar. Det var uppskattat. Men för flera doktorander vid filialhögskolorna tog känslan av att ”hänga i luften” snabbt överhand. Vid högskolorna fanns varken forskare inom deras områden, pedagogik som var fleras ämne eller seminariegrupper där de kunde känna sig välkomna och som kunde vara en utvecklings-miljö för dem. Det stod snart klart för dem. Man blir dubbelt ensam som doktorand från början och måste ta stort ansvar för sin egen utveckling. Det stöd som finns vid universitetet saknas.

”Det var jobbigt i början att inte bli omhändertagen. Det fanns ingen som hade den funktionen. Man fick ta reda på allt själv. Det innebar att två av de fyra doktorander som började samtidigt slutade efter en termin. En del av skälen var att de tyckte att de hängde i luften. De jobbade 80 %. Universitetet visste om problemet. Vi blev två kvar. Eftersom den ena varit föräldraledig så har det blivit en ensamtillvaro för mig. Problemet är dessutom vad jag ska anknyta till, eftersom det inte finns något pedagogikämne här.”

Organisationen – Många i forskarskola

Forscarskolan fungerade samlande, även om ensamheten kändes stor. I ensamheten låg en hel del av osäkerhet, ovana och otrygghet.

”Jag visste inte vad jag gick in i när jag började min forskarutbildning. Det är i mycket ett ensamjobb. På sätt och vis var jag inställd på det och tycker om det. Vi har varit lyckligt lottade i forskarskolan NaPa! En kusin till mig doktorerar inom ett annat ämne. Det verkar inte likadant.”

Men det är tydligt att inte heller den organisationen passat alla. Särskilt på filialhögskolorna har forskarskolan inte fyllt den funktionen helt och fullt. Det var fyra doktorander som började samtidigt vid en av filialhögskolorna. Två slutade nästan omgående för att de tyckte att de hamnade i ett vakuum.

De studerande inom forskarskolan NaPa har också upplevt det som mycket positivt att få möjligheten att snabbt få skriva "papers" och resa ut på konferenser i andra länder. Det har givit dem unika tillfällen att utveckla viktiga, internationella nätverk tidigt i sin forskning.

Men det framförs också kritik mot forskarskolan. Där tycks inte finnas något nytänkande i förhållande till ledning och organisation, med tanke på målgruppens erfarenheter och annorlunda kompetens. Den upplevdes av många som traditionell och svårföränderlig.

"Forskarškolor tror jag inte på. De ska ju vara gränsöverskridande, men så fungerar det inte. Det är vi doktorander som får göra det! Handledarna anstränger sig inte för att åstadkomma det. Det är mer traditionellt. Fungerar inte! Men det skulle mycket väl kunna fungera. Det är inget omöjligt uppdrag. Men man måste skapa möten och äga det. Handledarna måste föregå med gott exempel och fungera som drivkrafter i arbetet."

Ett annat problem som doktoranderna pekat på är att de varit utspridda på olika institutioner vid universitetet. Flera påtalar det dåliga samarbetet mellan institutionerna. En del har blivit placerade på institutioner, där forskningstradition och forskare saknats. Några har varit den första och enda doktoranden vid institutionen och saknat kontinuitet i undervisningen och kontakter med forskningen, då det inte funnits någon professorer på institutionen. Med tiden har det blivit bättre inom forskarskolan genom att en föreståndare på professorsnivå anställts, genom att några doktorander disputerat och genom att fler doktorander börjat. Forskarškolas seminarieserie, där alla träffas, har stått för en bra kontinuitet. Det är ett nätverk, som kan ge trygghet, givet att alla bidrar med sina erfarenheter och kunskaper. Någon tycker att organisationen i form av en forskarškola varit hennes räddning med den struktur och stadga som den ändå ger.

"Jag har sett det som en resurs att ha tillgång till tidigare arbets- och livserfarenheter. Inte minst gäller det i relation till och förhandling med institutionsledningen, ledningen för forskarškolan och handledaren. Jag har t.ex. bytt handledare, vilket var en energikrävande process. Kursutbudet på det egna universitetet upplevde jag som begränsat i relation till mitt forskningsprojekt. Jag har därför läst kurser vid andra universitet/högskolor. Att tillhöra forskarškolan NaPa har i stort varit ett privilegium. Jag värdesätter det nätverk som vi tillsammans bildar, både doktorander och handledare."

Undervisningen – Problem och möjligheter med filialhögskolor

Ett problem som framkommer i flera intervjuer är den lilla högskolans svårigheter att bygga upp bra forskningsmiljöer. Genom att doktoranderna går kurser på andra universitet och högskolor har de möjlighet att jämföra. Utspridningen får negativa konsekvenser för både högskolan och doktoranderna. Arrangemanget med forskarškolor kompenserar bara delvis detta på individnivå. Man måste själv jobba med sina kontakter som doktorand genom att bygga upp egna nätverk, ta eget ansvar och egna initiativ. Det finns också sådant som högskolan borde bli bättre på t.ex. att sköta ekonomin för sina doktorander samt arrangera och leda seminarier. Samarbetet mellan filialhögskolan och forskarškolan

(vårduniversitetet) borde vara bättre, enligt doktoranderna, och skulle vinna på om det utvecklades gemensamma rutiner för t.ex. rapportering av studietakt och agenda för studierna på de olika orterna. Som doktorand måste man ta mycket administrativt ansvar själv.

Det har visat sig vara svårt att bygga upp seminarieserier vid filialhögskolan. Det är svårt att kräva närvaroplikt vid dessa. Följden blir att få kommer och ibland blir det också fel personer som kommer med tanke på möjligheterna till kritiska diskussioner. Det blir för få för att åstadkomma en bra diskussion. Det blir inte den kritiska massa som behövs. Man undrar, hur högskolan skulle kunna ha bättre nytta av att medverka i en nationell forskarskola. Men samtidigt betonar flera också det positiva att vara en del av forskarskolan, nämligen

”Möjligheten att inom forskarskolans totala ram delta i en annan sorts diskussion om undervisning och lärande än den som förekommer i skolan, d.v.s. möjligheten att ha kontakt med forskningsfrågor, studier, teorier etc.”

Samma sak uttrycks också på följande sätt.

”Att delta i forskarutbildningen är ett sätt att börja se den andra sidan av myntet. Det är utvecklande och lärorikt. Det är en slags personlig ’empowerment’, där man utvidgar sitt personliga och kulturella nätverk.”

Handledningen – Vikten av en bra handledning

Det har inte varit oproblematiskt med handledningen enligt den här gruppen. Passivitet från handledarens sida och därmed dålig erfarenhet av handledning har beskrivits i flera berättelser. Inom forskarskolan har detta delvis kunnat kompenseras av att den stora gruppen handledare hölls ihop vid gemensamma träffar.

”Det drog ut ett år då jag tycker, att jag inte fick någon hjälp. Jag fick mer hjälp av övriga professorer och handledare i forskarskolan. Våra gemensamma träffar gör, att alla ställer upp för alla. Det är mycket generöst! Det är en rik resurs att ösa ur. Det är nästan så man inte vågar berätta för andra doktorander!”

Det finns de i denna grupp som bytt handledare. Det har skett på doktorandens initiativ och i dessa fall beroende på att man under studiernas gång blir medveten om hur viktigt det är med en bra handledare. I takt med att man tillgodogör sig utbildningen lär man sig också ställa krav och framföra kritik.

”Jag hade otur och fick ett par handledare som inte hjälpte mig, så de första två åren blev det inte mycket gjort mer än kurser. Nu har jag ett par fantastiska handledare, så nu tycker jag att det fungerar.”

Ämnesvalet för avhandlingen – En fråga om intresse och nytta

De forskarstuderandes inriktning av arbetet inom sina avhandlingar är Musikdidaktisk interaktion med fokus på lärarnas tankar, handlingar och reflektioner; Hörselskadade elever, specialpedagogiska frågor, teknik och lärares lärande; Företagsamt lärande; Lärares strategier i den mångkulturella skolan; Grundskoleelevers föreställningar om bra undervisning; Matematikundervisning och elevers lärande; Barns meningsskapande i skoldagen; Värdegrunden i den mångkulturella skola; Föräldrars delaktighet i skolan – hinder och möjligheter.

På sätt och vis var ämnesvalet för avhandlingsarbetet givet, dels inom de av myndigheten prioriterade områdena och dels genom utannonseringen av tjänsterna, när doktoranderna sökte till forskarskolan. Men inom dessa ramar var friheten stor.

”Det är klart att man kunde påverka själv en del. Men jag har alltid varit intresserad av lärande/särskilda undervisningsgrupper/projektarbete o.dyl. Mitt ämnesval är entreprenörskap och vad som händer med elever och lärare i denna undervisning.”

Det egna intresset var alltså vägledande för ämnesvalet. Men det var också erfarenheterna från den egna undervisningen. Man hoppades själv kunna göra något som var relevant och nyttigt.

”Jag var inte nöjd med kurserna i skolan. Det var många elever som inte hade begreppen klara för sig. Jag försökte praktisera det jag lärt på olika konferenser i skolan genom små studier, som jag sen analyserade. Nyfikenheten ledde mig till att fråga: Vad händer i matematikundervisningen? Det kom att bli mitt avhandlingsämne.”

Förutom ämnesval och innehåll fanns det också funderingar på hur avhandlingar skrivs och hur man själv skulle vilja skriva.

”Jag försöker skriva den bok jag själv saknade i lärarutbildningen.”

Utvecklingsbenägenhet – Har doktoranderna inflytande över undervisningen?

På en ort har doktoranderna haft inflytande över undervisningen och kunnat utveckla den egna lärmiljön, bl.a. genom att lägga grunden för en akademisk seminarieriserie, där texter kunnat granskas och diskuteras. På den här orten fanns inledningsvis inte någon sådan tradition. De som var ansvariga för utbildningen tog vara på den kompetens som en av doktoranderna hade med sig in i utbildningen och lät den utvecklas och omsättas under studiernas gång. Undervisningen hade inledningsvis inte varit problemfri. En förutsättning var, att flera doktorander samarbetade och att ämnesföreträdaren var prestigelös. Det krävde också att det vara högt i taket och att forskningsmiljön tilläts bli mer kritiskt reflekterande. Allt detta samverkade vid det här tillfället.

”Då trivs jag bättre och andra också. Det har blivit ett bättre klimat.”

Ett annat uttryck för detta har varit, att involvera biträdande handledare när kompetens saknats och att också låta doktorander byta examensämne, när studier och avhandlingsarbete utvecklas i den riktningen. Att engagera en biträdande handledare har bl.a. medfört att metodfrågor samt uppläggning och design av avhandlingsarbetet kunnat utvecklas. Att byta examensämne under studiernas gång visade sig inte vara så lätt. Det krävde stöd från ledningen till den doktorand det gällde. I slutändan handlar det ju om konkurrens om de ekonomiska resurserna.

9.2 Doktorander med lärarexamen

Mottagandet – Ensam och utan stöd

Flera doktorander tycker, att forskarutbildningen är ett ensamt och självständigt arbete på gott och ont. I början av utbildningen är detta svårt för dem att hantera.

”Det är mycket mer självständigt ensamarbete än vad jag trodde, i bemärkelsen att man själv skraddarsyr utbildningen utan den direkt rådgivande eller stöttande miljö, som jag trodde fanns innan jag hade kontakt med högskolan och forskningen. I dag uppskattar jag den friheten och autonomin, men under det inledande året var det orsak till oro och mycket ”trevande”.”

Flera beskriver inledningen av sina forskarstudier som en omtumlande tid med många intryck och kurser. När avhandlingsarbetet formulerats och kommit igång och de är vana vid miljön blir det mer stimulerande.

”Inskolningen skedde egentligen efteråt, när man väl antagits. Hur trivdes jag egentligen? Doktorandutbildningen var väl inte så rolig på lektionerna. Som doktorand måste man göra mycket själv ... för att bli forskare. Det handlar mycket om undervisning, utveckling och ledarskap.”

Organisationen – Strukturer ger stadga. Nätverk bidrar till sammanhang

Många är nöjda och betonar särskilt värdet av att ha fått ingå i en forskargrupp. Strukturer som t.ex. kurser, seminarier och konferenser stadgar upp tillvaron och är viktiga. Internationella och nationella nätverk kan också utvecklas i en forskargrupp.

”Mina erfarenheter av forskarutbildningen är mycket goda. Det har till stor del att göra med att jag ingår i en forskningsgrupp, som leds av min handledare. Att delta i gruppen har varit till stor hjälp, när det gäller möjligheten att ta del av det internationella forskningsamtal, som förs inom området. I gruppen diskuterar vi aktuell forskning. Ledande forskare inom området har bjudits in och gruppens medlemmar har deltagit i konferenser. Under dessa konferenser har vi kunnat ta del av aktuell forskning och

presentera den egna forskningen. Jag skriver en sammanläggningsavhandling och på konferenser har jag kunnat presentera mina tidiga artikelutkast och fått respons på dem.”

Värdet av att få tillhöra en forskarskola framhålls i den här gruppen också. Några hade gjort det, även om den inte var lika strukturerad som den nationella forskarskolan NaPa, som nämnts tidigare.

Nätverk nämndes också som positivt. Någon berättade om ett nätverk för kvinnliga doktorander, som hjälpt henna att hitta sina olika roller. Nätverket har betytt mycket för henne under forskarstudierna.

”Det handlar om, att vi lever i en mansdominerad värld och det maktspel som stöttar detta. Jag har intresserat mig för ledarskap. Har 10 % av det i min forskarutbildning. Vi kunde tala om personliga och professionella saker, när vi träffades. Det här med att växla roll och att yrkesroll och familjeroll är kopplade till varandra är annat vi pratade om. Vi hade en möjlighet att reflektera över tillvaron tillsammans. Några träffas fortfarande, som ett stöd.”

Undervisningen och relationen till kommunerna

Några doktorander tycker, att de fick en fin start tack vare att deras första lärare i akademien ställde relevanta frågor till dem om undervisning och lärande. Det hjälpte dem över tröskeln och att knäcka den akademiska koden. Det fanns också ett empiriskt material, som de fick bearbeta och som gav dem en snabb start in i forskarvärlden. Det som var ytterligare värdefullt var, att de i detta material kände igen sig från sin egen skolgång och sin egen lärartid. De blev så att säga utkastade i forskarvärlden.

Några jämför med sina erfarenheter från skolan och saknar kopplingen till den praktiska undervisningen.

”I somliga delar är grundskolan/gymnasieskolan bättre, t.ex. att tänka kring pedagogik. Att föreläsa eller planera en kurs tycker jag inte att jag lärt mig i min forskarutbildning. Det hade jag med mig från mitt arbete som gymnasielärare. Däremot kan det akademiska systemet ofta påtala vikten av att få undervisningserfarenhet bland doktoranderna eller att gå högskolepedagogisk kurs. Jag menar att högskolan nog har en del att lära av lägre stadier här.”

Men högskolan ger också mycket som skolan inte ger.

”Det har varit intellektuella samtal, som jag saknade som lärare.”

Även om många lär sig hantera friheten efterlyser de mer styrning och struktur.

”Kurserna skulle kunna styras mer. Som doktorand behöver man få hjälp med att välja kurserna mer strategiskt. Man känner sig utlämnad många gånger, tar det som finns, det man känner till etc. Man behöver hjälp med en tydligare studiestrategi: rätt kurs på rätt plats/tid i utbildningen. Nu har man i stället fått välja helt själv.”

På flera orter är den högre utbildningen uppbyggd kring olika seminarier, vilket upplevs som positivt av doktoranderna. Den här bilden ger en doktorand av seminarier, ”när de är som bäst”.

”Jag har tre olika seminariemiljöer som jag kan få hjälp i, nämligen ett allmänt högre seminarium, seminariet för pedagogiskt arbete och barnseminariet. Det sista är en ganska stor grupp. Det är jättespännande. Vi läser texter och diskuterar begrepp och svårigheter. Försöker placera olika spår i det här området. Det är tryggt med alla de här aktiviteterna. Det är klart det tar en tid innan man kommer in i det, man lär sig, man är beroende av tillgången på texter etc. Det är bra att det är så blandat: de gamla rävarna och sådana som precis har börjat. Jag tycker det är högt i taket och ingen fråga är för liten. Man tar det på allvar. Utgångspunkten är att på seminariet går alla. Det är en samlingspunkt.”

Internationellt samarbete, konferenser o.dyl. har många lyft fram som ett oerhört lyft. Genom kontakt med andra forskare och grupper har de fått andra perspektiv på sina frågor. Att forskare från andra länder och forskningsmiljöer kan delta och medverka vid deras seminarier mycket stimulerade, liksom att periodvis få vistas i forskargrupper vid utländska universitet.

”Vi har regelbundna kurser och seminarier. Det är en bra process, som pågår samtidigt för dem som deltar i forskarskolan. Så småningom blir det ju mer och mer att det handlar om det egna arbetet. Jag har varit i England en termin. Där fördjupade jag mig i diskursanalys. Jag tillhörde en fin akademisk miljö och en doktorandgrupp. Vi var två svenska doktorander som var där samtidigt. Det var jag och en från Tema Barn i Linköping. Forskarskolan hade kontakten med dem från början och inbjöds att sända en doktorand. Flera har sedan fått möjlighet att vara där. Det var en levande akademisk miljö. De flesta hade forskartjänster. Det var en del disputationer medan vi var där. En termin var tillräckligt för man saknar familj och familjeliv.”

Men för dem, som har doktorandtjänst vid högskolor, som är filialer till ett större universitet, innebär undervisningen resor och omställningar. Det är svårt att bygga upp strukturer på den egna högskolan. Det mesta, som är intressant och nyttigt, sker någon annan stans. Många upplever detta som problematiskt.

”Kurser har jag gått i Göteborg. Jag har gått några varje termin. Tid för slutseminarium får man bestämma själv och det hålls också i Göteborg. Vi har doktorandseminarier i vår högskola ca en gång/månad och även kollegium. Men dessa två är valfria och inte

obligatoriska, så det blir lite si och så med närvaron. Alla har så mycket att göra med sitt eget.”

Några av doktoranderna har tagit initiativ till att utveckla undervisningen och därmed utbildnings- och forskningsmiljön vid sin högskola. De tyckte, att engagemang och fler deltagare borde kunna utvecklas och därmed göra miljön mer kritisk och ifrågasättande. De tillämpade sitt eget metodiska intresse på universitetsproblemet.

”Avdelningen har utvecklats genom oss. Det är vi som har varit drivande, men med stöd av vår professor. Vi har utvecklat en seminarier serie med tydligt innehåll och aktiva arbetsformer. Det liknar våra egna forskningsintressen, nämligen aktionslärande och aktionsforskning. Det har givit alla en miljö som bidragit till att doktorander kommer in i forskningen. Det är lättare för nya nu än det var för oss. Det är svårt att vara ny! Nu har serien givit en viss gemenskap.”

Det är flera som betonar gemenskapen mellan doktoranderna. De behöver varandra. De kan hjälpa varandra i diskussioner om definitioner, strategier, konferensbidrag m.m. En annan viktig faktor är, att man som doktorand faktiskt hör till institutionen. Man får ett eget rum, en dator, får hämta kaffe och känna att man hör till. Men många frågor återstår att lösa. Det är svårt att resa på konferenser, eftersom det inte är lätt att få pengar till detta. Doktoranden måste själv söka resebidrag i konkurrens inom universitetet eller vid UVK.

Men gruppen kan också upplevas som en press. De intellektuella prestationskraven är höga. Det finns exempel på doktorander som inte orkat med denna press. Längre sjukskrivningar och avhopp från forskarutbildningen finns med i den grupp jag studerat.

”Jag tycket att alla var så duktiga. Kunde inte komma in i gruppen. Jag fick inte allt stöd som jag skulle behövt och velat ha. Jag kände att jag var äldre än de andra och det gick inte så fort som jag ville ... ”

Doktorandåren har inneburit mycket ensamarbete, tycker många. Man ska hinna mycket och tiden rinner iväg. Man kan vara med i många sammanhang, men tiden för avhandlingsarbetet är begränsad. Det är också mycket man ska förhålla sig till som doktorand. Man ska gå på seminarier varav en del är obligatoriska och andra som man bör delta i. För att hinna med måste man prioritera efter sina intressen och sitt avhandlingsval. Flera tycker, att det akademiska systemet är svårt att förstå och att leva i.

Det finns de som upplever motsättningar i vetenskapligt tänkande, när de försöker arbeta med frågor som kräver ett tvärvetenskapligt tänkande – på gott och ont. Det kan ju vara en utmaning. Det kan också handla om, att få ihop olika delar av sina egna kunskaper och erfarenheter.

”Eftersom jag har en bakgrund i samhällskunskap och statsvetenskap, så har jag ibland känt vissa krockar. Jag menar, att statsvetare tänker i hierarkiska linjer och modeller medan pedagoger tänker i cirklar och pilar. Det är ju lite spännande. Samhällsvetenskap och kulturgeografi är mina ämnen. Så jag har tre miljöer som jag kan få hjälp av.”

En del av den forskning som bedrivs inom pedagogiken är s.k. uppdragsforskning. Under årens lopp har detta fenomen diskuterats ur kvalitets-, avnämning- och forskningsperspektiv. Det har också diskuterats i forskarutbildningen. En av doktoranderna kommenterar det så här.

”Jag har arbetat med beställningar/uppdrag och tycker det är roligt. Ser inga större problem med det. Man får göra frågorna till sina. Det är forskningsprocessen som är rolig. Det var samma sak när jag jobbade med mobbningsuppdraget. Arbetet som sådant är roligt.”

Doktorandtjänsten kan den studerande ha under fyra år. Under den tiden förväntas man bli klar med sin forskarexamen. Alla doktorander i den här studien arbetar inom något projekt. Doktorsexamen är första delen i en forskarkarriär. Men några undrar över om det verkligen är så. Det ställs rätt stora krav redan under doktorandtiden.

”Eftersom jag innehar en heltids doktorandtjänst (80+20 %) är ju detta mitt nuvarande ”yrke”. Jag trivs mycket bra och finner det mycket stimulerande att få vidareutbilda mig inom det pedagogiska området. Utbildningen bidrar på olika sätt till att utveckla förmågan till kritiskt förhållningssätt och att se omvärlden utifrån nya perspektiv. Jag känner att jag hela tiden utvecklas och får utökade kunskaper inom, inte minst det genusvetenskapliga fältet, vilket var förhållandevis nytt för mig då jag påbörjade mina forskarstudier. Inom ramen för mitt avhandlingsprojekt ges mig möjlighet att kombinera såväl kvalitativa som kvantitativa metoder, vilket jag ser som ytterst intressant och spännande. Det betyder mycket för mig att arbeta inom den stimulerande forskningsmiljö som jag tillhör.”

Handledningen – Både problem och möjlighet

Att dela sitt forskningsintresse med en engagerad handledare är en fördel. Men det är inte alltid så. Även i den här gruppen finns de som byter handledare.

”Forskarutbildningen har givit mig mycket fria händer. Det är på gott och ont. Ibland har jag känt mig övergiven, och det tycker jag inte om. Jag tycker att jag hade behövt mer handledning.”

”Vi har ju ett stort gemensamt intresse i de här frågorna. Det är oerhört värdefullt. Det är också privilegierat. Jag har förstått att alla handledare inte är lika insatta och intresserade som min. Så det känns bra, speciellt som det inte är något vanligt akademiskt ämne. Det finns de som blir jättefrustrerade och tycker att det inte hör hemma här. Men jag har ju fått stöd. Vi har ju t.o.m. skrivit ihop. Innehållsligt är det ett nytt område, som

man får brottas för. Fast jag kan inte känna att jag fått göra det. Jag skulle kunna tänka att man kan få göra det, beroende på var man lägger fram det.”

Ämnesvalet – Ett personligt intresse inom givna ramar

Ämnesvalet är knutet till de forskningsområden och de miljöer som Skolverket satsade forskningsmedel inom. Områdena är stora och inom dem har kopplingen till det antagna forskningsprogrammet varit vägledande.

De forskarstuderandes inriktning av arbetet inom sina avhandlingar är Attityder till småföretagande, unga och lokala myndigheter på en föränderlig arbetsmarknad; Öppenhet och medvetenhet om musikdidaktisk. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion; Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor; Romska minoriteters relation till majoritetssamhället; Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal kring etniska frågor i läraryrket, Identitetsförhandling. En undersökning av barns perspektiv på sig själva och sina liv, Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola; Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion; Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet; Staten och läromedlen – en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991; Barnrättsfrågor; Ungdomars skolvardag i könsperspektiv – varierande villkor och identiteter.

Dessa doktorander har inte något eget avhandlingsämne, när de börjar sina forskarstudier. De har i stället fått hjälp av sina handledare, att omformulera erfarenheter och intressen till forskningsbara frågor, vilket uppskattats.

Den stora friheten i avhandlingsvalet och forskningsarbetet kommenteras på följande sätt.

”Val av ämne för avhandlingen växte fram. Det var inte formulerat från början. Jag visste bara att jag ville göra något om etik. Så småningom växte egna formuleringar fram och arbetet blev alltmer riktat mot didaktiska frågor: hur läraren agerar, lärarkompetens och lärarstrategier. Det handlar mer om tankar om värdegrunden för arbetet än vad som händer konkret. Det är mer implicit!”

”Avhandlingsarbetet har också varit mycket fritt. Det har fått springa ur mig själv. Och så tycker jag det ska vara. Det är ju i alla fall ett examensarbete. Det måste få inrymma en del egna misstag. Talet om att styra det mera tycker jag är frustrerande. Den friheten är bra!”

Det är inget enkelt arbete att avgränsa en avhandlingsuppgift. Intresset kan vara stort och i början av arbetet inser man kanske inte alltid hur komplicerat det sedan kan bli. Men däri ligger också en del av utmaningarna och lärandet. En av doktoranderna uttrycker det så här.

”Ibland tycker jag att jag valde en svår väg. Varför valde jag inte något lättare? Men på något sätt har jag velat utmana det självklara. Så har jag gjort förr. Typiskt mig! Det är inte lätt att utmana det som tas för givet ... inte kul ... men på något vis kul ... Det är lätt att moralisera, men vad säger man i stället? När jag blir klar kanske jag vet!”

Någon ser också detta som en chans att föra in ämnen och frågor som inte är vanliga i akademien.

”Att få delta i forskarutbildningen har oerhört stor betydelse för mig, både som peson och som yrkesmänniska. Att få studera något som man är intresserad av är ett oerhört privilegium, men jag tror också att jag i mitt avhandlingsarbete kan bidra med något. Detta bidrag skulle kunna ses som ett akademiskt bidrag, genom att jag för in barns rättigheter i akademien, som inte är speciellt vanligt. Jag hoppas också på att kunna bidra med att problematisera barns rättigheter i skolan, både på lokal och nationell nivå utifrån ett barnperspektiv.”

Ämnesvalet är också viktigt, därför att det många gånger speglar ett stort och långvarigt intresse för frågor inom området, engagemang för barn/elever och identitetsutveckling på det personliga planet. Det speglar och intresse för utvecklingsfrågor i allmänhet.

”Förhoppningsvis kan jag ge röst åt dem som inte får höras. Så är det, det är drivkraften, när man känner att det är jobbigt. Då behöver jag bara lyssna på barnen eller läsa berättelserna (intervjuer), så känner jag: Nähä det här är viktigt! Från den bemärkelsen är det här jobbet ett privilegium.”

”Jag tror jag fick mycket med mig från min tid som skolledare. Det hände mycket för mig då. Det var en identitetsskapande situation och period i mitt liv. Jag blev skolledare på samma skola som jag varit lärare. Det är inte helt oproblematiskt. Det skapade också intresset för det som blivit mitt avhandlingsarbete. Jag har intresserat mig för ledningsgruppens möten och hur man diskuterar om utveckling.”

Utvecklingsbenägenheten – Kurser och uppdrag

Man kan som doktorand aktivt medverka i utvecklingen av högskolan. Vi har sett ett exempel ovan, när det gäller undervisningen. I Skolverkets/MSU:s forskningsprogram var målsättningen även att bygga upp forskningsmiljöer och några doktorander har varit aktiva i sådana sammanhang.

”Jag har givit en del kurser i forskarutbildningen inom mitt område. Några uppdrag har jag också haft. Det börjar hända en del vid vår högskola när det gäller vuxenutbildning och ledarskap.”

Men det handlar också om att vara strategisk i förhållande till sin egen position. Att synas och märkas kan ge utdelning på sikt.

”Det gäller ju lite att visa upp sig och det gör man bl.a. genom att medverka i undervisning och vara aktiv i utbildningsfrågor.”

Som så mycket annat i den här studien tycks även utvecklingsbenägenheten både i högskolan och bland studenterna vara två sidor av samma mynt, en kollektiv sida och en individuell sida, som är svår att förena.

9.3 Doktorander utan lärarexamen

Mottagandet – Inskolning och stöd efterlyses

Även om den här gruppen har en lång tillvänjning genom arbete och studier i akademien finns det de som förväntade sig och sannolikt också behövde en tydligare inskolning.

”Jag förväntade mig att bli inskolad i systemet, men jag upplever att stöd för detta saknas till en mycket stor del. Jag förväntade mig mycket mer team work.”

När man väl är antagen finns det enstaka exempel på en viss generositet i systemet. Det har visat sig möjligt att skraddarsy någon kurs och kompromissa med projektstat efter någons behov. I ett fall handlade det om att skjuta upp studiestarten med anledning av utlandsstudier.

Organisationen är traditionell

Kraven på finansiering och fyra års genomströmning gör, att förväntningar på effektivitet i studierna är höga i doktorandgruppen. Hjälp och stöd efterfrågas. Forskarutbildningen i sin helhet känns svåröverblickbar och svårgripbar. Överblick och struktur efterfrågas av de flesta doktoranderna.

”I relation till mina tidigare yrkeserfarenheter är det mycket som påminner mig om andra organisationer jag tillhört, vilket inledningsvis förvånade mig, då jag nog föreställt mig större effektivitet i en högskoleorganisation. Jag hade t.ex. trott, att det hela skulle vara mycket mer strukturerat och bättre administrerat/organiserat och framför allt att nya doktorander skulle getts en bättre introduktion.”

”Forskarutbildningen har hittills varit alldeles för suddig i konturerna, frågan är om man ens kunnat se några konturer. Mer tydlig struktur behövs.”

Förmågan hos universitetet att anpassa organisation och undervisning till doktorandernas individuella behov känns främmande för flera i gruppen. I flera intervjuer finns familjebildningen med som en del i planeringen för den enskilde doktoranden. Hur ska

man organisera studierna för att få allt att gå ihop? Både kvinnliga och manliga doktorander är barnlediga och flera har behov av att kunna organisera sitt liv och sina studier efter det. De fyra åren som innehavare av doktorandtjänst kan bli fler, dels p.g.a. barnledighet och dels p.g.a. att många studerar på 80 %. De doktorander, som befinner sig i den här livsfasen känner inte att de får den hjälp och det stöd, som de skulle behöva.

Undervisningen är krävande och frustrerande men kul

Att delta i undervisningen innebär för många spännande möten med intressanta människor, som ger doktoranderna stora utvecklingsmöjligheter..

”Jag tycker att varje dag på jobbet för det mesta är lärorik. Jag finner det som ett privilegium att få vara doktorand. För mig är det enorma utvecklingsmöjligheter. Jag känner det som att jag är lyckligt lottad som får chansen att lära mig så mycket och få vistas i miljöer där det finns andra kompetenta personer och där det händer saker, som har relevans för min framtid. I framtiden hoppas jag att jag kan arbeta som pedagogforskare.”

Forskningsmiljön är stimulerande och man får chansen att fördjupa sig i förhållande till sitt tidigare yrke.

”Jag är väldigt nöjd med den vetenskapliga delen av forskarutbildningen. Jag upplever min forskningsmiljö som väldigt stimulerande, och uppskattar möjligheten att ha en förankring i de diskussioner som förs i olika discipliner, genom min koppling till etnologen i Stockholm, etnologen på Södertörn, pedagogiska diskussioner på vårt centrum (Mångkulturellt Centrum) samt undervisning på lärarutbildningen på vår högskola. I förhållande till mitt tidigare yrke känner jag, att jag nu fått möjlighet att fördjupa mig i de frågor som jag har arbetat med förut.”

Men flera nämner också, att den akademiska miljön är krävande. Det har enligt dem hänt mycket i samhället under de senaste 15 åren och som de tycker inte speglas i forskarutbildningen. Det har blivit ett mycket hårdare klimat. En åsikt som framförs är att studierna borde kunna individualiseras mer än som sker i dag.

”Forskarutbildningen är mycket krävande. Miljön är för mig något nytt och det tar tid att komma in och förstå allt som pågår (läsa mellan raderna). Jag har aldrig tidigare varit på en arbetsplats med så lite kontakt mellan dem som är verksamma på arbetsplatsen. Utbildningen i sig följer de stora forskningstraditionerna.”

Doktoranderna ger exempel på åtgärder som de anser skulle kunna underlätta deras anpassning till den nya miljön, t.ex. mentor- och fadderverksamhet.

”Det har inte varit så lätt att komma in i den akademiska världen,. Det finns många informella miljöer som man inte förstår. I synnerhet gäller det om man inte kommer från en familj med akademisk tradition. Ingen hjälper till att lotsa in doktoranden eller den

studerande. Man måste ta egna initiativ och lära känna miljön. Bra att man är fler doktorander. Mentor och fadderverksamhet är bra men fanns inte. Håller på att byggas upp nu, men är ganska informell.”

Det finns också konkurrens till forskningen inom universitetet. Institutionerna ser ibland doktoranderna som en resurs i undervisningen på lägre nivåer. Det är svårt att säga nej, när man behövs i undervisningen. Det kan kännas smickrande att vara efterfrågad, men det är samtidigt svårt att sätta gränser för sina insatser. Det kan lätt bli för mycket, vilket några doktorander har fått erfaras. Då är det bra att ha en doktorandtjänst. Man får helt enkelt inte ta på sig hur mycket undervisning som helst. Systemet sätter gränserna!

Men det är också lätt att arbeta för mycket med sina studier har flera berättat. Forskarstudier, utlandsstipendier, undervisning m.m. är roligt för många men, om inte ledningen delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter, när det gäller att sätta gränser, är det lätt att bli utbränd, vilket flera vittnat om.

De flesta behöver en struktur för sina studier. Det är därför inte konstigt att man är mycket positiv till seminarier, där man kan lägga fram texter och diskutera olika forskningsproblem. Det är en viktig del av undervisningen och forskningsmiljön. Andra delar är de special-seminarier, som behandlar olika forskningsområden, t.ex. *Pedagogik och filosofi* samt *Barn och unga i den pedagogiska miljön*. I det här sammanhanget nämns också s.k. *Doktorand-dagar*, en dag för doktoranderna att träna sig inför konferenser. Det är flera universitet som har den här uppläggnings av forskarutbildningen.

Det är viktigt att man får hjälp med att bygga nätverk. Utlandsvistelser vid olika universitet har gett sådana möjligheter för några stycken liksom deltagande i konferenser.

Det finns de som varit kritiska till själva undervisningen. Det är en lång väg att gå – för lång enligt många - för att känna sig accepterad.

”Till en början var vi mycket kritiska. Vi tyckte, att man bara stoppade in det här med lärande från kursledningens sida. De flesta var nya i situationen. Ingen hade ännu valt något forskningsämne. Det var förvirrande och vi fick ingen hjälp. Någon av lärarna i kursledningen var också ny. Introduktionen var mycket allmänvetenskaplig. – Sista året, när vi blivit varma i kläderna krävde vi mer lärandefokusering. Men det har varit positivt att ingå i ett större sammanhang/forskargrupp. Seminariemiljön är positiv och de seniora lärarna deltar aktivt. Det är ett mycket självständigt arbete. Men till en början var man ingen!”

”Doktorandutbildningen är en väldigt turbulent process. Ibland känns det bra. Man pendlar mycket. Det är svårt att förstå. Det känns bra att bli lämnad ensam att göra som man själv vill. Man måste acceptera att prestera hela tiden. Det är en fördel att få vara här. Det är inte så viktigt med titeln. Jag ser det inte som ett steg i karriären. Men det gör

ju många. Det är en stor fördel att få vara här. Vi har vår lilla grupp och vår handledare håller ihop oss. Det var tråkigt när delar av pengarna från MSU försvann. Då insåg vi vad det betydde. Jag blev rätt ensam då, eftersom den andra doktoranden blev sjukskriven. Vi höll ihop bl.a. tack vara pengarna. Det har inte hänt i de andra grupperna. Att vi hade möjligheten i början har fogat samman oss.”

En av doktoranderna sammanfattar förväntningar och realiteter i undervisningen enligt nedan och berör delar av undervisningen som även andra tagit upp, t.ex. ensamarbete, brist på styrning, föga samarbete, tillväjningsprocessen, splittringen, kvaliteten på undervisningen etc. Han lyfter fram detta, därför att han insett att forskarutbildningen påverkar resten av hans liv mer än han förväntat sig.

”Jag hade nog inledningsvis föreställt mig att min uppgift skulle vara mer givande och att jag skulle känna mig mer styrd av projektramarna. Jag trodde, att det jag huvudsakligen skulle komma att syssla med mesta delen av tiden skulle kretsa kring det aktuella projektet. Jag hade också förväntat mig, att projektet skulle utföras som mer konkret och regelbundet samarbete och såg efter flera års ensamstudier fram emot detta, men har nu förstått och accepterat att det ändå handlar om mycket ensamarbete. Jag hade nog inte heller trott att doktorerandet skulle påverka hela/resten av ens liv så mycket som det har gjort/gör, men har till slut lyckats hitta en rytm, där jag börjar trivas riktigt bra med denna nya livsstil.

Samma doktorand lyfter också fram hur oförberedd han var på att han förväntades delta i möten, kurser och andra aktiviteter, som hör till den akademiska kulturen. Han hade inte heller klart för sig hur de olika kurserna bildar en helhet.

Jag hade naturligtvis förväntat mig att delta i seminarier och föreläsningar, men däremot inte i så många andra sammankomster, möten, kurser etc., som jag nu deltagit i och som tar mycket tid och tidvis har gjort/gör tillvaron mycket splittrad. För övrigt hade jag nog föreställt mig att själva miljön, seminarierna etc. skulle vara mycket mer intellektuella än vad jag nu upplever dem och att det skulle vara en högre nivå på kurserna. Här hade jag snarare förväntat mig större självständighet och trodde nog att kurspoängen generellt skulle grunda sig mer på läsning av självvald litteratur än på kurser. Vissa kurser som visade sig vara obligatoriska förvånade mig i början, då jag hade förväntat mig att detta var saker man skulle ha tillägnat sig redan i grundutbildningen. Ärligt talat har det många gånger känts mycket frustrerande och stressande att sitta av sådana kurser, då tiden är så knapp och pressad. Samtidigt vill jag poängtera att alla kurser nog ändå på något sätt har varit givande.”

Men samma doktorand lyfter också fram några viktiga positiva punkter.

”Tillhörigheten i gruppen, skrivprocessen, handledargrupperna, nätverken, fyra tuffa år som kunde fått vara flera, erfarenheter av handledning och undervisning.”

Handledningen är viktig

Än en gång bekräftar samtalen att handledaren betyder mycket, liksom andra personer som uppmuntrar, stödjer och ställer krav. Flera betonar att det är viktigt att bli bekräftad. Det är inte ovanligt att det är en handledare från C- eller D-studierna, som rekommenderar doktoranden att gå vidare och söka doktorandtjänst.

Det förekommer att doktoranden blir tilldelad en handledare, men också att han/hon får välja sin/sina handledare. Det är viktigt att få välja själv, framhåller flera. När man varit på universitetet ett tag får man insikt i hur viktig handledningsfunktionen är och kan och vill då välja själv. Därför är det inte ovanligt, att doktoranderna medvetet byter handledare under studietiden. Det behöver inte vara ett misslyckande, utan kan lika väl handla om en medveten strategi.

Handledning kan ske både individuellt och i grupp. Det verkar som om båda formerna uppskattas. I den senare formen kan mer generella frågor diskuteras, t.ex. utbildningspolitiska frågor, varför en disputation blivit inställd och vad som händer då m.m.

Några uttrycker handledarens betydelse så här.

”Jag fick reaktioner. Handledaren var tillåtande, öppen och gav respons. Hon kunde inse hur det är när någon inte förstår. Hon kunde ge feed-back, som jag kunde lita på. Det här duger inte! Du ska inte hålla på längre nu! Lämna ifrån dig manus nu! Därmed började jag sammanfatta, blev uppmärksam på metodfrågorna, la puzzel, hittade redskap, började dokumentera etc. ... och det resulterade i en lic.examen. Jag tycker jag har åstadkommit mycket och det är min handledare som fått mig till det.”

”Med NN som handledare kan man inte gömma sig!”

Ämnesvalet – tillfällen ger möjligheter

De forskarstuderandes inriktning av arbetet inom sina avhandlingar är: Gymnasieskola i förändring - ett skolutvecklingsprojekt mellan profession och organisation; Lärande innanför eller utanför arbetslivet – betingelser för utbildningsval och yrkesinriktning i relation till en föränderlig arbetsmarknad; Självvärdering i utbildningsorganisationer; Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer; Utbildning på (O)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan; Elevers möjlighet till delaktighet i skolan; Identitetsskapande i relation till kärnämnen hos unga män på byggprogrammet; Dom under trettio, vem bryr sig och varför? Ungdomars värderingar och politiska intresse; Barnrättsfrågor; Genus och jämställdhet under 1:a skolåret; Diskursanalys av läseboken/böcker; Vuxenutbildning för personer med psykiska funktionshinder – fortbildningsbehov och vidareutbildnings-möjligheter.

Många gånger verkar det som om tillfället ger möjligheten. För den som arbetar på en universitetsinstitution kommer olika uppdrag till forskargrupperna. Därmed bryts idéer och tankar mot varandra. Det blir en process. Någon uttrycker det så här.

”Egentligen var det nog en slump, att jag kom in på detta. Jag skrev min D-uppsats inom området unga i demokratin och politiskt deltagande. Jag fanns där på institutionen, problemet växte fram och det fanns ett projekt och lite pengar.”

”Avhandlingsämnet har kommit helt naturligt genom mitt engagemang i verksamheten under många år. Intresset för miljön och ting som hjälpmedel i vardagen kom tidigt. Jag profilerade mig mot utvecklingsstörning, d.v.s. de som har svårt med ord men inte med ting.”

Fokus i ämnesvalet växer ofta fram under en lång period och beskrivs så här av en av doktoranderna.

”Kärnan i det jag arbetar med är etik och demokrati. Det handlade under hösten mycket om demokrati och utbildning, och jag hade svårt att sätta ned foten. Det är väl demokrati och unga människor som det hela tiden har handlat om. Men nu tycker jag att det har fått ett annat fokus, nämligen unga människor i åldern 14 – 15 år och deras föreställningar om respekt.”

Andra har ett medvetet intresse och ett personligt engagemang i en viss fråga och är väldigt tydliga i vad de vill veta. Samhällsengagemang och forskningsfrågor går hand i hand för dem.

”Jag vill få en plattform för att lyfta ämnet invandrarungdomar i kulturkonflikter och förstå hur det påverkar deras lärande samt vad det innebär för samhället. Se till att det sker mer forskning som kombinerar kön och etnicitet i stället för som nu titta på dem separat. Jag vill få socialtjänsten att inse att förebyggande arbete börjar i skolan där dessa ungdomar finns. Jag vill kunna knyta välfärdsfrågor till rätten att få ta del av samhällets/skolans resurser, få sin röst hörd m.m. Jag vill kunna visa på att grupprättigheter är en sak och individens rätt en annan och att dessa ibland kolliderar. Då måste samhället värna om individens rätt. Tänker framför allt på invandrarungdomar, som inte får vara med på vissa delar av skolans undervisning och aktiviteter.”

”När det gäller ämnesvalet tror jag att mitt personliga engagemang har varit avgörande. Frågorna känns så angelägna för mig. Mina egna erfarenheter betyder också mycket. Det är personligt. Skolan måste ta ansvar för kulturella frågor, likheter och olikheter. Det finns olika normer som gäller för enskilda elever. Det måste skolan/lärare och rektorer förstå. Men det finns också en skollag och andra kulturella grunder för livet i Sverige. Man måste kunna se till barnens bästa och ha ett moget perspektiv i dessa svåra frågor, d.v.s. förstå kulturen/kulturerna i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Alla normer och

värderingar i en kultur måste inte vara goda. Min handledare såg och förstod mina ambitioner och hennes syn på dessa frågor har varit ett stort stöd för mig.”

Dessa doktorander arbetar både med sammanläggningsavhandlingar och monografier. Sammanläggningsavhandlingar bygger på att få artiklar godkända, vilket kan ta tid. Några doktorander känner viss oro för att tiden går. I något fall har de ekonomiska nedskärningarna från Myndigheten för skolutveckling fått konsekvenser för hur forskningsuppgiften kunnat genomföras.

”Det är svårt att hinna med en sammanläggningsavhandling, speciellt att få artiklar godkända/antagna.”

”Jag hade tänkt använda mig av en stor enkät och intervjuer. Men nedläggningen av delar av forskningen p.g.a. medelsindragning gjorde, att jag bara använder den stora enkäten. I sig är det ett fantastiskt och unikt material. Det är tillräckligt. Jag lär mig dessutom det statistiska hantverket och avancerade analyser.”

Utvecklingsbenägenheten – ingen har varit med om nytänkande!

Doktoranderna i den här gruppen har inte varit med om någon utveckling av den akademiska undervisningen. Enskilda doktorander kan komma med idéer. Men de flesta upplever undervisningen som traditionell. Det finns en del mycket kritiska röster.

”Jag vill inte bli en sån´ människa som de som jobbar på institutionen, som inte är lyhörd och som saknar hänsynstagande och empati. Miljön har inte varit så bra. Jag har inte mått så bra!”

Kommentarer

Att ensamkänslan är stor är en genomgående uppfattning i alla tre doktorandgrupperna. Inledningen av forskarstudierna är omtumlande för många. Det är egentligen först när avhandlingsarbetet formuleras ”när de har en egen uppgift”, som de känner sig hemma i miljön och utbildningen. Forskarskolan hade en introduktionsvecka, som verkade samlande, men som sedan inte följdes upp lika aktivt som man som doktorand hade förväntat sig och som det också hade funnits möjligheter till. Ett lovvärt initiativ, som inte togs till vara av utbildnings- och kursledning. Motsvarande inledningsvecka användes i en annan forskningsmiljö, som gav de doktoranderna en känsla av vad forskning är och vad som förväntas av dem, vilket verkade vara en bättre utgångspunkt.

Organisationen av forskarutbildningen känns traditionell och svårföränderlig för många av doktoranderna. Nytänkande efterfrågas liksom förmåga hos universitetet att ta till vara erfarenheter och kompetens i gruppen och möta individuella behov. Även om forskarskolans organisation fungerat samlande för somliga, så har organisationsformen inte passat alla. Filialhögskolan ”hänger i luften” enligt lärardoktoranderna och det har också

förekommit avhopp bland doktoranderna till följd av detta. Ett problem vid ”moderuniversitetet” har varit, att några doktorander har haft sin ”hemvist” och placering på en institution utan forskningstradition och utan forskningskompetens. Det har rimmat illa med doktorandernas förväntningar och de har därmed saknat en forskningsmiljö för sitt arbete. Seminarserier och nätverk har med tiden delvis fått kompensera detta, men har i sin tur byggt på doktorandernas egna initiativ. Värdet av att tillhöra en forskningsmiljö och/eller en forskargrupp alt. forskarskola framhålls av många. Doktorander med lärarexamen är mest positiva till den befintliga organisationen av forskarutbildningen, medan lärardoktoranderna visar en viss frustration över situationen och ger uttryck för en stor ensamhetskänsla.

Strukturerna för och i undervisningen betyder mycket för alla tre doktorandgrupperna, d.v.s. förekomsten av seminarserier, nätverk, forskargrupper, medverkan med ”papers” vid nationella och internationella konferenser m.m. Bland lärardoktoranderna vid filialhögskolorna är detta ett problem. Verksamheten där befinner sig långt från dessa strukturer. Här finns inte den kritiska miljö, som de dagligen skulle behöva för sin utveckling. De får lägga ned mycket arbete och energi på att försöka fixa det själva. Många undrar vilken nytta filialhögskolan egentligen har av att medverka i en forskarskola. Som det är nu är det bara de enskilda individerna, som på sikt kan ha nytta av det. En gemensam strategi i det avseendet saknas.

Undervisningen är krävande enligt så gott som samtliga doktorander. Fyra år medför en tidspress för många. Gränser måste sättas till annat intressant, t.ex. undervisning inom universitetet där de behövs. Gruppidentitet och lojalitet ställs mot ensamarbete, konkurrens och individualism. De intellektuella utmaningarna finns bl.a. i gruppen, som kan vara ett stöd men där man också måste hävda sig. Till en början är man ingen. Utbildningen är en ”arena”, där man ”visar upp sig”. Doktorandutbildningen blir en turbulent process för många och påverkar resten av deras liv, som någon doktorand uttrycker det.

Handledaren är en viktig person ”en engagerad handledare är en fördel”. Handledaren är en person som kan rekommendera doktoranden till tjänster och utbildningar och får alltså inflytande och makt över doktorandens studier och karriär. Med åren blir doktoranden allt mer medveten om detta och ställer krav. Det får till följd att man själv vill kunna välja sin/a handledare och att medvetna handledarbyten blir ganska vanliga. När gruppen handledare fungerar som en gemensam handledarresurs för doktoranderna, som gäller för doktoranderna i forskarskolan NaPa, blir en mindre väl fungerande handledarrelation inte lika allvarlig som i andra fall, när organisationen ser ut på annat sätt.

Forskningsområdena och forskningsmiljöerna gav ramarna inom vilka val av avhandlingsämnen gjordes. I den fasen blev doktorandens eget intresse och undervisningserfarenheter utslagsgivande. Det är särskilt tydligt bland lärardoktorander och doktorander med lärarexamen. Bland lärardoktorander funderar man dessutom över hur avhandlingar skrivs och skulle kunna skrivas. Någon har som mål, att skriva den bok han själv saknade i sin lärar-

utbildning. Det finns alltså en tydlig ambition bland dem att koppla ihop egna erfarenheter med examensarbete som avhandlingen utgör.Handledaren kan också betyda mycket i den här fasen. Flera doktorander med lärarexamen har känt behov av detta stöd., för att komma vidare, eftersom de inte fört med sig någon direkt forskningsfråga från sitt vardagsarbete. De har ju så att säga lämnat skolan enligt egen utsago. Doktorander utan lärarexamen har gått en annan väg till forskarutbildningen, nämligen genom att tillhöra en forskningsmiljö, som s.a.s. givit dem forskningsområden och forskningsfrågor att utveckla och bearbeta. I doktorandernas egna utsagor ligger alltså en tydlig skillnad mellan doktorandgrupperna, där lärardoktoranderna står närmre den egna praktiken och tydligt prioriterar den.

Doktorandernas egna möjligheter att utveckla den akademiska miljön och då företrädesvis forskarutbildningen har inte varit särskilt påtaglig. I ett fall har lärardoktorander, tack vara sin egen bakgrund i aktionsforskning, kunnat påverka seminarierna till att utveckla och praktisera ett reflekterande innehåll, som uppskattats av såväl ledningen som av doktorandkollegorna. Det finns också några exempel på hur doktoranderna haft inflytande över valet av sin bitr. handledare, då huvudhandledaren saknat kompetens inom delar av doktorandens avhandlingsområde. Till utvecklingsmöjligheterna hör också, att universiteten efterfrågar kurser inom forskningsområden där några av doktoranderna är aktiva. De doktorander som upplevt minst utvecklingsbenägenhet och mest traditionell utbildnings-miljö är doktoranderna utan lärarexamen. I de fall som utvecklingsarbete genomförts i ovanstående avseende är det doktoranderna själva som tagit initiativ.

10 Strategier i kommunen

10.1 Lärardoktorander

En viktig del av den här studien är, att få ökad insyn i hur kontakterna mellan å ena sidan kommuner och skola och å andra sidan akademien konkret utformades och fungerade. Fanns det gemensamma aktiviteter utöver det ekonomiska åtagandet? Visades intresse för den kunskap och kompetens som doktoranderna utvecklade? Hade skolor och kommuner någon strategi för sina disputerade lärares och skolans framtid? Tanken var ju att studenterna skulle kunna vara en del av utvecklingskedjan.

Kommunledningen är en föränderlig grupp med varierande intressen och prioriteringar

Visst finns det en positiv grundton från början. Flera doktorander har tidiga erfarenheter av positiva kontakter inom kommunen. En doktorand berättar t.ex., att en utvecklingsledare i kommunen betytt mycket för henne, tidigt uppmuntrat henne och involverat henne i olika utbildningsarrangemang. Det är också troligt, att kommunerna gick med i samfinansieringen av lärardoktoranderna tack vare positiva erfarenheter av tidigare samarbeten med högskolor och universitet.

Tyvärr är det inte ovanligt att innehavare av posten som förvaltningschef förändras under den tid som doktoranderna studerar. Det är ofta politiska tjänster och omsättningen blir därför beroende av mandatperioder. Det finns risk för att kontinuiteten bryts. Men när det handlar om initiativ av det här slaget blir det viktigt att föra information och kunskaper om intentioner och strategier vidare till efterträdaren. Många doktorander har upplevt, att det inte skett.

”Det har kommit en ny förvaltningschef. Vet inte vad det betyder. Jag har ringt henne. Jag har berättat för ledningsgruppen vad jag håller på med. Men de kan inte använda min kompetens, känner jag. Det är ett ganska taggigt klimat och dessutom arbetslöshet.”

Samtalen med doktoranderna ger bilden av att kommunledningen engagerat sig ganska lite i deras studier och den kunskap de bygger upp om skola och utbildning.

”Jag har tagit initiativ, kontaktat skolchefen, skrivit, gjort mig tillgänglig etc. Min styrka är i skolan, men det är ju inte bara det. Jag skulle kunna vara koordinator och länk för utveckling vid fadderskolor. Men det är nästan på modet att vara uppgiven, när det gäller samverkan mellan högskola och kommun/skola. Lärararbetet är tufft i dag ... och komplicerat. Kunskap behövs och inte minst behöver den sjasättas nu”.

”Jag trivdes mycket bra på min tjänst i gymnasiesärskolan, men det skulle kännas mer stimulerande att gå vidare till ett annat arbete. Jag har uppmanat den kommun

(gymnasiechef och skol- och kulturchef) som jag är anställd i, att fundera över hur de skulle vilja använda min kompetens, när jag disputerat. Jag har dock små förhoppningar om att de skulle tillrättalägga en tjänst ... Jag har frågat flera gånger vad de tänker göra med mig, när jag kommer tillbaka, men inte fått något svar. Jag har skrivit brev, men inte fått något svar. Jag har erbjudit mig att komma till skolförvaltningen och berätta vad jag gör, men inte fått någon reaktion. ”

Den kommun som nämns i citatet finansierar tre doktorander, men har inga planer på hur de ska användas, enligt ovan. Förhandlingarna med kommunen var genomförda och klara när denna doktorand sökte, så hon vet inget om tidigare diskussioner mellan högskolan och kommunerna.

Några doktorander är tveksamma om förvaltningschefen över huvud taget var intresserad av doktorandernas arbete. Några av dem ifrågasatte om skolförvaltningen verkligen vill ha forskarkompetens i sina arbetsgrupper, enheter eller nämnder. Det gör ju inte precis livet lättare, när det gäller att utveckla arbetsklimatet, prioritera resurserna etc.

”Det är svårt att få tid med skolchefen, som dessutom är tydligt akademikerfientlig. För att intresset ska aktiveras och diskussioner föras skulle en behovsinventering behöva göras i kommunen. Nya funktioner tar ju resurser från den gemensamma potten. Pengarna ligger i dag lokalt på skolorna”.

Men det finns också någon som berättar om en positiv inställning från förvaltningschefen. Tyvärr var problemet i det här fallet, att pengar saknades för ett föreslaget projekt i kommunen.

Placerade i en pool, blåsta på forskningsmedel och lärarkollegor som vet bäst själva

Samtliga lärardoktorander är tjänstlediga för studier från sina kommuner. Det innebär för de flesta, att de under denna studietid hör till en pool och kan placeras var som helst i kommunen, när de återvänder. Detta i kombination med ovanstående oroar dem naturligtvis. Flera uttrycker därför besvikelse över bristen på kontakt med kommunerna.

De är också besvikna över att ha blivit ”blåsta” på forskningsmedel, d.v.s. att deras doktorandtjänster ifrågasattes under 2003 och att de forskningsmiljöer de trodde att de skulle komma att tillhöra inte kunde etableras fullt ut p.g.a. brist på utlovade forskningspengar. De försöker också förstå, varför deras lärarkollegor inte tycks vara intresserade vare sig av deras forskning eller av forskning över huvud taget. Hur utvecklar man trots det respekt för ”lärare-vet-bäst-attityden” d.v.s. vad de behöver kompetensutveckling i?

”Målet måste vara att lärare och rektorer läser avhandlingen. Men ofta är det så, att vi forskare inte ens är inbjudna. Om det inte är en del av den egna lärarkarriären, så är

lärarna inte intresserade. Lärare måste få tid till utveckling och studier. Lärare vet bäst vad de vill kompetensutveckla sig i.”

Kommentarer

En viktig uppgift i den här studien är, att försöka få insyn i hur det tänkta mötet mellan skolverksamheten och akademien utformas och fungerar. Lärardoktoranderna är de som finns i eller har erfarenheter av båda dessa verksamheter. Därför kan de ge oss en viss information om detta. Avtalen om samfinansiering ger också sådana förutsättningar. Dessa villkor finns inte i de andra doktorandgrupperna. Även om det funnits vissa positiva ingångsvärden, som t.ex. utvecklingsarbete i kommunerna samt positiva kontakter mellan universitet/högskolor och skolverksamhet så har dessa tyvärr inte varit tillräckliga, för att utveckla samverkans-strategier på forskarutbildningsnivå. Bristen på kontinuitet bland ansvariga tjänstemän och politiker på kommunal nivå och kanske även brist på kunskaper om högskolans forskar-utbildning samt ovanan att ta tillvara gruppens kompetens i den akademiska miljön och vid den totala verksamheten i kommuner har troligen medfört, att strategidokument och avtal inte upprättats mellan dessa parter. Det flera av lärardoktoranderna berättar om är en känsla av att ”bli hängande i luften”.

Under sina doktorandstudier placeras doktoranderna i personalpool. Osäkerheten om vad som kommer att hända dem efter fullföljd utbildning är stor. Brist på engagemang från kommunens sida skapar oror och besvikelse i gruppen. Karusellen kring deras forskningsmedel och indragningen av forskningsmedel till forskningsmiljöerna har också skapat missmod. Kollegorna attityd har ytterligare drabbat dem.

Det hade varit intressant, att även samtala med de kommunföreträdare, t.ex. förvaltningschefer med flera, som deltog i de ursprungliga diskussionerna. Tyvärr var det förknippat med alltför stora problem att ”hitta” dem, då somliga bytt tjänst, andra gått i pension och ytterligare andra flyttat från orten.

Det saknas någon eller några som kan ta ansvar för att kontakterna till kommuner och skolor upprätthålls kontinuerligt. I de ursprungliga programtankarna fanns sådana ”mötesplatser” och dialoger inplanerad, men det uteblivna ekonomiska stödet och samordningsmandatet försvårade förutsättningarna för ett sådant arbete. Det är knappast rimligt att sådana uppgifter läggs på den enskilde doktoranden, i synnerhet som det tycks handla inte bara om tid och utrymme utan även om attityder och värderingar bland kollegor och ledning.

11 Efter forskarutbildningen – erfarenheter och framtiden

11.1 Lärardoktorander

I detta avsnitt är det doktorandernas erfarenheter av forskarutbildningen, den nytta de tror sig få av den samt deras framtidplaner, som står i fokus. Det är både önskemål, planer och realiteter som bedöms av dem.

Positiva erfarenheter – Få egna vingar

Även om besvikelsen över kollegors ointresse varit stor, så har de positiva upplevelserna av forskarutbildningen uppvägt detta. Det har betytt mycket för dessa lärare att delta i forskarutbildningen. Men det har också krävt en hel del av dem.

”Det här att vara doktorand är det roligaste jag gjort. Det är egen utveckling. Det innebär att få egna vingar och att en helt ny värld öppnas.”

”Jag får läsa böcker, tala med människor och skriva om saker som jag tidigare försökt göra på min fritid, men nu har jag betalt för det också.”

”Det är en krävande men spännande utbildning.”

”Jag har inte ångrat det en sekund! Jag får träffa intressanta människor, får tid att läsa och reflektera, får lära mig att skriva, får resa ... Människor lyssnar på vad jag funderat kring. Ja, listan skulle kunna göras ännu längre. Det har varit bättre än mina förväntningar!”

Andra tycker sig ha fått en ny chans. För någon innebär det en chans att utveckla skolan, men för flera en chans att få forska. Att det innebär ett nytt sätt att tänka är alla överens om.

”En ny riktning och en ny chans i livet. Trots att jag var 46 år när jag fick den! Fler lärare borde få den möjligheten.”

”Det blir ju ett körkort till att fortsätta forska.”

Negativa erfarenheter – Det finns problem. Att vara oakademisk? Onyttig?

Men det är inte alla som känner att de gör nytta eller att det som de gör värderas. Känslan av att vara oakademisk finns där, liksom känslan av att nytta inte hör ihop med akademien.

”Jag vill göra nytta varje dag, men det är inte alltid man som doktorand känner att man gör det. Man vill att det arbete man gör som doktorand ska komma till nytta. Till nytta för den enskilde – ja – men också i jobbet. Det är naturligtvis en oakademisk tanke. Det är oakademiskt att tänka på vad som är nyttigt och för vem det är nyttigt. Men det borde inte kännas oakademiskt.”

Till problemen hör det dåliga samarbetet mellan institutioner på universitetet.

Men det verkar som om flera anpassat sig och/eller blivit lite luttrade under resans gång, för följande kommentarer förekommer också.

”... samtidigt är det ju inte helt smärtfritt att utvecklas, utan man kan säga att det emellanåt sliter och gör ont.”

Någon annan påpekar mot bakgrund av diverse upplevda svårigheter.

”Man lär sig aldrig något förgäves!”

Nytan av utbildningen – Personlig utveckling

Flera betonar nytan av studierna och nämner då den ökade kunskapen, den personliga utvecklingen och att de har lärt sig att ”se” vad de håller på med.

”Det har betytt att arbetsuppgifter som jag förut gjorde vid sidan om plötsligt blev mitt heltidsarbete, deltagarorienterad aktionsforskning. Förutom nya kunskaper har det också givit mig personlig utveckling. Genom min forskning har praktiken blivit direkt synlig. Att få vara med och få uppleva samlärande i praktiken genom empirin i min egen forskning har varit helt enormt!!!”

”Otroligt mycket! Att få lära något nytt och att få vara med i forskarskolan har varit ett personligt lyft. Det har varit mycket jobbigare än jag trodde, men det är intressant och roligt. Jag känner att jag kommer vidare och utvecklas.”

Det är lite olika saker man tycker sig ha haft mest nytta av. Delvis beror det på vilken forskning man bedrivit. Flera framhåller erfarenheterna från sin praxisnära forskning, d.v.s. erfarenheter av hur det är möjligt att bygga upp ett förtroendefullt samarbete mellan forskare och lärare och att utveckla strategier för detta.

”Erfarenhet av hur man som forskare bygger upp tillit och ömsesidigt förtroende till deltagande pedagoger, insikten om vilka redskap läraren behöver för att förbättra sitt vardagsarbete och känslan av att i första hand skriva för elever och pedagoger och inte för akademien”.

”Jag fick ingå i en process där min erfarenhetskunskap förvandlades till vetenskaplig kunskap.”

Andra är mer precisa och hänvisar till nyttan för det ämne de undervisar i och sin egen undervisning i detta ämne.

”Trots att min tjänst är på gymnasieskolan tänker jag fortsätta att jobba där. Min kunskap kan vara väsentlig för att driva undervisningen och lärandet framåt, så att fler elever ska tycka om det här ämnet och välja att läsa fler kurser i matematik.”

Medan andra hänvisar till mer generella kunskaper.

”Den analytiska förmågan att analysera och ta ställning till olika frågor som först och främst har att göra med undervisning och lärande.”

Andra åter framhåller förhållningssätt, arbetssätt och förmågan att uttrycka sig skriftlig

”Det prövande förhållningssättet jag lärt mig, betyder mycket. Att se aspekter ur olika perspektiv. Att se teori och praktik som sammanflätade. Jag tror även erfarenheten av att uttrycka mig i skrift kan bli användbar. Jag önskar att jag skulle kunna säga att jag kommer att ha nytta av mina forskningserfarenheter, men jag vet inte om jag kommer att få möjlighet till fortsatt forskning. Till universitetet har jag tio mil enkel resa, vilket gör att ett pendlande bara är möjligt under en begränsad tid eller på deltid. Men min önskan är att arbeta med skolutveckling eller fortsätta forska inom mitt område.”

Framtiden – Gärna skolan ... men utvecklingsarbeten ... annars forskning

En samstämmig kommentar från doktoranderna är, att det är viktigt att ens kunskaper är till nytta och kommer till användning. De flesta påpekar, att det inte är lätt att få jobb på universitetet efter examen. Drömmen för flera är, att få ett jobb som innebär att vara en länk mellan universitetet och kommunen. Man vill helst inte återvända till den tjänst och skola som man lämnade.

”Jag har gjort mitt inom grundskolan”.

Däremot kan en del tänka sig annan verksamhet i skolan. Arbete i kommunen kan diskuteras, förutsatt att det handlar om utvecklingsarbete. Aktionsforskning blir då en intressant inriktning, tycker någon.

”Jag har inga planer på att återvända till min lärartjänst. Däremot skulle jag vilja fortsätta att arbeta inom kommunens skolväsende som någon sorts utvecklingsledare e.d.”

”... att få handleda skolutveckling i kombination med kompetensutveckling ... min forskning har visat att lärare inte har redskap för eget lärande, varken rent praktiskt eller med tydlig teoriansknytning ... men finns det sådana jobb?”

Tillbaka till en lärartjänst kan ingen tänka sig att gå. Följande kommentar är vanlig.

”Tyvärr är det nog så att skolledning och förvaltning inte driver dessa frågor!”

”Det hoppas jag slippa. Jag har alltid velat gå vidare, så jag hoppas att få tjänst på högskolan inom lärarutbildningen. Kanske kan jag då påverka utvecklingen i skolan via de nya lärarna.”

”Forskarutbildningen ger grunden för ett helt annat sätt att förstå skolan och den ger mig nya verktyg att arbeta med. Inom grundskolan är det ytterst få personer som har forskarkompetens, vilket jag tycker är ett hinder för skolans utveckling.”

Men de flesta vill helst fortsätta forska och få en forskarassistenttjänst. Då får man möjlighet att utveckla sina tankar. Det är spännande. En av dem har t.o.m. funderat på hur ett fortsatt forskningsarbete skulle kunna utformas, t.ex. genom fördjupade studier av undervisning och begreppsbildning i matematik med hjälp av diskursanalyser. En annan skulle vilja samarbeta med forskare i andra länder och menar, att studier av föräldrars inflytande och medverkan i skolan är större utomlands än i Sverige.

Det vanligaste alternativet till forskning är att arbeta inom lärarutbildningen. Men flera kan även tänka sig att arbeta med något uppdrag och pröva nya frågor och perspektiv. Genom forskningen har de fått nya vänner och kollegor i Sverige och utomlands. Dem vill de gärna vill behålla.

”Det gör verkligen ont, om jag skulle behöva lämna detta.”

En del idéer framkommer om förändringar i tjänstestruktur och samarbete mellan högskola och kommun.

”Drömmen är att dela min gamla tjänst och en tjänst på lärarutbildningen med en person med samma läggning, d.v.s. med samma utbildning, engagemang för skola, lärarutbildning och egen forskning. Jag hoppas att sådana tjänster ska vara önskvärda. Jag är övertygad om att de är behövliga, men tvivlar tyvärr på att någon med makt att bestämma på kommunal eller statlig nivå kommer att bry sig om frågan.”

En av lärardoktoranderna, som inte fått något erbjudande från sin gamla kommun, har i stället efter disputation fått tjänst i en annan kommun som satsat på en kombinerad lärar- och forsknings/utvecklingstjänst, som hon tycker är precis som hon önskat sig.

En del allmänna reflektioner framkommer också i samtalen. Flera har funderat över förutsättningarna för mötet mellan skolan och forskningen. Bl.a. framhåller man, att det behövs tålamod och engagemang bland de ansvariga på olika nivåer för att verkligen få skolfolk att forska. Det är också nödvändigt att olika parter läser forskningsrapporter och

avhandlingar som någon konstaterar. Det behövs mer kunskap om hur detta ska kunna förverkligas.

”Detta forskningsområde måste vi satsa mycket mer pengar och myndighetssjälslig glöd på!”

Man måste också se till att de som berörs läser den forskning som är relevant för dem. En negativ erfarenhet som framkommer är, att studier och forskningscirklar lagts på fritiden och därmed hindrat många från att delta.

”Vi kan forska oss blå i ansiktet och inom lärarutbildningen vara hur effektiva som helst, men det lär inte båta till mycket, om knappt någon lärare har tid att läsa våra böcker eller träffa oss i sammanhang som kan berika bådars vår vardag.”

En av doktoranderna ser tillbaka på sin yrkeskarriär och konstaterar, att det viktigaste valet för hennes del varit valet av lärarbanan. Vägen till forskarutbildningen är för henne en fortsättning av denna lärarkarriär. Men en tjänstestruktur för en sådan yrkesbana saknas. Detta gör att de flesta av dessa doktorander, som redan har fått tjänst efter fullföljda forskarstudier har fått den i forskningsprojekt inom akademien eller i lärarutbildningen.

Flera av dessa doktorander funderade också över varför anslaget för just det som de såg som ”sina forskningsresurser” skulle dras in. De tyckte inte, att de fick någon motivering av utbildningsministern, som t.ex. argument från statens utvärderingar, forskningsekonomiska skäl, insyn i kvalitetsfrågor eller motsvarande. Någon gav rekommendationer för hur staten borde agera i fortsättningen.

” Antingen bör staten satsa på forskarskolor/projekt av typen NaPa/FONT-D och ge UVK klara direktiv om att bara forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet beviljas medel eller se till att lärosätena verkligen gör vad staten ålagt dem, d.v.s. att fakultetsforskningen (inkl. lärar- och lärarutbildningsforskningen) finansieras via det fasta fakultetsanslaget ... ”

11.2 Doktorander med lärarexamen

Positiva och negativa erfarenheter – Nyttan? Lite knäpp miljö, men kreativ och rolig ändå!

Att forskarutbildningen varit spännande men samtidigt ett påfrestande ensamarbete är så gott som alla överens om. Den kollegiala miljön med flera doktorander i samma situation har varit ett stort stöd i den här situationen. Men genom gruppen har också krav ställts på den enskilde, krav som inte alltid har varit så lätta att identifiera och förstå. Det framkommer också att doktorandtiden i forskningsmiljön känts avskärmad från dagsaktuella samhällsproblem.

”Alltför självständigt, men oerhört spännande! Svårt att sätta gränser för hur mycket man ska jobba.”

”Tiden med kollegorna (doktoranderna) har varit bra och den kollegiala omsorgen stor, samtidigt som det också bitvis varit ett ensamt arbete. I relation till tidigare erfarenheter bl.a. från grundskolan noterar jag, att det i mycket mindre omfattning inom akademien talas om det som sker i det omkringliggande samhället, på fikaraster, luncher etc. Arbetet är på gott och ont mer drivet och fokuserat mot forskning och kunskapsproduktion.”

Även om ensamarbetet och självständigheten upplevts som avskärmande från samhället, så har forskarutbildningen betytt desto mer för doktoranderna på det yrkesmässiga och personliga planet. De är på väg mot ny kunskap och personlig utveckling. Det syns på olika sätt i deras kommentarer om vad forskarutbildningen betyder för dem.

”Fantastiskt mycket! Det går inte att beskriva kort, det har påverkat hela mitt liv och mina nuvarande arbetsuppgifter, min inställning till arbetet som lektor, tankar om akademien m.m.”

”Jag hade höga förväntningar på att forskarutbildningen skulle hålla hög kvalitet och vara just lärande. Mina erfarenheter hittills motsvarar mina förväntningar. Det är oerhört spännande att få delta i den här utvecklingen av både min forskarroll och hur mitt avhandlingsarbete växer fram.”

”Personlig tillfredsställelse att få fördjupa mig i ett intresse, och få möjlighet att fördjupa mig kring detta.”

”Förmågan att kritiskt granska, förmågan att presentera och diskutera resultat liksom förmågan att planera och genomföra utbildning.”

”Forskarutbildningen har varit mycket utvecklande. Jag har fått ny kunskap t.ex. inom filosofi och vetenskapsteori. Det har frigjort mycket energi. Jag har känt att jag är på väg mot något, ny kunskap och personlig utveckling.”

”Positiva erfarenheter är tillfredsställandet i arbetet, t.ex. möjligheter och tid att skriva på sin avhandling, intressanta konferenser och möten med doktorander, forskare och handledare i akademin.”

Forskarutbildningen har givit dem den vetenskapliga plattform, som är nödvändig för fortsatt forskning. Samtidigt är de som doktorander med om att forma forskningens innehåll genom den forskning de själva bedriver.

Flera av dessa doktorander betonar också värdet av att få ingå i en forskargrupp, som givit dem handledning, nätverk och stimulans. Metodutveckling har känts relevant, liksom möjligheterna att kunna påverka vad man anser sig behöva läsa.

”Det jag vill lyfta fram som mycket positivt är den grupp doktorander som anställdes samtidigt med mig och där vi har mötts i kurser, seminarier o.s.v. som är en tillgång i den egna utvecklingen.”

Några betonar skillnaden mellan sitt tidigare lärararbete och det de nu lär sig i forskarutbildningen, d.v.s. det vetenskapliga förhållningssättet.

”Forskarutbildningen känns som en viktig fortsättning på min praktisk-pedagogiska erfarenhet, detta att få vidareutveckla de teoretiska perspektiven. Dessutom handlar mitt avhandlingsämne om den romska minoritetens relation till majoritetssamhällets skola, vilket jag upplever som mycket angeläget att undersöka.”

Jag har fått sätta mig in i frågor om elevers lärande på ett kvalificerat sätt. Till skillnad från lärare har jag som forskare möjlighet att sätta mig in i elevernas arbete mycket noggrant och använda forskningsmetoder och teorier i min tolkning av detta.”

”Mina erfarenheter är så här långt enbart positiva. Jag trivs mycket bra i forskarvärlden, har skapat goda och trevliga kontakter bland kollegor och kurskamrater. Eftersom jag är lärare ”i botten” känns det mycket stimulerande att få forska kring genusmönster i just skolan. De kurser jag hittills gått har varit ganska varierande, men jag har medvetet försökt att rikta den litteratur jag läst mot mitt eget forskningsområde.”

”Givetvis är det en alldeles nödvändig ingång till att fortsätta forska, vilket jag hoppas på att kunna göra. Den vetenskapsteoretiska plattform jag tillägnat mig under utbildningen är dess största bidrag till min egen kompetens.”

Några betonar också, att det finns utrymme för att påverka den akademiska världen.

”En möjlighet att fördjupa mina kunskaper samtidigt som jag också deltar i formandet av universitetet, institutionen och avdelningen, då ingen annan företräder ett perspektiv likt mitt.”

Men det finns naturligtvis även negativa erfarenheter som stress, anonymitet, dålig ekonomi samt otydliga och svåra rollförändringar, samtidigt som man måste få det vardagliga pusslet att gå ihop. Någon liknar det vid en berg och dalbana, som hon inte klarat utan stort stöd inte minst på det privata planet.

”Negativa upplevelser är stor stress, ett fritt men samtidigt relativt anonymt arbete och dåliga ekonomiska förutsättningar. Det känns som om den fackliga organisationen i mitt

tidigare yrke som lärare ställde högre krav och var mer lyckosam angående arbetsmiljö, löner m.m. än motsvarande organisation i det akademiska. Universitetet är en relativt hierarkisk miljö i negativ bemärkelse.”

”Hela doktorandtiden har varit en berg och dalbana. Mormor och morfar har givit oss stort stöd, tack vara att de bor i samma stad. Det blir lättare med barnvakt då. Vi har ingen fritid. Vi jobbar jämt.”

Att ”byta yrke” är inte lätt. Att gå från duktig lärare till okunnig doktorand är problematiskt för självkänslan.

”Att gå från undervisande lärare vid universitetet till att bli doktorand har förstås inneburit flera förändringar både personliga och arbetsrelaterade. Den personliga erfarenheten var osäkerhetskänslan den första tiden. Från att gå från en ”duktig” lärare till en ”okunnig” doktorand var en stark känsla, som jag fick brottas med. Självklart har både handledare, kollegor och andra doktorander varit ett stöd den första tiden. Det här handlar mera om en ”känsla av” att gå från en säkerhet till en osäkerhetskänsla i sin yrkesroll. ”Att byta ”yrke” inom verksamheten kan också innebära, att det går ganska långsamt innan studenter och kollegor är införstådda med att man bytt ”yrke”. Den första tiden blev lite krånglig, eftersom det var mycket telefonsamtal och besök, som egentligen hörde till läraryrket.”

Det man tror sig ha mest nytta av inför framtiden är ofta en fördjupning av pedagogiska frågor och utredningskompetens. Det handlar också om ett nytt sätt att tänka, reflektera och analysera, samt att planera och genomföra större projekt. En karriär som forskare finns med i tänkandet liksom att kunna driva ett bra utvecklingsarbete i skolan eller bli en mer kompetent lärarutbildare.

”Jag tror jag kommer att ha mest nytta av mina kunskaper om pedagogiska frågor och min förmåga att utreda frågor om lärande på ett kvalificerat sätt.”

”Jag har haft nytta av alla mina erfarenheter. Jag har en bred ingång och har satsat mycket på handledning, pedagogiska frågor och kursutveckling. Att jag fördjupade mig i en teoretisk utgångspunkt är jag också glad för. Det gör det lättare för mig att förhålla mig till andra och att undervisa inom många områden.”

”Meritmässigt kan det vara en möjlig fortsatt karriär som forskare. Bortsett från det, har jag fått lära mig mer av att planera och genomföra ett stort projekt på egen hand. Jag har fått öva en förmåga, att analysera och reflektera över olika fenomen. Dessutom har jag övat förmågan att presentera min forskning vid olika konferenser.”

Det handlar också om att ha lärt sig, att se frågeställningar i skolan i ett forskningsperspektiv och inte i ett lärarperspektiv. Nyttan innebär därmed också mer tyngd i undervisningen inom lärarutbildningen och i handledning av examensarbeten.

”Den största nyttan tror jag är, att jag lärt mig se frågeställningar i skolan från ett forskar-perspektiv och inte från ett lärarperspektiv. Det senare handlar många gånger om att ’göra’ och att lösa situationer i ett specifikt klassrum. Det förra handlar om att kunna skriva fram generaliseringar, där dessa är applicerbara på fler än en specifik situation, ett klassrum eller en skola. Jag tror också, att jag kommer att ha mer kunskap och tyngd i mitt arbete med studenterna i att tänka/skriva vetenskapligt och att kunna handleda dem på ett bättre sätt än tidigare i t.ex. deras examensarbeten.”

”Min vetenskapliga kompetens att bedriva forskning kombinerad med min pedagogiska grundutbildning. Ett utvecklat kritiskt tänkande och utökade kunskaper inom det genusvetenskapliga fältet borde kunna leda till god förmåga att bidra till skolutveckling inom området. Förhoppningsvis kan min examen leda till tjänst vid lärarutbildningen vid högskolan. Eftersom jag har erfarenhet av både kvantitativ och kvalitativ forskning kan jag i framtiden även tänka mig andra vägar inom forskningsvärlden. De kontakter som under utbildningstiden etablerats med andra forskare kommer förhoppningsvis även i fortsättningen att vara värdefulla.”

Avhandlingsskrivandet med allt vad det innebär betonas också som värdefullt och nyttigt för framtiden.

”Utbildningen i sin helhet är mycket värdefull, men jag anser att själva avhandlingsskrivandet kommer att vara det som jag mest kommer att ha nytta av i fortsättningen.”

Men det finns också de som uttrycker stor osäkerhet, som håller flera vägar öppna och inte riktigt har tagit ut någon tydlig kompassriktning.

”Vad det kommer att innebära efter doktorsexamen kan jag inte sia om. Kanske återvänder jag till gymnasieskolan, kanske blir jag kvar i universitetsvärlden, kanske halkar jag in på något helt annat ... Eftersom det är en så öppen fråga är det svårt att spekulera i vad som kommer att kännas mest eller minst nyttigt.”

”Vissa kurser har kanske varit mer eller mindre nyttiga.”

Men man kan konstatera, att de flesta trots allt trivts.

”Konstigt nog har jag känt mig hemma i akademin, trots att jag är kritisk till hierarkierna och alla sociala regler kring utbildningen. Men det har varit roligt! Man får mycket idéer och det finns utrymme för det. Det är mycket dubbla känslor. Man måste veta sin plats i

hierarkin. Det är en fråga om makt. Det märks så väl vid seminarierna. Det är en lite knäpp miljö, men det finns en viss kreativitet ändå!”

Framtiden är osäker för många

Det tänkta mötet mellan verksamheter r svårt att se. Det handlar snarare om olika faser och etapper i yrkeskarriären varvade med studier. De flesta i den här gruppen har definitivt lämnat läraryrket i ungdomsskolan bakom sig. Ska man undervisa, så är det inom lärarutbildningen och där kan man ha nytta av sina tidigare kunskaper och erfarenheter. I övrigt är man frågande till inför samverkan och ömsesidighet i relationer och kunskapsprocesser.

Ingen vill gå tillbaka till skolans värld som lärare! Det finns inga relevanta tjänster och klimatet är kyligt. De ser nog på mig som en ”mysko” person, menar någon. Akademien är inte heller intresserad av den kunskap som finns i praktiken, i verksamheten.

”Jag skulle gärna återkomma till skolan om det funnits tjänster. Jag skulle gärna forska på min egen verksamhet och utveckla skolan. Jag uppfattar att akademien inte är intresserad av den kunskap som finns i praktiken/skolverksamheten. Man betraktar den inte som jämbördig. Där har min handledare varit en annorlunda forskare och betytt mycket för mig. Jag har skrivit ett kapitel om detta i en antologi.”

Här nämns bland önskade framtidssysslor bl.a. utredningsarbete inom offentlig sektor. Flera vill också fortsätta forska men då helst inom en forskargrupp vid högskolan/universitetet. Ensamarbetet står inte högt i kurs. Flera kan också tänka sig undervisa inom akademien samt olika kombinationer av forskning och undervisning.

”Om jag måste undervisa, så skulle det då vara inom högskolan eller universitetet. Tillbaka till skolan vill jag inte! Men en utredartjänst vill jag allra helst ha.”

”Jag önskar att jag kan arbeta kvar på Lärarhögskolan eller på någon annan högskola som lektor i pedagogik. Jag tror att det är viktigt med lärarutbildningen om det ska bli någon förändring i skolans värld. ... Mina nyvunna kunskaper och forskning ska komma lärarna till nytta har jag tänkt.”

En av doktoranderna är i dag rektor för en skola med 90 elever från förskolan till grundskolans åk 6. I skolan finns 25 heltidstjänster. Hon jobbar 75 % som rektor och 25 % med ett projekt inom entreprenörområdet, för att på så sätt hålla kvar sin forskning. Hon är den enda som gått tillbaka till skolan på en tjänst som innebär att hon har användning för sin nyvunna kunskap.

Den som är universitetsadjunkt har däremot ett annat utgångsläge och går gärna tillbaka till sin tjänst, som kan ge utrymme för såväl undervisning som forskning.

”Jobb? Jag är lyckligt lottad som har min adjunktstjänst. Jag bara trillar tillbaka. Det är inte så lätt att få något, men man får behålla det man har. Naturligtvis vill jag fortsätta forska inom mitt område.”

En annan doktorand är tjänstledig från en forskningsassistenttjänst på ett språkforskningsinstitut och en adjunktstjänst på högskolan, vilket kan leda till ett lektorat efter examen. Det är en intressant och relevant tjänst för hennes del.

En av doktoranderna, som har en tydlig forskningsnisch, fick redan under studietiden erbjudande om arbete och forskning både från lärarutbildningen och från en forskargrupp.

Några doktorander har redan fått forskningsmedel från Vetenskapsrådet och CEIFO som ger dem möjlighet att fortsätta forska, vilket också är det de själva helst vill. Någon har fått internationella kontakter, som han skulle vilja utveckla efter sina studier. Men det förutsätter en tjänst som disputerad och det finns inte så många.

För dem som hunnit avsluta studierna vid intervjutillfället fanns erfarenheter av att söka jobb efter forskarutbildningen. Det var inte självklart att få tjänst vid den egna högskolan.

”När jag var klar sökte jag flera tjänster på olika platser i landet. Här på högskolan fanns bara ett lektorat och vi var flera om det. Jag sökte den i alla fall. Och så valde man mig då.”

Någon påpekar att målet inte bara är en tjänst det är frågan om. Man vill helt enkelt vara kvar i akademien! Om man vill fortsätta att arbeta vid universitetet gäller det att bli docent. Flera kvinnor i gruppen påpekar också att de har sin familj, make och barn, att tänka på, men också att det är viktigt att även kvinnor kan göra karriär inom akademin.

”Forskningen är en manlig värld – en kompisvärld. Det är viktigt att vi kvinnor kommer in som bitr. handledare och så småningom blir docenter och professorer.”

11.3 Doktorander utan lärarexamen

Positiva erfarenheter – En lång glädjefylld resa

Erfarenheterna av utbildningen är trots allt positiva. Bland de positiva erfarenheter som nämns är att man fått vistas i en forskarmiljö, att man utvecklat metodmedvetenhet, att man lärt sig arbeta under eget ansvar, att man tvingats till uthållighet och att man hela tiden värderats. Några efterlyser mer internationellt utbyte.

”Att få delta i forskarutbildning har betytt mycket för mig. Det finns många komponenter som varit viktiga. Jag tror att det som framför allt har varit viktigt för mig är, att ha fått vistas i en forskarmiljö och att ha fått delta i vetenskapliga diskussioner och i alla de informella diskussioner, som vi doktorander ständigt har.”

”Innehållet i studierna och det fria valet har passat mig bra. Grundutbildningen och vetenskapsteorin är viktiga. Men jag önskar mer internationellt utbyte. Det är på väg. Man kan t.ex. studera utomlands ett år.”

”Det betyder oerhört mycket. Det är för mig uppfyllelsen av en dröm som jag haft i många år. Jag känner att jag har utvecklats jättemycket på ett teoretiskt plan, samtidigt som det jag skriver om känns samhällsrelevant och bra för skolan.”

”Att jag kan driva ett så stort projekt själv! Att tro på mig själv.”

”Det har varit en enda lång glädjefylld resa, som jag egentligen inte vill ska ta slut.”

Det handlar också om en personlig kompetensutveckling för att såväl känna sig som forskare som att uppfattas som forskare av omvärlden.

”Man skulle kunna säga att det handlar om en personlig kompetensutveckling, d.v.s. möjligheten att både fördjupa/specialisera sig och bredda sina kunskaper i en djup inlärningsprocess med många olika aspekter. Som jag upplever det i dag är det själva denna process, som är utvecklande och som jag ska gå igenom för att dels känna mig som och dels formellt kunna kalla mig forskare. Utöver detta är kontakten med andra personer med liknande intressen och i liknande situationer av stor betydelse.”

Negativa erfarenheter – Ett jag-centrerat ensamarbete

Men några uttrycker också, att arbetet på egen hand, ensamarbetet, och känslan av att arbetet enbart är av betydelse för en själv är påfrestande. Till andra negativa erfarenheterna räknas brist på inledande information och handledning, otydlighet i utbildningsprogrammen, koncentrationen till fyra år, låg betoning av intellektuell kompetens och påtagliga könsskillnader. Det framförs också kritik mot en del obligatoriska kurser. När det gäller könsskillnaderna framhåller någon, att det verkar som om pojkar plöjer fram i utbildningen, medan flickor mognar genom utbildningen. Flickor problematiserar olika frågor och mognar därmed med problemen.

”Att det är mer ensamarbete än jag förväntade mig. Jag ingår i en forskarskola som balanserat ensamarbetet, men mer i form av allmänvetenskapliga frågor och inte inom mitt specifika avhandlingsområde.”

”Det är mycket man inte förstått som doktorand, särskilt i början. Nu kan jag känna att hela processen är viktig för helheten. Men det var svårt att förstå i början. Det var svårt att få det hela att gå ihop.”

Nyttan av att genomföra en forskarutbildning

Det man menar sig ha haft mest nytta av är det konkreta och praktiska forskningsarbetet i olika faser av avhandlingsarbetet, samtalen med handledaren och kurserna i forskarutbildningen. Annat som också nämns är tillgången till tankeredskap – att ha fått ett forskarkörkort – metodutveckling och de kontakter som utvecklas genom nätverk. Utbildningen är en helhet och det är denna helhet man säger sig ha nytta av. Insynen i skolans värld betonas av någon, som inte hade den kunskapen med sig, och därmed möjligheten att utveckla tvärvetenskapliga frågor.

”Det vetenskapliga tänkandet som man tränas in i.”

”Själva erfarenheterna, den kunskap och insikt, jag tillägnat mig under processens gång samt givetvis – forskarkörkortet i sig. Jag ser det som en helhet och har svårt att peka ut någon del som mer värdefull än någon annan. Kanske i så fall den ökade erfarenheten av och vanan att både skriftligt och inte minst muntligt presentera det jag håller på med samt att relativt snabbt kritiskt kunna läsa, sätta mig in i och utvärdera svårare/vetenskapliga texter.”

”Det är mer strukturerade arbetssättet, den är mer utpräglade helhetssynen, förmågan att se eller åtminstone försöka se samband och kritiskt granska företeelser, insikten i hur betydelsefull precisering är, än mer förståelse för hur lite man faktiskt vet och hur komplex och svårhanterlig verkligheten kan vara och ofta är, de fördjupade kunskaperna i kvalitetsteknik samt kontakter.”

Det är svårt att precisera, som någon uttrycker det, men man har mognat och kunskap är något man vill ha mer av.

”Forskarutbildningen tvingade mig att bli mer preciserad. Jag måste hålla mig i örat och hitta mina gränser. Även om jag läste mycket behövde jag mer. Det innebar också en viss ny inriktning. Jag har fått respons. Jag har vuxit. Jag har blivit mer kritisk till mig själv och mitt eget arbete. Jag har mognat. Det är svårt att precisera. Jag har använt många år till detta! Jag har levt i och omkring den här verksamheten. Jag har bara fått positiva kommentarer från gamla arbetskamrater, som välkomnar mitt arbete och mina resultat. Jag vill gärna stanna kvar i universitetet. Jag vill ha mer kunskaper och särskilt mer specialpedagogik.”

”Den kunskap jag fått inom skolområdet. Förhoppningsvis kan den användas till att starta upp mer forskning inom det sociala arbetet med inriktning mot ungdomar och skola, vilket det inte finns så gott om.”

Vad de skulle ha mindre nytta av är det få som nämner.

Framtiden – Forskning och universitetsundervisning

Både forskning och undervisning på universitetsnivå står på önskelistan som framtida syssel-sättningar. Många vill fortsätta arbeta som forskare och vara kvar i sin forskargrupp. Men för att kunna det måste man söka forskningsmedel och det tar tid. Under tiden menar man, att man kan försörja sig på att undervisa och gärna ha en lektorstjänst. Dessa doktorander är välkommen arbetskraft. Men det är inte alltid så lätt att få ett lektorat. Man får i stället överleva genom att kryssa fram mellan småuppdrag och vikariat. Inte så sällan måste man ta ett vikariat på någon annan högskola eller något annat universitet. De flesta väntar på en tjänst där de disputerade. Utredningsuppdrag ligger också nära till hands. Däremot är intresset för undervisning på gymnasienivå lågt. En del av dessa doktorander skulle mycket väl lämpa sig för gymnasieläraryrket, med tanke på deras ämnesval för avhandling.

”Jag har undervisat en hel del och haft uppdrag. Men det är ont om lektorat. Jag har fortfarande kontakter med mitt förra jobb och jag har min socionomutbildning att falla tillbaka på. Statistik kan jag också. Det är först nu jag förstår att detta med forskningen kan ta slut.”

”Forskning och en del undervisning vore roligt.”

”Jag vill gärna ingå i en grupp. Då trivs jag bäst. Villkor och ramar måste vara givna för mig. Jag trivs med organiserade uppgifter, gärna uppdrag, utredningar, utvärderingar t.ex. för en myndighet. Arbetsmarknadsfrågor intresserar mig mest. Jag vill inte ha ett jobb – hellre uppdrag.”

Någon funderar över forskningens roll i samhället och vill kunna påverka beslutsfattare i framtiden inom sitt kommande yrke.

”När det gäller forskningen är det viktigt för mig att fundera över världen utanför: Vad är forskningen bra för i det här avseendet? Då blir särskilt följande frågor intressanta och viktiga för mig, nämligen metodfrågorna (det kritiska förhållningssättet), analysarbetet, skrivandet och världen utanför universitetet. Allt detta tycker jag är roligt och skulle jag på något sätt vilja fortsätta med.”

”Att jag förhoppningsvis kommer att få ett arbete och/eller fortsätta forska så jag kan påverka beslutsfattare. Att jag kan fortsätta forska om skolans roll i dessa ungdomars liv och koppla det till demokratifrågor.”

Läro-utbildningen skulle kunna vara en del av och ett instrument i en sådan process. Betydelsen av pedagogisk forskning för och i läro-utbildning finns också med i några reflektioner och man känner sig bättre förberedd än tidigare ”har mer på fötterna”, för att ta upp diskussioner och argumentera för sin uppfattning.

”När jag disputerat kan jag föreläsa om min forskning för att påverka. Jag hör andra som gör så. Vi måste verka för ett gott samhälle. Jag sprider gärna mina kunskaper till folk som ska arbeta nära andra människor i samhället. Jag försöker vara medveten om att det påverkar i en särskild riktning. Pedagogik och lärarutbildning är en uppdelning, men det beror på oss själva. När jag är färdig och har på fötterna är jag beredd att ta upp den här diskussionen. Just nu uppfattar jag det som att lärarutbildningen kör sin del och pedagogiken sin del. Så talar man i alla fall om det. Det är synd. En del av kritiken mot lärarutbildningen är, att den inte innehåller tillräckligt med pedagogik.”

Någon kommenterar frågan om framtiden genom att efterlysa ett helhetsperspektiv på utbildning och yrke och menar, att det är en fråga som borde få större utrymme i utbildningen.

”Jag har allmänt sett bra erfarenheter av forskarutbildningen. Men generellt är det mycket viktigt att livet efter forskarutbildningen sätts i fokus och att detta får påverka utformningen av utbildningen.”

De äldre doktoranderna i gruppen säger, att det är först nu som de kan uppleva värdet av att knyta ihop sina erfarenheter med de kunskaper de får genom forskarutbildningen.

”Jag stämmer inte precis med bilden av den traditionella doktoranden, som just lämnat de akademiska startblocken. För mig liknar forskarutbildningen mer en slutspurt, för att hinna knyta samman och strukturera de tankar som väckts efter samspel med personer med nedsatt kognitiv förmåga. Det känns ändå viktigt att påpeka, att det faktiskt är först nu som jag upplever att jag har den erfarenhet och de redskap som krävs för att på allvar börja studera, hur man på ett systematiskt sätt kan ge tankestöd till människor som har svårt att fantisera och föreställa sig.”

Det är uppenbart att forskar- och doktorandkonferensen i Knivsta 2006 (Knivsta 3) startade en del reflektioner i doktorandgruppen bl.a. om hur forskarutbildningen kan utvecklas. En del har hänt under senare år, men det finns fortfarande många funderingar inför framtiden.

Några av intervjuerna genomförs efter i Knivsta - konferensen 2006, då samtliga doktorander och handledare hade bjudits in. Avsikten var att skapa en gemensam mötesplats, presentera forskningsmiljöerna, utbyta erfarenheter och skapa möjligheter till fortsatta kontakter.

”Efter Knivsta-mötet har jag tänkt på att forskarutbildningen är så extrem. Det är ett generellt problem, som bör lyftas fram. Det är svårt att hitta system som liknar detta. Det är en princip som gäller, nämligen att det är upp till var och en att ta sig fram. Man överarbetar det man gör och det betraktas också som överarbetat. Man ses/betraktas som lite konstig. Man kan också betraktas som lite skrämmande: Vad kan han egentligen? – Jag har förstått, att arbetsgivare snarare räknar med erfarenhet och praktisk kompetens

än med akademiska meriter. Man betraktas gärna som överkvalificerad. – Man måste alltså ställa sig frågan vad som ska ingå i en forskarutbildning. Utbildningar och avhandlingar produceras men återkopplig till verksamheten saknas. Jag tror att man måste bredda utbildningen. Den kan inte bara ge grunden för fortsatt forskning, utan också kunna bli användbar i andra sammanhang och svara mot behov av helhetssyn och problemlösning.”

Knivsta-mötet gav doktoranderna kontakter och upplevelsen av att de olika forskningsmiljöerna hörde ihop. På det individuella planet kände flera doktorander, att de hade fått kunskaper som var bra och användbara för deras framtida verksamhet.

”Knivsta 3 gav mig en helhet, som jag inte var medveten om. Dessutom gav det nya kontakter, som var mycket positivt. Jag är tacksam över mötet i Knivsta. Över huvud taget är möten viktiga. Det ger belöning! Man ska inte ta för givet, att det inte är något som berör.”

Postern med presentation av respektive forskningsmiljö och projekt, som alla deltagare utarbetade till mötet, har flera doktorander haft ytterligare användning av bl.a. vid möte med föräldrar, vid konferenser och i samband med olika presentationer. Bl.a. beskriver en doktorand hur den hjälpt honom att presentera sitt forskningsprojekt för föräldrar med fokus på hur man kan förstå barnens lärande.

Kommentarer

Det är viktigt att lyfta fram de forskarstuderandes egna omdömen om forskarutbildningen. Deras erfarenheter och förväntningar är olika delar av deras totala yrkeskarriär och fortsatta val. Detta har hittills försumrats i de få studier som finns. De studerande är så gott som samtliga klara över hur de vill använda sin nyvunna kunskap och kompetens. Även om det finns såväl positiva som negativa erfarenheter, så är all överens om att utbildningen i det stora hela varit en positiv upplevelse. Alla tror sig också ha nytta av den i framtiden. Även om man som doktorand måste veta sin plats i hierarkin och ser maktspelet, så trivs alla i utbildningen. Någon fångar det i följande mening *”Det är en lite knäpp miljö, men det finns en viss kreativitet ändå!”*. Det handlar om ett nytt sätt att tänka, att få en vetenskaplig plattform och att vara med och forma forskningsfrågor. Värdet ligger också i att få ingå i en forskargrupp - den kollegiala miljön med flera doktorander - , som inneburit stimulans, handledning och tillgång på nätverk. Metodutvecklingen lyfts också fram av många. Att lära sig skriva en avhandling är för många en värdefull erfarenhet. En dröm går i uppfyllelse, en andra chans och personlig kompetensutveckling nämns också.

Men det har också sina problem. Alla har haft jobbigt med ensamarbetet, anonymiteten och de svåra rollförändringarna. Det är också flera stycken som funderar över nyttan av det man gör utöver den personliga erfarenheten och utvecklingen. För några är detta ett problem, med tanke på att man har ett utvecklings- och användningstänkande i sin grundinställning. Nyttan kan då vara nyttan för skolan, för verksamheten och för samhället

utöver nyttan för en själv. Brist på information och handledning nämns också som problematiska. Både lärardoktoranderna och de med en lärarexamen tycker att balansgången mellan teoretisk akademiker och praktisk lärare är jobbig. Känslan av att vara oakademisk finns där, liksom känslan av att nytta inte hör ihop med akademien.

Tankarna och planerna om framtiden är också överraskande lika i de tre grupperna. Universitetet, högskolan och lärarutbildningen är de områden som doktoranderna är mest intresserade av att arbeta inom efter fullföljda forskarstudier. Utredningsuppdrag nämns också som intressanta av somliga. Skolan skulle kunna var ett alternativ, men den strama attityd, som kommunerna valt att behandla ”sina” forskarstuderande på, gör att ingen vill komma tillbaka till skolan. Det finns helt enkelt ingen strategi eller tjänstestruktur för det, och det har man som lärardoktorand och doktorand med lärarexamen insett. Det behövs också engagemang från ansvariga på olika nivåer, både när det gäller att få skolfolk att ta del av forskning och när det gäller att få politiker att satsa forskningsmedel. Nedskärningarna i och avvecklingen av forskningsbudgeten som drabbade dessa doktorander har gjort dem medvetna om den politiska delen i utvecklingen av skolan. Därför efterlyser man både forskarskolor med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk verksamhet och fakultetsmedel för den utbildningsvetenskapliga forskningen vid universitet och högskolor.

12 Sammanfattning

12.1 Lärardoktorander

Gruppen lärare som blir doktorander är en liten del av lärarkåren. Det intressanta är att den finns. Det intressanta är också hur skolan tar tillvara eller kan ta till vara den kompetens de utvecklar under sina forskarstudier. De doktorander som avses i den här gruppen har tjänst i någon kommun och är till 50 % av sina forskarstudier finansierade av kommunen. I texten har de kallats lärardoktorander.

En stor del av doktoranderna i den här gruppen saknar akademiska traditioner i sin uppväxt-familj och har svårt att förstå koder och signaler i sin nya tillvaro. Det tar tid för dem att acklimatisera sig i akademien och de får inte mycket hjälp på vägen. Flera poängterar att de gjort en klassresa. Utbildning är viktig för dem och de har i regel trivts i skolan och med sina studier.

Dessa doktorander menar, att valet av lärarbanan är det viktigaste utbildningsval de gjort. De är mycket engagerade i sin yrkesroll som lärare och skulle därmed kunna vara en viktig resurs i och för skolan. De vill kunna fördjupa sig i frågor de mött som lärare och kunna fungera som handledare i projekt alt. utvecklingsledare. De har ett stort intresse för sitt ämne (jfr. forskningsmiljöns inriktning), men ser också studier som personlig utveckling. Lärarutbildningen är deras grundutbildning. En rik flora av kurser har de också gått under årens lopp. Man kan säga att de byggt upp en horisontell yrkeskarriär. Att kurser varit ett stort inslag i den här gruppen förstår man. Några nämner att de haft en kursmaffia på skolan. Speciellt värdefull anser man att utbildningen i specialpedagogik varit. Flera har redan under lärartiden engagerat sig i utvecklingsarbete på skolan och någon har fått utvecklingsstöd från bl.a. myndigheten för skolutveckling.

Det viktigaste valet närmast är valet av akademiska studier efter grundutbildningen, som ofta gått via pedagogikämnet och magisterutbildning. Val av ämne för uppsatsskrivning och en eller flera stödjande handledare har haft stor betydelse för deras väg fram till att antas som forskarstuderande. Valet av forskarutbildning var inte självklart för dem, men när möjlig-heten gavs tog de gärna chansen, som några uttryckte det. Man såg det helt enkelt som en viktig erfarenhet. Det finns alltså en – om inte medveten – ganska rak karriärlinje, om man beaktar, att det är lärande och undervisning, som hela tiden varit det centrala i deras studie- och yrkeskarriär.

Många i den här gruppen säger, att de vill lära sig något mer. De tycker, att lärarrollen blivit enahanda; vill inte vara läsa-skriva-räkna-fröken hela livet! De tycker också, att det är frustrerande att behöva fortsätta som lärare, eftersom det finns så lite tid till kompetensutveckling och till diskussioner med kollegor. Bristen på vuxenkontakter har också blivit ett problem för dem. Någon, som är rektor, nämner också, att det kan vara svårt att få med

lärare i nytänkande och utvecklingsarbete. Som rektor saknar man då nätverk och kontakter, för att kunna fortsätta driva utvecklingsfrågorna. Man har för lite på fötterna!

Det är inte lätt för lärarna att närma sig högskolan. Att kombinera lärartjänst och studier är svårt för dem. Kommunerna har problem med att gå in i ekonomiska åtaganden, även om några kommuner banat väg för lärare att studera ”i tjänsten” genom satsningar på s.k. kommunmagistrander. Forskarskolan som organisationsform (jfr NaPa) har i viss mån också underlättat. Den gör forskarutbildningen synlig! Men det är inte bara relationen till akademien som ska fungera för doktoranderna, utan även livet i övrigt med familj, barn och föräldrar. Medelåldern ligger på 48,6 år.

Det var inte en planerad strategi, som förde dessa lärardoktorander in i forskarutbildningen. Snarare var det nyfikenhet, intresse liksom tillfälligheter och t.o.m. misslyckade utvecklings-arbeten, som förde dem vidare. Handledare, besjälade kollegor och annonseringen om doktorandtjänster hade betydelse som incitament för valet. Personliga kontakter har varit betydelsefulla, inte minst för de utomlands födda svenskar, som finns i gruppen och som mötts av barriärer och brist på förståelse.

Högskolan har varit en okänd värld för många av lärardoktoranderna. De har inte fått den hjälp över tröskeln som de behövt och förväntat sig. Det har varit en mental omställning med nya koder att knäcka. Det tog ett år att aklimatisera sig! Forskarskolan i pedagogiskt arbete, som en sammanhållen organisation, har upplevts som en räddning. Tyvärr har doktoranderna i de s.k. filialhögskolorna upplevt, att de hängt i luften i förhållande till ”moder – universitetet”.

Lärardoktoranderna har inte bara känt sig utanför, utan även haft svårt för att identifiera sig med akademien. De har upplevt arbetsmiljön som realskolemässig och hierarkisk. De har svårt att se var och hur lärarerfarenheter kan komma in i utbildningen. Någon har t.o.m. fått uppleva, att sådana erfarenheter försvårar och inte har något värde. Men det gäller att överleva! För det finns också positiva erfarenheter. Man får uppmuntran av människor som tror på en och man får fördjupa sig inom sina intresseområden.

Det är svårt för lärardoktoranderna att fortsätta ha kontakt med kommunerna under forskarutbildningen. Även om tanken från början var, att kontaktytor och mötesplatser skulle skapas för ömsesidigt utbyte, så har det inte fungerat så. Kommunledningen, och även akademien, har snarare låtit satsningen bli en personfråga. De kunde använt sig av satsningen på lärardoktorander som ett strategiskt utvecklingsredskap med möjlighet till utvecklings- och förändringsarbete och mötesplats för olika kunskapsmiljöer. En del kollegor såg i stället med misstro på att de ”fick gå” forskarutbildning på ”betald arbetstid”. Vissa menade, att de svek eleverna. Tyvärr var många skolor och kommuner oinformerade om vad doktorandernas arbete innebar. Varken rektorer eller kommunledning försökte bygga in dessa erfarenheter i verksamheten, trots initiativ från doktoranderna själva.

Forskarskolan fungerade samlande och gav struktur och stadga för doktoranderna. Ett problem var emellertid, att några doktorander kom att tillhöra institutioner, som vare sig hade någon professor eller andra doktorander. Doktoranderna vid filialhögskolorna saknade också forskningskompetens på nära håll. NaPa:s seminarier gav kontinuitet åt arbetet och de nätverk man fick möjlighet att bygga upp gav trygghet. Att skriva ”papers” och presentera dem vid nationella och internationella konferenser, upplevs som mycket positivt. Introduktionsveckan i början av studierna gav en positiv start. Men trots det var känslan av ensamhet stor bland de flesta doktorander. Man var ovan och osäker i den nya miljön och kände otrygghet. Till detta hörde också, att det inte fanns mycket som anknöt till doktorandernas tidigare erfarenheter och kompetens.

Den akademiska miljön har sina strukturer och det är bara i undantagsfall, som man öppnar för utveckling och förändring av former för och innehåll i undervisningen.

De flesta i gruppen bedriver sina studier inom ramen för forskarskolor och då i synnerhet den nationella forskarkolan i pedagogiskt arbete (NaPa). Den bärande principen för den senare är, att pedagogiskt arbete som akademiskt examensarbete tydligt kopplas till den praktiska verksamheten. I samtalen med doktoranderna finns det inte mycket som tyder på, att uppläggnings- eller själva undervisningen genomsyras av den här kopplingen. Inte heller har något planerat samarbete förekommit mellan högskolan och de involverade kommunerna. Det är endast i valet av avhandlingsämne och i vissa fall vid genomförandet av det, som praktiken slår igenom. Detta trots att det var en tydlig beställning från Skolverket och ett uttalat intresse från lärardoktoranderna, som sökte doktorandtjänsterna på de premisserna.

Doktoranderna upplevde det som positivt att vara med i en forskarskola. Undervisningen gav personlig ”empowerment”. Men den beskrivs också av doktoranderna som mycket lik annan akademisk undervisning man deltagit i. Man hade förväntat sig mer av samarbete för utveckling på olika plan liksom av gemensamma rutiner för forskarskolan. Det är bara i en forskningsmiljö som doktoranderna tycker, att de kunnat påverka utbildningens innehåll och uppläggning. Doktoranderna är utspridda på institutioner och orter och mycket ansvar ligger hos dem själva. I en sådan situation blir handledningen mycket viktig. Att hela NaPa-gruppens handledare stod till doktorandernas förfogande, upplevdes som mycket positivt. Bland resultaten märks, att doktoranderna snart lär sig att ställa krav på sina handledare. Det är inte så ovanligt, att man byter handledare under studietiden. Oftast sker det på doktorandens initiativ.

Ämnesvalet för avhandlingen är doktorandens eget. Dels föregås det av ett stort intresse för ämnesinnehållet och dels är doktorandtjänsten inriktad och utannonserad inom sakområdet. Erfarenheter från den egna undervisningen finns invävda i avhandlingsarbetet på lite olika sätt, enligt doktoranderna. Någon menar också, att hon skriver den bok hon själv saknat.

Flera av doktoranderna har positiva erfarenheter av utvecklingsarbete i kommunen. Tyvärr är det inte så ofta som det finns pengar för planerade utvecklingsaktiviteter i kommunerna. Förvaltningscheferna, som ytterst är ansvariga för planeringen, kommer och går och har slutat eller bytts ut under dessa år. Det saknas kontinuitet i dessa kontakter. Doktoranderna känner därför ett ointresse från kommunledningen och är osäkra på om man verkligen vill ha forskarkompetens bland sina anställda. Doktoranderna är dessutom under studietiden placerade i en "personal och tjänstepool". När de är klara med sin utbildning avgör kommunen var de ska placeras. Det både oroar dem och gör dem besvikna. De känner inte heller något stöd från tidigare kollegor eller rektor.

Men trots kritik och besvikelse, som framgår av det ovanstående, tycker man, att forskarutbildningen varit rolig och spännande. Man har fått utvecklas, läsa och reflektera samt mött intressanta människor. En ny chans har givits dem, flera är till åren. Nu har man tagit sitt körkort för att få forska! De problem som man utan tvivel upplevt, kommenteras med att man får tåla en del och att "Man lär sig inget förgäves!"

Den generella nytta man haft av forskarutbildningen menar man är, att den lett till personlig utveckling. Man har lärt sig se och förstå det man håller på med. Den har varit till nytta för det ämne man arbetar med genom att man ökat sina kunskaper, utvecklat sitt förhållningssätt, arbetssätt och sin förmåga att uttrycka sig i skrift. Problematiskt har det däremot varit att känna, att man är oakademisk och att nyttan och akademien inte hör ihop.

Alla tycker, att den kunskap man tillägnat sig är nyttig och användbar. Likväl vill man inte återvända till arbetet i skolan. Man är samtidigt positiv till annan verksamhet i skolan, t.ex. utvecklingsarbete i kommunen, aktionsforskning o.dyl. och har idéer om förändringar, t.ex. delad tjänst mellan verksamhet i skolan och forskning. Men man tvivlar på statens och/eller kommunernas eventuella intresse. Som det är i dag saknas karriärtjänster i läraryrket, även om olika parter behöver läsa forskningsrapporter och avhandlingar och sätta sig in i forskningen. För det krävs tålamod, engagemang och samarbete. De flesta vill hålla kontakt med forskningen och sina nätverksvänner inom landet och utomlands.

Lärardoktoranderna vill fortsätta att forska och helst få en forskarassistenttjänst. Möjliga alternativ är, att arbeta inom lärarutbildningen eller få uppdrag av olika slag. De ifrågasätter, att regeringen ville dra in deras forskningsmedel 2003 och att den inte heller ville stödja forskningsmiljöerna, när det ändå fanns forskningsmedel och diskussionen om lärarnas status och karriärmöjligheter var högaktuell. Forskarskolan som institution har trots allt varit bra för dem, men de vill ha tydligare utrymme för lärares forskning och mer pengar till fakultetsforskningen. Allra mest hoppas de på ett jobb som länk mellan universitetet och kommunerna!

12.2 Doktorander med lärarexamen

Även i den här gruppen finns lärarexamen som bottenexamen och de flesta har även flera års erfarenhet av arbete i skolan. Flera är förstagenerationsakademiker med en viss osäkerhet inför den nya omgivningen. Man har ingen att fråga till råds när det behövs. Några invandrare berättar också om hur svårt det kan vara att komma in i det svenska universitets-systemet. Det är inte självklart att utländska examina räknas. Man måste dessutom kämpa både med språket och med kulturen. Båda dessa grupper är relativt ”nya” grupper i akademien och de får arbeta hårt för att ta sig över systemets trösklar. Det intressanta är, att de delar den grundläggande värderingen nämligen, att utbildning är mycket viktig för en bra start i livet. Det är något de har med sig från sin ursprungliga familj. Man måste bli något och då räknas utbildning högt, som en nödvändighet. Det är inte alltid i första hand läraryrket som hägrar, men det kan vara bra att ha ”i botten”, som en garanti och som en trygghet, anser man.

Studie- och yrkeskarriären ser därför något annorlunda ut i den här gruppen än i den ovan redovisade lärardoktorandgruppen. De här doktoranderna visar tidigt engagemang för att vidareutbilda sig. De är på väg i utbildningssystemet på ett målmedvetet och strategiskt sätt med inriktning mot ämnen och examina. C- och D-uppsatser och magisterutbildningar är etapper på vägen. Man har definitivt lämnat läraryrket bakom sig. Samtidigt kan man säga att karriärvägen har formats under resans gång. Målet har inte varit specificerat från början. Däremot har fortsatta studier och karriär varit det. Det innebär, att det inte bara är studierna som är centrala i gruppen. Många funderar över hur man ska kunna kombinera familj, studier, yrke och karriär. Medelåldern är något lägre i den här gruppen än bland lärardoktoranderna och vidareutbildningen sammanfaller därför också för många med familjebildningen. För flera av kvinnorna – och de överväger i gruppen - blir detta också en genusfråga. Man oroar sig för hur man ska kunna kombinera dessa roller. Oron bottnar inte minst i att man upplever forskarvärlden som en manlig värld med sina tydliga maktstrukturer. Någon framhåller, hur viktigt det är med nätverk av olika slag och ger exempel på ett nätverk för kvinnliga forskare, som betytt mycket för henne.

Mot den här bakgrunden är steget till en fördjupad och relativt lång utbildning, som forskar-utbildningen, inte en självklarhet. Man måste hitta spåret och följa det, för att vägen ska öppna sig och man ska se och förstå möjligheterna. I det här läget betyder personer och kontakter mycket. Som någon uttrycker det: ”man måste gjort sig en bas först och skaffat sig personer som tror på en”. Det kan vara en arbetskollega, den närmaste chefen, handledaren i tidigare examensarbete etc.

När man väl finns i akademien betonar man tillhörigheten till en forskningsmiljö. Forsknings-medel bidrog till att bygga rika forskningsmiljöer kring några av doktoranderna, vilket framhålls som ovärderligt. *Det var lyckan när dörrarna öppnades ...* Men man framhåller också, att det är viktigt med öppenhet från forskningsledare och handledare, för att miljön ska kunna utvecklas. Sammanhållningen mellan kollegorna i

miljön betonas också . Friheten har man svårt att hantera, även om man lär sig så småningom. Det är en frihet på gott och ont, som någon uttrycker det. Samtidigt måste man acceptera miljön och de regler som finns, även om de upplevs som gammaldags och man inte alltid förstår dem. Som den praktiker de flesta från början är saknar man kopplingen mellan den vardagliga världen och den akademiska världen. Därav följer också, att man snarare upplever utbildningen som en personlig utbildning och utveckling, än som en del av ett förändringsarbete och samhällsutveckling.

Det kanske är därför som flera beskriver sin utbildningskarriär som en resa, där man successivt byter position från lärare till forskare. Man försöker länge ha kvar lärarrollen, men det blir alltmer en balansgång och det blir allt svårare ... *nu är jag mer doktorand ...* Men man har fått nya erfarenheter under resans gång. Dessa borde vara till nytta för flera lärare och doktorander och skulle kanske kunna underlätta en utveckling av både vardagspraktiken och akademien. Många har funderat över varför processen ser ut på det här sättet. Varför tar lärare inte till sig av den akademiska kunskapen och integrerar den i lärarkunskapen? Vad är det som redan ligger i deras ryggsäck och hindrar? Flera tror, att det i första hand är skolans handlingsinriktade kultur som fortfarande räknas för lärarna och att de inte får tillräckligt med hjälp och stöd i forskarutbildningen för att införliva ett annorlunda, många gånger kritiskt och ifrågasättande tänkande, som en viktig resurs i läraryrket och lärarkompetensen.

12.3 Doktorander utan lärarexamen

I den här gruppen är variationerna i bakgrund större än i de andra två grupperna. Fler doktorander än i de andra grupperna kommer från familjer med akademisk bakgrund. Det har alltid varit självklart att de skulle gå vidare till universitetsstudier. Normer och värderingar i utbildningen stämmer väl överens med det man upplevt i familjen. De som inte har den här bakgrunden berättar om uppmuntrande personer, t.ex. stödjande föräldrar eller en bokslukande mamma. Folkhögskolestudier är exempel på en otraditionell väg till forskarutbildningen i den här gruppen. Även här finns doktorander med invandrarbakgrund. Höga utbildningskrav karaktäriserar deras bakgrundsmiljö.

Som grupp betraktad är dessa doktorander studiemotiverade och intresserade av utbildningsfrågor. Det är ofta deras ämnesintresse, som för dem vidare genom studierna. Flera har arbetat på någon universitetsinstitution och det arbete har lett vidare till uppdrag, projekt och forskarstudier. Någon nämner, att forskningsintresset vaknade redan under grundutbildningen. Utmaningar och nyfikenhet betonar flera som viktigt. Få har haft någon annan yrkesverksamhet under tiden efter gymnasiestudierna. Medelåldern är lägst i den här gruppen jämfört med de övriga två grupperna. Många har gått direkt från gymnasiet till studier.

Variationerna märks också i deras vägar genom akademien. Fler universitetsdiscipliner finns representerade bland dessa doktorander, t.ex. statsvetenskap, kulturvetenskap, kommunikationsvetenskap, pedagogik, sociologi etc.

Även i den här gruppen märks det, att stöd och uppmuntran av lärare, kollegor och studiekamrater betyder mycket. Forskarstudierna är annorlunda, än de studier man varit van vid. Trots den omgivande familjemiljön, så är mycket nytt och annorlunda. Doktoranderna förväntar sig och behöver en tydlig inskolning i sina forskarstudier. De behöver också tidigare än som nu är fallet få hjälp med att skapa sig en överblick av och struktur för sina studier. Det tycker de inte att de har fått. Organisationen känns suddig, traditionell och föga utvecklingsinriktad. Även om undervisningen innebär spännande möten med intressanta människor och stimulerande diskussioner upplever flertalet, att den akademiska miljön är krävande och att det tar tid att förstå den. I den kritik som framförs nämns ensamarbetet som problematiskt och att kurser om lärande, som de framhåller som viktigt, bara stoppats in utan reflektion. Men det finns mycket som är positivt också, t.ex. att få tillhöra en forskargrupp och ett nätverk samt att få arbeta med avhandlingen och själva skrivandet. Än en gång bekräftas, att handledaren är en viktig person i doktorandens arbete. Det innebär, att man får stöd och uppmuntran samt kritik och uppmaningar. Någon ställer krav samtidigt som man blir bekräftad. Man kan inte gömma sig!

Tillfälligheter har banat väg för avhandlingsämnet, enligt flertalet av dessa doktorander. Många har haft ett speciellt intresseområde, som växt fram under många år. I och med arbete på institutionen eller andra erfarenheter har de fått möjlighet att omformulera sina intressen till relevanta forskningsfrågor och ser nya möjligheter till fördjupningar.

Till de positiva erfarenheterna av forskarutbildningen hör att få vistas i en forskarmiljö, att utveckla metodmedvetenhet, att tvingas till uthållighet, att lära sig arbeta under eget ansvar samt att hela tiden värderas och bedömas. Samtidigt finns det sådant som de är kritiska till. Hit räknas att mycket arbete sker på egen hand, att en hel del bara har betydelse för doktoranden själv, att utbildningsprogrammet är otydligt och att man saknar intellektuellt samhällsengagemang i utbildningen. Utbildningen skulle vinna på information och handledning redan i början av studierna.

Ett annat sätt att ta reda på vad undervisningen betytt för studenterna är, att försöka få en uppfattning om vilken nytta de haft av den. Här nämner man det konkreta arbetet med avhandlingen. Man har fått träna många delar av utbildningen i en samlad och tillämpad helhet och man anser sig ha nytta av allt detta i framtiden. Samarbetet med handledaren är en individuell träning som också uppskattas. De praktiska redskap, som kurserna i forskningsmetodik givit dem liksom de nätverk man byggt upp, tror man sig också ha användning av. För dem som inte har erfarenhet av skolarbete utöver sin egen skolgång har insynen i skolans värld varit värdefull.

Den framtida yrkesverksamheten ligger inte i skolan för den här gruppen. I stället vill de flesta fortsätta att forska och undervisa på universitetet. Ett tänkvärt alternativ är att arbeta med uppdrag, men med basen inom universitetet. Den praktiska koppling som görs är dels att några vill använda sina nya kunskaper för att påverka beslutsfattare och dels att andra ser användbarheten av pedagogisk forskning i lärarutbildningen. När det gäller framtidsfrågorna tycker flera av dem, att relationen mellan forskarutbildningen och yrkes- och arbetslivet varit svag i såväl organisation som undervisning. Mot den bakgrunden tycker man, att utbildningen fortfarande känns som ett individuellt projekt. Men, som de också betonar, skulle den mycket väl kunna bli avsevärt tydligare i sin samhälls- och yrkesanknytning.

Del III Sammanfattning, slutsatser och diskussion

13 Doktorandernas relation till skolan och akademien – ett kunskapsmöte?

I det följande summeras och diskuteras de frågor om mötet mellan vardagskunskap och akademisk kunskap, som formuleras inledningsvis.

Sammanfattning

I den här studien har jag studerat villkoren för samverkan mellan akademien och skolans vardag. Jag har gjort det genom att följa de forskarstuderande som finansierades inom Skolverkets forskningsprogram från 2001 till 2007 genom större delen av deras utbildning. De senare åren finansierades de inom Myndigheten för skolutveckling p.g.a. myndighetens delning 2003. Tre huvudfrågor har belysts, nämligen

1. Vilka är de studerande som påbörjar forskarutbildningen?
2. Hur fungerar forskarutbildningen för dem?
3. Vad händer dem efter fullföljd forskarutbildning?

De forskarstuderande, deras handledare respektive de ansvariga för forskningsmiljöerna och/eller forskarskolorna har intervjuats under åren 2007 och 2008. Alla har medverkat i intervjuerna. Det rör sig om 35 doktorander och 32 handledare och 38 biträdande handledare. Tre doktorander avbröt studierna på ett tidigt stadium. Kontakter i kommunerna t.ex. förvaltningschefer och rektorer - som några av de studerande haft i början av sina studier – hade varit önskvärt att nå. Det kunde inte genomföras därför att många av dem inte var kvar på sina tidigare tjänster. Vid utgången av 2007 hade samtliga 32 doktorander fullföljt sina kurser i utbildningen och 16 hade disputerat. Ytterligare 13 har disputerat resp. disputerar under åren 2008 och 2009. Återstående tre doktorander planerar att disputera senast 2010. Det innebär, att 91 % av doktoranderna har disputerat vid utgången av 2009. De flesta disputerar i pedagogik och pedagogiskt arbete. Medelåldern är relativt hög 42 år (2007) och variationen stor från 36 år till 62 år. Det innebär, att de flesta har erfarenheter och kunskaper från annan utbildning och tidigare yrkesverksamhet, vilket understryker vikten av den övergripande frågeställningen i denna studie. Fler än hälften av doktoranderna kommer enligt egen utsago från familjer som saknar akademisk tradition. Många anser sig ha gjort en klassresa.

Frågorna har belysts i tre doktorandgrupper. Jag har medvetet tagit ett doktorandperspektiv, ett inifrånperspektiv. Jag har försökt ”göra doktorandernas röst hörd” genom att redovisa resultat från de utbildningsberättelser som de givit mig. Jag har vidare tagit tillfället i akt att studera de doktorander, som fanns i Skolverkets forskningsprogram 2003, eftersom nämnda möte var en viktig utgångspunkt för programmets uppbyggnad.

Doktoranderna fanns representerade i de 16 forskningsmiljöer, som ingick i programmet. De tre doktorand-grupperna är lärardoktorander, med tjänst i kommunen, doktorander med lärarexamen samt doktorander utan lärarexamen. Lärardoktoranderna är knutna till en hemkommun genom lärartjänst där och med 50 % finansiering från denna kommun under studietiden. Doktoranderna genomför forskarutbildningen inom olika akademiska discipliner, företrädesvis pedagogik och pedagogiskt arbete, vid ämnesinstitutioner eller forskarskolor och vid 14 högskolor och universitet. De flesta lärardoktorander genomför sin utbildning inom forskarskolan Pedagogiskt arbete.

Det finns alltså förutsättningar för det möte mellan kunskap från vardagen och akademisk kunskap, som är huvudfrågorna i den här studien. Det finns både likheter och skillnader mellan de tre fallstudierna, som gör dem intressanta som underlag för en diskussion om villkoren för mötet/en mellan vardagskunskap och akademisk kunskap, om utbildningsprocessen, om resultaten av utbildningen och om doktorandernas framtid.

Till likheterna hör att samtliga doktorander någonstans i sin utbildningskarriär beslutat sig för att satsa på en akademisk utbildning på forskarnivå. För lärardoktoranderna gäller, att det egna intresset i kombination med samarbetet mellan kommun, universitet och myndighet gjort det möjligt för dem att söka utannonserade tjänster. De har själva kommit till en punkt i sin livs- och yrkeskarriär, när de är mottagliga för det tillfälle som ges. Doktoranderna med lärarexamen har däremot bestämt sig för att lämna lärarbanan, som inte räcker till för dem längre, medan doktorander utan lärarexamen befinner sig i en familjemiljö och en arbets/utbildningsmiljö, som gör det naturligt för dem att fortsätta till forskarutbildningen.

Skilda vägar leder till forskarutbildningen för doktoranderna i de tre grupperna. Många uppger, att de saknar erfarenheter från akademiska studier i sin familjebakgrund. Störst är den gruppen bland lärardoktoranderna och minst bland de doktorander som saknar lärarexamen. Mängden yrkeserfarenhet följer samma mönster liksom medelåldern, som är högst bland lärardoktoranderna och lägst bland doktorander utan lärarexamen. Valet av forskarutbildning görs alltså i olika livsfaser och med skilda erfarenheter i bagaget. Lärardoktorander och doktorander med lärarexamen har erfarenheter från en tidigare yrkesverksamhet med sig in i utbildningen. Ett yrke som de är mycket positiva till, men som de av olika skäl valt att antingen fördjupa sig inom eller att lämna. Studier på flera nivåer – något förenklat skulle man kunna säga på bredden för lärardoktoranderna och på djupet för doktoranderna med lärarexamen – har föregått valet av forskarutbildning.

Villkoren för att genomföra utbildningen varierar för grupperna, både när det gäller finansieringsformer och organisatoriska förutsättningar för utbildningens genomförande. Lärardoktoranderna samfinansieras med anslag från Skolverket och någon kommun och ingår oftast i en forskarskola. Doktoranderna med och utan lärarexamen samfinansieras med anslag från Skolverket och universitetet och tillhör oftast en institution vid universitetet eller högskolan. De tre doktorandgrupperna finns representerade i nästan

samtliga forsknings-miljöer inom studien, vilket skapar förutsättningar för en undervisning med både erfarenhetsbredd och erfarenhetsdjup och som skulle kunna främja olika kunskapsmöten.

Undervisningen inklusive formerna för avhandlingsarbetet och handledningen visar på ganska stora likheter mellan de tre grupperna. Vissa skillnader finns emellertid i hur doktoranderna upplever avhandlingsarbetet och handledningen. Överlag tycker doktoranderna, att undervisningen är traditionellt akademisk med mycket ensamarbete, seminarieserier, kurser, litteraturstudier och handledning. Många klagar över den stora delen ensamarbete, som de inte väntat sig. Det tar också lång tid för dem att komma in i den akademiska kulturen, speciellt för dem med lärarerfarenhet, och de får vare sig hjälp eller stöd i denna process.

Handledaren upplevs som en central person och därför blir en fungerande handledare en viktig del i utbildningen. Doktoranderna inser snabbt detta! Med tiden blir de allt mer kritiska mot handledningen och inte så få byter handledare. Handledargruppen i forskarskolan i pedagogiskt arbete värderas mycket högt. Man blir som doktorand inte lika utsatt som med en enskild handledare och handledargruppens kompetens är bred. Naturligtvis finns det uppskattade handledare i de andra doktorandgrupperna också.

Val av avhandlingsämne är ett personligt intresseval för de två doktorandgrupperna med lärarerfarenhet tydligt relaterat till deras tidigare kunskaper och yrke. De flesta teman och inriktningar har stor relevans för yrkespraktiken och rimmar väl med deras önsningar och förhoppningar om att vara till nytta för skolverksamheten. I några avhandlingar inom lärardoktorandgruppen har ett medvetet aktionsinriktat forskningsarbete genomförts.

Kontakterna med skolhuvudmän, kommuner, rektorer och lärare är få bland doktoranderna. Erfarenheterna av och förväntningarna på dessa kontakter liksom försöken till kontakter med lärarkollegor varierar mellan grupperna. Lärardoktoranderna är den grupp som borde haft mest kontakt med sina skolor och kollegor. Men inga medvetna kontakter har byggts upp varken i forskarundervisningen eller för framtiden, trots den relativt omfattande samfinansieringen. Det saknas initiativ och kontakter både från kommun och från akademi, vilket lärardoktoranderna hade förväntat sig. När doktoranderna själva tagit kontakt med sin skola eller kommun har det mestadels runnit ut i sanden. De har inte fått gehör. En del lärarkollegor har t.o.m. stämplat dem som ”svikare”.

Så gott som alla genomför sina doktorandstudier på planerad tid, vilket är ett gott resultat om man ser till genomströmningen, som är ett vanligt akademiskt mått. Ser man däremot till doktorandernas förväntningar på utbildningen och deras möjligheter att förverkliga sina framtidsplaner, så varierar åsikterna mellan grupperna. Lärardoktorandernas ursprungliga tanke var, att utveckla sig inom sitt yrke och att återvända efter genomförda studier, men med andra arbetsuppgifter. Under resans gång har yrkesverksamheten kommit på distans inte minst p.g.a. brist på kontakt och samverkan, och den akademiska kulturen tagit

överhand. Inga kontaktytor eller mötesplatser för kunskapsutbyte eller diskussion har skapats vare sig i skolverksamheten eller inom forskarutbildningen i akademien. Även om en del av lärardoktoranderna skulle vilja komma tillbaka till skolan, ser de inga möjligheter, att få använda sina nya kunskaper och erfarenheter där. En del känner t.o.m. av en viss akademikerfientlighet i skolan. Därför blir en akademisk fortsättning med forskning, undervisning, uppdrag och lärarutbildning de vanligaste framtidsförväntningarna bland lärardoktoranderna. Doktorander med lärarexamen har redan tidigare lämnat läraryrket och lärarverksamheten och har inga tankar på att återvända. De har gjort sitt i skolan. Några ser en verksamhet i lärarutbildningen som det sätt på vilket de kan påverka skolan i fortsättningen.

Beaktar man finansiering och genomströmningen, d.v.s. att så gott som alla doktoranderna genomför sin forskarutbildning på 4-5 år, att avhandlingen slutförts och publicerats samt att finansieringen varit ordnad under tiden framstår resultatet av satsningen som mycket bra. De flesta har också någon anställning eller sysselsättning att gå till efter fullföljda studier. Det kan gälla forskning, uppdrag och lärarutbildning. Några har adjunktstjänster inom universitetet och andra har kvar lärartjänster i sina kommuner – som en trygghet! I dessa avseenden ser resultaten också bra ut.

Men genom det rika material, som doktorandernas berättelser givit om utbildningsprocessen i sin helhet och om sina egna mål och förväntningar, blir bilden annorlunda, mer komplex och därmed också mer komplicerad. Framför allt synliggör den ett intressant mönster, som har med kunskapsmötet/en eller snarare bristen på kunskapsmöten att göra, och därmed behovet av ömsesidighet i kunskaps- och lärandeprocessen, behovet av respekt för olika sorters kunskap samt behovet av samverkan i utvecklingsprocessen.

Diskussion

Organisation och struktur utan utrymme för rörlig mosaik

Den här studien visar, att både skolan och akademien är två tungrodda, svårmanövrerbara och förändringsskeptiska världar, var och en överorganiserad och med sina maktstrukturer. Visserligen har ramvillkoren förändrats genom nya mål och organisationsformer samt genom att nya studerandegrupper antagits, en viktig men inte tillräcklig del för att åstadkomma förändringar, enligt Dahllöf.¹¹² Med Hargreaves ord kan man konstatera, att det fortfarande är de trygga simuleringarna och balkaniseringen – här i form av forskarskolor och ämnes-institutioner – som etableras på högskolans villkor.¹¹³ Den rörliga mosaik med inslag från lärarnas vardag och t.ex. rörelser och tjänstebyten mellan akademi och verksamhet, som han ser som önskvärd, har svårt att finna sin plats här. Undervisningen är upplagd kring seminarie-serier, avhandlingar och handledning på

¹¹² Dahllöf, U. 1999: a.a.

¹¹³ Hargreaves, A. 1998: a.a.

samma sätt i samtliga grupper och så som vi känner igen den från andra sammanhang och av egna erfarenheter. Ensamarbetet dominerar och upplevs som påfrestande av de flesta doktoranderna inte minst lärarna, som är vana vid en kollektiv gemenskap. De flesta avhandlingar är enskilda doktoranders arbeten, även om flera av dem är mycket relevanta för skolverksamheten och bygger på aktions-inriktade forskningsmetoder. Acklimatiseringen till akademien är svår. Introduktion efterlyses av många. Flera är förstagenerationsakademiker på forskarnivå, särskilt i lärardoktorand-gruppen, och några har invandrarbakgrund och stora studieambitioner. Enstaka förändrings-försök, som t.ex. gemensam handledningsgrupp, introduktionskurser inom forskarskolan och en aktionsinriktad seminarier i en av grupperna, slår väl ut. Flera doktorander påpekar, att det finns utvecklingsmöjligheter, men att det kräver arbete och ansträngning! Kontakterna med yrkesverksamheten är obefintliga, enligt doktorandernas berättelser. Så vill de själva inte ha det, men saknar aktivt stöd för det.

På samma sätt har skolan svårt för att öppna dörren för nytänkande. Kontakten mellan lärar-doktoranderna och de skolor och kommuner där de har sina tjänster och som delvis finansierar dem är – kan vi konstatera – så gott som obefintlig. Trots initiativ från flera av doktoranderna har de inte kunnat få stöd för den ömsesidighet mellan akademi och vardagsarbete, som låg i deras förväntningar. Ambitionen att kunna spela på varandras planhalvor har därmed uteblivit. Det är den strategi som Robertson Hörberg framhåller som synnerligen viktig för utveckling av möten och respekt för varandras kunskap.¹¹⁴ Det har funnits utrymme för att utveckla sådana idéer men de har helt enkelt inte diskuterats. Om det är okunnighet, omedvetenhet eller ovilja är svårt att säga. Kommunerna har trots allt investerat pengar i dessa tjänster. Decentraliseringen och det därmed förändrade styrsystemet har lagt ett betydligt större ansvar lokalt på lärare och rektor samt nationellt på lärarutbildningen, som en akademisk högskoleutbildning. Enligt Hargreaves kolliderar den modernistiska och den postmodernistiska grundsynen i dessa system och lärarrollen har pressats in i motsättningarna mellan dem. Men i den kollisionen ligger enligt honom utmaningen för framtiden och kampen om läraryrkets professionalitet. Han menar, att de inblandade (alla) måste vilja ha förändringar och tillsammans skapa förutsättningar för dem. Det som han också tycker är viktigt är, att lärarna – både i akademien och i skolvärlden - äger förändringsprocesserna, då det är de som i realiteten åstadkommer förändringarna. Det är dessutom nödvändigt, att arbeta på olika nivåer samtidigt, från organisation och finansiering till genomförande.

Resultaten från den här studien visar, att det trots en utveckling av organisationen sker få förändringar i verksamheten. Varken strukturerna eller systemet utvecklas i post-modernistisk anda. Det är enskilda individer som tar initiativ, vill utvecklas och mer eller mindre slumpartat använder sig av systemets möjligheter för sin egen skull. Utan stöd från skolvardagen och undervisningsverksamheten, som för övrigt genomgående visat sig vara så viktigt för de här grupperna, dras lärardoktoranderna mer och mer till den akademiska

¹¹⁴ Robertson Hörberg, C. 1997: a.a.

sidan. Man blir helt enkelt mer akademiker vare sig man vill eller inte. Eventuellt kan man så småningom och på längre sikt bidra till utveckling och förändring men då snarare genom ett utifrånperspektiv, än genom det inifrånperspektiv som var tänkt från början. Förändring tar tid! Den direkta återkopplingen till skolan har inte funnit sina former ännu. Flera lärardoktor-ander berättar, att de periodvis känner sig leva i ingenmansland, betraktas som svikare av skolan och som oakademiska i universitetssammanhang och att de dessutom saknar en tydlig samhällsförankring i forskarutbildningen. Det senare kan spegla just detta, att de faktiskt har en yrkesprofession som bas.

En forskarutbildning med barriärer.

Forskarutbildningen för doktoranderna, som den planerades i det ursprungliga forskningsprogrammet, var tänkt att ge möjligheter att utveckla den samhällsvetenskapliga forskningens innehåll och form och därmed också hantera frågan om användning av forskning på ett integrerat sätt. Det krävs kunskap om de praktiska behoven, för att forskarna ska kunna beskriva hur forskningen kan användas, enligt Robertson Hörberg. Det krävs också en förförståelse hos mottagaren, för att denna dialog ska kunna fungera. Dessa förutsättningar finns både bland lärardoktoranderna och doktoranderna med lärarexamen. Men det förutsätter också en positiv värdering av forskning i den miljö där den yrkesverk-samme ska arbeta och en elevsyn, som ser eleven som en del av kontext för undervisningen och inte som en produkt av den. Det krävs samtidigt en förståelse för detta inom forskar-utbildningen. Man kan stärka forskningsanvändningen genom samarbete, mötesplatser och aktiviteter, som gör alla delaktiga i centrala beslut och som blandar ett bottom-up och top-down tänkande och ger gemensamma kontaktpunkter. Det krävs också tid för att kunskapen ska krypa in i verksamheten, enligt Weiss. Forskarkulturen och skolkulturen skiljer sig förvisso åt. Den förra brukar karaktäriseras som förståelseinriktad och den senare som handlingsinriktad, men det finns öppningar för samverkan. Robertson Hörbergs lärande-triangel, som beskriver lärares inre dialog mellan lärarkunskap, praktiska kunskap och annan kunskap, skapar förutsättningar för en interaktiv dialog mellan praktik och teori. Doktoranderna i denna studie är exempel på detta. Skolorna och skolhuvudmännen har ett stort ansvar genom att intressera sig för, möjliggöra och stödja en sådan utveckling inte bara på det ekonomiska planet. Kunskaper finns men enligt resultaten i den här undersökningen saknas medvetenhet, planering och kanske också ambition. Kunskap *om* verksamheten behövs *i* verksamheten!

Forskningsmiljöerna, så som de ursprungligen var tänkta, samt även forskarskolorna, kunde ha varit goda mötesplatser för sådan utveckling som beskrivs ovan. Även lärarkunskapen, inte bara den akademiska kunskapen, är en viktig drivkraft i ett förändringsarbete och akademien måste lära sig att möta läraren. Det behöver inte innebära, att verksamheten blir oakademisk, som någon antyder ovan. Tyvärr vittnar många av doktorandernas berättelser om att dessa förutsättningar inte utnyttjats för en utvecklande eller forskningsanknytande verksamhet, trots att pedagogiskt arbete varit hemvist för flera av doktoranderna och att t.ex. forskarskolans mål varit, att bredda och förnya forskning och forskarutbildning med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

Lärarna har i dag friheten att skapa handlingsutrymmen som motkraft till hindrande ramar. Det kräver en aktiv dialog som grundar för ömsesidig respekt mellan forskningens och praktikens kunskap. Gemensamma utbildningar skulle kunna vara en plattform för ett sådant lärande. Men då måste politiker, tjänstemän och ledningsgrupper delta i dialogen, så att innehåll och genomförande av satsningar svarar mot inte bara de mål som ställs utan även tydliggörs i de processer och resultat som förväntas. Redan i Prøitz pilotstudie syntes dessa problem och de kvarstår efter det att de flesta doktorander genomfört merparten av sin forskarutbildning och skrivit sina avhandlingar.¹¹⁵

Jag kan konstatera, att forskarutbildningens traditionella karaktär när det gäller upplägning, form och innehåll – trots inrättandet av en forskarskola för pedagogiskt arbete - knappast har bidragit till att göra de forskarutbildade lärarna till de förändringsagenter i skolan som en del av målsättningen. Ur akademisk synvinkel har målen däremot uppnåtts, eftersom nästan samtliga doktorander disputerar inom utsatt tid. I ett ram – process – resultat tänkande bidrar studien till en mer nyanserad bild av resultaten. Den målstyrning som gäller för både ungdomsskola och universitet/högskolor ställer enligt uppdrag och styrdokument krav på rektorer och lärare att delta i diskussionen om läroplansteoretiska frågor och problem. Styrningen ger möjlighet till undervisning på olika villkor inom givna ramar, d.v.s. till varierande processer både i ungdomsskolan och i akademien. Huvudmannens och rektors ansvar, att inte bara initiera utan även stödja, följa, återkoppla och utveckla är alltså tydligt. I det här fallet har vi sett att det befintliga handlingsutrymmet - som t.ex. lärardoktorand-tjänsterna i kommunerna och forskarskolan i pedagogiskt arbete givit - i t.ex. undervisning, dialog och nätverk, inte utnyttjats. Möjliga mötesplatser och samarbets/samverkans-strukturer har inte använts. Telhaug m.fl. menar, att Sverige vid jämförelse med de andra nordiska länderna visserligen har haft en snabbare utveckling mot en organiserande, vägledande och stödjande lärarroll, men att den alltmer kommit att verka på elevernas premisser med stor respekt för deras olika val.¹¹⁶ Har otydligheten i den professionella kärnan i verksamheten resulterat i ensamarbete och individuellt arbete för lärare, som inte vill vidare? Samtidigt har lärarutbildningen och lärarrollen förlorat i attraktionskraft och status, trots att utredningar, läroplaner och decentralisering formellt givit lärare mer inflytande över skolan och undervisningen. Mönstret i den här studien tyder på, att utvecklingen av lärarrollen hamnat mellan flera stolar. Universitetet har fått i uppdrag och tagit sig an att akademisera lärarutbildningen utan att fundera över hur denna undervisning och studerandegrupp skiljer sig från och kan komplettera annan akademisk utbildning. Kommunen vet inte och har ingen plan för hur man kan använda en lärare med akademisk kompetens. Skolan har svårt för att förändra sin kultur, så att lärares nya kunskaper kan användas och inte skapa motsättningar till den praktiska, handlingsinriktade kunskapen. Kommuner och skolor har problem med att använda de forskarutbildade lärarnas nya kompetenser, t.o.m. när man varit med om att initiera och finansiera denna utbildning. Man har både satsat och inte satsat på

¹¹⁵ Prøitz, T. 2005: a.a.

¹¹⁶ Telhaug, A.O., m.fl. 2002: a.a.

forskarutbildade lärare, trots att man gjort en inte obetydlig ekonomisk investering. Forskarutbildning för lärare tycks bli ännu ett individuellt projekt, som bidrar till att leda kompetent arbetskraft bort från läraryrket, och inte den kollektiva resurs, som skulle kunna bidra till att utveckla skolan, lärarrollen och forskningen och kanske i förlängningen höja status och yrkesprofession. Den praktiska kunskapens värde behöver synliggöras samtidigt som den akademiska kunskapens värde för skolverksamheten och forskarutbildningen behöver diskuteras och förändras och mötesplatser på lika villkor etableras, så att kompetenta lärare som behövs i skolan inte väljer bort skolverksamheten.

Även om resultatbilden kan synas negativ på ett övergripande plan finns det ändå viktiga frågor, som fått sin belysning genom studien. En av dessa är antagningen av doktorander i samverkan med kommunerna. Kommunerna har varit medfinansiärer och haft ett ord med i antagningsbeslutet. Alla doktorander har varit behöriga, men inte konkurrerat i samma urvalsgrupp inom forskningsprogrammet. Det finns i resultatet under utbildningen inget som tyder på kvalitetsskillnader mellan doktorandgrupperna. Grupperna skiljer sig inte åt vare sig när det gäller antal avslutade kurser eller disputationens grad per år 2007/2008.

Lärardoktoranderna och de doktorander som har en lärarexamen skriver avhandlingar som är tydligare förankrade i skolans vardagsarbete och deras egna erfarenheter, som dessutom ofta legat till grund för ämnesvalet, än vad doktorander utan lärarexamen gör. Kvaliteten är den samma. De har fortfarande ett stort intresse för skolverksamheten och egentligen är det bara kommunernas brist på engagemang, som hindrar dem från att återvända. Däremot ser jag tydligt i resultatmönstret, att doktorander med lärarexamen, för vilka kommunen inte gått in med aktiv finansiering, definitivt har lämnat skolan och endast kan tänka sig en akademisk karriär. Om kommunerna vill behålla kompetent personal och forskningsanknyta sin lärarkår, så måste denna grupp intresserade och lämpliga lärare fångas upp på ett tidigt stadium, innan det är för sent. Annars är risken stor för den ”brain drain”, som annars kan utvecklas. Det här kan alltså betraktas som ett hinder, en barriär, för forskningsanknuten personalutveckling i skolan.

En motsvarande barriär inom akademien är akademiseringen av undervisningen. Flera lärardoktorander menar, att bristen på kontakter med skolvärlden under forskarutbildningen och ointresset från kommuner och skolor - som ”passiva investerare” - medför, att de alltmer identifierar sig med den akademiska sidan. De undervisningsfrågor som har med innehåll och form att göra – de didaktiska frågorna - blir alltså viktiga ingredienser i den forskarstuderandes överväganden och val inför framtiden ... skolan eller akademien? Detta är tendenser som kunde anas redan i Prøitz pilotstudie, som genomfördes när doktoranderna var i början av sin forskarutbildning.¹¹⁷

¹¹⁷ Prøitz, T. 2005: *Professional Doctoral Candidates – a way for developing school professionalism?* Paper presented to the 27th annual EAIR FORUM 28 to 31 August 2005 in Riga.

Det har gått ca tio år sedan forskningsprogrammet, som inkluderade lärardoktorander, formulerades och sjuöattes. Under den här tiden har lärares forskningsbas fortsatt att vara ett hett ämne på den nationella och internationella arenan. I Sverige har skolans och akademins ansvar för skolutvecklingens kunskapsbas betonats bl.a. genom det s.k. Lärarlyftet med satsningar på bl.a. lektorsutbildad personal i ungdomsskolan.¹¹⁸ Pågående diskussionerna om bl.a. kunskapsbanker förutsätter, att lärare eller lärarteam har viss forskarkompetens, så att de vet och förstår hur sådana kan användas.¹¹⁹ Ett nytt förslag om förändringar av lärarutbildningen diskuterar behovet av forskarutbildade lärare och föreslår studievägar för lärare på avancerad nivå.¹²⁰

Ett nationellt mål kan alltså sägas vara att stärka forskningsbasen inom utbildningssektorn, såväl bland beslutsfattare som bland praktiker.¹²¹ Resultatet i den här studien har visat, att det inte räcker med ett uppifrån ”top-down” perspektiv på forskningsanknytning, utan att det även behövs ett inifrån ”bottom-up” perspektiv och att dessa perspektiv behöver mötas, t.ex. i lärarutbildning och i forskarutbildning. Det är annars lätt att dessa olika perspektiv och utgångspunkter blir otydliga och retoriska samt att uppifrån-perspektivet tar överhand. Den praktik- och värdebaserade forskning, som en interaktiv forskningsmodell med professionell reflektion som bas kan utveckla bör ges ett tydligt utrymme, så att inte en nationellt förordad forskningsbaserad praktik med en instrumentell kunskapsbas ges tolkningsföreträde. Aasen¹²² har problematiserat dessa två förhållningssätt och framhåller vikten av att tydligt skilja mellan dels den politiska och dels den professionella styrningen. Han menar, att det krävs balans mellan politik och förvaltning. Förutsättningar finns i decentraliseringen. Skolan och lärarna har ett tydligt ansvar för att konkretisera och genomföra undervisning, som leder till de nationella målen. Politikerna å sin sida ska på den nationella nivån definiera målen och på den lokala nivån sörja för att de mest effektiva rambetingelserna gäller.

Skolan och lärarna har alltså ansvar för att verksamheten genomförs på ett professionellt sätt, vilket också inkluderar en gedigen kunskapsbas, som bör omfatta viss forskningskompetens. Den lokala politiska nivån ska skapa förutsättningar för detta, t.ex. se till att forskarutbildad personal finns. På den nationella nivån ska målen definieras. Det är lätt att dessa roller blir otydliga. Inte minst bör den professionella nivåns ansvar för val av innehåll och metod respekteras. Undervisning och lärande handlar om frågor, som är kontextberoende och som lärare oftast har bäst kunskap om. I detta samspel behöver lärares kunskapsbas respekteras och stärkas. Ovanstående studie visar på möjlig-heter och

¹¹⁸ Prop. 2006/07:1: Budgetproposition för 2007. 16 oktober 2007. Stockholm: Finansdepartementet. Utbildningsdepartementet 2007. Lärarlyftet – fortbildning och högre status. Pressmeddelande 20 april 2007. www.skolverket/lararlyftet.se

¹¹⁹ OECD 2007: Evidence in Education. Linking research and policy. Paris: OECD.

¹²⁰ SOU 2008:109. a.a.

¹²¹ SOU 2008:109. a.a.

¹²² Aasen, P. 2008: *Planutvalget for utdanningsforskning. Forskning om utbildning i Sverige. Fra skolforskning til utbildningsvetenskap*. Powerpointpresentation september 2008 Oslo: NIFUSTEP.

synliggör problem och hinder på vägen. Det handlar om stora utmaningar för såväl kommuner som akademi. Det blir också en utbildningspolitisk fråga, när en studie som denna sätts in i sina lokala och nationella sammanhang. Denna studie är inte en slutlig utvärdering. De ursprungliga frågorna kräver fortlöpande uppföljning och tid!

När det gäller forskningsbaserad pedagogisk verksamhet hänvisar Aasen till Whitty ¹²³, med följande citat:

“Professional educators do not just need to know ”what works” in education, they also need to understand why something works and, equally important, why it works in some contexts and not in others. We also need opportunities to consider whether the activity is a worthwhile endeavour in the first place.”

Samma budskap framhåller Stenhouse tidigt i sin forskning. ¹²⁴ Följande citat redan från 1975 får tala sitt eget språk:

“Good teachers are necessarily autonomous in professional judgement. They do not need to be told what to do. They are not professionally the dependent of researchers or superintendents, of innovators or supervisors. This does not mean that they do not welcome access to ideas created by other people at other places or in other times. Nor do they reject advice, consultancy or support. But they do know that ideas and people are not of much real use until they are digested to the point where they are subject to teacher’s own judgement.”

Elliot ¹²⁵ betonar Stenhouse’s betydelse och skriver bl.a. att han lade tyngdpunkten på lärares utveckling som ”curriculum researchers” och citerar hans slogan:

” there can be no curriculum development without teacher development”.

¹²³ Aasen, P. 2008: a.a. samt Whitty, G. 2002: *Making Sense of Education Policy*. London: Sage.

¹²⁴ Stenhouse, L. 1975: *An introduction to Curriculum research and Development*. London: Heineman An Open University Set Book.

¹²⁵ Elliot, J. 1991: *Action Research for Educational Change. Developing teachers and teaching*. London: Open University Press.

Referanser

- Aasen, P. 1992: *Forskning som utdanningspolitikk – Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980 – 1990*. Stockholm: Skolverket.
- Aasen, P. 2000: Statens skolverk som kunnskapsorganisasjon Skolverkets forskningsstrategi 1993 – 1999. *Pedagogisk forskning* 2000 Årg 5 Nr 2 s 81-106.
- Aasen, P.: *Revidering av Skolverkets forskningsprogram 2001-2003*. PM 2000-11-23.
- Aasen, P. et. al. 2007: *Utdanningsforskning*. Rapport 15/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Aasen, P. 2008: *Planutvalget for utdanningsforskning. Forskning om utbildning i Sverige. Fra skolforskning til utbildningsvetenskap*. Norwegian Institut for Studies in Innovation, Research and Education. NIFUSTEP Oslo
- Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. 1995: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1995. Oppfølgingsrapport fra prosjektet “Forskning om forskning”*. Februari 1995. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitete i Trondheim.
- Aasen, P., Leirvik, B. og Nordtug, B. 1995: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Oppfølgingsrapport nr 2*. November 1995. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitetet i Trondheim.
- Aasen, P. og Hopperstad, M. 1997: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Individperspektiv i forskningen*. Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Aasen, P. og Leirvik, B. 1997: *Skolverkets forskningsprogram 1993 – 1996. Forskningsanvendelse i ett kommunikasjons- og brukerperspektiv*. Senter for Samfunnsforskning SESAM, Allforsk, Universitetet i Trondheim.
- Aasen, P. og Prøitz, T. 2003a: *Sektormyndigheternas roll i svensk skolforskning. Pedagogisk Forskning i Sverige* Årg. 8 Nr 4 s 255 – 258.
- Aasen, P. og Prøitz, T. 2003b: *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001 – 2002*. NIFU skriftserie 2/2003. Oslo: NIFUSTEP.
- Aasen, P. og Prøitz, T. 2004: *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning. Sektorsmyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. NIFU skriftserie 10/2004. Oslo.
- Aasen, P. 2008: *Planutvalget for utdanningsforskning. Forskning om utbildning i Sverige. Fra skolforskning til utbildningsvetenskap*. Powerpointpresentation september 2008 Oslo: NIFUSTEP.
- Andrae A. 1980: *Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium*. Akademisk avhandling Uppsala universitet. Uppsala Studies in Education 11. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.
- Andrae Thelin A. 1991: *Frökenliv*. Rapport från Rostad-projektet. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Andrae Thelin A. 1996: *KNUT-projektet. Kunskapsnyttjande och forskningsanvändning. Strategier för Skolverkets roll i kunskapsöverföring mellan forskningen och skolan*. Skolverket Dnr 96:166.

- Andrae Thelin A. 1997: Strategier för forskningsinformation – exemplet Skolverket. I Tydén T. (red): *Partnerskap för kunskapsutveckling. Forskning och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andrae Thelin, A., Lindqvist, P. och Nordänger, U.-K. 2004: ”Det är så himla svårt att sätta fingret på ...” Mötet mellan skolan och forskningen. *Skolmästarkonst i ett nytt århundrade*, Nr 1, 2004. Rapport från Lärarutbildningen, Högskolan i Kalmar.
- Andrae A. och Solstad K.J. 2005: *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt*. Forskning i fokus nr. 27. Myndigheten för skolutveckling.
- Askling, B. 2006: En fördjupad svensk lärarutbildning. I Skagen, K. (red.): *Lärarutbildningen i Norden*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, G. och Scherp, H.-Å. (red.) 2003. Skolutvecklingens många ansikten. *Forskning i fokus*, nr 15. Stockholm: Skolverket.
- Berg, G. och Scherp, H.-Å. 2003 a.a. Hartman, S. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande. Linköpings universitet.
- Biddle B.J. and Anderson D.S. 1991: Social research and educational change. In Anderson D.S. and Biddle B.J. (eds): *Knowledge for policy. An introduction to Theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bruln, G. 1998: *Den tredje uppgiften*. Arbetslivsinstitutet. Stockholm: SNS Förlag.
- Carlgren I 1996 a: Lärarutbildningen som yrkesutbildning I DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring.*, bilaga 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgren I 1996b: Skolans utveckling och forskning. I DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring*. Bilaga 2b. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dahllöf, U. 1999: Det tidiga ramteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999 Årg 4 Nr 1 s 5-29.
- Dahllöf, U 2000: Ämnesutveckling och intressentbehov som bas för stöd åt pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 5, Nr 2, 2000.
- DeMartini J.R. and Whitbeck L.B. 1987: Sources of knowledge for practice. *The Journal of Applied Behavioural Sciences*. Vol. 23. No.2. pp 219-231.
- DsU 1996:16: *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Elgqvist Saltzman I. 1993: *Lärarinna Kvinna Människa*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Elliot, J. 1991: *Action Research for Educational Change. Developing teachers and teaching*. London: Open University Press.
- Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. och Trankell, A. 1959: *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Franke-Wikberg (red.) 1989: *Skolan och uvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson I. 1996: *Att stärka lärarnas röster: Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson I. and Sikes P. 2001: *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Studies in Education and Change. Buckingham: Open University Press.
- Goodson I och Numan U. 2003: *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Granström K. 1994: Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Granström, K. 2000: *Forskningens innehåll. Om Skolverkets ansvar och möjliga prioriteringar*. PM 2000-11-23.
- Hargreaves A. 1998: *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. G. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande Nr 28, 1995. Linköpings universitet.
- Holmstrand, L. och Härnsten, G. 2003: Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning. *Forskning i fokus nr 10, 2003*.
- Hultman, G. och Hörberg, C. 1994: *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Huberman M. 1983: Recipes for busy kitchens: A situation analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. Vol. 4. No. 4. pp 478-510.
- Hultman G och Hörberg C 1994: *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Skolverkets monografiserie.
- Härnsten, G. 2000: *Kunskapsmöten i skolans värld. Exempel från tre forskningscirklar*. Skolverkets monografiserie.
- Härnsten, G., Holmstrand, L., Lundmark, E., Hellsten, J.O., Rosén, M. och Lundström, E. 2005: Vi sätter genus på agendan. Ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun. *Pedagogisk kommunikation Nr 6*. Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Högskoleverket 2001: *Forskarskolor i Sverige – en sammanställning*. Stockholm: Högskole-verket.
- Högskoleverket 2004: *Uppföljning av 16 nationella forskarskolor – samverken, rekrytering, handledning och kurser*. Högskoleverket: Stockholm.
- Högskoleverket 2005: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Rapport 2005:17. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2005: *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del I-III. Högskoleverket rapport 2005:17R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2006: *Forskarutbildning och forskarkarriär – betydelsen av kön och socialt ursprung*. Högskoleverket. Rapport 2006:2R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2008: *Utvärdering av 16 nationella forskarskolor. Högskoleverkets rapport 2008:16R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket 2008: *Doktorandspegeln 2008. Högskoleverket Rapport 2008:23R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobsson, B. och Sahlin – Andersson, K. 1995: *Skolan och det nya verket; skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Jacobsson, B. och Sahlin – Andersson, K. 1995: *Skolan och det nya verket; skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Johansson, H. 2007: *Forskning inom skol- och utbildningsområdet. I Lära till lärare I norr. Lärarutbildningen i Luleå 100 år*. Institutionen för pedagogik och lärande. Luleå tekniska universitet.

- Josefsson, I. 1994: Teoretisk och praktisk kunskap. I Boetius, M.-P. 1994 (red.): ... å andra sidan; om kvinnors och mäns villkor. Stockholm: Svenska kommunalarbetsförbundet.
- Kallos, D.: *Diskussions-PM ang. Skolverkets forskningsprogram*. PM 2000-11-23.
- LaPidus, G. 2001: *Graduate education and research*. In Albach, P. and Gumpert. Jongeling, S.B: 1999: PhD or Professional Doctorate – Is there a choice? I Brennan, J (et.al.) : *What kind of university?* Open university Press, Buckingham.
- Leffler, E. 2002: Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* Nr 1-2/2002. Umeå universitet: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Lindblom, C.E. and Cohen, D.K. 1997: *Usable Knowledge. Social science and social problemsolving*. New Haven: Yale University Press.
- Lindqvist, P., 2002: *Lärares förtroende-arbetstid*. Akad.avh. Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Lundgren U. 1999: Ramteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning* Årg 4, Nr 1, 1999.
- Lundmark, A. 2003: *Doktoranders åsikter om sin utbildning – ett led I kvalitetsutvecklingen av forskarutbildningen vid Uppsala universitet*. PM. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Läraryrket 2004: *Mer än 4 300 obehöriga lärare har aldrig satt sin fot på högskolan. Tjänstgörande lärare utan pedagogisk utbildning*. Rapport från Läraryrket och Lärares Riksförbund.
- Läraryrket 2006: *Alla har rätt till utbildade lärare*. En rapport om andelen lärare i skolår 7-9 som har rätt lärarutbildning. Läraryrket och Lärares Riksförbund.
- McLaughlin M.W. and Talbert J.E. 1992: *Social constructions of students: Challenges to policy coherence*. Stanford University.
- Mårald 2007: 100 år av nordlig lärarutbildning – en ramskiss. I *Lära till lärare I norr. Lärarutbildningen i Luleå 100 år*. Institutionen för pedagogik och lärande. Luleå tekniska universitet.
- Nordängers, U.-K. 2002: *Lärares raster. Innehåll och mellanrum*. Akad.avh. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- OECD 1995: *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges*. Paris: OECD.
- OECD 2004: *National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Denmark*. Paris: OECD.
- OECD 2003: *Knowledge Management. New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.
- OECD 2007: *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: OECD.
- Persson, M. och Persson, S. 2007: *Universiteten är en jätta gammal och seg organisation. Doktoranders röster om karriärmöjligheter inom akademien*. Malmö: Bokbox Förlag.
- Prop. 1996/1997:5: *Forskning och samhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1998/99:94: *Vissa forskningsfrågor*. Regeringen: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1990/91:18: *Ansvar för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Proposition 1999/2000:81: *Forskning för framtiden – en ny forskningsorganisation för forskningsfinansiering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135: *En fördjupad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2000/01:1: *Budgetproposition för 2001. Utbildning, högre undervisning och forskning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2000/2001:3. *Forskning och förnyelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2001/02:15: *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2002/03:1: *Budgetproposition för 2003*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prop. 2006/07:1: Budgetproposition för 2007. 16 oktober 2007. Stockholm: Finansdepartementet.
- Prøitz, T. 1998: *Forskningen skall komma till nytta*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Prøitz, T.S. 2005: *Bakgrunnsutredning – Campus prosjektene ved Høgskolen i Hedmark*. Arbeidsnotat 16/2005 Studier av innovasjon, forskning og utdanninga (NIFU STEP). Oslo.
- Proitz, T.S. 2005 a: *Profesjonsorientert PhD utdanning for lærere i Sverige – noe for Norge? Bedre skole 2005*. Oslo.
- Prøitz, T.S. 2005 b: *Professional Doctoral Candidates – a way of developing school professionalism?* Paper presented to the 27th annual EAIR FORUM August 2005.
- Prøitz, T. og Aasen, P. 2003: *Skolverkets nye forskningsprogram – studie av en implementeringsprosess 2001 – 2002*. NIFU (Norsk Institutt for studier av forskning og utdanning) skriftserie nr 8/2003. Oslo.
- Regeringen*. U 1999/234/F. Uppdrag att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier. Regeringsbeslut 20, 1999-06-23.
- Regeringens skrivelse 2001/02:188*: Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm den 23 maj 2003. Utbildnings och kulturdepartementet.
- Regeringen 2002*. Regleringsbrev för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling, 2002-12-19, Dnr U 2002/4735/DK-
- Regeringen 2003*. Ändring av regleringsbrev för budgetåret 2003 avseende Myndigheten för skolutveckling 2003-07-10, U2003/2595/S.
- Robertson Hörberg, C. 1997: *Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Akad. avhandling Linköpings universitet. Linköping Studies in Education and Psychology No 53. Linköping.
- Robertson Hörberg, C. 1997: *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning*. Akademisk avhandling Linköping Studies in Education and Psychology. No. 53. Linköping University.
- Rosengren K.E. och Öhngren B. 1997 (red): *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSFR.
- Rönnerman, K. 1999: *Vi behöver varandra*. Skolverkets monografiserie.

- Rönnerman, K. (red.) 2004: *Aktionsforskning i praktiken ... erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS (Svenska författningssamling) 1977, 1985, 1992, 1993 och 1997.
- Skolverket 1992: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94 – 1995/96. 1992-08-24. Dnr. 694/91.
- Skolverket 1996: Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1997 – 1999. 1996-01-29. Dnr. 94:1535. Stockholm.
- Skolverket 1998: Yttrande över betänkandet ”Forskningspolitik” (SOU 1998:128). Dnr. 98:2942.
- Skolverket 1999: Uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg. 1999-12-02. Dnr. 99:2295.
- Skolverket 1999: Uppdraget att utveckla kunskaps- och forskningsstrategier. 1999-12-13. Dnr. 99:2244.
- Skolverket forskningsprogram 1992, 1995, 1997, 2001 och 2002.
- Skolverkets monografiserie och serien *Forskning i Fokus*, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket 2001: Plan för Skolverkets forskningsprogram. 2001-03-16. Dnr. 01-2001:899-
- Skolverket 2002: Reviderad plan för Skolverkets forskningsprogram. 2002-03-27. Dnr. 2002:1126.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet-
- SOU 2008:52: *Lärarlegitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109: *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 09). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:54. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121: *Skolfrågor – Om skolan i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Spord Borgen J., Bruen Olsen, T. og Aasen, P. 2008: *Karriereveier for forskere i UVK*. Rapport 36/2008 NIFUSTEP Oslo
- Stenhouse, L. 1975: *An introduction to Curriculum research and Development*. London: Heineman. An Open University Set Book.
- Stortingsmelding nr 11 2008/09: *Laereren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strömberg Sölveborn, Laine 1984: *Doktoranders studiesituation: en undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten*, Uppsala universitet. Akad.avh. Uppsala Studies in Education nr 19. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Schoug, F. 2004: *På trappans första steg. Doktoranders och nydisputerade forskares erfarenheter av akademien*. Lund: Studentlitteratur.
- Tellhaug A.O., Mediås O.A. og Aasen P. 2002: *Fra fellesskap til individualisme? Utdanning som nasjonalbygging i skandinavisk perspektiv*. I *Utdannelsehistorie 2002*, 36. Årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.

- Tuijman, A. and Wallin, E. 1993 (ed): *School research at the crossroads: Swedish and Nordic perspectives*. OECD/CERI and the National Agency for Education.
- Turnbull B.J. 1992: *Research knowledge and school improvement: Can this marriage be saved?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco.
- Tydén, T. 1993: *Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics*. Doctoral dissertation at Uppsala University. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 50. Uppsala.
- Tydén, T. 1997: Ett forskningsprogram och samspelet mellan vetenskap och praktik. I Tydén, T. 1997 (red.): *Partnerskap för kunskapsutveckling*. Forskning och samhälle. Stockholm: HLS Förlag.
- Tydén T. 1995: *Kommunerna möter forskningen. En kunskapsöversikt med förslag till åtgärder*. DFR-Rapport 1995:1. Dalarnas forskningsråd.
- Uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnomsorg* (U 1999/2385/s) Dnr 99:2295 Skolverket.
- Uppdraget att utarbeta kunskaps- och forskningsstrategier* (U 1999/234/F) Dnr 99:2244 Skolverket.
- Utbildningsdepartementet 1990:5: "Skolverksutredningen"*: Stencil.
- Utbildningsdepartementet 2007. Lärarlyftet – fortbildning och högre status*. Pressmeddelande 20 april 2007.
- Vetenskapsrådet 2003: *Forskning av denna värld – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. VR:s rapportserie nr 2, 2003. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet 2005: *Forskning om denna värld II – om teorins roll i praxisnära forskning*. VR:s rapportserie nr 4, 2005. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weiss C. 1980: Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge*, Vol. 1. No.3. pp 381-404.
- Wernersson, I.: *Underlag för diskussion om Skolverkets forskningspolicy*. PM 2000-99-21.
- Whitty, G. 2002: *Making Sense of Education Policy*. London: Sage.
- www.skolverket/lararlyftet.se

Bilagor

Bilaga 1: *Inbjudan att presentera forskningsverksamhet och kompetens inom vissa forskningsmiljöer* 2001-03-28. Skolverket. Dnr 32-2001:986.

Bilaga 2. *Intervjustrukturer för doktorander och ledare för forskningsmiljöer respektive föreståndare för forskarskolorna.*

Bilaga 3. *Beslut om finansiering av forskningsmiljöer och projekt.* 2003-05-19 Skolverket
Dnr. 2000:00257.

Bilaga 1. Inbjudan att presentera forskningsverksamhet och kompetens inom vissa forskningsmiljöer

SKOLVERKET
INBJUDAN
2001-03-28
Dnr 31-2001:986

Enligt lista

Inbjudan att presentera forskningsverksamhet och kompetens inom vissa forskningsmiljöer

Skolverkets forskning ska bidra till utvecklingen av utbildningsverksamheten. Den forskning som initieras och understöds av Skolverket inriktas mot utbildningsväsendets kärnverksamhet. Det lärande som sker i barnomsorg, förskoleklasser, grundskolor, gymnasieskolor och vuxenutbildning sätts i fokus, liksom det arbete som bedrivs för att leda lärandet och för att leda de organisationer i vilka lärandet sker. Skolverksinitierad forskning ska bidra till att begrepp, teorier och referensramar utvecklas som kan vara goda underlag såväl för politiska beslut som för pedagogisk reflektion och handling.

Forskningen ska lämna bidrag till det gemensamma språk som fordras för att barnomsorg och skolverksamhet ska kunna förstås och förklaras, såväl i sitt speciella sammanhang som i det större samhälleliga sammanhanget. Härigenom förväntas denna forskning också bidra till utvecklingen av professionalism inom utbildningssektorn och den därmed sammanhängande förmågan hos de professionella att själva finna lösningar och ändra kurs.

Den forskning som Skolverket stödjer ska ha en tydlig koppling till barnomsorgens och skolväsendets vardag och därvid beröra de ungas, pedagogernas och ledarnas lärande, arbetsvillkor, arbetssituation och utvecklingsmöjligheter. Den kunskap som forskningen genererar ska inte fungera som centrala direktiv, utan ge insikt som kan tjäna som god grund för förståelse, reflektion och för kloka handlingar på det lokala planet.

Forskningsmiljöer – Forskningsverksamhet och forskningskompetens

Härmed inbjuds intresserade forskargrupper att inkomma med presentationer av den egna forskningsmiljön och den forskningsverksamhet och forskningskompetens som gruppen besitter. Av presentationen bör också framgå intresset av att arbeta med doktorander och lärardoktorander på det sätt som Skolverket beskriver nedan i denna skrivelse.

Kontaktperson och hur man kan finna mer detaljerad information om miljöns forskningsinsatser ska framgå. Med utgångspunkt i dessa beskrivningar kommer Skolverket att ta kontakt med olika forskningsmiljöer för att lägga ut uppdrag rörande forskning med inriktning mot nedanstående områden.

Inriktning av Skolverksfinansierad forskning

Den forskning som Skolverket kommer att finansiera koncentreras till följande områden:

- Lärande bland barn, unga och vuxna i sådana organiserade sammanhang som ingår i Skolverkets sektorsansvar.
- Lärararbete som bedrivs för att underlätta det lärande som sker i de organiserade sammanhang som ingår i Skolverkets sektorsansvar.
- Ledningsverksamhet inom sådana lokala organisationer som ansvarar för utbildningsinsatser inom sådana fält som ingår i Skolverkets sektorsansvar.

Uppdragens karaktär

Skolverket kommer alltså att beställa forskning från olika forskningsmiljöer. Det innebär att Skolverket vill bidra till att stödja forskningsmiljöer inom viktiga områden. Följande strukturer kommer att användas:

Stöd till forskningsmiljöer.

Skolverket kommer att ge uppdrag till 5-6 forskningsmiljöer under fyra år. Stödet till en forskningsmiljö utgår från att man där arbetar med en forskartjänst och två doktorandtjänster. För att erhålla stöd förväntas forskningsmiljön bidra med en ekonomisk motprestation som motsvarar hälften av kostnaderna för doktorandtjänsterna. Annonsering och urval görs i samarbete mellan Skolverket och universitetet/högskolan.

Stöd till lärardoktorander

Skolverket kommer att stödja utvecklings- och aktionsinriktad forskning av doktorander som ett led i utvecklingen av den vetenskapliga basen för läraryrket. Delfinansieringsformer utvecklas i samarbete med kommunerna. Skolverket svarar för hälften av doktorand-kostnaden och huvudmannen för den andra hälften av kostnaden. Även här sker annonsering och urval i samarbete.

Riktade beställningar

En del av Skolverkets forskningsanslag riktas till seniorforskare för uppdrag där Skolverket behöver använda speciell forskarkompetens. Hit hör förutom mindre, avgränsade projekt även uppdrag att utarbeta kunskapsöversikter, artiklar mm.

En mer utförlig presentation av Skolverkets forskningsplan och forskningsuppdrag finns på Skolverkets hemsida www.skolverket.se samt bifogas denna inbjudan.

Miljöbeskrivning senast tisdagen den 24 april 2001

För att intresseanmälan i form av miljöbeskrivning ska kunna beaktas i den fortsatta forskningsplaneringen ska den vara Skolverket till handa senast tisdagen den 24 april 2001. Presentationen ska begränsas till högst fyra A4-sidor. Den sänds i 10 exemplar varav ett

undertecknat original till Hazel Williamson, 106 20 Stockholm samt ytterligare ett exemplar via e-post till hazel.williamson@skolverket.se. På ett inledande försättsblad anges kontaktperson, institution, högskola/universitet, fullständig adress samt tel., fax och e-post. Märk kuvertet "Forskningsansökan". Ytterligare information lämnas av Annika Andræ Thelin tel. 08-723 32 23 eller annika.andrae.thelin@skolverket.se.

Med vänlig hälsning

Ann Carlson-Ericsson
Avdelningschef

Annika Andræ Thelin
Enhetschef

Bilaga
Skolverkets forskningsprogram 2001-2003

Bilaga 2. Intervjustrukturer för doktorander och ledare för forskningsmiljöer respektive föreståndare för forskarskolor

Doktorander

I. Berätta Din skol/utbildningshistoria för mig. Lägg upp det som Du vill, men berör:

Intressen

- Vägsäl/vägval
- Motiv
- Episoder som betytt något
- Mer eller mindre lyckade val.
- Innevarande utbildning (handledning, uppdragsgivare, avhandlingsval, processer i övrigt, resultat)
- Disputationsämne
- Framtiden

II. Några övergripande frågor

- Varför blev Du doktorand?
- Vad mötte Dig när Du kom in i forskningsmiljön?
Vilka förväntningar hade Du? Vilka infriades och vilka infriades ej?
Reflektioner över hur kunskapsmötet går till?
- Vad har Du för användning av detta när Du är klar?
Vilka möjligheter har Du att använda Dina kunskaper?
Finns arenor för Dig?

Forskningsledare och föreståndare för forskarskolor

Diskussionsteman

- I. Vilka är ni i forskningsmiljön?
- II. Berätta om forskningsmiljön.
- III. Skolverkets roll i förhållande till forskningsmiljön och forskningsaktiviteterna
(Myndigheten är skolutvecklings roll ...)
- IV. Om forskningen i programmet.
- V. Externa samarbeten.
- VI. Om lärardoktorander.
- VII. Om praxisnära forskning och reflektioner över den egna forskarrollen.

Bilaga 3. Beslut om finansiering av forskningsmiljöer och projekt

Myndigheten för
Skolutveckling
BESLUT
2003-05-19
Dnr. 2000:00257

//Högskola//

//Adress//

Beslut om finansiering av forskningsmiljöer och projekt

Myndigheten för skolutveckling har påtagit sig att bekosta //Benämning// med //Titel// //Förnamn// //Efternamn// som ansvarig person under //Perioden//. Genom riksdagsbeslut om 2003 års budget, har myndigheten inte längre befogenhet att bekosta forskning. För att möta de försämrade statsfinanserna har regeringen utfärdat ett tredje regleringsbrev för 2003 för myndigheten där en stor omställning av medelsanvändningen anslaget 25:3 "Utveckling av förskola och skola" meddelats. Under innevarande budgetår åläggs myndigheten att ej utnyttja 114 miljoner kronor. Med anledning av dessa förändringar har Myndigheten för skolutveckling ingen möjlighet att fullgöra sitt åtagande än till 2003-07-01.

Mats Ekholm
Generaldirektör

Kopia till
Rektorn, //Högskolan//
//Förnamn// //Efternamn//, //Högskolan//
Ekonomienheten, //Högskolan//