

Könsmedveten
forskarhandledning –
teoretiska utgångspunkter och
praktiska erfarenheter

ULRIKE SCHNAAS

UPPSALA UNIVERSITET
Rapportserie från
Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling
RAPPORT NR 11, MAJ 2011

UPPSALA UNIVERSITET

Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling

ISSN 1652-084X

Rapport nr 11, maj 2011

© Uppsala universitet

Författare: Ulrike Schmaas

Omslag: Pia Arrevik, Ateljé Bredgränd, Uppsala

Tryck: Universitetstryckeriet, Ekonomikum, Uppsala

Förord

Vad är könsmedveten forskarhandledning? Hur kan man som handledare motverka könsmärkta och diskriminerande föreställningar, handlingar och strukturer som förhindrar lika villkor för doktoranders lärande oavsett kön? Enligt en aktuell kartläggning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i högskolan utgör särskilt forskarhandledning i relation till jämställdhet och kön ett område med stort behov av ny kunskap, som bör ha hög prioritet inom högskolepedagogisk utveckling.¹ Syftet med denna rapport är därför att rikta sökarljuset mot just forskarhandledning relaterad till kön. Rapporten vill stimulera läsaren till att fundera över sin egen yrkespraktik som forskarhandledare och hur kön kan påverka handledningsprocessen. I första delen ges en teoretisk ram genom att bland annat diskutera en rad undersökningar som motiverar varför kön spelar roll i forskarhandledningen. Andra delen presenterar konkreta uppslag för könsmedvetna förhållnings- och tillvägagångssätt, vilka till stor del grundar sig på intervjuer med forskarhandledare vid Uppsala universitet.

Rapporten är resultatet av ett projekt finansierat av Delegationen för jämställdhet i högskolan. Projektmedlen var en viktig förutsättning för att kunna arbeta med detta angelägna ämne. Ett stort tack går därför till Delegationen samt till min kollega Johan Wickström, som framsynt ansökte om projektmedel och som sedan frågade mig om jag ville bli projektledare. Under hela arbetsprocessen har Johan dessutom funnits som bollplank. Tack för att du alltid har tagit dig tid för att diskutera och bidragit med dina kritiska perspektiv och spännande infallsvinklar!

¹ Bondestam, F (2010), *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*, s. 18.

Det har varit min ambition att ge både teoretiska och praktiska ingångar till ämnet. Det senare hade inte varit möjligt utan de engagerade och kunniga forskarhandledare vid Uppsala universitet, som jag har fått intervju. Tusen tack för att ni tog er tid - det har varit en fantastisk förmån att bli insläppt i era "tankevärldar" och få ta del av era erfarenheter, reflektioner samt konkreta råd och tips!

Under resans gång har många frågor dykt upp och det har varit helt avgörande att få ta del av andras funderingar och perspektiv. Tack alla ni som har läst och diskuterat med mig! Projektets referensgrupp har fungerat som bollplank under hela arbetet och dessutom kommit med värdefulla synpunkter på olika versioner av rapporten. Ett stort tack till Marta Axner, doktorandnämndens ordförande, Marianne Carlsson, rektorsråd för jämställdhetsfrågor, Annika Lindé, chef för Enheten för lika villkor samt Maria Wolters, projektledare vid Enheten för kvalitet och utvärdering! I ett tidigt skede fick jag dessutom konstruktiv vägledning av Karin Ågren, som också tog emot mig som auskultand vid forskarhandledarkursen vid Umeå universitet. Vidare bidrog flera medlemmar i NFU, svenskt "Nätverk för forskarhandledarutbildare", med erfarenheter och tips. Fredrik Bondestam kom med inspirerande synpunkter över en arbetslunch och gav uppmuntrande och positiv respons på slutmanuset. Tack också till Anu Salminojä, bibliotekarie vid Blåsenhusbiblioteket, som gav kunnig handledning i informationssökning.

Mina kollegor på Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling har alla bidragit på olika sätt. Tack alla för att ni gör PU till en sådan trevlig och stimulerande arbetsplats! Ett särskilt tack till Charlotte Sundström, utan vars hjälp rapporten fortfarande inte hade fått en layout som lämpar sig för tryckning, och Anette Vikberg, som med tålamod och stor kompetens har ordnat allt som har med ekonomi att göra. Tack också till deltagarna i PU:s högre seminarium, som under hösten 2010 bidrog med konstruktiva kommentarer på delar av rapporten.

Ett särskilt tack går dessutom till PU:s Karin Apelgren, Maja Elmgren, Ann-Sofie Henriksson, Peter Reinholdsson och Mia Wen-

nerström Wohrne, som alla bidrog med kunnig och konstruktiv återkoppling på slutmanuset. Ett stort tack också till Minna Salminen-Karlsson, Enheten för lika villkor och Centrum för genusvetenskap, samt Eva Forsberg, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, som utifrån genusvetenskapliga respektive pedagogiska perspektiv gav konstruktiv kritik och avgörande impulser inför rapportens slutgiltiga utformning.

Jag är glad att rapporten nu är färdig och hoppas att den får många läsare!

Uppsala, april 2011

Ulrike Schnaas

Innehåll

Förord.....	3
1. Inledning.....	9
Rapportens syfte och upplägg	12
Utgångspunkter och grundläggande begrepp	16
2. Jämställdhet och forskarutbildning.....	25
Varför jämställdhet?	25
Doktoranders uppfattningar om sin utbildning	31
Könsmärkta föreställningar i handledningsrelationen	40
3. Könsmedveten forskarhandledning.....	43
En professionell handledarroll	44
Könsrelaterade förväntningar i handledningsrelationen	54
Inskolningen i forskarrollen	59
Normer och normativitet	64
Återkoppling	75
Seminariekulturen	82
Framtidsutsikter	89
Alternativa former för handledning	91
Forskarutbildningen - ett ansvar för hela institutionen	95
Efterord.....	102
Litteraturförteckning.....	103
Tidigare rapporter från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.....	114

1. Inledning

Att vara handledare på forskarnivå och följa en doktorand från början av utbildningen² till disputationen är en spännande och utmanande uppgift, "viktigt, roligt och ansvarsfullt men inte alltid lätt", som Lisbeth Lundahl, professor i pedagogiskt arbete, sammanfattar.³ I den högre utbildningen är forskarhandledning den pedagogiska process som jämfört med andra undervisningsformer sträcker sig över längst tidsperiod och omfattar minst antal individer. Även om praktikerna varierar mellan olika vetenskapsområden från mer kollektivt orienterade handledningsformer inom forskargrupper till en relation mellan några få individer – tidigare doktorand och handledare, numera i regel doktorand, huvudhandledare och biträdande handledare – kan den betecknas som akademins "mest exklusiva undervisningsform".⁴ Att fundera över vilka faktorer som präglar handledningsrelationen och hur handledningen kan utformas för att skapa en stimulerande, produktiv och konstruktiv lärandemiljö, är en angelägen fråga både för akademien i stort och för varje enskild forskarhandledare. En av faktorerna med central betydelse för forskarutbildningens lärandemiljö är *kön*, som står i fokus för den här rapporten.

Idag verkar utbildningen på forskarnivå inom svensk högre utbildning vara kvantitativt sett jämställd: av sammanlagt 17 200 doktorander år 2009 var ungefär hälften kvinnor.⁵ Andelen kvinnor

² Tidigare kallades utbildningen för "forskarutbildningen", i samband med Bologna processen ändrades den officiella beteckningen till "utbildning på forskarnivå". I föreliggande rapport används båda beteckningarna synonymt.

³ Bergenheim, Å & Ågren, K (red) (2008), *Forskarhandledares robusta råd*, s. 177.

⁴ Fritzén, L (2009), *Handledningens pedagogiska praktik*, s. 79.

⁵ *Universitet och högskolor. Doktorander och examina på forskarnivå 2009*, s. 1. Siffrorna gäller för forskarutbildningen i stort och enbart för de svenska doktoranderna. År 2009 var en tredjed-

bland de doktorsexaminerade har de senaste tjugo åren nästan fördubblats från 26 procent år 1989 till 51 procent år 2009. Med dessa siffror i åtanke kan det vara lätt att glömma bort att universitetet som samhälls- och utbildningsinstitution under århundraden var en helt och hållet manlig domän. Uppsala universitets historia är inget undantag – från dess grundande år 1477 tog det nästa 400 år tills universitetet fick sin första student som var kvinna, då gotländskan Betty Pettersson skrev in sig år 1872. Drygt tio år senare försvarade den då 27-åriga Ellen Fries sin avhandling i historia vid Uppsala universitet och blev därmed den första kvinna som disputerade vid ett nordiskt universitet.⁶ 1897 blev Elsa Eschelsson som första kvinna i Sverige juris doktor vid Uppsala universitet, samma år blev hon docent i civilrätt. Efter många års ansträngningar från Eschelssons sida för att bli professor, svarade juridiska institutionen 1909 i ett uttalande att en kvinna inte borde tillåtas söka professur. Två år senare tog Eschelsson sitt liv genom en överdos sömntabletter.⁷ Det dröjde ända till 1949 innan universitetet fick sin första reguljära professor som var kvinna, då Gerd Enequist blev professor i kulturgeografi. Inte förrän 1986 blev slutligen Lotta Westerhäll som första kvinna vid Uppsala universitet professor i juridik. Idag är inte mer än 20 procent av Uppsala universitets sammanlagt 550 professorer kvinnor.⁸ Även nationellt sett är ungefär var femte professor en

del av nybörjarna utländska doktorander, bland dessa var 61 procent män och 39 procent kvinnor. Nästan hälften av de utländska nybörjarna finns inom ämnesområdet teknikvetenskap.

⁶ Eftersom lagen inte tillät kvinnor att göra en universitetskarriär, arbetade Fries efter disputationen som lärare. Hon fortsatte dock att publicera sig och blev nydanande inom historieforskningen. Se: Ohlander, A-S (2009), "Ellen Fries – Den djupaste tillfredsställelse jag har känt har varit vid skrivandet av historia", s. 9-37.

⁷ *Nationalencyklopedin*, webbversionen, sökord: Elsa Eschelsson [2010-10-27].

⁸ Uppsala universitet. URL: <http://www.uu.se/node48>; <http://www.uu.se/node135> [2010-10-16].

kvinnor⁹ och tre av fyra handledare på forskarnivå är män.¹⁰ Och även om närmare hälften av de svenska forskarstuderande numera är kvinnor, betyder det i praktiken att en högre andel män än kvinnor påbörjar en utbildning på forskarnivå relativt sett, eftersom kvinnorna utgör en klar majoritet inom grundutbildningen.¹¹

Sedan början på 2000-talet har kön i relation till undervisning alltmer uppmärksamats. Inom den högre utbildningen har Fredrik Bondestams introduktion *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare* varit en föregångare, som presenterar både teoretiska grunder och konkreta strategier för universitetslärare som vill arbeta för en mer jämställd undervisning, dvs. en undervisning som främjar både kvinnors och mäns lärande.¹² I de flesta behörighetsgivande pedagogiska kurser vid svenska lärosäten ingår numera moment om könsmedveten pedagogik.¹³ Den relateras till målsättningen att skapa lika villkor för studenter oavsett kön och används som argument för att göra utbildningar mer attraktiva för studenter. Så presenterar en folder vid Tekniska högskolan vid Linköpings universitet könsmedveten pedagogik som ett sätt att bryta med en traditionellt manlig kultur:

Att uppmärksamma genus handlar om hur vi ser på varandra som människor. Som att manliga och kvinnliga studenter ska bemötas på ett likartat sätt av lärare och andra studenter. Eller att undervisningen är upplagd så att den passar både kvinnor och män. / Idag förknippas tekniska högskolor inte så säl-

⁹ *Universitet & högskolor* (2010), s. 73.

¹⁰ Jacobsson, G & Gillström, P (2008), *Doktorandspegeln 2008*.

¹¹ Antalet antagna till grundutbildningen utan tidigare högskolestudier höstterminen 2009 var 67 000, dvs. 57 procent kvinnor och 43 procent män, se: *Universitet & högskolor* (2010), s. 21.

¹² Bondestam, F (2005), *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*.

¹³ Terminologin är skiftande. Det förekommer både "könsmedveten pedagogik", "genusmedveten pedagogik" och "genusmedveten undervisning". I den här rapporten väljer jag fortsättningsvis att använda termerna "könsmedveten pedagogik" och "könsmedveten forskarhandledning".

lan med manlig kultur. Vår strävan är att främja en kultur där alla känner sig respekterade och välkomna.¹⁴

Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling vid Uppsala universitet har under flera år aktivt arbetat för att utveckla pedagogiska verktyg för en jämlik undervisning.¹⁵ Strategier för ett könsmedvetet förhållningssätt står i fokus för broschyren *Könsmedveten pedagogik. Konkreta tips och övningar för lärare*.¹⁶ I denna skrift tas dock inte handledning upp, varken på grundnivå och avancerad nivå eller på forskarnivå. Enligt en aktuell kartläggning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i högskolan utgör särskilt forskarhandledning i relation till jämställdhet och kön ett "försummat" område med stort behov av ny kunskap, som bör ha hög prioritet inom högskolepedagogisk utveckling.¹⁷ Syftet med denna rapport är därför att rikta sökarljuset mot just forskarhandledning som pedagogisk praktik.

Rapportens syfte och upplägg

Enligt Uppsala universitets förra jämställdhetsplan, som gällde under den tidsperiod när rapporten skrevs, har Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling ansvaret för "utbildning av olika kategorier av lärare inklusive doktorander med syfte att utveckla en medveten pedagogisk grundsyn hos den enskilda läraren" samt för att utveckla "pedagogiska verktyg för likabehandling".¹⁸ Även i den

¹⁴ *Alla ska känna sig välkomna – om genusmedveten undervisning på LiTH* (2008).

¹⁵ Se t.ex.: Carstensen, G & Henriksson, A-S (2007), *Undervisa tillgängligt! Om funktionshinder och undervisning*; Carstensen, G (2008), *Hbt-perspektiv och undervisning*.

¹⁶ Carstensen, G (2006), *Könsmedveten pedagogik*.

¹⁷ Bondestam, F (2010), *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*, s. 18.

¹⁸ *Jämställdhetsplan 2007-2009 med åtgärdsprogram för 2009*, s. 9.

aktuella jämställdhetsplanen anges vidareutvecklingen av "genusperspektivet" i handledarutbildningen som ett delmål för år 2011 och 2012.¹⁹ Den här skriften innebär ett led i uppfyllandet av dessa uppdrag. Rapporten är tänkt som ett reflektions- och diskussionsunderlag som vänder sig till forskarhandledare oberoende av ämnestillhörighet. Det övergripande syftet är att stimulera läsaren till att fundera över sin egen yrkespraktik som forskarhandledare och ge uppslag till att utveckla könsmedvetna förhållnings- och tillvägagångssätt som passar inom den egna institutionella och pedagogiska kontexten. Utöver inledningen består rapporten av en teoretisk del och en del med idéer till förhållnings- och tillvägagångssätt samt reflektionsfrågor för att fördjupa frågor om könsrelaterade normer och värderingar. Min utgångspunkt är att deltagare i forskarhandledarkurser, som till stor del kommer att utgöra rapportens läsare, utgör en heterogen grupp med varierande förkunskaper inom detta område. För en del är frågorna förhållandevis nya, andra har funderat över dem under lång tid. En del har arbetat praktiskt med jämställdhetsfrågor på exempelvis institutions- eller fakultetsnivå, andra har genusinriktning på sin forskning och därmed en stark teoretisk förankring. Tanken bakom rapportens disposition är att skapa olika, inbördes oberoende ingångar för att läsaren ska kunna välja den ingång som passar henne/honom bäst utifrån förkunskaper, intressen och behov.

I enlighet med uppdraget att "utveckla en medveten pedagogisk grundsyn"²⁰ ger rapportens första del en teoretisk ingång genom att presentera ett antal generella argument för jämställdhet inom akademien samt genom att sammanfatta en rad undersökningar som

¹⁹ *Jämställdhetsplan 2011-2012*, s.8.

²⁰ Stensmo beskriver sju komponenter som bör ingå i varje lärares pedagogiska grundsyn: Hur verkligheten är beskaffad (ontologi), vad som är sant eller falskt (epistemologi), vad som är gott eller ont (etik), vad människan är, vad samhället är, vad som skall undervisas samt hur det ska undervisas, se: Stensmo, C (2007), *Pedagogisk filosofi*, s. 20. Alla de här anförda komponenterna kan även relateras till synen på kön och jämställdhet.

motiverar varför kön är en relevant kategori för forskarhandledningen. Därefter följer pedagogiska argument för att könsmedvetenhet bör vara en del i den professionella forskarhandledarens handledningsfilosofi, dvs. den del av lärarens pedagogiska grundsyn som berör handledningen. Avslutningsvis ges en kortfattad tolkning av begreppet "könsmedveten forskarhandledning" och dess övergripande mål.

I enlighet med uppdraget att utveckla "pedagogiska verktyg för likabehandling" presenterar rapportens andra del idéer till förhållnings- och tillvägagångssätt för en könsmedveten forskarhandledning. Redan i ett tidigt skede i arbetet med rapporten såg jag att den pedagogiska litteraturen – både nationellt och internationellt – endast innehåller få konkreta förslag på hur forskarhandledning som pedagogisk praktik kan relateras till ett könsmedvetet förhållnings-sätt. De flesta av rapportens exempel härstammar därför från intervjuer med forskarhandledare vid Uppsala universitet. Grundtanken med intervjuerna var att samla idéer för könsmedveten handledning hos forskarhandledare med ett engagemang för könsrelaterade frågor. Under våren och hösten 2010 genomförde jag sammanlagt tio intervjuer – med sju kvinnor och tre män – av vilka sex personer hör till vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap, en person till vetenskapsområdet för medicin och farmaci och tre personer till vetenskapsområdet för teknik och naturvetenskap. Intervjuerna varade mellan en till två klocktimmar. Syftet med intervjuerna var inte att genomföra en empirisk undersökning för att utifrån intervjumaterialet analysera handledarnas pedagogiska praktik ur ett könsperspektiv, utan att samla idéer till och exempel på en könsmedveten forskarhandledning. För att främja ett kollegialt och informellt samtalsklimat valde jag att inte spela in samtalen, utan att föra anteckningar. Utifrån dessa anteckningar sammanfattades samtalen efteråt i detaljerade minnesanteckningar, som de intervjuade sedan fick korrigera.

Utifrån sina specifika erfarenheter, sin ämnesbakgrund och sin individuella handledningsfilosofi skildrade de intervjuade handledarna

i egenskap av "reflekterande praktiker"²¹ möjliga förhållnings- och tillvägagångssätt för en könsmedveten handledning. En stor del av samtalen ägnades åt frågan "Vad innebär en könsmedveten handledning för dig?" – en fråga som inbjöd till en mängd olika tolkningar och reflektioner, vilket vittnar om ämnets bredd och komplexitet. Inte minst med tanke på detta är syftet inte att presentera en färdig "verktygslåda" med pedagogiska metoder, utan att ge förslag på förhållnings- och tillvägagångssätt som varje läsare behöver reflektera över och modifiera utifrån de förutsättningar och ramar som kännetecknar den egna forskarhandledningen.²² Jag vill heller inte göra anspråk på att vara uttömmande i detta sammanhang, vilket vore ett omöjligt och enligt min mening inte heller önskvärt projekt. Syftet är snarare att genom konkreta exempel ge inspiration till att individuellt eller i grupp fortsätta reflektera och samla på fler idéer och förslag. På så sätt ser jag den här rapporten inte som en avslutande sammanfattning, utan som en idéskrift och startpunkt för fortsatta kollegiala diskussioner; ett steg på vägen mot en könsmedveten forskarhandledning.

²¹ Begreppet myntades av den amerikanska filosofen Donald A. Schön, se: Elmgren, M & Henriksson, A-S (2010), *Universitetspedagogik*, s. 126-128.

²² Jag föredrar "förhållnings- och tillvägagångssätt" framför "verktyg" och vill med det signalera att könsmedveten forskarhandledning enligt min uppfattning inte handlar om att utveckla färdiga metoder (verktyg) som kan användas snarare mekaniskt och oberoende av kontexten. Istället innebär könsmedveten forskarhandledning för mig dels ett medvetet arbete med den egna handledningsfilosofin kopplad till den pedagogiska grundsynen (förhållningssätt), dels en beredskap att kontinuerligt utveckla, pröva och modifiera olika pedagogiska "grepp" (tillvägagångssätt).

Utgångspunkter och grundläggande begrepp

Forskarhandledning

Enligt den syn på forskarhandledning som präglar denna rapport tolkas forskarhandledning som en professionell interaktion och en pedagogisk process med syfte att på doktorandnivå ge olika former av kontinuerligt pedagogiskt stöd eller vägledning.²³ Ramarna och traditionerna för forskarhandledningen skiljer sig avsevärt mellan olika ämnes- och institutionskulturer. Inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen sker handledningen i regel inom ramen för ett formaliserat möte, i framför allt experimentella ämnen ges handledning ofta spontant när det uppstår diskussioner om nya idéer, resultat eller konkreta problem.²⁴ I många miljöer inom naturvetenskap, teknik, medicin, odontologi och farmaci begränsas handledning inte enbart till en interaktion mellan handledare och doktorand, utan sker mera kollektivt inom forskargruppen.

I dagens läge föreskriver Högskoleförordningen att varje doktorand ska ha minst två handledare och att en av dem ska fungera som huvudhandledare.²⁵ Handledning har alltså formellt sett utvidgats från konstellationen en doktorand – en handledare till en triadisk interaktion mellan huvudhandledare, biträdande handledare och doktorand. I mina intervjuer med forskarhandledare vid Uppsala universitet framkom olika praktiker för hur denna triad hanteras: I vissa fall träffar huvudhandledaren och den biträdande handledaren doktoranden tillsammans, i andra fall träffar handledarna doktoranden var och en för sig. Även arbets- och ansvarsfördelningen mellan huvud- och biträdande handledare varierar i praktiken, eftersom den inte är reglerad på övergripande nivå utan beskrivs i samråd med

²³ *Pedagogisk uppslagsbok*, sökord: handledning [2011-01-10].

²⁴ Handahl och Lauvås kallar detta för "ad hoc-handledning", se Handal, G & Lauvås, P (2008), *Forskarhandledaren*, s. 61.

²⁵ *Högskoleförordningen* kap 6, 28§.

institutionens prefekt i doktorandens individuella studieplan. Begreppet "handledare" i rapporten innefattar därför både huvudhandledare och biträdande handledare.

Rapportens huvudfokus är det handledande samtalet mellan doktorand och handledare, men även andra formella och informella arenor för handledning berörs: diskussioner inom forskargruppen och på seminarier, informella samtal med både handledaren och andra forskare i labbet, korridoren, fikarummet, på disputationer och konferenser mm. Utifrån de förslag och idéer som gavs under intervjuerna tangeras också mer kollektiva handledningsformer och deras konsekvenser för en könsmedveten forskarhandledning. Det skulle dock spränga rapportens ramar att täcka universitetets alla olika forsknings- och handledningsformer. Därför kommer läsaren att behöva modifiera de modeller för handledning och förhållnings- och tillvägagångssätt som skildras och anpassa dem till sin egen specifika ämnestradition och organisatoriska inramning.

Kön och genus

En grundläggande teoretisk utgångspunkt för rapporten är att skilja mellan ett biologiskt kön och ett socialt och kulturellt konstruerat kön, som inom forskningen även kallas för *genus*.²⁶ Åtskillnaden markerar ett synsätt där de egenskaper som tillskrivs kvinnor och män, det som anses vara "kvinnligt" och "manligt", inte tolkas som naturgivet, universellt och oföränderligt, utan som socialt, kulturellt och språkligt skapat. Teoribildningar utifrån kön/genus som konstruktion handlar bland annat om de föreställningar, förväntningar och normer som är förknippade med kön och utforskar hur vi skapar, reproducerar, utmanar och motsätter oss det som anses vara

²⁶ Genus är den svenska motsvarigheten till engelskans *gender*, medan det biologiska könet motsvaras av engelskans *sex*.

specifikt för kategoriseringarna "kvinna" och "man".²⁷ Ett välkänt exempel på hur kön/genus "görs"²⁸ genom socialisation från den tidigaste barndomen är den könsmärkta användningen av rosa och blått, färger som i sig inte har ett naturgivet samband med barnens biologiska kön, utan är uttryck för kulturellt skapade föreställningar om vad som passar just flickor eller pojkar. Ett annat exempel bygger på en tankelek som ligger till grund för Virginia Woolfs berömda roman "Orlando" (1928): Vilka konsekvenser skulle det få för en person att somna med ett visst biologiskt kön och vakna med det motsatta? Hur skulle personen behöva ändra sitt beteende för att göra kön på "rätt" sätt, för att inte krocka med de nya normer och förväntningar som ställs på henne eller honom utifrån det nya biologiska könet?

Genusforskning utgör numera ett brett och heterogent forskningsfält som bl.a. innefattar feministisk forskning, kvinnoforskning, jämställdhetsforskning, kritisk mansforskning och queerforskning. I Sverige introducerades begreppet genus av historikern Yvonne Hirdman, som utifrån ett strukturellt perspektiv talar om ett "genussystem", där genus och makt kopplas ihop.²⁹ Genussystemet bygger dels på att kategorierna man och kvinna hålls isär, dels på att den manliga normen är överordnad den kvinnliga. Ett uttryck för genussystemet är de hierarkiska dikotomier som har präglat hela den västerländska tankesfären, där t.ex. aktivitet och oberoende är manliga attribut medan passivitet och beroende är kvinnliga.

Ytterligare en central tanke inom olika genusteorier är att görandet av kön/genus är en ständigt pågående process som alla är delakti-

²⁷ Det finns även genusteorier som kritiserar den konstruktivistiska genusteorins fokusering på det sociala könet och hävdar att det biologiska könet också är en konstruktion, se: Lykke, N (2009), *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, s. 83-103.

²⁸ Att "göra" kön eller genus är en översättning från engelskans "doing gender" och har blivit en vedertagen formulering för att signalera ett konstruktivistiskt synsätt, se: Lykke, *Genusforskning*, s. 62 ff.

²⁹ Hirdman, Y (2003), *Genus. Om det stabila föränderliga former*.

ga i.³⁰ Kön/genus är inte något som vi "är" eller "har" en gång för alla, utan görs varje dag på olika privata och offentliga arenor. Det processuella synsättet betonar konstruktionernas dynamiska karaktär, dvs. att föreställningar knutna till kön/genus inte är statiska utan föränderliga.³¹

De svenska begreppen "genus" och "genusvetenskap" används inte i de andra skandinaviska länderna. Här är "kön" och "könsforskning" de vedertagna begreppen.³² Inom den svenskspråkiga forskningen förekommer inte något enhetligt språkbruk för termerna "kön" respektive "genus": En del forskare föredrar "kön", som då innefattar både det biologiska och sociala könet. Andra skiljer mellan kön och genus som analytiska kategorier. En ofta förekommande formulering är "kön/genus" för att markera att begreppsdiskussionen inte är avslutad än och att gränsen mellan biologi och konstruktion inte är entydig. Istället för att genomgående använda den något otympliga parskrivningen kön/genus, kommer jag i den här rapporten fortsättningsvis att använda "kön" som paraplybegrepp för både det biologiska och det kulturellt skapade könet. För det första hoppas jag att texten på så vis blir mera läsvänlig, för det andra överensstämmer språkbruket med tidigare publikationer inom fältet, som Bondestams och Carstensens skrifter om "könsmedveten pedagogik".

Utifrån de ovan presenterade teorierna är min utgångspunkt att pedagogiska processer – bland dessa även forskarhandledning – är arenor där kön *görs*. Att utveckla förhållningssätt för en könsmedveten forskarhandledning betyder därför att undersöka betydelsen av könsrelaterade föreställningar, förväntningar och normer som skapas och reproduceras inom forskarhandledningen och fråga sig hur dessa är kopplade till strukturell maktutövning. Det innebär också att utveckla könsmedvetna tillvägagångssätt som motverkar könsmärk-

³⁰ En lättläst introduktion är: Elvin-Nowak, Y & Thomsson, H (2003), *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*.

³¹ Se t.ex. Mark, E (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*, s. 39 ff.

³² Se t.ex: Dahlerup, D (2010), "Från rödstrumpa till professor", s. 46.

ta och diskriminerande föreställningar, handlingar och strukturer som förhindrar lika villkor för doktoranders lärande.

Varför bara kön?

Att enbart fokusera på kön medför risken att utesluta andra skillnadsskapande kategorier som både påverkar enskilda människors identitetskonstruktioner och den strukturella maktordningen. Med hänsyn till detta betonar den s.k. intersektionella genusteorin att människor inte enbart identifierar sig utifrån kön, utan att det finns en uppsjö av individuella och sociala faktorer som tillsammans präglar deras identitetsuppfattning. Utifrån grundtanken att människor inte besitter en enda identitet utan sammansatta identiteter undersöker intersektionellt inriktad forskning därför hur strukturella kategoriseringar som kön, klass, etnicitet, sexualitet, ålder m.m. påverkar identitetskonstruktioner och på vilka sätt de utgör samverkande maktordningar. När det gäller forskarhandledning kan man därför argumentera att det inte bara är kön som påverkar utformningen av och maktfördelningen inom handledningsrelationen, utan också parternas ålder, klass, akademiska status, sexualitet, etnicitet, den studiekultur som har präglat handledaren respektive doktoranden m.fl.

Å ena sidan kan man därför hävda att det inte är fruktbart att isolera kön i relation till forskarhandledning, eftersom detta sannolikt kommer att leda till generaliseringar och förenklingar som i praktiken kan upphävas av det faktiska samspelet mellan olika skillnads-
skapande kategorier. Å andra sidan kan man argumentera för att kön är en av de kategorier som har störst genomslagskraft och betydelse för maktförhållandena inom akademien, eftersom den akademiska kulturen under århundraden har varit uteslutande manligt präglad. Som jag ser det i skrivande stund finns det tre argument som rättfärdigar ett renodlat könsperspektiv: Att enbart fokusera på kön betyder för det första inte att hävda att kön är hela förklaringen till problematiken kring skillnad och makt, utan att det är en *del* av en

potentiell maktutövning, som handledaren bör vara medveten om. För det andra kommer en stor del av de förhållnings- och tillvägagångssätt som presenteras även att vara användbara för att bryta andra diskriminerande och skillnadsskapande praktiker. Att t.ex. samla idéer för ett mindre hierarkiskt, mer konstruktivt seminarieklimat kommer förmodligen att resultera i att inte bara en del kvinnor, utan även många män missgynnas mindre, eftersom dessa inte heller med nödvändighet är bärare av de värden och handlingsmönster som överensstämmer med den akademiska normen. För det tredje är forskarhandledning i relation till jämställdhet och andra relevanta skillnadsskapande kategorier än så länge ett område med "stor brist på relevant, forskningsbaserad kunskap"³³, dvs. i hög grad utforskad mark. Det vore inte görbart att inom ramen för ett enda projekt täcka in alla relevanta aspekter. Därför hoppas jag att den här rapporten blir en upptakt till fortsatta pedagogiska utvecklingsprojekt och forskning som undersöker skillnad och makt i relation till forskarhandledning, med det övergripande syftet att ifrågasätta exkluderande akademiska normer och praktiker inom utbildningen på forskarnivå och att gemensamt skapa en mer jämlik lärandemiljö.

Den pedagogiska paradoxen

Som en röd tråd i diskursen om jämställdhet och jämlikhet löper påtalandet av risken att befästa skillnader genom att synliggöra och lyfta dem - en pedagogisk paradox.³⁴ Detta påpekar inte minst föreläsaren för en *normkritisk pedagogik*, som inspirerad från USA har utvecklats under de senaste åren framför allt inom skolvärlden. Enligt dessa kan pedagogiska insatser, som syftar till att hjälpa olika grupper att bättre kunna anpassa sig till det rådande systemet, till

³³ Bondestam, *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*, s. 45.

³⁴ Se t.ex.: Fur, G (2009), "Likhet eller skillnad – pedagogikens demokratiska dilemma", s. 204 ff; Wickström, J (2011), *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*, s. 20 ff.

och med skapa och förstärka skillnader och bestående maktstrukturer. Istället för att synliggöra och utmana de normer som genomsyrar både samhället och undervisningen, återskapar den s.k. toleranspedagogiken enligt det normkritiska synsättet befintliga stereotyper och hierarkier och verkar på det sättet normbefästade: "Det handlar om att skilja ut något från normen och på så sätt skapa det till avvikande."³⁵ På ett liknande sätt talar filosofen Eva Mark om ett *systembevarande* och ett *systemförändrande* jämställdhetsarbete: det förstnämnda hjälper kvinnor som grupp att bättre kunna anpassa sig till den härskande ordningen inom en organisation, det senare ifrågasätter de värderingar och normer som präglar organisationen och strävar efter att förändra organisationen på ett genomgripande sätt.³⁶ Medan det i teorin är möjligt att renodla ansatser som antingen systemförändrande eller systembevarande, poängterar dock Mark att det i praktiken ofta handlar om en kombination av båda tillvägagångssätten. Även den normkritiska pedagogiken ser att "verklighetens pedagogiska praktiker oftast är paradoxala och självmotsägande"³⁷ och att det är lättare att renodla en normkritisk ansats i teorin än i praktiken.

Även den här rapporten härbärgerar risken att förstärka generaliseringar och stereotyper om kön genom att särskilja kön och genom att bland annat referera till undersökningar som fokuserar på doktorander som är kvinnor eller på handledares upplevelse av eventuella skillnader mellan doktorander som är män respektive kvinnor (se kapitel 2). Det är därför angeläget att betona att rapporten inte är ett teoretiskt bidrag till diskussionen, utan att den ska vara ett underlag för forskarhandledares praktiska pedagogiska arbete och därför behöver integrera båda ansatserna. Förhoppningsvis fungerar

³⁵ Bromseth, J (2010), "Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik", s. 29.

³⁶ Mark E (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*, s. 21 ff.

³⁷ Edemo G (2010), "Att bota en fördom eller undersöka en föreställning – om systembevarande och systemförändrande demokratiarbete", s. 110.

texten både som ett reflektionsunderlag för att kritiskt fundera över könsmärkta normer och värderingar inom akademien och som en konkret idébank med uppslag för handledaren hur kvinnors (och i många fall även mäns) lärande inom forskarutbildningen kan stödjas. Att som handledare utveckla sin självkänedom och fråga sig hur man ser på doktorander som är kvinnor respektive män är en viktig del inom en könsmedveten forskarhandledning. Det som ska lyftas är alltså inte frågan om eventuella faktiska skillnader mellan kvinnor och män på individnivå, utan hur kön görs inom akademien och hur könsmärkta föreställningar och förväntningar påverkar mäns och kvinnors vardag och lärande. För att över huvud taget kunna problematisera och diskutera omedvetna föreställningar är det viktigt att synliggöra dem.

Vad är könsmedveten forskarhandledning?

En könsmedveten forskarhandledning utgår från premissen *att* kön har betydelse för lärandeprocessen och förutsätter handledarens beredskap att kritiskt reflektera kring kön. För den enskilda handledaren kan en könsmedveten forskarhandledning exempelvis betyda att

- kontinuerligt fördjupa sina kunskaper om jämställdhet och kön, särskilt i relation till forskarhandledning och doktoranders lärande
- anlägga ett könsperspektiv på akademien i stort, det egna ämnet och institutionen
- se på forskarutbildning och forskarhandledning ur ett normkritiskt perspektiv
- kritiskt granska vilka föreställningar om kön som kan präglade handledningsrelationen
- fortlöpande utveckla sin självkänedom i relation till hur kön görs i handledningsrelationen

- utveckla konkreta, könsmedvetna förhållnings- och tillvägagångssätt för den egna handledningen anpassade till den egna pedagogiska kontexten och den egna ämnesmiljön.

2. Jämställdhet och forskarutbildning

Varför jämställdhet?

Vad innebär "jämställdhet" inom akademien? Jämställdhet brukar beskrivas som "jämlighet mellan könen", dvs. att kvinnor och män har "lika värde, skyldigheter och rättigheter".³⁸ En begreppsförklaring i relation till utbildning och yrkesval finns i Högskoleverkets rapport *Kvinnor och män i högskolan*: "Jämställdhet handlar om att ge kvinnor och män lika villkor och samma frihet att välja utbildning och yrke."³⁹ Rapporten konstaterar att den högre utbildningen i Sverige än så länge inte lever upp till denna målsättning och anför särskilt övergången från grundutbildningen till utbildning på forskarnivå som exempel. Det slås fast att även om närmare hälften av de svenska forskarstuderande numera är kvinnor,⁴⁰ vilket innebär en markant ökning under de senaste 20 åren, betyder det fortfarande i praktiken att en högre andel män än kvinnor påbörjar forskarstudier, eftersom kvinnorna utgör en klar majoritet inom grundutbildningen.⁴¹ Enligt rapporten måste man därför ställa sig frågan om det föreligger en strukturell diskriminering av kvinnor vid övergången till forskarutbildningen, dvs. om "vissa regler, normer, rutiner och förhållningssätt vid institutionerna systematiskt missgynnar kvinnor?"⁴² Vidare framhålls att kvinnorna blir färre ju högre upp i hierarkin man kommer, en problematik som ofta figurerar i den offentliga

³⁸ Mark, E (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*, s. 13.

³⁹ *Kvinnor och män i högskolan* (2008), s. 11.

⁴⁰ *Universitet & högskolor* (2010), s. 42.

⁴¹ Antalet antagna utan tidigare högskolestudier höstterminen 2009 var 67 000, dvs. 57 procent kvinnor och 43 procent män, se: *Universitet & högskolor* (2010), s. 21.

⁴² *Kvinnor och män i högskolan* (2008), s. 8.

debatten om bristande jämställdhet inom högskolesektorn: År 2009 låg den totala andelen professorer som är kvinnor vid svenska lärosäten på 20 procent. Detta innebär visserligen en fördubbling under det senaste decenniet, men om andelen kvinnor bland nyanställda professorer fortsätter att öka i samma takt blir det enligt Högskoleverkets prognos ändå så att den totala andelen år 2030 enbart kommer att uppgå till 31 procent. Stora skillnader finns inom olika vetenskapsområden; inom humaniora och samhällsvetenskap beräknas andelen professorer som är kvinnor år 2030 ligga på 43 procent, inom det naturvetenskapliga området beräknas andelen till och med sjunka för att år 2030 landa på 5 procent. En liknande utveckling som för det naturvetenskapliga området förutspås för det tekniska. Varken den nuvarande andelen kvinnor bland professorerna eller prognoserna för högskolesektorn totalt motsvarar en *jämn könsfördelning* enligt jämställdhetslagen, dvs. att "andelen kvinnor respektive män i en grupp är 40 procent till 60 procent eller jämnare".⁴³ Högskoleverket drar slutsatsen att det här rör sig om en "könssegrering", som knappast kan vara ett resultat av enskilda kvinnor och mäns fria val: "Här finns sega kultur- och maktstrukturer som vi alla medvetet eller omedvetet bidrar till att upprätthålla."⁴⁴

Olika perspektiv på jämställdhet

I diskussionen om jämställdheten inom akademien brukar kvantitativa mått som de ovan nämnda anföras som indikatorer på att kvinnor och män vid svenska universitet och högskolor trots flerfaldiga jämställdhetsinsatser inte är jämställda än. Argument för ökad jämställdhet förekommer i både forskning, statliga utredningar och direktiv samt i regler och riktlinjer på lokal nivå. Enligt sociologen Liisa Husu kan de sammanfattas i fyra olika perspektiv, som beskriver jämställdhet både som en rättvise- och som en kvalitetsfråga:

⁴³ Mark, E (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*, s. 15.

⁴⁴ *Kvinnor och män i högskolan* (2008), s. 9.

rättighetsperspektivet, forskningssystemperspektivet, det samhälls-ekonomiska perspektivet samt det epistemologiska perspektivet.⁴⁵ *Rättighetsperspektivet*, som även kallas för rättvis- eller demokrati-perspektivet, innebär att alla ska ha rätt till samma utbildning och karriär. Kön – eller andra ”skillnadskategorier”⁴⁶ – ska alltså inte påverka karriärmöjligheterna. *Forskningssystemperspektivet* betonar vikten av att de bästa ska hittas för forskningen, medan det *samhällsekonomiska perspektivet* poängterar att det är ett slöseri med offentliga resurser att inte ta tillvara de bäst lämpade. Slutligen fokuserar det *epistemologiska perspektivet* på att en ökad mångfald bland forskarna leder till en större mångfald och därmed till bättre kvalitet inom forskningen. Argument som brukar knytas till de sistnämnda tre perspektiven är att forskningen måste nå högsta möjliga kvalitet, att Sverige ska kunna hävda sig globalt, att utbildning av doktorander är kostsamt för samhället och att ”både kvinnor och män behövs för en allsidig utveckling inom de olika kunskapsområdena”.⁴⁷ På lokal nivå betonar de centrala styrdokumentet ”Mål och strategier för Uppsala universitet” samt universitetets jämställdhetsplan särskilt jämställdhetens kvalitetsaspekter. Jämställdhet beskrivs här som en ”kvalitetsfråga för organisationen”,⁴⁸ vidare poängteras att forskarmiljöer ”med en blandning av kvinnor och män med olika bakgrunder och i olika åldrar ökar förutsättningarna för framgång”.⁴⁹

Kvalitets- eller nyttodiskursen, som utgår från antagandet att en ökad andel kvinnor i sig leder till en kvalitativ förändring i forsk-

⁴⁵ Husu, L (2010), Jämställdhet i högskolan – en internationell utblick.

⁴⁶ Med begreppen ”skillnadskategori” och ”skillnadsgrund” betecknas diskrimineringslagens diskrimineringsgrunder, dvs. kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder. Lagen tar däremot inte upp ”klass” eller ”social bakgrund”, som också är en viktig faktor för tillgången till högre utbildning.

⁴⁷ *Kvinnor och män i högskolan (2008)*, s. 12.

⁴⁸ *Jämställdhetsplan 2011-2012*, s. 3.

⁴⁹ *Mål och strategier för Uppsala universitet*, s. 5.

ningen och i organisationen, har kritiserats. Så menar Lena Trojer att idén om ett inneboende samband mellan en kvalitativ förändring och kvinnors ökade närvaro inom den tekniska sektorn är farlig eftersom den baserar sig "på naiva, förenklade föreställningar om forsknings- och kunskapsprocesser".⁵⁰ En sådan "kortslutning" kan till och med skada jämställdheten, eftersom den förhindrar ett aktivt jämställdhetsarbete i riktning mot en förändring av en organisations kultur och normer. Även filosofen Eva Mark anser att en ökning av det underrepresenterade könet inte automatiskt leder till kvalitativa förändringar, eftersom det hör till minoritetens överlevnadsstrategier att anpassa sig till den rådande organisationskulturen istället för att förändra den, dvs. att gällande perspektiv och förhållningssätt reproduceras.⁵¹ Mark poängterar vidare att kvalitetsdiskursen kan bygga både på ett likhets- och ett särartstänkande, dvs. att kvinnor och män ses som lika respektive olika, och att båda perspektiven leder till problem: Om man utgår från könets likhet betyder det i praktiken att man upprätthåller rådande normer och bedriver ett systembevarande jämställdhetsarbete, om man istället fokuserar på olikheter löper man risk att befästa stereotypa könsmonster vilket försvårar för enskilda individer att överträda stereotyperna. Även Högskoleverket ser risken att kvalitativa argument kan leda till en konservering av könsroller, men man menar att önskan om att ta tillvara "människors skilda erfarenheter" inte är det samma som att göra en essentiell åtskillnad mellan män och kvinnor: "Allt det betyder är att människor i dagens samhälle gör skilda erfarenheter beroende på bland annat kön och social bakgrund."⁵² Som exempel på ett forskningsområde som har vunnit på ett tvåkönat perspektiv nämns medicinsk forskning om hjärt- och kärlsjukdomar, där den största delen av forskningen tidigare baserades på män, vilket ledde till felbehandlingar av patienter som är kvinnor.

⁵⁰ Trojer, L (2005), "Genusperspektiv i forskarhandledning", s. 62.

⁵¹ Mark, E (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*, s. 78.

⁵² *Forskarutbildning och forskarkarriär* (2006), s. 11.

Forskning om kön inom akademien

Forskning om akademins kultur och normer visar att akademien präglas av en genomgripande ambivalens.⁵³ Å ena sidan finns ett starkt ideal av objektivitet och meritokrati, dvs. föreställningen om att kön inom akademien inte spelar någon roll och att det endast är meriterna som är avgörande. Å andra sidan präglas organisationen av en hierarkisk, heteronormativ och manligt präglad kultur med olika normer för och förväntningar på kvinnor och män. Intervjustudier visar att den egna forsknings- och institutionsmiljön ofta framställs som jämställd och könsneutral, men att det samtidigt framkommer att kvinnor och män upplever skilda villkor och en djupt förankrad kultur som "sitter i väggarna". På det viset förhindrar den starka övertygelsen om att meritokrati råder enligt Liisa Husu en insikt om "att universitetet i själva verket är genomsyrade av föreställningar om kön."⁵⁴ Dessutom är diskrimineringen inom akademien enligt Husu en process som ofta sker på ett dolt och osynligt sätt över tiden:

Vad som händer kan egentligen vara att "ingenting händer" eller att någonting som borde hända i ens karriär inte händer: man blir inte sedd, hörd, läst, refererad eller citerad, inbjuden, uppmuntrad, får inte stöd, blir inte validerad.⁵⁵

Enligt Husu har fokus för jämställdhetsarbetet inom akademien sedan mitten av 1990-talet gradvis förflyttas från att se kvinnorna som ett problem – eller som de som har problem – till att kritiskt granska akademins struktur och kultur, ledarskap, samt fördelningen av makt, dvs. kvinnors och mäns olika villkor, förutsättningar, posi-

⁵³ För en sammanfattning av de senaste tio årens forskning i Sverige se: Dahlerup, D (2010), *Jämställdhet i akademien – en forskningsöversikt*.

⁵⁴ Husu L (2005), *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtielt*, s. 9.

⁵⁵ *Ibid*, s. 23.

tioner, möjligheter och handlingsutrymmen inom organisationen.⁵⁶ Av central betydelse är de föreställningar om kvinnor och män som manifesteras i organisationskulturen, eftersom dessa föreställningar ofta omvandlas till generaliseringar som på en strukturell nivå påverkar kvinnors villkor och möjligheter.⁵⁷ Kulturen som avspeglar könsrelaterade normer kan avläsas i organisationens värderingar och ritualer, sätt att tänka och tala, historier och "hjältar", humor, klädsel, rum och inredning mm. Ur ett organisationsperspektiv blir avgörande frågor hur organisationen behandlar kvinnor och män, vad som kan påverka kvinnors benägenhet att stanna kvar och trivas och hur man kan skapa samma möjligheter för män och kvinnor att utvecklas.

Enligt den amerikanska vetenskapsociologen Mary Frank Fox innebär en del av den akademiska kulturen ett forskarideal som förknippas med manlighet, medan kvinnor ses som avvikande och problematiska. Sambandet mellan kön, status och vetenskapliga hierarkier kommer till uttryck i en djupt rotad organisationsstruktur, som inte automatiskt förändras genom en ökad andel kvinnor i organisationen. Att förändra kulturen handlar bland annat om en ökad medvetenhet om hur normer för god vetenskap och föreställningar om manlighet hänger ihop:

Thus, valued attributes for scientists, such as objectivity, and valued ways of producing science, such as prodigious, albeit fragmented, publication productivity, have been more associated with men and masculinity. A paradox is that in science, these attributes have often been regarded as both "disembodied" and "male" [...]. In this way, thinking objectively can be considered, simultaneously, "depersonalized" and "thinking like a man".⁵⁸

⁵⁶ Husu, L (2011), *Mot mer jämställda universitet*, s. 70.

⁵⁷ Se: Wahl, A m.fl. (2001), *Det ordnar sig*.

⁵⁸ Frank Fox, M (2001), "Women, Science and Academia: Graduate Education and Careers", s. 662.

Ur detta perspektiv blir forskarutbildningen ett viktigt område för ett förändringsarbete: Inom forskarutbildningen skapas, reproduceras och traderas akademins kultur och normer, och därför kan forskarutbildningen också bli en arena för en hållbar förändring mot mera jämställda universitet.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Vilka styrkor och svagheter ser du med de olika argumenten för jämställdhet?
- Hur ser du på ”meritokrati” som ideal?

Doktoranders uppfattningar om sin utbildning

Doktorandspegeln 2008 – en nationell studie

Den mest omfattande doktorandundersökningen på senare år är Högskoleverkets *Doktorandspegeln 2008*.⁵⁹ 10 000 doktorander i Sverige (av sammanlagt ca 18 000 aktiva doktorander) fick enkäten, som besvarades av 66 procent av de tillfrågade. Sammanfattningsvis ger doktoranderna ett gott betyg till sin utbildning, men rapporten konstaterar också att inte alla dess delar fungerar på ett optimalt sätt. Områden som kan förbättras är introduktionen till utbildningen på forskarnivå, kunskaper i vetenskapliga metoder, teorier och forskningsetik, handledningen, kursutbudet samt doktorandernas medinflytande. I den avslutande kommentaren nämns särskilt att kvinnorna ”känner sig mindre accepterade i forskarrollen”,⁶⁰ samtidigt som rapporten betonar att den psykosociala studiemiljön, dvs. kontakten mellan doktoranden, forskare och handledare, är en avgörande faktor för doktorandernas utbildning i stort.

⁵⁹ Jacobsson, G & Gillström, P (2008), *Doktorandspegeln 2008*.

⁶⁰ Jacobsson, G & Gillström, P (2008), *Doktorandspegeln 2008*, s. 103.

Närmare 84 procent av männen och 67 procent av kvinnorna har en man som handledare, sammanlagt är tre av fyra handledare män. Samma könsfördelning gäller för de biträdande handledarna, som totalt 80 procent av doktoranderna har. Kvinnorna har oftare än männen en handledare som är kvinna. För nästan samtliga av de undersökta områdena gäller att kvinnorna svarar något mer negativt än männen. Kvinnorna ser mer kritiskt på introduktionen till utbildningen, t.ex. rekryteringsprocessen och introduktionen av nyanstagna, samt på dialogen med handledaren, bl.a. handledarens intresse för doktorandens studier, konstruktiva kritik av forskningsarbetet och diskussioner om metodfrågor och teori. En större andel kvinnor än män – 19 procent jämfört med 13 procent – upplever sig vara i en beroendesituation till sin handledare som har känts ”besvärande”. Männen känner sig i något högre grad accepterade som medlemmar i ett forskarkollektiv och mer än hälften av kvinnorna uppfattar institutions- och arbetsmiljön som ”mindre kreativ”. Drygt en femtedel av kvinnorna — jämfört med 16 procent av männen — har känt stress och press i ”mycket hög grad”.⁶¹ Tydliga könsskillnader finns när det gäller längre sjukskrivningsperioder: Andelen kvinnor som under läsåret 2006/07 var sjukskrivna längre än 14 dagar är tre gånger så stor som männens — 11 procent jämfört med 4 procent — och har därmed ökat sedan den förra doktorandundersökningen 2003. Inom samtliga ämnesområden är det dubbelt så många kvinnor som män som oroar sig för att bli arbetslösa. Stora skillnader finns vidare inom området ”negativ särbehandling och sexuella trakasserier”:

Totalt upplevde 25 procent av kvinnorna och 6 procent av männen att de blivit negativt särbehandlade på grund av könstillhörighet av *antingen* andra forskarstuderande *och / eller* undervisande personal *och / eller* handledare *och / eller* administrativ personal. [...] Bland de kvinnliga doktoranderna inom

⁶¹ Detta kan kopplas till att en större andel kvinnor upplever att forskarutbildningen tar mer tid än vad de hade förväntat sig, likaså upplever en större andel kvinnor att kraven är för höga. Inom samtliga ämnesområden tycker fler män att kraven snarare är för låga än för höga, medan det i gruppen kvinnor är precis tvärtom.

rättsvetenskap och juridik samt inom samhällsvetenskap uppger närmare 35 procent att de någon gång under sin forskarutbildning upplevt sig negativt särbehandlade på grund av könstillhörigheten.⁶²

Nio procent av kvinnorna och två procent av männen uppger att de någon gång under sin studietid har blivit sexuellt trakasserade.⁶³

Undersökningar vid Uppsala universitet

Doktorandspegeln 2008 bekräftar i stort sett samma skillnader mellan kvinnors och mäns upplevelse av sin utbildning som dess föregångare *Doktorandspegeln 2003*. I linje med dessa resultat ligger utfallet från en omfattande universitetsövergripande enkätstudie vid Uppsala universitet, som i en sammanfattande rapport redovisar såväl förbättringsområden som faktorer som har samband med hur nöjda doktoranderna är med sin forskarutbildning överlag.⁶⁴ Ett av de föreslagna förbättringsområdena är åtgärder för att förbättra situationen för doktorander som är kvinnor, både i akademiskt och psykosocialt hänseende. Även vid Uppsala universitet upplever kvinnorna för hög arbetsbelastning och negativ stress i högre grad än männen – samtidigt är de i högre grad nöjda med sin egen insats. Kvinnor är i något lägre utsträckning nöjda med tillgången till informella samtal om forskning med seniora forskare samt med semi-

⁶² Jacobsson, G & Gillström, P (2008), *Doktorandspegeln 2008*, s. 90.

⁶³ Föreliggande rapport kommer dock inte att närmare behandla sexuella trakasserier, eftersom det rör sig om en alltför komplex problematik som dessutom inte är en pedagogisk fråga. Formellt sett gäller för handledaren att om en doktorand vänder sig till honom/henne och berättar om sexuella trakasserier, ska handledaren ta upp ärendet med prefekten på institutionen eller vända sig till Enheten för lika villkor vid Uppsala universitet.

⁶⁴ Björnemark, M & Kettis-Lindblad, Å & Wolters, M (2010), *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv*. Förutom denna sammanfattande rapport publicerades 2009 nio delrapporter med fakultetsvisa resultat från undersökningen. URL: <http://www.uu.se/kvalitetsarbete> [2011-01-12].

narieklimatet, samtidigt som de i högre grad är nöjda med de erfarenheter som undervisningen ger. Vidare värderar kvinnorna sina möjligheter att fortsätta vid universitetet efter examen som lägre än männen. När det gäller framtiden ger dessutom nästan dubbelt så många kvinnor som män kommentarer angående bristen på tjänster; samtliga kommentarer som nämner stipendier och deras dåliga villkor kommer från kvinnor. Inom vetenskapsområdena för medicin-farmaci och teknik-naturvetenskap görs flera explicita kommentarer kring bristande jämställdhet som t.ex. följande:

Jag skulle gärna fortsätta forska och undervisa inom universitetet efter min disputation. Det som gör mig tveksam är bristen på jämställdhet. Både i rena tal, hur tjänster är fördelade, men också den tydliga skillnaden i respekt, värde och finansiella möjligheter som finns mellan kvinnor och män.⁶⁵

Jämfört med omfattande enkätstudier som riktar sig till såväl kvinnor som män bygger undersökningen *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander* på fokusgruppintervjuer med kvinnor vid Uppsala universitet.⁶⁶ Den småskaliga och kvalitativt inriktade studien bekräftar och konkretiserar den bild som framträder i enkätstudierna.⁶⁷ Ett problemområde som diskuteras är introduktionen till forskarutbildningen och den akademiska miljön, som en del av kvinnorna initialt kände sig främmande inför. Några av de intervjuade kommenterar att det gäller att "bli lite grand som killarna var från början": "Det tar ett tag att komma in i det, man måste bli lite avtrubbad och sluta bry sig om andra människor."⁶⁸ I alla intervjuer

⁶⁵ Björnemark, M & Kettis-Lindblad, Å & Wolters, M (2010), *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv*, s. 61.

⁶⁶ Appel, M, Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander*.

⁶⁷ Även i en undersökning vid Örebro universitet, som kombinerade en enkät till samtliga doktorander med ett mindre antal intervjuer med kvinnor, framkom som övergripande resultat att kvinnorna är mer missnöjda med sin studie- och arbetssituation än männen, se: Gunnarsson, L (2009), *Gubbar, stress och kaxiga tjejer*.

⁶⁸ Appel, M, Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander*, s. 7.

understryks hur central en god handledarrelation är och man menar att det hos båda parterna kan uppstå en osäkerhet kring hur pass personlig man ska vara. Doktoranderna ser ingen motsägelse mellan "professionell" och "personlig", eftersom professionell inte behöver vara synonymt med att vara distanserad: "Det blir så konstigt om man efter flera års handledning knappt känner till något om sin handledare och vice versa."⁶⁹ En person tror att det här finns könsrelaterade skillnader, att det för handledare som är män är lättare att bygga upp informella kontakter med doktorander som är män genom att t.ex. idrotta tillsammans med dem. Ett annat område som hör till handledningen är vikten av positiv återkoppling: "I den akademiska traditionen kritiserar det ofta, men man glömmer ofta bort det som är bra."⁷⁰ I grupperna diskuteras om kvinnor eventuellt behöver mer uppmuntran än män, men man ser också "underliggande strukturer som gör att män i betydligt större utsträckning än kvinnor får den bekräftelse och uppmuntran som kvinnor efterlyser, vad gäller den egna forskningen."⁷¹ De intervjuade påtalar en könsmärkt uppmuntran, dvs. kvinnor och män beröms för olika saker: "Man kan få beröm för att man har städad i köket, men inte för att man har fått bra forskningsresultat. Man kanske får lika mycket feedback, men för olika saker – framsteg i forskningen ... kanske blir mer en manlig grej ...".⁷² Doktoranderna efterlyser gemensamma riktmärken på institutionsnivå för handledningens rutiner, omfattning och kvalitet. Vidare föreslås regelbundna utvärderingar av forskarhandledningen på institutionsnivå, eftersom den årliga revideringen av den individuella studieplanen tillsammans med handledaren är otillräcklig då den påverkas av relationens inneboende maktasymmetri.

⁶⁹ Ibid, s. 8.

⁷⁰ Ibid, s. 9.

⁷¹ Ibid, s. 9.

⁷² Ibid, s. 9.

Ett annat angeläget område som diskuteras är seminariekulturen. Seminarierna är viktiga som socialt forum och för återkoppling och bekräftelse, men präglas av invanda maktstrukturer och -mönster, där t.ex. seniora forskare oavsett kön alltid får tala mest och de teoretiskt inriktade seminarierna, som uppfattas som manligt kodade, står högst i hierarkin. En doktorand från en institution med fler kvinnor än män menar att män, även om de är i minoritet, lättare kan göra sig hörda och mer sällan blir avbrutna, och att det här rör sig om strukturer som upprätthålls av både kvinnor och män. En av doktoranderna berättar att det på hennes institution kommer fler personer till mäns halvtidsseminarier och disputationer:

Det är viktigt att faktiskt titta på de informella strukturer som faktiskt ger männen mer bekräftelse under doktorandtidens gång. Att helt plötsligt få alla de seniora forskarna på ens seminarier är ju en jättebekräftelse på att det man gör faktiskt är spännande och bra! Att någon kommer fram och säger att de läst ens text och har kommentarer om man är intresserad, är även det en viktig bekräftelse. Det händer aldrig för vissa.⁷³

Doktoranderna nämner vidare en könsmärkning när det gäller fördelningen av s.k. "osynligt arbete" vid institutionen, dvs. att kvinnorna oftare tillfrågas om att bidra med administrativa, icke vetenskapligt meriterande uppgifter: "Är det mer formaliserat så blir det jämställt, är det informellt så blir det inte det."⁷⁴ När det gäller undervisningsuppgifterna diskuteras det om kvinnor förbereder sig mer noggrant och om det finns eventuella könsskillnader beträffande den nivå kvinnor och män får undervisa, dvs. om kvinnorna oftare får undervisa på de lägre nivåerna även om de har kommit längre i sin forskarutbildning än en del av kollegorna som är män, vilka tvärtom får undervisa på högre nivåer.

Den ojämställda fördelningen av osynligt arbete kan vara en förklaring till varför doktorander som är kvinnor upplever negativ

⁷³ Ibid, s. 11.

⁷⁴ Ibid, s. 12.

stress i högre grad än män. Fokusgrupperna diskuterar i detta sammanhang även de akademiska normernas betydelse, där mycket övertid och nattligt arbete traditionellt har haft hög status. Möjligtvis håller detta på att förändras, men det kan också vara så att de doktorander som hämtar barn på dagis sedan jobbar igen på kvällen. Flera av de intervjuade berättar att doktorander som är kvinnor på institutionen känner stress och att man försöker stötta varandra. En person menar att det är svårt att ta upp dessa frågor på institutionen då man kan mötas av "en något raljerande ton från de seniora forskarna gentemot doktoranderna om att de är bortskämda", och "att det inte är ovanligt att få höra kommentarer om hur de på "deras tid" jobbade heltid, forskade på kvällarna, och träffade en handledare först när slutmanuset skulle läsas."⁷⁵ Samma doktorand har svårt att identifiera sig med den traditionella forskarrollen, som ska innefatta hela ens identitet:

Man ska vilja jobba mycket, man ska inte kunna hålla sig, man ska vara så intresserad av det man gör att det ska vara en ren avkoppling att ligga och läsa tung teori på kvällarna ... det ska vara sättet för mig att koppla av ... Sättet för mig att koppla av ska inte vara att gå och shoppa med kompisarna för jag ska vara så otroligt intellektuell, liksom, i hela mitt sätt att vara ... Det är väl nånstans det som kanske kan kännas jobbigt ... att man inte känner att man kopplar av genom att läsa Wittgenstein ...

Att vara doktorand och kvinna och samtidigt ha barn anses inte vara oproblemiskt. Synen på kvinnors och mäns föräldraskap skiljer sig enligt de intervjuade och det finns män inom akademien som anser att forskning och barn inte går att förena. Man kan också möta inställningen att föräldraledighet är "ledig" tid där man kan forska. Traditionella könsrollsmönster, som hamnar i konflikt med forskarrollen, påverkar också: De intervjuade nämner att kvinnor fortfarande tar ut en större del av föräldraledigheten, känner ett större ansvar för hem och barn eller får dåligt samvete när de åker på kon-

⁷⁵ Ibid, s. 14.

ferens. När det gäller kvinnors karriärmöjligheter diskuteras den kvantitativa ojämställdheten inom akademien och diskrimineringens dolda och subtila karaktär. De intervjuade nämner normer och strukturer som är svåra att förändra, bristen på förebilder som är kvinnor, samt bristen på mentorer:

Väldigt många av de yngre forskarna som kommer fram har väldigt starka promoters – nå'n professor som curlar lite för dem. Det kanske är så att det är lättare för en manlig professor att känna igen sig i en ung, lovande forskare som är man än i en kvinna. Det kanske är lättare att relatera till det. Om man aldrig har sett en kvinna göra akademisk karriär, så är det väldigt stort att tro att man ska klara av det. Man definierar sig så otroligt mycket efter kön.⁷⁶

Otrygga anställningsformer efter disputationen, informella tjänstetillsättningar som gynnar män, samt svårigheten att åka utomlands när man har familj, diskuteras också som möjliga karriärhinder. Rapporten avslutas med en lista på förbättringsförslag som bland annat innehåller kravet att på handledarutbildningar ta upp "könsaspekten", eftersom utbildningarna är ett viktigt forum för att diskutera kvinnors och mäns eventuella olika behov i handledningssituationen. Rapporten gör också den sammanfattande reflektionen att kvinnor kanske inte har ett större behov av uppmuntran än män, utan att kvinnor har "ett behov av att uppnå samma grad av bekräftelse och uppmärksamhet som männen redan idag får".⁷⁷

En detaljerad enkätstudie riktad till doktorander i en enskild ämnesmiljö ligger till grund för rapporten "Maskrosfysiker", som anlägger ett genusperspektiv på rekrytering, handledning och arbetsmiljö bland Uppsalas fysikdoktorander.⁷⁸ Utgångspunkten är att fysik vid

⁷⁶ Ibid, s. 16.

⁷⁷ Ibid, s. 21.

⁷⁸ Lundborg, A & Schönning, K (2007), *Maskrosfysiker – genusperspektiv på rekrytering, handledning och arbetsmiljö bland Uppsalas fysikdoktorander*. Liknande studier finns för geovetenskap samt matematik och informationsteknologi, se: Ridefelt, H & Frisk, Å (2010), *Att nå toppen av*

Uppsala universitet är ett mansdominerat ämne och att andelen kvinnor sjunker ju högre upp i hierarkin man kommer. Ett av studiens resultat är att introduktionen till forskarutbildningen bör vara ett prioriterat område i jämställdhetsarbetet, eftersom männen verkar få en lättare övergång från grundutbildningen till forskarutbildningen. Enkätsvaren visar att det inte bara är handledarna, utan även andra kollegor som hjälper männen att komma in i arbetssättet i början av doktorandutbildningen, medan kvinnorna både i början och senare i utbildningen upplever att de får mindre hjälp av andra kollegor, även om de aktivt ber om hjälp. Rapporten visar vidare att miljöer utanför den egna institutionen, såsom konferenser, sommar-skolor och workshops, är problemfyllda fora för många kvinnor, eftersom dessa upplever ett påtagligt utanförskap och en risk för att tolkas utifrån sitt kön istället för att uppmärksammas för sina vetenskapliga prestationer. Generellt mår kvinnorna sämre än männen och har oftare magont, sömnproblem och huvudvärk. Utanförskapet i den manligt dominerade miljön visar sig också i att kvinnorna inte i lika hög grad som männen känner sig uppskattade som personer eller att deras ansträngningar värdesätts. Studien visar också att de doktorander som är män och är positiva till jämställdhetsarbete generellt, är mer benägna att sluta med forskning efter disputationen än de män som är mycket negativa till jämställdhetsarbete. Åtgärder som föreslås är bl.a. en mer transparent rekrytering, satsningar för att göra grundutbildningen mer attraktiv och trivsam för kvinnor samt regelbundna seminarier på institutionen om jämställdhetsfrågor.

berget; Sjons, J (2010), Doktorander vid matematiska institutionen och institutionen för informations-teknologi vid Uppsala universitet.

Könsmärkta föreställningar i handledningsrelationen

Utifrån en studie vid Umeå universitet, där 28 handledare intervjuades, ger Åsa Bergenheim, professor i idéhistoria och i pedagogiskt arbete, konkreta exempel på könsmärkta föreställningar som får genomslag i handledningen.⁷⁹ Intervjuerna ger bland annat uttryck för den utbredda uppfattningen att kvinnor har lättare för att handleda kvinnor, samtidigt som en del handledare som är kvinnor upplever att kvinnor ställer högre krav på dem än på handledare som är män och förväntar sig mer stöd och vägledning. En del av de intervjuade känner att dessa krav blir orimligt stora. Frågan om eventuella skillnader mellan doktorander är känslig och kontroversiell. Flera av de intervjuade handledarna tycker sig kunna se skillnader mellan doktorander som är män respektive kvinnor, samtidigt som de egentligen inte vill ge uttryck för en sådan uppfattning. Bergenheim sammanfattar:

Av intervjuerna att döma är detta emellertid något som ytterst sällan diskuteras. Det verkar snarare vara så att ämnet är tabubelagt; man är oerhört rädd för att generalisera och därmed uppfattas som fördomsfull. Men risken för diskriminering finns vare sig jag väljer att fokusera på skillnader mellan olika grupper eller inte. Genom att bortse från kön, ålder och etnicitet osynliggör man att villkoren i vissa avseenden är mycket olika för olika grupper. Inte heller synliggörs den norm som vi har att förhålla oss till, normen för "doktoranden" och "forskaren". Att istället fokusera på skillnader kan leda till att de som faller utanför normen utpekas som problem. Det är en fråga om en knepig balansgång mellan blindhet och stigmatisering, vilket också tydligt visar sig i handledarintervjuerna.⁸⁰

Handledarnas bilder av doktorander skiljer sig på en rad punkter beroende på doktorandernas kön. En del upplever att doktorander

⁷⁹ Bergenheim, Å (2001), *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega*, s. 46-60.

⁸⁰ *Ibid*, s. 60.

som är kvinnor kan vara mognare socialt och lättare att handleda, eftersom de är mer ambitiösa och ordentliga, medan männen kan vara ostrukturerade, egensinniga, stökiga och självhävdande. En annan vanlig uppfattning är att doktorander som är kvinnor har sämre självförtroende och behöver mer stöd och bekräftelse, medan männen är djärvare och mer självständiga. Det nämns att kvinnor kan vara mer osjälvständiga i förhållande till handledaren och att de delvis har andra prioriteringar, t.ex. när det gäller familjen och privatlivet i stort. Några av de intervjuade handledarna upplever att det är svårare att upprätthålla gränsen mellan privat och personligt med kvinnorna och att dessa är öppnare när det gäller olika problem. Flera handledare har varit med om att en doktorand som är kvinna började gråta under handledningen. En av de intervjuade pekar på att kvinnor och män tolkar språket på olika sätt och många handledare upplever kvinnorna som känsligare. Även föräldraledighet tas upp som en könsrelaterad problematik, eftersom kvinnorna ofta tar ut en större del av föräldraledigheten och kan känna sig "utdefinierade" när de kommer tillbaka till institutionen. En del handledare anstränger sig särskilt för att stötta doktorander som är kvinnor; ger mer beröm och tar sig mer tid för samtal. En del upplever handledningen av kvinnor som mer energi- och tidskrävande, medan andra är av precis motsatt uppfattning. Vissa upplever att kvinnor kan ha en annan inställning till själva forskningen och att de oftare kommer i konflikt med "den vetenskapssyn och de traditioner som gäller inom ämnet."⁸¹

Bilderna som framträder här bekräftar traditionella könsstereotyper, vilket är problematiskt inte minst för de kvinnor som bryter mot dessa: "Självständiga, handlingskraftiga, målinriktade kvinnor som tydligt profilerar sig och med kraft konkurrerar – vinner de verkligen akademisk ära?"⁸² Därför leder stereotyperna enligt Margaretha Fahlgren, som i sitt bidrag till antologin "Forskarhandledares

⁸¹ Ibid, s. 54.

⁸² Appel, M & Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*, s. 62.

robusta råd” refererar till Umeå-studien, till ”ett visst mått av moment 22 för de kvinnliga doktoranderna eftersom såväl bilden av den framgångsrika doktoranden som den vetenskapliga auktoriteten är könsmärkt.”⁸³

Jag har valt att referera intervjustudien så pass utförligt eftersom den är en av de mest detaljerade undersökningarna, som även diskuterar handledares uppfattningar om doktorander relaterad till kön. Syftet är givetvis inte att påstå att de refererade föreställningarna passar in på varje individ eller att andra föreställningar inte förekommer, utan att använda resultaten som ett möjligt underlag för vidare reflektion och diskussion. I sin bok *Reflekterande forskarhandledning* poängterar Appel och Bergenheim att det är svårt att generalisera utifrån Umeå-studien, men understryker att bilden bekräftas i andra undersökningar, som alla pekar på att kön och andra strukturella faktorer har stor betydelse. Författarna sammanfattar:

Sist men inte minst är det viktigt för handledaren att reflektera över samma aspekter hos sig själv som hos sina doktorander: ”På vilket sätt påverkas jag och mitt sätt att handleda just den här doktoranden av min ålder, mitt kön samt min kulturella och sociala bakgrund?” Sådana aspekter är också något som kan tas upp till diskussion i handledarkollegiet.⁸⁴

Frågor för fortsatt reflektion:

- Vilka föreställningar om doktorander som är kvinnor respektive män har du utifrån dina erfarenheter som handledare?
- Har du själv upplevt könsmärkta förväntningar från doktorandernas sida på dig som handledare?

⁸³ Fahlgren, M (2008), ”Kvinna i akademien – några råd till en doktorand”, s. 87.

⁸⁴ Appel, M & Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*, s. 70.

3. Könsmedveten forskarhandledning

”Jag är övertygad om *att* kön har betydelse i handledningsrelationen, men det är svårt att sätta fingret på *hur* ...” – så kommenterade en deltagare i kursen ”Handledning för studenter”, som ges vid Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, en diskussionsövning där handledare skulle beskriva en handledningssituation där kön har haft betydelse. Kommentaren beskriver enligt min uppfattning problematiken kring kön och handledning på ett träffsäkert sätt. De intervjuer jag genomförde med forskarhandledare från olika vetenskapsområden vid Uppsala universitet har varit ett sätt för mig att ta reda på *hur* kön kan påverka forskarhandledningen och ringa in ett angeläget men svårfångat ämne. Det är därför viktigt för mig att i den här rapporten ge de intervjuade handledarnas synpunkter och idéer stort utrymme. Grundtanken är inte bara att presentera konkreta idéer för en könsmedveten forskarhandledning, utan även personliga ingångar i tematiken samt att konkretisera och levandegöra tankar kring kön och forskarhandledning. Jag har medvetet valt att inte värdera vad de olika handledarna säger, utan överlåter åt läsaren att under lektyren föra en egen dialog med de intervjuade, att instämma eller att komma med invändningar. För att introducera, underbygga och vidareutveckla de tankar och förslag som kom fram i intervjuerna, relaterar jag dessutom till forskning inom pedagogik, etnologi, sociologi, språkvetenskap mm., som sätter in handledarnas personliga reflektioner i en bredare kontext och belyser dem ur olika perspektiv.

”Vad innebär en könsmedveten forskarhandledning för dig?” har varit den röda tråden i alla samtal och den fråga jag ställde till samtliga intervjuade. I en del av intervjuerna fungerade dessutom de re-

sultat som framkommer i olika doktorandundersökningar som "hållpunkter", dvs. jag frågade om den intervjuades tankar kring teman som återkoppling, seminariekultur och upplevelsen av stress. Handledarnas reflektioner kring könsmedveten forskarhandledning har varit komplexa och inte bara berört handledningen, utan även frågor kring forskarutbildningen och akademien i stort. En del av handledarna reflekterade på en mer abstrakt nivå, en del gav mer konkreta förslag och idéer. Vissa handledare relaterade till egna erfarenheter som doktorander och forskare inom akademien, vissa höll sig i huvudsak till den egna handledningspraktiken. Återkommande teman har bland annat varit innebörden av en professionell handledarroll, forskarutbildningen som en inskolning i forskarrollen, könsrelaterade strukturer och normer inom den akademiska kulturen, vikten av konstruktiv återkoppling, utformningen av en konstruktiv seminariekultur samt möjligheten att balansera ett akademiskt yrkesliv och ett privatliv. En del av dessa teman utgör vitala delar i den enskilde handledarens pedagogiska praktik, andra kan endast till en del påverkas av individen. Därför kommer i kapitlets sista avsnitt även aktörer på institutionsnivå, som studierektorn för forskarutbildningen och handledarkollegiet, att beröras. Rapportens huvudfokus ligger dock på förhållnings- och tillvägagångssätt som den enskilde handledaren kan pröva i sin handledning. Tyngdpunkten ligger vidare på ett könsperspektiv på forskarhandledningen som pedagogisk praktik, medan ett genus- eller könsperspektiv på själva ämnet ligger utanför rapportens ramar.

En professionell handledarroll

Kön i handledningsrelationen

Handledarens och studentens egna könsfarenheter och förståelser av kön omvandlas till könade föreställningar på varandra i själva handledningssituationen. Oavsett om parterna är av samma eller olikt kön, är handledningssituationen sålunda alltid en könsrelation. Att bli klar över hur kön göres och han-

teras i denna situation är därför en förutsättning om vi överhuvudtaget ska kunna tala om professionalisering av handledning.⁸⁵

Kontexten för forskarutbildningen och -handledningen har de senaste decennierna förändrats avsevärt, inte minst sedan forskarutbildningsreformen 1998 och ett kraftigt ökat antal doktorander.⁸⁶ Medan handledning inom högre utbildning tidigare först och främst ansågs vara en vetenskaplig verksamhet, som mer eller mindre per automatik följde med den vetenskapliga kompetensen, ses handledning idag också som en pedagogisk verksamhet, dvs. en speciell undervisningsform och pedagogisk praktik.⁸⁷ Att handleda studenter inom grund- och forskarutbildningen är inte en självklar kompetens utan kräver kunskap, träning och reflektion. Ett tecken på denna professionalisering av handledarrollen är den växande floran av pedagogiskt inriktade handböcker för forskarhandledaren.⁸⁸ Ett annat är de handledarutbildningar som finns vid många svenska lärosäten. Vid Uppsala universitet utvecklades dessa i början på 2000-talet⁸⁹ och är numera även förankrade i *Pedagogiskt program för Uppsala universitet*.⁹⁰ På ett generellt plan kan man därför argumentera att en

⁸⁵ Widerberg, K (1996), "Plikter och rättigheter i handledningsrelationen – en fråga om forskningstradition, organisation och kön", s. 121.

⁸⁶ Under de senaste tre decennierna har antalet doktorsexamina i Sverige mer än tredubblats, från 800 år 1980 till 2 690 år 2009. Se Lindberg, L (2010), "Styrningen av forskning och utbildning", s. 163; *Universitet och högskolor. Doktorander och examina på forskarnivå 2009*, s. 1.

⁸⁷ Se t.ex. Bergenheim, Å & Ågren, K (red), (2008), *Forskarhandledares robusta råd*, s. 19.

⁸⁸ Publikationer på svenska är t.ex. Appel, M, Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*; Bergenheim, Å & Ågren, K (2008), *Forskarhandledares robusta råd*; Handahl, G & Lauvås, P (2008), *Forskarhandledaren*; Lindén, J (1998), *Handledning av doktorander*.

⁸⁹ Se: Reinholdsson, P (2004), *Train with Care!*.

⁹⁰ *Pedagogiskt program för Uppsala universitet*, (2008), s. 14: "Nyanställda professorer, lektorer och adjunkter ska ha högskolepedagogisk utbildning baserad på nationella kursmål. [...] Om läraren har handledningsuppgifter ska relevant utbildning för dessa uppgifter ingå." [min kursiv., U.S.]

medvetenhet om kön bör ingå som en självklar del i forskarhandledarens "handledningsfilosofi", dvs. de delar av den pedagogiska grundsyn som ligger till grund för handledarens praktik. Ett reflekterande förhållningssätt hör till en professionell handledarroll, vilket bl.a. formulerades i Uppsala universitets förra jämställdhetsplan: "Alla handledare vid universitetet skall erhålla sådan utbildning att de kan fullgöra sitt uppdrag på ett professionellt sätt, i förhållande till såväl studenter i grundutbildningen som doktorander, oberoende av kön."⁹¹

Parallellt med att handledning numera anses vara en pedagogisk verksamhet bland andra, understryks handledningens unika karaktär som undervisningsform där för det mesta två personer möter varandra under en längre tidsperiod. Pedagogisk forskning betonar dialogens roll i handledningen samt att handledning innebär att bygga upp en relation för att tillsammans utveckla ny kunskap. Så poängterar Lena Fritzen i artikeln *Handledningens pedagogiska praktik* att handledning är en komplicerad process som ställer höga krav på handledarens kommunikativa färdigheter. I sin idealform innebär handledning enligt Fritzen ett "kommunikativt handlande" i Habermas anda, dvs. en strävan efter att åstadkomma ett sant möte och en verklig dialog, där båda parterna visar ömsesidig respekt, beredskapen att verkligen lyssna på varandras argument samt förmågan att sätta sig in i den andras perspektiv.⁹²

Ur detta relationella perspektiv blir kön följaktligen en avgörande faktor för hur mötet mellan handledare och doktorand utformas och utvecklas, eftersom båda parterna har medvetna och omedvetna föreställningar om vad det innebär att vara kvinna respektive man, vad som är "kvinnligt" eller "manligt", vad som ryms innanför gränserna för "manligt" och "kvinnligt" och vad som hamnar utanför. Dessa föreställningar påverkar handledningen i form av ofta outtalade antaganden, förväntningar och krav. Handledning är en relation

⁹¹ Jämställdhetsplan 2007-2009 med åtgärdsprogram för 2009, s. 10.

⁹² Fritzen, L (2009), "Handledningens pedagogiska praktik", s. 79-96.

där kön "görs", dvs. en social och kommunikativ process, där idéer om "kvinnligt" och "manligt" hela tiden finns med, produceras och reproduceras. I en utvärdering av ett projekt kring handledning och kön understryker Ulrika Lorentzi att otydlighet kring rollfördelningen ökar risken för att outtalade, könsmärkta förväntningar ska ta plats:

Det innebär att de könsförväntningar handledare och doktorand har på varandra påverkar hur de agerar i relationen och hur de uppfattar den andra parten. Utrymmet för könsföreställningarna att påverka växer ju osäkrare relationen är. När parterna inte riktigt vet vad de skall vänta sig av varandra blir genus betydelsefullt.⁹³

De senaste åren har även handledningslitteraturen uppmärksammat kön i handledningssituationen. Samtidigt som handledning behandlas som ett unikt möte mellan individer, som av handledaren kräver stor flexibilitet, spelar aspekter som kön, klass, etnicitet och ålder in på ett mer generellt plan: "Det är av stor betydelse från vilken punkt en person betraktar världen."⁹⁴

Makt i handledningsrelationen

Parallellt med argument för en könsmedveten handledning med fokus på handledning som professionell relation, finns det argument för en sådan ur ett tydligt maktperspektiv. Dessa bygger på att handledningstraditionen i grunden är asymmetrisk och att det rör sig om en relation vars inneboende rollfördelning placerar handledaren som den överordnade parten. Handledning realiserar ett beroendeförhållande med rötter i en gammal akademisk tradition. Traditionens patriarkala undertext avspeglar sig i analogier som beskriver handledning i termer av ett förhållande mellan mästare och lärjunge

⁹³ Lorentzi, U (1996), *PUFF. Pilotutbildning med genusperspektiv för forskarhandledare*, s. 66.

⁹⁴ Appel, M & Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*, s. 58.

eller mellan far och son. Längre rörde det sig om en relation mellan två män, en situation

i vilken mästaren förmedlar ett bestämt vetenskapsideal som kommer att föras vidare av lärjungen. Igenkänning och gemenskap är viktiga nyckelbegrepp för att relationen ska fungera. [...] Utgångspunkten är således att kvinnor har fått anpassa sig till en modell där de från början var uteslutna.⁹⁵

De språkliga analogierna vittnar om en tydlig makthierarki och ett anspråk att lärjungen eller sonen ska bli som mästaren eller fadern, vilket kan tolkas i termer av en vetenskapssyn där anpassning och efterhärming blir viktigare än en frigörelse från gamla tanke-mönster i form av nytänkande. Ett exempel på far-son liknelsens genomslag är det tyska "Doktorvater", som är en inofficiell, men frekvent använd beteckning för en handledare som är man, samt dess nyare motsvarighet Doktormutter. Enligt Anita Dahlberg är analogierna trots sin förenklande karaktär karakteristiska uttryck för en "bekönad relation – androcentrisk och homosocial"⁹⁶, en tanke-modell som har präglat handledningsrelationen under lång tid.⁹⁷ Även Lena Trojer betonar den väletablerade traditionens makt, "där en patriarkal könsordning fortfarande är naturaliserad och djupt strukturellt förankrad trots policydokument och verksamhetsplaner".⁹⁸

⁹⁵ Fahlgren, M, (2009), "Kvinna i akademien – några råd till en doktorand", s. 86.

⁹⁶ Dahlberg, A (1996), "Forskarhandledning som bekönad relation", s. 28. "Androcentrism" innebär "ett system där det manliga utgör centrum och norm. Det kvinnliga blir det annorlunda, det avvikande". "Homosocialitet" betyder "att (i en viss social miljö) endast det ena könet är representerat el. i varje fall kraftigt överrepresenterat", se: *Nationalencyklopedin*, sökord: androcentrism; homosocialitet [2010-08-31].

⁹⁷ Dahlberg menar att den svenska termen "handledare" likaså ger uttryck för en "infantilerad relation", där doktoranden likt ett barn leds vid handen, se: Dahlberg, A (1996), "Forskarhandledning som bekönad relation", s. 27.

⁹⁸ Trojer, L, (2005), "Genusperspektiv i forskarhandledning", s. 60.

Handledarens makt över doktoranden behandlas även i Handal och Lauvås handbok *Forskarhandledaren*. Författarna poängterar att makten inom akademien fortfarande i stor utsträckning är knuten till män: "Män kan avsäga sig denna makt och säga att de inte har för avsikt att använda den, men män är likväl bärare av denna makt – institutionellt, strukturellt och genom sin socialisation."⁹⁹ Handledaren har dessutom makt i rollen som en vetenskaplig auktoritet, som den som förfogar över resurserna och den som i praktiken har makt att godkänna eller underkänna hela avhandlingen. Män som handleder bör enligt författarna uppmärksamma sin inneboende dubbla maktposition och hantera sin "potentiella makt med varsamhet"¹⁰⁰. Det gäller att vara lyhörd för hur makten kan manifesteras i konkreta handledningssituationer samt att vara beredd att problematisera detta maktförhållande med sina doktorander. Bondestam sammanfattar den strukturella kopplingen mellan makt och kön på följande sätt:

I handledarsituationer ställs frågor om kön på sin spets, dels då studenter hamnar i direkt beroendesituation till sin handledare, dels då handledning ofta sker i ett sammanhang utan insyn från andra studenter och lärare. Det är särskilt relevant att agera könsmedvetet i de situationer där handledaren är man och studenten en kvinna. Kvinnliga studenter riskerar då att hamna i en dubbel underordning, både i handledarrelationen och i könsrelationen. Det gäller för handledare att manövrera i den motsättning som uppstår mellan handledning som dialog med inslag av ömsesidighet och handledning som maktrelation impregnerad med kön. Samtidigt utgör handledning en möjlighet att skapa särskilt goda förutsättningar för lärande och kommunikation med studenter, och

⁹⁹ Handal, G & Lauvås, P, (2008), *Forskarhandledaren*, s. 223. Även Appel och Bergenheim anför kön som en maktfaktor med sannolikt "särskilt stor betydelse" och ger exempel på maktens "tre ansikten", dvs. hur makt realiserar sig på olika nivåer i handledningsrelationen, se Appel, M & Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*, s. 98.

¹⁰⁰ Handal, G & Lauvås, P, (2008), *Forskarhandledaren*, s. 223.

utgör inte minst tillfällen då könsmedvetenheten kan utvecklas hos båda parter.¹⁰¹

Frågor för fortsatt reflektion:

- Vilka argument för en könsmedveten handledning är för dig mest relevanta?
- Vilka argument ställer du dig kritisk mot?

Att sätta gränser och vara tydlig

Traditionellt sett har handledningsrelationen alltså varit en relation mellan två män, som inte sällan utvecklade ett vänskapsförhållande, vilket korresponderar med bilden av handledningen som ett förhållande mellan mästare och lärjunge. Trots att denna bild inte längre passar för dagens handledning, förekommer det enligt en av de intervjuade handledarna som befinner sig i en manligt dominerad miljö, att handledare som är män utvecklar en nära vänskap med doktorander som är män. Enligt den intervjuade kan detta leda till problem, inte minst när handledare får en doktorand som är kvinna. Eftersom hon inte på samma sätt kan integreras i vänskapsgruppen mellan män, finns det en stor risk att hon exkluderas. En annan handledare varnar för en liknande vänskapskonstellation mellan kvinnor, eftersom ett vänskapsförhållande mellan handledare och doktorand enligt hennes erfarenhet kan leda till bristande distans och ömsesidiga besvikelser. Ytterligare en handledare påpekar att relationen mellan handledare och doktorand i olika könskonstellationer kan innehålla en potentiell sexuell attraktion. Detta kan innebära ett eventuellt orosmoment i handledningen vilket sällan problematiseras öppet, utan vilket ofta neutraliseras genom (ibland omedvetna) markeringar från handledarens sida, som att man refererar till en

¹⁰¹ Bondestam, F, (2005), *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärareslärare – en introduktion och bibliografi*, s. 57.

partner, signalerar att man lever i ett fast förhållande etc. Särskilt i en tvåkönad relation mellan en handledare som är man och en doktorand som är kvinna, där ålderskillnaden inte är särskilt stor, är det enligt denna intervjuade viktigt att handledaren är tydlig med att det enbart rör sig om en professionell relation. En saklig relation i handledningen kan sedan underlätta när handledare och doktorand eventuellt möts i mer informella sammanhang som konferens- och disputationmiddagar, där man umgås på ett mer personligt sätt. Har handledaren gett tydliga signaler om relationens professionella karaktär blir det i en sådan situation inte problematiskt om handledaren t.ex. bjuder upp till dans, vilket annars, om det finns en otydlighet i relationen, kan skapa en obekväm situation för doktoranden.

Flertalet av de intervjuade handledarna utvecklar under samtalen tanken att relationen mellan handledare och doktorand bör vara av *professionell* karaktär. En gemensam nämnare är att handledarna drar en gräns mellan en professionell och en privat relation. Enligt flera av de intervjuade är den professionella relationen mellan handledare och doktorand per definition asymmetrisk såtillvida att den är en maktrelation, medan relationen mellan vänner är eller i alla fall bör vara jämbördig. Flera handledare menar att relationen mellan handledare och doktorand kan vara *personlig*, men inte bör vara privat, en uppfattning som överensstämmer med den tidigare citerade intervjustudien med kvinnor som är doktorander vid Uppsala universitet. I samma studie noterar de intervjuade doktoranderna en osäkerhet hos både handledare och doktorander "hur personlig man kan och bör vara."¹⁰² Denna reflektion finns även hos Appel och Bergenheim, som menar att gränsen mellan professionellt, personligt och privat kan tolkas olika och som därför försöker ge en övergripande definition:

I området som förenar det professionella och det privata finner vi "det personliga". Att vara personlig innebär att visa sig för någon annan som en person, en individ, en karaktär, en personlighet, en människa med känslor, uppfatt-

¹⁰² Appel, M & Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander*, s. 8.

ningar och tankar. Att vara opersonlig är att vara konturlös, svår att avläsa och därför svår att relatera till. För att kunna möta en annan människa måste man visa sig som person, man måste vara personlig.Handledarskapet kan inte fungera utan ett möte. Att vara personlig är inte samma sak som att vara privat. Personlig och opersonlig är i grunden förhållningssätt, olika sätt att möta människor, medan privat och professionell snarare representerar olika sfärer i livet.¹⁰³

Ett återkommande tema i de intervjuade handledarnas reflektioner kring en professionell handledarroll är *tydlighet*, tydlighet kring gränserna mellan personlig och privat, tydlighet när det gäller "spelregler": roll- och ansvarsfördelningen, hur man ska arbeta tillsammans, vilka förväntningar och krav man kan ställa på varandra. En professionell roll handlar dessutom också om att inte blunda för handledningsrelationens hierarkiska karaktär: även om handledare ibland kan känna att det är doktoranden som styr dem genom krav på tid och tillgänglighet, är det de som har den formella makten. Tydliga rollförväntningar är en nyckelfaktor för att en könsmedveten handledningsrelation och gynnar jämställdheten, eftersom relationen då inte bygger på outtalade rollförväntningar utifrån könsmärkta stereotyper. Följande reflektioner kring tydlighet och gränsdragningar för att utforma en professionell och könsmedveten handledarroll, förekom i intervjuerna:

Om gränsen mellan personlig och privat:

- Handledningsrelationen är inbäddad i ett regelverk, som handledaren måste rätta sig efter, men inom dessa ramar finns frihet för att hitta former som passar för varje person.
- Man kan vara personlig i bemärkelsen att lära känna varje doktorands unika och individuella drag, men man bör inte umgås med doktoranden på fritiden.

¹⁰³ Appel, M & Bergenheim, Å (2005), *Reflekterande forskarhandledning*, s. 88.

- Det är viktigt att signalera en klar gräns mellan det professionella och det privata, dvs. att inte bli vän med doktoranden.
- En professionell handledare bjuder inte hem sina doktorander, badar bastu med dem etc.
- För att inte riskera att bygga upp en "falsk vänskap" bör man inte bli kompis med doktoranden under handledningsprocessen, utan i så fall efter disputationen.
- En viss distans underlättar i de fall det uppstår konflikter.
- Fokus ska riktas mot uppgiften. Man bör anstränga sig för att hålla sig till ämnet.
- Det kan vara bra att inleda och avsluta handledningssamtalet med en kort konversation av mer informell karaktär, men under själva handledningssamtalet bör det professionella stå i fokus.
- Förtydliga gränsen mellan professionellt och personligt genom att separera båda delarna: ta alltid handledningssamtalet först och gå eventuellt in på mer personliga ämnen sedan, eventuellt i en annan miljö som t.ex. fikarummet.
- Ibland kan det uppstå situationer där det privata blir en del av det professionella, t.ex. i fall av personlig kris, sjukdom etc., som påverkar uppgiften. Även i dessa fall bör man i handledningssamtalet hålla sig till det som berör själva uppgiften, för att ta upp mer personligt relaterade ämnen sedan.

Om rollfördelningen:

- Det är viktigt att tillsammans med doktoranden tydliggöra förväntningar och skapa en gemensam bild av vad man vill göra, att som handledare tydliggöra vad man kan bidra med.
- Det är bra om handledaren dokumenterar handledningsprocessen i möjligaste mån.
- Att vara forskarhandledare innebär också att acceptera att man kan utbilda någon som kan bli duktigare än man själv.

- Rummet och placeringen i rummet ska inte signalera makt, men inte heller intimitet.

Könsrelaterade förväntningar i handledningsrelationen

Föredrar doktorander en handledare av samma kön?

Enligt aktuell statistik är idag tre av fyra handledare vid svenska universitet och högskolor män, medan ungefär hälften av doktoranderna är kvinnor. Föredrar doktorander att bli handledda av en person av samma kön?

Ett av resultaten i en norsk studie är att kvinnor inom naturvetenskapliga och tekniska ämnen helst väljer en handledare som är kvinna, medan det för männen inom dessa ämnen inte verkar vara lika viktigt att ha en handledare av samma kön.¹⁰⁴ Som möjlig förklaring till detta anför sociologen Jens-Christian Smeby att relationen och samarbetet mellan handledare och doktorand är tätare i dessa ämnen jämfört med humaniora och samhällsvetenskap, vilket skulle kunna bidra till att kvinnor föredrar en kvinna som handledare. Vidare kan det hos kvinnorna i dessa ämnen finnas ett större behov att hitta rollmodeller av samma kön, eftersom det finns en motsägelse mellan de kulturella idealen för kvinnor och de ideal som gäller för naturvetenskap. Inom det humanistiska och samhällsvetenskapliga området, där det råder en större könsbalans, blir det inte lika viktigt för kvinnor att ha en kvinna som handledare. Däremot finns det här en starkare tendens att män väljer män som handledare. Enligt Smeby skulle detta kunna bero på skillnader i forskningsintressen¹⁰⁵ samt på att doktorander som är män underskattar kvin-

¹⁰⁴ Smeby, J-C (2000), "Same gender relationships in graduate supervision", s. 53-67.

¹⁰⁵ Smeby menar inte att skillnaderna i forskningsintressen skulle vara biologiskt betingade, utan att de är "gender-specific" utifrån tanken att all kunskap är situerad, dvs. att kunskapsintressen inte är neutrala utan hänger ihop med forskarens kön, klass osv. Ibid, s. 61.

nors – och särskilt feministiska forskares – kompetens. Ju större andel kvinnor på en institution, desto starkare är tendensen bland männen att välja en handledare av samma kön, vilket enligt Smeby betyder att ett ökat antal kvinnor i sig inte leder till ett bättre – ”more gender friendly”¹⁰⁶ – institutionsklimat.

Att män föredrar män som handledare är också ett av resultaten i Sarikakis studie om forskarstuderande i media- och kommunikationsvetenskap i elva olika länder. Trots att doktoranderna här generellt anger att handledarens kön inte spelar någon roll eftersom ”knowledge does not have a sex”,¹⁰⁷ ser Sarikakis klara belegg för att handledare väljs utifrån kön och att männen undviker kvinnor som handledare. Medan majoriteten av doktoranderna har en handledare som är man, vilket innebär att män handleder doktorander av båda könen, handleder kvinnor i hög utsträckning uteslutande kvinnor, eftersom det enbart är kvinnor som *föredrar* en kvinna som handledare. Trots att doktoranderna alltså menar att det är handledarens kompetens som är den avgörande faktorn vid valet av handledare, styrs deras val i praktiken av könsmärkta förväntningar och antaganden. Så menar männen att det är lätt att ha en man som handledare och att det med en man finns en naturlig affinitet, medan kvinnor poängterar att en handledare som är kvinna är mer pålitlig och hjälpsam, att atmosfären i högre grad präglas av samarbete istället för tävlan, samt att en handledare som är kvinna får dem att känna att universitetet också är ”a place for women”.¹⁰⁸ En del av de doktorander som ingick i studien har förutom handledaren även en formell eller informell mentor. Här föredrar ett mindre antal män uttryckligen en kvinna, vilket enligt Sarikakis förmodligen hänger ihop med en mentors mer omvårdande, icke hotfulla roll, som överensstämmer med könsmärkta förväntningar på kvinnor.

¹⁰⁶ Ibid, s. 64.

¹⁰⁷ Sarikakis, K (2003), ”In the land of becoming: the gendered experience of communication doctoral students”, s. 33.

¹⁰⁸ Ibid, s. 34-35.

Könsmärkta krav på handledare som är kvinnor

Att det ställs särskilda krav på en handledare som är kvinna är ett återkommande tema i handledningslitteraturen. Så framkommer det i Bergenheims intervjuer med handledare vid Umeå universitet att det finns en utbredd uppfattning att kvinnor har lättare att handleda kvinnor. Kvinnor kan vidare uppleva högre krav på tillgänglighet, stöd och vägledning från doktorandernas sida, krav som en del upplever som orimligt höga och som hänger ihop med stereotypa föreställningar om kvinnor som omvårdande och stödjande. De könsmärkta föreställningar som här kommer på tal har en lång tradition inom den västerländska tankesfären, representerar egenskaper som ses i motsats till typiskt ”manliga” egenskaper – som att vara aktiv, drivande, idérik mm. – och är underordnade de manligt associerade egenskaperna. Polariseringen skapar en hierarki som också gäller inom akademien, där forskning och i synnerhet antalet publiceringar värderas högre än till exempel undervisning och administration, aktiviteter som förknippas med traditionellt ”kvinnliga” egenskaper.

Flera av de av mig intervjuade handledarna kommer in på problematiken att det ställs andra förväntningar och krav på en lärare och handledare som är kvinna. En av de intervjuade menar att detta kan visa sig redan på grundnivån, där studenterna till exempel kan förvänta sig att en lärare som är kvinna ska fika med dem på rasterna. Enligt en annan handledares erfarenhet kan könsmärkta förväntningar på handledaren bli särskilt tydliga när huvudhandledaren är en man och den biträdande handledaren är en kvinna. I en sådan konstellation kan det uppstå förväntningen att huvudhandledaren är ansvarig för ”det vetenskapliga”, medan den biträdande handledaren ska ta hand om ”problemen”. Enligt denna handledare kan detta förstärkas av akademiska hierarkier – att huvudhandledaren i regel har kommit längre i sin akademiska karriär än den biträdande handledaren – och ålder – att huvudhandledaren ofta är äldre – dvs. att

det rör sig om en problematik som även kan drabba män i rollen som biträdande handledare. Med den intervjuade handledarens egna ord riskerar specifikt kvinnor i en sådan triad att som biträdande handledare bli en "biträdande mamma", där gränsdragningen mellan det professionella och det privata kan bli svår.

Även om kategorier som kön, akademisk status och ålder säkert interagerar med varandra, som den intervjuade handledaren nämner, tolkar jag formuleringen "biträdande mamma" som ett tecken på att könsrelaterade förväntningar intar en framträdande roll i samspelet mellan doktoranden och handledarna. Risken att begränsas till en uteslutande stödjande, vägledande och omvårdande roll verkar vara större för kvinnor än för män eftersom könsmärkta stereotyper, som förknippas med en traditionell modersroll, är starka och utbredda - även inom forskarhandledningslitteraturen. Så skriver Handal och Lauvås:

Det är exempelvis inget ovanligt att en vuxen kvinnlig handledare som handleder en ung man samtidigt både sugas in i och brottas med att ta sig ut ur en modersroll till studenten. En sådan roll innebär ju att man ska ge service och omsorg och ta emot en rad frustrationer som man ska försöka bena upp. Och man ska trösta, tala lugnande, ge beröm och så vidare. Det är inte bara så att det hos den kvinnliga handledaren utlöses känslor gentemot just denna unga man i denna situation, utan det aktiveras också känslor som är förbundna med tidigare eller samtida förhållanden, exempelvis förhållanden som man hade till omsorgspersoner under sin egen uppväxt eller som man numera har till sina egna barn.¹⁰⁹

Trots att det på ett psykologiskt plan kan uppstå mekanismer som de ovan beskrivna, är resonemanget problematiskt: Istället för att diskutera könsmärkta förväntningar, som riskerar att påverka doktorandens syn på en handledare som är kvinna - och möjligtvis men inte nödvändigtvis också hennes självbild - placeras problemet här hos den individuella handledaren. Utifrån ett könsperspektiv är

¹⁰⁹ Handal, G & Lauvås, P (2008), *Forskarhandledaren*, s. 97-98.

det däremot intressant att fråga sig hur könsmärkta förväntningar relaterade till en traditionell modersroll kan påverka samspelet mellan doktorand och handledare. Så påpekar till exempel Margaretha Fahlgren att föreställningen om kvinnor som mer omvårdande och stödjande, innebär att inte bara män, utan också kvinnor förväntar sig att en kvinna som handledare ska vara mer omhändertagande, och att samma krav inte ställs på en handledare som är man.¹¹⁰

Problematiken kring könsmärkta förväntningar i handledningsrelationen lyfts särskilt i en av intervjuerna. Den intervjuade handledaren menar att könsmärkta förväntningar relaterade till en omsorgsroll riskerar att uppstå särskilt i en konstellation där huvudhandledaren är professor och man medan den biträdande handledaren är en ännu inte professorsmeriterad kvinna. Handledaren upplever att hon i en sådan triadisk konstellation blir "omtolkad" av doktoranderna och att både män och kvinnor i sin beskrivning av henne reducerar hennes vetenskapliga bidrag. Denna "transformering" leder enligt den intervjuade till att doktoranderna oavsett kön – i all välmening – främst ger uttryck för att de uppskattar hennes omvårdande och formmässiga egenskaper som att läsa noggrant, strukturera, ordna och följa upp. Samtidigt både uppmärksammar och nyttjar doktoranderna det vetenskapliga bidraget, som dock tillskrivs främst huvudhandledaren. Denna ordning är enligt den intervjuade något som primärt bärs upp av doktorandernas föreställningar och inte av handledarna, vilket leder till att huvudhandledaren och den biträdande handledaren tilldelas helt olika roller. Ett annat problem som denna handledare har noterat är de höga krav på noggrannhet och tillgänglighet, som doktorander har på henne. Hon ser ett generellt mönster i att doktoranders och även kollegors förväntningar på handledaren är olika beroende på handledarens kön. Män tillåts i högre grad att vara frånvarande, otillgängliga och slarviga, att inte bidra till aktiviteter på institutionsnivå etc., medan omgivningen är mindre förlåtande mot kvinnor. Den intervjuade ser också här en

¹¹⁰ Fahlgren, M (2008), "Kvinna i akademien – några råd till en doktorand", s. 87.

könsmärkt hierarki som får henne att dra slutsatsen att hon bör undvika att vara tillgänglig, eftersom hon annars riskerar att framstå som "mindre viktig" än de personer som gör sig otillgängliga.

Handledarens berättelse illustrerar tydligt hur könsrelaterade strukturer styr handledningsrelationen och hur förväntningar på en "modersroll" präglar doktorander av båda könen. Den visar också på den komplexa dynamiken i en triadisk handledningsrelation och att strukturer som antagligen bärs upp av flera inblandade parter är svåra att bryta. I den av handledaren beskrivna miljön gäller olika normer för kvinnor och män som är handledare och forskare.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Hur är den institutionsmiljö du befinner dig i? Kan du se en könsmärkt roll- och arbetsfördelning när det gäller handledningsuppgifter?
- Har du uppmärksammat olika förväntningar från doktoranderna beroende på handledarens kön?

Inskolningen i forskarrollen

Forskarutbildningen som socialisationsprocess

Flera av de intervjuade handledarna menar att forskarutbildningen inte bara handlar om att genomföra en forskningsprocess och skriva en avhandling, utan att den också innebär en inskolning i forskarrollen. Doktorandtiden är en socialisationsprocess under vilken doktoranden lär sig de vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor som gäller inom akademin, en process där man *blir* forskare – eller inser att man *inte* vill bli forskare. Synen på forskarutbildningen som socialisationsprocess kan knytas till teorin om det situerade lärandet, som har fått ett stort genomslag inom det pedagogiska fältet under de senaste två decennierna. Förenklat ut-

tryckt utgår denna teori ifrån att allt lärande sker i ett socialt och kommunikativt samspel och är situerat i en sociokulturell kontext. De individer som ingår i en viss kontext utgör en s.k. "praxisgemenskap". Lärande handlar inte bara om att tillägna sig kunskaper och färdigheter, utan också om att bli en del i en praxisgemenskap och kunna bete sig enligt de normer och kommunikativa spelregler som gäller just där. När en ny person kommer in i en praxisgemenskap, befinner sig nykomlingen först i praxisgemenskapens periferi, för att så småningom röra sig mot centrum, dvs. bli en fullvärdig medlem i gemenskapen. Enligt Jean Lave och Etienne Wenger, som formulerade centrala tankar för teorin, följer av detta att allt lärande innebär en form av *identitetsskapande*:

As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities – it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. [...] To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities.¹¹¹

För att bygga upp den identitet som gäller inom praxisgemenskapen kopierar nybörjaren dem som redan befinner sig i centrum – av Lave och Wenger kallade för "mästarna" – och lär sig "how masters talk, walk, work, and generally conduct their lives; [...] It includes an increasing understanding of how, when, and about what old-timers collaborate, collude, and collide, and what they enjoy, dislike, respect, and admire."¹¹²

Att genomgå en utbildning på forskarnivå betyder alltså också att lära sig att kommunicera och bete sig enligt de specifika spelregler gällande inom praxisgemenskapen "forskare". Under lärandeprocessen rör sig den nyantagna doktoranden mot en position där hon eller han kan delta i de praktiker som är utmärkande för just den akademiska praxisgemenskapen; disputationen blir en ritual som markerar

¹¹¹ Lave, J & Wenger, E (1991), *Situated Learning*, s. 53.

¹¹² Ibid, s. 95.

och avslutar inskolningsprocessen och den fullbordade övergången från doktorand till forskare. Om handledaren tillsammans med sin doktorand problematiserar akademins normer, underlättar hon eller han följaktligen doktorandens lärande i termer av identitetsbyggande. För att inte ge utrymme för exkluderande processer behöver handledaren särskilt i början av en doktorands forskarutbildning synliggöra det osynliga, det som "sitter i väggarna". Uppgiften är inte alldeles lätt, eftersom handledaren själv inte med självklarhet längre behöver vara medveten om allt det osynliga, som nybörjaren kan känna sig främmande inför: "Att försöka synliggöra dessa förväntningar i den akademiska vardagen är inte alltid enkelt. Det är lätt att bli blind för det som tas för givet i de skiftande kunskapspraktikerna, medan det är vad vi i själva verket främst borde rikta uppmärksamheten mot,"¹¹³ menar exempelvis pedagogen Liselott Assarsson med tanke på studenters lärande inom högre utbildning.

Handledarens roll i inskolningen

Särskilt en av de intervjuade handledarna betonar socialisationens betydelse och handledarens roll i socialisationsprocessen: Inskolningen i den akademiska kulturen utgör enligt denna handledare säkert "hälften av forskarutbildningen" och är därför något som handledaren "i högsta grad" behöver ta ansvar för. Forskarutbildningen handlar om att lära sig dels hur man bedriver forskning, dels hur man är som forskare. Doktorandens lärande kan med den intervjuade handledarens egna ord tolkas som en "kopieringsmekanism", som kan vara lättare för en person som redan från början passar in i miljön, eftersom samspelet mellan individen och miljön underlättas när individen känner tillhörighet med majoritetsgruppen. En sådan individ har kanske till och med lättare för att få hjälp om det skulle behövas, vilket i så fall ytterligare underlättar inskolningsprocessen.

¹¹³ Assarsson, L. (2009), "Institutionaliserat lärande – om kommunikationens villkor och möjligheter", s. 72.

Hur kommer kön in i detta resonemang? Historiskt utgjorde universiteten länge en homogen, manligt präglad miljö som inte var tillgänglig för kvinnor, förklarar den intervjuade handledaren. Under århundraden utvecklades ritualer, rutiner, normer och värderingar som än i dag präglar den akademiska kulturen och som kan vara svårare att genomskåda och förhålla sig till om man inte tillhör den ursprungliga majoritetskulturen. Vidare hör identitet och kunskap ihop, eftersom ens identitet präglar ens syn på kunskap, vad man anser vara viktigt och intressant, samtidigt som ens syn på kunskap skapar och återskapar ens identitet. Inskolningen i forskarrollen och en viss kunskapssyn är därför enklast för dem som lätt kan ses av andra och av sig själva som en ny representant för majoritetens identitet; kön är viktigt härvidlag eftersom det är en av de mest kraftfulla identitetsmarkörerna som finns.

Enligt den intervjuade hänger mycket av det som doktoranden ska lära sig ihop med det som "sitter i väggarna" och som inte finns formulerat som uttryckliga lärandemål för forskarutbildningen. Därför är *tydlighet* och *genomskinlighet* viktiga ledstjärnor för denna handledare, vilket generellt sett gäller gentemot både kvinnor och män. Det handlar om att synliggöra och tydliggöra strukturer, antaganden och förväntningar som ofta bara uttrycks indirekt. Att från början ha en fortlöpande metadiskussion med doktoranden, där båda parternas syn och förväntningar på forskarutbildningen tas upp, är därför ett konkret tillvägagångssätt i en könsmedveten handledning. Det kan bl.a. innebära att problematisera begreppet "kvalitet" i relation till forskningen och avhandlingsskrivandet: Vad anses vara en bra avhandling inom vårt ämne? Vad är en godtagbar standard? Vad går utöver det vanliga? Vidare handlar det om att analysera ämnes- och institutionskulturen ur ett köns- och maktperspektiv: Vilka maktstrukturer och hierarkier kan vi se inom vårt ämne, inom olika ämnestraditioner, olika intresseområden och teoretiska inriktningar? Hur kan den rådande kulturen på institutionen beskrivas? Hur ser idealbilden av forskaren ut? Hur mycket ska man jobba, hur mycket ägna sig åt fritidsaktiviteter? Genom att tillsammans med

doktoranden analysera och problematisera dessa tysta normer och värderingar kan handledaren hjälpa doktoranden att "knäcka koden". Att som doktorand veta vilka förväntningar som ställs på en och hur en bra avhandling ser ut, ska enligt denna handledare inte vara något som man mödosamt behöver ta reda på själv, utan det ska vara *synligt*. På så sätt ökar doktorandens valmöjligheter, eftersom hon eller han kan välja ett eget förhållningssätt gentemot normerna samt överväga möjligheterna och riskerna som är förknippade med vissa val. Det handlar alltså inte om att fostra alla doktorander in i en viss mall, utan att anpassa sig till varje doktorand och hjälpa henne eller honom att utveckla strategier för att få ut det mesta av sin forskarutbildning.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Ett sätt att "synliggöra det osynliga" kan vara att minnas situationer där man själv *inte* kände sig som forskare: Kan du komma ihåg situationer där du upplevde dig stå utanför den akademiska praxisgemenskapen? Vad var det som kändes främmande för dig?
- Hur skulle du beskriva din egen position inom akademien: Känner du dig oftast hemma inom akademien eller upplever du snarare en känsla av utanförskap? Vad gäller det för situationer?
- Vad ingår för dig i doktorandens "identitetsskapande"? **Hur är** en forskare? Vad passar *inte* för en forskare?
- Vad är "god kvalitet" inom forskningen inom din disciplin? Vad skiljer en bra avhandling från en dålig avhandling?
- Vilka normer och värderingar inom akademien är centrala för forskaren? Vad skulle du vilja ta upp med din doktorand?

Normer och normativitet

I föregående avsnitt argumenterades det för att handledaren behöver vara medveten om akademins "spelregler" för att tillsammans med sin doktorand tydliggöra normer och förväntningar kring forskaren och forskning. Att akademins starka och ofta osynliga normer kan vara exkluderande för vissa grupper, bland dessa kvinnor, påängteras i flera intervjuer. En handledare trycker på hur viktigt det är att tänka på hur man själv är och agerar i sin egen praktik och hur man bemöter människor i vardagen. Vi förmedlar alla någon sorts "normalitet" och "normativitet", menar den intervjuade, men särskilt som senior forskare bör man vara medveten om att man överför värderingar och normer till den yngre generationen. En annan handledare nämner kriterier för forskning som missgynnar och sorterar bort vissa grupper; ett exempel är ett kvantitativt präglad synsätt på forskning som likställer en omfångsrik bibliografi med kvalitet. Detta missgynnar bl.a. studenter som är dyslektiker som p.g.a. sitt funktionshinder ofta har kortare bibliografier i sina uppsatser, vilket kan leda till att de inte anses vara lämpliga som forskarstuderande trots att de har gjort ett bra arbete. Ett annat exempel är att akademien ofta premierar skriftspråket högre än det talade språket, vilket också kan missgynna vissa grupper. Ytterligare ett exempel från samma handledare är att man inom akademien ska uttala sig ganska "tvärsäkert" om sitt eget arbete, vilket kan leda till att personer som uttrycker sig mer försiktigt inte ses som möjliga forskarstuderande, eftersom det de säger upplevs som mindre vederhäftigt trots att det inte behöver vara så.

Ett maktperspektiv på socialisationsprocessen

Sociologen Minna Salminen-Karlsson har kritiserat teorin om det situerade lärandet för att vara "könsblind" och inte ta hänsyn till maktstrukturer som leder till att inte alla nybörjare har samma chanser att röra sig mot en praxisgemenskaps centrum. Kön är enligt

Salminen-Karlsson en avgörande faktor för nykomlingens identitetskapande eftersom organisationen har implicita förväntningar på hur manlighet och kvinnlighet bör göras:

As Lave and Wenger propose, the ultimate result of learning is the acquisition of an identity as a valuable member of a community. But it should be added that this also means becoming a gendered member of the community, behaving in a way that the community finds gender-appropriate.¹¹⁴

Även utbildningssociologen Eva Bendix Petersen integrerar ett maktperspektiv i sin analys av forskarutbildningen som socialisationsprocess och förespråkar en mer konfliktorienterad modell.¹¹⁵ Att bli akademiker eller att "göra akademikerskap", som Bendix Petersen uttrycker det, handlar om ett ständigt pågående gränsdragnings- och förhandlingsarbete, som avgör vem som hör till gruppen "akademiker" och vem som inte gör det. Sedd ur detta diskursiva perspektiv är handledning en process där gränserna kring det som anses vara "akademiskt" kontinuerligt upprätthålls, omförhandlas och utmanas. Normerna och förväntningarna konstituerar en hegemonisk diskurs, en dominerande uppfattning som reglerar hur man som forskare ska arbeta, hur man ska känna gentemot sitt arbete och hur man ska tala om sitt arbete.

I flera av samtalen med handledare vid Uppsala universitet berörs normer, värderingar och förväntningar och deras koppling till kön; hur dessa ser ut inom akademien och vilka konsekvenser de får för kvinnor och män, handledare och doktorander. Flera av de intervjuade menar att normerna har en tydlig koppling till makt eftersom de kan ses som ett uttryck för en majoritetskultur. De passar vissa grupper bättre än andra, verkar inkluderande för vissa och exkluderande för andra. Så menar en av de intervjuade handledarna att det finns många strukturer och kriterier inom universitetsvärlden som

¹¹⁴ Salminen-Karlsson, M (2006), "Situating gender in situated learning", s. 42.

¹¹⁵ Bendix Petersen, E (2007), "Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work", s. 475-487.

missgynnar och sorterar bort vissa grupper, men att de också kan förändras. Som exempel på en sådan norm nämner denna handledare att tidigare forskning inom hans ämne ofta var personcentrerad, dvs. handlade om en för ämnet viktig person, som i regel var en man. Däremot fokuserar avhandlingar numera ofta på en särskild problemställning, eftersom avhandlingsprojekten efter 1998 års reform för forskarutbildningen behöver vara mera avgränsade än tidigare. Att fokusera på ett visst problem passar troligtvis kvinnor bättre och har dessutom breddat forskningen, anser den intervjuade. En annan handledare poängterar att hon med alla sina doktorander oavsett kön talar om akademins osynliga strukturer och sorteringsmekanismer och att det är viktigt att tillsammans analysera problematiska situationer som uppkommer. Hon tror att det är något som förenar de handledare som är kvinnor på hennes institution: att uppmärksamma doktorander på de normer som råder inom akademien och ämnet i förhoppningen att doktoranderna blir mer medvetna om dessa. Ytterligare en handledare anser att det inom akademien finns många symboler och ritualer som verkar utestängande och förhindrar mångfald, eftersom de blir markörer för ett visst sätt att vara. Som ett exempel nämner den intervjuade handledaren akademiska högtider som promotionen, som tydligt härrör ur en viss samhällsklass och uttrycker en stark idé om en (hög)borgerlig kultur och om heteronormativitet.¹¹⁶

Flera av handledarna talar om att vissa ämnesområden och ämnen ses som "manligt" kodade, medan andra är "kvinnligt" kodade. Universitetet i sig ses som en av tradition manligt präglad miljö, även om könsfördelningen numera kan vara balanserad inom en del institutioner och ämnen. På så sätt är universitetet enligt en av handledarna en "homosocial" miljö, där majoriteten tenderar att välja så-

¹¹⁶ "Heteronormativitet" betyder att heterosexualitet fungerar som norm, dvs. att män förväntas åtrå och skapa relationer med kvinnor och vice versa. Det innebär också att män ska vara "maskulina" och kvinnor "feminina" samt att individer förutsätts vara heterosexuella. Se: *Wikipedia*, den svenska versionen, gå till: heteronormativitet [2011-01-27].

dana som är som man själv och att inte släppa in andra.¹¹⁷ Homosocialitet leder till exkludering och till en känsla av att inte höra till, vilket enligt den intervjuade skulle kunna leda till sämre självförtroende hos dem som inte passar in. Som handledare behöver man bli medveten om och reflektera över dessa mekanismer för att kunna bryta dem. En annan handledare, som befinner sig i en av tradition kvinnodominerad ämnesmiljö, tror generellt att enkönade miljöer har en tendens att bli inskränkta och att blandade miljöer därför är önskvärda; så skulle flera studenter som är män säkert berika hennes ämne. Hon tror dock att det i en miljö dominerad av kvinnor kan finnas en större tolerans gentemot mäns försummelser, t.ex. mot en doktorand som är man och kommer för sent. Initialt kan det kanske vara svårare för en man att bli accepterad i en kvinnodominerad miljö, men när han väl har kommit in i miljön blir han lätt "upphöjd" av både kvinnor och män.

Olika normer för män och kvinnor

Flera handledare poängterar att olika normer för kvinnor och män kommer till uttryck i olika förväntningar, dvs. att kvinnor och män, som gör samma saker, bedöms olika. Den kollektiva bilden av vem som är forskare är i många miljöer fortfarande en man och denna kultur är enligt en av de intervjuade en viktig orsak till varför kvinnor blir ifrågasatta. Så påverkas en kvinnas ställning och karriär till exempel av att hon inte på samma sätt ses som en självklar kandidat för olika beredningsgrupper. Det kan också dröja längre innan en kvinna får kursansvar för en kurs eller huvudansvaret för handledning. "Klappar hon av det här?" "Hon har ju tre barn ... kanske bäst

¹¹⁷ Ur ett strukturellt perspektiv definieras homosocialitet utifrån premisen att män "dominerar på maktpositioner i samhället och i organisationer och detta medverkar till att män identifierar sig med och orienterar sig mot andra män", se Wahl, A m.fl. (2001), *Det ordnar sig*, s. 81.

att vi frågar någon annan” verkar enligt den intervjuades erfarenhet vara resonemang som spelar in när kandidaten är en kvinna.

En annan handledare inom teknisk-naturvetenskaplig fakultet menar att doktorander som är kvinnor kan ha en tendens att vara ambitiösa och ligga steget före för att de behöver visa att de passar in, medan män kan tillåta sig vara ”lite slarvigare”. Enligt den intervjuades erfarenhet finns det en risk att kvinnors duktighet utnyttjas och att den blir till en fälla för kvinnor. Doktorander som är kvinnor får uppgifter som att ordna fester eller skriva protokoll, eftersom alla vet att det då ”blir gjort”.¹¹⁸ Samma handledare tror också att kvinnor i högre grad erbjuds samordningsfunktioner som att administrera ett EU-projekt. Det är inte uteslutet att en doktorand som är man också får ett sådant uppdrag, men *inte* när han anses vara särskilt lovande. En sådan doktorand ses med den intervjuades egna ord som en ”stjärna” och ska då ha ”ryggen fri”. På så vis är bilden av en lovande forskare fortfarande könsmärkt: De som räknas som ”stjärnor” är alltid män, menar den intervjuade, vilket beror på att man fortfarande ser en man som sinnebild för den allra bästa forskaren. När kvinnor är duktiga forskare blir det enligt den intervjuade ett annat fokus på dem. Att omgivningen ser annorlunda på kvinnor jämfört med män är enligt denna handledare ”kärnan i hela problematiken” och det allra viktigaste att diskutera: Hur förhåller man sig inom akademien till kvinnor som intellektuella kapaciteter? Alla människor vill känna sig bekräftade, men en kvinna riskerar att bli uppmärksammas för någonting annat än det intellektuella och vetenskapliga, dvs. det som hon själv anser sig vara bra på och det som har högst meriteringsvärde inom akademien. Eftersom modellen för forskaren fortfarande är en man, kan en kvinna känna sig som en ”udda fågel” och fråga sig om hon verkligen hör hemma i den aka-

¹¹⁸ Denna iakttagelse överensstämmer med doktoranders skildring av en könsmärkt fördelning av ”osynligt arbete”: ”Det är ett slags extra doktorandtjänst som påläggs som inte syns och man får inget tillbaka.” Se: Appel, M & Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för doktorander som är kvinnor*, s. 13.

demiska miljön. Identifikation blir svårare eftersom kön är en så pass viktig komponent i ens sociala identitet.

Utanförskapet, som här beskrivs av en väletablerad forskare och handledare, korresponderar med resultat i nationella och lokala doktorandundersökningar som pekar på att doktorander som är män i högre grad känner sig accepterade som medlemmar i ett forskarkollektiv medan doktorander som är kvinnor i lägre utsträckning är nöjda med tillgången till informella samtal om forskning med seniora forskare. Ur ett lärandeperspektiv är detta problematiskt eftersom känslan av att bli bekräftad och sedd och att höra till är en avgörande faktor för lärandeprocessen, som sannolikt påverkar både doktorandens motivation, syn på den egna forskningen samt syn på framtidsutsikterna inom akademien.

Förebilder och nätverk

Hur kvinnor som är doktorander ser på sig själva och i vilken utsträckning de upplever känslan av tillhörighet på institutionen och inom ämnet har enligt kommunikationsforskaren Katherine Sarikakis ett direkt samband med tillgången till förebilder, som kan påverka självbilden på ett positivt sätt: "The availability of role models and resources can affect the duration of studies, performance quality, socialization, networking and other informal activities that are significant for career development".¹¹⁹ Flera av de intervjuade handledarna kopplar problematiken kring en manlig forskarnorm till betydelsen av förebilder för kvinnor som är doktorander. Så menar en handledare att hon brukar tänka på detta när hennes doktorander åker på konferens med en annan kollega som är kvinna. När doktoranden efter konferensen berättar hur kollegan uppträdde, vad hon talade om etc., pratar de om henne som en förebild. Även en handledare som är man bör enligt denna handledare lyfta andra kvinnor

¹¹⁹ Sarikakis, K (2003), "In the land of becoming: the gendered experience of communication doctoral students", s. 33.

för en doktorand som är kvinna, för att ge henne förebilder. Betydelsen av förebilder och nätverk för kvinnor lyfts även av en annan handledare, som menar att det särskilt inom den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten är viktigt att studenter redan på grundnivå träffar lärare som är kvinnor. Dessa kan fungera som "role models" för studenterna, vilket leder till att fler kvinnor attraheras av ämnet och fortsatta studier på forskarnivå. Ibland hör denna handledare av studenter att hon är "den första kvinnliga läraren vi har haft under vår utbildning". Samma handledare anser att nätverk för kvinnor är viktiga för att diskutera aktuella händelser, utbyta erfarenheter och spegla varandra för att förstå att "man inte är galen", dvs. att individuella erfarenheter bottenar i problem på strukturnivå. Inom dessa nätverk kan man också diskutera karriärfrågor, praktiska och pedagogiska frågor och knyta forskningskontakter; nätverken blir en sorts alternativ arena och en motvikt till mäns ofta osynliga nätverk. Ytterligare en handledare relaterar akademins inboende värderingar och krav till stress och menar att många kvinnor, som befinner sig i en miljö dominerad av män, kan känna att de måste vara bäst för att visa att de är tillräckligt bra.¹²⁰ Det är viktigt att inte ställa orimliga krav på sig själv och att prata med andra kvinnor – och även med män – om hur det är att vara kvinna inom akademien, vilka erfarenheter man delar. Igenkänningen, att man delar en viss erfarenhet med andra kvinnor, kan enligt denna handledare hjälpa en att bära denna erfarenhet. Ett "vardagligt" exempel på detta är när det bland hennes kollegor spontant uppstod en diskussion om vilka kläder man skulle ha på sig vid olika tillfällen som stora föreläsningar, konferenser etc. Medan alla bland de närvarande kvinnorna kände igen sig i att de medvetet funderar över klädval, hade de närvarande männen inte reflekterat över detta på samma

¹²⁰ En liknande synpunkt framförs av en annan intervjuad inom teknisk-naturvetenskaplig fakultet, som menar att doktorander som är kvinnor kan ha en tendens att vara ambitiösa och ligga steget före för att de behöver visa att de passar in, medan män kan tillåta sig vara "lite slarvigare", se s.68.

sätt. Handledarens iakttagelse överensstämmer med sociologen Gunnilla Carstensen's forskningsresultat att kläderna inom akademien speglar olika normer för män och kvinnor.¹²¹ Enligt Carstensen behöver kvinnor uttrycka en särskild kvinnlighet för att bli sedda som seriösa, kompetenta och trovärdiga forskare. En kvinna får inte uppfattas som "för kvinnlig", vilket likställs med att vara för sexig, utmanande eller vulgär – men inte heller som "okvinnlig", en sorts Margaret Thatcher-typ. Medan en man som är forskare uppfattas som könsneutral, är en kvinna tvungen att göra kön på ett särskilt, godtagbart sätt.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Kan du identifiera normer inom akademien som gynnar vissa grupper och missgynnar andra?
- Vilka är dina erfarenheter av könsmärkta förväntningar på kvinnor och män som är forskare?
- Vad skulle du vilja ta upp med din doktorand när det gäller akademisk kultur och kön?

Vilket forskarideal förmedlas?

I en etnologisk beskrivning av universitetskulturen menar Billy Ehn och Orvar Löfgren att det finns en stark kollektiv bild av den hängivne och "besjälade forskaren", en person som arbetar dygnet runt, "kvällar, helger och semestrar".¹²² Flera av de intervjuade handledarna reflekterar över vilken bild av forskaren som förmedlas till doktorander. Enligt en av de intervjuade handledarna är bilden av den hängivne forskaren djupt förankrad i den akademiska kulturen och traderas genom myter och anekdoter. Ett exempel är berättelsen om

¹²¹ Carstensen, G (1997), "Tror du att Dolly Parton skulle kunna göra karriär på universitet?", s. 29-39.

¹²² Ehn, B & Löfgren, O (2004), *Hur blir man klok på universitetet?*, s. 154.

professorn vars barn, när han efter ett avslutat projekt kommer hem, utropar ”Ska du flytta hem igen nu, pappa?”

Kollektiva föreställningar och förväntningar på forskaren påverkar hur doktorander ser på en möjlig framtid inom akademien, och även doktorandens vardag under forskarstudierna. Hur mycket förväntas man arbeta, när är man ledig? De kan också relateras till upplevelsen av stress och press: är normen för forskaren att arbeta dygnet runt? En särskild problematik som relateras till normer och ideal för forskaren och forskning, är möjligheten att kombinera föräldraskap och forskarstudier. I en svensk kontext ingår denna problematik i en jämställdhetsdiskurs som inte enbart relateras till kvinnor, utan även inkluderar män, medan den i en internationell kontext ofta relateras specifikt till kvinnor.¹²³

Kulturanthropologen Laila Abdallah menar i en sammanfattning av amerikansk forskning att det håller på att ske ett generationsskifte mellan gamla och nya forskarideal: Medan en äldre generation forskare, både män och kvinnor, valde en traditionell, manligt präglad, individualistisk och tävlingsinriktad forskarstil, strävar en yngre generation av mer samarbets- och nätverksorienterade forskare, både män och kvinnor, efter en balans mellan en akademisk karriär och ett privat- och familjeliv.¹²⁴

Samtalen med handledarna vid Uppsala universitet vittnar om det pågående generationsskiftet, där olika forskarideal existerar parallellt med varandra. Så menar en av de intervjuade handledarna att de gamla myterna håller på att försvagas eftersom forskarrollen har professionaliserats och fått mera karaktär av ett vanligt ”åtta till fem-yrke”. En annan handledare anser att bilden av forskaren som en person utan fritid och familj, som ser forskningen som ett ”kall”, inte längre gäller, eftersom den inte attraherar en yngre generation.

¹²³ Så dras i en aktuell brittisk studie slutsatsen att “women’s academic careers suffer, not because they are women, but because they marry and have children”, se Brown, L & Watson, P (2010), “Understanding the experiences of female doctoral students”, s. 402.

¹²⁴ Abdallah, L (2002), ”Kvinnor, forskning och karriärhinder”, s. 177-194.

Däremot upplever en tredje handledare att idealbilden av forskaren fortfarande är en person som "offrar allt" för forskningen och att en kvinna kan bli ifrågasatt när hon vill ha barn - en del tror då att hon kommer att sluta med forskarkarriären. Normen inom akademien är enligt denna intervjuade att man förväntas jobba mer än hundra procent, vilket man också kan känna av i rollen som handledare. Ytterligare en handledare menar att många yngre forskare - både män och kvinnor på doktorandnivå och senare - känner sig klämda mellan ett gammalt universitetsideal - att prioritera forskningen framför allt annat - och nya ideal för både forskning och forskaren. Så kan forskningspolitiska målsättningar gällande avhandlingen som ett gesällprov som ska skrivas på utsatt tid skära sig med de ideal för god vetenskap som doktorander eventuellt möter på institutionen. Ytterligare en krock sker mellan det gamla forskaridealet och bredare samhällsliga förändringsprocesser som innefattar nya jämlikhets- och familjeideal. Medan en av handledarna anser att balansen mellan en akademisk karriär och familj inte längre är den största problematiken för doktorander som är kvinnor, upplever en annan att det fortfarande finns en allmän inställning att det är kvinnor som får barn och inte män, dvs. att det finns en tro att doktorander som är män inte påverkas av att ha blivit förälder och att det är kvinnorna som anses komma att behöva vara hemma. Ytterligare en av handledarna tror att det fortfarande ställs högre krav på kvinnorna än på männen när det gäller föräldraskapet, och att omgivningen, t.ex. förskolan, kan signalera att en kvinna har ett större ansvar för att ta hand om barnen. Flera handledare påpekar också att föräldraledighet, vård av sjukt barn etc. är en komplex problematik som delvis ligger utanför handledarens möjligheter att påverka, eftersom flera faktorer, inte minst doktorandens hemsituation, spelar in här. Följande förslag och idéer angående forskarrollen och synen på föräldraskap togs upp av handledarna:

- Utgå som handledare ifrån att när en doktorand är föräldraledig så är han/hon verkligen ledig. Man bör inte förut-

sätta, föreslå eller antyda att doktoranden kan jobba under föräldraledigheten.

- Som handledare bör man vara medveten om att någon som har fått barn kan vara trött, bli försenad med en uppgift etc.
- Om man som handledare själv har barn kan man försöka vara en förebild genom att t.ex. själv hämta barn på dagis, endast jobba inom ramen för kontorstider mm.
- Försök att som handledare själv framstå som "mänsklig" och påminna doktoranden om att "livet är viktigt".
- Om du som handledare själv tycker att familjen är det viktigaste kan du förmedla denna inställning till dina doktorander.
- Fundera över vilka signaler som ges på institutionsnivå om hur många timmar per dygn man förväntas vara tillgänglig, när man lägger seminarier, vilken attityd man intar gentemot föräldraledighet och "vård av sjukt barn" mm.
- Tänk på Uppsala universitets föräldrapolicy som beskriver lämpliga ramar att hålla sig till. T.ex. rekommenderas här att lägga sammanträden, möten och seminarier etc. mellan kl. 8.00 och 16.30 på vardagar.
- Se till att det finns en överensstämmelse mellan reglerna och det faktiska när det gäller barnledigheten eller arbetstiden: Arbetar en doktorand de facto mellan kl. 9 och 15, eftersom hon eller han hämtar barn på dagis, kan det vara bra att även formellt jobba deltid istället för heltid.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Vad är din erfarenhet: är normen inom akademien att arbeta mer än heltid?
- Vilka konsekvenser kan könsmärkta förväntningar angående föräldraskap få för doktorander som är kvinnor och för doktorander som är män?

Återkoppling

”Kritik måste framföras, men den måste kunna uppfattas som stöd”, menar en av de intervjuade handledarna.¹²⁵ Inom den högskolepedagogiska forskningen råder det ingen tvekan om att återkoppling är ett av de mest effektiva redskapen för att främja lärande.¹²⁶ Återkoppling kan betecknas som kärnan i det handledande samtalet och är därför en av de mest centrala aspekterna av en könsmedveten forskarhandledning.

Även om det finns avsevärda individuella och disciplinära skillnader, är återkopplingens gemensamma nämnare för alla ämnen att doktoranden förbereder någon form av utkast – till ett kapitel i en monografi eller till en artikel – som handledaren förväntas ta ställning till.¹²⁷ Handledarens återkoppling på detta utkast kan ha olika funktioner beroende på i vilken fas i arbetsprocessen doktoranden befinner sig. Den kan sammanfatta och spegla vilka framsteg som har gjorts och vad som återstår att göra, ge en sorts ”minimibedömning” för att signalera om något håller måttet, kartlägga styrkor som doktoranden kan bygga på, bekräfta, uppmuntra och motivera, rätta till konkreta misstag, identifiera svagheter och fallgropar, ge förklaringar som leder till ännu djupare förståelse, utmana doktorandens kunskaper och uppfattningar, främja doktorandens självreflektion över sitt eget lärande och arbetsätt mm.¹²⁸ Dai Hounsell, professor i högskolepedagogik, betonar att all återkoppling behöver innehålla en utvecklingspotential genom att peka framåt – ”feed forward” – och

¹²⁵ En bra introduktion till återkoppling på forskarnivå generellt med användbara konkreta råd ges i: Lauvås, P & Handal, G (2005), ”Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students”, s. 177-189.

¹²⁶ Se: Elmgren, M & Henriksson, A-S (2010), *Universitetspedagogik*, s. 232 ff.

¹²⁷ För skillnader mellan olika discipliner se: Lauvås, P & Handal, G (2005), ”Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students”, s. 179.

¹²⁸ *Pedagogisk uppslagsbok*, sökord: återkoppling [2011-01-27].

nämner en rad fallgröpar som motverkar fruktbar återkoppling: återkopplingen ges för sent, saknar transparens, är motsägelsefull, fokuserar uteslutande på det negativa eller är för sparsmakad.¹²⁹ Lauvås och Handal menar att den traditionella formen för återkoppling, där handledaren muntligt ger sina i förväg uttänkta synpunkter på en text, formar en paternalistisk situation med klart definierade roller. Handledaren är den aktiva parten som bestämmer samtalets innehåll, vilket kan få psykologiska konsekvenser för hur återkopplingen tas emot: "The situation could resemble experiences from childhood when the adult authority (the teacher, the parent) corrected and instructed the child."¹³⁰ För att rucka på den traditionella hierarkiska ansvars- och maktfördelningen föreslås att handledaren först kan ge skriftliga kommentarer, som doktoranden i lugn och ro hinner fundera över innan parterna träffas. På så sätt kan doktoranden förbereda samtalet och få ett inflytande över situationen genom att välja ut vilka av handledarens kommentarer hon eller han vill fördjupa under själva handledningsmötet. Modeller som denna fokuserar på återkopplingen som en dialogisk process, där båda parterna utvecklar konstruktiva sätt att ge och ta emot återkoppling, vilket kan ses som en del av den "akademiska kompetens", som hör till forskarrollen.

Konstruktiv återkoppling

Flertalet av de intervjuade handledarna poängterar betydelsen av konstruktiv återkoppling. En del berör även frågan om positiv återkoppling är särskilt viktig för doktorander som är kvinnor. En handledare berättar att han blev uppfostrad in i en – manligt präglad – norrländsk kultur, där det i enlighet med "jantelagen" inte var brukligt att särskilt lyfta fram det positiva. Med detta i åtanke tänker han

¹²⁹ Hounsell, D m.fl. (2008), "The quality of guidance and feedback to students", s. 55-67.

¹³⁰ Lauvås, P & Handal, G (2005), "Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students", s. 181.

generellt sett på betydelsen av återkoppling och anstränger sig för att även ge positiv återkoppling, särskilt gentemot kvinnor, som är i minoritet på hans institution. I överensstämmelse med det tidigare citerade resonemanget att kvinnor inte får samma grad av bekräftelse och uppmärksamhet som männen,¹³¹ menar en annan handledare att doktorander i tydligt mansdominerade ämnesmiljöer bemöts av olika inställningar och förväntningar beroende på kön. Medan en man i denna miljö betraktas som självklar, lämplig och kompetent, vilket stärker självförtroendet, betraktas inte en kvinna som lika självklar; ganska ofta blir hennes närvaro och kompetens ifrågasatt. Ett konkret exempel som den intervjuade tar upp är hur en kvinna kan bli bemött på konferenser där flertalet av deltagarna är män: det förekommer att män förutsätter att en kvinna är där som sällskap åt sin äkta man eller att hon deltar i egenskap av sekreterare som ordnar med det praktiska på konferensen. Att vara ifrågasatt och inte anses vara kompetent med samma självklarhet som kollegor som är män påverkar ens självbild, menar denna handledare, och understryker därför vikten av konstruktiv återkoppling till doktorander som är kvinnor. Samma handledare betonar också att ingen kvinna blir hjälpt av att man "daltar" med henne, utan att det är viktigt att som handledare verkligen se kvinnornas kompetens, istället för att endast ge beröm i allmänna ordalag. Även en annan handledare anser att könsmärkta föreställningar om hur handledare och doktorander *är* kan leda till att kvinnor inte får samma chans att utveckla sig eftersom de inte får samma konstruktiva kritik som doktorander som är män. Flera av de intervjuade nämner risken när generaliseringar överförs till individnivå. En handledare berättar att en kvinna som han handledde blev arg när han nämnde att kvinnor enligt hans erfarenhet kunde ha något sämre självförtroende och särskilt behövde positiv återkoppling. En annan handledare berättar att hon brukar göra upp spelregler för återkoppling tillsammans med sin doktorand under en av de allra första träffarna. För att undvika generaliserande,

¹³¹ Appel, M & Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander*, s. 21.

förutfattade meningar utifrån doktorandens kön och för att kunna undersöka vilken sorts återkoppling just denna doktorand behöver, ställer hon frågor som "Hur är du som person?", "Är du någon som behöver mer beröm eller vill du ha mer kritik?" eller "Behöver du puffas på mycket och få press på dig för att bli klar med saker"? På det viset får doktoranden beskriva sig själv med egna ord och handledaren kan få en klarare bild av henne eller honom. Efter förslagsvis ett år brukar denna handledare göra en uppföljning och utvärdera handledningssamtalen; prata igenom vad som har fungerat bra och mindre bra, för att kunna ta reda på om det är något de behöver ändra på.

Flera av de intervjuade poängterar att ett konstruktivt sätt att återkoppla kommer alla doktorander till godo oavsett kön. Följande tankar om återkoppling samt konkreta – delvis överlappande - förslag på hur återkoppling kan utformas gavs av handledarna:

- Utveckla din självkänedom och lyhördhet för hur du brukar ge kritik och beröm och hur det tas emot. Hur formulerar du dig? Kritik som var menad som stöd kan ändå uppfattas som stjälpande.
- Lyft fram det som är bra och specificera varför det är bra. För att stärka ett eventuellt svagt självförtroende hos doktorander som inte riktigt litat på att det de har gjort verkligen är bra är det viktigt att explicit poängtera och konkretisera vad som är bra och varför det är bra.
- Var saklig i både beröm och kritik, förklara *varför* något är bra respektive mindre bra. Var medveten om att du som handledare har ett enormt inflytande när det gäller kritik, beröm och uppmuntran.
- Försök att ge snabb återkoppling så att doktoranden inte behöver känna stress över att vänta på handledarens synpunkter.
- Börja med att lyfta det som är bra istället för att genast fokusera på de problem som återstår att lösa.

- Berätta för doktoranden vilken vetenskaps- och kunskaps-syn du själv har för att tydliggöra dina gränser och vilka krav som inte är förhandlingsbara utifrån din position. Ett sätt att formulera kritik blir då att säga "Utifrån min position som innebär ... och ... så har jag stora betänkligheter att du skriver så här ..."
- Genom att ställa rätt frågor kan du hjälpa doktoranden att själv komma på lösningar istället för att du ger dina lösningar. Idealet är att stärka doktorandens självförtroende, att doktoranden efter samtalet ska känna "Å, jag kom på en lösning!" istället för "Å, vilken duktig handledare jag har!"
- Återkoppling ska innehålla konkret och väsentlig kritik som leder framåt och hjälper doktoranden att utvecklas. Det är bättre än välment men tomt beröm.

Könsmärkt beröm

Som det tidigare har framkommit finns det en risk för att ge könsmärkt beröm, dvs. att kvinnor och män beröms för olika saker och med olika ordval utifrån könsrelaterade stereotyper. Även i intervjuerna med handledare kommer detta på tal, så ser en handledare tendensen att man hos kvinnor lyfter fram "serviceaspekterna" förknippade med den traditionella kvinnorollen, dvs. att vara duktig, ha jobbat mycket etc. En annan viktig fråga är huruvida doktorander som är kvinnor – särskilt i mansdominerade miljöer – får uppmuntran och bekräftelse i samma utsträckning som män. En uppgift för den enskilda handledaren blir då att utveckla sin självmedvetenhet i relation till återkoppling och undersöka hur hon eller han formulerar och fördelar beröm och bekräftelse. I rapporten *Maskrosfysiker* föreslås konkreta övningar för handledare, som både rör återkopplingens tidsaspekt och art. Övningarna utgår från en

handledning som ges "ad hoc", men kan utvidgas till att även innefatta formaliserade handledningsmöten:¹³²

- Gör en övning de kommande två månaderna: Varje gång en doktorand kommer och frågar om råd eller hjälp (även om du inte själv handleder formellt) kryssar du för det på en lista. Dela in två huvudkategorier: dem du formellt sett är handledare till och dem du inte är handledare till. Dessa två delar du in i underkategorierna kvinnor och män. Anteckna också hur mycket tid du ägnat åt att hjälpa den som frågat. Efter två månader räknar du hur mycket tid du ägnat åt kvinnor respektive män i de två huvudkategorierna. Fanns det någon skillnad? Vad tror du att den skillnaden i så fall beror på?
- Handleder du själv både kvinnor och män? Gör i så fall en övning de kommande två månaderna: Anteckna varje gång du själv söker upp någon doktorand för att ta reda på hur arbetet går. Anteckna varje gång du ger positiv feedback till en man respektive en kvinna. Skriv också upp vad den positiva feedbacken bestod i. Gör samma sak med negativ feedback.

Den individuella studieplanen

En speciell sorts återkoppling är den årliga revideringen av doktorandens individuella studieplan. Den lokala undersökningen "Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv" lyfter en ordentlig uppföljning av den individuella studieplanen som den mest avgörande faktorn för doktoranders "övergripande nöjdhet[...]" med forskarut-

¹³² Övningarna återges här i modifierad form, jämför: Lundborg, A & Schönning, K, (2007), *Maskrosfysiker – genusperspektiv på rekrytering, handledning och arbetsmiljö bland Uppsalas fysikdoktorander*, s. 149.

bildningen.¹³³ Undersökningen visar att 42 procent av Uppsala universitets doktorander anser att uppföljningen av den individuella studieplanen mest har varit en formsak. De doktorander som har haft en grundlig uppföljning av sin individuella studieplan är mer nöjda med sin forskarutbildning i stort. Ett syfte med den individuella studieplanen som särskilt lyfts i Uppsala universitets riktlinjer för forskarutbildningen är att den ska precisera ömsesidiga rättigheter och skyldigheter som föreligger mellan institutionen och doktoranden. Riktlinjerna hänvisar här även till Uppsala universitets pedagogiska program, som kan ge stöd för vilka förväntningar och förhållningssätt som kan tas upp i studieplanen.¹³⁴

En årlig och grundlig utvärdering av den individuella studieplanen kan enligt de förbättringsförslag som ges i "Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv" fånga upp problem i tid och bidra till en ökad tydlighet när det gäller roll- och ansvarsfördelningen. Den kan vidare garantera att den pedagogiska grundkursen för doktorander genomgås i tid och att doktoranden får tillräckligt stöd i sina undervisningsinsatser. Dessutom kan den användas som underlag för att stämna av om den psykosociala arbetsmiljön runt doktoranden fungerar tillräckligt bra. Ytterligare ett förslag är att uppföljningen av studieplanen bör göras i en diskussion där inte bara handledaren, utan även en mer oberoende part, t.ex. studierektorn för forskarutbildningen, är närvarande; ett förslag som redan har hörtsammats på teknisk-naturvetenskapliga fakulteten.¹³⁵ I universitetets riktlinjer för forskarutbildningen poängteras utöver detta att det är "önskvärt att dok-

¹³³ Björnermark, M & Kettis-Lindblad, Å & Wolters, M (2010), *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv*, s. 64.

¹³⁴ *Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet* (2010), s. 3: "I Uppsala universitets pedagogiska program finns vägledning och råd om förväntningar och förhållningssätt i frågor som rör lärares respektive studenters ansvar i utbildningen. Dessa är i de flesta fall även tillämpliga på forskarnivå."

¹³⁵ Se: *FU10. Utvärdering av utbildningen på forskarnivå vid teknisk-naturvetenskapliga fakulteten* (2010), s. 5.

torander ges möjlighet till utvecklingssamtal med studierektor eller motsvarande som inte har ett personligt intresse i avhandlingsarbetet".¹³⁶

Flera förslag från de av mig intervjuade handledarna syftar till en regelbunden återkoppling och kan relateras till den årliga uppföljningen av den individuella studieplanen:

- Sätt upp realistiska mål tillsammans med doktoranden för att sedan med jämna mellanrum "bocca av" och sammanfatta vad som hittills har gjorts.
- Ge regelbunden återkoppling. Detta kan minska doktorandens stress och press, eftersom doktoranden då bättre vet var i arbetsprocessen hon eller han befinner sig och hur hon eller han ligger till. Det ökar känslan av att ha kontroll.
- Gör en "logisk mindmapping" efter antagningen tillsammans med din doktorand utifrån den valda problemställningen. På så sätt blir det tydligt att det rör sig om ett avgränsat och hanterbart projekt. Fastnar doktoranden i ett delproblem kan hon eller han gå vidare till ett annat delproblem för att få distans och inte gripas av panik.
- Ställ rimliga krav på din doktorand. Tänk på att doktoranden ska arbeta med ett avgränsat ämne som är möjligt att bearbeta under ett begränsat antal år.

Seminariekulturen

Medan återkopplingen i det handledande samtalet i regel utspelar sig mellan två parter, är olika former av forskarseminarier och presentationer inom forskargruppen arenor för en kollektiv återkoppling, där även andra doktorander och seniora forskare är inblandade. Seminarier och motsvarande arrangemang är ett viktigt forum för

¹³⁶ Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet (2010), s. 5.

att "erbjuda doktoranderna att delta i stimulerande idéutbyten med seniora forskare", vilket lyfts som en strategi för forskarutbildningen i Uppsala universitets mål och strategier.¹³⁷ För doktoranden vars text diskuteras är seminariet ofta en mycket laddad situation, då man utsätter en ännu inte färdigställd del av sitt arbete för de andra doktorandernas och de seniora forskarnas kritiska blick. I många institutionsmiljöer är seminarierna viktiga stationer i arbetsprocessen och av närmast rituellt karaktär, samtidigt som de är ett socialt forum och innebär en socialisering in i den akademiska kulturen. I Uppsala universitets lokala doktorandundersökning framkom som en signifikant skillnad mellan kvinnor och män att män är mer nöjda med seminarieklimatet och att de i högre grad än kvinnorna anser att seminarierna präglas av att det är "högt i tak".¹³⁸

Ideal och verklighet

Etnologerna Ehn och Löfgren beskriver i sin skildring av det akademiska seminariet ett glapp mellan ideal och verklighet: idealiskt sett ska seminariet vara en plattform för en öppen och konstruktiv diskussion, i praktiken är det genomsyrat av dolda maktstrukturer och osynliga uppförandekoder som bestämmer vem som talar, hur man talar och vad man får tala om.¹³⁹ Istället för att vara ett rum för ett kollektivt lärande riskerar seminariet att bli en skådeplats för akademiska positioneringar, konkurrens, prestige, prestationskrav, dolda normer och värderingar samt maktutövning och härskartekniker. Ehn och Löfgren menar att seminariet är del av en historisk akademisk kultur förknippad med ett visst manlighetsideal: en plats för opposition och försvar, för att strida, träta och disputera:

¹³⁷ *Mål och strategier för Uppsala universitet* (2008), s. 7.

¹³⁸ Björnermark, M & Kettis-Lindblad, Å & Wolters, M (2010), *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv*, s. 62.

¹³⁹ Ehn, B & Löfgren, O (2004), *Hur blir man klok på universitetet?*, s. 44-46; s. 102-105.

Walter Ong (1982) har beskrivit denna kamprövning som en viktig del av den traditionella maskuliniteten på universiteten. Manligheten förstärktes genom offentliga uppvisningar i disputationenkamp. För eller emot! Detta var en färdighet som lätt slog över i förmågan att briljera på andras bekostnad. Man greps av disputationssjuka och denna tendens till felsökeri och självhävdelse har [...] haft en säregen förmåga att överleva.¹⁴⁰

Språkvetenskapliga studier har granskat forskarseminariers maktstrukturer kopplade till kommunikationsmönster och understryker karaktären av det klassiska seminariet som en "kamp mellan män".¹⁴¹ Så undersöker Cecilia Almlöv hur kön samverkar med roll (t.ex. ordförande eller presentatör) och akademisk status (doktorand, disputerad, professor) när det gäller talutrymme, avbrott samt hur kritik framförs.¹⁴² Almlöv ger exempel på ämnesmiljöer där kombinationen kön och status var avgörande för tallängden – professorer talade mer än doktorander, en del av kvinnorna satt helt tysta – och för avbrotten – män initierade fler avbrott och personer med högre status avbröt oftare personer med lägre status. I en studie om olika forskarseminarier visar Britt-Louise Gunnarsson att män och kvinnor intog olika hållning när de gav kommentarer och värderande påståenden:¹⁴³ Medan särskilt doktorander som är män både gav och fick mer ren kritik, skapade kvinnorna en stödjande inramning för sin kritik och gav dessutom flera positiva värdeomdömen. Gunnarsson relaterar dessa två former för kritik till en "manlig", renodlat kritisk, och en "kvinnlig", stödjande akademisk "habitus".¹⁴⁴

¹⁴⁰ Ibid, s. 103-104.

¹⁴¹ Gunnarsson, B-L (2002), "Style of success' i en mansdominerad miljö: analys av kvinnliga strategier vid ett doktorandseminarium", s. 251-263.

¹⁴² Almlöv, C (1995), *Kvinnor och män i forskarseminarier*.

¹⁴³ Gunnarsson, B-L (1997), "Vem hörs på seminarier? Kvinnligt och manligt i den akademiska språkmiljön", s. 133-149.

¹⁴⁴ Med "habitus" menas enligt den franske sociologen Pierre Bourdieu ett omedvetet, socialt förutbestämt förhållningssätt som kan överensstämja mer eller mindre bra med det

Medan den dominerande manliga habitus verkade passa de doktorander som var män, som t.ex. tog god tid på sig för att presentera sina forskningsprojekt och för att placera sig i ett forskningssammanhang, kände en del av kvinnorna sig obekväma i miljön. De utnyttjade avsevärt mindre tid för sina presentationer, ursäktade sig oftare och pekade på brister i högre grad än männen, och vittnade i intervjuer explicit om känslor av osäkerhet eller "främlingskap och resignation".¹⁴⁵ Gunnarsson drar slutsatsen att den dominerande seminariekulturen i den undersökta miljön diskriminerar och utestänger en del av kvinnorna: "De kvinnliga deltagarna måste spela med i seminariespelet på männens villkor, men blir ändå inte alltid accepterade som kritiker. Och det här spelet passar en del av kvinnorna men inte alla."¹⁴⁶

En aktiv förändring av seminariekulturen

Både den etnologiska beskrivningen av seminariemiljön och resultaten i de språkvetenskapliga studierna tyder på att det i alla fall i en del ämnesmiljöer finns en stark, historiskt sett manligt präglad normativ kultur som utformar forskarseminarierna. För att inte exkludera de kvinnor och män vars habitus, för att överta Gunnarssons begreppsapparat, inte överensstämmer med den habitus som traditionellt råder på forskarseminarier behövs det alltså en aktiv förändring av seminariekulturen, en aspekt som också lyfts i intervjuerna med handledare vid Uppsala universitet. En av de intervjuade handledarna, i vars ämne det tidigare inte fanns några doktorander som är kvinnor alls, började ett förändringsarbete på institutionen för en

sociala fält individen befinner sig i. Det betyder alltså att en person med rätt habitus inom akademien upplever harmoni och trivs, medan en person med en avvikande habitus inte upplever samma harmoni.

¹⁴⁵ Gunnarsson, B-L (1997), "Vem hörs på seminarier? Kvinnligt och manligt i den akademiska språkmiljön", s. 148.

¹⁴⁶ Ibid, s. 149.

mer jämställd forskarutbildning med att skapa nya, mer demokratiska former för seminarier. En annan handledare som själv befinner sig i en könsblandad ämnesmiljö berättar att hon flera gånger har blivit anlitad som stöd av doktorander som är kvinnor, som efter ett seminarium vill tala om jobbiga situationer som har uppstått i seminarierummet. Man kan t.ex. känna sig "sågad" av "namedroppande" män och "tillplattad" av "tuppfäktande" killar. Ett sådant seminarium, understryker den intervjuade handledaren, kan följa en doktorand som ett dåligt minne, ett regelrätt trauma genom hela hennes vetenskapliga liv. Även en annan handledare betonar att förtryckande seminariestrukturer, där det först och främst handlar om att briljera, kan döda hela intresset för forskning. Ytterligare en handledare ser seminarierna som ett av de tydligaste utslagen för den kultur som råder på institutionen. För honom har seminarierna ett stort symbolvärde och de riskerar ofta att bli som en scen där man uppträder. Enligt den intervjuade hänger detta ihop med en föråldrad syn på forskaren, som antingen har "det" – forskarbegåvning, arbetsdisciplin osv. – eller inte har "det". Utifrån en sådan syn fungerar seminariet snarare som en kontrollfunktion, där det visar sig huruvida doktoranden har "gåvan" eller ej, istället för att vara en plattform för ett konstruktivt tankeutbyte. En handledare som själv befinner sig på den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten menar att det inte finns någon tradition för seminarier inom hans ämne, men att han strävar efter icke-förtryckande kommunikationsmönster och en rättvis fördelning av talutrymmet även under sammankomster i mindre grupper.

Följande idéer för att skapa nya former för ett könsmedvetet och icke-hierarkiskt seminarieklimat kom upp i intervjuerna:

Seminariekulturen i stort:

- Utveckla en kultur där seminariet ses som ett forum där det är tillåtet att lägga fram ofärdiga texter i syfte att hjälps åt. Seminariet ska vara en verkstad och inte en scen.

- Tänk på betydelsen av förebilder: genom att själv förhålla sig på ett öppet och prestigelöst sätt inspirerar man andra.
- Försök att skapa en gemensam seminariekultur genom att alla på institutionen får ta ställning till vad ett seminarium bör vara.
- Diskutera utformningen av seminarier, talutrymme, hur kritik ges etc. regelbundet på personalmöten och personaldagar.
- Ordna seminarier där färre hierarkiska kategorier är representerade, t.ex. seminarier med bara doktorander och yngre forskare på post-dok nivå.
- Lägg seminarier och postseminarier inom de tider som fastställs i Uppsala universitets föräldrapolicy, dvs. mellan kl. 8.00 och 16.30.
- Tänk på möbleringen i seminarierummet: hur avspeglar den maktstrukturen? Kan man möblera på ett annat sätt?

Inför seminariet:

- Ett seminarium med en särskilt laddning är det där doktoranden lägger fram sitt allra första avhandlingsavsnitt. Som handledare kan man ha ett förberedande samtal med doktoranden för att avdramatisera och fokusera på frågan "Vad vill du få ut av seminariet?"
- Ett generellt råd som handledaren kan ge till sin doktorand är att ta ordet först och själv försöka styra samtalet.
- Ett annat tips till doktoranden är att skriva läsanvisningar som följer med texten och på så sätt styra in samtalet på det han/hon verkligen vill få synpunkter på, de tankar hon/han vill testa etc., istället för att seminariet får karaktären av "Nu ska det avgöras om den här texten är bra eller dålig".
- Handledaren kan problematisera avhandlingsskrivandet genom att för doktoranden framhålla att man inte *är* sin

text. Beroende på personen kan man också öppet fråga "Är du nervös inför seminariet?", för att eventuellt avdramatisera.

Seminariets genomförande:

- Ha ett roterande ordförandeskap, där även doktorander kan vara ordförande.
- Den person som lägger fram en text inleder med en redogörelse för var i processen hon/han befinner sig, så att seminariedeltagarna kan fokusera på rätt saker och ge kritik på adekvat nivå.
- Inled seminariet med en "runda", där alla ger förslag och önskemål om vad som ska diskuteras. Om diskussionen sedan kör fast i något spår, kan seminarieledaren bryta spår genom att hänvisa till att det finns fler teman att diskutera.
- Utveckla en kultur där inte bara doktorander utan även seniora forskare lägger fram ofärdiga texter. På det viset kan även doktoranderna ge återkoppling och se att de seniora forskarna brottas med liknande problem som de yngre forskarna.
- Seniora forskare kan utveckla särskilda strategier för att skapa ett mer demokratiskt klimat som att låta doktoranderna tala först eller att uttryckligen relatera till doktoranders inlägg för att på så sätt lyfta dem.
- Utveckla en kultur där inga bidrag får förlöjligas och alla inlägg tas på samma allvar, oberoende av vem som yttrar dem.
- Bryt destruktiva mönster: avbryt en prestigeladdad debatt mellan t.ex. två doktorander som är män genom inlägg som för in diskussionen på ett mer fruktbart ämne.
- Undvik att inleda inlägg avsedda att styra om diskussionen med en ursäkt som "Det kanske inte passar in här just

nu, men ...” utan säg ”Jo, nu bryter jag in här med ett annat [underförstått: viktigt] ämne.”

- Knyt an till varandras inlägg om ni vill bryta en pågående destruktiv diskussion.
- Alla seminariedeltagare bör vara väl förberedda, även eller särskilt i de fall då man tycker att texten är bra. Om någon då envist framför kritik som man själv inte håller med om kan man leda in samtalet på textens styrkor istället och göra dessa synliga.
- Avsätt tid för att utvärdera ett seminarium och analysera varför ett seminarium eventuellt inte blev konstruktivt, för att undvika att en enskild doktorand, vars arbete diskuterats, tar på sig skulden. Sådana samtal kan också föras inom ramen för ett mer informellt postseminarium, som dessutom fyller en social funktion.

Seminarier som förberedelse inför konferenser:

- I många, särskilt mansdominerade ämnesmiljöer, bedöms doktoranders bidrag på konferenser med mindre överseende och mer kritiskt om de är kvinnor. Vissa misstag ursäktas när en man begår dem, men är närmast ”oförlåtliga” hos en kvinna. Använd seminarierna som ett övningstillfälle där alla doktorander presenterar ett bidrag till en konferens och seminariedeltagarna ger återkoppling. Seminariet blir ett forum för att i allmänna termer diskutera fallgropar och misstag som bör undvikas, utan att behöva knyta dem explicit till kön.

Framtidsutsikter

Enligt både nationella och lokala undersökningar ser doktorander som är kvinnor mer negativt på sina framtidsutsikter inom akademien än män. Skälen till detta är sannolikt mångfaldiga och berör

flera av de tidigare nämnda aspekterna som identifikationen med forskarrollen, känslan av att bli bekräftad och sedd som fullvärdig medlem i den akademiska gemenskapen, upplevelsen av diskriminering och trakasserier, upplevelsen av stress och press mm. Undersökningar om kvinnors och mäns karriärmöjligheter inom akademien, rekrytering, tilldelning av forskningsmedel etc. visar dessutom att kön påverkar de reella karriärmöjligheterna inom akademien, att kvinnor "sorteras bort på olika stadier i den akademiska karriären".¹⁴⁷

Kvinnors möjligheter till en fortsatt karriär efter sin doktorsexamen är ett ämne som flertalet av de intervjuade handledarna har funderat över. En av de intervjuade tror generellt att medvetenheten kring dessa frågor har ökat och att det är viktigt att som handledare – i möjligaste mån och beroende på antalet doktorander – hålla kontakt med sin förra doktorand efter disputationen. En annan handledare tipsar sina förra doktorander om tjänster, ställer upp som referens samt läser och ger återkoppling på forskningsansökningar. En handledare som själv befinner sig i en starkt manligt dominerad miljö tror på betydelsen av förebilder: om kvinnor ser att det finns andra kvinnor på institutionen som har fått en tjänst efter disputationen har det säkert en positiv påverkan. Samma handledare påtalar vikten av att det råder bra arbetsförhållanden på institutionen i stort, så att både kvinnor och män lättare kan se en framtid inom akademien. Utöver dessa allmänna synpunkter framkom följande idéer i samtalen med handledarna:

- Uppmuntra doktoranden att samla idéer som dyker upp under arbetets gång och som lämpar sig för fortsatt forskning.
- Låt doktoranden skriva en skiss för en postdok-ansökan, när slutet av forskarutbildningen närmar sig.
- Uppmuntra doktoranderna att åka på konferenser, knyta kontakter, gå med i nätverk etc.

¹⁴⁷ Dahlerup, D (2010), *Jämställdhet inom akademien – en forskningsöversikt*, s. 84.

- Uppmuntra doktoranden att redan under avhandlingsarbetet bygga upp ett nätverk för "horisontell handledning", dvs. kollegor som kan läsa och ge återkoppling även efter disputationen, när man inte längre har en formell handledare.

Alternativa former för handledning

Kritik av traditionell handledning

I en del av handledningslitteraturen diskuteras modeller och analogier för handledning, som implicerar relationen mellan handledare och doktorand som en föräldrarelation, traditionellt sett ett far och son-förhållande, eller som en relation mellan mästare och lärling. Modellerna har kritiserats på ett psykologiskt plan eftersom de kan aktualisera tidigare erfarenheter av "underkastelse, lydnad och frigörelse".¹⁴⁸ Ur ett könsperspektiv vittnar far och son-analogin om handledningens patriarkala och homosociala tradition som har lett till att "kvinnor har fått anpassa sig till en modell där de från början var uteslutna."¹⁴⁹

Alison Bartlett och Gina Mercer hävdar utifrån en feministisk ståndpunkt att dessa traditionella berättelser fortfarande präglar den pedagogiska diskursen och dagens handledningsrelationer på ett ofta omedvetet sätt.¹⁵⁰ För Bartlett och Mercer konstruerar far och sonliknelsen en fundamentalt ojämlik maktrelation, där fadern står för en karismatisk auktoritet. Den traditionella patriarkaliska berättelsen om handledning kan länkas till en klassisk fader-son-konflikt, där doktoranden behöver frigöra sig från handledarens oinskränkta auktoritet. Forskarutbildningen blir en plågsam initiationsrit, som

¹⁴⁸ Handal, G & Lauvås, P (2008), *Forskarhandledaren*, s. 82.

¹⁴⁹ Fahlgren, M (2008), "Kvinna i akademien – några råd till en doktorand", s. 86.

¹⁵⁰ Bartlett, A & Mercer, G (2000), "Reconceptualising Discourses of Power in Postgraduate Pedagogies", s. 195-204.

för doktoranden är förknippad med lidande och trauma, dvs. en lång tid av förödmjukelser och isolering som avslutas först med disputationen. Analogin rymmer enligt författarna en romantisk berättelse om manlighet och betonar individualitet och auktoritet i motsats till idén om handledning som en form av samarbete, gemenskap och kamratskap. Eftersom ideologier enligt artikelförfattarna både avspeglas och skapas genom språkliga konstruktioner, modeller och berättelser, efterlyser de mer demokratiska berättelser om handledningsrelationen. Alternativa berättelser kan dels fokusera på att makten i handledningsrelationen inte är stabil, utan under ständig förhandling, dels på att forskarutbildningen visserligen innebär ett hårt arbete, men att detta arbete också kan upplevas som lustfyllt och positivt.

Förutom att ge konkreta förslag på nya bilder för handledning redogör artikelförfattarna också för sin egen före detta handledningsrelation, som i början på ett omedvetet sätt utformades som en mor-dotter-relation, som båda parterna efter en tid upplevde som problematisk. Omförhandlingen av rollerna i ett öppet samtal resulterade i en ny modell där Bartlett och Meyer definierade sin handledningsrelation som en relation mellan systrar, den ena något äldre och mer erfaren än den andra – en modell som medvetet ansluter sig till en feministisk tradition.

Liksom Bartlett och Meyer kritiserar Lesley Johnson, Alison Lee och Bill Green idétraditionen om den autonoma, oberoende forskaren, som särskilt inom humaniora och samhällsvetenskap har genomsyrat forskarhandledningspraktiken. Denna tradition bottnar i upplysningens ideal om rationalitet och autonomi, som starkt förknippades med manlighet. Bilden av den autonoma forskaren är därför dels "könad" ("gendered"), dels skapar den en pedagogiskt paradoxal situation, eftersom

the supervisor and the doctoral candidate play out a fantasy in which the student play out "their own thesis" and, in doing so, is produced as an autonomous and rational scholar. This more-or-less invisible pedagogy of "super-

vision” is one of assuming “liberty”, under a surveillance which is more or less invisible in its normativity.¹⁵¹

Författarna förespråkar en ny, mer nätverks-, samarbets- och omvärldsorienterad typ av forskare. Det nya idealet skapar ett större utrymme för de kvinnor som inte kan identifiera sig med den traditionella forskarbilden och kräver samtidigt en mer demokratisk och inkluderande pedagogisk praktik, som behöver frigöra sig från idén av forskarhandledning som ett beroendeförhållande.

I linje med detta ligger en modell som högskolepedagogen Barbara Grant har utvecklat.¹⁵² Grant anordnar ”writing retreats” för kvinnor, som befinner sig i olika faser i karriären, kommer från olika universitet och representerar vitt skilda ämnen. Syftet är att finna tid och rum för att skriva; att i en kollegial och stödjande anda ge återkoppling på varandras texter samt diskutera vetenskapligt skrivande generellt. Enligt Grant är detta en modell för att hitta former för ett mer kollektivt och lustfyllt akademiskt skrivande och för att på så vis förändra den traditionellt starkt individcentrerade akademiska kulturen:

By re-fusing the boundaries between individualism and community, between the public and the private, as the retreats challenge us to do, we can learn much about ourselves and our writing that can make a difference to the experience of writing in general. Most significantly this experience can help us to forge new, more pleasurable and productive writing selves.¹⁵³

¹⁵¹ Johnson, L & Lee, A & Green, B (2000), “The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy”, s. 143.

¹⁵² Grant, B M (2006), “Writing in the company of other women: exceeding the boundaries”, s. 483-495.

¹⁵³ Ibid, s. 494.

Gruppbaserade former av handledning

Ansatser som de ovan refererade representerar en kritisk syn på forskarutbildning och forskarhandledning, där handledningens maktdimensioner och underliggande kunskaps- och vetenskapssyn relaterad till kön lyfts fram.¹⁵⁴ Att traditionella metaforer utformar handledning som en individcentrerad undervisningsform som bokstavligt talat oftast utspelar sig bakom stängda dörrar, tas även upp av några av de intervjuade handledarna, som själva befinner sig inom det humanistiskt-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet - det område som fortfarande är mer individcentrerat än vad t.ex. det medicinska eller naturvetenskapliga är. En handledare önskar sig en mer grupporienterad handledning för att komma bort från handledningens karaktär av *beroendeförhållande*. En annan har själv under sin egen doktorandtid varit del av en forskningsmiljö där man försökte bygga upp en mer kollektiv handledning för att öppna upp den vanligtvis "exklusiva" handledningsrelationen mellan två parter. Här fanns en seminariegrupp på ca 10-15 gruppmedlemmar bestående av både handledare och doktorander, som träffades en gång i veckan. På dessa träffar presenterades forskning av både doktorander och seniora forskare, vidare pratade man om kommande konferenser, inbjudan av gästforskare osv. Mötena präglades av ett positivt diskussionsklimat, vilket enligt den intervjuades tolkning förmodligen berodde på medvetna strategier från de seniora forskarna. Så såg de tongivande seniora forskarna alltid till att inte börja diskussionen, utan låta doktoranderna tala först, vidare brukade de referera till inlägg från doktorander för att på det viset "lyfta" dem.

I linje med dessa erfarenheter ligger en modell som tillämpas på Institutionen för freds- och konfliktforskning vid Uppsala universitet. Här använder man sedan flera år tillbaka en mer grupporienterad handledning på både grundnivå och avancerad nivå, samt på

¹⁵⁴ Se även: Green, B (2005), "Unfinished business? Subjectivity and Supervision", s. 151-163.

forskarnivå. Denna grupporienterade handledning kombineras dessutom med individuell sådan för studenter på avancerad nivå och för doktorander. Även här lägger man stor vikt vid att skapa ett klimat av kollegial anda och konstruktivt samarbete, som bygger på grupp-känsla och ett ömsesidigt ansvar för varandras arbeten.

Frågor för fortsatt reflektion:

- Vilka för- och nackdelar ser du med gruppbaserad handledning ur ett könsperspektiv?

Forskarutbildningen - ett ansvar för hela institutionen

Handledning i grupp, som involverar flera doktorander och seniora forskare, bygger på en syn där handledning inte enbart ses som den enskilda handledarens ansvar. Enligt en av de intervjuade handledarna bör forskarutbildningen i likhet med grundutbildningen vara ett kollektivt ansvar för hela institutionen, vilket innebär ett steg mot en större professionalisering av forskarutbildningen i stort. Även i handledningslitteraturen beskrivs en förskjutning från handledning som en individualiserad undervisningsform till handledning som ett mer kollektivt ansvar. Så argumenterar Barbara Grant att handledning i dess nuvarande form är en sorts kvarleva från en tid där man kunde förutsätta en betydligt större social homogenitet mellan handledarna och de handledda än vad man kan göra i dagens heterogena massuniversitet. Forskarhandledningen behöver därför öppnas upp:

A helpful repositioning of supervision may be one where its intimacy is respected without becoming a dangerous isolation. To do this, departments need to actively develop a culture where one-to-one (or two-to-one) supervision is not depended upon as the sole vehicle for the education of research students but where supervisors and students are expected to get (and provided with op-

portunities for) stimulus and support from the community of the department.¹⁵⁵

Strategiskt ledarskap inom forskarutbildningen

Enligt Uppsala universitets pedagogiska program ska det finnas ett tydligt pedagogiskt ledarskap på varje institution, för att utvärdera och följa upp institutionens pedagogiska verksamhet, och initiera, stimulera och genomföra ett pedagogiskt utvecklingsarbete.¹⁵⁶ För forskarutbildningen kan denna funktion intas av studierektor för forskarutbildningen, forskarutbildningsansvarig professor, ordförande i handledarkollegiet eller prefekt.¹⁵⁷ Inom kursen "Strategiskt ledarskap inom forskarutbildningen" vid Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling identifieras följande ansvarsområden för ledaren av forskarutbildningen: att driva kvalitetsfrågor om handledning och forskarutbildning, att använda centrala och lokala regler och riktlinjer som ett redskap i ledningen av forskarutbildningen, att utforma planer för rekrytering, antagning och introduktion av doktorander, att främja doktorandernas utveckling genom kollegial granskning och uppföljning av de individuella studieplanerna, att kunna hantera problem och konflikter på ett professionellt sätt, samt att ge exempel på åtgärder för att främja doktoranders karriärplanering.

Undersökningar om doktoranders arbetssituation ger ett antal förslag som är relevanta för ett strategiskt ledarskap ur ett könsperspektiv:¹⁵⁸ För att underlätta introduktionen till forskarutbildningen föreslås bland annat att kvinnor redan i ett tidigt skede i utbildningen får en kvinna som mentor, en person som har kommit längre i karriären

¹⁵⁵ Grant, B M (2010), "Negotiating the layered relations of supervision", s. 103.

¹⁵⁶ *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* (2008), s. 12.

¹⁵⁷ Se: *Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet* (2010), s. 2-3.

¹⁵⁸ Se: Appel, M & Ingesson, O (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander*, s. 6-8.

och som doktoranden inte befinner sig i en beroendeställning till. Ett exempel på Uppsala universitet där man arbetar med en mentorsmodell är Institutionen för läkemedelskemi, som sedan början av 2010 driver ett mentorsprogram för doktorander som är kvinnor, ett projekt som är en del i institutionens jämställdhetsarbete. Mentorerna är kvinnor som har disputerat på samma avdelning som adepten i fråga.¹⁵⁹

Ett annat förslag är att nyantagna doktorander under sin första termin får en nydisputerad forskare som fadder. Vidare föreslås att institutionen ordnar en introduktionsgrupp för nya doktorander där även mer erfarna doktorander deltar, en grupp som regelbundet träffas under doktorandens första år.

När det gäller möjligheten att kombinera en akademisk karriär med familj betonas att studierektorn för forskarutbildning (eller motsvarande) ska ge tydlig information till doktorander om vilka villkor som gäller om man får barn under doktorandtiden.¹⁶⁰ Generellt sett gäller enligt högskoleförordningen att fakultetsnämnden får förlänga utbildningstiden för en doktorand på grund av föräldraledighet. Enligt Uppsala universitets föräldrapolicy får fakultetsnämnden dessutom förlänga tiden som doktorand med ytterligare upp till tre månader om ledigheten skapat särskilda svårigheter för återupptagande av materialinsamling, experiment eller liknande. Förutsättningen är att doktoranden har varit föräldraledig under minst fyra månader. Den s.k. extra prolongationen ska underlätta för doktoranden att komma in i doktorandstudierna igen. Teknisk-naturvetenskapliga fakulteten tillämpar sedan flera år tillbaka rätten till tre månaders prolongation efter en föräldraledighet på mer än fyra månader. Även på samhällsvetenskapliga fakulteten finns tydli-

¹⁵⁹ Främjande av mentorsverksamhet är ett prioriterat område i den aktuella jämställdhetsplanen, där ett delmål är att utveckla och införa rutiner "för ekonomiskt bidrag till fakulteter som organiserar formella nätverk, mentors- eller fadder verksamhet för doktorander som är kvinnor", se: *Jämställdhetsplan 2011-2012*, s.8.

¹⁶⁰ Se t.ex.: Ridefelt, H & Frisk, Å (2010), *Att nå toppen av berget*, s. 33.

ga föreskrifter som beslutsunderlag för prefekten för att kunna beräkna extra prolongation för en doktorand.

Konkreta förslag för strategiska ledare inom forskarutbildningen, som framkom i de av mig genomförda intervjuerna, är att institutionen

- kan stötta doktorander med barn genom att tillåta dem att periodvis kunna arbeta hemifrån,
- bör lägga seminarier etc. inom ramen för de rekommendationer som ges i Uppsala universitets föräldrapolicy, dvs. mellan kl. 8.00 och kl. 16.30 på vardagar,
- kan ordna seminarier där framgångsrika forskare från institutionen berättar om sina projekt och hur de har fått finansiering
- bör utveckla tydliga rutiner för att formalisera fördelningen av "osynligt arbete".

Handledarkollegium

Ett ansvarsområde för pedagogiskt ledningsansvariga som särskilt lyfts i Uppsala universitets pedagogiska program är kollegial samverkan, dvs. att skapa möjligheter för institutionens lärare för att kunna samverka och stödja varandra.¹⁶¹ På ett antal institutioner finns numera ett handledarkollegium för att diskutera frågor rörande handledning och forskarutbildning.¹⁶² Ett sätt att kollegialt diskutera och formalisera handledningsfrågor är att utarbeta en gemensam handledningspolicy. I ett sådant dokument kan institutionen inte bara förankra forskarutbildningens ramverk som finns beskrivet i andra styrdokument – liksom mål för forskarutbildningen – utan

¹⁶¹ *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* (2008), s. 12.

¹⁶² Även i riktlinjerna för Uppsala universitet nämns handledarkollegium som en möjlighet för att främja en bra lärandemiljö för doktoranderna, se: *Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet* (2010), s. 7.

också beskriva rutiner för handledningsmötet, doktorandens respektive handledarens rättigheter och skyldigheter, vägar att gå när det uppstår problem i handledningsrelationen etc. En gemensam handledningspolicy kan hjälpa institutionen att hålla frågor kring forskarutbildning och forskarhandledning levande och verka för en välfungerande arbetsmiljö för både handledare och doktorander.

Ett exempel på en dokumenterad och detaljerad handledningspolicy finns på Institutionen för husdjursgenetik vid Sveriges Lantbruksuniversitet.¹⁶³ Här förankras bl.a. att huvudhandledare och biträdande handledare i möjligaste mån borde representera båda könen. Vidare bör det finnas ett "psykologiskt kontrakt" mellan handledarna och doktoranden, dvs. ett internt och informellt (inte juridiskt bindande) dokument som beskriver rutiner och ansvarsfördelningen kring mål, arbetssätt, distribuering av texter etc. Doktorand och handledare uppmuntras att gå igenom "kontraktet" som en rutin vid varje årlig revidering av studieplanen, för att ha en levande dialog runt förväntningarna på varandra och på så vis förebygga konflikter. Policyn beskriver vidare både handledarnas och doktorandens skyldigheter och rättigheter, t.ex. att handledaren ska ge kontinuerlig och konstruktiv återkoppling, att ingen handledare bör acceptera fler doktorander än vad han eller hon har avsatt tid för, att alla doktorander har ett ansvar att fungera som "fadder" åt nya doktorander och att doktorander inte bör förväntas arbeta mer än 40 timmar per vecka.

Att utarbeta en gemensam handledningspolicy inom handledarkollegiet kan vara en startpunkt för en kollegial diskussion kring en könsmedveten forskarhandledning och forskarutbildning. Ett exempel är introduktionen till forskarutbildningen: Vad behöver ingå i introduktionen till forskarutbildningen? Hur kan institutionen bidra till en bra introduktion? Ett annat område är fördelningen av "osynligt arbete" bland doktoranderna: Hur kan fördelningen formaliseras

¹⁶³ Se: *Policy for the postgraduate education*. URL: <http://www.slu.se/husdjursgenetik> [2011-02-03].

för att undvika en könsmärkning av olika uppgifter? Ytterligare ett område är doktoranders framtidsutsikter; i handledningspolicyn kan man förankra att det hör det till handledarens uppgifter att diskutera framtidsfrågor med sin doktorand samt att det är institutionens uppgift att anordna seminarier kring fortsatta forskningsprojekt etc.

Även de övningar som med avstamp i rapporten *Maskrosfysiker* föreslogs i avsnittet "Återkoppling" kan diskuteras inom handledarkollegiet och kompletteras med observationer på institutionsnivå:

- Gör en övning de kommande två månaderna: hur många doktorander och seniora forskare deltar i institutionens forskarseminarier, disputationer etc.? Anteckna om det är en kvinna eller en man vars arbete diskuteras och hur könsfördelningen bland de deltagande doktoranderna och seniora forskarna ser ut. Finns det skillnader i antal beroende på vems arbete som diskuteras?
- Förekommer det "könsmärkt återkoppling" på seminarier eller i informella situationer?
- Förekommer det icke-konstruktiv återkoppling i form av för allmän och ospecificerad kritik, ironiska eller nedvärderande kommentarer etc.?

En annan möjlighet för att inom handledarkollegiet diskutera könsrelaterade frågeställningar är att varje handledare under en viss tid för en loggbok över sin handledning, dvs. en dokumentation bestående i personliga iakttagelser och reflektioner över varje formellt och informellt handledningsmöte. Här kan man ta upp vad samtalet handlade om – t.ex. återkoppling på en text, förberedelse inför konferens eller en diskussion om akademiska normer och spelregler – i syfte att skildra situationer som kändes problematiska och utmanande, men även positiva inslag som t.ex. en bra dialog med doktoranden. Reflektionerna i loggböckerna kan sedan bli utgångspunkt för en gemensam diskussion kring frågor som t.ex. följande: "Har jag uppmärksammat några skillnader på doktorandernas förväntningar på mig som handledare beroende på deras kön?", "Hur

har jag försökt ge konstruktiv kritik och på vilket sätt har kritiken tagits emot?”, ”På vilket sätt har min makt som handledare manifesterat sig i handledningssituationen?” eller ”Vilka pedagogiskt sett problematiska situationer har uppstått i handledningen?”.

Ytterligare ett sätt att främja en kollegial diskussion kring handledning med särskilt fokus på könsrelaterade frågor är ömsesidiga auskultationer inom handledarkollegiet. ”Auskultation”, som ursprungligen kommer från latinets ”auscultare”, dvs. ”lyssna”, innebär att en handledare är med som tyst och iakttagande ”lyssnare” vid en kollegas handledning för att se hur handledningen går till. Syftet är tvåfaldigt: Genom att öppna upp det vanligtvis slutna handledningsmötet lär sig auskultanden hur en annan person handleder, samtidigt som denna handledare efteråt får återkoppling av den auskulterande kollegan. För att auskultationen ska bli ett lärtillfälle för båda parterna kan den föregås av ett möte, där den observerade handledaren kan be sin kollega att under auskultationen särskilt tänka på vissa aspekter, t.ex. huruvida könsmärkt återkoppling förekommer. Efter auskultationen följer då ytterligare ett möte, där både auskultanden och handledaren sammanfattar sina intryck och reflektioner och där auskultanden ger återkoppling på de frågor som handledaren var särskilt intresserad av.¹⁶⁴

¹⁶⁴ En modell för en ”kollegial handledning” som en utvecklad form av auskultation med förhandledning, observation och efterhandledning finns beskriven i: Lauvås, P & Handahl, G (2001), *Handledning och praktisk yrkest teori*, s. 223 ff.

Efterord

Under arbetet med rapporten har jag haft möjlighet att pröva delar av materialet på de svensk- och engelskspråkiga kurserna "Handledning av studenter" respektive "Handledning av doktorander", som ges vid vår avdelning. Många handledare har visat ett stort intresse för frågorna och ofta har det uppstått livliga, ibland även laddade diskussioner med många olika uppfattningar. Jämställdhetsfrågor engagerar! Det är i samspelet med kursdeltagare och övriga läsare som rapporten har blivit levande och jag hoppas att skriften även fortsättningsvis kommer att leda till en öppen diskussion där olika synpunkter bryts mot varandra.

Flera kursdeltagare har inte bara bidragit med kritiska frågor och reflektioner, utan också delat med sig av egna erfarenheter. Dessa har ofta bekräftat vad även de intervjuade handledarna har tagit upp. Det har då blivit tydligt att forskarhandledning är en komplex process som inte låter sig sammanfattas i några enkla "naturlagar", samtidigt som mönster har trätt fram och vittnat om att kön faktiskt spelar en viktig roll inom handledningen.

Under arbetets gång har det uppstått nya frågor, bland annat hur pass "könad" bilden av den ideala doktoranden egentligen är. Vad innebär till exempel "självständighet", som många handledare värde-
rar särskilt högt hos doktoranden? En annan, ständigt återkommande fråga ur handledarnas perspektiv, har varit hur kön samspelar med andra faktorer, särskilt studiekultur, etnicitet och ålder har nämnts i detta sammanhang. När jag nu sätter punkt för den här rapporten känns det som om ämnet inte alls är uttömt, utan jag tror att det finns all anledning att gå vidare och borra ännu djupare!

Litteraturförteckning

Abdallah, Laila (2002), "Kvinnor, forskning och karriärhinder", i *Det nya forskningslandskapet. Perspektiv på vetenskap och politik*, red: Ulf Sandström. Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research. S.177-194.

Alla ska känna sig välkomna – om genusmedveten undervisning på LiTH (2008). URL: <http://www.liu.se/likavillkor/publ/1.177661/genusfolder.pdf> [2010-10-04]

Almlöv, Cecilia (1995), Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet. Stockholm: Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet.

Appel, Monika & Bergenheim, Åsa (2005), *Reflekterande forskarhandledning. Om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.

Appel, Monika, Ingesson, Olof (2008), *Arbetsförhållanden för kvinnor som är doktorander. En intervjustudie*. Uppsala universitet: Enheten för kvalitet och utvärdering.

Assarsson, Liselott (2009), "Institutionaliserat lärande – om kommunikationens villkor och möjligheter", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, red: Martin Stigmar. 1. uppl. Stockholm: Liber, s.59-78.

Bartlett, Alison & Mercer, Gina (2000), "Reconceptualising Discourses of Power in Postgraduate Pedagogies", i *Teaching in Higher Education*, vol.5, nr.2, s.195-204.

Bendix Petersen, Eva (2007), "Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work", i *Studies in Higher Education*, 32:4, s.475-487.

Bergenheim, Åsa (2001), *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega. Forskarhandledares visioner och verklighet*. Umeå: Universitetspedagogiskt Centrum, Umeå universitet (UPC). URL: http://www.upc.umu.se/digitalAssets/23/23485_02-inspiration.pdf [2011-01-12].

Bergenheim, Åsa & Ågren, Karin (red) (2008), *Forskarhandledares robusta råd*. Lund: Studentlitteratur.

Björnemark, Maria, Kettis-Lindblad, Åsa, Wolters, Maria (2010), *Forskarutbildningen ur doktorandperspektiv. Resultat från en universitetsövergripande enkätundersökning vid Uppsala universitet*. Enheten för kvalitet och utvärdering: Uppsala universitet.

Bondestam, Fredrik (2005), *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*. 1. uppl, Stockholm: Liber.

Bondestam, Fredrik (2010), *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan (DJ).

Bromseth, Janne (2010), "Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik", i *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, red: Janne Bromseth & Frida Darj, Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet. S.27-54.

Brown, Lorraine & Watson, Pamela (2010), "Understanding the experiences of female doctoral students", i *Journal of Further and Higher Education*, 34:3, s.385-404.

Carstensen, Gunilla (1997), "Tror du att Dolly Parton skulle kunna göra karriär på universitet?" Könsnormer och könssymbolik i akademien, i *Könssorter(ing): forskning om kön och makt. Festskrift till professor Eva Lundgren*. Uppsala: Sociologiska institutionen, Uppsala universitet. S.29-39.

Carstensen, Gunilla (2006), *Könsmedveten pedagogik. Konkreta tips och övningar för lärare*, Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.

Carstensen, Gunilla & Henriksson, Ann-Sofie (2007), *Undervisa tillgängligt! Om funktionshinder och undervisning. Konkreta tips och övningar för lärare*, Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet

Carstensen, Gunilla (2008), *Hbt-perspektiv och undervisning. Pedagogiska förhållningssätt och övningar för lärare*, Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.

Dahlberg, Anita (1996), "Forskarhandledning som bekönad relation", i *Profesjonalisering av veiledning: et virkemiddel for likstilling i kunnskapsutviklingen*. Rapport fra et seminar på Bårdshaug herregård, 6. og 7. november 1995. Oslo: Norges forskningsråd. S.

Dahlerup, Drude (2010), "Från rödstrumpa till professor", i *Föregångarna. Kvinnliga professorer om liv, makt och vetenskap*, red: Kirsti Niskanen & Christina Florin, s.31-56.

Dahlerup, Drude (2010), *Jämställdhet i akademien – en forskningsöversikt*. Delegationen för jämställdhet i högskolan: Stockholm.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2004), *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.

Edemo G (2010), *Att bota en fördom eller undersöka en föreställning – om systembevarande och systemförändrande demokratiarbete*, i *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, red: Janne Bromseth & Frida Darj, Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet. S.85-118.

Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010), *Universitetspedagogik*, Stockholm: Norstedts.

Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003), *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonnier.

Eriksson, Lena (red) (2009), *Universitet & högskolor. Högskoleverkets årsrapport. 2009*. Stockholm: Högskoleverket, s.73. URL: <http://www.hsv.se/download/18.1dbd1f9a120d72e05717ffe2356/0912R.pdf> [2011-01-10].

Fahlgren, Margaretha (2008), "Kvinna i akademien. Några råd till en doktorand", i *Forskarhandledares robusta råd*, red: Åsa Bergenheim & Karin Ågren. Lund: Studentlitteratur.

Forskarutbildning och forskarkarriär – betydelsen av kön och socialt ursprung. (2006). Stockholm: Högskoleverket. URL: <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800085671/0602R.pdf> [2011-01-11].

Frank Fox, Mary (2001), "Women, Science and Academia: Graduate Education and Careers", i *Gender and Society*, vol. 15, nr.5.

Fritzén, Lena (2009), "Handledningens pedagogiska praktik", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, red: Martin Stigmar. 1. uppl. Stockholm: Liber, s.79-96.

FU10. *Utvärdering av utbildningen på forskarnivå vid teknisk-naturvetenskapliga fakulteten* (2010).

URL: <http://www.teknat.uu.se/cms/node668> [2011-01-27].

Fur, Gunnlög (2009), "Likhet eller skillnad – pedagogikens demokratiska dilemma", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, red: Martin Stigmar. 1. uppl. Stockholm: Liber, s.199-215.

Grant, Barbara M. (2006), "Writing in the company of other women: exceeding the boundaries", i *Studies in Higher Education*, 31:4, s.483-495.

Grant, Barbara M. (2010), "Negotiating the layered relations of supervision", i *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion. Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences*, red: Melanie Walker & Pat Thomson. London: Routledge. S.88-105.

Green, Billy (2005), "Unfinished business? Subjectivity and Supervision", i *Higher Education Research & Development*, vol. 24, nr.2, s.151-163.

Gunnarsson, Britt-Louise (1997), "Vem hörs på seminarier? Kvinnligt och manligt i den akademiska språkmiljön", i *Den nordiska mosaiken: språk- och kulturmöten i gammal tid och i våra dagar. Humanistdagarna [15-16 mars] vid Uppsala universitet 1997*, red: Rut Boström Andersson. Uppsala: Uppsala universitet. S.133-149.

Gunnarsson, Britt-Louise (2002), "‘Style of success’ i en mansdominerad miljö: analys av kvinnliga strategier vid ett doktorandseminarium", i *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet. Texter till Viveka Adelswärd den 17 mars 2002*, red: Per Linell, Karin Aronsson. Linköping: Tema Kommunikation, Linköpings Univversitet. S.251-263.

Gunnarsson, Lena (2009), *Gubbar, stress och kaxiga tjejer. En studie om könets betydelse för tiden som doktorand vid Örebro universitet*. Doktorandsektionen, Örebro studentkår. URL: http://www.oru.se/Extern/Utbildning/Utbildning_pa_forskarniva/Doktorandsektionen/Doktorandsektion_dokument/Gubbar,%20stress%20och%20kaxiga%20tjejer.pdf [2011-01-20].

Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2008), *Forskarhandledaren*, Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Yvonne (2003), *Genus. Om det stablas föränderliga former*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Hounsell, Dai m.fl. (2008), "The quality of guidance and feedback to students", i *Higher Education Research & Development*, 27:1. S.55-67.

Husu Liisa (2005), *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*. Stockholm: Högskoleverket. URL: <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800079028/0541R.pdf> [2011-01-11].

Husu, Liisa (2010), Jämställdhet i högskolan – en internationell utblick. Presentation vid DJ:s avslutningskonferens "En akademi i tiden – ökad jämställdhet på universitet och högskolor?", 20 oktober 2010. URL:

<http://www.jamstalldhetihogskolan.se/Bazment/dj/sv/Avslutningskonferens.aspx> [2011-02-14].

Husu, Liisa (2011), *Mot mer jämställda universitet. En internationell översikt över strategier och åtgärder*. Stockholm: Delegationen för jämställdhet i högskolan (DJ).

Högskoleförordningen, webbversion. URL:

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1993:100> [2011-02-18].

Jacobsson, Gunilla & Gillström, Per (2008), *Doktorandspeglén 2008*. Stockholm: Högskoleverket. URL: <http://www.hsv.se/download/18.6923699711a25cb275a80001346/0823R.pdf> [2011-01-10].

Johnson, Lesley & Lee, Alison & Green, Bill (2000), "The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy", i *Studies in Higher Education*, 25:2, s.135-147.

Jämställdhetsplan 2007-2009 med åtgärdsprogram för 2009. URL: http://regler.uu.se/digitalAssets/2/2303_Jamstalldhetsplan_med_atgardsprogram.pdf [2011-01-10].

Jämställdhetsplan 2011-2012. URL:

http://www.jamst.uadm.uu.se/plan/Jamstalldhetsplan2011_2012.pdf [2011-02-15].

Kvinnor och män i högskolan (2008). Red: Gunilla Jacobsson. Stockholm: Högskoleverket. URL: <http://www.hsv.se/download/18.6923699711a25cb275a8000278/0820R.pdf> [2011-01-12].

Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2001), *Handledning och praktisk yrkest teori*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2005), "Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students", I *Nordisk pedagogik*, vol. 25. S.177-189.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindén, Jitka (1998), *Handledning av doktorander*. Nora: Nya doxa.
Lindberg, Leif (2010), "Styrningen av forskning och utbildning", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, red: Martin Stigmar. 1. uppl. Stockholm: Liber, s.162-175.

Lorentzi, Ulrika (1996), *PUFF. Pilotutbildning med genusperspektiv för forskarhandledare. Rapport från ett samarbetsprojekt mellan Karolinska Institutet, Kungliga tekniska Högskolan, SLU, Stockholms universitet och Uppsala universitet*. Stockholm: Karolinska institutet.

Lundborg, Agnes & Schönning, Karin (2007), *Maskrosfysiker – genusperspektiv på rekrytering, handledning och arbetsmiljö bland Uppsalas fysikdoktorander*. Uppsala: Institutionen för kärn- och partikelfysik, Uppsala universitet.

Lykke, Nina (2009), *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.

Mark, Eva (2007), *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ohlander, Ann-Sofie (2009), "Ellen Fries – 'Den djupaste tillfredsställelse jag har känt har varit vid skrivandet av historia'", i *Doktors-*

promotionen fredag 29 maj 2009, red: Per Ström. Uppsala: Uppsala universitet, s.9-37.

Mål och strategier för Uppsala universitet (2008). URL: http://regler.uu.se/digitalAssets/2/2583_Mal_och_strategier_for_UU.pdf [2011-01-18].

Nationalencyklopedin, webbversionen, URL: <http://www.ne.se/> [2011-01-27].

Pedagogiskt program för Uppsala universitet. Riktlinjer för pedagogisk verksamhet och utveckling (2008). URL: http://regler.uu.se/digitalAssets/2/2295_Pedagogiskt_program.pdf [2011-01-27].

Pedagogisk uppslagsbok. URL: <http://www.pu.uu.se/pedagogisktprogram/pedagogiskuppslagsbok.html> [2011-01-27].

Policy for the postgraduate education. URL: <http://www.slu.se/husdjursgenetik> [2011-02-03].

Reinholdsson, Peter (2004), *Train with Care! Om Developing a Supervisor Training Programme and Strategies for Managing Supervisory Issues*. Uppsala: Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.

Riktlinjer för utbildning på forskarnivå vid Uppsala universitet (2010). URL: http://regler.uu.se/digitalAssets/38/38626_Riktlinjer.pdf [2011-02-02].

Ridefelt, Hanna & Frisk, Åsa (2010), *Att nå toppen av berget. Om doktoranders arbetsmiljö ur ett genusperspektiv. En studie vid Institu-*

tionen för geovetenskaper vid Uppsala universitet. Uppsala: Enheten för lika villkor, Uppsala universitet.

Salminen-Karlsson, Minna (2006), "Situating gender in situated learning", i *Scandinavian Journal of Management* 22, s.42.

Sarikakis, Katherine (2003), "In the land of becoming: the gendered experience of communication doctoral students", i *Art, Design & Communication in Higher Education* 2 (1&2), s.29-47.

Sjons, Johanna (2010), *Doktorander vid matematiska institutionen och institutionen för informationsteknologi vid Uppsala universitet. En undersökning av upplevelse av arbetsmiljö med fokus på kön och jämställdhet*. Uppsala: Enheten för lika villkor, Uppsala universitet.

Smeby, Jens-Christian (2000), "Same gender relationships in graduate supervision", i *Higher Education* 40, s.53-67.

Stensmo, Christer (2007), *Pedagogisk filosofi*, 2., [rev], uppl., Lund: Studentlitteratur.

Trojer, Lena (2005), "Genusperspektiv i forskarhandledning", i *Forskarhandledning i förändring – en antologi ur doktoranders och forskarhandledares perspektiv*, red: Susanna Stymne Airey & Maria Wolmesjö. Växjö: Universitetspedagogiskt Centrum. URL: http://rhu.se/activities/projects/forskarutb/handledarutbildning/stymne_airey_susanna_h02.pdf [2011-01-11].

Universitet och högskolor. Doktorander och examina på forskarnivå 2009, s.1. URL: <http://www.hsv.se/download/18.352a7be912949b4658a8000472/UF21SM1001.pdf> [2010-10-16].

Universitet & högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2010. Red: Lena Eriksson & Ingeborg Amnéus. Stockholm: Högskoleverket. URL: <http://www.hsv.se/download/18.5549c4e7128dece8c6280002899/1010R-universitet-hogskolor-arsrapport-2010.pdf> [2011-01-10]. Uppsala universitet. URL: <http://www.uu.se/node48>; <http://www.uu.se/node135> [2010-10-16].

Wahl, Anna m.fl. (2001), *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Wickström, Johan (2011), *Mångfaldsmedveten pedagogik* för universitetslärare. Uppsala: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.

Widerberg, Karin (1996), "Plikter och rättigheter i handledningsrelationen – en fråga om forskningstradition, organisation och kön", i *Profesjonalisering av veiledning: et virkemiddel for likstilling i kunnskapsutviklingen. Rapport fra et seminar på Bårdshaug herregård, 6. og 7. november 1995*. Oslo: Norges forskningsråd. S.121-130.

Wikipedia, den svenska versionen. URL: <http://sv.wikipedia.org/wiki/Portal:Huvudsida>

Tidigare rapporter från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.

- Nr 1 *Undervisa tillgängligt! Pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder.* Ann-Sofie Henriksson, 2003.
- Nr 2 *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis.* Birgitta Giertz, 2003.
- Nr 3 *Från ideal till praxis! Hur behandlas policyprogrammet på institutionsnivå?* Anna Hedin, 2004.
- Nr 4 *Train with Care! On Developing a Supervisor Training Programme and Strategies for Managing Supervisory Issues.* Peter Reinholdsson, 2004.
- Nr 5 *Examinationen som vägvisare. Högskolestudenters upplevelse av examination i ett longitudinellt perspektiv.* Towe Wiiland, 2005.
- Nr 6 *Learning from Liberal Arts Education Ideas for the Improvement of Undergraduate Education in Sweden.* Patrik Mehrens, 2006.
- Nr 7 *Att förebygga plagiat i studentarbeten – en pedagogisk utvecklingsmöjlighet.* Ann-Sofie Henriksson, 2008.
- Nr 8 *Att undervisa med vetenskaplig förankring – i praktiken.* Redaktör Britt-Inger Johansson, 2010.

- Nr 9 *Vad är "högre" i den högre utbildningen? Om den högre utbildningens kvalitativa mervärde inom historieämnet vid University of Oxford och Uppsala universitet.*
Christopher Lagerqvist, 2010.
- Nr 10 *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare.*
Johan Wickström, 2011.

Rapporter från tidigare Enheten för utveckling och utvärdering.

- Nr 1 *Utbildning med effekt. En utvärdering av pedagogisk grundkurs under åren 1988-92.* Birgitta Giertz och Cajsa Ekstav, 1996.
- Nr 2 *Pedagogisk utbildning för utländska lärare. En studie av utländska lärares behov av kompetensutveckling och stöd för lärarbetet.* Annika Lundmark, 1996.
- Nr 3 *Problembaserad inläring inom hushållsvetarprogrammet. En utvärdering av kursen Kostplanering och måltidsplanering i storhushåll.* Britta Tenow, 1996.
- Nr 4 *Utvärdering av grundutbildningsverksamheten. Grundutbildning, arbetsmiljö och organisation vid kulturanthropologiska institutionen.* Peter Bretschneider och Inga-Lill Aronsson, 1996.
- Nr 5 *Mentor 95. Rapport från försöksverksamhet med pedagogiskt handledarskap.* Birgitta Giertz, 1997.
- Nr 6 *Vad styr studenternas val av fördjupning? En studie av teknologernas grenval på teknisk fysik programmet.* Cajsa Ekstav, Annika Lundmark och Rolf Paulsson, 1997.
- Nr 7 *En strimma PBI. Problembaserad inläring inom läkarutbildningens internmedicinska år vid Uppsala universitet – en utvärdering.* Laine Strömberg och Gunnar Birgegård, 1997.
- Nr 8 *Studentens Start. En rapport om att introducera studenter till Uppsala universitet och universitetsstudier.* Red. Karin Apelgren, 1997.

- Nr 9 *Livsstil och vetenskap. En studie i studerandeperspektiv av disciplinen Musikvetenskap vid Uppsala universitet.* Roland Forsberg, 1997.
- Nr 10 *Problembaserat lärande i en distanskurs (PBDiL). Lärarsynpunkter på en kurs i energikunskap och en extern utvärdering.* Kjell Aleklett, Göran Adelsköld, Jan Blomgren, Howard Barrows och Rune Axelsson, 1998.
- Nr 11 *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån? En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat.* Ingegerd Gunvik Grönbladh och Birgitta Giertz, 1998.
- Nr 12 *Konsten att kommunicera. Muntlig och skriftlig framställning – en konst för studenten.* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1998.
- Nr 13 *Lika men ändå olika – vilka skillnader finns mellan kvinnliga och manliga studenters uppfattning om studierna?* Annika Lundmark, Helena Edvardsson och Laine Strömberg, 1998.
- Nr 14 *Examination i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt.* Towe Wiiland, 1998.
- Nr 15 *Universitetet som kulturell mötesplats. Verklighet – utmaning – möjlighet!* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1998.
- Nr 16 *Framtidens universitet. Om visioner, former, teknik, och pedagogik.* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1999.

- Nr 17 *Röster om svensk universitetsutbildning – att vara utbytesstudent i Uppsala.* Helena Edvardsson, 1999.
- Nr 18 *Samtal och tal i universitetsmiljön.* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 1999.
- Nr 19 *Mest lika – delvis olika. Hur upplever kvinnliga och manliga studenter sin studiesituation?* Annika Lundmark, Laine Strömberg och Towe Wiiand, 1999.
- Nr 20 *Och plötsligt var jag studierektor. En belysning av studierektorsrollen och dess utvecklingsmöjligheter.* Maja Elmgren, Anna Hedin och Kerstin Thelander, 2000.
- Nr 21 *Uppfattningar av kvalitet. En genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete.* Birgitta Giertz, 2000.
- Nr 22 *Livet efter examen. Hur förbereder vi studenterna för arbetslivet?* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 2000.
- Nr 23 *Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet.* Red. Bengt Ekman, 2000.
- Nr 24 *Från policy till praktik. Om implementeringen av jämställdhet och det lokala jämställdhetsarbetets villkor.* Fredrik Bondestam, 2000.
- Nr 25 *Måste vi bry oss om studenten?* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 2000.
- Nr 26 *Uppfattningar om Uppsala universitet. En intervjustudie med ett urval företrädare för näringslivet.* Sverker Syrén, 2001.

- Nr 27 *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!*
Karin Apelgren och Birgitta Giertz, 2001.
- Nr 28 *I jämställdhetens tecken. Semiologiska fragment.* Fredrik
Bondestam, 2001.
- Nr 29 *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och
insatser kring studenters skrivande.* Ann Blücker,
2002.