

**Rapport**  
**2004 10 18**

**Utvärdering av Rådet för högre utbildnings satsning beträffande stöd till  
pedagogisk förnyelse av forskar- och handledarutbildning**

Anita Franke  
Institutionen för pedagogik och didaktik  
Enheten för lärande och undervisning  
Göteborgs universitet

Elie Anderberg  
Pedagogiska institutionen  
Lunds universitet

<b>Innehållsförteckning</b>	<b>Sida</b>
Inledning	3
Tolkning av utvärderingsuppdraget	4
Satsningen på handledarutbildningen	4
Utlysning 2000	4
Utlysning 2002	7
Sammanfattande kommentar	8
Satsningen på forskarutbildningen	9
Utlysning år 2000	11
Utlysning år 2001	12
Utlysning år 2002	14
Utlysning år 2003	14
Sammanfattande kommentar	15
Internationella utblickar	17
Några pedagogiska överväganden	18
Kritisk reflektion	19
Akademiskt arbete	20
Rekommendationer till Rådet	23
Referenser	23
Bilaga 1	

## Inledning

De huvudsakliga förslagen på genomgripande förändringar av svensk forskarutbildning har presenterats i SOU 2004:27 En ny doktorsutbildning – kraftsamling för exellens och tillväxt och har varit ute på remiss på de olika lärosätena. Förändringen är ett led i en anpassning till Bologna-deklarationen. Forskarutbildning såväl i Sverige som i ett flertal andra länder befinner sig i ett utvecklingskede i riktning mot kortare och mer strukturerad studiegång (Kim, 2000).

Målet för utbildningen förskjuts från att huvudsakligen söka producera ny kunskap till att bibringa doktoranden de kunskaper och färdigheter som krävs för att fungera som självständig forskare. I Sverige startade denna utveckling redan i samband med 1969 års forskarutbildningsreform. Den är fortfarande inte helt genomförd. Utvecklingen får dock inte drivas längre än i de ursprungliga intentionerna. Kravet på att ge doktoranderna träning i ”avhandlingsskrivande” (att under handledning genomföra ett självständigt forskningsarbete) och att i doktorsavhandlingen producera ny kunskap får inte släppas. Förändringarna bör inte heller få drabba kvaliteten utan enbart kvantiteten i prestationerna.”

(Kim, 2000, s. 9)

En ny satsning av medelstildelning som också skall gälla forskarutbildningen startades år 2000. Regeringen har givit Rådet ett utökad uppdrag att också verka för ökad kvalitet i forskarutbildning. Rådet för högre utbildnings främsta uppgift är att stödja den pedagogiska utvecklingen inom både grund- och forskarutbildning. I regeringens proposition 2000/01:3 ”Forskning och förnyelse” framkommer att ”. Av de nya resurser som riksdagen anvisat för forskning och forskarutbildning bör Högskoleverket tilldelas medel som Rådet för högre utbildning skall disponera för att utveckla handledarutbildning”. Rådet beslutade vid möte 2000-01-21 bl. a att satsa på innovativa pedagogiska utvecklingsprojekt inom forskarutbildning, särskilt lyfta fram området handledning, övergången mellan grundutbildning och forskarutbildning samt forskarutbildningsanknytning vid högskolor utan egen forskarutbildning. Inom anvisade områden har Rådet inbjudit lärare, forskare och ansvariga inom forskarutbildning att ansöka om ekonomiskt stöd för pedagogiska utvecklingsprojekt. Fyra utlysningar har riktats mot forskarutbildning i sin helhet medan två utlysningar riktades mot området handledarutbildning inom forskarutbildning.

I regleringsbrev 2003 gavs Rådet för högre utbildning i uppdrag att ”redovisa en sammanfattande analys av innehållet i de projekt som finansierats av Rådet”. En första utvärdering gällande Rådets stöd till pedagogiska utvecklingsprojekt för forskarutbildning presenterades i rapporten En studie av ansökningar om stöd från Rådet för högskoleutbildning (Andersson, 2003). Syftet med utvärderingen var att studera den pedagogiska inriktningen i ansökningarna, och att undersöka hur olika ansökningar har bedömts i relation till vilken pedagogisk inriktning de har samt i relation till andra data om projekten och de sökande lärarna. En andra utvärdering redovisades i rapporten (Jonsson, 2003). Sammanfattande analys av pedagogiska projekt som beviljats medel 2001-2002. Syftet med denna rapport var att göra en sammanfattande analys av innehållet i samtliga projekt (grund-, forskar- och handledarutbildningsprojekt) som beviljats stöd av Rådet 2001 och 2002. Vid rådsmöte 5-6 februari 2004 beslutades att beställa ytterligare en utvärdering som kan ge svar på:

- a. hur väl Rådets olika stödformer till forskarutbildning utfallit
- b. en utblick över utvecklingsinsatser för forskarutbildning med ett internationellt perspektiv

samt

c. ge förslag på framtida strategier för att främja en pedagogisk utveckling inom svensk forskarutbildning.

## Tolkning av utvärderingsuppdraget

Vi avser här redovisa några tankar kring utgångspunkterna för det sätt utvärderingen är genomförd. Det handlar om att klargöra grunderna bakom teoretiska och praktiska ställningstaganden som påverkat uppläggningsen av utvärderingsarbetet.

### *Teoretiska utgångspunkter*

Pedagogisk utvärdering kan i vid mening beskrivas som de effekter en eller flera pedagogiska åtgärder har. När man utvärderar en verksamhet ser man efter om de mål som ställts upp har nåtts. Det generella i alla åtgärdsmodeller innebär relationen mellan förväntan på en viss effekt och beskrivningen, observationen, mätningen av denna effekt (Scriven, 1969).

När det gäller utgångspunkter för utvärdering skriver Anderberg (2000) utifrån studier av Guba & Lincoln (1989) hur utvecklingen av utvärderingsarbete karaktäriseras som fyra olika generationer av ständigt pågående förändringar i synen på utvärderingar. Generationerna har sin grund i tidigare förändringar av hur utvärderingar har genomförts, utvärderingsforskningen och samhällsutvecklingen. Med generation menas att förändringen sker genom att det gamla inte ersätts av det nya utan genom att en ny generation bildas. Något av det gamla relateras till det nya i en ständigt pågående process som då erhåller karaktären av generationsväxlingar.

Den fjärde generationens utvärderare där vi nu befinner oss har fortsatt att problematisera vad som varit inslag i tidigare generationers utvärderingar. Även om själva utvärderingsprocessen framstår som allt viktigare visar utvärderingar i denna generation ytterligare på rollen som ett inlägg i en ständigt pågående dialog mellan policyskapare, verksamhet och olika intressenter. Utvärderingen bör ingå som ett naturligt led i all verksamhet med mindre fokus på metod och mer uppmärksamhet riktad mot frågor som antas vara meningsfulla för verksamheten och för verksamhetens utveckling.

### *Denna utvärdering*

Rådet har i sitt uppdrag önskat svar på följande frågor

- a. hur väl Rådets olika stödformer till forskarutbildning utfallit
- b. en utblick över utvecklingsinsatser för forskarutbildning med ett internationellt perspektiv samt
- c. ge förslag på framtida strategier för att främja en pedagogisk utveckling inom svensk forskarutbildning.

Vår tolkning av uppdraget är att denna utvärdering hör hemma inom den fjärde generationen utvärderingar i enlighet med Guba & Lincoln (1989). Utvärderingen gör därför inga anspråk på att ge en avbild utan att vara ett nedslag i en verksamhet avseende stöd till pedagogiska utvecklingsprojekt och att ingå som ett inlägg i en diskussion mellan olika intressenter om hur verksamheten ska kunna utvecklas, s k *utvecklande utvärdering* (Anderberg, 2000). Utvärderingen kan även liknas vid det som Franke-Wikberg & Lundgren (1982) benämner en expertmodell inom intuitiv utvärderingsansats. Där följande utgångspunkter är centrala inom ramen för denna utvärdering:

*Vad skall utvärderas?*

Hur väl har Rådets olika stödformer till forskarutbildning utfallit?  
Vad är bra och mindre bra? Vad kan förbättras i de avseenden som brister påtalas?

*För vilket syfte?*

Syftet är att aktuella pedagogiska förnyelseprojekt granskas för att förbättra dess standard genom att använda adekvata och ur verksamheten meningsfulla analyskriterier vid granskningen.

*För vem sker utvärderingen?*

Rådets ledamöter.

*Hur skall utvärderingen ske?*

I denna utvärdering har vi använt ett kvalitativt angreppssätt där vi granskat projekten utifrån nedan angivna analyskriterier. En beskrivning görs av projektgranskningen varvid vi som utvärderare förmedlar våra intryck på ett systematiskt sätt. Utvärderingen indikerar de rekommendationer som behöver ges och länkas avslutningsvis till teoretiska reflektioner. Dessa handlar om att öka medveten hos ansvariga universitetslärare/forskare kring den egna praktiska teorin när det gäller planering och genomförande av pedagogiska förnyelseprojekt samt att betrakta detta i ett universitetspedagogiskt sammanhang i likhet med vad som beskrivs med scholarship-begreppet.

*Vilka fördelar?*

Utvärderingen resulterar i en beskrivning som är tämligen lättillgänglig och belyser framträdande vad- och hur aspekter samt styrkor och svagheter.

*Vilka nackdelar?*

De omdömen vi som utvärderare avger är färgade av egna kunskaper, erfarenheter, professionell kompetens och forskningsperspektiv. Valen av analyskriterier gör värderingen avhängigt till vem som anlitas som expert.

*Utvärderingen har genomförts i följande steg.*

1. Inledningsvis gjordes en översikt av projekten avseende lärosäte, fakultet/ämne, projekttid, storleken på sökta och tilldelade medel.

Denna översikt presenteras i tabell 1 i Bilaga 1.

2. Projektens genomförande granskades med avseende på

A) Projektets inriktning (Progress Report, Tempus, Joint European Project/Networking Project. Eva Ericsson, Coordinator, Lund University April 2002)

(Pedagogiskt handlingsutrymme/miljö)

Nyckelfaktorers inverkan

Indikationer på doktoranders lärprocesser (endast forskarutbildningsprojekt)

B) Hållbarhet och Spridning

Seminarier

Medverkan från institutionen

Samverkan

## Internationalisering

### C) Pedagogisk vetenskaplig förankring

Projektprocessen – närvaro av pedagogisk analys och pedagogisk medvetenhet i genomförande och rapportering

### D) Utvärdering

3. Med utgångspunkt i vårt resultat och tidigare forskning har vi gjort internationella utblickar och jämförelser.
4. Pedagogiska överväganden att beakta inför den fortsatta satsningen på forskar- och handledarutbildningen har gjorts. Vårt huvudsakliga resultat reflekterades i ljuset av pedagogisk teori och till sist gavs rekommendationer till Rådet.

### *Material som behandlats*

Underlag för analysen var bakgrundinformation inför de olika utlysningarna, mötesprotokoll, utlysningar, ansökningar och slutrapporteringar. Utvärderingen omfattar samtliga 32 forskar- och handledarutbildningsprojekt som Rådet beviljat medel 2000-2003. Det handlar om 15 projekt avseende forskarutbildning och 12 gällande handledarutbildning. Forskarutbildningsprojekten har analyserats utifrån de kriterier som beskrivs nedan.Handledningsprojekten har huvudsakligen analyserats utifrån samma kriterier med undantag för indikationer på doktoranders lärprocesser, internationalisering. De ettåriga H02-projekten, har även delvis analyserats utifrån de kriterier som Rådet angav inför utlysningarna.

Resultatet av vår utvärdering presenteras nedan först beskrivs granskningen av satsningen på handledarutbildning och därefter satsningen på forskarutbildning,

## **Satsningen på handledarutbildningen**

Totalt har 35 ansökningar avseende stöd till handledarutbildning behandlats, 17 projekt har beviljats medel under perioden 2000-2003 i de två utlysningarna. Av dessa har 12 projekt (H01) erhållit medel till 1.5 år, fem projekt (H02) till ett år. Slutredovisning finns från 15 projekt. Bland projektledarna var 12 kvinnor och 5 män.

### **Utlsyning 2000 (H01)**

Som ett första steg inför kommande satsningar erbjöd Rådet Sveriges samtliga lärosäten med minst ett vetenskapsområde att inkomma med ett planeringsförslag om 50 000 kr (vid större lärosäten en något större summa). Planeringsförslaget skulle utnyttjas till inventeringar/-beskrivningar av olika aktiviteter förekommande inom lärosätet samt förbereda för ansökningar till Rådet om medel för utveckling av handledarutbildning inom forskarutbildning.

Tabellen nedan visar beviljade ansökningar med avseende på huvudsökandes lärosäte, fakultet, beviljade medel (äskade medel inom parentes), projekttid, redovisningsår samt projektledares kön.

Tabell nr 1.						
Projekt	Lärosäte	Fakultet	Medel	Projektid	Redovisning	Kön
001/H01	LU	Klinneuro, UPC	500 000 (780 000)	1.5år	2004	M
002/H01	UmU	UPC	300 000 (780 000)	1.5 år	2003	K
003/H01	MdH.	Utb/fo	250 000 (450 000)	1.5 år	2003	K
007/H01	MiU.	Fy/ma	350 000 (483 000)	1.5 år	2003	K
009/H01	BTH	Arbetsv.	250 000 (400 000)	1.5 år	2003	K
011/H01	SLU.	Ped.utv.	250 000 (340 000)	1.5 år	2003	K
015/H01	UU	Utv./Utv.	300 000 (669 156)	1.5 år	2003	M
017/H01	MAH	Odont.	350 000 (624 300)	1.5år	2003	K
018/H01	LTU	Plan/uppfölj.	500 000 (698 500)	1.5 år	2003	K
019/H01	CTH	Livsmedelsv .	300 000 (800 000)	1.5år	2003	K
025/H01	HHS	Intern. business	350 000 (468 000)	1.5år	2003	M
026/H01	KAU	Utbildnv.	250 000 (440 000)	1.5år	2003	M

Tabellen visar att olika lärosäten, såväl stora som små, är representerade liksom olika fakulteter. Samtliga projekt i denna ansökningsomgång har fått den äskade summan reducerad med motivering från Rådet att: ”Eftersom volymen av bra ansökningar vida översteg tillgången på medel (4 mkr sammanlagt för åren 2001 och 2002) var Rådet tvunget att minska de äskade beloppen.” Med hänsyn till att beviljade summa avvek för den äskade önskade Rådet att projektledaren inkom med en ny verksamhetsplan för ett mindre omfattande projekt än det beskrivet i den ursprungliga ansökan. Projekten skulle börja 1 juli, 2001 och löpa senast till 31 december, 2003, projekttiden var 1.5 år. Bland projektledarna var 8 kvinnor och 4 män. Projektledarna är samtliga disputerade och väl meriterade och ansökningarna hade tämligen god kvalitet.

De beviljade projekten behandlade huvudsakligen olika utbildningsinsatser för forskarhandledare inom och mellan fakulteter vid det egna lärosätet. Projekten var främst *inriktade* mot att utveckla, samordna och skapa en gemensam struktur för handledarutbildningar av forskarhandledare som redan fanns inom lärosätet. I några fall där utbildning av handledare saknades var inriktningen mot att skapa en grund för en sådan utbildning. Medverkan av doktorander i projekten förekommer i hälften av projekten. Utbildningsformerna var huvudsakligen kurser med seminarier, föreläsningar, handledning i samtalsgrupper samt nätverk. Pedagogiskt innovativa former av utbildning för handledning förekom dock sparsamt i projekten. Inslag av samarbete mellan olika lärosäten förekom endast i två fall, i denna projektomgång.

Exempel på *nyckelfaktorer* som visade sig haft betydelse för genomförandet och hållbarheten i projektet var att både doktorander och handledare var involverade i utbildningsprocessen, vilket givit möjlighet till dialog mellan dessa parter. Referensgrupp för att stödja projektarbetet framhölls som något värdefullt i ett fall. Att projektet var ett pilotprojekt medverkande till intresse, engagemang och pedagogiskt handlingsutrymme. Något som visade sig särskilt betydelsefullt var att projektet genomfördes inom ett sammanhängande universitetspedagogiskt fortbildningsprogram. Liksom att kursen var obligatorisk för docenter samt att handledare och doktorander vid olika fakulteter kunnat mötas och föra en dialog. I något fall har projektet svårligen kunna genomföras pga. ekonomiska och organisatoriska svårigheter under projekttiden.

Exempel på olika former av *spridning* och *samverkan* har varit medverkan i olika konferenser, nationellt och internationellt. I vissa fall har skapats en mötesplats och ett samarbete över fakultetsgränser när det gäller kompetensutveckling för forskarhandledare. Referensgrupper har formats för stöd till forskarhandledare och forskarhandledning. Forskarstudiehandbok för såväl handledare som doktorander har tillkommit samt hemsida med länkar till olika lärosäten. Det har i vissa fall lagts en grund för fortsatt diskussion om handledningens villkor och kvaliteter. Det har skapats en gemensam handledningspolicy och nätverk bland handledare. Vid ett lärosäte har skapats en grund för ett mentorssystem som avser att permanentas. Fortsatt samverkan inom och mellan lärosäten nämns också inför det framtida arbetet med handledarutbildning. En handledarenkät till samtliga doktorander har genomförts som ett led i handledarutvecklingen vid det aktuella lärosätet.

*Anknytning till pedagogisk teori eller pedagogisk analys* saknas i de flesta handlingar. De flesta redovisningarna har handlat om att redovisa positiva och negativa erfarenheter av ett genomförande och mindre beaktat vad som i detta genomförande har handlat om förbättringar på pedagogisk grund. Här saknades en pedagogiskt grundad analys av projektens planering



och genomförande i ljuset av organisatoriska/administrativa samt ekonomiska och tidsmässiga förutsättningar.

När det gäller handlarutbildningsprojekten förekommer mindre av formaliserade utvärderingar och mer av personliga reflektioner av genomförande av de utbildningar som genomförts inom projektens ram. I ett fall nämns att utbildningsprogrammet inte har kunnat genomföras i sin helhet, tidigast juli 2005 och skall utvärderas av extern utvärderare. I någon utvärdering antyder deltagare sina intentioner att modifiera sitt sätt att handleda och att diskutera handledningspolicy och nätverk bland handledare vid olika institutioner.

### Utlysning 2002 (H02)

Under 2003 avsåg Rådet att satsa ytterligare medel på utvecklingsinsatser inom området handledarutbildning. Ansökningarna som inkom våren 2001 saknade i stor utsträckning inslag av samarbete mellan olika lärosäten samt insatser riktade mot handledning av doktorander som verkade på högskolor utan vetenskapsområde. Behovet av att satsa på spridning av erfarenheter samt en nationell samordning av resurser uppmärksammades också. Rådet beslutade att fördela ytterligare medel till ett antal konsortier. Resterande medel avsattes för en nationell spridningskonferens i slutet av 2003 i samband med någon form av professionell dokumentation. Rådet inbjöd grupper av universitet och högskolor att ansöka om medel för utvecklingsprojekt inom området handledarutbildning under ett år. Konsortierna skulle bestå av minst ett lärosäte med handledarutbildning etablerad sedan några år tillbaka samt minst två andra högskolor/universitet varav minst en högskola utan vetenskapsområde. Rådet betonade att projekten skulle vara inriktade på en parallell utveckling av handledarutbildning vid de etablerade u niversiteten, de nya högskolorna och universiteten samt omfatta spridning av ”goda exempel” till högskolor i konsortiet som saknade vetenskapsområde. Inför utlysningen var kriterier och förutsättningar för beviljande av medel tydligare än vid utlysning inför 2002.

Tabellen nedan visar beviljade ansökningar med avseende på huvudsökandes lärosäte, fakultet, beviljade medel, projekttid, redovisningsår samt projektledares kön.

<b>Tabell nr 2.</b>						
<b>Projekt</b>	<b>Lärosäte</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Medel</b>	<b>Projekttid</b>	<b>Redovisning</b>	<b>Kön</b>
<b>002/H02</b>	SU* SH LU, SU	Hum	925 600	1 år	2004	K
<b>003/H02</b>	Vxu HiK* BTH HiS HKr	Utb-fo avd	1 040 000	1 år	2004	K
<b>004/H02</b>	CTH* KAU H Da	Matr teknik	473 000	1 år	2004	K
<b>005/H02</b>	GU*	Ped	1 300 000	1 år	2004	K

	CTH BTH HiH					
<b>006/H02</b>	KAU SLU HiG*	Ma/Nu	733 200	1 år	2004	M

\* = förvaltande lärosäte

De fem beviljade ansökningarna vid denna utlysning hade en tydlig inriktning mot att projekten skulle genomföras i konsortier. I projekten fanns medverkan av doktorander. Bland projektledarna var fyra kvinnor och en man. Projekttiden var 1 år. Ansökningarna gav uttryck för hur erfarenheter från tidigare genomförd handledarutbildning på olika sätt skulle genomföras i konsortier. Det handlade om att sprida kunskaper och erfarenheter samt utveckla handledarutbildning i samarbete mellan olika lärosäten. I två av projekten tog utbildningssatsningen sin utgångspunkt i en pedagogisk idé som problematiserades. Handledarutbildningens syfte var i ett projekt att öka forskarhandledares medvetenhet och stimulera till reflektion kring den egna praktiken beträffande forskarhandledning. I ett annat projekt var syftet att utveckla handledares medvetande/kompetens avseende handledning av doktoranders lärprocesser. I de övriga handledarutbildningarna var syftet att stärka forskarhandledares kompetens kring t ex regelverk, individuell studieplan, syfte och mål med forskarutbildningen samt hela forskningsprocessen.

H02 projekten har avrapporterats i form av en mall för Case studies i konsortium som framtagits av Rådet. Utformningen av mallen lyfte fram en förenklad redovisning gemensam för alla projekten. Denna förenkling inbjöd inte och gav inte stort utrymme till problematisering på pedagogisk grund av projektets planering, genomförande och resultat. Detta var väsentligt just med avseende på att det handlade om pedagogiska utvecklingsprojekt. Vi upplevde att projekten hade kommit längre i sin utveckling än vad modellen gav uttryck för. Ansökningarna gav uttryck för en ambitiös och lovvärd utbildningssatsning där idén om spridning av kunskaper och erfarenheter mellan de olika högskolorna i konsortiet var tydlig. Det var svårt att utläsa projektens nyckelfaktorer och hållbarhet/spridning med hänsyn till att projekttiden var ett år. I redovisningarna fanns en antydning att högskolor som saknat forskarhandledarutbildning har lagt en grund för en fortsättning av något slag. Här saknades en ingående beskrivning av vad som karaktäriserade samarbetet och samverkan mellan lärosäten i konsortiet.

### **Sammanfattande kommentarer**

Betydelsen av goda handledare kan inte nog uppmärksammas när det gäller att handleda doktorander fram till doktorsexamen. Den kritik som under senare tid har riktats mot forskarutbildningen handlar till stor del om forskarhandledningen. I doktorandspegeln 2003 framkommer att 40 procent av doktoranderna inte fått handledning i den utsträckning som de önskat. Var fjärde doktorand upplevde att brister i handledningen varit ett hinder i forskarutbildningen och en av tio doktorander övervägde att byta handledare (SOU 2004:27). Den kompetens som handledare behöver innefattar utöver djupa ämneskunskaper även empatisk och entusiasmerande förmåga även pedagogisk kompetens. Som ett led i att utveckla pedagogisk kompetens för forskarhandledare har Rådet valt att ge stöd till pedagogisk förnyelse av handledarutbildning.

Rådets satsning avsåg stöd till pedagogisk förnyelse avseende handledarutbildning. De av Rådet beviljade projekten visar på olika utbildningsinsatser för forskarhandledare inom och mellan fakulteter och lärosäten. I stor utsträckning har H01 projekten varit *inriktade* mot att utveckla en gemensam struktur för handledarutbildningar av forskarhandledare som redan fanns inom lärosätet. Där utbildning av handledare saknades var inriktningen mot att skapa en grund för en sådan utbildning. I fem av projekten H02 fanns en tydlig inriktning mot att projekten skulle genomföras i konsortier. Det handlade om att sprida kunskaper och erfarenheter samt utveckla handledarutbildning i samarbete mellan olika lärosäten. I två av projekten tog utbildningssatsningen sin utgångspunkt i en pedagogisk idé som problematiserades. Till stor del har det pedagogiska utvecklingsarbetet handlat om att organisera handledarutbildning på olika sätt. Mindre uppmärksamhet har ägnats åt att analysera de innehållsliga frågorna samt doktoranders och forskarhandledares läroprocess och pedagogiska arbete i ljuset av pedagogisk teori.

## **Satsningen på forskarutbildningen**

Den första utlysningen som gjordes år 2000 var en utlysning enbart gällande forskarutbildningen medan utlysningarna, 2001, 2002 och 2003 utgjorde sammanlysningar av grundutbildning och forskarutbildning. De två första utlysningarna i det nya uppdraget genomfördes som tvåstegs ansökningar.

Totalt har 15 projekt beviljats medel under perioden 2000-2003 under sammanlagt fyra utlysningar. Av dessa är 10 projekt avrapporterade och avslutade och fem projekt är pågående. Sex projekt har erhållit medel till två år, fem projekt till tre år och fyra projekt har erhållit medel till ett år. Nio av projektledarna är män och sex är kvinnor.

I de två första utlysningstexterna framgår att projekten skall kunna tjäna som förebilder för forskarutbildningar vid andra lärosäten och att Rådet såg det som angeläget att fånga upp goda innovativa idéer. I texterna ges exempel på olika områden här tas upp; doktorandhandledning, övergången mellan grundutbildning och forskarutbildning, innovativa former för doktorandkurser och examination samt stöd till doktorander vid högskolor utan egen forskarutbildning. I de senare utlysningstexterna tilläggs att förändringarna ska ha genomslag under projektets genomförande. Kriterier för bedömning av ansökningar speglar i stort innehållet i dessa utlysningstexter genom den ytterligare konkretisering som görs. Fokus på doktoranders lärande förstärks ytterligare då det anges att idén ska vara tydlig i hur doktoranders lärande kan förbättras. Doktoranders aktiva medverkan i projekten anges bl a som en av förutsättningarna att erhålla medel.

Redovisningskrav formulerade innehöll anvisningar om hur projekten skall redovisas under pågående projektarbete och efter avslutningen. Där framhålls betydelsen av kontinuerlig utvärdering och att erfarenhet från projektet sprids helst genom publicering i vetenskapliga tidskrifter, konferenser och på seminarier. I kontraktets allmänna bestämmelser står angivet att resultat av utvecklingsarbetet bör om möjligt publiceras i facktidskrift med internationell räckvidd. F o m 2003 ska två- och treåriga projekt genomföra en självvärdering efter ett år projekten startat enligt riktlinjer som finns formulerade i ett p m. Riktlinjerna handlar om att självvärderingen ska fungera som utvecklande processutvärdering av pågående projektarbete. Avsikten med riktlinjerna är att de ska utgöra ett underlag för dialog kring styrkor och svagheter i arbetet med projektet och i inriktningen av projektet. De aspekter Rådet anses av

speciellt intresse att analysera i självvärderingen är studenters lärande, studenters medverkan, hur integrering sker med andra erfarenheter i liknande satsningar och hur erfarenheter från projektet har spridits. Analyserna och erfarenheterna ska sedan sammanfattas på högst fem A4-sidor och skickas till Rådet. Självvärderingen ligger också till grund för det platsbesök som Rådet gör ett år efter det att projektet startade.

Överlag kan nämnas att självvärderingar av detta slag har ett stort värde i att de poängterar vikten av och ger utrymme till att medvetandegörande av själva processen i utvecklingsarbetet. Pedagogiska utvecklingsprojekt av denna storlek som det här är fråga om innebär ofta att mycket oförutsett kan inträffa och att man inom Rådet vill skapa en sorts beredskap och medvetenhet om ett handlingsutrymme på pedagogiska grund med engagemang och intresse riktat mot studenternas/doktorandernas lärande och deras medverkan i projektet samt hur erfarenheter kan berikas från andra jämförande områden. Det är inte frånvaron av problem som är intressant utan hur de har hanterats ur ett processperspektiv och kan anses medverka på så sätt till att utveckla och stärka en pedagogisk medvetenhet och kompetens kring studenters lärprocesser i utbildningen/undervisningen vid projektets genomförande som en helhet.

I anvisningarna hur projektens skulle redovisas fanns inte formulerat några anvisningar om hur doktoranders lärandepåverkats förrän i de anvisningar av självvärdering som infördes under 2003 och som endast gäller projekt i utlysning 2002. I de övriga projekten finns inte denna självvärdering med. Detta hade varit önskvärt för att bättre kunna genomföra en granskning avseende hur väl Rådets olika stödformer till forskarutbildningen har utfallit baserade på de fokuseringar som gjorts i utlysningstexter och bedömningskriterier.

Övrigt vad det gäller protokollen från möten på Rådet framgår att man där bl a har diskuterat möjligheterna att ställa tydligare krav på utvärdering, hur Rådet också skulle kunna stödja en viss kompetensutveckling/personalutveckling även om det inte ingår i uppdraget eftersom det ingår som ett naturligt inslag i arbetet med projektet. Där finns också diskussioner som handlar om hur Rådet vill hitta en nisch att stödja forskarutbildningen som inte handlar om sådant som lärosätena är ålagda att göra och att Rådets huvudsakliga roll är att stödja pedagogisk utveckling när det gäller handledning, seminarier och kurser samt främja samverkan mellan forskarutbildningsmiljöer. Av protokollen framgår också att diskussioner pågår om förslag angående förändrade kriterier för bedömning av ansökningar.

Sammantaget är det en stark betoning på doktoranders lärande och doktoranders medverkan i projekt som ska ingå i den pedagogiska förnyelse av forskarutbildningen som föreslås. Formen, undervisningen och olika systemfaktorer ses som underordnade på vilket sätt projektets pedagogiska innovativa idé medverkar till att förbättra doktoranders lärande. Den förnyelse som avses ska ha sin utgångspunkt i vilken roll den har för doktoranders lärande. Vi har tolkat att lärande ses i en vid mening att Rådet här avses både kunskaper och färdigheter. Denna betoning på doktoranders lärande är i linje med den pågående förändring som genomsyrar utbildning i högre utbildning idag. Där pedagogisk utveckling strävar efter komma bort från fokus enbart på undervisningen och istället betona på vilket sätt undervisningsupplägg bidrar till önskade effekter på studenters och doktoranders lärande (Barr & Tagg, 1995, Bowden & Marton, 1997).

### **Utlysning 2000 (F00)**

Reflektioner inför denna första omgång av ansökningar framförda vid ett av Rådets möten var bl a att doktorandperspektivet var mer osynligt än vad studentperspektivet var i jämförelse

med ansökningar på grundutbildningen och att få ansökningar visade på nytänkande och nya pedagogiska grepp. Anvisningarna inför den andra utlysningen och granskningen handlade därför bl a om att ytterligare sätta doktoranders lärande i centrum jämfört med den första ansökan samt att doktorandernas medverkan ska finnas med i planering, genomförande och utvärdering.

Totalt hade 63 skissansökningar inkommit av dessa avlogs 40 ansökningar och 23 gick vidare till en andra omgång, av dessa beviljades sex projekt ekonomiska medel. Den största tilldelningen utgjorde 1 083 453 kr och den minsta 215 916 kr.

<b>Tabell nr 3.</b>						
<b>Projekt</b>	<b>Lärosäte</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Medel</b>	<b>Projektid</b>	<b>Redovisning</b>	<b>Kön</b>
<b>027/F00</b>	LiU	Teknik	922 756 (940 000)	2 år	2003	M
<b>010/F00</b>	SU	Konst	534 108 (538 272)	3 år	2004 (Ej klar)	M
<b>019/F00</b>	UU	Teol	1 038 453 (1 089 710)	3 år	2004	K
<b>051/F00</b>	SU	Samh	215 916 (450 00)	2 år	2004	K
<b>034/F00</b>	LU	Samh	646 611 (569 000)	2 år	2003	K
<b>004/F00</b>	UU	Med	858 095 (896 200)	3 år	2004	M

*Projekt inriktade* på att förbättra undervisningen handlade om att utveckla ett processororienterat upplägg, skapa större medvetenhet om forskarutbildningens olika faser hos doktorander, forskare, lärare och handledare, utveckling av nya kurser och examinationsformer, utveckla högskolepedagogisk kompetens. Projekt som fokuserat doktoranders avhandlingsarbete har handlat om att utveckla seminariestruktur och samverkan med olika forskargrupper. Projekt inriktade mot forskarutbildningens förutsättningar har handlat om att utveckla system på institutionsnivå vid hantering av internationaliseringsfrågor samt utvecklande av olika samverkansformer och koordineringssystem mellan institutioner, fakulteter, lärosäten och länder, revision av studieplan, uppföljning av individuella studieplaner och utarbetande av ny antagningsordning.

Det är två projekt som varit specifikt inriktade mot *doktoranders lärprocesser*. Ett utav dessa har i slutredovisningen framhållits att projektet medverkat till medvetandegöra lärprocessen hos doktoranderna själva, underlättat administrativt arbete samt förbättrad information till nyantagna doktorander vad som förväntas av dem. Det andra projektet inriktat mot didaktiska

och retoriska färdigheter framhålls att projektet medverkat till att stärka den högskolepedagogiska kompetensen hos doktoranderna samt förstärkt medvetandegörandet av vetenskapligt förhållningssätt. Ett projekt som inte varit specifikt inriktade mot doktoranders lärprocesser har medverkat till att forskarutbildningen som en process har blivit tydligare genom att doktorander och handledare bättre kunnat medvetandegöra sig vilket lärande som förväntas och vad som bör ingå. Doktoranders lärprocesser har handlat både om deras breddning av kunskaper inom ämnet, fördjupning av kunskaper inom avhandlingsområdet, utveckling av vetenskapliga färdigheter samt större beredskap av vad det innebär att gå forskarutbildning.

*Spridning* av resultaten har bl a utförts med hjälp utav att en utformad processmodell har diskuterats i olika sammanhang. Seminarier har förekommit i två projekt, resultat har presenterats på konferenser i tre projekt, i ett projekt har det förekommit en studieresa. Andra arenor för spridning av resultat har utgjort bildandet av tvärdisciplinär forskargrupp och nätverk samt anordnande av symposium. Hur denna variation av former för spridning av erfarenheter som samtidigt också utgjort arenor för diskussion av resultat har bidragit till eller bidrager till hållbarhet i en vidare mening är svårt att uttala sig om.

I två projektredovisningar finns signaler som tyder på att projektet har medverkat till att bygga upp en varaktig *hållbarhet* av den satsning som utförts. I dessa projekt har nya former för planering, genomförande och utvärdering av forskarutbildningen genomförts gemensamt med att pedagogisk kompetens och ett pedagogiskt handlingsutrymme på fakulteten gällande forskarutbildningen har utvecklats som vi tror kommer att gynna forskarutbildningen på längre sikt. I de övriga projekten går inte att utläsa hur de förändringar som genomförts medverkat till varaktighet av pedagogisk utveckling däremot har det inneburit en förnyelse av forskarutbildningen.

Pedagogisk teoriansknytning förekommer i en slutredovisning.

#### **Utlysning 2001 (F01)**

I den andra utlysningen av medel till pedagogiska förnyelseprojekt på forskarutbildningen inkom 26 ansökningar av dessa inkom 13 med fullständiga ansökningar. Fem ansökningar erhöll ekonomiska medel. Den största tilldelningen utgjorde 1 132 000kr och den minsta var 511 000 kr. Projekttiden varierade mellan ett och tre år.

Här framkommer stora skillnader mellan antalet ansökningar jämfört med året innan detta trots att samma utlysningstext har använts. Varför det är så stora skillnader i antal ansökningar jämfört med år 2000 går inte att utläsa. En möjlig förklaring kan vara den stora konkurrensen i den förra utlysningen kan ha påverkat till minskat intresse och minskade ambitioner att söka om ekonomiska medel till pedagogisk utveckling.

<b>Tabell nr 4.</b>						
<b>Projekt</b>	<b>Lärosäte</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Medel</b>	<b>Projektid</b>	<b>Redovisning</b>	
002/F01	LTU	Teknik	1 132 438 (1 101 514)	2 år	2004	M
06/F01	GU	Konst	511 380 (310 000)	1 år	2003	M

<b>015/F01</b>	LU	Hum	634 111 (1 724 722)	1 år (3 år)	2003	M
<b>021/F01</b>	SU	Konst	511 380 (949 160)	1 år	2003	K
<b>026/F01</b>	LU	Samh	1 044 010 (938 700)	2 år	2004	K

I denna utlysning genomförde Rådet en samlad satsning till det konstnärliga området. Två projekt tilldelas samma medelstildelning och uppmanades av Rådet till utbyte av erfarenheter och samordning av utveckling av pedagogiska modeller. Ytterligare medel beviljades för detta ändamål. I dessa projekt ingick också ett ekonomiskt stöd till projekten från respektive lärosäte.

*Projektens pedagogiska inriktning* hade sin bakgrund i den förändring av konstnärsrollen som blivit följden av att konstskolorna inlemmats i den högre utbildningen. Därav betydelsen av att synliggöra kunskapsbildningen ur områdets och den lärandes villkor i det akademiska sammanhanget. Ett av projekten syftade till integration av konstnärens "ensamhet" och den högre utbildningens "akademism" genom att utveckla och implementera en modell användbar även för andra konsthögskolor. Ett processinriktat arbetssätt med fokus inriktat på att utveckla pedagogisk kreativ miljö genom utvecklande av ett konstlab har stått i centrum. Det andra projektets inriktning fokuserade på estetiska lärprocesser i en magisterkurs. Genom införande av stegvisa reflektioner av relationen konstnärlig gestaltning och vetenskaplig kunskapsbildning i undervisningen hos doktorander/studenterna i en kurs i bildpedagogik ansåg projektet förbättra doktoranders/studenters lärprocesser och övergången till forskarutbildningen.

Skillnader mellan projekten har huvudsakligen handlat om att i det ena projektet har det arbetat med att föra ihop doktorander och lärare från olika konstnärliga områden i en vidare gemenskap än den gängse inom området för att utveckla en förbättrad pedagogisk kreativ miljö. Medan i det andra projektet har arbetet varit centrerat till utveckling av estetiska lärprocesser hos doktorander som olika faser relativt undervisningen.

I slutredovisningarna framhålls vikten av att konstlabbet har medverkat till att doktorander/studenterna lärt sig undersöka och diskutera sitt objekt på ett grundligt sätt, tagit del av ingående kritisk granskning samt låtit sig berikas av en mångfald av synpunkter, frågor och kommentarer. Medan i projektet från Konstfack framkommer betydelse av utvecklandet av doktoranders lärprocesser genom främst att nya analysansatser av lärande i konstnärliga utbildningar har tagits fram. Dessa erfarenheter av estetiska lärprocesser visade sig också ha allmänpedagogisk relevans och därför erhållit stor spridning inom flera ämnen än det konstnärliga. För handledarna har Konst Lab medfört en större pedagogisk medvetenhet genom att förslag har framtagits som haft sin utgångspunkt i doktoranders lärande och konstdidaktiska frågor har varit i förgrunden genom att kontakt har etablerats med en konstdidaktiker. Problemet har däremot uppkommit hur den fortsatta satsningen av ett konstlab ska finansieras. Spridning och hållbarhet är säkrad på en viss nivå genom det erfarenhetsutbyte och initiativ till samverkan som gjorts med Konstfack däremot är inte en varaktig utveckling säkrad av ett för forskarutbildningen innovativt projekt. Projektet från Konstfack har spridning skett genom att erfarenheter av detta projekt har använts i andra

kurser på fakulteten, på en forskarskola och lärarutbildningsprogram i Malmö, Stockholm, Danmark och Finland. Flera bidrag från projektet har presenterats på flera nationella och internationella konferenser. Projektredovisningen kommer att publiceras i en rapport och i en pedagogisk internationell vetenskaplig tidskrift. Förfrågningar har kommit att presentera resultaten i en bok.

Båda projekten berör övergången mellan forskarutbildning och grundutbildning. Ytterligare ett projekt i denna utlysning berör övergången mellan forskarutbildningen och grundutbildningen. De övriga tre projektens inriktningar handlar om relationen mellan handledare och doktorand ur ett metaperspektiv med fokus på mellanmänniska relationer, ämnesövergripande kursutveckling och rekryteringen av doktorander till forskarutbildningen.

De satsningar som gällt det konstnärliga området har båda fokuserat *doktoranders lärprocesser*. I det ena projektet med inriktning på lärprocessens olika faser ur ett aktörsperspektiv och i det andra projektet med inriktning på förutsättningar för utvecklandet av lärprocesser genom formandet av ny pedagogisk kreativ miljö. I de andra projekten har nya pedagogiska grepp medfört utveckling av internetanvändning hos doktorander och större medvetenhet om handledningsprocessen som en lärprocess.

*Spridning* av resultat har skett genom seminarier, konferenser, publicering av vetenskaplig artikel i internationell tidskrift samt publicering i facktidskrift och lokal press. Även i dessa projekt är det svårt att uttala sig om *hållbarhet* däremot finns det flera nyckelfaktorer möjliga att utskiljas ha betydelse för det pedagogiska handlingsutrymmet. Ett sådant exempel är hur en konkret arena underlättar projektets genomförande och utvärdering av projektets effekter. Resultat har där tydligt kunna påvisas och underlättat spridning genom publicering av vetenskaplig artikel samtidigt har också då en viss varaktighet kunnat säkras. Ett annat exempel utgör reformer på forskarutbildningen som medfört att behov av förnyelse på forskarutbildningen fanns uttalade som stimulerade och berikade projektets genomförande genom stort engagemang på institution, fakultet och inom ett ämnesområde.

Pedagogisk teorianknytning fanns endast i en projektredovisning, ett projekt har fått en artikel accepterad för publikation i en pedagogisk vetenskaplig tidskrift och antas där ha en anknytning till pedagogisk teori. I ett projekt som handlar om datorstöd i undervisningen förekommer ingen anknytningen till pedagogisk litteratur trots att detta idag är ett väl dokumenterat område inom pedagogisk forskning.

### Utlysning 2002 (F02) och 2003 (F03)

I dessa två utlysningar används inte tvåstegsförfarande. Här finns inga slutredovisningar att tillgå däremot. Totalt har 49 fullständiga ansökningar inkommit. Fyra projekt beviljades medel. Den största tilldelningen utgjorde 2 214 097 kr och den minsta 552 160 kr.

Projekt	Lärosäte	Fakultet	Medel	Projektid	Redovisning	Kön
007/F02	KI	Med	751 307 (1 344 450)	2 år	2005	M
016/F02	KTH	Teknik	552 160	2 år	2005	M



			(800 000)			
<b>018/GE03</b>	LU	Samh	2 290 000 (2 214 097)	3 år	2007	K
<b>021/F03</b>	SH	Samh	2 278 590 (1 615 950)	3 år	2007	M

Tre projekt har sin *pedagogiska inriktning* fokus på doktoranders lärprocesser. I det ena projektet utgör sammanhanget en påbyggnadsutbildning med fokus på lärprocessers återkoppling och examination i olika former av dokument. Det andra projektet genomförs inom ramen för en doktorandkurs och avser utveckla ett kring ”kritiskt förhållningssätt” samt utveckling av muntlig och skriftlig argumentation genom ”dialogseminariemetoden”. Det tredje projektet har sin bakgrund i ett tidigare avslutat av Rådet beviljat projekt inom forskarutbildning. I detta projekt ska seminarieformen utvecklas i syfte att utveckla doktoranders kompetens både som seminarieledare och seminariedeltagare. Det finns ambitioner att utveckla ett ”metaseminarieförhållningssätt” som innebär medvetet kritiskt förhållningssätt till seminariet som seminarium. Ett tredje projekt syftar till att utveckla redskap hos doktorander som bidrar till att integrera genusperspektiv i högre utbildningens olika disciplinära sammanhang. Den pedagogiska idén har sin bakgrund i tidigare erfarenheter från grundutbildningen och utgör också ett pedagogiskt innovativt upplägg avseende doktoranders lärprocesser genom att söka nå breddning och fördjupning av deras kunskaper och förhållningssätt.

### **Sammanfattande kommentarer angående satsningen på forskarutbildningen**

En central aspekt av denna igångsättningsperiod gällande forskarutbildningen som utvärderingen behandlar är i hur hög grad den pedagogiska satsningen bidragit till förnyelse av forskarutbildningen. I dokument från Rådet framkommer att satsningen har sin yttersta bas i doktoranders kunskaps- och färdighetsutveckling och på sätt stärka kvalitet och effektivitet i forskarutbildningen. Sammantaget kan sägas att de pedagogiska utvecklingsprojektens inriktningar som behandlats kännetecknats av djup, mångfald och långsiktighet med siktet inställt på doktoranders lärprocesser. Rådet har tydligt formulerat ambitioner att varje projekt på något sätt ska relatera projektets idé, genomförande, utvärdering och redovisning av projektet till doktoranders lärande. Under 2004 har nya redovisningskrav formulerats, dessa krav gäller inte för de handlingar som granskats i denna utvärdering.

Flera projekt har handlat om att förändra och utveckla forskarutbildningen genom att förbättra samordning och samverkan, initiera och genomföra nya forskarutbildningskurser och kursutbildningsstrukturer samt skapat bättre betingelser för avhandlingsarbetet på kollektiv och individuell nivå. Denna mer samlade satsning som flera projekt varit inriktade på har medfört innovativa grepp vid ett flertal institutioner även om idéerna inte framstår som speciellt pedagogiskt innovativa. Andra inriktningar har gällt mer avgränsade områden; kursinnehåll, undervisnings- och examinationsformer, seminarieformen, doktoranders kreativa miljö, studieplaner, internationalisering, övergången mellan grundutbildning och forskarutbildning, systemfaktorer samt utveckling av handledningens funktion och konsekvenser ur ett handledarperspektiv. Ett projekt handlar om genusperspektiv utifrån olika disciplinära sammanhang.

De projekt som haft tydligt fokus i sin inriktning på att förbättra doktoranders *lärprocesser* har kunskapsdelen oftast handlat om att fördjupa specialistkunskaper i avhandlingsarbetet medan färdigheterna har handlat om att utveckla vetenskapliga färdigheter samt också att underlätta övergången mellan ett akademiskt förhållningssätt till ett vetenskapligt förhållningssätt. Projekten har samtidigt medverkat till att utveckla en större medvetenhet om lärande inte bara hos doktorander utan även hos forskargrupsledare, handledare och lärare. Dessa projekt som har haft uttalade inriktningar och satsningar gällande doktoranders lärprocesser bedömer vi ha ett mycket stort innovativt pedagogiskt värde på forskarutbildningen, vilket också är i linje med Rådets prioriteringar.

Projektens *hållbarhet* är svårt att uttala sig om eftersom det inte framgår med den tydlighet som vore önskvärt i ett flertal av slutredovisningarna. I vissa projekt framgår det mer tydligt medan i andra är det mindre tydligt. Några projekt urskiljs ha en bättre garanterad hållbarhet än andra. Projekt har skapat ett stort intresse och engagemang baserat på stort *pedagogiskt handlingsutrymme* i den kontext de befunnit sig och på *resultat* de åstadkommit. I redovisningarna framgår t ex att handlingsutrymmet har handlat om redan upparbetade och förankrade behov av förbättringar på olika nivåer i organisationen som tillgodosetts genom projektet satsningar eller att ytterligare behov av pedagogisk utveckling har utvecklats under tiden som arbetet med projekten har pågått. Exempel på faktorer som visats sig haft stor betydelse för det pedagogiska handlingsutrymmet har varit; nationella ämnes- och programutvärderingar som utförs av Högskoleverket, reformer på forskarutbildningen, projektledaren är studierektor eller koordinator på forskarutbildningen, organisatoriska förändringar som genomförts i nära anslutning till projektet, pedagogisk kompetens hos projektledaren, en konkret bas eller arena har utgjort pedagogiskt sammanhang för projektets genomförande samt tydlig precisering och avgränsning av det pedagogiska problemet. Hållbarhet har garanterats t ex genom att kurser har legitimerats, styrdokument utvecklats, spridning och samverkan av satsningar som medfört att de pedagogiska idéerna och strategierna erhållit stor genomslagskraft både inom och utanför den egna forskarutbildningen samt att kostnader för den pedagogiska satsningen har övertagits av lärosätet.

Det finns en stor variation av olika former för *spridning och samverkan*. Den vanligaste formen har varit seminarier och den minst vanliga har utgjort publicering i internationell tidskrift. Endast ett accepterat bidrag till publicering i internationell tidskrift finns redovisat. Här ska noteras att Rådet anger i kontraktets allmänna bestämmelser att publicering bör ske i internationell tidskrift. Något som vi anser kanske kommer att förbättras eftersom Rådet nyligen har infört ny slutredovisningsform av projekt i form av artikelmanuskript. Samtidigt vill vi också framhålla att det är problematiskt att redovisa pedagogiska utvecklingsprojekt i artikelmanuskript. En anledning är att arbete med pedagogisk utveckling är en process i olika faser där analyser och värderingar på pedagogisk grund också är värdefulla resultat i sig med hänsyn till hållbarhet på längre sikt. En annan anledning är att effekter av pedagogisk förnyelse är svårt att härleda. Förändring i utbildnings- och undervisningssituationer har inte en direkt kausal relation till studenters lärande utan speglar en komplexitet av samverkande faktorer ur ett längre tidsperspektiv.

Flera projekt har visat sig på ett naturligt sätt involverat handledare, lärare och gruppleddare utan att det har ingått i projektets inriktning. Denna involvering kan tolkas som spridningseffekter specifikt avseende projekt på forskarutbildningen. Dessa spridningseffekter framhålls inte speciellt ofta i redovisningarna utan finns med som en naturlig konsekvens.

*Anknytning till pedagogisk teori eller pedagogisk analys saknas i de flesta redovisningar. Endast i ett par slutredovisningar finns en tydlig pedagogisk analys och problematisering. F o m utlysning 02 finns krav på självvärderingsanalys av styrkor och svagheter i arbetsprocessen med fokus på doktoranders lärande. I dessa två redovisningar görs preciseringar av det pedagogiska problemet och pedagogiska analyser. Vi ser att denna självvärderingsanalys som mycket värdefull eftersom den stimulerar till en pedagogisk medvetenhet av genomförandet av projektet som på sikt kan anses befrämja projektets pedagogiska utveckling och projektets hållbarhet. De flesta av de övriga redovisningarna har mestadels handlat om att redovisa genomförandet av projektet och effekter.*

Saknas pedagogisk analys och anknytning till pedagogisk teori problematiseras inte genomförandet av projektet som ett pedagogiskt utvecklingsprojekt i den utsträckning som vore önskvärt. En förbättring här skulle också kunna resultera i en ökad pedagogisk kompetens hos deltagare i projektet som i sin tur också skulle kunna medföra bättre förutsättningar för projektets genomförande, spridning och hållbarhet. Argumentering för implementering av pedagogisk förnyelse i olika organisatoriska sammanhang och nivåer ges då bättre förutsättningar till acceptans och genomslagskraft om de motiveras på en vetenskaplig pedagogisk grund.

## **Internationella utblickar**

Forskarutbildning såväl i Sverige som internationellt har blivit en alltmer strategisk fråga inte bara inom högskolan utan även i reformpolitiken. Det internationella perspektivet saknas i stor utsträckning inom den svenska reformpolitiken (Kim, 2000) även om forskarutbildningen bedöms i ett internationellt sammanhang. Problemen i forskarutbildningen i Sverige är emellertid inte unika och jämförelsen med särskilt andra nordiska länder kan därför vara relevant.

När det gäller forskarhandledning gör Kim (2000) en jämförelse mellan de nordiska ländernas forskarutbildning. I denna jämförelse används "professorstätheten" som en indikator på de resurser som finns för forskarhandledning. Hänsyn tas till tjänstestrukturen och hur undervisningsbördan är fördelad mellan de nordiska länderna. Redan i början av nittiotalet genomfördes en lärartjänstereform i Norge, dvs. meriterade lektorer befordrades till professor. De norska universitetslärarna och befordrade professorerna har forskning sina tjänster. I Sverige mötte man istället den ökade tillströmningen till de ospärrade fakulteterna genom att de nya lektorerna fick ansvaret för grundutbildningen, medan man i de övriga nordiska länderna inrättade både lektorat och ökade antalet professorer (Kim, 2000). Även inom de professionsinriktade fakulteterna har Sverige hamnat i underläge gentemot Finland och Norge. Forskarutbildningen bedöms i ett internationellt sammanhang. Den förhållandevis hierarkiska forskningsstrukturen med få högre tjänster ger Sverige en försämrad position gentemot omvärlden. Frågan är på vilket sätt den tjänstereform som nu genomförs med internbefordran av lektorer till professor förändrar de nordiska jämförelserna med en förstärkning av handledningskapaciteten både strukturellt och innehållsligt i svensk forskarutbildning.

I ljuset av den pågående Bolognaprocessen blir internationalisering och mobilitet en viktig del av forskarutbildningen i framtiden. Målsättningen är att den nya examensstrukturen ska underlätta och stimulera till utbyte av doktorander, bildande av nya nätverk och nya samverkans former. Internationaliseringen av forskarutbildningen blir därför alltmer

betydelsefull. Stöd till utvecklande av former som gör doktorander bättre förberedda för skiftande internationella miljöer och underlätta övergångar till den postdoktorala fasen i olika länder bör bli angelägna pedagogiska utmaningar för Rådet. Detta är speciellt angeläget för ett litet land som Sverige. I de mindre länderna betyder möjligheterna till internationell mobilitet mycket för kvaliteten på forskarutbildningen. Här finns ofta olika former av individuellt studiestöd att tillgå trots det är det ändå ekonomiska, administrativa, kulturella och pedagogiska hinder som gör att internationaliseringen släpar efter.

Internationell mobilitet kan ske i två riktningar, från landet och till landet. Mindre länder som Sverige har haft förhållandevis fler doktorander som gjort längre eller kortare vistelse utomlands än vad större länder har. Sverige har i jämförelse med de nordiska länderna en större andel doktorander som tar sin examen här. Men villigheten till längre utlandsvistelse är inte så stor under doktorandperioden som den är i den postdoktorala perioden.

Andra former än individuellt studiestöd som kan medverka till internationell anknytning av forskarutbildningen är genom gästföreläsare, samarbete i virtuella nätverk, deltagande i möten och konferenser. Enligt Kim (2000) är det dock den geografiska förflyttningen som ger den bästa vetenskapliga och personliga behållningen. Flera länder (t ex Danmark, Finland och Italien) har aktivt sökt att medverka till att en del av forskarstudierna ska förläggas utomlands. Finland har ägnat internationaliseringen av forskarutbildningen en stor uppmärksamhet vilket har resulterat i att 30 procent förlägger en del av sin forskarutbildning utomlands. I Sverige har utlandsstudier ökat betydligt men vi har inte kommit lika långt som Danmark och Finland.

Denna reformpolitiska form av internationalisering av forskarutbildningen är oftast den rådande och handlar om ett ideologiskt/politiskt/ekonomiskt/organisatoriskt perspektiv på internationalisering av utbildning. Ytterligare perspektiv på internationalisering håller på att växa fram inom pedagogiken, ett utav dem utgör ett kunskapsteoretisk perspektiv på internationalisering. Ett perspektiv som vi också anser bör beaktas inför framtida satsningar. Den innefattar kunskap om former och innehåll för lärande och undervisning av internationalisering i högre utbildning (Wihlborg, 2004). Interkulturell pedagogisk utveckling av forskarutbildningen bör innefattas av satsningar som innefattar pedagogisk utveckling som initierar, utvecklar och stärker mångkulturella lärandemiljöer för doktorander, handledare och lärare. Fyra faktorer benämns inom detta pedagogiska perspektiv som centrala; globalisering, europeisering, individualisering och mångkulturalisering (Bergstedt & Lorentz, 2004). Mångkulturella lärandemiljöer kännetecknas av möten mellan människor med skilda etniska, kulturella eller religiösa bakgrunder. Interkulturella lärandeprocesser i dessa möten syftar till att tydliggöra skillnader och likheter hur kunskap och färdigheter upplevs, används och utvecklas. Innehållsliga dimensioner att beakta handlar om kunskapens konstruktion, reproduktion, grupperns exkludering, bearbetning av attityder, fördomar, normalisering, integration, marginalisering, rasism och sexism.

## **Pedagogiska överväganden**

Rådets satsning har handlat om att ge stöd till pedagogisk förnyelse av handledar- och forskarutbildning. Handledarutbildningsprojekten har varit inriktade på att utveckla handledningskompetens för att på olika sätt kunna arbeta med doktoranders lärprocesser och samverka mellan olika fakulteter och lärosäten avseende denna utbildning har också fokuserats. Forskarutbildningsprojekten har främst varit inriktad på att skapa pedagogiska strategier som förbättrar doktoranders lärprocesser i utbildningen. Den satsning som Rådet har

gjort avseende stöd till förnyelse av forskar- och handledarutbildning kan i ett kort tidsperspektiv ses som en förstärkning av dessa pedagogiska verksamheters utveckling samt stärka de pedagogiskt yrkesverksammas professionalism. Även om Rådet uttryckligen inte ger stöd till verksamhetsdrift är det rimligt i ett längre tidsperspektiv även se satsningen också som integrerad i uppbyggnaden av högskolepedagogisk kompetens pågående inom universiteten. Det är väsentligt att pedagogisk förnyelse också ses som ett bidrag i en större helhet.

I de pedagogiska utvecklingsprojekt som här granskats har vi funnit en avsaknad av pedagogisk teori och pedagogisk analys, såväl i ansökningar som i slutredovisningar. Detta uppmärksammar att forskare och universitetslärare, ansvariga för pedagogiskt utvecklingsarbete, bör utveckla en större medvetenhet om skälen till pedagogisk förnyelse (Anderberg, 2000, Franke, 2002) i utvecklingsarbete och undervisning genom att reflektera över *vad* man gör och *varför*. Handal och Lauvås (1982, 2000); Lycke, & Handal (1992); Franke (2002) beskriver hur det i handledning är möjligt att arbeta med lärares/studerandes /doktoranders/kollegors medvetenhet på ett sådant sätt att de lär sig tolka undervisning/ utbildning och utveckla en kunskap om vilka principer de arbetar efter vid utvecklandet av sitt pedagogiska arbete.

### **Kritisk reflektion av universitetslärares undervisning**

I vetenskapligt arbete har kritiken en stark ställning. Att förhålla sig kritisk till andra forskares rapporter och publikationer är legitimt i vetenskaplig verksamhet. Däremot är det förhållandevis ovanligt att göra systematiska värderingar av andra kollegors undervisning i form av en kritisk genomgång som till och med kan framföras offentligt inom universiteten (Handal, 2003). Det visar sig att universitetsundervisning i stor utsträckning framstår som en ”privat angelägenhet” hos den enskilda universitetsläraren. Att utöva intern, kollegial kritik av undervisning ingår inte i kulturen inom ett universitet och att kommentera andra kollegors undervisning är i vissa fall att betrakta som ett ”övertramp”. Handal prövar några olika förklaringar till varför det är på detta vis.

1. Undervisningen i universitetskulturen värderas inte lika högt och behöver inte nödvändigtvis underkastas samma noggranna kritik som forskningen. Även om universitetslärare ägnar mycket arbete till undervisning utsätts den inte för kollegial, kritisk granskning.
2. Universitetslärare betraktas som professionella, som undervisande lärare och härmed behövs härmed inte någon kritisk granskning av deras undervisning utöver den egna självkritiken och studenternas utvärderingar. Handal tror emellertid inte själv att detta är en vanlig uppfattning bland universitetslärare.
3. Universitetslärare är inte intresserade av att ändra sitt undervisningssätt. Universitetens ramar och tradition styr lärarnas val av undervisning och härmed blir inte kritik ett fruktbart verktyg i deras utveckling som universitetslärare. Författaren mera dock utifrån sina erfarenheter att det finns många exempel på att lärare och institutioner ändrar sina studieprogram och undervisning, som ett resultat av kritik som framkommit mot den rådande verksamheten.
4. Universitetslärare är inte professionella som lärare. De allra flesta av dem är forskare och professionella inom sitt forskningsområde och undervisningen kräver sin egen professionalitet, som innefattar
  - en lång utbildning på högre nivå än arbetet,
  - en ganska stor vetenskapligt baserad kunskapsbas som grund för arbetets genomförande,

en för professionen uttalad yrkesetik.

Universitetslärare fyller dessa krav i sin profession som forskare inom sitt ämne/forskningsområde men få fyller dessa krav i egenskap av lärare inom sina respektive discipliner. Författaren framhåller att det är inte rimligt att ställa krav på dubbel professionalitet men menar att det är en utvecklande uppgift för universiteten att försöka öka universitetslärares professionalitet i relation till undervisning och universitetspedagogik. I detta sammanhang betonar Handal den interna kollegiala kritiken i betydelsen att utveckla förståelsen för såväl den egna och andras undervisningspraxis. Det handlar om att utveckla sin kunskap om de fenomen man kritiserar och att förankra kunskapen i begrepp och tankemodeller förankrade i teori och forskning om detta fenomen. Denna typ av begrepp och modeller finns särskilt inom disciplinen pedagogik menar Handal (2003).

### **Akademiskt arbete**

Undervisning och lärande inom universitet och högskolor har uppmärksammats alltmer under det senaste decenniet (Boyer, 1990; Ramsden, 1992; Bowden & Marton, 1998; Prosser & Trigwell, 1999). Boyer (1990) är en av initiativtagarna till den aktuella debatten som behandlar "teaching as scholarship". Det handlar om en kategorisering av akademiska funktioner som tydligt visar vilken akademisk kompetens som krävs för att nå förändrade visioner och ambitioner på våra lärosäten. Som en konsekvens av denna förändring har skillnaden mellan den formella nivån (övergripande målen och visionerna) och den reella nivån (det akademiska arbetet) inom akademien ökat därmed också förvirringen. Det är mot bakgrund av denna förändring och den situation som uppstått som Boyer hämtar grunden för sitt scholarshipbegrepp.

Can we define scholarship in ways that respond more adequately to the urgent new realities both within the academy and beyond (Boyer, 1990, s. 3)?

Han använder begreppen scholarship och scholarly i syfte att identifiera och formulera vad som kan vara utmärkande för akademisk kompetens där kreativ balans utgör ett centralt inslag. Boyer (1990) föreslår en möjlig väg med hjälp av begreppet scholarship. Skillnaden mellan den formella och den reella nivån skulle härmed reduceras och kreativitet ur dess många olika schatteringar träder fram med den tydlighet som krävs för att förvirring och osäkerhet inom akademien ska minska.

I en nyutkommen rapport om den akademiska friheten inom forskningen från Högskoleverket ger Bennich-Björkman (2004) en bild utav att även de svenska och europeiska universiteten har en stor förändring bakom sig men också framför sig. Den som vi har bakom oss är en förändring som har blivit utav en mer stagnerande process medan den som vi har framför oss bör i likhet med vad Boyer skriver bli mer kreativ. Den akademiska friheten och kreativiteten kommer att bli en framtida utmaning både inom forskning och utbildning. Orsakerna till förändringarna är många och divergerande för att möta behovet inför Boyer (1990) fyra olika allmänna, separata men också överlappande funktioner att ingå i en akademisk kompetens. Dessa funktioner benämns; scholarship of discovery, scholarship of integration, scholarship of application och scholarship of teaching. Dessa funktioner motsvarar variationen i det akademiska arbetet som utförs på våra lärosäten av idag i den meningen att här lyfts också fram det kreativa i den akademiska kompetensen. Scholarship som begrepp står närmare den ursprungliga betydelsen av forskning som varande lärande. Tidig användning av begreppet forskning innefattade kreativt arbete i ljuset av att också besitta förmågan att tänka, kommunicera och lära.

Forskning, undervisning och tredje uppgiften behöver ses som något mer flexibelt och ur bredare och integrerat perspektiv för att bättre motsvara de framtida krav som ställs. Begreppet scholarship erbjuder möjligheter till nytänkande kring vad som vore önskvärt i den akademiska kompetensen för att motsvara de förändrade framtida förväntningarna. Sammantaget inrymmer begreppet en distansering till det akademiska arbetet som baseras på att man tar ett begründande steg tillbaka i synen på den egna kompetensutvecklingen genom att förmågan till att nå överblickar, bygga broar mellan teori och praktik samt att god kommunikation utvecklats. Vi ska nu närmare ge en kort orientering vad som menas med de olika funktionerna för att sedan ge en lite mer utförlig beskrivning av scholarship of teaching.

1. *The scholarship of discovery* är en funktion är nära besläktad med forskning. Att forska är att bidra till kunskapsproduktion och med hjälp av scholarshipbegreppet vill Boyer föra in att forskningsarbete inte endast är en kunskapsproduktion det är också en intellektuell process. Forskningsarbetet bidrar inte alltför sällan med en påtaglig spänning och passion i den institutionella verksamheten och denna för i sig med sig vidare engagemang för akademien och samhället.
2. Med *the scholarship of integration* menas en funktion som visar på hur tolkningsprocessen och att generera nya insikter är något som finns i forskningens och undervisningens mellan rum. Det handlar om att sammanlänka fakta, utveckla perspektiv, relatera till olika ämnen, sätta in i större sammanhang är väsentliga inslag i det akademiska arbetet. Samtidigt är det en funktion som går utöver denna dikotomisering av akademiskt arbete. Interdisciplinär, transdisciplinär och tvärvetenskaplig forskning och undervisning ger erfarenheter som utvecklar förmågan till integration och tolkning som går utöver den traditionella uppdelningen av det akademiska arbetet. Utvecklande av denna funktion beaktar aspekter som blivit alltmer vanligt förekommande inom akademien. Forskning tenderar att bli alltmer specialiserad och kraven på att integrera, sammanlänka och tolka forskningsresultat växer. Boyer vill visa på hur denna förmåga är väsentlig att benämna och därmed belysa en funktion av det akademiska arbetet som ofta kommer i skymundan.

Skillnaden mellan ”discovery” och ”integration” beskrivs som

Those engaged in discovery ask, ”What is to be known, what is to be found?” Those engaged in integration ask, “ What do the findings *mean*”? ( Boyer, 1990, s. 19).

Det är upptäckandets kritiska granskning som ger den akademiska ramen till kunskapsproduktionen.

3. *The scholarship of application* inbegriper akademisk arbete genom utövning av olika uppdrag inom lärosätet och utanför lärosätet. Omsättning/spridning av akademisk kunskap och användning av akademisk kompetens är funktioner som ska relateras till det kunskapsområde man representerar för att det ska anses som scholarly. Vidare är det inte en linjär process mellan produktion av ny kunskap och användning av ny kunskap utan det är en mer dynamisk och komplex process där förmågan att se denna är en del av vad som vill lyftas fram med hjälp av sch. begreppet. Kompetens som utvecklas vid kunskapspridning och kunskapsanvändning har en ömsesidig relation.
4. Med *the scholarship of teaching* menas att akademisk arbete blir fruktbart endast när det förstås av andra. Undervisning blir därför en central funktion i allt akademiskt arbete och

en "scholarship of teaching" ser förutsättningarna utgöras av den anställdes ämneskunskaper, intellektuella engagemang och medvetenhet om studenters läroprocesser grundlagt i pedagogisk teori. Pedagogiken blir utgångspunkten för att undervisningen medverkar till att studenterna utvecklar ett aktivt disciplinärt förhållningssätt genom fördjupade och breddade ämneskunskaper, utveckling av kreativt tänkande, kritisk och analytisk förmåga och att studenterna lär sig utveckla förmågor att användas också utanför akademien. Pedagogiken ses som en viktig förutsättning för att läroprocessen ställs i fokus som en helhet. "Scholarship of teaching" betonar också att läraren utvecklar ett aktivt förhållningssätt till sin egen läroprocess. Att hålla denna "scholarship of teaching" levande anses av Boyer vara en mycket viktig uppgift för akademien. Vi kan se hur integrering av pedagogisk meritering, högskolepedagogisk utveckling och pedagogiskt förnyelsearbete i Sverige motsvarar det "scholarship of teaching" som Boyer förespråkar.

Slutsatser som dras är att denna kategorisering av olika funktioner ska ge en mer dynamisk bild av vad det innebär att arbeta med kunskap inom akademien. Kunskaper uppnås genom forskning och undervisning som syntetiseras i olika praktiker. Det är därför vanskligt med den gängse uppdelningen i forskning och undervisning som inte belyser helheten av det akademiska arbetet och vad som krävs av en framtida akademisk kompetens. Det krävs en bred intellektuell grund för att utveckla en akademisk kompetens som främst gäller lärare och handledare på forskarutbildningen där kreativitet, kommunikativ förmåga och förmåga till synteser ses som någon sorts grundläggande förutsättningar. En radikal innebörd i scholarshipbegreppet är ju att den gängse uppdelningen i forskning och undervisning överskrids. Boyer anser att uppdelningen blir föråldrad och ineffektiv när det är kreativitet som är den framträdande dimensionen i framtidens akademi.

*Efter Boyer* har en variation av olika modeller av scholarship of teaching utvecklats mot bakgrund av empiriska och teoretiska undersökningar. Gemensamt är att de i en bred mening betonar kreativitet, kommunikation och pedagogisk kunskap. Enligt (Trigwell m fl (2000) är dessa modeller alltför breda och ger för mycket utrymme till vad som kännetecknar krav på en lärare än att också beskriva konnotationen i vad det innebär att undervisa med fokus på studenters lärande. Trigwell m fl utvecklar en multi-dimensionell modell som beskriver "scholarship of teaching" baserad på några av dessa modeller och på en empirisk genomförd undersökning av hur lärare uppfattar "scholarship of teaching". Vi finner att denna modell är intressant eftersom den speglar en spänning mellan ett undervisningsfokuserat förhållningssätt och ett studentfokuserat förhållningssätt. Värt att beakta mot bakgrund av det fokus på doktoranders lärande som Rådet gör i satsningen avseende pedagogiska förnyelse på forskarutbildningen.

Den översta delen av modellen beskriver en kompetens som handlar om en lärarkompetens. Med det menas att man har erhållit kunskap och erfarenheter om undervisning samt utvecklat ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt på ett allmänt och övergripande sätt. Man diskuterar med andra inom institutionen och på fakulteten, tar del av aktuell pedagogisk och didaktisk litteratur utan att direkt relatera till den egna undervisningen. Den nedre delen av modellen visar på hur detta förhållningssätt utvecklats ett steg ytterligare genom att den blivit mer specifik och betydligt mer studentfokuserad. Reflection-in-action (Schön, 1987) har övergått till en reflektion och medvetenhet om vad som krävs i undervisningen för att det önskvärda i studenternas lärande ska kunna uppnås. Läraren har här utvecklat ett distanserat förhållningssätt och man analysera erfarenheter relativt ett större ämnesmässigt och pedagogiskt sammanhang. Läraren ser också behovet att publicera sina erfarenheter i lokala, inhemska och internationella sammanhang. De två positioneringar som finns inrymda i



modellen är två extremer av scholarship of teaching. Mellan dessa extremer finns fruktbara dimensioner att använda för att visa på effekter av pedagogiskt förnyelsearbete både på grundutbildning och forskarutbildningen.

## Rekommendationer till Rådet

- Att erbjuda möjligheter till fortsättningsbidrag för att ytterligare säkra implementering och spridning i projekt som visar på en bärande pedagogisk idé. Rådet har möjlighet att undersöka på vilket sätt och i vilken omfattning i första hand de ettåriga handledningsprojekten lever vidare efter att projekten avslutats. Utlysningen bör riktas mot en fortsättningsansökan i dessa konsortier eller enskilda lärosäten i samverkan. Områden som vi finner särskilt viktiga att utveckla i kurser för forskarhandledare är t ex relationen handledare och doktorand i ett genderperspektiv, doktoranders lärprocess, forskningsprocessen, skrivprocessen och disputationen som en examinationsform
- Att de nu föreslagna slutredovisningarna i form av artikelmanuskript kompletteras. Här förordar vi den form av självvärderingar som föreslås men att de utökas till att också medvetandegöra de olika faserna i arbetet med pedagogisk förnyelse. Förändring, utveckling och implementering ska inte endast ses som linjära utan också som överlappande. I detta sammanhang kan Rådet ge ytterligare utrymme till att skapa en sorts beredskap och medvetenhet om pedagogiskt handlingsutrymme. Det är inte frånvaron av problem som är intressant utan hur de har hanterats ur ett processperspektiv med fokus på att stärka och befärma pedagogisk utveckling i förnyelsearbetet. Vi är medvetna om att det skulle innebära omfattande redovisningskrav, men vi ser dessa krav som ett led i att öka det pedagogiska innehållet i projekten och den pedagogiska kompetensen hos deltagarna som i sin tur kan gagna hållbarhet och spridning.
- Att Rådet tydligare kräver anknytning till pedagogisk teori och att pedagogisk analys ska genomföras vid projektens slutredovisningar.
- Att Rådet uppmuntrar skapandet av en pedagogisk tidskrift inriktad på publicering av resultat från pedagogiska utvecklingsprojekt.
- Att Rådet fortsätter prioritera doktoranders lärprocesser och doktoranders medverkan i projektets planering, genomförande och rapportering.
- Att Rådet prioriterar utbildningsdelen i forskarutbildningen eftersom den nya doktorsutbildningen kommer att medföra en förtätad utbildningssituation.

## Referenser

- Anderberg, E. (2000). *Med pedagogik som grund. Utvärdering av två högskolepedagogiska utbildningar vid Chalmers tekniska högskola*. Skrifter från Centrum för pedagogisk utveckling 2000:1. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.
- Andersson, P. (2003). *Pedagogisk utveckling i högskolan- en studie av ansökningar om stöd från Rådet för högre utbildning*. Högskoleverket, Rådet för högre utbildning.

- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bergstedt, B. & Lorentz, H. (red.) (2004). *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*, Pedagogiska rapporter, pedagogiska institutionen, Lunds universitet; 2004:83. Forskargruppen för mångkulturell pedagogik vid Lunds universitet, skrift nr 4.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered- Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bowden, J. & Marton, F. (1997). *University of Learning*. London: Kogan page
- Ericsson, E. (2002). Progress Report, Tempus, Joint European Project/Networking Project. Eva Ericsson, Coordinator, Lund University April 2002.
- Franke, A. (2002). *Olika sätt att erfara doktorandhandledning – En studie med doktorandhandledare*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Nr 2002:06.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1981) *Att utvärdera utbildning*. En antologi om pedagogisk utvärdering. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Handal, G & Lauvås, P. (1982, 2000). *På egna villkor- En strategi på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, L. (2003) *Sammanfattande analys av pedagogiska projekt som beviljats medel 2001-2002*. Högskoleverket, Rådet för högre utbildning.
- Kim, L (2000). *Svensk forskarutbildning i internationell belysning*. Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademien. Documenta No 70.
- Lycke K.H., Handal, G., och Lauvås P. (1992). *Att handleda läkare – en pedagogisk introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London.
- Regeringens Proposition 2000/01:3 "Forskning och förnyelse". Stockholm.
- Schön, D.S. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- SOU 2004:27. *En ny doktorsutbildning – kraftsamling för exellens och tillväxt*. Betänkande av forskarutbildningsutredningen. Stockholm.
- Scriven, M. (1969). The Methodology of Evaluation. I.R. Tyler (Red). *Perspective of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching model. *Higher Education Research & Development*, 2(19), 155-168.

Wihlborg, M. (2004). Student nurse's conceptions of internationalization in general and as an essential part of Swedish nurses' education. *Higher Education Research & Development*, 23, (4) p. 433-453.

## Bilaga 1.

### Beviljade ansökningar avseende forskarutbildning och handledarutbildning 2000-2003

Tabellerna visar beviljade ansökningar avseende huvudsökandes lärosäte, fakultet, beviljade medel (äskade medel inom parentes), projekttid, redovisningsår samt huvudsökandes kön.

Forskarutbildningen						
Projekt	Lärosäte	Fakultet	Medel	Projekttid	Redovisning	Kön
<b>027/F00</b>	LiU	Teknik	922 756 (940 000)	2 år	2003	M
<b>010/F00</b>	SU	Konst	534 108 (538 272)	3 år	2004 (Ej klar)	M
<b>019/F00</b>	UU	Teol	1 038 453 (1 089 710)	3 år	2004	K
<b>051/F00</b>	SU	Samh	215 916 (450 00)	2 år	2004	K
<b>034/F00</b>	LU	Samh	646 611 (569 000)	2 år	2003	K
<b>004/F00</b>	UU	Med	858 095 (896 200)	3 år	2004	M
<b>002/F01</b>	LTU	Teknik	1 132 438 (1 101 514)	2 år	2004	M
<b>06/F01</b>	GU	Konst	511 380 (310 000)	1 år	2003	M
<b>015/F01</b>	LU	Hum	634 111 (1 724 722)	1 år (3 år)	2003	M
<b>021/F01</b>	SU	Konst	511 380 (949 160)	1 år	2003	K
<b>026/F01</b>	LU	Samh	1 044 010 (938 700)	2 år	2004	K

<b>Projekt</b>	<b>Lärosäte</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Medel</b>	<b>Projektid</b>	<b>Redovisning</b>	<b>Kön</b>
<b>007/F02</b>	KI	Med	751 307 (1 344 450)	2 år	2005	M
<b>016/F02</b>	KTH	Teknik	552 160 (800 000)	2 år	2005	M
<b>018/GE03</b>	LU	Samh	2 290 000 (2 214 097)	3 år	2007	K
<b>021/F03</b>	SH	Samh	1 615 950 (2 278 590)	3 år	2007	M

Handledarutbildningen utlysning år 2001

<b>Projekt</b>	<b>Lärosäte</b>	<b>Fakultet</b>	<b>Medel</b>	<b>Projektid</b>	<b>Redovisning</b>	<b>Kön</b>
<b>001/H01</b>	LU	Klinneuro, UPC	500 000 (780 000)	2 år	2004	M
<b>002/H01</b>	UmU	UPC	300 000 (780 000)	2 år	2003	K
<b>003/H01</b>	MdH	Utb/fo	250 000 (450 000)	2 år	2003	K
<b>007/H01</b>	MiU.	Fy/ma	350 000 (483 000)	2 år	2003	K
<b>009/H01</b>	BTH	Arbetsv.	250 000 (400 000)	2 år	2003	K
<b>011/H01</b>	SLU.	Ped.utv.	250 000 (340 000)	2 år	2003	K
<b>015/H01</b>	UU	Utv./Utv.	300 000 (669 156)	2 år	2003	M
<b>017/H01</b>	MAH	Odont.	350 000 (624 300)	2 år	2003	K
<b>018/H01</b>	LTU	Plan/uppfölj.	500 000 (698 500)	2 år	2003	K
<b>019/H01</b>	CTH	Livsmedelsv	300 000 (800 000)	2 år	2003	K
<b>025/H01</b>	HHS	Intern. business	350 000 (468 000)	2 år	2003	K
<b>026/H01</b>	KAU	Utbildnv.	250 000 (440 000)	2 år	2003	K

Handledarutbildningen utlysning år 2002

Projekt	Lärosäte	Fakultet	Medel	Projektid	Redovisning	Kön
002/H02	* SH LU	Hum	925 600	1 år	2004	K
003/H02	Vxu HiK* BTH HiS HKr	Utb-fo avd	1 040 000	1 år	2004	K
004/H02	CTH* KAU HDa	Matr teknik	473 000	1 år	2004	K
005/H02	GU* CTH BTH HiH	Ped	1 300 000	1 år	2004	K
006/H02	KAU SLU HiG*	Ma/Nu	733 200	1 år	2004	M

\* = förvaltande lärosäte