

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 136

Ingegerd Gunvik-Grönbladh

Att bli bemött och att bemöta

En studie om meritering i tillsättning
av lektorat vid Uppsala universitet



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Sal IX, Biskopsgatan 3, Uppsala, Monday, 15 December 2014 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Agneta Linné (Örebro universitet).

Abstract

Gunvik-Grönbladh, I. 2014. Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet. *Uppsala Studies in Education* 136. 203 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-9090-4.

The general purpose of this thesis is to contribute to further understanding of the academic appointment process explored and defined as participation in a collegial educational process. The appointment process for academic positions has historically been regulated by state authorities ever since the first university was established in Sweden and has continuously been questioned for necessity, procedure etc. The object of study is the appointment process focusing the consideration of teaching skill in appointing academic teachers. A theoretical construction is used as a method in order to grasp what the experts and applicants consider.

The thesis draws theoretical inspiration from the French sociologist Pierre Bourdieu especially his work on social practice and his explanations within praxeological knowledge. In this thesis cultural capital, habitus and doxa are used as concepts for constructing a social practice. Inspired by Bourdieu's concepts, the appointment process is made visible grounded on documentation: judgments of qualifications written by external experts and the applicants' documentations in their applications.

The empirical material on merits is analyzed according to Bourdieu's indicators on symbolic capacities. The disposition of habitus (as an inner organizing principle) is limited to cultural capital and background demographic data. The indicators on scientific skill are also transmitted into symbolic capacities on teaching skill. Three appointments as assistant professors are analyzed, framed by information on advertisement, description of documentation, time lapse and final decision in appointment committees.

The main conclusions are that the experts select whom to appoint using their practical sense unaware of the driving forces, explained as social practice. The experts act in line with the purpose of the assignment and they follow all the rules and instructions. Teaching skill is focused by the applicants and experts as practical mastery in the subject field (pedagogical authority). Selection is explained by the concept of habitus. Another conclusion is the tendency to "nuanced" co-optation similar to when appointments were made by self selection and teaching ability was important in early 19th century. A final conclusion is that in positioning of arguments in shared beliefs (doxa) in questioning the appointment process, researchers in the early years of this century represent heterodox opinions.

Keywords: appointment process, collegiality, academic positions, merits, peer review, expert judgment, applicant, social practice, theory of practice, cultural capital, habitus, doxa, practical sense, scientific skill, pedagogical skill, praxeological knowledge, co-optation, research university, degree university, Bourdieu.

Ingegerd Gunvik-Grönbladh, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Ingegerd Gunvik-Grönbladh 2014

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-554-9090-4

urn:nbn:se:uu:diva-234705 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-234705>)

Printed in Sweden by Elanders Sverige AB, 2014

I kärleksfullt minne av min mor Kerstin Asplund
(1924–2013) och anfadern Johan Asplund (1766–
1852) inskriven vid Uppsala universitet år 1787.

Innehållsförteckning

Förord.....	13
Kapitel 1 Introduktion.....	15
Ett tankeväckande uppdrag.....	15
Avhandlingens disposition.....	18
Begreppet pedagogisk skicklighet och avhandlingens ordval.....	19
Syfte och frågeställningar.....	23
Procedur vid tillsättning av akademisk lärare.....	24
Akademisk tillsättningsprocess förankrad i kollegialitet.....	27
Tillsättning av akademiska lärare i kollegialt sammanhang.....	28
Meningsutbyte om sakkunnigbedömning och tillsättningsprocess.....	35
Kapitel 2 Tidigare forskning.....	39
Meriter och bedömningsaspekter.....	39
Några undersökningar med sakkunnigutlåtanden som material.....	41
Bedömgårupper och kvalitetssäkring.....	42
Exempel på meritvärdering utifrån genusperspektiv.....	43
Bourdieu's ord om praxeologi.....	45
Varför praxeologi – studier om social praktik?.....	46
Kapitel 3 Teori och metod med bourdieuska verktyg.....	49
Praxeologi.....	49
Förförståelse.....	50
Praktisk teori och praktik teori.....	51
Bourdieu'ska begrepp i min analys.....	54
Kapitalformer i en symbolisk ekonomi.....	54
Teorin är metoden.....	55
Empiriskt material.....	57
Forskningsetiska överväganden.....	60
Metodreflektion.....	60
Begreppet doxa inom ett akademiskt fält.....	61
Kapitel 4 Åsikter inom ramen för doxa.....	64
Doxa, de ortodoxa och heterodoxa.....	65
Akademins doxa möter kraftfulla ställningstaganden.....	65
En heterodox tid.....	67

Ställningstaganden manifesterade i utredningar	68
Styrkt pedagogisk skicklighet till dokumenterad pedagogisk meritering... 71	71
Brytpunkt för pedagogisk och vetenskaplig skicklighet.....	71
En ortodox reglering i 1990 års högskoleförordning	73
Från pedagogisk utbildning till pedagogisk kompetensgrad.....	75
En ny brytpunkt?	75
Nygamla ställningstaganden om anställningsförfarande	76
Ifrågasättande av sakkunniginstitut på nationell basis.....	77
Kapitel 5 Analys av granskningsprocessen.....	78
Tre tillsättningar av universitetslektorat	79
Regler för bedömning	80
Tre tillsättningar inom två rättsliga ämnen	80
Analys av tillsättning ett och två.....	81
Tillgångar i form av vetenskapligt och pedagogiskt kapital	91
Montage för vetenskapligt kapital	92
Montage för pedagogiskt kapital	98
Sammanfattningsvis – om bemötande i tillsättning ett och två	105
Analys av tillsättning tre	108
Tillgångar i form av vetenskapligt och pedagogiskt kapital.....	121
Montage för vetenskapligt kapital	122
Montage för pedagogiskt kapital	126
Sammanfattningsvis – om bemötande i tillsättning tre.....	138
Kapitel 6 Att bli bemött och att bemöta i granskningsprocessen.....	141
Praktiskt sinne – kanal för fingertopps- och magkänsla?	141
Sakkunnigas symboliska bemästring för det ideala valet	143
Att välja den som passar	145
Universitetslektoratet och den dubbla uppgiften	147
Pedagogisk skicklighet förankrad i pedagogisk auktoritet	149
Kapitel 7 Må den rätte komma in.....	150
Pedagogiskt utvecklingsarbete – de heterodoxas manifestation	150
De heterodoxa i början av 2000-talet.....	151
Autonomi för akademins tillsättningar	152
Vad förhåller sig Homo Academicus till?	154
Myten om pedagogisk skicklighet	155
Logiken bakom pedagogiskt sakkunniga inom juridisk fakultet	155
En paradoxal konklusion.....	158
Summary	160
Considering and being considered – a study of qualifications used in an appointment process of assistant professors at Uppsala University	160
Introduction	160
Aim, research questions and empirical material	163

Theoretical framework and concepts.....	165
Main results	168
Referenser	173
Bilaga 1	181
Indikatorer på kapitalformer som verktyg för analys av vetenskaplig skicklighet.....	181
Indikatorer på kapitalformer som verktyg för analys av pedagogisk skicklighet.....	185
Bilaga 2	189
Manual för indikatorer.....	189

I kravlistan undertecknad av bl.a. Pierre Bourdieu, i uppropet ”Appel à l’organisation d’États Généraux de l’enseignement et de la recherche” i Paris maj 1968 står följande:

För karriärer vid universitetet ska pedagogiska och vetenskapliga meriter väga lika tungt. De hittillsvarande förnämsta kriterierna (avhandling, agrégation, grande école) får inte vara de enda.

Förord

När vi i vår familj för ett antal år sedan semestrade i en av Europas storstäder bestämde vi oss för att delta i en stadsrundtur med guide. Vi klev ombord på en buss. Sightseeingen påbörjades. Efter ett par timmar och efter ett antal stopp, när alla klivit ur bussen, lyssnat på guiden, fotograferat sevärdheten, och klivit ombord på bussen igen – så vägrar sonen några år gammal att följa med ut ur bussen. Sonen frågar istället – men vad är det vi letar efter? Den anekdoten får beskriva mitt avhandlingsarbete. Arbetet har varit kunskapsinsamlade med olika stopp, olika försök och former av bearbetning, nyvunnen kunskap och reflektioner följt av fortsatt sökande efter mer kunskap etc. Nu har detta blivit till en avhandling!

Att skriva en avhandling är i grunden en kollektiv process. Det är många som bidragit till innehållet på olika sätt. Ett ovärderligt tack riktas till min huvudhandledare professor Karin Anna Petersen som med sin entusiasm och kunskap om Bourdieus teorier, varit en förutsättning för att avhandlingsarbetet kunde genomföras. Jag vill även tacka professor emeritus Donald Broady som var min handledare fram tills Pedagogiska institutionen omorganiserades i ämnesinriktningar. Du introducerade mig till Bourdieus författarskap och har generöst fortsatt att dela med dig av din kunskap. Ett speciellt tack riktas till professor emeritus Staf Callewaert. Du har betytt mycket för avhandlingsarbetet. Du har under åren deltagit i vår forskningsgrupp Praxeologi (tidigare ESEP) och ingått i den läsgrupp som kommenterat manus i slutfasen av arbetet. Jag vill ge mitt tack till alla inom Praxeologi-gruppen! Karin Anna, Morten, Lizbeth, Anna, Cecilia, Kristina, Hassan, Susanne, Joyce, Vladislava, Gudrun och Gerd, utan er uppmuntran och konstruktiva kritik på tidiga texter hade avhandlingen aldrig blivit till. Flera har läst och kommenterat mina texter i olika faser av mitt arbete. Professor emerita Ulla Riis har bidragit med kommentarer på manus, ända fram tills hon valde att bli pensionär på heltid. Docenten Carina Carlhed deltog aktivt i avhandlingsarbetet som andra biträdande handledare, under den tid då hon delade ledarskapet i Praxeologi-gruppen med Karin Anna Petersen.

Jag vill också tacka dem som läst manus och diskuterat avhandlingen med mig i mellanseminarier och slutseminarium. Tack riktas till Staf Callewaert vid Köpenhams universitet, Sverker Lundin vid Göteborgs universitet och Morten Nørholm vid Danmarks Pedagogiska universitet/Uppsala universitet. Ni gjorde utmärkta insatser som opponenter och bidrog med viktiga förslag till avgränsningar. Tack till Elisabeth Hultqvist vid Stockholms universitet

för din insats som opponent och konstruktiva synpunkter vid mitt slutseminarium. Jag vill även tacka min läsgrupp med Staf Callewaert, Lizbeth Engström och Ulla Sebrant för era synpunkter som bidrog till en fördjupad analys i det sista avgörande skedet. Tack riktas även till Andrew Casson för språkgranskning av den engelska sammanfattningen.

Under min forskarutbildning har jag haft stor glädje och intellektuellt utbyte av olika forskarmiljöer. Ett stort tack riktas till Karin Sporre och Catharina Andersson för intressanta diskussioner i dåvarande Pedagogik, Etik- och värdegrundseminariet i Falun. Jag är innerligt tacksam för att Högskolan Dalarna finansierade min doktorandanställning. Jag vill också tacka samhällsvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet och The Sasakawa Young Leaders' Fellowship Fund för finansiering av min vistelse vid École des Hautes Études En Sciences Sociales (EHESS) i Paris, Frankrike. Seminarierna vid Centre de sociologie européenne och Centre d'étude des mouvements sociaux var viktiga. Ett tack riktas för fint mottagande till Monique de Saint Martin och ett speciellt tack till Pascale Gruson för intressanta diskussioner om universitetshistoria. Jag vill även tacka för att jag fått delta i inspirerande workshops i Danmark och Norge i det nordiska nätverket ETHOS. Likaså vill jag tacka Borgrättsfonderna för resestipendium ur Thuns stiftelse, för vistelse i praxeologimiljö vid Universitetet i Bergen.

Jag vill också rikta ett tack till samtliga fakultetskanslier vid Uppsala universitet. Ett stort tack till kanslipersonal som hjälpte mig att leta fram min empiri och tack till rektors kansli för lån av arbetsrum i samband med datainsamling.

Det finns även en värld utanför akademien. Den världen är av största betydelse. Tack för orden heja, heja – du är snart klar! Tack till Erika, Doris, Leslie, Hans och Alda, Inger, Anders och Maria för er uppmuntran. Tack till Birgitta för stöd under min vistelse i Paris och goda middagar i Mantes! Tack till Lars och Helena för alla familjesammankomster! Tack till familjerna Catherine och Benoît Joseph Dumont och Yann och Stephanie Toupin för orden ”Bon courage”! Tack till Eva Carin och Camilla. Tack till Ingvar och Boleslawa. Tack till Göran, Marie och Per.

Några personer tackas via min inre dialog. Professor Gösta Berglund som läst delar av mitt manus. Mina föräldrar Kerstin och Allan Gunvik som såg fram emot min avhandling. De gick med ålderns rätt ur tiden 2012-13. Kamel Ben Rejeb – du gick alldeles för tidigt 2014! En smekning till vår katt Caesar som brukade bidra med värme till min skrivprocess. Det är inte alla doktorander förunnat att få sätta sig på en uppvärmd stol efter fikarasten.

Jag vill också tacka mina allra närmaste i familjen, dottern Alfhild med Malcolm, sonen Carl med Sara och den person som står vid min sida med kärlek och omtanke – maken Leif. Livet är underbart!

Uppsala i oktober 2014
Ingegerd Gunvik Grönbladh

Kapitel 1 Introduktion

Ett tankeväckande uppdrag

Innan jag berättar vad som kom att avgöra mitt val av forskningsobjekt för detta avhandlingsarbete – vill jag först nämna en upplevelse från ett säsongsarbete som turistguide. En guideutbildning inledde själva anställningen. Då fick jag ett värdefullt råd av en erfaren guide. Rådet var att när jag som guide har en skolklass framför mig och ska introducera visningen – titta ut över deltagarna och se om något barn verkar utpekad, vilsen och tvingad in i bakgrunden. Skapa då vid introduktionen en chans, uppmärksamma och passa på att lyfta fram det barnet. Följ sedan upp det hela under den fortsatta visningen. Fortsätt hela visningen med att öka uppmärksamheten för just det barnet. Jag försökte tillämpa rådet. Jag uppfattade att det gav flera glada barn. Barn som efter guidad visning verkade gå stärkta därifrån. Dessutom upplevde jag själv glädje i sammanhanget. Detta värdefulla råd från en erfaren guide – tror jag i realiteten var ursprunget till min vilja att senare skriva en avhandling. Händelsen får förklara mitt intresse för studier inom ämnet pedagogik. Det värdefulla rådet utvecklades med tiden till ett avhandlingsarbete.

Det blev en avhandling som handlar om förhållningssätt till pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare. Mer specifikt fokuseras sökandes pedagogiska meritering och sakkunnigas bedömning vid anställning av universitetslektorer.

Mitt intresse för det som benämns pedagogisk skicklighet började i egna erfarenheter från pedagogiska utvecklingsprojekt inom högre utbildning bl.a. en kurs för att utveckla några universitetslärares pedagogiska kompetens. Kursen ledde mig vidare in i ett uppdrag vid lärosätets enhet för pedagogisk utveckling. Uppdraget bestod i att kartlägga hur pedagogiska meriter hante- rades vid tillsättning av 32 universitetslektorat under perioden 1995/1996. Materialet till studien samlade jag in genom att söka i lärosätets olika arkiv. Materialet bestod av kungörelser, ansökningshandlingar, nämndprotokoll och sakkunnigutlåtanden (expertutlåtanden). Bedömningarna av vetenskap- lig och pedagogisk skicklighet var utformade som sakkunnigutlåtanden, skrivna av ”likar” dvs. minst två sakkunniga som ansetts särskilt förtrogna med anställningens område. Något som innebar att de sakkunniga hade spe-

cifik ämneskunskap. Urvalet av sakkunniga byggde på förslag från berörd institution dvs. den kommande arbetsplatsen. Anställningsproceduren slutfördes med att ledamöter i en rekryteringsgrupp tog fram ett slutgiltigt förslag om vem som man bedömde mest lämplig att anställas. Dessa ledamöter i en rekryteringsgrupp kunde till skillnad från utvalda sakkunniga, ha en helt annan ämnesbakgrund. Ledamöterna i rekryteringsgruppen tillhörde samma vetenskapliga och kollegiala områdesindelning (fakultet) dit ämnet hörde.

Under ovan nämnda utredningsarbete gavs tillfällen att diskutera dokumentation och bedömning av pedagogisk skicklighet, främst genom en specifik referensgrupp kopplad till projektet. Genomförandet av arbetet gav många kontakter med akademiska lärare, forskare och förvaltningsanställda tjänstemän. Det framgick av och till att det fanns sakkunnigutlåtanden som starkt ifrågasattes. Det kunde t.ex. avse sådant som att den och den blivit missbedömd i anställningsproceduren eller att någon för egen del ansåg sig ha blivit felbedömd. En del av dem som sökt anställningar som universitetslärare, hade försökt sig på att ”reparera brist på meriter” dvs. sådant som konstaterats vid sakkunnigbedömning vid ett ansökningstillfälle, men upptäckt att vid nästa ansökningstillfälle var läget i bedömningen det omvända. Ofta höjdes röster med förundran över att sakkunnigutlåtanden kunde vara så olika dvs. bedömning av samma meriter varierade från fall till fall. En förklaring till detta fenomen kan vara att sakkunnig gör en bedömning av behörighet och sedan en bedömning av varje sökandes skicklighet relativt de andra sökande. Det betyder att varje tillsättning är unik och genom konkurrens skapas variation.

Flera förvaltningsanställda förmedlade under utredningsarbetet, att intresset för bedömning av pedagogiska meriter endast var ”läpparnas bekännelse”. De påstod att pedagogisk skicklighet i realiteten inte hade någon som helst betydelse i konkurrensen om en anställning som akademisk lärare. De hävdade att endast vetenskaplig skicklighet räknades.

Kartläggningen resulterade i en rapport (Gunvik-Grönbladh & Giertz, 1998). Av analysen framgick att det främst var den kvantitativa omfattningen och bredden i undervisningen som sökande dokumenterat och som sedan sakkunniga bedömare bedömt. Vid jämförelse av tyngdpunkt i vad som varit utslagsgivande vid granskningen inför lämplig kandidat, visade det sig att rekryteringsgruppen till hela 70 procent hade grundat sina beslut på pedagogisk och vetenskaplig skicklighet. Sakkunniga (vetenskapliga experter) hade i sin tur valt motsvarande kriterier i sina förslag, i endast 45 procent av fallen. Summa summarum – i rapporten tydliggjordes att sakkunniga i mindre utsträckning tog fasta på pedagogisk skicklighet vid tillsättning av universitetslärare i jämförelse med beslut i rekryteringsgrupperna. Ytterligare ett resultat var att hos fyra av sex fakulteter genomfördes intervjuer av sökande vid tillsättningen. Vid två fakulteter förekom överhuvudtaget inga intervjuer.

Reaktioner på utredningsrapporten uteblev inte. Tvärtom. Det fälldes negativa kommentarer som rörde studiens uppläggning och påstådda felriktade

slutsatser. En del kommentarer betonade vikten att hålla isär vetenskapliga och pedagogiska meriter i bedömning inför anställning. Det kunde förslagsvis ske genom att en särskild sakkunnig för bedömning av pedagogiska meriter utsågs.

Sammantaget gav utredningsarbetet om pedagogisk meritering, en inblick i att många verkade oense om det mesta avseende bedömning av pedagogisk skicklighet. Uppdraget var i och för sig inriktat på hur sökande och bedömare gör dvs. hur pedagogiska meriter hanterades. Varför granskning av pedagogiska meriter såg ut som den gjorde, fanns däremot ingen ansats eller möjlighet att besvara. Erfarenheter från utredningsarbetet fick mig att börja tänka kring om jag skulle kunna närma mig bedömningen av pedagogisk skicklighet på ett mer systematiskt sätt. Jag insåg att pedagogisk skicklighet uppfattades på olika sätt. Begreppet pedagogisk skicklighet som sådant, verkade betyda olika saker förankrade i individuella upplevelser.

Pedagogisk skicklighet hade varit föremål för utredning och diskussion under ett flertal decennier. Professorn i pedagogik Torsten Husén vid Stockholms högskola föreläste på 1950-talet om »universitetspedagogik» och skrev om att undervisa studenter (1959). Under 1960-talet utreddes *Pedagogisk utbildning av akademiska lärare* (1965), av Torsten Huséns expertgrupp tillsatt av Universitetskanslersämbetet (UKÄ). I *Universitetspedagogik* (1968) var redaktören dåvarande docenten i pedagogik Karl-Georg Ahlström. Universitetspedagogiska utredningen (UPU) *Den akademiska undervisningen*, publicerade flera rapporter inom ramen för dess verksamhet såsom *Pedagogisk utbildning och forskning* (SOU 1970:22). Tidsandan och inspirationen för dessa tidiga utredningar framgår av följande citat:

Carmichael föreslog att man på ett tidigt stadium skulle utvälja lämpliga kandidater för universitetslärarutbildning och ge dem en målinriktad utbildning med sikte på ett framtida yrke som college- eller universitetslärare. Detta förslag resulterade i att Ford Foundation – till vilken Carmichael var knuten som konsult – startade ett projekt med att finansiera «three-year master's degree program» innebärande en integration av de två sista åren med ett års graduate study till en speciell universitetslärarutbildning. ... (UKÄ:s expertgrupp, 1965, s.80)

Utredningarna ledde inte fram till någon färdig utbildning för blivande universitetslärare men påskyndade utvecklingen.

Sedan slutet av 1900-talet hade försök gjorts (bl.a. SOU 1990:90, 1992:1) för att specificera anvisningar inför dokumentation av pedagogiska meriter. Detta följdes under tidigt 2000-tal av en ökning i omfattningen av pedagogiskt utvecklingsarbete i Sverige vid universitet och högskolor. Det i sin tur resulterade i råd och rekommendationer till sökande och sakkunniga, inför beskrivning och bedömning av pedagogiska meriter (t.ex. Apelgren & Giertz, 2001; Apelgren & Olsson, 2010; Giertz, 2003, Ryegård, 2006). Gällande bedömning formulerades instruktioner fokuserade på hur en pedagogiskt

skicklig akademisk lärare arbetar (Giertz, 2003). I första hand riktad till studierektors/prefektens/kursansvarigs utfärdande av arbetsintyg dvs. bedömningar på institutionsnivå (se Giertz, 2003, s.10) och lärarens egen reflektion över sin pedagogiska skicklighet för den egna pedagogiska meritportföljen. Bakgrunden återfinns i 1963 års forskarutredning (SOU 1966:67, s.240) och i förslag att åligga prefekten att ”vaka över att utbildningsuppgifterna ... behörigen fullgöres” för att avge motiverade utlåtanden över vederbörandes skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning. Sökande rekommenderas idag att dokumentera sin pedagogiska skicklighet – sina meriter i pedagogiska meritportföljer, utifrån instruktioner samt läroanstaltens riktlinjer.

Jag har uppfattat att instruktioner lätt kan bli till ”hur man gör på bästa sätt för att vara är en pedagogisk skicklig lärare”. Eller uppfattas som ”följ detta recept” när du ska redogöra för din pedagogiska skicklighet. Problematiken har mynnat ut i ett avhandlingsarbete. Jag har i mitt avhandlingsarbete valt bort ”officiella” instruktioner och anvisningar”, bortsett från när jag refererar till sammanhang där de används. Istället har jag i denna avhandling valt att se på pedagogisk skicklighet som begrepp.

Avhandlingens disposition

I detta inledande kapitel beskrivs avhandlingens utgångspunkt i en kollegial verksamhet, syfte och frågeställningar, beskrivning av anställningsprocedur som följs av en historisk inramning av sakkunniguppdraget och granskningsprocessen. *Kapitel två* innehåller tidigare forskning. *Kapitel tre* redovisar undersökningens teoretiska perspektiv och centrala begrepp. Kapitel tre inkluderar metod och beskrivning av undersökningens empiri. Kapitlet tre innehåller även forskningsetiska överväganden samt reflektion kring min doktorandroll. *Kapitel fyra* har fokus på vad som tillerkänns värde inom akademien vid tjänstetillsättning utifrån rådande doxa (trosföreställning). Ställningstaganden mestadels i regelverk för eller emot vetenskaplig och pedagogisk skicklighet, tas upp i sammanställningen. I *kapitel fem* ligger fokus på analys av granskningsprocessen, där vetenskapligt sakkunniga och pedagogiskt sakkunniga bedömt ansökningshandlingar i tillsättning av universitetslektorat. Konklusionen i *kapitel sex* sammanfattar analysen av bemötande av pedagogisk skicklighet i granskningsprocessen. I *kapitel sju* diskuteras på ett övergripande plan undersökningens centrala resultat i förhållande till det teoretiska perspektivet och rådande doxa (trosföreställning) samt återkopplas till problematiken med den dubbla uppgiften inom högre utbildning.

Begreppet pedagogisk skicklighet och avhandlingens ordval

När man möter pedagogisk skicklighet så känner man igen den! Det är ett intressant påstående, som jag hört ett flertal gånger. Det väckte funderingar kring hur det kommer sig att man känner igen pedagogisk skicklighet och samtidigt inte riktigt veta vad det är.

Jag tar upp begreppet pedagogisk skicklighet inom ramen för en viss spelplan, nämligen akademien. Det är väl känt att akademien som sådan har sitt ursprung i ett skråsystem, där professorer bildade en korporation. Det har inneburit att professorer fattade sina beslut kollegialt. Detta gällde även vid rekrytering i tillsättning av akademiska lärare. Kollektivism var idealet i den kollegiala modellen. I en ursprunglig kollegial modell utsågs nya kollegor genom självselektion. Ämnestillhörighet och informella grupper/nätverk fick på så vis betydelse som utslagsgivande faktorer i valet av ny kollega. Personer som ansågs lämpliga fick öva sig i att undervisa inom sina ämnen. Samtidigt saknades formella ansökningar vid rekrytering inför beslutsfattande.

Det har visats (Gunneriusson, 2002) att i kollegialt beslutsfattande utgjorde informella grupper/nätverk en betydelsefull faktor. Gunneriusson har tillämpat Pierre Bourdieus fältteori för att kunna analysera det svenska historiska akademiska fältets formella positioner. Avhandlingen gällde aktörer som konkurrerade om professorstjänster, där Gunneriusson åskådliggjorde hur sociala nätverk var av stor vikt och betydelsefulla i kollegialt beslutsfattande:

Formell kompetens var således ingen bristvara. Det handlade inte om att *den* av de sökande som kunde klara jobbet faktiskt skulle få tjänsten. När situationen är sådan att många sökande är mycket kompetenta måste andra faktorer än de formella spela roll. (Gunneriusson, 2002, s.16)

Nätverken påverkade beslutsfattandet på ett avgörande sätt och som i sin tur, påverkade utvecklingen av ämnet som sådant, i detta fall historia som vetenskap.

Bemötande i en sfär av organisationens uppdrag och sökandes intressen

Den brittiska forskaren Lisa Lucas (2006) som studerat organisation och utveckling av högre utbildning i ett globalt samhälle, har betonat hur kollegialitet varit till för att stärka den kollegiala identiteten och skilja ut dess verksamhet från kommersiell verksamhet. Lucas fann att den kollegiala modellen fortlevt inom akademien, om än i en mer nyanserad form för beslutsfattande, i en komplex organisation. Lucas analys bygger på en studie (Mc Nay, 1995) som beskriver utvecklingen av beslutsfattande inom högre utbildning i Storbritannien åren 1989 fram till 1999. Utvecklingen av beslutsfattande utgick från olika organisatoriska skikt med utgångspunkt i olika värdeord.

Värdeorden – frihet, jämlikhet, lojalitet och kompetens – har jag i min tur valt att ta fasta på i detta avhandlingsarbete. Vart och ett av dessa värdeord återspeglar en form av omdöme inom respektive skikt. I det kollegiala skiktet dominerar värdeordet *frihet*. Sakkunniggranskning har då en nyckelfunktion, inför beslut att anställa akademiska lärare.

I nästa skikt med en byråkratisk modell var *jämlikhet* det dominerande värdeordet. Omdömen bestod i granskning av procedurer.

En bolagiserad modell utgjorde nästföljande skikt med *lojalitet* som värdeord. Nyckeltal var där det instrument som karaktäriserande omdömen. Slutligen i det översta skiktet återfanns en storföretagsmodell med *kompetens* som värdeord. I detta översta skikt var vinstutdelning ett förhärskande instrument, vilket karaktäriserade omdömen.

Beskrivningen av de olika skikten gav utifrån mitt synsätt, olika former av bemötande vid omdöme. Beskrivningen gav mig likaså en bild av hur det fortfarande existerar skikt av kollegialitet i en modern akademi. Jag drog därför slutsatsen att det var möjligt att ta utgångspunkt i och genomföra en studie utifrån en granskningsprocess, förankrad i ett kollegialt sammanhang. Jag har valt att utgå från begreppet pedagogisk skicklighet i förhållande till en verksamhet som karaktäriseras av kollegialt beslutsfattande.

Ämnestillhörighet

Eftersom ämnestillhörighet är väsentligt i en kollegial modell, tog jag inför mitt ordval en startpunkt i mitt eget forskningsämne, dvs. ämnet *pedagogik*. Jag bestämde mig för att finna en definition av ämnet pedagogik. Jag valde att gå bakåt i tiden, till en period som jag uppfattade var dominerad av ett kollegialt styre, jämfört med dagens komplexa organisation. Startpunkten blev en definition av pedagogik hämtad från en tidig lärostolsprofessor inom ämnet vid Uppsala universitet, nämligen Wilhelm Sjöstrand (1909–1989), professor i pedagogik och pedagogisk psykologi under åren 1946–76:

... Pedagogik används som beteckning både för deltagandet i den ena eller andra edukationsprocessen och för insatserna att vetenskapligt försöka granska dessa och de verksamheter, vilka är förbundna med dem. (Sjöstrand, 1970, s.11)

Definitionen kom att påverka ordvalet inför mitt studieobjekt som utgör ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare.

Definitionen ovan innehåller en dubbelhet för ämnet med en skiljelinje i pedagogik som ämne. Denna skiljelinje är kontextberoende och dess ordning separerar deltagandet i en edukationsprocess från en vetenskaplig granskning av densamma. Sett utifrån mitt ordval blev jag tvungen att klargöra Sjöstrands definition (1970) av en edukationsprocess:

... en målinriktad aktivitet vars syfte är att påverka en levande organism med hjälp av metoder, som är så adekvata som möjligt, på ett sådant sätt att organismen genom inläring formas till optimal överensstämmelse med de mål, som förelegat för inflytandet i fråga. (s.21)

Därav och i mitt ordval utgår jag från, att sökande till en utannonserad anställning och sakkunniga som ska granska sökandes meriter, deltar i en *kollegial edukationsprocess*. Detta betyder att min avhandling egentligen handlar om en specifik del av en kollegial edukationsprocess. Denna specifika del finns dokumenterad i och med att sökande och sakkunniga möts skriftligt, i form av meritering och sakkunnigutlåtanden. En granskningsprocess ser jag som en målinriktad aktivitet i en fortsättning av ett skråsystem, där det pågår lärande mellan sakkunniga och sökande. Min grundsyn är att det finns en likhet symboliskt sett (en homologi) där sökande lär sig något av sakkunnigas agerande. Jag kommer att använda ordvalet *granskningsprocess som generell beteckning för denna specifika del av den kollegiala edukationsprocessen*.

Nästa positionering avseende mitt ordval, är samtida med Sjöstrands publikation och har sin förankring i ett budskap om pedagogik. Jag har tagit fasta på pedagogik i *La reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970/1977) och valt att koppla det tankemässigt till granskningsprocessen. Det handlar om att i bemötande ge koden, i den betydelsen att personer involverade i en edukationsprocess har möjlighet att eliminera kunskapsgapet mellan de som kan och de som inte kan:

En pedagogik, vars uttryckliga mål vore att fungera så produktivt som möjligt, måste med andra ord medvetet sträva efter att minska avståndet mellan sändar- och mottagarnivån. Detta kan ske genom att man höjer mottagarnivån, på så sätt att man samtidigt med meddelandet ger den kod som möjliggör en dechiffrering av meddelandet och gör det i en (verbal, grafisk eller mimisk) form som redan behärskas av mottagaren. Det kan också ske genom att man tillfälligtvis sänker sändarnivån, som ett led i ett kontrollerat program, där varje meddelande har till funktion att förbereda förståelsen av nästa meddelande på en högre sändarnivå – med andra ord genom att man åstadkommer en kontinuerlig höjning av mottagarnivån med hjälp av upprepningar och övningar, för att mottagaren så småningom fullständigt ska behärska den använda koden. (Svensk översättning av Pedagogisk och språklig auktoritet ur *La reproduction*, Berner et al, 1977, s.43)

Budskapet i översättningen ovan betecknar för mig pedagogisk skicklighet, uttryckt som bemötande. Ordvalet *bemötande* är med andra ord en viktig företeelse i mitt resonemang om granskningsprocessen. **När jag använt begreppet pedagogisk skicklighet, innefattas förhållningssätt som fokuserar bemötande mellan dem som kan något och dem som ska lära sig något i granskningsprocessen.** Bemötande betyder i min avhandling både att bli bemött och att bemöta i meritering och sakkunnigutlåtanden. Budska-

pet ovan om pedagogik har på så vis fått betydelse för denna avhandlings studieobjekt, *ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare.*

Utbildningssociologen Pierre Bourdieu, en av författarna till budskapet ovan, har studerat kollegialitet inom akademien i Paris. Jag avser här Bourdieus studie (1984/1996) med titeln *Homo Academicus*. Bourdieu tog i *Homo Academicus* hjälp av en arsenal av vetenskapliga analysbegrepp speciellt utformade för ändamålet. Enligt min uppfattning handlar *Homo Academicus* om bemötande och där beskriver Bourdieu sakkunnigbedömning och bemötande vid tillsättning på följande sätt:

Ingen definierad kursplan, inga betygskoefficienter, inte ens någon obligatorisk betygssättning. Det gällde att bedöma människor, inte lägga ihop poäng. Varje jury kunde bestämma sina kriterier och metoder. Erfarenheten visar hur bra denna 'impressionism', fungerar, säkrare än siffrornas vilseledande stelbenthet. (Bourdieu, 1984/1996, s.90)

Bedömning beskrivs som det som utgår från (betraktaren, så att säga) "sakkunnigas impressionism" fungerande på ett annat sätt, än vad en siffermässig definiering gör. Det öppnar för en brytning med vardagsordet bedömning. Bourdieu påstår att vid sakkunnigbedömning upptäcks "något". Detta "något" handlar inte bara om ett kunnande utan det som söks och upptäcks i en granskningsprocess är ett "know-how". Detta "know-how" kommer de som sökt anställning i sin kommande undervisning att vidareföra eller förstärka. Utifrån mitt resonemang måste sökande så väl som sakkunniga i granskningsprocessen, bemöta detta "know-how". Detta "något" borde vara något som sakkunniga och sökande kan igenkänna, erkänna samt tillerkänna ett värde inför anställning. Genom teoretiskt konstruktionsarbete möjliggörs en brytning med vardagskunskap. *Ordet bedömning distanseras genom ordvalet bemötande där igenkänna, erkänna och tillerkänna ingår i konstruktionen.*

Bourdieu (1984/1996, s.105 ff.) fortsätter sin beskrivning med att när en sakkunnig delat ut värden i en granskningsprocess, så kan detta liknas vid en handling motsvarande en religiös ritual. Det kan uttryckas som att värdet i meriterna konsekreras av den sakkunnige. Ordvalet konsekreras anspelar på det religiösa uttrycket förheligande. Det betyder att en konsekrerande makt utövas i bemötandet. Det innebär att sakkunnigas rätt att blott hävda en specifik merit på fältet som värdefull, kan just göra den meriten mer värdefull än tidigare. Sakkunniga kan i sina utlåtanden bemöta meriter genom att lyfta fram eller skriva ned eller utesluta vissa meriter och på så vis bestämma vilket och eller vad som är eller anses vara mest värdefullt i bedömningen.

Det har framgått i detta avsnitt att jag har tagit fasta på Bourdieus begrepp i mitt ordval i avhandlingsarbetet. Till detta hör att Bourdieu (1972/1977, s.19, 1980/1990, s.102) även använt sig av begreppet 'docta ignorantia' där han då menar kunskap som inte innehåller kunskap om egna principer. Det

handlar om adekvata handlingar i relation till möjligheter som är misskända för dem som agerar. Jag i min tur, i mitt ordval, har kommit att reflektera om granskningsprocessen i en kollegial modell, kräver att jag tar fasta på sådan praktisk kunskap. Jag återkommer till ordvalet i nästa kapitel, som mer i detalj tar upp mitt teoretiska perspektiv och mina analytiska begrepp. Bourdieus begrepp kom att utgöra inspiration och draghjälp för min undersökning.

Mitt bidrag

Jag vill framförallt med min avhandling lämna ett bidrag till en fördjupad förståelse av granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare.

Genom en teoretisk konstruktion synliggörs granskningsprocessen vid tjänstetillsättning av lektorat. Mitt bidrag handlar om hur sakkunniga bemöter sökandes meritering, i det som dokumenterats i sakkunnigutlåtanden, i bedömning av sökandes meriter och hur detta förhåller sig till de sökandes eget bemötande utifrån utannonseringen, vilket inte har studerats förut.

Syfte och frågeställningar

Jag har i förra avsnittet redogjort för mina tankar om hur jag uppfattar betydelsen av edukationsprocessen för mitt studieobjekt, med utgångspunkt i kollegialitet inom akademien. Inför redogörelse av mitt syfte vill jag återvända till dubbelheten i definitionen av ämnet pedagogik, redovisad i citatet i förra avsnittet dvs. pedagogik som beteckning både för deltagandet i den ena eller andra edukationsprocessen och även för insatserna att vetenskapligt försöka granska dessa och de verksamheter, vilka är förbundna med dem. Dubbelheten är enligt min mening relevant, i alla delar för mitt studieobjekt. Jag har studerat en granskningsprocess som jag betecknat utgöra en specifik del av en edukationsprocess. Avhandlingen som sådan behandlar deltagandet i granskningsprocessen, där jag ville försöka förhålla mig vetenskapligt till den verksamhet som är förbunden med denna specifika del. Jag vill med avhandlingsarbetet uppnå fördjupad förståelse för granskningsprocessen. Om mitt syfte endast varit att uppnå beskrivning av sökandes och sakkunnigas förhållningssätt till pedagogisk meritering – hade jag nu ställt frågan – hur har de gjort? Men syftet med min undersökning har en annan inriktning. Jag har sökt efter drivkrafter i granskningsprocessen, hur sökande och sakkunniga förhåller sig till pedagogisk skicklighet. Mitt syfte är att fördjupa förståelsen för granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare. Syftet kan brytas ner i följande detaljfrågor:

- Vad är det för ”något” som sökande och sakkunniga förhåller sig till i granskningsprocessen?
- Vad består bemötandet av? – mellan sökande och sakkunniga i granskningsprocessen.

- Vilka förklaringar om bemötande av pedagogisk skicklighet i granskningsprocessen, kan Bourdieus praxeologi bidra med?

Frågeställningarna rör dels sakkunnigas utlåtanden dels sökandes ansökningar till utannonserade universitetslektorat. Empirin består av dokument som täcker perioden 2003-09-01 – 2004-09-30. Datainsamlingen genomfördes våren 2005.

I avsnittet nedan klargörs hur ett anställningsförfarande inom akademien ser ut idag dvs. själva proceduren, för att beskriva hur man gör mer i detalj i dagens moderna akademi, vid anställning av akademiska lärare.

Procedur vid tillsättning av akademisk lärare

Tillsättning av akademiska lärare har under de senaste cirka 135 åren i Sverige ägt rum på ett sätt som liknar de flesta andra rekryteringar, av personal men på ett par punkter uppvisar den särdrag. När rekryteringsbehov har konstaterats, en ”befattningsbeskrivning” fastställts, anställningen kungjorts ledig och en eller flera sökande anmält sitt intresse börjar den del av rekryteringsproceduren som är speciell för akademien. I detta skede ska en eller flera ämnesexperter, s.k. sakkunniga, utses med uppgiften att skriftligt uttala sig om huruvida var och en av de sökande är behörig till den aktuella anställningen samt bedöma och rangordna de behöriga sökande efter skicklighet. De sakkunniga ska väljas så att de är ”förtrogna” med det ämne som anställningen avser och de ska hämtas från andra lärosäten än det som anställningen och rekryteringen avser – detta kallas för *principen om interakademisk samverkan*. De sakkunnigas bedömning och värdering väger som regel tungt för det anställningsbeslut som så småningom fattas, men deras uppfattning är inte allena rådande. Det berörda lärosätet fattar beslutet om anställning.

Akademisk lärarekrytering skiljer sig också från andra tillsättningar av anställning, genom att det är nationellt reglerat i Högskoleförordningen vilka typer av meriter som ska beaktas och vilka skickligheter som ska värderas. I dagens svenska situation gäller att sakkunniga, liksom lärosätet, ska bedöma vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet. Därtill kommer att de övriga meriter som det enskilda lärosätet kan ha fastställt ska beaktas i bedömnings- och beslutsprocessen. Den sistnämnda omständigheten gäller sedan den 1 januari 2011. Innan dess var regelverket nationellt giltigt med relativt begränsade möjligheter för ett lärosäte att lägga till egna krav på de sökande till anställningar.

Ytterligare ett särdrag för den akademiska tillsättningsproceduren är möjlighet att överklaga ett lärosätes anställningsbeslut till ett nationellt organ. Överklagande kan göras med vilka motiv som helst men de vanligaste skälen är att en sökande menar att beslutet grundats på en felaktig bedöm-

ning av de vetenskapliga och/eller de pedagogiska meriterna, dvs. de meriter som är centrala i tillsättning av akademiska lärare.

Avhandlingens empiri är hämtad från perioden 2003-09-01 – 2004-09-30 och jag kommer att beakta det regelverk som gällde vid denna tid. För det som är mitt arbetes kärna – bemötandet av pedagogisk skicklighet i granskningsprocessen – har förändringarna i regelverket under samma tid varit så marginella att de saknar betydelse för min framställning.

Sammanfattningsvis kan en vanlig tillsättningsprocess av en akademisk lärare sägas bestå av:

- Beslut att rekrytera och formulering av kompetensprofil.
- Kungörelse/utlysning av ledig anställning (dvs. utannonsering).
- Ansökningshandlingar inkommer.
- Sakkunniga (dvs. ämnesexperter) utses
- Beredning, bedömning och rangordning av sökande av sakkunniga och rekryteringsgrupp (tidigare benämnd tjänsteförslagsnämnd).
- Anställningsbeslut.

I tillsättningsprocessen innesluts flera moment och beslutssteg knutna till olika instanser i den akademiska organisationen. Inledningsvis måste de krav och kompetensönskemål som formulerats av arbetsplatsen godkännas av en kollegialt vald nämnd vid lärosätet dit utbildningsprogrammet/ämnet hör, innan ett formellt rekryteringsbeslut tas av lärosätet som myndighet. (Den kollegialt valda nämnden benämns här fakultetsnämnd.) Förberedelserna inför en fakultetsnämnds beslut om rekrytering bygger på diskussioner mellan institutionens företrädare, nämndens kanslipersonal samt personalspecialister. Fakultetsnämnden beslutar slutligen om innehåll och inriktning inför kungörelse och utlysning av ledig anställning. Då kan universitetslektoratet utannonseras.

Kungörelsen innehåller standardformuleringar, en text om anställningsprofilen, inriktning på anställningen och vilka områden den sökande bör ha meriterat sig inom. Formuleringarna utgör en viktig del av bedömningsgrunden när det gäller att välja mellan sökande.

När ansökningshandlingar kommit in till läroanstalten registreras dessa (diarieförs) och bekräftas till sökande. Fakultetsnämndens kanslipersonal kontrollerar om ansökan är komplett och begär eventuell komplettering av den sökande. Därefter utses sakkunniga.

Sakkunniga utses

Inför anställning av universitetslektor har det fram till 2011 krävts minst två sakkunniga för bedömning, formulerat i sakkunnigutlåtande. Vilka sakkunniga som utsetts och ansetts lämpliga som sakkunniga baseras på förslag från institutionen/arbetsplatsen. Beslutet om vilka som utses till sakkunniga tas formellt av fakultetsnämnden.

Tjänsteförslagsnämnden numera benämnd rekryteringsgrupp, är den instans där de sakkunniga redovisar och diskuterar sina expertutlåtanden och förslag till kandidat för anställningen. I ett skriftligt sakkunnigutlåtande jämförs de sökande med varandra utifrån vetenskapliga, pedagogiska och administrativa meriter. Främst gäller detta för en tätgrupp på tre till fem sökande där sedan en slutgiltig rangordning av de sökande anges. Det kan även förekomma att sakkunniga formulerar sina val i terrasserad skala dvs. de sakkunniga rangordnar de sökande i grupper.

Ledamöterna i rekryteringsgruppen består här av valda representanter ur lärarkollegiet från den fakultet till vilken den utlysta tjänsten hör. Rekryteringsgruppen består av fyra ledamöter och två studeranderepresentanter. I samband med att rekryteringsgruppen sammanträder förekommer det ibland provföreläsningar och intervjuer, för främst de sökande som tillhör en utvald tätgrupp. De sakkunniga i kartläggningen (Gunvik-Grönbladh & Giertz, 1998) som jag beskrev ovan deltog i tjänsteförslagsnämndens beslut. Sedan 1999 har de sakkunniga däremot inte rätt delta i omröstningen av det slutgiltiga förslaget till kandidat för anställning. Det betyder att rekryteringsgruppen numera står friare till att frånga eller ifrågasätta sakkunnigutlåtanden. Arbetsplatsens/institutionens chef benämnd prefekt har närvarorätt vid rekryteringsgruppens sammanträde.

Det sista momentet dvs. anställningsbeslutet utgör arbetsplatsens/institutionens ansvar. Arbetsplatsen genomför anställningen med den föreslagna kandidaten. Här kan arbetsplatsen avbryta anställningsprocessen om man inte längre är intresserad eller om föreslagen kandidat tackat nej. Det är också möjligt för missnöjda sökande som inte blivit utvalda, att överklaga anställningsbeslutet till Överklagandenämnden för högskolan.

En tillsättning av läraranställning som lektor, är reglerad av staten i lagstiftning. Vid lärosätet utformas anställningsordning och riktlinjer. Lärarrekruteringen regleras av Högskolelagen (HL), Högskoleförordningen (HF) vars kapitel fyra specifikt ägnas åt tillsättning av lärare. Dessutom gäller lärosätets anställningsordning dvs. föreskrifter för anställning av lärare, förhandlingsordning samt lokalt framtagna riktlinjer som utgör komplement till anställningsordningen t.ex. ett lokalt utformat program/plan avseende pedagogisk skicklighet.

För ett universitetslektorat i kartläggningen som beskrevs ovan krävdes avlagd doktorsexamen och uppvisad vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. I Högskoleförordningen specificerades befodringsgrunder (meritvärderingsnormer) i form av "... vetenskaplig eller konstnärlig, pedagogisk, administrativ och annan skicklighet som är av betydelse med hänsyn till tjänstens ämnesinnehåll och beskaffenhet i övrigt". Vikt skulle även fästas vid förmåga att informera om forskning och utvecklingsarbete (HF kap 4 § 15, SFS 1993:100).

Året 2003 lagstiftades om att varje lärosäte skulle erbjuda högskolepedagogisk utbildning. Det blev ett indirekt krav på sådan utbildning för anställ-

ning av lektorer. I juni 2010 tog Sveriges Riksdag ett nytt beslut med ökad frihet för tillsättningsförfarandet vid läraranställningar. Beslutet vann laga kraft januari 2011. Kravet på högskolepedagogisk utbildning togs bort. Tillsättningsförfarandet avreglerades. Anlitande av sakkunniga krävs utifrån lagstiftning endast vid anställning till professor. Det är numera upp till respektive lärosäte att ta beslut om tillsättningsprocessen ska innefatta sakkunnigbedömning vid anställning som universitetslektor. Behörighet och bedömningsgrunder för lektorat är fortfarande reglerade i förordningen.

Akademisk tillsättningsprocess förankrad i kollegialitet

I detta avsnitt presenteras en komprimerad beskrivning av akademisk tjänstetillsättning genom en tillbakablick till 1800-talet, men utan anspråk på att ge en heltäckande bild av den akademiska rekryteringens historia. Syftet är att ge läsaren en tydlig bakgrund till tillsättningsproceduren som sådan, förankrad i en kollegial modell benämnd kooptation dvs. då kollegor utifrån egna förslag väljer in nya kollegor. Första delen beskriver hur tillsättning inom akademien var organiserad och sträcker sig fram till reglering av sakkunniginstitutet 1876. Texten därefter tar upp förändring i statliga förordningar kopplade till akademisk lärartillsättning. Tillbakablicken avslutas då antalet studerande inom grundutbildning hade ökat märkbart. Ett skede som bl.a. gav upphov till inrättandet av en ny typ av lärartjänst – universitetslektorn med undervisning på grundläggande nivå som huvuduppgift. Det formella kravet som ställdes av akademien inför tillsättning av universitetslektorat, var avlagt disputationssprov och styrkt pedagogisk skicklighet. Att få möjlighet att inrymma det som benämns universitetets dubbla uppgift dvs. både forskning och undervisning, inom ramen för universitetslektoratet har alltsedan dess debatterats och ifrågasatts. Universitetslektoraten som anställning inom akademien har skapat ett trauma (Andrén, 2013). Lärarkategorin har varit grogrund för en ofta uppblående debatt utifrån principen om forskningens och utbildningens oskiljaktighet.

Jag har funnit det lämpligt att fokusera på lärarkategorin universitetslektor i min undersökning. Det är den anställningsformen som tydligt innehåller en konflikt kopplad till den dubbla uppgiften inom högre utbildning. I granskningsprocessen rörande universitetslektoratet menar jag, öppnades möjligheter att klargöra mer om universitetslärarens dubbla uppgift dvs. både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Det handlar då om meritering inför arbetet med att undervisa kopplat till studentens förmåga att söka ny kunskap och meritering för att undervisa inför att studenten ska kunna tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap. Vid tillsättning av universitetslektorat handlar det sålunda om meritering kopplat till universitetets dubbla uppgift.

Tillsättning av akademiska lärare i kollegialt sammanhang

I tidigt 1800-tal, granskades de sökande till akademiska lärartjänster i akademiska kollegiala församlingar (konsistorium och fakultet). Proceduren bestod i att dekanus (ordförande vid fakulteten) anmälde namnet på lämplig kandidat till lärosätets rektor. Någon offentlig ansökan förekom alltså inte. Inte heller skedde någon enhetlig bedömning av ett lärdomsprov som sökande genomförde vilket bestod i en avhandling och två föreläsningar. Det förekom att en ledamot i ett närliggande ämne ibland gav vägledning inför beslut. Beslutsordningen tog däremot inte hänsyn till sakkunskap utifrån ämnet. Proceduren skapade förutsättningar för kooptation. Kooptation medgav att medlemmar i akademien själva valde in nya medlemmar i arbetsgemenskapen. Vid renodlad kooptation existerade inte något ansökningsförfarande eller meritgranskning enligt kriterier och inte heller något urval utifrån kompetens.

Det var konsistoriet (motsvarande dagens styrelse vid universitet) som under tidigt 1800-tal hade exklusiv befogenhet att göra jämförelser mellan kandidater. I proceduren ingick att ledamöterna i konsistoriet röstade i turordning, baserat på hur länge de haft professorsfullmakt (hur länge de varit professorer). Proceduren resulterade i att ”hemmasöner” gynnades. De som av ett eller annat skäl inte passade in utestängdes från tjänster. Ledamöter i konsistoriet var angelägna om att sakkunniga inte skulle utgöra någon särskild instans. Istället ansågs lärarförmågan väga tungt vid värdering inför anställning.

Rekryteringen sågs i äldre tider mer som en angelägenhet för prästerskapet. När 1830-talets akademi inte längre klarade sig på donationsmedel ökade den statliga styrningen av akademien. Det tillkom ett årligt statsanslag som ökade möjligheten för statligt fattade beslut och regleringar. Det kom i sin tur att inverka på hur anställningsprocessen utformades och hur den omformades (Blomqvist, 1993; Hellqvist, 1988; Lindroth, 1976; Sandström, 1991; Svensson, 1980). Statsmakten hade tidigare inte visat något större intresse för hur arbetskraften rekryterades till de två dåvarande universiteten i Lund och Uppsala.

Vetenskaplig skicklighet efterfrågas mer och mer

Under 1800-talet växte en professionsmedvetenhet fram bland universitetslärare (Torstendahl/Rothblatt & Wittrock, 1993). Akademiska lärare skilde ut sig från dem de undervisade. Universitetsläraren skulle nu inte bara vara lärd utan skulle dessutom kunna påvisa nyskapande forskningsinsatser. Här växte fram ett tydligt förtroende för vetenskap. Vid tillsättning av nya lärare, behövde akademien kunna skilja ut den vetenskapliga prestationen som kvalifikationsgrund. Gruppen professionella forskare tydliggjordes. I denna begynnande professionalisering av akademiska lärare minskade den tidigare anknytningen till prästerskapet och undervisningen förändrades. Synen på aka-

demiska lärares arbetsuppgifter förändrades och året 1852 fastslogs formellt att forskning skulle ingå i tjänsteåliggandet för en professur (Frängsmyr, 2000, s.62; Liedman & Olausson, 1988).

Dåtidens universitet var inget forskningsuniversitet. Under 1800-talet pågick istället mest undervisning i form av föreläsningar, utbildning för statens blivande ämbetsmän. När universitetet blev alltmer forskningsinriktat avspeglades detta även i undervisningsformerna. Det allra första seminariet dvs. en ny undervisningsform sanktionerades av universitetskanslern år 1865, men då enbart för övning och repetitiva moment i språk och matematik dvs. inriktat på färdighetsträning. Även blivande jurister efterfrågade praktiska övningar utifrån rättsfallsbeskrivningar. Det handlade om undervisning som gick ut på att föreskriva och avgöra hur handlingar bör göras på bästa sätt (Liedman/Hellqvist, 1988). I slutet av 1800-talet när forskningsinsatser kommit att värdas högre och vetenskaplig skicklighet kommit att betyda mer och mer, tillkom ytterligare en form av seminarium. Den innebar undervisning som inte längre var inriktad på färdighetsträning, utan istället inriktad på träning av tankeskärpa i ämnets innehållsliga sida (Blomqvist, 1993; Liedman/Hellqvist, 1988, s. 63 ff.).

Kravet på doktorsgrad vid tillsättning – en nyhet

Året 1852 hade 1800-talets stora universitetsreform genomförts. Regler för tillsättning av akademiska lärare började därefter ta form. I 1852 års statuter för de då två universiteten i Uppsala och Lund, ställdes krav på att fakulteten skulle göra en skicklighetsbedömning av sökande till akademiska lärarämbeten (Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001). Dessa krav på en noggrann prövning vid tillsättning påskyndade ökad professionalisering av den akademiska lärarfunktionen.

Universitetets uppgift utvecklades i linje med forskningsinsatser. För att få verka inom universitetet ställdes nu krav på forskning. Det betydde att under senare delen 1800-talet fordrades specialkunskaper och krav på doktorsgrad när någon rekryterades. Doktorsgrad krävdes först inom de lägre fakulteterna (filosofiska). Det var svårare att etablera sådan praxis inom de högre fakulteterna (teologi, juridik och medicin) dvs. utbildning avsedd för professioner. En tudelning mellan teoretiska ämnesstudier och professionsutbildning levde parallellt med Humboldtska ideal som 'Lehr- und Lernfreiheit' i ett vetenskaps- och bildningsuniversitet. Det sistnämnda var ett ideal karaktäriserat av den akademiska lärarens frihet att förfäktat vilken ståndpunkt som helst inom sin vetenskap och studentens rätt att välja ämne och lärare efter eget omdöme (Liedman, 1988, s.177).

Under 1870-talet fanns två konsistorier (styrelser för universiteten). Ett konsistorium där alla ordinarie professorer, räntmästare och bibliotekarie ingick. Därtill ett litet konsistorium som bestod av rektor, prorektor och fem fakultetsledamöter, de teologiska, juridiska och medicinska fakulteterna samt sektionerna inom filosofiska fakulteten (historisk-filosofiska och språkveten-

skapliga). För att ge inblick i hur skicklighetsbedömning vid denna tid gick till återges nedan ett ärende från 1870-talet (Blomqvist, 1993). Ärendet beskriver en tillsättning, som snabbt övergick i ett överklagandeärende.

Pedagogisk skicklighet vägde tungt vid tillsättning

I kollegiala sammanhang hade hävdats att sakkunniggranskning medförde ett underkännande av den egna sakkunskapen. Företrädare i konsistoriet ville behålla avgörandet bland kollegorna. Konsistoriet i Lund hade valt att rekrytera en van undervisare – en av sina egna. Vid kooptation vägde lärarförmågan hos aspiranter tungt. Pedagogisk skicklighet var med andra ord betydelsefull vid tillsättning. Bedömningen inför anställning utgjordes av ett lärodomsprov, som aspiranten fullgjort i samband med ansökningstillfället. Sådan bedömning underlättade kooptation. Det gick nämligen att ändra på själva ämnesinriktningen för att anpassa den till befintliga kandidater vid det egna lärosätet. En aspirant kunde alltså växla ämne, när en lärartjänst blev ledig.

Vid en tillsättning krävde en förbigången aspirant att ”en verklig sakkunnig skulle utses”. Ärendet gick därmed vidare till universitetskanslern, som ställde krav på att även den sökandes vetenskapliga skrifter skulle bedömas i sin helhet. Inte endast avhandlingen skulle bedömas (avhandlingen kunde ju bestå av ett ”rätt ämne” för stunden). Tillsättningsförfarandet ledde till att Kunglig Maj: t gick emot konsistoriets tillsättningsbeslut. Kunglig Maj: t valde att utse egna sakkunniga i flera framtida anställningsärenden. Valda lämpliga ”hemmasöner” blev nu istället sakkunniggranskade och ifrågasatta.

Överklagandet blev till en reglering från statsmakten, som förändrade förloppet vid tillsättning och som påverkade det kollegiala tillvägagångssättet. Sakkunskap baserad på forskning inom ett ämne kom att efterfrågas alltmer, även om äldre förhållningssätt inom kollegiet fortfarande dröjde sig kvar. Krav på utomstående ämnesspecialisters sakkunskap kom att efterlysas av allt fler ledamöter i fakulteterna.

Förändringen av tillsättning med sakkunniggranskning är samtida med 1800-talets framväxande krav på meritokrati. Konkurrens och prövning av skicklighet, på grundval av duglighet istället för börd skulle ge rätt att avancera för positioner i samhället (Lindroth, 1976; Rothblatt & Wittrock, 1993).

Inrättande av sakkunniga stadsfästs år 1876

Kravet på inrättande av sakkunniga inom akademien kom att stadsfästas år 1876 (SFS 1876:5, 76 §). De ämnessakkunniga utsågs av fakulteten. Om ämnet saknades, fick det större konsistoriet på förslag från fakulteten, istället utse sakkunniga (som skulle vara professor inom ämnet) inom eller utom universitetet genom adjunktion (SFS 1876:05, 59 §).

Nyordningen innebar att sakkunniga formulerade skriftliga yttranden om kandidaterna till den lediga anställningen. De sakkunnigas förslag till förord av kandidat delgavs därefter fakulteten. Rangordningen av sökande var se-

dan fakultetens uppgift att bedöma. Fakultetens förslag till rangordning och lärdomsprov/läraprov följdes sedan av behandling av ärendet i konsistoriet. Konsistoriet kunde på så vis balansera fakultetens och sakkunnigas värderingar genom att ta in nytt material som en avslutning. Beslutsgången följdes av ett yttrande av prokanslern samt beslut av universitetskanslern för slutgiltigt beslut av Kungl. Maj: t. Uppsala och Lunds universitet hade från 1600-talet fram till 1824 var sin kansler. 1893 beslutade Kungl. Maj: t om en gemensam kansler och titeln kom att ändras till universitetskansler (HSV: s rapportserie 2001:18 R, s.17). Prokanslerfunktionen var ett sätt att befästa kyrkans inflytande över högre utbildning: Ärkebiskopen innehade funktionen prokansler. Denna funktion togs bort 1956. Vid årsskiftet 2012–13 har den statliga funktionen universitetskanslerämbetet (UK-ämbetet) inrättats.

Slutsatsen ger att stadsfästade av sakkunnigförfarandet skapade nya krav för kollegialt beslutsfattande. Meritokrati blev nu formellt införd inom akademien. Sakkunniga betraktades inte längre som ett underkännande av kollegiets sakkunskap. Istället sågs nu sakkunniga som ett försvar för vetenskapsfundamentets oberoende och anseende. Sakkunniga kom att utgöra garant för akademins självbestämmande gentemot staten, i vetenskaplig kompetensbedömning och meritvärdering. En effekt blev också att en sakkunnig som person, satte sitt eget anseende och trovärdighet på spel, i samband med bedömning vid rekrytering (Nilsson, 2009, s.55). En inte helt oväsentlig effekt för sakkunnigs bemötande av sökandes meriter.

Staten vill fortsatt stävja kooptation

I början av nittonhundratalet klagjordes, i 1908 års statuter (SFS 1908:135) att hänsyn ska tas till ”ådalagd skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning”. En statlig åtgärd som kunde ses som ytterligare steg att försöka stävja kooptation, var att staten som sådan, valde att förbehålla sig rätten att skapa nya professorer. Det var något som följdes av fler åtgärder.

Året 1908 frikopplades sakkunnigas insatser utifrån deltagandet i konsistorie-/fakultetsmöten. Sakkunniguppdraget fick karaktären av en beredande funktion och formen av ett skriftligt utlåtande. Det fick till följd att värdet på skriftliga sakkunnigutlåtanden förändrades. Sakkunnigutlåtanden blev utförliga och välskrivna förklaringar av sökandes kompetens. Utlåtandena uppfattades genom sin utförlighet som normerande inom ämnet. Sådana kompetensförklaringar ansågs betydelsefulla för yngre forskare inför kommande karriärsatsningar och även för dem som ville ta steget ut ur den akademiska banan (Nilsson, 2009, s.61).

Sakkunniguppdraget kom att uppfattas som ett hedersuppdrag, samtidigt utgjorde detta en arbetsuppgift som tog avsevärd tid och arbete i anspråk från den sakkunniges vanliga syssla. Detta i sin tur kom att ställa nya och återkommande krav från stat och akademi, för att finna former för att påskynda processen vid tjänstetillsättning.

I förlängningen eftersträvades återigen minskad kooptation från statens sida. I 1916 års statuter tillkom en princip om interakademisk samverkan för sakkunniginstitutet. Principen kom till för att stävja och förebygga ensidighet och partiskhet i utlåtandena. Genom interakademisk samverkan utvecklades även den nationella ämnesangelägenheten. Nytt i 1916 års statuter var dessutom att sakkunniga kallades att närvara, om sökande genomförde lärarprov (SFS 1916: 66, 63 §).

Statlig önskan om effektivisering genom befordringsnämnd

Ytterligare en kommitté tillsattes år 1918. Den hade målet att finna former för att effektivisera sakkunniguppdraget. I betänkandet rörande det akademiska befordringsväsendet (SOU 1922:17) rekommenderades effektivisering genom inrättande av tidsramar för proceduren inför anställningar. En ny form av kollegialt beslutsfattande lades fram som förslag (ibid., s.213). Förslaget rörde tillblivelsen av en befordringsnämnd med sju förtroendemän (rektor, prorektor och fem professorer från berörd fakultet). Befordringsnämnden inrättades för att arbeta parallellt med de av fakulteten föreslagna sakkunniga.

Fler steg för effektivisering av anställningsproceduren återfinns på 1930-talet (SOU 1937:36). Då åtskiljs fordringar för kompetensförklaring (behörighet) och grunder för inbördes placering införs, av två eller flera kompetenta sökande, i de skrivna sakkunnigutlåtandena. Interakademisk samverkan utvecklades fullt ut under 1940-talet till att gälla universitet och högskolor.

I och med nya universitetsstatuter år 1956 (SFS 1956:117–119) fick fakulteterna rätt att besluta om lärarprov för att bedöma undervisningskicklighet. Men fortfarande gällde bedömningen i överensstämmelse med tidigt 1900-tal ”ådagalagd skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning”. En nyhet var möjligheten att utse sakkunniga från övriga nordiska länder dvs. begränsningen till att välja ut sakkunniga på nationell basis (SFS 1956:117, 130 §) försvann.

Ökad studerandetillströmning och inrättande av universitetslektorat

Nu inträder en tidsperiod där det återfinns en framväxande oro hos statsmakten kring studerandetillströmningen. En tillströmning som medförde ökade kostnader för den akademiska utbildningen. Året 1955 hade det funnits 22 647 studenter inom universitet och högskolor (HSV 2006:3 R, s.16). I en rapport från i Ecklesiastikdepartementet 1957–67 (Konnander, 2002), beskrevs en oro inför ”överströmningen” till universiteten. En planeringschef vid den dåtida departementsledningen fällde kommentaren:

Vad skulle socialgrupp 3 säga när de upptäckte att det enda deras barn fick ut av den högre utbildningen var en finare titel för att sköta samma jobb som de tidigare utfört på grundval av en vanlig postutbildning? (Konnander, 2000, s.34)

Situationen bestod i ett annorlunda inflöde av studenter till högre utbildning med grupperingar av studerande från studieovana miljöer. För att lösa det ökade undervisningstrycket vid universiteten, tog departementet under 1950-talet fram förslag om att inrätta en speciell akademisk läraranställning benämnd universitetslektorat (SOU 1957:24). Arbetsinsatsen i läraranställningen avsåg huvudsakligen undervisning på lägre stadier dvs. ett- och tvåbetygsstadierna (SOU 1957:24, s.99). Kravnivån för anställningen dvs. behörighet sattes till doktorsexamen och styrkt pedagogisk skicklighet. År 1958 inrättades sedan lärarkategorin universitetslektor för att klara studerandetillströmningen. Förloppet intygas nedan:

Det var sant; kullarna svällde för varje år. En ny sorts tjänst hade just inrättats för att möta syndafloden: universitetslektoraten. Min förste universitetslektor hette Harald Elovson. Han var en äldre man som tidigare undervisat vid folkskoleseminariet i Lund. Han höll något som nog snarare kunde kallas för lektioner än föreläsningar av gamla sorten. Men de omfattade inte mer än två dubbeltimmar i veckan. Dessutom hade vi övningsseminarier. Anhängarna av ett äldre universitet menade att undervisningen var skandalöst omfattande. Det talades om korvstoppning. (Liedman, 2011, s.140)

Kritiken var kopplad till universitetets dubbla uppgift innehållande både undervisning och vetenskaplig forskning. Studenten skulle väckas inte ledas. Anhängarna av ett äldre universitet skanderade kring övergång till en instrumentell kunskapsyn på grund av inrättandet av den nya lärarkategorin. Talet om korvstoppning handlade om kunskap som enbart medel för att uppnå vissa mål. Lektioner och övningsseminarier bidrog därmed till ett förfall. Kunskap blev till ett redskap för att utföra vissa uppgifter. En sådan kunskapsprocess gav inga nya insikter och resulterade inte i att studenten utveckledes och förändrades i grunden. Citatet ovan bär fram kritik som manifesterades i universitetslektoratet. Krav på doktorsexamen och styrkt pedagogisk skicklighet var utifrån min uppfattning, tydligt kopplad till universitetets dubbla uppgift - att undervisa för att studenten ska tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap men också att undervisa för förmåga att söka ny kunskap.

Den dubbla uppgiften och massifikation

Expansionen av studerande ökade alltmer. År 1960 fanns 36 909 studerande som ökade till 50 000 i mitten av sextioalet och till ca 120 000 år 1970. Det skedde en ökning av antalet studerande från 14 000 i mitten av 1940-talet till 340 000 år 2006 (HSV 2006:3 R, s.16). Några år senare hade antalet ökat ytterligare till ca 360 000 studenter. Den ökade studerandetillströmningen åtföljdes av en total expansion av den högre utbildningen som gav fler utbildningar. Under tiden har universiteten gått från statlig detaljstyrning (Bennich-Björkman, 2004; Kim, 2002; Sörlin & Törnqvist, 2000) till institutionell autonomi (Asking, 2012).

I Sverige omtalas det ökade studentantalet ofta som en utbildningsexplosion. I nutid befinner sig den högre utbildningen i något som skulle kunna kallas en andra utbildningsexplosion ofta benämnd som massifikation (Faure & Soulié, 2006; Le Gall & Soulié, 2009). Massifikation utgörs av process där universitetsutbildningar alltmer får formen av yrkesanknytning och där ungdomsarbetslöshet och demografisk utveckling fördjupat utvecklingen. Det har gett avtryck i lärarrekrutering inom akademien t.ex. att kunskapsbredd inom ämnet, som hade stor betydelse tidigare, ofta valts bort vid annonsering till förmån för specialisering inom en viss del av ämnet, ofta inriktad på tillämpning. Professorn i pedagogik Leif Lindberg (1997) har lyft fram bilden av nya krav på universitetslärare och problem som uppstått i samband med massifikationen av högre utbildning. Lindberg menade att detta har gjort att man försöker finna lösningar i pedagogiken.

Införandet av yrkesutbildningar inom ramen för högre utbildning har kännetecknat utvecklingen i Sverige sedan 1977. Callewaert (1998a, s.75 ff.) har lyft fram att högre utbildning blev till en slags uppsamlingsinstitution för all postgymnasial utbildning. Det har skapat en kris för den akademiska läraren. Callewaert väljer att argumentera om krisen med stöd i Émile Durkheims (1926/1956) kunskapsformer. Callewaert exemplifierar med kunskapsförhållanden hos en naturvetenskaplig forskare, en ingenjör och en pilot. Callewaert menar att professions- och semiprofessionsutbildningar baseras på kunskap som kan förstås som *praktisk teori* dvs. teori **FÖR** praktik, som leder till anvisningar för hur man kan göra på bästa sätt (avsedd för ingenjören och piloten). *Praktisk teori* är baserad i kunskap som är hämtad från vetenskap. Callewaert lyfter sålunda fram att professionsutbildningar för präster, jurister och andra utbildningar (t.ex. lärarutbildning och utbildning för vårdyrken), vid införandet i akademien, utgick från antagandet att en yrkeskunnig (t.ex. en sjuksköterska med akademisk examen), är bättre rustad för praktiken än en utan. Callewaert hävdar att universitetsundervisning *inte enbart* ska handla om praktisk teori. En akademisk lärare kan bidra med kunskap till praktiken. Men det är av vikt att undervisningen går ut på att studenten ska förstå något **OM** praktiken.

Det kan med andra ord råda en missuppfattning om vad akademisk undervisning innebär och vad universitetets dubbla uppgift innebär. Callewaert hävdar att universitetsundervisning ska handla om vetenskap (*praktisk teori*) **OM** praktiken, som inkluderar föreskrifter och reflektioner över det bästa sättet att genomföra praktiskt arbete (praktisk teori) **FÖR** praktiken.

Det blir uppenbart att när en sökande och sakkunnig ska ta ställning till vetenskaplig och pedagogisk skicklighet dvs. universitetets dubbla uppgift i sin ansökan/bedömning betyder det att krisen vid rekrytering kan komma upp till ytan. Ännu mer att detta kan inträffa vid en andra massifikation. Universitetslektoratet innebär ett komplicerat uppdrag med inriktning på att undervisa för förmåga att söka ny kunskap (med ena lärarytan i praktik teori – kunskap **OM** praktiken) och för att studenten ska tillgodogöra sig, bearbeta

och tillämpa sin kunskap (med andra lärarytelsen i praktisk teori – kunskap **FÖR** praktiken).

I ovanstående beskrivning av praktik teori och praktisk teori i förhållande till granskningsprocessen vill jag lyfta fram ett samband med Sjöstrands definition av pedagogik som ämne dvs. pedagogik som beteckning både för deltagandet i den ena eller andra edukationsprocessen och även för insatserna att vetenskapligt försöka granska dessa och de verksamheter, vilka är förbundna med dem. Jag menar att Sjöstrand visar på en motsvarighet till praktisk teori (kunskap **FÖR** praktiken) och praktik teori (kunskap **OM** praktiken). Jag menar att här framhävs av Callewaert och Sjöstrand att universitets uppgift är både ock och inte antingen eller. Uppgiften innefattar både undervisning för förmåga att söka ny kunskap och för att tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap. Callewaerts argumentation ovan kan ha tydliggjort en missuppfattning om den dubbla uppgiften. I vilket fall har argumentationen hjälpt mig förstå mer om varför sakkunnigbedömning har ifrågasatts i olika forum, vilket jag ger några exempel på i nästa avsnitt.

Meningsutbyte om sakkunnigbedömning och tillsättningsprocess

Det här avsnittet innehåller exempel från en debatt med olika tongångar om sakkunniga och tjänstetillsättning inom akademien.

Vid sekelskiftet debatterar Thorsten Nybom rekrytering under rubriken ”Meritokrati, lärartjänstreformer och pengar” i Universitet, Forskning, Samhälle (2000, s.33 ff.) och hävdar ”att i en värld där kravet på beslutsföret i huvudsak mäts i graden av snabbhet, medialt genomslag eller politisk korttidseffekt, kommer kraven på kvalificerat kunskapsinhämtande och reflekterande konsekvensanalys att gradvis framstå som onödiga och störande”. Nybom framhäver att om ett karriärsystem genomförs till priset av en avskaffad meritokrati blir resultatet enbart destruktivt och systemupplösande. Det handlar om värderingar som i sekel utgjort universitetets intellektuella fundament och samhällsliga legitimitet. Grundläggande värderingar med kollegiala beslutssystem och autonomi hotar att undermineras.

Ett andra exempel är hämtat från en artikel från 2002, Dagens Forskning:

Sakkunniginstitutet har blivit ett av högskolans svåraste flaskhalsproblem och ett allvarligt funktionshinder i högskolornas kvalitetsutveckling! Att söka omfattande sakinformation inför ett personalbeslut är naturligtvis rimligt. Att med mer eller mindre automatik överlåta sin personalpolitik på externa sakkunnigutlåtanden är orimligt. Det är hög tid att aktivera och modernisera högskolornas personalpolitik. Lösningen bör ligga i att avdramatisera sakkunnigutlåtandenas roll. Man måste tydliggöra om en aktuell professur har sin huvudsakliga inriktning mot forskning eller utbildning. Annars kommer vi att få ett oöverstigligt gap mellan högskolans verkliga uppgift och de kvarvarande 1800-talsdrömmarna. ... Vilken kvalitet på produkter och tjänster skulle vi åtnjuta om övriga företag och organisationer i samhället rekryterade

med högskolornas nuvarande metoder? Tanken svindlar. (Eriksson, 2002, s.31)

De sakkunnigas bedömningar kopplas inte ihop med ett försvar för vetenskapssamfundets oberoende och anseende eller att sakkunniga skulle utgöra garant för akademins självbestämmande gentemot staten, i vetenskaplig kompetensbedömning och meritvärdering. Personalpolitiken beskrivs som kvarvarande 1800-talsdrömmar. En undran kan ställas kring vad som i inlägget anses utgöra högskolans verkliga uppgift. Inlägget framhåller den akademiska lärarens uppgift som antingen forskning eller undervisning istället för både ock.

Att föra fram att akademien ska ta till sig näringslivets sätt att rekrytera leder vidare till en debattartikel i Dagens Nyheter (2002, 16 april) med rubriken "Meritokrati – för de svagas skull". Agnes Wold för fram att för att få anställning som lärare inom akademien har officiell meritokrati varit rådande sedan 1923. Idag menar Wold, gäller principen "den som passar" istället för principen den med bäst meriter. Argument mot meritokrati har varit att "omöjliga" personer kan få anställning. Wold hävdar att utan meritokrati riskerar man att välja "personer som man känner igen" framför "främlingar" och akademien drabbas av intellektuell stagnation. Debatten fortskrider.

En intressant diskussion om tillsättning finns hos Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) där fyrtiotvå universitet och högskolor ingår som medlemmar. SUHF tar ställning i högskolepolitiska frågor bl.a. ett nytt system för läraranställningar inom högskolan. SUHF-styrelsen beslutade 2006, efter bemyndigande från förbunds församlingen, om att få till en förändring på olika sätt av det regelverk som styr tillsättningen av forskare och lärare. Först ville man överföra beslutanderätten avseende en stor del av de regler som nu återfinns i högskoleförordningen till lokal nivå. Det gällde regler för behörighet för anställningar andra än professor samt bedömningsgrunder vid anställning av lärare. Förslaget innebar att en ny lokal anställningsordning skulle fastställas av respektive högskolestyrelse. Därtill att principer för ett nytt karriärsystem för högskolans lärare skulle utformas för att möjliggöra en ändamålsenlig process för tillsättning av lärare. SUHF ville att lagstiftningen skulle ändras så att stora delar av högskoleförordningen (4 kapitlet) som avsåg läraranställningar, utgick ur förordningen. Förslaget innebar att man ville återföra anställningsprocessen till ett läge där formen kan få variera mellan universiteten/högskolorna i tillsättningsärenden och ges en snabbare och mer flexibel tillsättningsprocess.

Ytterligare ett exempel gäller ifrågasättande av sakkunniguppdrag. Det är hämtat från Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademins (IVA) panel för Mobilitet, meritering och rekrytering och inom ett projekt med rubriken *Framtidens Universitet* (2006). Förslaget från panelen går ut på att förbättra processerna för rekrytering och meritering inom svenska universitet och högskolor. I rapporten konstaterades att i tillsättning av tjänster vid universitet och hög-

skolor, så vägde traditioner tungt. Likaså att rekryteringsprocessen av forskare och lärare ofta styrdes av sakkunnigutlåtanden *och att det idag är svårt frånga dessa* (min kursiv, Panel III, 2006, s.23). I rapporten betonades att forskningsmeriter lätt konkurrerar ut pedagogiska meriter och näringslivserfarenheter vid sakkunnigbedömning. I rapporten föreslogs att tillsättningsprocessen utformas på ett mer mångfacetterat sätt och att högskoleförordningen reformeras. Det är ett förslag i linje med SUHF: s förslag. Tillsättning ska ske utifrån en mångfald meriter för att kunna stärka det sammansatta laget av forskare, lärare och övrig personal. Den akademiska lärarens skicklighet och noggrannhet ska omfatta erfarenhet från näringsliv, entreprenörskap samt samverkan. Pedagogiska meriter ska värderas avsevärt högre än tidigare. Ett system för meritering av undervisning bör vidareutvecklas på motsvarande sätt som för forskningen. Fler priser och belöningsystem bör instiftas för god pedagogik och kursutveckling. Förslagen befinner sig, sålunda sett utifrån den dubbla uppgiften med slagsida i praktisk teori dvs. kunskap för praktiken och undervisning för att kunna tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap.

En del av nämnda förslag är genomfört och lagstiftat sedan 2011. Det är för närvarande upp till det enskilda lärosätet att besluta om sakkunniga ska anlitas inom ramen för respektive lärosätes anställningsordning vid anställning av universitetslektorat.

Akademisk kvalitet kräver flera sakkunniga, skrev professorn i vetenskapshistoria Tore Frängsmyr, i en debattartikel i april 2010. Han har i artikeln reagerat på propositionen *En akademi i tiden* (prop. 2009/10:149). Frängsmyr hävdar att kvaliteten upprätthålls genom sakkunnigutlåtandena, och varnar för att akademien tycks vara tillbaka till tiden före 1876. Om inget sakkunnigutlåtande skrivs och ingen i rekryteringsgruppen representerar ämnet vad grundar sig då tillsättningen på? Frängsmyr varnar för risken av godtycke, tillfälligheter, vänskapskorruption och att avsaknad av kvalitet får råda vid rekrytering.

Fler inom akademien har reagerat på problematiken. Ett exempel är den politiskt och religiöst oberoende ideella sammanslutning Academic Rights Watch (ARW), grundad 2012. De har målsättningen att bevaka den akademiska friheten i Sverige. I deras första årsberättelse 2013, finns rubriken ”Tjänstetillsättningar i strid med akademiska principer”:

Grunden i Sverige är att skickligheten ska vara den främsta bedömningsgrunden och att tillsättningar ska ske i öppen konkurrens efter utlysning och sakkunniggranskning. Härigenom är det tänkt att forskningens och undervisningens kvalitet ska granteras och att den medarbetare som anställs inte behöver ta hänsyn till olika former av ovidkommande lojaliteter (ARW 2013, s.12)

Academic Rights Watch har bevakat ärenden där kollegialt ledarskap fått stå tillbaka och där internrekryteringar och strategiska ”inlasningar” blivit allt vanligare. Den ideella sammanslutningen företräder positioneringen att i förlängningen ger internrekrytering en nedmontering av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet hos de akademiska lärarna. Academic Rights Watch har tagit initiativ till uppföljande studier (Sundberg, 2013, 2014) om konsekvenser av autonomireformen 2011 i och med att lagstödet för kollegiala beslutsorgan vid tjänstetillsättning försvann.

Innan jag går över till tidigare forskning inom området, vill jag ge sociologen Max Weber (1864–1920) ordet. Weber får avrunda debatten utifrån temat ”Vetenskap som yrke”. Nedan ett citat hämtat från en föreläsning i München år 1919:

Ingen universitetslärare tycker om att tänka tillbaka på diskussioner om tillsättningar, för de är sällan angenäma. Och likväl måste jag säga, att i de många fall jag känner till, så fanns utan undantag den goda viljan att låta rent sakliga skäl vara avgörande. (Weber 1919/1991, s.13)

Kapitel 2 Tidigare forskning

Jag har i detta kapitel strävat efter att kunna placera in min egen studie i en forskningskontext. I avsnittet presenteras en översikt över tidigare forskning som är av betydelse för mitt studieobjekt. Genomgången begränsas till forskning om akademisk tillsättning omfattande studier om bedömning av sakkunniga inriktade på meritering och procedurinriktad forskning vid tjänstetillsättning. Andra studier som jag funnit relevanta för mitt avhandlingsarbete presenteras integrerat i sitt sammanhang i kommande kapitel.

Meriter och bedömningsaspekter

Olika ställningstaganden vid tillsättning har professorn i pedagogik Christina Gustafsson (2001, s.3) betonat i en studie om *Rekrytering av akademiska lärare – en balansgång mellan olika intressenters kvalitetskriterier*. Gustafsson konstaterar utifrån många års erfarenhet som ordförande i en tjänsteförslagsnämnd/rekryteringsgrupp och som ledamot i andra tjänsteförslagsnämnder vid andra lärosäten och lärarrekruteringsgrupper, att det finns olika syn på kvalitet avseende vilket sätt man är intressent inom högre utbildning. Alla synpunkter är relevanta och hon framhåller att dessa innebär att det alltid blir skillnad när olika intressenter ska argumentera för någon eller något. Gustafsson vill med en fallstudie visa hur en rekrytering kan innefatta konflikter om vad kvalitet är. I analysen av ett rekryteringsärende framgick att den sakkunnige tog ställning för en vetenskapligt meriterad sökande och hur andra bedömningsgrunder benämns ”icke akademiska kriterier”. Gustafsson framhåller att så ser emellertid inte statsmakterna på saken. Rekryteringsgruppen arbetar med att balansera olika intressenters krav mot varandra. Jag fann Gustafssons studie intressant utifrån mitt syfte att fördjupa förståelsen för granskningsprocessen.

I min undersökning och i dagens sakkunnigutlåtanden i Sverige är det sökandes redovisning av pedagogiska meriter som utgör grunden för bedömning av pedagogisk skicklighet. Rekryteringen kan ibland kompletteras med intervju och provföreläsningar. Bedömningen handlar om att pröva den sökandes meriter och argumentera för valet av bedömningsaspekter utifrån en kravnivå som finns i utannonseringen av anställningen och de riktlinjer som föreligger. Uppgiften skulle kunna liknas vid hanteringen av en forskningsuppgift vilket också uttrycks av pedagogikprofessorn Inger Wistedt (1999) i en skrift som handlar om att granska pedagogisk meritering:

Precis som vid vetenskaplig granskning handlar pedagogisk granskning om att pröva den sökandes meriter och att argumentera för bedömningen utifrån givna förutsättningar (aspekter och kriterier) och med stöd i ett empiriskt material (den sökandes återopade dokumentation). (Wistedt, 1999, s.9)

Valet av kriterier i granskningen har fram till 2011 varit subjektiva utifrån erfarenhet och varierat dvs. de är ett uttryck för den sakkunniges egna preferenser. Det här betyder att kriterierna har varierat mellan granskare och med karaktären på anställningen. Efter 2011 ska lärosätet på sitt eget vis kodifiera sina kriterier.

Psykologen Henry Montgomery (1983) intresserade sig i början 1980-talet för studier om beslutsprocesser. Montgomerys intresse ledde vidare in i forskning om hur sakkunniga vid professorstillsättningar bildar sig föreställningar om vetenskaplig kvalitet. Forskningens syfte var att klargöra meningens med konceptet vetenskaplig kvalitet och visa hur olika koncept dominerade retoriken kring vetenskaplig kvalitet. Studierna genomfördes av en grupp psykologer vid Göteborgs universitet (Sven Hemlin, Henry Montgomery & Ulla-Stina Johansson, 1985). Forskningsgruppen (Hemlin, 1991; Montgomery & Hemlin, 1991) genomförde analyser utifrån kodning av sakkunnigutlåtanden i professorstillsättningar med koncept av olika aspekter (problem, metod, teori och resultat, resonemang, argument och ”skrivstil”). Aspekterna sattes i förhållande till olika attribut t.ex. originell, nyskapande, stringens. Exempelvis att bedömning av sakkunnig formulerad såsom ny, originell teori kopplades till aspekten teori och attributen ny och originell. Forskningsgruppens analys visade att sakkunniga inom ”mjuka ämnen” (humaniora och samhällsvetenskap) var benägna att understryka nyskapande, stringens och inomvetenskaplig betydelse. Dessa sakkunniga gick mer in i detaljer. Sakkunniga inom ”hårda ämnen” (naturvetenskap) var benägna att understryka den utomvetenskapliga betydelsen och forskarens produktivitet.

Flera insatser och försök har gjorts för att klargöra bedömningsaspekter vid tillsättning. Professorn i pedagogik Leif Lindberg skrev bl.a. en essä (1997) med titeln ”Ohållbara argument mot pedagogisk meritering”? Essän fick under 1990-talet stor spridning inom universitetsvärlden i Sverige. Den grundläggande frågan som Lindberg försökte besvara var ”kan lärarskicklighet bedömas”? Några år senare arbetade Högskoleutredningen SOU 1992:1 *Frihet, Ansvar, Kompetens* (Grundbulten), med att utreda grundutbildningens villkor inom högre utbildning. I utredningsarbetet ställdes bl.a. samma fråga som Lindberg ställt. Utredningens svar var att en värdeskala varken är lämplig eller möjlig (SOU 1992:1, s.186 ff.) . Utredningens ställningstagande förankrades i pedagogikprofessorn Urban Dahllöfs forskning. Dahllöf förankrar sitt ställningstagande i en systemorienterad modell och där betonas komplexiteten i lärarskicklighet samt svårigheten med att bedöma sambandet mellan lärarbeteende, studenternas lärande och de villkor – ramfaktorer som gäller för undervisnings- och lärandeprocessen (Dahllöf, 1967, 1971).

Grundbultens slutsats i förhållande till bedömning av pedagogisk skicklighet var tudelad. I SOU 1992:1 framkommer en invändning mot att beakta ramvillkor och situationsberoende lärarskicklighet. Istället betonades av utredarna, sett utifrån vikten av lärares och studenters individuella ansvar för undervisning och lärande, nödvändigheten av mekanismer för bedömning och värdering av den enskilde lärarens arbetsinsatser som undervisare i enlighet med lagstiftningen. Pedagogiska meriter enligt SOU 1992:1 omfattade undervisningsinsatser, pedagogisk utbildning, utvecklingsarbete, och forskning om utbildning, läromedel, erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration och forskningsinformation. Därtill gavs generella råd till sakkunniga för värdering av pedagogisk skicklighet omfattande kvaliteten (lärarskicklighet, resultat, teoretisk reflektion, vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen) omfattning och bredd.

Några undersökningar med sakkunnigutlåtanden som material

Leif Lindberg (2001) anser att stämningarna visavi pedagogisk meritering i Sverige har förändrats avsevärt sedan 1990. Lindberg har varit initiativtagare till studier om sakkunnigbedömning och bedömning av pedagogiska meriter alltsedan 1980-talet. I en studie (Lindberg, 2005) om professorstillsättningar i pedagogik, har Lindberg tagit fasta på att sakkunnigutlåtanden utgör ett källmaterial som kan hänföras till huvudgruppen offentlig skriftlig kvarlätenhet. Skillnaden innebar att författaren av expertutlåtanden dvs. de sakkunniga trädde åt sidan som person vid bedömning, till förmån för handlingens funktion som då blev central. Det var uttryck för att samma handling vid ett personsifte kunde utfärdas av en annan sakkunnig utan att handlingens karaktär på något sätt förändrades. Lindberg (ibid., s.4 ff.) medger i studien om professorstillsättningar i pedagogik 1910 –1998, likväl hur sakkunnigutlåtanden kunde vara uttryck för en kraftmätning mellan vetenskapliga positioner om hegemonin inom ämnet. Lindberg poängterar att de av honom nämnda studierna om tjänstetillsättningar inte är möjliga att generalisera. Att strider förekom mellan vetenskapliga positioner återfinns i Håkan Gunneriusson (2002) avhandling om svensk historievetenskap, omfattande 1920-tal till år 1957.

I samarbete med professorn i pedagogik Ulla Riis genomförde Leif Lindberg 1996 (Ds 1996:14), en studie uppbyggd på analys av sakkunnigutlåtanden och inriktad på meritvärdering med fokus på kvinnors respektive mäns meriter vid tjänstetillsättning inom universitet och högskolor. Cirka 250 sakkunnigutlåtanden från 126 rekryteringsärenden analyserades. Analysen visade att kvinnor hävdade sig bra i konkurrens om tjänster under den studerade tidsperioden 1982–1994. Utifrån studien går att utläsa att sakkunniga i sina formuleringar är konsistenta när de bemöter sökandes meritering.

I en uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet (Riis, Hartman & Levander, 2011) har författarna funnit att de pedagogiska

meriternas betydelse ökat över tid under åren 1999–2010, föranlett av tydligare efterfrågan och bättre redovisning av meriterna. Därtill konstateras att sakkunnigutlåtanden har blivit kortare över tid och att sakkunniginstitutet eventuellt har urholkats.

Att sakkunniginstitutet urholkats bekräftas i en avhandling år 2009, författad av idé och lärdomshistorikern Rangnar Nilsson (2009). Avhandlingen är uppbyggd på studier av sakkunnigutlåtanden och har titeln: *God Vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner*. Studien täcker in vetenskapsuppfattningar i vetenskaplig praktik genom sakkunnigutlåtanden för statsvetenskap, litteraturvetenskap och fysik från åren 1950–70 och 1985–95. Nilsson är i sin analysmodell inspirerad av Sven Hemlins & Henry Montgomerys (1991) tidigare forskning. Studieobjektet utgörs av sakkunnigas vetenskapsuppfattningar där även studieobjektets inramning dvs. sakkunniginstitutionens utveckling har analyserats. Nilsson drog slutsatsen att numera var sakkunniginstitutets legitimerande uppgift, som erbjudit vetenskaplig kompetensbedömning i kombination med kollegial hantering, på reträtt. Sakkunnigutlåtandena hade därtill över tid förkortats dramatiskt:

Det är uppenbart att såväl rättsäkerhet som motivering av rekommendationerna genom de nya möjligheterna att dels skriva delvis gemensamma utlåtanden, dels begränsa dem till en toppkandidat, åsidosatts till förmån för en smidigare, snabbare och förmodligen billigare hantering. (Nilsson, 2009, s.359)

Nilsson (ibid.) bidrar med kunskapen att denna rationalisering medfört utlåtanden som gått från att vara ”ett hedersuppdrag mot en ringa ersättning” till ett överlämnande av bedömningsansvaret till en infrastruktur inom det internationella forskarsamhället, där system för kvalitetskontroll inom det egna ämnesområdet tar över. Det betyder att systemet med sakkunniga har blivit mer internationellt präglat men också mer slutet. Nilssons resultat pekar på risken att den svenska modellen med sakkunniggranskning och öppenhet stängs igen alltmer, med påföljden av en ökad rättsosäkerhet. Risken finns då att bedömare i den nya infrastrukturen fokuserar mer på t.ex. antalet publikationer som citerats med följd av bristande fokus på innehåll i publikationen.

Bedömargrupper och kvalitetssäkring

Lena Gemzöe (2010) fick i uppdrag från expertgruppen för genus vid Vetenskapsrådet att genomföra en forskningsöversikt av kollegial bedömning av vetenskaplig kvalitet. I översikten riktades uppmärksamhet mot begreppet kognitiv partiskhet till skillnad från personlig, social eller institutionell partiskhet. Gemzöe fann att kognitiv partiskhet innefattade kvalitet i överensstämmelse med den egna forskningen som något karaktäristiskt i bedömning

av forskningsansökningar och vid bedömning av manus för publicering. De resultat som Rangnar Nilsson (2009) nämnde om risken av ett överlämnande av bedömningsansvaret i en infrastruktur inom det internationella forskarsamhället, med system för kvalitetskontroll inom det egna ämnesområdet blir på så vis oroväckande. Nilsson hade visat på förflyttning av bedömning i ett kollegialt system förankrat på lokal nationell nivå. I Gemzöes översikt (2010) framkommer bl.a. med stöd i en studie av Liv Langfeldt (2004) att deltagare i expertpaneler inte kunde förklara hur de använder kriterierna när de utvärderar forskning. Kvalitetsbegreppet var höljt i dunkel. Nilssons slutsats leder tanken vidare till fler studier där data om vetenskaplig publicering utgör fokus i bedömning.

Wennerås & Wold (1997) är ett känt exempel där Medicinska forskningsrådet kritiserades för sitt sätt att fördela medel till forskarassistenttjänster eftersom kvinnor måste ha 2,5 gånger mer vetenskaplig meritering i jämförelse med männen. Det förekom nepotism/kognitiv partiskhet (vänskapsbonus) då sökande var ”lierad” med någon i bedömningskommittén. Sandström & Hällsten (2008) publicerade i tidskriften *Scientometrics* en uppföljning av just den studien med den tankeväckande titeln ”Persistent nepotism in peer-review”.

Michèle Lamont (2009) har konstaterat att bedömare i expertpaneler inte använt sig av något enhetligt kvalitetsbegrepp. Lamont har en bakgrund som doktorand hos Bourdieu under tidigt 1980-tal där hon bl.a. genomförde intervjuer med intellektuella i Paris-området parallellt med att Bourdieus färdigställde undersökningen om *Homo Academicus*. Lamont beskrev i Elizabeth Silva & Alan Wardes bok (2010) om *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy*; att hon funnit Bourdieus fältanalyser mekaniska och förutsägbara till sin karaktär. Lamont kom senare att utveckla studier om värderingsprocesser inspirerade av Bourdieus begrepp. Hon beskriver hur hon återvände (2010, s.10) till Bourdieus teorier i boken *How Professors Think* (2009), där Lamont analyserar hur akademiker gör när de bedömer kollegors och studenters forskningsansökningar. Bedömning i expertgrupper hävdar Lamont, karaktäriseras av en pluralistisk orientering och inte enbart av kraftmätning mellan vetenskapliga positioner om hegemonin inom ämnet.

Exempel på meritvärdering utifrån genusperspektiv

Inom området med genusteori som övergripande teoretiskt ramverk har det genomförts ett antal studier. Jag har valt att avgränsa mitt avhandlingsarbete. Jag kommer inte att problematisera eller dra empiriska slutsatser utifrån genusteoretiska begrepp. Jag kommer endast att nämna ett par studier med beröringspunkter till min undersökning.

Ofta ifrågasätts sakkunnigas meritvärdering ur ett jämställdhetsperspektiv. T.ex. när sociologen Fredrik Bondestam (2003) diskuterar meritvärdering utifrån retorik kring positiv särbehandling, där Bondestam bemöter ar-

gumentet att forskare vill bli bedömda av sakkunniga dvs. sakkunnigssystemets legitimitet i universitetsvärlden. Bondestam ser det som ett sätt att avdramatisera den maktutövning som ligger i sakkunnigas tolknings- och definitionsrätt. Bondestam hävdar att det är ett välkänt faktum att den kollegiala modellen är knuten till elitism och könsmissig underrepresentation. Det är tydligt att Bondestam inte ser sakkunniga som ett försvar för vetenskapssamfundets oberoende och anseende och inte heller att sakkunniga skulle kunna utgöra garant för akademins självbestämmande gentemot staten, i vetenskaplig kompetensbedömning och meritvärdering.

Vid Göteborgs universitet bedrevs under tidigt 2000-tal ett meritvärderingsprojekt inom det teoretiska ramverket kritisk diskursanalys. Undersökningen: *Meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv. Språket i sakkunnigutlåtanden* (Gunnarsdotter Grönberg, 2003) vars empiri omfattade 14 lektorstillställningar vid samhällsvetenskapliga fakulteten åren 1996–2000, har som syfte att undersöka om det fanns ledtrådar i språket som visade att män och kvinnor behandlades olika när deras meriter bedömdes. Huvudslutsatsen blev att det skulle behövas tydligare ramar för hur sakkunnigutlåtanden ska utformas i framtiden på ett mer demokratiskt sätt. Mallar och uppspaltning av vilka meriter som måste beskrivas föreslås för att uppnå en jämnare bedömning. Språkvetaren Anna Gunnarsdotter Grönberg (ibid.) tog i sin undersökning fasta på sakkunnigutlåtanden som genre dvs. att en grupp texter tillkommer i samma syfte och utformas på likartat sätt. Det jag beaktat i hennes studie var utgångspunkten att den som första gången skriver ett utlåtanden har med stor sannolikhet också läst utlåtanden tidigare t.ex. vid ansökningstillfällen. Här återfinns min utgångspunkt i den kollegiala edukationsprocessen utifrån ”inskolning i akademien”.

Filosofen Eva Mark (2003) har genomfört en begreppsanalys ägnad temat meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv. Hon utvecklar tanken (ibid., s.58) om att bedömning av akademiska meriter är en praktisk förmåga och liknar det hela vid skråkunskap. Jag instämmer i hennes reflektion om begreppet ’meritvärdering’ bestämd av distinktionen mellan praktisk och teoretisk kunskap. I min avhandling gäller distinktionen mellan praktisk och teoretisk kunskap urskiljandet av olika kunskapsformer där Durkheims kunskapsformer av Bourdieu formulerat som praktik teori – kunskap om praktiken och praktisk teori – och kunskap för praktiken som Durkheim urskiljer, kan kopplas till universitetets dubbla uppgift. Mark framhåller hur praxis kring meritvärdering skapas av professionen inom akademien (2003, s.59). Mark beskriver det som en starkt reproducerande kraft oberoende av individ men som verkar via individer. Mark drar slutsatsen att meritvärdering ingår i organisationens habitus och är något synnerligen trögföränderligt. Mark har valt att definiera habitus som något som genererar sätt att varsebli, att känna, att tänka och så vidare (ibid., s.44). Mark förklarar att habitus samtidigt utgör en levd struktur som är internaliserad i handlandet och en socialt kon-

struerad struktur som utgör förutsättning för handlandet. Organisationen återskapar sig själv i en till stora delar omedveten reproduktion.

Jag finner Marks tolkning intressant. Jag har tidigare signalerat under rubriken pedagogisk skicklighet och mitt ordval, att jag i min undersökning tagit fasta på Bourdieus begrepp bl.a. begreppet 'docta ignorantia' (1972/1977, s.19; 1980/1990, s.102) som handlar om kunskap som inte innehåller kunskap om egna principer. Begreppet habitus återfinns tidigt i Bourdieus empiriska studier om samhällets övergångssituationer, såsom i hans studie om kabylliska bönder i Algeriet under 1950-talet (i *Outline of a Theory of Practice*, 1972/1977). Där fann Bourdieu ett moderniserat samhälle och samtidigt vid tidpunkten för studien bibehöll kabyllerna sitt agerande (sitt sätt att tänka, bete sig eller bara vara dvs. sin sociala praktik) som om samhället inte förändrats. När människor deltar i en social praktik tillägnar de sig en inre organiserande princip. Bourdieu (1972/1977, s.72) har formulerat det som en orkestrering utan dirigent som kan sägas karaktärisera agerandet och kan utforskas praxeologiskt.

Med utgångspunkt i ovanstående genomgång av forskning med olika infallsvinklar på bedömning av sakkunniga, drar jag slutsatsen att valet av praxeologi kan stärka forskningsområdet. Tankemässigt vill jag dra en parallell till Bourdieu (1996) när han i *Sur la télévision* för fram att det egentligen inte är så problematiskt vad det är som visas på TV, utan det problematiska är det som inte visas. Jag är av den uppfattningen att ju fler perspektiv som lyckas belysa en viss problematik – desto bättre. Jag ser mitt val av praxeologi som en möjlig tillgång för ökad förståelse av granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare.

Bourdieus ord om praxeologi

När Bourdieu resonerar om praxeologi (1973, s.53 ff.) handlar det om tre olika former av teoretisk kunskap. Den första formen uttrycker en uppfattning om en social värld som naturlig, självklar – redo att observeras. Den andra formen handlar om objektifiering där praktiken eller representationer av praktiken struktureras genom brytning med den första formen, men där den explicita kunskapen om strukturerna uteblir. *Den tredje formen utgörs av praxeologisk kunskap.* Den inbegriper relationer konstruerade genom objektifierade strukturer och den *duala process* med förhållanden mellan dessa relationer och strukturerade dispositioner, som de objektifierade strukturerna framkallar och reproducerar. Det är en dual process mellan doxa och habitus. Doxa handlar om en trosgemenskaps yttersta värderingar. Habitus handlar om den sociala kroppens lag inpräntad i de biologiska kropparna (Bourdieu,1984/1996, s.173).

Praxeologisk kunskap

Praxeologisk kunskap förutsätter att det sker en brytning med den andra formen av kunskap dvs. den objektifierade kunskapen, genom att praxeologi förutsätter en undersökning av förutsättningar, möjligheter, tillstånd – i des-sas begränsning av objektiv kunskap. Utifrån praxeologisk kunskap krävs undersökning av möjligheter för bemötandet av pedagogisk skicklighet i granskningsprocessen vid tillsättning av universitetslektorat. Gransknings-processen är praxeologiskt sett, ett uttryck för en social praktik.

Varför praxeologi – studier om social praktik?

Bourdieu beskrev i *Homo Academicus* (1984/1996, s. 144) begreppet doxa som ”en gudsdyrkan som går utöver honom själv” och då gäller detta för ”lectorn som ser sig tvingad att ställa upp på doxa”. Doxa eller trosföreställning är ett intressant begrepp. Begreppet ser som ett verktyg för att öppna upp, inför fördjupad förståelse av granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare. En akademi med ”osynlig trosföreställning” fann jag relevant för denna avhandlings studieobjekt, ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare. Inte bara begreppet doxa utan även begreppet kapital väckte mitt intresse för min studie.

Inför studien *Homo Academicus* hade Bourdieus forskargrupp samlat in data i slutet av 1960-talet i Parisområdet, för att teckna kartor (tillvägagångs-sättet benämns prosopografi/personbeskrivning) över vilka som befolkade det akademiska fältet. Prosopografien (1984/1996, s.225 ff.) var uppbyggd på flera bourdieuska begrepp såsom att i ett universitet lagrades ett symboliskt kapital, i form av kulturellt kapital i förhållande till dess historiska genes. Kulturella värden hade uppstått i och med lagringen av titlar, examina, institutioner, lagar och förordningar. Bourdieu såg människors förhållande till utbildning som en aspekt av deras förhållande till kulturen. Det ursprungliga kapitalet utifrån begreppsstrukturen, kommer ur skrivkonst, tryckerikonst och de nationella institutionernas utveckling. Sammantaget rekonstruerades i *Homo Academicus* ett akademiskt kapital.

Begreppet akademiskt kapital har använts av den brittiska forskaren Lisa Lucas (2006) i avhandlingen *The Research Game in Academic Life*. Lucas analyserar hur nya värden träder in i akademien och hur dessa avspeglas i spelreglerna för forskningsfinansiering. Lisa Lucas visar hur akademiskt kapital fördelas på olika sätt vid två olika universitet, beroende på hur dessa har svarat på det finansieringssystem som infördes under 1990-talet, kopplat till utvärdering av högre utbildning. The Research Assessment Exercise (RAE) innebär att anslaget för forskning baseras på universitetets resultat i den statliga utvärderingen. Kollegial kunskapsdiskussion och ämnesdiskussion splittras när ranking system utformade för finansiering istället tar över.

Lucas studie visade hur det skett en ökad differentiering mellan forskning och undervisning. Den akademiska läraren blev en renodlad lärare som förmedlar innehåll som andra renodlade forskare forskat fram. Ett relevant resultat utifrån mitt studieobjekt där sökande och sakkunnig ska ta ställning till vetenskaplig och pedagogisk skicklighet dvs. universitetets dubbla uppgift i sin ansökan/bedömning till universitetslektorat.

En australiensisk forskare, Angela Brew (2010), har uppmärksammat akademisk praktik i en artikel ”Transforming academic practice through scholarship”. Brew, hävdar med stöd i Bourdieus teoretiska ramverk, att genom konstruktion av värden/dispositioner finns svar på varför vi gör som vi gör i den akademiska praktiken, inte bara när vi undervisar utan överhuvudtaget. Brew ställde den fundamentala frågan om hur underliggande värderingar och antaganden påverkar varför saker är som de är inom akademien. Frågan Brew ställde handlar för mig om bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare. Brew har som svar på sin fråga om akademisk praktik formulerat begreppet Scholarship of Academic practice (SoAP) för att förklara varför vi gör som vi gör i den akademiska praktiken överhuvudtaget.

Kollegialiteten och undervisningspraktiken kopplas samman av Brew. Alltför många studier av akademisk praktik väljer enligt Brew att fokusera på frågan hur dvs. enbart praktisk teori (kunskap FÖR praktiken). Inom den akademiska praktiken bortsorteras praktik teori (kunskap OM praktiken). Min uppfattning är att synen på kunskap i undervisningspraktiken kan bidra till att förstå mer av granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare.

Professorn, docent i pedagogik vid Uppsala universitet Karin Anna Petersen inledde under tidigt 1990-tal studier om sociala praktiker, framförallt sjuksköterskans praktik inom det medicinska fältet. Petersens studier (1993, 1995, 1999) har varit upptakt till flera studier utifrån aktörers sociala praktik med utgångspunkt i praktik teoriskt angreppssätt – praxeologi med bas i Bourdieus forskning.

Forskaren i pedagogik Anna Lundin har tagit fasta på bourdieuska verktyg (2008, s.23) när hon analyserat folkbildningsforskning som fält, utifrån hur fältspecifika trosföreställningarna som skapat en viss logik i fältet. Lundin använder främst begreppet doxa i sin analys. Doxa handlar om en trosgemenskaps yttersta värderingar som mår bäst av att inte ifrågasättas eller utsägas. Doxa skiljer sig från ortodoxi, som utgör en uttrycklig trosbekännelse. Lundins analys behandlar spännvidden av ställningstaganden från tillblivelse till konsolidering av ett folkbildningsfält.

Även docenten i utbildningssociologi Carina Carlhed (2007) använder begreppet doxa när hon analyserar ett kulturellt kraftfält skapade genom några specifika gruppers formering. Kraftfältet gällde ställningstaganden (positioneringar) kring och barn och ungdomar med handikapp, under åren 1960–1980. Analysen består främst av gruppernas positioneringar i förhållande till

den dominanta doxa (trosföreställning) men också den sociala basen för gruppernas positioner.

Docenten i pedagogik Morten Nørholm (2007) har behandlat hur evaluering av utbildning kan förstås i relation till sociala och symboliska ordningar i samhället. I en artikel analyserar Nørholm (2011) hur bortsortering i evaluering inom ramen för det danska forskningsrådssystemet försiggår per habitus samtidigt som systematiska förhållningsregler och instruktioner följer processen att upprätthålla den sociala ordningen.

Ytterligare en studie starkt förankrad i praxeologi, av universitetslektorn i pedagogik Lizbeth Engström (2012), handlar om sjuksköterskan praktik inom vård i livets slutskede. Engströms frågeställning var ”hur det kommer sig att sjuksköterskor i palliativ hemsjukvård gör som de gör och vad har de det ifrån”. Analysen lyfter fram konstruktionen med begreppet habitus (praktiskt sinne) som förklaring till drivkraften i övertygelsen (läs doxa). Engström betonar att vår spontana vardagslogik ofta ger en bild – som om man tillämpar teori i praktiken. Men sjuksköterskan går inte omkring med teorier i huvudet som hon rationellt tillämpar i palliativ hemsjukvård. Engströms poäng blir att det praktiska sinnet har en alldeles egen logik.

Sammanfattning av kunskapsläget

I ovanstående text om tidigare forskning framgår att flera rapporter om akademiskt arbete framställts på uppdrag av statliga myndigheter. Forskningsområdet innehåller även ifrågasättande av New Public Management. Exempelvis tar australiensaren Lew Zipin (1999) upp ”Simplistic fictions in Australian higher education policy debates: A Bourdieuan analysis of complex power struggles” fokuserande ställningstaganden inom akademien utifrån undertryckande av akademins ethos. Lew Zipin & Marie Brennan (2003) fortsätter med en akademisk habituskris i ”The suppression of ethical dispositions through managerial governmentality: A habitus crisis in Australian higher education”. Artikeln kritiserar New Public Management och hur styrformen påverkar den akademiska verksamheten.

Det aktuella forskningsläget ger en bild av hur intresset för forskningsområdet vuxit i omfattning inom olika discipliner inte bara inom ämnet pedagogik. Bedömning av meriter i akademiska sammanhang har blivit en angelägenhet för forskningssamhället i allmänhet. Studier av vetenskapsuppfattningar som en produkt av vetenskaplig praktik inom en viss vetenskaplig kultur återfinns redan i början av 1980-talet. Få studier har fokuserat på tjänstetillsättning inom akademien som social praktik, med bas i Bourdieus begrepp. Flertalet studier har skrivits med fokus på procedurinriktad forskning, ofta på uppdrag av myndighets-utövaren. Det är mot den bakgrunden som mitt avhandlingsprojekt tar sin början.

I nästa kapitel presenteras mitt teoretiska perspektiv och avhandlingens analytiska begrepp tänkta att underlätta för läsare, hanteringen av bourdieuska verktyg i kombination med studiens empiri.

Kapitel 3 Teori och metod med bourdieuska verktyg

Praxeologi

Mitt övergripande perspektiv utgörs av praxeologi och består av den vetenskapsteoretiska och metodiska ansats under vilken bourdieuska verktyg fördelas. I detta kapitel presenteras denna teoretiska ansats. Jag kommer mer specifikt att ange vilka bourdieuska begrepp jag använder i avhandlingens kommande kapitel.

En forskare som kanske främst förknippas med Bourdieus författarskap i Sverige, är professorn i pedagogik Donald Broady (1990/1997). Broady framhåller att Bourdieus metod kan komprimeras i tre ord:

Vetenskapliga fakta är 'erövrade, konstruerade, prövade' <conquis, construit, constaté>. (Broady, 1990/1997, s.409)

Inget är givet vid första anblicken – vår vardagskunskap är preliminär kunskap. Därför krävs ett distanseringsarbete till studieobjektet. Överfört till min studie – ett distanseringsarbete till ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare.

Bourdieu's studie om akademien i Paris, *Homo Academicus* (1984/1996) utgör ett konstruktionsarbete där konstruerade individer endast finns till i ett relationsnätverk utformat av bourdieuska verktyg. Det är en studie som inte har något att göra med vardagliga empiriska individer. Empirin utgör underlaget som sedan konstrueras fram teoretiskt. Sett utifrån min empiri behövs således en brytning med individernas egen presentation av meriter och bedömning. Bourdieu (1973, 53 ff.) förklarar brytningen med vardagskunskap som en nödvändighet för praxeologiskt vetande:

To escape from the *realism of the structure*, which treats systems of objective relations as substances by converting them into wholes already constituted outside of the history of the individual and the history of the group, it is both necessary and sufficient to pass from the *opus operatum* to the *modus operandi*, from statistical regularity or from algebraic structure to the principal of

the production of this observed order: the construction of the theory of practice or, more precisely, of the mode of generation of practices ... (1973, s.63)

Att arbeta praxeologiskt innebär att studera *opus operatum* (det fullbordade verket) och *modus operandi* (sättet att gå till väga/verket). Det pågår i praktiken, utifrån det praxeologiska synsättet ständigt en dialektik mellan de objektiva strukturerna och de system av dispositioner som dialektiken reproducerar i biologiska kroppar, i institutioner, i ritualer osv. Jag förstår detta som att det gäller att undvika att fånga praktiker endast från utsidan. Det gäller att söka efter praktikernas generativa princip.

Förförståelse

Filosofen Immanuel Kant (1722–1804) har påstått att det är en mänsklig olycka att vi bär på ett förhandsseende som gör att vi ser, det vi ser utifrån all mänsklig vishet. Vi måste bryta med den verkligheten för att komma vidare i vår kunskap. Det handlar om att träffa 'der Umwendungspunkt' (*punctum flexus contrarii*) (Kant, 1798, s.396).

Jag har varit verksam både inom universitetsförvaltning och inom undervisning inom akademien. Jag har insett att erfarenheter och föreställningar om bedömning av pedagogisk skicklighet inom akademien givetvis påverkat mitt sätt att välja undersökningsmetod och tolkning av resultat.

Ett sätt för att försöka frigöra mig från förförståelse som min yrkesmässiga bakgrund fört med sig, var att välja ett praxeologiskt perspektiv med bourdieuska verktyg. Men det handlar om en dubbel brytning med vardagskunskapen (Nørholm, 1994, s.109; Nørholm, 2007), där jag som forskare måste lägga bakom mig mina egna intryck av det jag forskar om. Ett annat sätt har varit seminarier och workshops med andra forskare där avhandlingsresultat diskuterats, för att kunna balansera min förförståelse.

Samtidigt har mina yrkeserfarenheter både inom förvaltning och inom undervisning varit grunden för mitt intresse i mitt studieobjekt. Även om jag har strävat efter en brytning med min förförståelse om och om igen, så har den påverkat min studie. Men jag har hela tiden strävat efter att finna vägar för att objektiviera mitt arbete i förhållande till akademien som samtidigt varit den plats jag befunnit mig på. Jag har inom akademien varit verksam som institutionssekreterare, förste byråsekreterare, avdelningsdirektör, projektledare, forskningsassistent, universitetsadjunkt och doktorand. Jag har under arbetets gång som doktorand befunnit mig i Frankrike, där jag deltagit i seminarier/undervisning vid den institution som Bourdieu tidigare varit verksam vid. Sådan vistelse gav mig ytterligare perspektiv på vilka möjligheter praxeologi kunde erbjuda. Framst inom ramen för metodriken som varierade alltifrån livsberättelsestudier, renodlade dokumentstudier till avancerad korrespondensanalys, ett analysverktyg som ursprungligen utvecklades av matematikern Jean Paul Benzécri (1977). Jag har också under perioder av

min forskarutbildning varit frånvarande från akademien för annat arbete. Jag menar att detta kan ha vidgat mitt synsätt och varit av godo för att hålla en analytisk distans till problematiken i granskningsprocessen. Ett sådant påstående går att förankra i begreppet 'participant objectivation' (Bourdieu, 2002/2003). Personliga erfarenheter kan ses som en resurs och kan med tillämpning av strikt metodologi vara en analytisk tillgång.

Jag ansluter min studie förutom till *Homo Academicus* främst till *Outline of a Theory of Practice* (Bourdieu, 1972/1977) ett arbete som anses vara en startpunkt för Bourdieus teori om praktik och praxeologiskt vetande (Petersen, 1995, s.123–143). *Outline of a Theory of Practice* bygger på tidiga etnologiska texter och har kategoriserats (Broady, 1991, s.121) tillhöra den andra perioden 1966–1974 av teoretiska och den första syntetiska framställningen av kunskapsteori.

Praktisk teori och praktik teori

Praxeologiskt vetande är bl.a. förankrat i Émile Durkheims (1858–1917) syn på kunskap och kunnande. Enligt Durkheim handlar kunskap och kunnande om olika nivåer av en och samma företeelse (1926/1956, s.91–112) sett utifrån arbetsfördelning i ett modernt samhälle. Durkheim definierar kunskap och kunnande utifrån själva konsten att utöva något, med praktiska teorier som reflektionsgrund för att utöva något. Samt *vetenskaplig teori* som grund för reflektioner och förutsättningen för att kunna utveckla beskrivningar, för att sedan kunna förklara och förstå teorier om utövande av sociala praktiker t.ex. lärargärning på universitet eller i skolor, professioner som jurist, läkare, präst eller inom konstnärligt utövande som musik, målarkonst, författarskap (konst utgör utifrån Durkheim en renodlad praktik).

Praktisk teori är den kunskapsform som Durkheim placerar mellan konst och vetenskap. Praktisk teori betecknas som värderande reflektion utifrån erfarenheter från tidigare agerande som sedan leder vidare men är också i Durkheims modell baserat på vetenskapligt vetande, utifrån vilket vi reflekterar över på vilket sätt vi måste göra t.ex. hur bygga en flygmaskin utifrån vetande om aerodynamik.

Praktisk teori besvarar frågorna hur man ska göra och vad som måste göras. Det handlar om att föreskriva och avgöra hur handlingar bäst bör göras och detta innefattar en önskan om att förändra den pågående handlingen. Praktisk teori handlar inte om förståelse eller om att förklara praktik.

Praktisk teori är konstens teori men inte en teori om konsten. Praktisk teori består av en reflektion över aktiviteter och handlingar i praktiken. Dessa baserar sig på *praktik teori* dvs. vetenskap **OM** praktiken. Praktisk teori besvarar frågan – Hur gör vi på bästa sätt? Vilken metod fungerar bäst? Praktisk teori leder ofta fram till regler, föreskrifter och program. Praktisk teori är rådgivande för professionellt handlande. Men praktisk teori säger inget om praktiken.

Praktisk teori är i sin karaktär normativ (Callewaert, 1999a, s.209 ff.; 1996/1999b, s.367). Den utgörs av en praktisk logik som skiljer sig från teoretisk logik, som utgörs av vetenskap (praktik teori). Det är lätt att missuppfatta att man lär sig teori när man lär sig något om den praktiska teorin. Praktisk teori är inte teori utan en praktik i skolform. Praktikerns praktiska sinne eller förståelse utgörs inte av tillämpad teori. Praktisk teori är rådgivande för professionellt handlande. Men praktisk teori säger inget om praktiken, i den betydelsen att den inte förklarar och försöker inte heller att förstå eller beskriva hur det kan vara att något är som det är. Men praktisk teori bidrar till hur något kan göras på bästa möjliga sätt. T.ex. hur säkrar vi god granskning av pedagogisk skicklighet i tillsättning av akademiska lärare – om man så vill, reflektioner över hur man bör göra något på bästa möjliga sätt.

Vetenskap i sin tur ger förklaringar och förståelse i relation sociala och materiella förhållanden. Vetenskap betraktas som renodlad kunskap, förståelse och förklaring som besvarar frågan hur det kommer sig att det är som det är och varifrån kommer det? Hur kommer det sig att man satsar på att granska pedagogiska och vetenskapliga meriter (struktur/verkningsätt) vid tillsättning av universitetslektorat. Varifrån kommer den satsningen? Hur blev på det sättet (genesen)? Vilket innebär att där finns ett värde för praktiken, när praktisk teori (teori **FÖR**) vilar på en vetenskap (teori **OM**) om området i sig.

Min förståelse av ovanstående syn på kunskap och kunnande, är att jag vill förankra mitt studieobjekt vetenskapligt i det som ger förklaringar och förståelse. *Ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare behöver, om man vill utforska detta utifrån Bourdieus praktik teoretiska optik, att man tar reda på av vad/varifrån det kommer (genesen) och hur det fungerar (struktur/verkningsätt).*

Vetenskaplig teori fungerar i den meningen som verktyg som hjälper till att ge förklaringar och förståelse av fenomenet dvs. bedömning av pedagogisk skicklighet, så som det materialiserar sig. Det finns instruktioner och rådgivning avseende pedagogisk skicklighet riktat till dem som söker en läraranställning och det finns instruktioner och förslag till bedömningskriterier riktat till sakkunniga. Bägge dessa instruktioner har syftet att ge råd om hur man bäst skriver en ansökan och hur man bäst bedömer sådana ansökningar. I linje med Durkheims kunskapsnivåer hamnar dessa instruktioner som kunskapsform/teori **FÖR** praktik inom ramen för praktisk teori, där frågan hur man gör på bästa sätt besvaras. Vetenskap i sin tur genererar teorier **OM** praktiken här, nu och då.

Det framgår av ovanstående att avhandlingen inte är tänkt att ge instruktioner utan istället skapa förklaringar och förståelse genom att först beskriva fenomenet som det materialiserar sig och sedan med hjälp av bourdieuska verktyg skapa förklaring varifrån det kommer, hurdan det verkar – att det är

alldeles på det sättet i vår tid inom ett akademiskt fält i ett modernt universitet.

Forskningsanalys av granskningsprocessen som söker svar på frågan varför dvs. förståelse och förklaring av ett skeende, har i mindre omfattning varit förekommit. Det kan vara en fråga om vad som anses värt att veta något om eller helt enkelt att en social praktik måste materialisera sig över tid, innan den kan bli föremål för att utforskas.

Att vetenskapligt förankra mitt studieobjekt syftar till att förstå, förklara och beskriva dess ursprung och funktion och praktikerns handlande. Praxeologi är vetenskap om social handling.

Kärnan i Bourdieus *praktik teori* är tanken att praktikerns praktiska sinne eller förståelse av sin egen praktik inte är tillämpad teori å ena sidan. Å andra sidan att forskaren när hon/han utforskar en social praktik har en tendens att projicera praktikerns eget opraktiska förhållande till praktiken eller sitt eget opraktiska förhållande ”in i huvudet på praktikern”. Det har medfört att vi fått en felaktig teori om både den teoretiska och den praktiska praktiken (Callerwaert, 1999a; 1996/1999b).

Det innebär att vetenskap utifrån bemötandet av pedagogisk skicklighet, kan kasta ljus över det praktiska materialiserade fenomenet benämnt ”bedömning av pedagogisk skicklighet” materialiserat i konkret praxis. Men vetenskap tillhandahåller inte en norm eller föreskrivande för hur den goda eller rätta handlingen om hur man bör bedöma pedagogisk skicklighet, bör utformas.

Det innebär att praxeologiskt vetande kan kasta ljus över det praktiska handlandet men denna avhandling kommer inte att tillhandahålla en norm eller något föreskrivande för hur den goda eller rätta handlingen (av sökandes och sakkunniga) utformades eller bör utformas.

Vetenskap om bemötande av pedagogisk skicklighet i akademien, syftar till att förstå, förklara och beskriva dess ursprung och funktion och praktikerns handlande. Vetenskap är kunskap **OM** handling utifrån Bourdieus praktik teori. Vetenskap ger inte något rätt eller fel men lägger fram en teori **OM** den praktiska handlingen, här i detta fall till mitt studieobjekt.

För att vetenskapligt kunna besvara en fråga krävs att forskaren konstruerar sitt objekt. Kunskap **OM** praktiken (= vetenskap) blev för mig ett sätt att distansera mig ut ur praktiken. Jag anser att praxeologi kan synliggöra aspekter som jag inte förstod, i samband med mitt inledningsvis omnämnda utredningsarbete (Gunvik Grönbladh & Giertz, 1998).

Bourdieu's kunskapsyn att undvika att fånga praktiker endast från utsidan och istället söka efter praktikernas generativa princip (dialektiken mellan det subjektiva och det objektiva) gav min metodik. Här vävs teori och metod samman. Jag valde att gå bakom det som uttrycks genom vardagsterminologin och istället använda Bourdieus verktyg om symboliska tillgångar såsom begreppen kapital och doxa.

Bourdieska begrepp i min analys

Mitt val av teoretiska analysverktyg har vuxit fram allt eftersom i arbetet med avhandlingen. Det har varit ett kontinuerligt försök att hantera min förståelse om akademien i kombination med försök till objektivisering med hjälp av bourdieska analytiska begrepp. Nedan kommer jag kort att introducera några av de teoretiska begrepp som jag funnit tillämpliga på mitt material.

Kapitalformer i en symbolisk ekonomi

Bourdieu har ursprungligen hämtat tankegångar om en symbolisk ekonomi från antropologen Marcel Mauss (1925/1972), som skriver om gåvan som kulturfenomen. Gåvan är ett objekt, ett tecken och gåvans normer är regelsystemet. Gåvan som kulturfenomen medför symboliska distinktioner. Jag har valt att först av bourdieska begrepp introducera kapital. Jag har utgått från kapital eftersom jag funnit begreppet relevant för min bearbetning och analys av sökandes meriter och sakkunnigas utlåtanden. Kapital har fokuserats i det empiriska materialet. Jag vill understryka att kapital i Bourdieus mening är något vars värde erkänns där det finns en marknad för detta:

Every kind of capital (economic, cultural, social) tends (to different degrees) to function as symbolic capital (so that it might be better to speak, in rigorous terms, of the *symbolic effects of capital*) when it obtains an explicit or practical recognition, ... (1997/2000, s.242)

Kapitalbegreppet som förklaras i texten ”The forms of capital” (Bourdieu, 1986, s. 241 ff.) ingår i en symbolisk ekonomi. Kapital tar tid att ackumulera och har olika skepnad. Vi känner väl till ekonomiskt kapital (som pengar/egendom) och välbekant är nog även det sociala kapitalet (familj, kontakter/vänkskapsrelationer/nätverk). Kapital i en tredje skepnad utgörs av begreppet **kulturellt kapital**. Bourdieu har valt att beskriva det kulturella kapitalet i tre former; i ett förkroppsligat tillstånd med långvariga dispositioner inrymda i tankar och kropp (att vara kultiverad, hållning); i en objektiviserad form i föremål (bilder, böcker, maskiner) och i en institutionaliserad form (betyg, utbildningsmässiga kvalifikationer). I min empiri dvs. i de dokument som innehåller information om meriter och om bedömning vid tjänstetillsättning, har jag haft tillgång till resurser för vilket begreppet kulturellt kapital varit aktuellt i objektiviserad och främst institutionaliserad form.

Symboliskt kapital är ett begrepp som förklaras som något som ”igenkänns som värdefullt och tillskrivs värde” när resurser anses legitima genom erkännande och misskännande (Broady, 1990/1997, s.170 ff.). Bourdieu (1997/2000, s.242) har formulerat detta som att det handlar om kraft och kapacitet att veta och känna igen dvs. en maktrelation i sinnesförmåga. En

sakkunnig har vid anställning av en universitetslärare, till främsta uppgift att genomföra ett värdeomdöme. Bedömningen handlar om att pröva den sökandes meriter och argumentera för valet av bedömningsaspekter utifrån den kravnivå som finns i utannonseringen av anställningen (anställningsprofil), i lagstiftning och i de riktlinjer som föreligger. För att begreppet symboliskt kapital ska kunna komma till användning krävs då dokumenterade symboliska investeringar som antingen rättfärdigas eller inte. Om en sökande skriver en ”korrekt” ansökan, välformulerad avseende vetenskaplig och pedagogisk skicklighet utifrån meriter, kan den fungera som ett värdefullt kapital. Symboliskt kapital har jag sett som ett begrepp för positionering, dvs. om lämplig kandidat ska erkännas eller misskännas.

Teorin är metoden

Jag har låtit mina frågeställningar styra valet av metod. Jag tog fasta på fenomenet att varje sakkunnig gör en bedömning av behörighet och sedan en bedömning av varje sökandes skicklighet i konkurrens med andra sökande. Det betyder att varje tillsättning är unik där konkurrens genom olika sökande skapar variation. Jag har valt att inte ”skala om” data från insamlad empiri. Det är fortfarande sökande som redovisar sina meriter och sakkunniga som bedömer.

Metoden utgörs av Bourdieus praxeologi. Teorin är metoden. Det är en teoretisk metod med kategorisering utifrån index av indikatorer. De sökandes handlingar/meriter och sakkunnigas värdeomdömen (sakkunnigutlåtanden) har fokuserats i form av kulturella indikatorer för vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Jag har omformulerat Bourdieus kulturella indikatorer (1984/1996, s.225–235). Jag redovisar dessa indikatorer i bilaga 1 och 2, avseende sökandes vetenskapliga och pedagogiska meriter inför analys av ansökningshandlingar, sakkunnigutlåtanden och nämndbeslut.

För att kunna konstruera habitus krävs klarläggande av aktörernas position i det fält där de är verksamma (det akademiska fältet), disposition (kapitalformer) och positioneringar (ställningstaganden). Dispositionen kräver data för tre kapitalformer bestående av kulturellt kapital, ekonomiskt kapital och socialt kapital. *Bilaga 1 och 2 gäller endast dispositioner i form av kulturellt kapital.* Min empiri begränsar analysen. I empirin saknas uppgifter om ekonomiskt och socialt kapital.

I indikatorerna i index används ordet makt. Ordet makt kan bytas ut mot ordet auktoritet. Men jag har valt att i min text använda ordet makt eftersom det används i den svenska översättningen av *Homo Academicus* (1984/1996, s.228 ff.).

Bland indikatorerna för *vetenskaplig akademisk makt* återfinns t.ex. kommittéarbete på statlig, internationell nivå, expertuppdrag nationellt och internationellt, ledamot i akademier, nämnder, dekanuppdrag osv. Vetenskaplig akademisk makt är mer eller mindre förankrad i förvaltandet av ve-

tenskapen. Bland indikatorerna för *vetenskaplig makt* handlar det istället om auktoritet som forskningsledare, antal handledda doktorander, ledamot av betygsnämnd, opponent, vetenskapliga publikationer osv. (se bilaga 1 och 2 för mer precis redovisning). Vetenskaplig makt är förankrad i utveckling och framtagande av ny kunskap. Motsvarande sammanhang gäller för pedagogisk skicklighet i min omformulering (se bilaga 1 och 2).

En inledande fas handlade om att sätta samman de sökandes kulturella kapital i montage. Det gjorde det möjligt att analysera indikatorer sinsemellan som symboliskt kapital. Nedan beskrivs kategorierna i det montage som låg till grund för analys av symboliska tillgångar.

Demografiska uppgifter

Vetenskaplig skicklighet utifrån kulturellt kapital (vetenskapligt kapital):

- indikatorer avseende vetenskaplig utbildning
- indikatorer avseende vetenskaplig akademisk makt
- indikatorer avseende vetenskaplig makt
- indikatorer avseende vetenskaplig intellektuell prestige
- indikatorer avseende vetenskaplig politisk och ekonomisk makt.

Pedagogisk skicklighet utifrån kulturellt kapital (pedagogiskt kapital):

- indikatorer avseende pedagogisk utbildning
- indikatorer avseende pedagogisk akademisk makt
- indikatorer avseende pedagogisk makt (auktoritet)
- indikatorer avseende pedagogisk intellektuell prestige
- indikatorer avseende pedagogisk politisk och ekonomisk makt.

Det betyder att data sattes sida vid sida med analysens begreppsliga språk. Jag övergår nu till en mer konkret beskrivning av hur jag arbetat med detta.

Sökandes meriter fokuserades utifrån indikatorförteckning dvs. konstruktionen för begreppet kulturellt kapital avseende vetenskaplig meritering och pedagogisk meritering (se bilaga 2). Därefter fokuserades de sakkunnigas dvs. de vetenskapliga (två) och pedagogiska experternas (en) bedömning för respektive sökande. Även rekryteringsgruppens beslut för respektive sökande fokuserades. Fokuseringen innehöll:

1. Markering av uttalanden med värdering av vetenskapliga och pedagogiska meriter utifrån indikatorer.
2. Registrering av värderingen under indikator i ett montage.
3. Registrering av eventuella övriga anteckningar – kommentar för hand i anteckningsbok.

4. Analysen presenteras.

Empiriskt material

Jag har eftersökt material i både primärkällor och sekundärkällor för nå fram till empiriskt material om ett skeende, innefattande bemötandet av pedagogisk skicklighet, inom ramen för en procedur i tillsättning av akademiska lärare. Sökningen har avsett litteratur och statliga utredningar inför lagar och föreskrifter och min ambition har varit att i första hand välja primärkällor. Sekundärkällorna kom främst att bygga på pedagogforskares, historikers men även andra forskares arbeten om universitet som institution och dess utbildningshistoria. Sekundärkällor om pedagogisk skicklighet, pedagogisk meritering vid anställningsförfarande inför läraranställningar vid universitet var oftast framställda på uppdrag av statliga myndigheter. Det gällde givetvis för SOU-utredningar där man även gjort historiska genomgångar eller interna rapportserier vid universitet och högskola. Det fanns följaktligen även sekundärkällor i form av regeringspropositioner och rapporter från statliga ämbetsverk som i någon form behandlat pedagogiska meriter och pedagogisk skicklighet.

Sökningar har ägt rum under åren 2002–2007 i biblioteksdatabaser (DISA, LIBRIS, Artikelsök, Eric, Sociological abstracts, Dissertation abstracts) och sökningar i Google Scholar, vilket var mitt sätt att steg för steg skapa överblick över tidigare forskning om pedagogisk skicklighet och tillsättning av lärare inom akademien. Jag gjorde tidsmässigt ett uppehåll i mitt avhandlingsskrivande 2007–2012 eftersom jag då var yrkesverksam utanför universitetet. Framförallt gav träffarna forskning inriktad på utvärdering av effektivitet hos akademiska institutioner, studier relaterade till studeranderesultat, studier om vikten att ta undervisning på allvar inom universitet, studier om rollkonflikter mellan forskare och akademiska lärare. Men två av träffarna gav också koppling till mitt teoretiska perspektiv hämtat från Pierre Bourdieu. Jag fortsatte med sökningar i framförallt i biblioteksdatabaser, främst tidskrifter inom Higher Education utifrån sökord Bourdieu – higher education, habitus, homo academicus, excellence in teaching, academic decision making and symbolic power. Här fanns gott om referenser till författare som relaterade till Bourdieu med tolkningar av hans teoretiska ramverk. Exempelvis gav sökning på “Bourdieu AND Higher Education” 2817 träffar. T.ex. Lew Zipin: s artikel från 1999 om ”Simplistic Fictions in Australian Higher Education Policy Debates: A Bourdieuan Analysis of Complex Power Struggles” som publicerades i *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 20 (1):21–39.

Därtill har personliga kontakter genererat tips om litteratur. Jag har även letat efter referenser i rapporter utgivna av pedagogiska utvecklingsenheter vid svenska universitet och högskolor.

Där det funnits historiska genomgångar med relevans för mitt studieobjekt har jag kunnat gå vidare från sekundärkällan till originalkällan till olika offentliga dokument. T.ex. fann jag det relevant att Snillekommittén (1829, s.119) beskriver hur Salus Academiæ dvs. universitetets väl, alltid måste utgöra den högsta lagen, vid tillsättningar inom akademien. Likaså via litteraturförteckningar hos olika författare har jag kunnat söka fram fler referenser. Jag har använt mig av den sökmetsod som bibliotekarier benämner för ”citation pearl growing”. Det är ett fackuttryck för att söka vidare utifrån referenser i redan lästa och funna relevanta källor.

Källmaterialet för de tre utannonserade universitetslektoraten

Nästa del i min datainsamling ledde enbart till ett försök. Detta försök rörde handlingar för lektorat åren 1977 – 2003 vid Högskolan Dalarna, insamlade i syfte att kunna genomföra en komparativ studie mellan högskola och universitet. Materialet som fanns arkiverat visade sig inte innehålla tillräckligt med dokumentation. Sökandes merithandlingar saknades. Jag fick i mitt letande stöd av arkivarien vid högskolan som också kunde konstatera ”Som framgår av det bifogade materialet är det dock tyvärr en del som ej gått att finna trots ett ihärdigt letande”.¹ Jag omprövade tanken med en komparativ studie. Istället började jag tänka i banor av sakkunniginstitutet och dess historia knuten till universitet.

Jag valde att gå vidare med en datainsamling inriktad på anställningsformen universitetslektorat vid Uppsala universitet. Jag gjorde djupdykningar i Uppsala universitets centralarkiv för att få tillgång till tillsättningar från slutet av 1960-talet, som utgjorde början på den tidsperiod som universitetslektoratet existerat efter det inrättades 1958. Detta avbröts efter fem försök då jag hunnit konstatera att meriteringen för universitetslektorer endast bestod i korta intyg på ett par rader. Intyg där den som erhöll anställning fått sin undervisningsförmåga väl vitsordad. Mitt tänkta upplägg med analysredskap i form av kapitalformer krävde mer i form av dokumenterad meritering och där detaljerad bedömning av pedagogisk skicklighet skulle finnas tillgänglig. Jag nåddes av informationen att arkiveringen av tillsatta universitetslektorat från och med 2000-talets inledning endast numera omfattade handlingar från den sökande som fick anställning. Tidigare fanns inom respektive fakultet vid Uppsala universitet, ett eget arkiv som innehöll samtliga sökandes handlingar, sakkunnigutlåtanden och beslut. Att handlingar från de sökande fanns med ansåg jag var av största vikt för att kunna studera processen (sättet att gå till väga/verket) till skillnad från att studera resultat (det fullbordade verket) i form av den som fått anställning. Jag ville undvika att fånga praktiker endast från utsidan.

Jag tog kontakt med fakultetskanslierna vid Uppsala universitet tidig vår 2005. På så vis kunde jag med stöd av nämndsekreterare leta fram kungörel-

¹ Följebrev till bif. handlingar daterat 2005-06-23.

ser, sökandes handlingar i form av ansökningsbrev och meritförteckning och tjänsteförteckning, vidimerade kopior på betyg, kortfattad redogörelse för sökandes vetenskapliga, pedagogiska och administrativa verksamhet, eventuella övriga handlingar som den sökande ville få granskade, sakkunnigutlåtanden, protokoll, fakulteternas riktlinjer för meritvärdering, eventuella minnesanteckningar t.ex. från intervju eller provföreläsning kopplade till tillsättning av universitetslektorat med fler än en sökande. Det här gällde anställningar omfattande heltid beslutade under perioden 2003-09-01 fram till 2004-09-30 för att sedan kopiera dessa dvs. innan delar av materialet hade arkiverats eller återsänts till sökande. Sökandes inskickade publikationer ingick däremot inte i min datainsamling.

Jag vill understryka att min analys bygger på empiri i form av dokument som fanns diarieförda och tillgängliga hos handläggaren vid fakultetskansliet i varje utannonserad anställning. Det medför att empirin utgör allmän handling och uppgifter som finns att hämta därifrån.

Jag hade nu samlat källmaterial inför tillsättning av universitetslektorat för perioden 2003/2004. Det omfattade totalt ansökningshandlingar från 198 sökande med 59 sakkunnigutlåtanden till 29 utannonserade lektorat från sju fakulteter vid Uppsala universitet och instruktioner. Källmaterialet innehöll beslutsunderlag inför tillsättning av universitetslektor, heltid med fler än en sökande, fakultetsvis 2003-09-01 – 2004-09-30.

Juridiska fakulteten hade en nio sidor lång instruktion med egna riktlinjer för meritvärdering. Medicinska fakulteten en 13-sidig instruktion om – Meritportföljer Regler och riktlinjer för sammanställning av meriter och för meritvärdering vid rekrytering av lärare (Beslut 2001-06-08). Övriga fakulteter (Historisk-filosofiska, Språkvetenskapliga, Samhällsvetenskapliga, Utbildningsvetenskapliga och Teknisk-naturvetenskapliga) saknade omfattande instruktioner. De hänvisade vid utannonsering av anställning som akademisk lärare till de universitetsgemensamma riktlinjerna, anställningsordning och lokala regler och riktlinjer som fastslagits av rektor och konsistorium samt till enklare instruktioner mer av lathundskaraktär, som kunde rekvireras från fakultetskanslierna. Vid ett seminarium i oktober 2007 presenterade jag inför min seminariegrupp en kodningsmanual med 254 poster inspirerad av Bourdieus indikatorer i *Homo Academicus* avsedd för kvantitativ bearbetning av data. Vid en workshop vid Universitetet i Bergen oktober 2010 granskades mitt förslag till teori och metod. När sedan avhandlingsarbetet återupptogs efter avbrott för annan verksamhet, så granskades kodningsmanualen vid ett ytterligare seminarium i februari 2011 av deltagare och samtliga handledare.

Vid påbörjad bearbetning av *det samlade källmaterialet kunde jag konstatera att källmaterialet saknade sakkunnigutlåtanden med utförlig text om pedagogisk skicklighet i paritet med sakkunnigutlåtanden om vetenskaplig skicklighet*. Detta omöjliggjorde fokuseringen av pedagogisk skicklighet utifrån sakkunnigutlåtanden. I källmaterialet fanns allt som allt *fyra ärenden* inom juridiska fakulteten, där det också för varje ärende fanns sakkunnigut-

låtanden från en specifikt utsedd *pedagogiskt sakkunnig*. Den juridiska fakultetsnämnden hade beslutat om riktlinjer (antagna 2001-02-14; reviderade 2004-01-26) där nämnden i samråd med juridiska fakultetens utbildningsutskott utsåg en person med särskild förtrogenhet med området pedagogisk skicklighet, förutom att utse två vetenskapligt sakkunniga (ämnessakkunniga). *Dessa ärenden utgör denna avhandlingens empiri där tre tillsättningar analyseras som avhandlingens resultat*. Den fjärde tillsättningen har valts bort av etiska skäl av hänsyn till sökandes och sakkunnigas integritet. Vid en workshop vid Göteborgs universitet juni 2011 presenterade jag mitt slutliga val av tre ärenden med teori som metod för av tillsättningarna. Den manual som jag använt i min bearbetning av empirin utgörs av bilaga 2 i denna avhandling.

Forskningsetiska överväganden

Avhandlingsarbete medför överväganden av etisk känslig natur. Min empiri utgörs av dokument som är allmän handling och det underlag som gått att hämta därifrån. I avhandlingsarbetet har jag utgått från de forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap framtagna av HSFR:s etikkommitté (1999). Innan datainsamlingen tog jag brevledes kontakt med dekaner och kanslichefer vid samtliga fakultetskanslier vid Uppsala universitet. Brevet innehöll information om syftet med avhandlingsarbetet och vilka dokument datainsamlingen gällde samt att rekryteringsgruppernas sekreterare skulle komma att kontaktas.

Det kan vara en etisk risk att sökande/sakkunniga beskrivs i min studie på sådant sätt att de går att känna igen. I presentationen har jag oidentifierat samtliga sökande och sakkunniga. Den tid som har passerat sedan ärendena ägde rum borde även ha minskat risken för att de sökande och sakkunniga ska kunna identifieras. Utöver en forskningsetisk hållning har jag eftersträvat en problematiserande och reflekterande forskarposition.

Metodreflektion

Tillförlitlighet i en kvantitativ studie handlar om att en annan forskare kan pröva resultaten genom att upprepa studien på exakt samma sätt. Undersökningen i min avhandling kan inte prövas på motsvarande sätt. Ett sätt att stärka tillförlitligheten är istället att noggrant redogöra för mitt förhållnings-sätt, tillvägagångssätt vid datainsamling och analysarbete. Jag har genom presentation av min analys av tillsättningen försökt att ge en ingående redogörelse för hur jag gått tillväga. Min tanke har varit att göra det möjligt för annan forskare att i sin läsning följa stegen av den teoretiska konstruktionen för förståelsen av teorin (Bourdieu, 1993/1999, s.607).

Giltigheten i min studie dvs. att metoden jag valt varit skälig och att tolkningarna kan uppfattas som rimliga, sätter fokus på min hantering av bour-

dieuska begrepp. Jag har försökt att ge en beskrivning av praxeologi för att läsaren ska kunna ta del i undersökningens analys och resultat. Jag har också låtit redovisa delar av studien vid nordiska konferenser, workshops och seminarier där det funnits kommentatorer. Kritiska synpunkter har på så vis bidragit till validitet för undersökningen.

I *Homo Academicus* (1984/1996) använde Bourdieus forskargrupp korrespondensanalys (Benzécri, 1977) som analysverktyg för att analysera olika arter av tillgångar hos individer inom ett akademiskt fält. Min empiri avgränsade och omöjliggjorde en likadan analys av tillgångar.

Det råder sålunda en begränsning i min tolkning utifrån analysen i kapitel fem. Begränsningen består i att underlag saknas för att konstruera ekonomiskt och socialt kapital. Dessa kapitalformer går inte att konstruera eftersom dessa inte återfinns i den empiri, i de dokument som använts för att genomföra studien. En fullständig analys utifrån praxeologi, ställer krav på samtliga kapitalformer dvs. ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital för sökande och sakkunniga. Med samtliga kapitalformer går det att konstruera fram agenters habitus inom ett fält. Teorin är min metod och jag lät den guida mig i min analys (Yin, 1994, s.102). Jag valde att fokusera på logiken i hur sökande och sakkunniga uppträder i en social praktik inom ett akademiskt fält. Jag fann min empiri mer lämpad för analys av tillsättningen utifrån indikatorer (se bilaga 1 och 2). I analysen har jag förlitat mig på de valda begreppen kulturellt kapital och doxa utifrån Bourdieus praxeologi. Hur begreppet doxa kommit till användning i min analys förklaras i nästa avsnitt.

Begreppet doxa inom ett akademiskt fält

När Bourdieu skisserar en teori om praktiken i *Outline of a Theory of Practice*, definieras doxa som en självklar kraft som är så självklar att den egentligen upphör att existera som norm:

...when there is a quasi-perfect correspondence between the objective order and the subjective principles of organization (as in ancient societies) the natural and social world appears as self-evident. This experience we call *doxa*, so as to distinguish it from an orthodox or heterodox belief implying awareness and recognition of the possibility of different or antagonistic beliefs. (Bourdieu, 1972/1977, s.164)

Doxan tiger så att säga still och tas för given. Det är först vid en konfrontation som argument - som kan sägas och argument - som inte kan sägas – som doxa kommer till uttryck. *Homo Academicus* (1984/1996) var enligt Bourdieu en titel som skulle vara lite skämtsam (1994/1995, s.40). Studien bygger på händelser som föregår studentrevolten i Paris 1968. I boken analyseras kraftmätningar inom ett franskt akademiskt fält i Paris. För att förstå in-

nebörden av krafter på ett fält à la Bourdieu, används ibland en metafor. Krafterna liknas vid magnetiska krafter som drar till sig dem med rätt ”laddning” utan att dessa är medvetna om vad dragningskraften består av. Dragningskraften ger upphov till impulser att handla i en bestämd riktning dvs. en praktik. Det är en kraftmätning som sedan utvecklas till kris under 1968. Bourdieu utgår inledningsvis i sin undersökning från en rekryteringspraktik inom akademien som befinner sig i en jämviktsfas. I denna harmoniska fas kan personer som väljer att bli universitetslärare räkna med att deras utbildningsinvesteringar karriärmässigt garanteras god utdelning i sinom tid. När detta inte längre uppfattas som säkert sker då en reaktion. För att möta upp den tillströmning av studenter som sker under 1960-talet nyanställdes universitetslärare med karriärförväntningar som sedan inte kom att infrias. Antalet studenter hade ökat dramatiskt och yrkessituationen var inte längre vad den varit. Kris är med andra ord en nödvändig förutsättning för att ifrågasätta den outtalade doxan. Under åren 1945–1960 växer krisen fram genom att de som nyrekryteras som universitetslärare har en annan habitus än de som är anställda sedan tidigare. Habitus definieras av Bourdieu som den sociala kroppens lag inpräntad i de biologiska kropparna, vilket gör att de enskilda agenterna förverkligar den sociala kroppens lag, utan att vare sig ha detta för avsikt eller ens vara medvetna om det (1984/1996, s.173). Doxan framträder genom att nykomlingarna bär på åsikter som inte stämmer med de legitima önskningarna:

Å ena sidan de som trots att de ägde vissa av de egenskaper som det gamla rekryteringssättet fordrade ändå var dömda att mer eller mindre omgående upptäcka att de hade dragit nytta av en falsk befordran ..., å andra sidan de som saknade de gamla tillträdestitlarna och framförallt de dispositioner som hänger samman med dessa - var föga benägna att uppfatta sitt tillträde till den högre utbildningen som en mirakulös konsekvrering och nöja sig med en lägre karriär... då kan vi förstå att en sådan *insikt* i sig utgör en objektiv förändring, som är av en sådan art att den kan få hela maskineriet att skära ihop. (Bourdieu, 1984/1996, s.174–176)

Missnöjet hos båda grupperingarna som rekryterats med olika bakgrund, leder till att det som är omöjligt att ifrågasätta blir explicit. Den gamla akademiska ordningen skakas om och doxan blir uttalad. Företrädare för ortodoxa ställningstaganden träder fram i försvar i och med att heterodoxa företrädare revolterar. Det betyder för min studie om vetenskaplig och pedagogisk skicklighet i ”akademiska befodringsärenden” att studien ingår i en praktik med skarpa meningsbrytningar, där motstridiga intressen och resomang kan framträda.

Ortodoxa och heterodoxa ställningstaganden i förhållande till rådande doxa är av betydelse för min undersökning. Därmed uppstod ett behov att genomföra en historisk tillbakablick. Det var nödvändigt för att kunna nå syftet med fördjupad förståelse för granskningsprocessen. Eftersom jag inte

är historiker men behövde genomföra en beskrivning av akademins doxa, tog jag stöd av historikern Göran Blomqvist (1993). Hans analys av akademiska visioner i den svenska universitetskulturen genomlyser förändringar, som resulterade i ställningstaganden inom akademien.

Blomqvists historieskrivning tar sin början i 1876 års statuter, vilket var samma år som sakkunniginstitutet etablerades. I Blomqvists text (1993, s.207) återfinns tre olika modeller för styrning av akademien i samklang med min tidigare beskrivning i första kapitlet av Mc Nay: s nivåer (1995). Här återfinns skråmodellen med kollegiala beslut med tillsättning i form av ko-optering. Denna följs av professionsmodellen där tjänster ska tillsättas i konkurrens och grunderna för beslut redovisas. Efter denna tillkommer monarki- eller så kallade managementmodellen. Det är en modell som medför att bestämmanderätten samlas hos ett begränsat antal personer och att interna vetenskapliga principer och kriterier minskar i betydelse.

I en artikel "Le titre et le poste" (Bourdieu & Boltanski, 1975), behandlas hur autonomi för "titel och ställning" förhåller sig till samhällets produktionssystem och reproduktionssystem (läs system för högre utbildning). Problematiken exemplifieras med hur högre utbildning producerar kompetens som manifesteras i en titel som samtidigt ger innehavaren en viss autonomi på arbetsmarkanden. Nästa kapitel är ämnat att kasta ljus över spänningen mellan krafter som ser reproduktionssystemet som formgjutning inför arbetsmarknadens behov gentemot krafter som förespråkar autonom kunskapsutveckling. Kapitlet "Åsikter inom ramen för doxa" förankras i de förhandlingsresultat lagstiftningen kan sägas utgöra.

Kapitel 4 Åsikter inom ramen för doxa

Det här kapitlet presenterar hur bedömning i granskningsprocessen växer fram som praktik. Kapitlet innehåller en historisk fokusering utifrån begreppet doxa. Det är under 1830-talet som den statliga styrningen av akademien tar fart och regler för tillsättning av universitetslärare börjar ta form. Statsmakten hade tidigare inte visat något större intresse hur arbetskraften vid universitetet rekryterades. Det ansågs vara en angelägenhet för prästerskapet. Utifrån ett antal utredningar och regler för tjänstetillsättningar förskjuts dominansen till meritvärdering av vetenskapligt arbete. Ställningstaganden kommer till uttryck i statliga utredningar där utformning av anställningsprocedur och regler utreds och diskuteras.

Argument för bedömning av pedagogisk skicklighet växer fram. Hur pedagogisk skicklighet genererar ställningstaganden kan bero på vad man som akademiker har för uppgifter och var man är verksam inom akademien. Två konkurrerande legitimeringsprinciper inom akademien är av vikt, för ställningstaganden, hävdar Bourdieu:

Den första, som är rent 'världslig' och politisk och som inom universitetsfältets logik visar prov på detta fälts beroende av principer som gäller inom maktfältet, blir gradvis mer och mer dominerande när vi rör oss uppåt inom den rent världsliga hierarkin – vilken går från de naturvetenskapliga fakulteterna till de juridiska eller medicinska. Den andra, som har sin grund i den vetenskapliga och intellektuella ordningens autonomi, blir alltmer dominerande när vi rör oss från juridik eller medicin till naturvetenskap. (Bourdieu, 1984/1996, s.82)

De medicinska och juridiska fakulteterna befinner sig högt upp i en världslig hierarki. I den andra hierarkin som citatet lyfter fram, är det den vetenskapliga och intellektuella hierarkin som gäller. Det är en kulturell hierarki annorlunda från den världsliga. Den kulturella hierarkin grundas i ämnenas autonomi. De naturvetenskapliga ämnena anses "renast" medan juridik och medicin har inblandning av det "orena" dvs. mindre av autonomi genom professionsinriktning. I den kulturella hierarkin dominerar de rena ämnena (exempelvis matematik) över de orena (exempelvis juridik). Dessa legitimeringsprinciper ger en inramning för att förklara varför ställningstaganden inför pedagogisk skicklighet kan se olika ut mellan fakulteter.

De högre fakulteterna – är förankrade historiskt i utbildningen av ämbetsmän och professioner. Professioner där färdighetsträning utgör en viktig

del av utbildningen möter i slutet av 1800-talet krav på forskning. Kravet på vetenskaplig skicklighet ger effekter inför rekrytering av akademiska lärare. Olika legitimeringsprinciper är tillämpliga. Det krävdes doktorsgrad först inom de lägre fakulteterna (filosofiska), inom de rena ämnena dvs. där hög autonomi råder i en kulturell hierarki. Det var svårare att etablera kravet på doktorsgrad inom de högre fakulteterna (teologi, juridik och medicin) högt upp i den världsliga hierarkin.

Doxa, de ortodoxa och heterodoxa

Akademins doxa dvs. den tysta trosföreställning som inte behöver rättfärdigas och där inget ifrågasätts – det utsagda och icke-diskuterade, det självklara är en konstruktion som kan liknas vid – en ”naturens ordning”. Vad händer när rekrytering av akademiska lärare i slutet av 1800-talet möter krav på vetenskaplig skicklighet, där det tidigare främst hade handlat om utbildning och undervisning för professioner? Framträder ställningstaganden om vetenskaplig och pedagogisk skicklighet i förhållande till det som alla inblandade i det tysta tidigare varit överens om. Det pågår ständigt utmaningar av doxa men det behöver inte betyda att det alltid tvingas fram ortodoxa ställningstaganden. I Bourdieus konstruktion med doxa beskrivs en ständigt pågående polarisering mellan ortodoxa och heterodoxa åsikter. Heterodoxa argument, innebär konkurrerande värdehierarkier där man tävlar om erkännande för sina åsikter. Ställningstagandena överlag – positioneringarna överlag – handlar helt enkelt om vad som anses värdefullt och vilka aktiviteter som ger erkännande och anseende, utifrån de två konkurrerande legitimeringsprinciperna.

Ett framtvingande av doxa kan konstateras i akademien i 1960-talets Paris. Massifikationen ledde till en kris inom akademien. En kris som hade framkallat ortodoxa ställningstaganden, vilket visas i *Homo Academicus* (1984/1996, s.201). Analysen handlar om hur studenternas brutna illusioner kom att synkroniseras med lärarnas brutna illusioner. Här framtvings konservativa ställningstaganden som ville försvara rådande doxa – det handlar då om ortodoxa argument till doxans försvar. Med andra ord en tillräckligt hotfull situation med brutna illusioner tills att doxan blev ”uttalad”.

Akademins doxa möter kraftfulla ställningstaganden

Vilka argumenterar då för eller emot pedagogisk skicklighet som fenomen inom akademien? De ställningstaganden som jag förstår som ortodoxa i ett inledande skede (fram till slutet av 1800-talet), är akademiker som tar ställning *för* pedagogisk skicklighetsbedömning.

De heterodoxa förespråkar en forskningsakademi

Jag börjar beskrivningen i en undervisningsform där formen seminarium representerar en skrämmässig och fackstudiemässig inriktad undervisningsform som passar det gamla universitetets ämbetsmannaidéal. Heterodoxa såg seminariet som ett hot och som ett uttryck för "tidens materialistiska syften" (Liedman/Olausson, 1988, s.74). Heterodoxa ställningstaganden ifrågasatte vid denna tid införandet av seminariet. De heterodoxa ville se frihet i undervisning med betoning på vetenskap. Den heterodoxa positioneringen återfinns hos Agardh i Snillekommittén (1829) som i sitt betänkande, utmanar det gamla ämbetsmannautbildande universitetet. Väckas inte ledas, är istället de heterodoxas ställningstagande.

Snillekommittén² fick i början av 1800-talet till uppgift att utreda Sveriges totala undervisningssystem. Resultatet publicerades som "Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i underdånighet afgifvet den 20 December 1828". Kommitténs arbete kom i mångt och mycket att utgöra grunden för 1852 års statuter för universiteten, vid den tiden två till antalet.

I statuterna 1852 för universiteten i Lund och Uppsala, föreskrivs att fakulteten skulle göra en skicklighetsbedömning av sökande till "Academiska lärarembeten" (SFS 1852:20, Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001). Om en universitetslärare inte är engagerad i vetenskap så uppfyller inte läraren sin uppgift. Det hjälper inte att ge föreskrifter (lagar, stadganden) för hur undervisning ska utövas för att avhjälpa denna brist. Vetenskap hävdar kommittén, är kroppsligt förankrad och förutsätter lärarens personliga kraft. Det är Salus Academiæ, den högsta lagen som står på spel, påstår Snillekommittén. Påståendet för tankarna till bourdieuska begrepp som doxa. "Ideen af ett Universitet" är utifrån Snillekommittén (1829, s.98) inriktad på vetenskap. Då menas kunskap som på djupet präglar en akademiker.

... Om Lärarne sjelfve ej äro Vetenskapsmän i detta ords hela bemärkelse, om de utan något lefvande intresse för Vetenskapen, endast idka den såsom Brödstudium; så kunna de väl möjligtvis meddela sina lärljungar en mer eller mindre kunskapslexa, men de kunna aldrig höja dem till sann vetenskaplig bildning. (1829, s.119).

Snillekommittén uppfattar jag som heterodox dvs. de tar ställning för vetenskaplig skicklighetsbedömning. Den akademiska lärarens forskningsanknutna uppgift, skrevs in i 1852 års statuter för universiteten (Frängsmyr, 2000, s.57 ff.).

² Lindroth (1976, s.146) skriver: I kommittén, kallad «snillekommittén», satt tidens främsta intelligenser och kulturpersonligheter: Tegnér och Geijer, Johan Olof Wallin, Berzelius och lundensaren Carl Adolf Agardh, Hans Järta, Uppsalafilosofen Samuel Grubbe och politikern August von Hartmansdorff.

En heterodox tid

Tillsättning av sakkunniga är en nyhet i 1876 års statuter. Tillsättningar gick till så att tre sakkunniga (professorer inom ämnet) skrev yttranden (sakkunnigutlåtanden). Ämnessakkunniga utsågs av fakulteten för att bedöma ansökningshandlingar. Om ämnet saknades fick det större konsistoriet, på förslag från fakulteten, utse sakkunniga inom eller utom universitetet genom adjunktion (SFS 1876:05). De sakkunnigas förord av kandidat delgavs sedan fakulteten. I anställningsprocessen kunde därtill en sökande enligt 1876 års statuter, begära eller bli ålagd ett lärdomsprov. För rangordning krävdes bedömning av berörd fakultet. Fakultetens förslag till rangordning och lärdomsprov/läraprov följdes sedan av behandling av ärendet i konsistoriet följt av ett yttrande av prokanslern utifrån protokollen från fakultet och konsistorium och beslut av universitetskanslern för att slutgiltigt leda till beslut av Kungl. Maj: t.

En heterodox utmaning av den ortodoxa examensakademien kom på 1870-talet i och med att sakkunniginstitutet (SFS 1876:5, 76 §) etableras. Vetenskaplig skicklighet fick på så vis större tyngd i slutet av 1800-talet, genom inrättande av en sakkunnigfunktion. Införandet av sakkunniginstitutet utgjorde en seger för heterodoxa positioneringar.

Kooptation hos de ortodoxa

I kontrast till inrättandet av sakkunniginstitutet beskriver historikern Göran Blomqvist (1993, s.207) en modell – skråmodellen i ett tidigt 1800-tal. Det kan vara på sin plats att påminna om att modellen kännetecknas av kollegialt beslutsfattande där rekrytering och tillsättning tidigt 1800-tal genomfördes genom kooptation. De redan anställda utsåg de nya på basis av sin befattning och genom självselektion. Proceduren var sådan att dekanus anmälde namnet på den lämpligaste kandidaten till lärosätets rektor. En bedömning av vetenskaplig produktion blev i skråmodellen minimal. Avhandling och två föreläsningar utgjorde grunden för förslaget. Ledamöterna i konsistoriet röstade sedan i tur ordning baserat på hur länge de haft professorsfullmakt. På så vis kunde ”hemmasöner” gynnas i en procedur där lärarförmågan sattes i första rummet eller med andra ord pedagogisk skicklighet sattes i första rummet.

Snillekommittén gick emot skråmodellen

Snillekommittén hade ifrågasatt det som historiskt betecknats som skråmodellen dvs. där de ordinarie professorerna bildar en korporation som själva skötte rekryteringen. Genom att skapa enhetliga regler baserade på konkurrens och redovisning av grunderna för valet av kandidat, skulle sakkunniga och synpunkter från andra vetenskapsmän styra tillsättningen. Detta var tänkt att ersätta rekryteringen av ”hemmasönerna”. Valprocedurer skulle bli grundprincip och vetenskaplig skicklighet blev alltmer betydelsefull vid tillsättning.

Meritokratin gör nu sitt intåg i akademien. I Snillekommitténs heterodoxa ställningstagande ingår meritgranskning utifrån vetenskap (1829, s.121). Snillekommittén tar ställning för att undervisningsskicklighet inom akademien ska vara personberoende. Det skulle utifrån kommitténs åsikt, vara otänkbart att flytta ansvaret för innehållet i undervisningen till en icke vetenskapligt skolad lärare. Snillekommittén menar att vetenskapligt aktiva lärare, leder till att universitetsutbildade ämbetsmän i sin kommande gärning undviker att fastna i ”hantverksmässiga rutiner” (1829, s.98 ff.).

Ställningstaganden manifesterade i utredningar

Utredningar om anställningsprocessen fortsätter. De ortodoxa företrädarna för examensakademien ger inte upp. Vid sekelskiftet 1900 når de viss framgång genom rätten att kunna förändra en ledig professurs ämnesinriktning. En reglerande åtgärd som gynnade fortsatt kooptation utifrån skråmodellen. Ämnesinriktning gick nämligen att anpassa till befintliga kandidater vid det egna lärosätet.

Ytterligare en kommitté tillsattes år 1899. Den kommittén föreslår ändringar i befordringsgrunder (meritvärderingsnormer), kallelseförfarande, tillsättning av sakkunniga och ärendenas kollegiala behandling. Här framförs ställningstaganden som av Blomqvist (1993, s.242) fått beteckningen monarkimodellen/managementmodellen. Utifrån den modellen skulle makten samlas hos ett begränsat antal personer som inte nödvändigtvis utsågs av universitetens kollegium. Interna vetenskapliga principer och kriterier fick inte vara avgörande i besluten. Enskilt ledarskap skulle utgöra ledstjärna, inte det kollektiva där beslut grundades i kollegiet. Konsistorierna skulle inte längre medverka vid tjänstetillsättningarna. Lokala opinioner skulle stävjas. Förespråkarna för forskningsakademien gav inte sitt stöd för en sådan modell för tillsättning. Förslagen accepterades inte av de två universiteten (SOU 1922: 17, s.126).

Förespråkarna för forskningsakademien blir de ortodoxa

I kommitténs betänkande av den 20 juli 1901 framgår att det pågår en kraftmätning i positionering som för tankarna till nutida debatt om pedagogisk skicklighet som egen befordringsgrund. Det finns i början av 1900-talet ett överskott av forskarutbildade i vissa ämnen (Dahllöf, 1984). Det var ont om möjlighet till anställning vid universiteten. Utifrån kopplingen till den akademiska arbetsmarknaden gynnas de tidigare heterodoxa positioneringarna (förespråkare för forskningsakademien) i och med den hårda konkurrensen. God tillgång på forskare ökade forskningsmeriternas tyngd. Kungl. Maj: t väljer då igen att tillkalla en kommitté året 1906, som får i uppdrag att arbeta fram ett nytt förslag till ändringar av anställningsproceduren. Resultatet blir 1908 års statuter (SFS 1908:135) som till skillnad från 1899 kommitté, istället tar ställning till förmån för förespråkare för forskningsakademien, i linje

med 1876 års statuter (Rovio-Johansson, 2004). I 1908 års statuter krävs att hänsyn ska tas till ”ådagalagd skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning”. Det är en markering att den vetenskapliga skickligheten i denna tidsperiod inbegriper den pedagogiska skickligheten. *De tidigare ortodoxa ställningstagandena till förmån för pedagogisk skicklighet, börjar här mer och mer, framstå som heterodoxa*. Men än så länge separeras inte vetenskaplig och pedagogisk skicklighet från varandra utan betecknas som olika sidor av ett och samma mynt.

Pedagogik som ämne får sin första professur vid denna tidpunkt. År 1905 motionerades i riksdagen om att pedagogik behövdes för läroverkslärarnas yrkesutbildning och praktisk lärarverksamhet behövde stöd av vetenskaplig pedagogik. År 1907 tog riksdagen beslutet att anvisa medel för en professur i Uppsala. I argumenten kring pedagogikprofessurens tillblivelse, ges uttryck för motsättningar i ortodoxa och heterodoxa ställningstaganden i akademien. Ett argument för pedagogik som ämne var att professorer i ämnet pedagogik redan etablerats vid europeiska och nordamerikanska universitet. Ämnets empiriska karaktär och metoder ifrågasattes emellertid. Argument fanns i form av att det skulle behövas en målsman för teoretisk pedagogik, eftersom ämnet skulle innehålla så starkt heterogena element som skolhygien, skoljuridik, pedagogikens historia, de särskilda ämnenas metodik samt tillämpad psykologi. Dessutom hävdades av etablerade ämnesföreträdare dvs. ortodoxa förespråkare för forskningsakademien, att pengarna kunde användas till något bättre än en professur i pedagogik (Lindberg & Berge, 1988, s.13 ff.). Ämnet vetenskaplig pedagogik etablerades för teoriutveckling, avsedd att stödja praktisk lärarverksamhet.

En ny kommitté tillsätts 1914 för att utreda det akademiska befördringsväsendet. De tidigare heterodoxa och numera ortodoxa positioneringarna ökar sin dominans inom akademien genom att principen om interakademisk samverkan tillkommer för sakkunniginstitutet i 1916 års statuter. Ställningstagandet och principen var att förebygga ensidighet och partiskhet samt på så vis stävja kooptation. Rekryteringen blev till nationell ämnesangelägenhet. Nytt i 1916 års statuter är också att sakkunniga kallas att närvara om sökande genomför lärarprov (SFS 1916:66, 63 §). Lärarprovet kunde bestå av föreläsningar följt av bedömning av skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning. Lärarprovets innehåll bestämdes av fakulteten men det var den sökande som bestämde om provet skulle genomföras. Lärarprovet betraktades som ytterligare ett tillfälle att få visa upp skickligheten inom sitt ämnesområde.

Heterodoxa utmaningar vill öka effektiviteten i anställningsförfarandet

Ytterligare en kommitté tillsätts 1918 och denna lämnar betänkandet rörande det akademiska befördringsväsendet (SOU 1922:17). Den förändring som rekommenderas handlar om effektivisering genom tidsramar för proceduren inför anställningar. År 1922 (ibid., s.213) föreslås att en befördringsnämnd

med sju förtroendemän (rektor, prorektor och fem professorer från berörd fakultet) ska inrättas och arbeta parallellt med de av fakulteten föreslagna sakkunniga.

Under 1930-talet tillsätts en ny utredning och innan den avslutar sitt arbete tar 1933 års universitetsberedning över. I utredningen SOU 1937:36 (s.116) skiljer man nu mellan fordringar för kompetensförklaring (behörighet) och grunder för inbördes placering av två eller flera kompetenta sökande. I utredningen föreslås ett krav på att genomföra obligatoriska lärarprov men detta krav avslås av regeringen.

1945 års universitetsutredning, SOU 1946:81, leder till nya universitetsstatuter SFS 1956:117–119. Fakulteterna får nu besluta om lärarprov för att bedöma undervisningsskicklighet men för bedömningen gäller fortfarande ”ådagalagd skicklighet att meddela vetenskaplig undervisning”.

Nu händer något som kommer att utmana doxan. Det är vid denna tidpunkt som antalet lärartjänster utökas inför väntad ökning i studenttillströmning. Doxan med dominans i forskning möter i större utsträckning ställningstaganden förespråkande pedagogisk skicklighet. Det uppstår då en omvänd situation jämfört med situationen i slutet av 1800-talet. Här tillkommer ett ökat antal lärartjänster inriktade på ett utbildande examensuniversitet.

Universitetslektoratet inrättas - en heterodox utmaning

I 1955 års universitetsutredning (SOU 1957:24) föreslås speciella tjänster med undervisning som huvudsaklig uppgift utan forskningsskyldighet. Doktorsexamen och styrkt pedagogisk skicklighet är ett krav. År 1958 beslutar riksdagen att inrätta lärarkategorin benämnd universitetslektor, avsedd för undervisning på ett- och tvåbetygsstadierna (SOU 1957:24, s.99). Arbetsfördelningen för universitetslektoratet kom att debatteras utifrån vikten av egen forskning för förnyelse av undervisning i kontrast till resursfrågan dvs. rimlighet i att låta forskning expandera i samma takt som undervisning (Ds U 1975:15). Inför beslutet i riksdagen den 25 juli 1958³ hade ”ett laddat möte” ägt rum mellan Ecklesiastikdepartementet och Sveriges Akademikers Central Organisation (SACO). Mötet handlade om universitetslektorernas rätt att bedriva forskning. I riksdagsdebatten framfördes och betonades vikten av den dubbla uppgiften och att kontakten mellan undervisning och forskning inte fick brytas för universitetslektorerna (Konnander, 2002, s.20).

Vid tillsättning av akademiska lärare tillkom också möjligheten att utse sakkunniga från övriga nordiska länder (SFS 1956:17). Befattningar som universitetslektor tillsattes av Kungl. Maj: t efter förslag från fakulteten (sektionen), mindre konsistoriet och kanslern – ett slags ortodox tröghet i tillsättningsförfarandet. I 1963 års forskarutredning föreslås nu att en ny sorts befördringsnämnd inrättas. Ett förändrat anställningsförfarande kan bli en tillgång för de heterodoxa.

³ RD protokoll 1958 AK.11.88 och 16.21

Anställningsformen som benämns universitetslektorat hade sin förebild i s.k. pedagogiska lektorat för språkämnen. Universitetslektoraten sades vara avsedda för lektionsundervisning av studerande. Undervisande lektorer skulle inte handha forskningshandledning, föreläsning eller seminarieledning. Universitetslektorns arbetsuppgifter inramades av färdighetsträning.

Styrkt pedagogisk skicklighet till dokumenterad pedagogisk meritering

Kompetenskravet för universitetslektorer i 1955 års universitetsutredning (SOU 1957:24, s.100) var avlagd doktorsexamen och styrkt pedagogisk skicklighet och vetenskaplig skicklighet. Den pedagogiska meriteringen skulle utgöras av att sökande skulle styrka sin pedagogiska skicklighet med provårsbetyg eller med minst tre års väl vitsordad lärartjänstgöring vid universitet eller högskola. Likaså kunde författande av läroböcker och kompendier för universitetsundervisning tillgodoräknas som särskild merit. Däremot tilläts inte rent vetenskapliga meriter att bli ensamt utslagsgivande. Nu vinner utmanare som förespråkar pedagogisk skicklighet mark. Utifrån Bourdieus begrepp stärks då heterodoxa ställningstaganden. Bakom detta ligger den stora tillströmningen av studerande.

Den akademiska undervisningen Principbetänkande av universitetspedagogiska utredningen (UPU, 1970), med flera rapporter inom ramen för dess verksamhet, hade fått sina statliga direktiv året 1965 dvs. efter reformering av organisation och förvaltning av svenska universitet och högskolor. UPU skulle aktivt ta tillvara rationaliseringsmöjligheter i utbildningsorganisationen. Då betonas de pedagogiska meriternas konkurrensvärde vid tillsättning av tjänst. Men monarkimodellen eller med annat språkbruk managementmodellen, förefaller betona värdet av pedagogisk skicklighet hos universitetslärare mer med tanke på ekonomi och statens kostnad för utbildning än med tanke på studenternas undervisning. Tillströmningen av studerande utgör en kostnadsfråga men samtidigt ett praktiskt bemästringsproblem. Här existerar en moderniseringstanke kopplad till användning av teknologi i undervisningen. Dessa utredningar följs senare av flera. Pedagogisk utbildning, pedagogiska utvecklingsenheter med pedagogiska konsulter och pedagogiska seminarier och studierektorers betydelse kom upp på agendan för att främja pedagogisk skicklighet i och med UPU.

Brytpunkt för pedagogisk och vetenskaplig skicklighet

Begreppet pedagogisk skicklighet skrivs in för första gången i universitetsstadgan av Kungl. Maj: t 1964 (SFS 1964:461, § 136). *Detta är en tydlig brytpunkt.* Vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ses inte längre som två

sidor av samma mynt. Det betyder att här händer något till förmån för de heterodoxa ställningstagandena dvs. förespråkare för pedagogisk skicklighet. Pedagogisk skicklighet ingår inte längre i det som uppfattas som en rent vetenskaplig befodringsgrund. Spänningen ökar.

Förändringen i argument avspeglas i universitetsförordningen av år 1975 (SFS 1975:336) när ”vetenskaplig och pedagogisk skicklighet” förs in som behörighetsgrund för lärartjänst. För befodringsgrund som lärare ”gäller graden av sådan vetenskaplig och pedagogisk skicklighet som är av betydelse med hänsyn till tjänstens ämnesinnehåll och beskaffenhet i övrigt.”(112 § ... 2. I fråga om ordinarie tjänst som universitetslektor vid pedagogisk skicklighet som har visats genom undervisning, planering och ledning av undervisning samt genom utarbetande av läromedel).

Det är just detta år, 1975, som förslaget från 1963 års forskarutredning får genomslag och **tjänsteförslagsnämnderna inrättas**. Nämndledamöterna ska utses av fakulteten. Nämnden består av tre till fem av fakultetens lärare. Något håller på att hända när pedagogisk skicklighet får genomslag i förordningstexten. De sakkunniga förlorar i auktoritet men är delaktiga i tjänsteförslagsnämndens beslut.

Heterodoxa ställningstaganden vinner mer mark i och med Högskolelagen av år 1977 (SFS 1977:218) och högskoleförordningen 1977 (SFS 1977:263) som innebär nya lärarkategorier och introduktion av förordningstexten ”vetenskaplig och pedagogisk skicklighet” som i 5 § innehåller behörighetskraven ”de kunskaper och erfarenheter och sådan förmåga som i övrigt behövs för att fullgöra tjänsten väl.” Det ger med andra ord en öppning för bedömning där inte inomvetenskapliga principer faller avgörandet vid tillsättning av akademiska lärare. De ortodoxa ställningstagandena får vid denna tid stå tillbaka ytterligare.

Högskoleförordningen revideras 1984 (SFS 1984:100) på grundval av Lärartjänstutredningen SOU 1980:3 och kravet på pedagogisk skicklighet förs nu även in som befodringsgrund. Pedagogisk skicklighet gäller inte bara behörigheten utan ingår nu även i bedömning. Spänningen accelererar i och med ändringen 1985 (SFS 1985:702) när skrivningen avseende vetenskaplig och pedagogisk skicklighet som meritvärderingsnorm utvecklas till antingen eller:

... särskild vikt fästas vid antingen vetenskaplig skicklighet eller pedagogisk skicklighet eller vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet i lika mån eller sådan skicklighet av betydelse för tjänsten som erhållits genom verksamhet utanför högskolan. ... (SFS 1985:702, 32 §)

Under slutet av 1980-talet kom Grundbulten (SOU 1992:1) med slutbetänkande *Frihet, Ansvar, Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*. De heterodoxa åsiktsföreträdarna argumenterar för att dokumentation av pedagogiska meriter måste utgöra del i bedömningen i rekryteringsarbetet och

utvecklar förslag på kriterier och instruktioner inför bedömning. I ”Grundbultens”, bilagedel finns riktlinjer (SOU 1992:1, s.303 ff.) för dokumentation av pedagogiska meriter. I inledningskapitlet i denna avhandling, omnämndes att utredningen bär på en tudelad slutsats i förhållande till bedömning av ”pedagogisk skicklighet”. Den ena slutsatsen var att enhetlig värdeskala inför bedömning av pedagogisk skicklighet inte ansågs lämplig och den andra slutsatsen var att mekanismer för bedömning och värdering, i enlighet med lagstiftningen ansågs nödvändiga. Det kan formuleras som att ställningstaganden mellan ortodoxa och heterodoxa framträder i utredningstexten.

Under tidigt 1990-tal ökar intresset ännu mer för pedagogisk skicklighet. Tiden är inne för de heterodoxa att fylla begreppet pedagogisk skicklighet med ett tydligt innehåll. Grundbulten (SOU 1992:1) hade föreslagit att ett speciellt råd skulle etableras för satsningar på pedagogisk utveckling inom grundutbildningen. Högskolans grundutbildningsråd etablerades år 1990 inom dåvarande Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) och blev en självständig myndighet år 1992 och övergick sedan i Högskolverket 1995.

Grundutbildningsrådet utvecklade en modell i vilken enskilda akademiska lärare sökte medel för kvalificerade pedagogiska utvecklingsprojekt. Förslagen skulle bedömas av experter. Grundutbildningsrådet valde att efterlikna forskningens urvalsprocess för att fördela medel till pedagogiska utvecklingsinsatser. Det framhölls att samma principer och samma villkor skulle gälla för grundutbildningsprojekt som för forskningsprojekt. Även arbetet om pedagogisk meritering prioriterades i rådets utvecklingsarbete. Frågan om bedömning av pedagogisk skicklighet hade aktualiserats av Högskoleutredningen som utgav en rapport om pedagogiska meriter i högskolan (SOU 1990:90). I den rapporten fanns riktlinjer och rekommendationer om bedömning av pedagogiska meriter.

En ortodox reglering i 1990 års högskoleförordning

Men de ortodoxa ställningstagandena, förespråkare för forskningsakademien, vinner återigen mark i och med ändringen av högskoleförordningen 1990 (SFS 1990:745). Då får pedagogisk skicklighet inte längre användas som *enda* befodringsgrund vid tillsättning av lektorer utan särskild vikt ska fästas vid vetenskaplig skicklighet eller vid vetenskaplig och pedagogisk skicklighet *i lika mån*. (Befodringsgrunden ”skicklighet av betydelse för tjänsten som har erhållits genom verksamhet utanför högskolan” består.) De ortodoxa kan utifrån Bourdieus begrepp, sägas ha återvunnit något av sin symboliska makt. Detta representerar en positionering där ortodoxas insatser återfår kraft. Det kan vara tecken på att doxan blivit alltmer ifrågasatt av de heterodoxa, förespråkare för examensakademien.

År 1992 beslutas om ny Högskolelag (SFS 1992:1434) och år 1993 utfärdas en ny högskoleförordning (SFS 1993:100). Vid tillsättning av universitetslektorat krävs behörighet i form av doktorsexamen och pedagogisk skick-

lighet men i befordringsgrunden formuleras ”... särskild vikt skall fästas vid vetenskaplig eller konstnärlig skicklighet **samt** pedagogisk skicklighet”. Med Högskoleförordningen 1993:100 (HF 4 kap 7 §) kommer nya krav för anställning av universitetslektorer. I förordningen formuleras att för behörighet krävs högskolepedagogisk utbildning förutom dokumenterad pedagogisk skicklighet.

Pedagogisk skicklighet uppvärderas men ...

Det blir år 1998 (SFS 1998:1003) förordnat att prövning av den pedagogiska skickligheten ska genomföras med lika stor omsorg som för övriga behörighetsgrundande förhållanden. Det är SOU 1996:166 *Lärare för högskola i utveckling* (Högskollärarytredningen, s.55) som vill uppvärdera pedagogisk skicklighet, där man utvecklat en modell för hur det ska gå till i bedömning av pedagogiska meriter. Befattningsbeteckningar skulle enbart svara mot olika kompetensnivåer. Det innebar att en adjunkt som uppnått lektorskompetens skulle kunna befordras till högskolelektor och en lektor till professor.

Under år 1998 (SFS 1998:1003) ersätts i högskoleförordningen begreppet befordringsgrund med bedömningsgrund. I bedömningsgrunder för anställning av lärare ska gälla graden av sådan skicklighet som är ett krav för behörighet för anställning (HF 4 kap. 15 §). Därutöver skall gälla graden av administrativ och annan skicklighet som är av betydelse med hänsyn till det ämnesinnehåll som högskolan bestämmer för anställningen och de arbetsuppgifter som skall ingå i anställningen. Vidare skall beaktas graden av skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid högskolan samt förmåga att samverka med det omgivande samhället och att informera om forskning och utvecklingsarbete. Samverkan har tillförts kraven i Högskoleförordningen år 1985 (SFS 1985:702). Kraven ställs dessutom i kombination med mer detaljerade krav i form av lokala regelverk och riktlinjer vid universitet och högskolor med en basförankring i Grundbultens förslag (SOU 1992:1) till riktlinjer för pedagogiska meriter.

Ett bakslag inträffar för de ortodoxa som tidigare vunnit framgång i och med att pedagogisk skicklighet inte längre fick användas som enda befordringsgrund (året 1990). Bakslaget inträffar 1998 (SFS 1998:1003) då sakkunniga i rollen som företrädare för forskningsakademien, endast får en rådgivande funktion vid förslag till anställning och sakkunniga. De får inte längre delta i tjänsteförslagsnämnden/läraryrkesförslagsnämndens beslut. Det betyder att de sakkunnigas utlåtanden endast blir rådgivande. Beslutet tas av fakultetens valda representanter i tjänsteförslagsnämnden.

Därtill kommer möjligheten till befordran av lärare från adjunkt till lektor. Det handlar om särskilt förtjänstfulla pedagogiska eller andra insatser, vilket öppnar möjligheterna att öka den heterodoxa dominansen. För behörighet för att anställas som lektor krävs doktorsexamen eller motsvarande vetenskapliga kompetens, dels visad pedagogisk skicklighet. Nu byts vokabulär och det handlar om vetenskaplig kompetens inte skicklighet.

Under år 2002 (SFS 2002:761) ”förstärks” behörighetskraven för lektorat med krav på ”genomgången högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper” för tillsvidareanställning. Det är ett resultat av betänkandet *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen* (SOU 2001:13). Sammantaget – så nära 1800-talets ortodoxa ställningstaganden i en examensakademi, framstår tillsättning av universitetslärare inte ha varit sedan före 1852 dvs. innan Snillekommitténs betänkande (1829).

Från pedagogisk utbildning till pedagogisk kompetensgrad

En ny brytpunkt?

Sveriges Universitets- och Högskoleförbund beslutade år 2005 att formulera en rekommendation för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning, i form av en tio veckors utbildning. Rekommendationen hade grund i ett projekt vid Lunds universitet som genomfördes på uppdrag av regeringen. Projektet hade resulterat i mål för en behörighetsgivande utbildning för universitetslärare. Här händer något som kan ses som ny brytpunkt, i paritet med när vetenskaplig och pedagogisk skicklighet inte längre sågs som två sidor av samma mynt. Den första brytpunkten visade sig, när pedagogisk skicklighet för första gången skrevs i universitetsstadgan av Kungl. Maj: t 1964 (SFS 1964:461, § 136). Med tanke på en hel del ortodoxa krafter borde vara samlade inom SUHF kan uttalandet ses som aningen förvånande. Att på detta vis omhändertata utbildning för pedagogisk skicklighet, var kanske en väg att undvika fragmentering mellan undervisning och forskning. Men det kan också vara ett resultat och uppnådd framgång i de heterodoxas utmaning – för ett examensuniversitet. Vad innebär detta sett utifrån bourdieuska begrepp, vad sker här? Med bourdieuska mått, skulle detta innebära att här sker en växling av vad som kan anses ortodoxt respektive heterodoxt i ställningstaganden. **De som förespråkar och positionerar sig för en forskningsakademi skulle då istället (precis som i slutet av 1800-talet) kunna betecknas som heterodoxa – de som utmanar massuniversitetet och examensakademin?**

På bästa sätt underlätta för studenternas lärande

Rekommendationer som gör sig gällande i anvisningar för bedömning av pedagogisk skicklighet, är att vid bedömning utgå från hur lärare inom högre utbildning arbetar på bästa sätt för att underlätta och stödja studenternas lärande. Rekommendationerna är i första hand riktade till studierektors/prefekt/kursansvarigs inför utfärdande av arbetsintyg. Fokus ligger på

bedömningar på institutionsnivå och lärarens egen reflektion över sin pedagogiska skicklighet inför den egna dokumentationen. Sökande rekommenderas sedan början av 2000-talet att dokumentera sina pedagogiska meriter i någon form av pedagogisk meritportfölj.

Redan tillsvidareanställda universitetslektorer kan nu ansöka om pedagogisk kompetensgrad och prövas utifrån sin pedagogiska meritportfölj, intervju och pedagogiska prov. Bedömningen av pedagogisk skicklighet sker av en arbetsgrupp inrättad av respektive vetenskapsområde/fakultet. Sakkunnigutlåtande ska inhämtas från två särskilt pedagogiskt sakkunniga varav en från annat lärosäte. Minst en av de sakkunniga ska ha sin vetenskapliga kompetens inom det ämnesområde som sökande tillhör. Därpå fattas beslut av områdes/fakultetsnämnd. För lärare som blir bedömda som pedagogiskt skickliga dvs. den högre nivån, krävs ingen ytterligare behörighetsprövning av lärares pedagogiska skicklighet vid ansökan om ny anställning. De får så att säga med sig ”ett certifikat” på pedagogisk skicklighet. Det betyder att om personen söker en annan anställning kan det gå lite snabbare i anställningsförfarandet i alla fall vid bedömningsproceduren. Det är ”bara” den sökandes vetenskapliga skicklighet som då behöver granskas.

Förfarandet härrör från ett regeringsuppdrag under 2002–2001 kopplat till ”Genombrottet” vid Lunds Tekniska Högskolas pedagogiska stöd- och utvecklingsenhet. Förfarandet har spritts till fler läroanstalter bl.a. Uppsala universitet (beslut i januari 2012). Certifieringen benämns ofta Excellent Teaching Practice (ETP) där en excellent lärare avser en tillsvidareanställd lärare med en högre grad av pedagogisk skicklighet. Kraven för excellent lärare preciseras av respektive läroanstalt. På så vis har karriärvägen utvecklats sett till pedagogisk verksamhet inom akademien. ETP kan ses som att de ortodoxa som förespråkar forskningsakademien, utmanas av de heterodoxa dvs. av dem som förespråkar examensakademien.

Nygamla ställningstaganden om anställningsförfarande

Ytterligare ställningstaganden inom akademien finner jag redovisade i uttalandet daterat 2006-10-27 från Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). Uttalandet har rubriken *Ett nytt system för läraranställningar m.m. i högskolan*. Där belyses anställningsförfarandet och SUHF-styrelsen har efter bemyndigande från förbundsörsamlingen beslutat om ett manifest där man säger sig vilja stärka Sverige i det globala kunskapssamhället.

SUFH ville få till en förändring av det regelverk som styr rekryteringen av forskare och lärare. Först ville SUFH överföra beslutanderätten avseende en stor del av de regler som vid den aktuella tidpunkten återfanns i högskoleförordningen, till lokal nivå på lärosätena. Reglerna för behörighet för anställningar (annat än professor) samt bedömningsgrunder vid anställning av lärare borde bestå av en lokal anställningsordning fastställd av respektive högskolestyrelse, för att öka kvaliteten i utbildning och forskning.

Dessutom skulle principer för ett nytt karriärsystem för högskolans lärare utformas för ett möjliggörande av en ändamålsenlig process för rekrytering av lärare. SUHF vill att lagstiftningen ändras så att högskoleförordningen i den del som avser läraranställningar utgår ur förordningen. SUHF vill återföra anställningsprocessen till ett läge där formen kunde variera mellan universiteten/högskolorna i tillsättningsärenden.

Ifrågasättande av sakkunniginstitut på nationell basis

Under tidigt 2000-tal kan till de nationella ställningstagandena inom akademien, fogas ett intensifierat europeiskt samarbete med samordning av utbildningsstrukturer i olika program alltsedan 1987, en grund för *Tuning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003). Ett European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) och Bolognadeklarationen (juni 1999) har sedan förankrats i Lissabonstrategin för mobilisering av Europas intellektuella resurser och modernisering av universiteten (COM, 2006, 208 final Brussels, 10.5.2006). Förslaget innehåller rekommendationer vid rekrytering av akademiker och forskare som bör ske i flexibla, öppna och transparenta procedurer. Den svenska rekryteringen skiljer ut sig från flera länder i det övriga Europa i och med proceduren där sakkunnigas utlåtanden utgör offentlig handling.

Av intresse är Europeiska unionens stadga för forskare och riktlinjer för rekrytering av forskare (2005/251/EG), punkt 14, som återges i Europeiska unionens officiella tidning (nr L075, 2005, s. 67–77). Där finns rekommendationer att procedurerna för urval och rekrytering av forskare ska öppnas för insyn och vara internationellt jämförbara. Det rekommenderas att medlemsstaterna strävar efter att införa dessa allmänna principer och krav i nationella regelverk eller i sektorsspecifika och/eller institutionella normer och riktlinjer (stadgor eller riktlinjer för forskare).

I bilagan, Avsnitt 2 med rubriken ”Riktlinjer för rekrytering av forskare”, finns ett krav att urvalskommittéerna bör bestå av personer med sakkunskap och kompetens på olika områden och bör ha jämn könsfördelning. När så är lämpligt bör medlemmarna representera olika sektorer (den privata och offentliga) och ämnesområden (även från andra länder) och ha lämplig erfarenhet för att kunna bedöma kandidaterna. Om möjligt bör många olika urvalsmetoder tillämpas, såsom externa experters bedömningar och personintervjuer.

Sammantaget under tidigt 2000-tal framträder ställningstaganden som utifrån konstruktionens positioneringar, påminner om budskapet i 1899 års universitetskommitté. Utifrån dåtidens förslag skulle makten samlas hos ett begränsat antal personer som inte nödvändigtvis utsågs av universitetens kollegium. Interna vetenskapliga principer och kriterier skulle inte vara avgörande. Enskilt ledarskap ansåg vara ledstjärna, inte det kollektiva där beslut grundades i kollegiet.

Kapitel 5 Analys av granskningsprocessen

I detta kapitel presenteras analysen av min empiriska studie av tre granskningsprocesser. I kapitlet riktas uppmärksamheten mot tre tillsättningar av universitetslektorat. För att kunna konstruera habitus utifrån Bourdieus fältteori, krävs klarläggande av aktörernas position i det fält där de är verksamma (det akademiska fältet), disposition (kapitalformer) och positioneringar (ställningstaganden). Dispositionen kräver data för tre kapitalformer bestående av kulturellt kapital, ekonomiskt kapital och socialt kapital. Analysen i detta kapitel *belyser endast dispositioner i form av kulturellt kapital*, utifrån den datainsamling som genomförts. För att förstärka anonymiteten har vissa platser, och benämningar ändrats men utan att de omständigheterna förvanskats.

I avhandlingens föregående kapitel introducerades framväxten av bedömningspraktiken genom olika positioneringar – åsikter inom ramen för doxa. Pedagogisk skicklighet var central i ställningstaganden när universitetets huvuduppgift uppfattades som reproduktion av vetande. Vetenskaplig skicklighet sågs central hos aktörer som huvudsakligen positionerat sig genom att argumentera för produktionen av vetande – forskning. I det här kapitlet finns sakkunniga som har olika uppgifter. Uppgiften för pedagogisk sakkunnig (PS) är att bedöma pedagogisk skicklighet. I var och en av de tre tillsättningarna finns också två vetenskapligt sakkunniga (VS). Dessa sakkunniga har uppgiften att bedöma vetenskaplig skicklighet.

Analyskapitlet baseras i hur sökande dokumenterat sina meriter. Det betyder att meriteringen utgörs av det som den sökande funnit värdefullt att dokumentera i form av meriter inom sitt ämnesområde. Sådana ”tillgångar” i form av kulturellt kapital redovisas i kapitlet. Själva analysen är förankrad i Bourdieus teoretiska konstruktion med en kulturell hierarki inom akademien. I hierarkins vänstra del finns en dominans av **vetenskaplig skicklighet**. Den betecknas med kulturella indikatorer (bilaga 1 och 2) avseende vetenskaplig utbildning följt av indikatorer för:

- vetenskaplig akademisk makt
- vetenskaplig makt
- vetenskaplig intellektuell prestige
- vetenskaplig politisk och ekonomisk makt.

Likaså är analysen relaterad till den kulturella hierarkins högra del fast då med en dominans av **pedagogisk skicklighet**. Den betecknas med kulturella indikatorer (bilaga 1 och 2) avseende pedagogisk utbildning följt av indikatorer för:

- pedagogisk akademisk makt
- pedagogisk makt
- pedagogisk intellektuell prestige
- pedagogisk politisk och ekonomisk makt.

Tre tillsättningar av universitetslektorat

Bedömningarna som sakkunniga genomför, görs på basis av de sökandes meriter dvs. utifrån ansökan till utannonserade universitetslektorat. De tre utannonserade anställningarna är inriktade på undervisning inom grundläggande utbildning i juridik.

Analysen innehåller tre tillsättningar inom juridisk fakultet med totalt nio sökande. Vid utannonsering ges informationen att vid tillsättningen ska lika vikt fästas vid vetenskaplig och pedagogisk skicklighet (med rubriken bedömningsgrunder).

Underlaget som sakkunniga har tillgång till består av sökandes ansökningshandlingar och publikationer, som sänts in av sökande. Tillsättningsärendena handläggs och administreras av ett fakultetskansli vid universitetsförvaltningen. Ansökningshandlingarna som sänts till fakultetskansliet består av ansökningsbrev, merit- och tjänsteförteckning samt vidimerade betyg, publikationer och eventuella övriga handlingar som den sökande vill få granskade. De sökande förväntas ha nedtecknat en kortfattad redogörelse för sin vetenskapliga, pedagogiska och administrativa verksamhet. Av ansökan ska det dessutom framgå vilka undersökningar och resultat samt prestationer i övrigt, som den sökande anser särskilt bör beaktas vid meritvärdering. Därutöver kan den sökande beskriva personliga förhållanden som anses kunna vara av relevans vid meritvärderingen.

För de tre tillsättningarna har slutgiltiga beslut tagits under perioden 2003-09-01 fram till 2004-09-30. Vid den tidpunkten består juridiska fakultetsnämndens rekryteringsgrupp för lektorer av en ordförande (dekanus), en vice ordförande (professor), två ledamöter (professor/universitetslektor), två grupp-suppleanter och två studeranderepresentanter varav en suppleant. Besluten som tas, omfattar vem av de sökande som rekryteringsgrupperna föreslår ska anställas. Det slutgiltiga beslutet tas av den kommande arbetsplatsen. I samtliga av dessa tillsättningar har det funnits fler än en sökande till de utannonserade anställningarna.

Regler för bedömning

Behörighetskraven utgör basen och är ett slags miniminivå för vad som krävs för dessa universitetslektorat. Behörig att söka är den som *dels* avlagt doktorsexamen inom för anställningen relevant ämnesområde eller har motsvarande vetenskaplig kompetens eller annan yrkesskicklighet som är av betydelse med hänsyn till anställningens ämnesinnehåll och de arbetsuppgifter som ska ingå i anställningen, *dels ska den sökande ha visat pedagogisk skicklighet*.

I samband med utannonsering anges att den sökande om den vill, kan rekvirera ”*Riktlinjer för värdering av pedagogiska och administrativa meriter*” från Juridiska fakultetens kansli (antogs 2001-02-14). Enligt universitetets gällande anställningsordning (2003) krävs, om inte *särskilda skäl* föreligger, att *den sökande har genomgått relevant pedagogisk utbildning för verksamhet inom universitetet*.

Utifrån **bedömningsgrunderna** ska granskarna vid tillsättningen *fästa lika vikt vid vetenskaplig och pedagogisk skicklighet*. Därutöver ska vikt fästas vid administrativ skicklighet av sådan grad att personen kan verka som kursföreläsare, studierektor eller liknande. Vidare ska graden av skicklighet att utveckla och leda verksamhet och personal vid institutionen samt förmåga att samverka med det omgivande samhället och informera om forskning och utvecklingsarbete beaktas.

Vid anställning ska även beaktas sådana sakliga grunder som stämmer överens med allmänna arbetsmarknads-, jämställdhets-, social- och sysselsättningspolitiska mål.

I fokus för analysen står sökandes vetenskapliga och pedagogiska meritering kopplat till Bourdieus indikatorer (1984/1996, s.225–235) omformulerade till kulturella indikatorer (bilaga 1 och 2).

Tre tillsättningar inom två rättsliga ämnen

Tillsättning ett till vilket tre personer söker, gäller en tillsättning av ett universitetslektorat i ett rättsligt ämne (här benämnt zz-rätt). Egentligen var det fyra personer som sökte men en återtar sin ansökan innan ansökningstiden gått ut. Den personens meritering fanns inte tillgänglig och ingår inte i analysen. Samma rättsliga ämne zz-rätt gäller även i nästa tillsättning två. Det är sålunda två anställningar som utannonserats samtidigt dvs. *tillsättning två* pågår parallellt med tillsättning ett och med samma sökande.

I tillsättning tre är det ett annat rättsligt ämne xx-rätt som utannonserats. Det sker vid samma tidpunkt som de två andra. Till tillsättning tre har tre sökande sânt in ansökningshandlingar. En av dessa personer visade sig även ha sökt de två anställningarna i tillsättning ett och två. Sammantaget handlar det om nio ansökningar till tre olika utannonserade anställningar som univer-

sitetslektor, men i realiteten är de fem personer som fördelar sig över de tre utannonserade anställningarna:

Montage 1. Fysiska sökande i tre tillsättningar och två ämnen

Fysiska sökande	Tillsättning ett zz-rätt	Tillsättning två zz-rätt	Tillsättning tre tre xx-rätt
A	sökt	sökt	-
B	sökt	sökt	-
C	sökt	sökt	sökt
D	-	-	sökt
E	-	-	sökt

Analys av tillsättning ett och två

Tillsättning ett och två väckte genast frågor i förhållande till empirin dvs. till informationen som finns att tillgå kring utannonsering. Kan det vara så att någon/några sökande blivit utvalda/ombedda av att söka? Sker detta trots utannonsering av anställningen utifrån rigoröst upplagda former för tillsättning och noggrann meritgranskning? En genomlysning av ”tillgångarna” får formulera svaret på frågan. Jag tar upp svaret i slutkapitlet.

Utannonsering, material och tidsbild i tillsättning ett och två

Utannonseringen till två möjliga anställningar inom ett och samma rättsliga ämne äger rum den **20 mars 2003**. I kungörelsen specificeras att den blivande universitetslektorn ska genomföra problemorienterad undervisning främst på terminskurserna två och termin tre inom juriskandidatprogrammet. Därutöver tillkommer arbetsuppgifter i form av administration, forskning och information.

Vid datainsamlingen i april 2005 fanns ansökningshandlingar tillgängliga vid fakultetskansliet från tre sökande samt de sakkunnigas utlåtanden. Beslut om när de sakkunniga utsetts av fakulteten fanns inte med i handlingarna. Med i handlingarna fanns protokoll från den nämnd som tog beslut om förslag till innehavare av anställningen – juridiska fakultetens rekryteringsgrupp.

Sökandes ansökningshandlingar

Ursprungligen som tidigare nämnts var inte tre utan fyra personer som sände in ansökningshandlingar till de två utannonserade anställningarna i ett och samma rättsliga ämne. Sista ansökningsdag var den **22 april 2003**. En första sökande återtog sin ansökan den 21 april, dagen innan ansökningstiden löpte ut. Återkallandet var diariestämplat av kansliet den 12 december men daterat av sökande 21 april, 2003. De tre andra sökande sände in ansökningar som anländer till fakultetskansliet den 22 april samt den 23 april dvs. i nära avslutning till sista ansökningsdag.

Samtliga tre sökande har formulerat var sitt brev vilket inleder deras ansökan. Ansökningsbrevens har lite olika utformning och innehåll.

Sökande *A* skriver inledningsvis om tyngdpunkten i sin vetenskapliga produktion och omnämner sin avhandling och dess frågeställning. Likaså nämns en nyligen publicerad bok och rättsligt problemområde. I brevet informerar också den sökande om sin nuvarande tillsvidareanställning som lektor vid en högskola och nämner ”där jag undervisat i flertal ämnen” samt att han också undervisat vid ett annat universitet. Brevet avslutas med löneanspråk.

Sökande *B* skriver en mycket kort text som rakt av anger bilagor i form av merit- och tjänsteförteckning, vidimerade betyg och examensbevis, kortfattad redogörelse för vetenskaplig, pedagogisk och administrativ verksamhet samt avslutar det hela med löneanspråk.

Sökande *C* har sökt anställningarna som tredjehandsval. I första hand söker nämligen sökande *C* en av de andra anställningarna inom ett annat rättsligt ämne som utannonseras vid samma tidpunkt. I andra hand söker personen ytterligare en anställning inom ett annat rättsligt ämne som också utannonseras vid samma tidpunkt. I sitt ansökningsbrev anger sökanden *C* ordningen i ansökningarna. Därefter anges bilagor i form av merit- och tjänsteförteckning och sedan kommer redogörelsen för vetenskaplig, pedagogisk och administrativ verksamhet med information om att den kommer att kompletteras följande vecka. Ansökningsbrevet avslutas med löneanspråk.

Tillsättning ett och två har tre män i åldrarna 34, 36 och 51 år som sökande. Av ansökningshandlingarna framgår att vid ansökningstillfället är två sökande bosatta i central Storstad och den tredje sökande är bosatt strax utanför Storstad. Sökande *A* innehar redan en fast anställning som lektor vid en högskola. Arbetsgivare *A* utgör huvudarbetsgivare och arbetsgivare *B* ytterligare anställning.

Montage 2. Demografiska uppgifter om sökande inom samma rättsliga ämne

Sökande	Ålder	Kön	Hemort	Anställd som	Annat	Arbetsgivare A	Arbetsgivare B
A	36	Man	Storstad	Lektor	Timlärare	Högskolan i Mellanstad	Storstads universitet
B	34	Man	Storstad	Lärare	Gästlärare	Storstads universitet	Uppsala universitet
C	51	Man	Förort	Jurist	Uppgift saknas	Domstol, Storstad	Uppgift saknas

Sakkunniga

De sakkunniga är samtliga professorer vid olika universitet i Sverige. Sakkunnig VS1 och VS2 är vetenskapligt sakkunniga och sakkunnig PS1 är pedagogiskt sakkunnig. Samtliga sakkunniga är professorer i juridiska ämnen.

Montage 3. Demografiska uppgifter om sakkunniga för samma rättsliga ämne

Sakkunnig	Kön	Hemort	Anställd som	Arbetsgivare
VS1	Man	Förort	Professor	Storstads universitet
VS2	Kvinna	Storstad	Professor	Storstads universitet
PS1	Man	Uppsala	Professor	Uppsala universitet

Att det överhuvudtaget sker en uttansonsering är något som en av de sakkunniga kommenterar i sitt sakkunnigutlåtande. Sakkunnig VS2 uttrycker sin uppskattning över policyn vid juridiska fakulteten så här:

Jag vill inledningsvis till fakulteten uttrycka att jag är mycket positiv till policyn att utlysa lektorat istället för att LAS:a in lektorer på tjänster.

InLASning inom akademien äger rum i fall någon redan har tjänstgjort som akademisk lärare inom ramen för tidsbegränsad anställning under en tidsperiod om minst tre⁴ år dvs. anställningen skulle i sådana fall övergå i en fast anställning utan sakkunniggranskning. Fakulteten gratuleras av VS2 för att i denna utannonsering ”ha fått fyra så starka kandidater till de utlysta tjänsterna”.

VS2 har daterat sitt utlåtande den 13 augusti 2003. Det utlåtandet innehöll bedömning av fyra av de sökande, trots att en av de sökande redan före ansökningstidens utgång hade återtagit ansökan. Utlåtandet är diarestämplat som inkommet till fakultetskansliet den 20 augusti. En pedagogiskt sakkunnig (PS1) utses den 14 oktober 2003 av prefekten på Juridiska institutionen för att specifikt granska den pedagogiska skickligheten. VS1 inkommer med sitt utlåtande daterat 9 november, 2003. Detta sakkunnigutlåtande avser lika så fyra sökande och är diarestämplat av fakulteten den 11 november. När sedan PS1 avlämnar sitt sakkunnigutlåtande den 14 december innehåller det granskning av endast två sökande på grundval av att den sökande C enligt både VS1 och VS2 inte ansetts behörig för anställningen. PS1 skriver på första sidan av sitt utlåtande ”Utom ramen för mitt uppdrag instämmer jag i denna bedömning” och avser att sökande C inte ansetts kompetent för ett lektorat i zz-rätt.

Nedanstående citat härrör från VS1 och VS2 när de exkluderar sökande C baserat på sina bedömningar av ämnesbehörighet:

Vad gäller C: s författarskap har det i allt väsentligt en tydlig inriktning på åarrättsliga perspektiv inom kk-rätten. För kompetens inom zz-rätt bör det fordras att författaren kan åberopa skrifter eller artiklar som klart utvisar förtrogenhet med och förmåga att behandla och analysera zz-rättsliga problem, låt vara att man kan vara generös när det gäller omfattningen av sådant material. Även om C tangerat zz-rättsliga problemställningar, bland annat i SvJT, kan jag inte finna att han uppfyller det här uppställda kravet. (VS1, s.1)

När man meriterat sig och doktorerat i ett juridiskt ämne, anser jag att det inte bör krävas särskilt mycket för att också anses meriterad i ett annat juridiskt ämne. Man bör dock ha visat ett intresse för det andra ämnet och i vart fall företagit en viss analys i ämnet. Enligt min bedömning har C inte tillräckligt väl visat på sitt intresse för och sin analytiska förmåga i zz-rätt. Därför anser jag honom för närvarande inte kompetent för de utlysta lektoraten i zz-rätt. (VS2, s.1)

Detta betyder att VS1 och VS2 drog slutsatsen att sökande C är alltför specialiserad inom sitt område. Den pedagogiskt sakkunnige instämmer med de vetenskapligt sakkunniga och skriver inom parentes ”Utom ramen för mitt uppdrag instämmer jag i denna bedömning”. PS1 genomför sedan sin be-

⁴ Tidsgränsen har sänkts till två års anställningstid inom ramen för fem år.

dömning utifrån två sökande. Både VS1 och VS2 har gjort en bedömning av fyra sökande.

PS1: s utlåtande diariefördes vid fakultetskansliet den 15 december 2003. Rekryteringsgruppen för lektorsärenden sammanträdde samma dag, den 15 december 2003 och vid sammanträdet beslöt ledamöterna att begära att sökande B skulle komplettera med en redogörelse för sin pedagogiska skicklighet. Sökande B hade inte försökt styrka genomgången högskolepedagogisk utbildning och inte heller styrkt att han förvärvat pedagogisk skicklighet på annat sätt. Även sökande A erbjöds att lämna in eventuell komplettering med sin redogörelse för pedagogisk skicklighet. Samtidigt beslöt rekryteringsgruppen att intervjuer med A och B dvs. de kvarvarande sökande i tillsättning ett och två, skulle äga rum den 14 eller 15 januari, 2004.

Att välja den som passar

Kompletteringen från sökande B som inte tidigare styrkt sin pedagogiska skicklighet, inkom till fakultetskansliet den **8 januari 2004**. Kompletteringen bestod av tio sidor pedagogiska reflektioner och innehöll underrubrikerna egna erfarenheter, undervisning vid Storstads universitet (1994–2003), föredrag (1994–2003), *undervisning vid Uppsala universitet (2003–2004)*, reflektioner över min utveckling som lärare, pedagogiska ambitioner, reflektioner över problembaserad undervisning, reflektioner över undervisnings- och examinationsformer, betydelsen av pedagogiska instrument samt förhållandet mellan forskning och utbildning.

Sökande B hade påbörjat sitt arbete med undervisning på termin tre på juriskandidatprogrammet redan under höstterminen 2003 dvs. terminen som inföll efter ansökan. Därtill formulerar sig sökande B på följande sätt i sin komplettering ”under vårterminen 2004 kommer jag att undervisa på termin II i skadeståndsrätt, avtalsrätt, fordringsrätt, köprätt och arbetsrätt”. Här förefaller det som sökande B går händelserna i förväg. Sökande B framstår säker på att han kommer att vara anställd kommande termin. Rubriken ”undervisning vid Storstads universitet”, visar på kontakter med institutionen via ett projekt tillsammans med en annan person:

... som varit verksam som lärare i Uppsala ... Idén var att, till viss del med Uppsala som förebild, aktivera studenterna och få dem att tänka och analysera på ett mer självständigt sätt.

Den sökande skriver att detta samarbete resulterade i en rättsfallssamling som använts som kurslitteratur i såväl Storstad som Uppsala. Jag uppfattar att detta betyder att den sökande inte alls är okänd vid Juridiska institutionen när de utannonserat anställningarna.

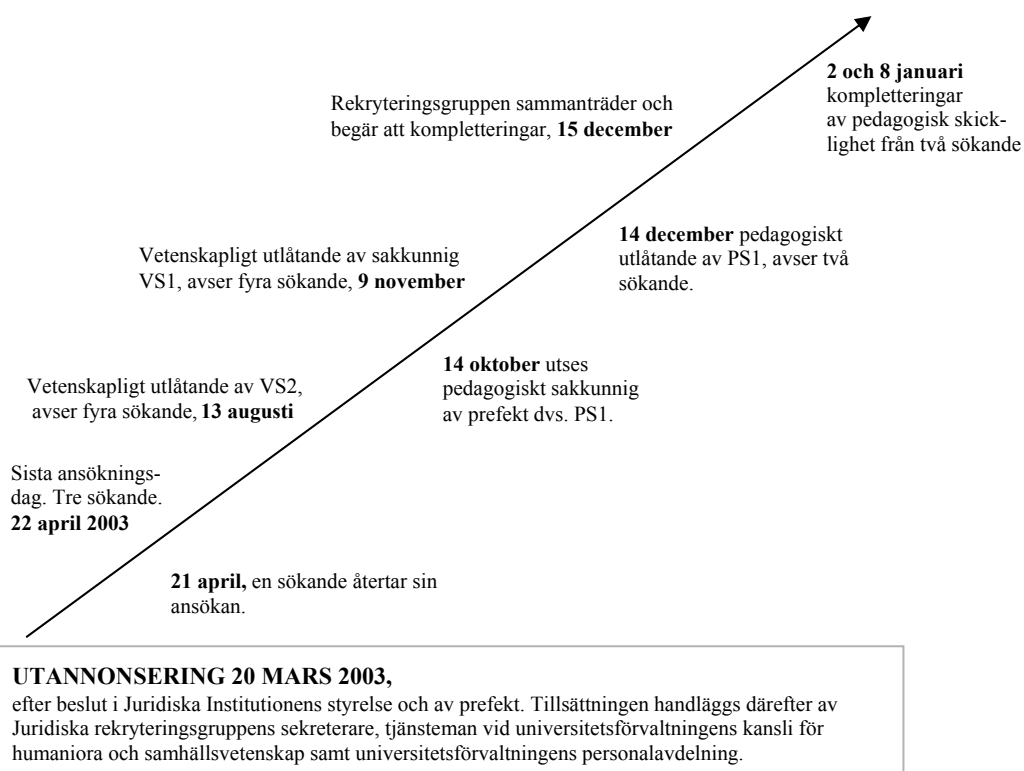
Sökande A inkom också med en komplettering den 2 januari 2004. Kompletteringen innehöll huvudrubriken vetenskapliga meriter med underrubrikerna projektmedel, vetenskapliga artiklar, föredrag, fortbildning motsva-

rande drygt en A-4 sida text samt huvudrubriken pedagogiska meriter vilket motsvarar en tredjedels A-4 sida text. Beslut om vilka rekryteringsgruppen föreslog till anställning på de två utannonserade lektoraten togs den **14 januari 2004**. Tillsättningsförfarandet har då pågått i drygt **tio månader**.

Vid beslutstillfället i rekryteringsgruppen den 14 januari 2004 var tre professorer, en universitetslektor, en doktorand och en jurisstuderande närvarande ledamöter. Dessutom var prefekten och pedagogisk sakkunnig (professor vid Juridiska institutionen) närvarande vid mötet.

Ledamöter och pedagogisk sakkunnig (PS1) intervjuar två sökande. Förslag till anställning som universitetslektor av rekryteringsgruppen för lektorsärenden, Juridiska fakultetsnämnden.

BESLUT 14 JANUARI 2004.



Figur 1. Överblick tidsmässigt för tillsättning ett och två.

Sakkunnigas utlåtanden i tillsättning ett och två

VS1 har skrivit ett utlåtande som omfattar sju A4-sidor text där rubriceringen i utlåtandet inleds med en redovisning av de sökandes namn och avslutas med en sammanfattande bedömning och rangordning.

VS2 har gjort en bedömning som också omfattar sju A4-sidor text men med tätare radavstånd. Här är utlåtandet disponerat som enskild bedömning av sökandes kompetens följt av jämförelse och en sammanfattande rangordning.

PS1 har skrivit tio A4-sidor text (samma radavstånd som sakkunnig två) där det inledningsvis konstateras att det inte ska göras en rangordning. PS1 har rubricerat sitt utlåtande enligt följande:

- 1. Behörighetskrav och bedömningsgrunder** (cirka tre A4-sidor).
 - 1.1 Tillämpliga regler och riktlinjer
 - 1.2 Behörighetskrav
 - Utbildningskravet*
 - Pedagogisk skicklighet*
 - 1.3 Bedömningsgrunder
- 2. Underlaget för min bedömning** (drygt tre och trefjärdedels-sida A4-sida)
 - Namn på sökande x 2*
- 3. Min bedömning** (tre A4-sidor)
 - Namn på sökande – Sammanfattningsvis respektive Sammantaget*
- 4. Mina slutsatser i korthet** (knappt en fjärdedels A4-sida).

Under rubriken Behörighetskrav och bedömningsgrunder utvecklar PS1 vilka regler och riktlinjer som han funnit aktuella. PS1 nämner de grundläggande bestämmelserna i högskoleförordningen (HF) från 1 januari, 2003 (främst 4 kap. 7 § om behörighet och 4 kap. 15 § om bedömningsgrunder). Dessutom beaktas, skriver PS1, dels föreskrifterna i universitetets anställningsordning per den 1 januari 2003, dels universitetets ”Riktlinjer för anställning av lärare 2003” samt de ”Riktlinjer för meritvärdering vid anställning av lektorer och professorer samt i befordringsärenden” som antagits av den Juridiska fakultetsnämnden den 14 februari 2001. PS1 skriver vidare i sitt utlåtande:

De sistnämnda har inte reviderats med anledning av 2003 års regler (bl.a. återges här 4 kap. 7 § HF i äldre lydelse), men torde i de delar där regelverket inte har ändrats fortfarande vara vägledande. Noteras kan att den aktuella ledigkungsörelsen (2003-03-20) under rubriken ’Ansökningsförfarande’ utan förbehåll hänvisar till 2001 års delvis överspelade fakultetsriktlinjer. (PS1, s.1)

PS1 klargör i sitt utlåtande att för pedagogisk behörighet krävs enligt 4 kap. 7 § HF dels att sökanden, om inte särskilda skäl föreligger, ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt ha förvärvat motsvarande kunskaper, dels att sökande visat pedagogisk skicklighet.

PS1 konstaterar i sitt utlåtande att det uttryckliga kravet på högskolepedagogisk utbildning infördes 2003. Likaså konstaterar PS1 att det som avses enligt anställningsordningen är pedagogisk utbildning relevant för verksamhet inom universitetet. PS1 har funnit att det saknas uppgift om omfattningen av den pedagogiska utbildningen i anställningsordningen och likaså saknas sådan uppgift i fakultetens riktlinjer. Den sakkunnige klargör att han ser kraven på pedagogisk utbildning som ett sätt att skärpa de pedagogiska kraven på universitetslärare. Dessutom ser han detta som ett led i att främja pedagogisk förnyelse för att säkerställa hög kompetens och medvetenhet i pedagogiska frågor.

Därefter diskuterar PS1 i sitt utlåtande den utredning (SOU 2001:13) som föreslog att utbildningen skulle omfatta tio veckors heltidsarbete och som ledde till en proposition som låg till grund för kravet på högskolepedagogisk utbildning. Den sakkunnige formulerar sig så här i sitt utlåtande:

Ungefär hälften av remissinstanserna avstyrkte förslaget som uppfattades alltför detaljerat, oflexibelt och ägnat åt att försvåra rörligheten mellan näringsliv och högskola samt minska möjligheterna att attrahera utländska forskare och lärare. Måhända bör regeringens tystnad i frågan tolkas så att omfattningen av utbildningskravet får bedömas i förhållande till den aktuella anställningens behov. (PS1, s.2)

Vidare för han i sitt utlåtande en diskussion om Högskoleförordningens formulering ”på annat sätt förvärvat motsvarande kunskaper”. I ovan nämnda proposition kan han konstatera formuleringen t.ex. formell lärarutbildning. I universitetets riktlinjer har han kunnat konstatera angivelsen ”att frågan torde bli vanligt förekommande” och att en nationell norm för motsvarande kunskaper ”sannolikt kommer att fokusera på teoretisk pedagogisk fördjupning, lärandeperspektiv, ett reflekterande förhållningssätt och inriktning mot vuxenpedagogik”. Därtill formuleringen, att om motsvarande kunskaper inte förvärvats genom formell utbildning anges i universitetets riktlinjer ”bör kunna låta en särskilt pedagogisk sakkunnig, lämpligen en representant för högskolepedagogisk utbildning vid annat lärosäte, bedöma sökandes presentation av sina kunskaper i en pedagogisk meritportfölj”. Därefter tillägger PS1 i sitt klargörande inför bedömning, att det i fakultetens riktlinjer från 2001 även presenteras en lista över olika typer av pedagogisk utbildning. PS1 ifrågasätter om det är någon idé att ta fasta på betydelsen av en sådan lista efter det att utbildningskravet införts 2003.

Sedan nämner PS1 i sitt utlåtande, att undantag från behörighetskravet högskolepedagogisk utbildning kan göras om anställningens innehåll föran-

leder detta eller om det finns särskilda skäl. Men ser att någon vägledning inte lämnats kring särskilda skäl, mer än att det inte torde bli särskilt vanligt.

Slutligen under avsnittet ”Utbildningskravet”, konstaterar PS1 i sitt utlåtande att det är möjligt att anställa en sökande längst ett år om varken kraven på högskolepedagogisk utbildning, motsvarande förvärvade kunskaper eller särskilda skäl uppfyllts. För den sökande som inte uppfyllt kravet vid anställning är det möjligt att genomgå högskolepedagogisk utbildning under kommande år och sedan begära att omvandla anställningen till en tillsvidareanställning.

I nästa klagörande inför sitt utlåtande, tar PS1 upp prövningen av visad pedagogisk skicklighet. Prövningen ska enligt anställningsordningen avse planering, genomförande och utvärdering av undervisning som handledning och examination. Den pedagogiska skickligheten ska dessutom vara väl dokumenterad så att även kvaliteten kan bedömas.

PS1 nämner sedan i sitt utlåtande att universitetet och fakulteten tämligen ingående utvecklat innehållet av begreppen pedagogisk skicklighet och pedagogisk meritering och att detta inte kommer att upprepas i texten av honom. Men han skriver att han vill nämna några punkter avseende bedömning.

PS1 väljer att nämna att insatser från både grundutbildning och forskarutbildning kan beaktas, att vissa kvantitativa minimikrav ska vara uppfyllda men att kvaliteten i sökandes meriter ska avgöra.

Likaså att pedagogisk meritering i bedömningen utgörs av bl.a. undervisningsinsatser, pedagogiskt utvecklingsarbete, forskning om utbildning, läromedel, utbildningsplanering och utbildningsadministration samt pedagogiska uppdrag och arbetslivserfarenhet.

Dessutom att bedömningen av undervisningsinsatserna innefattar omfattning, bredd, miljö, former, kursansvar, omdömen, examination och reflektion.

Under rubriken ”Bedömningsgrunder” anger sedan PS1 att enligt 4 kap. 15 § HF gäller graden av sådan skicklighet som krävs för behörighet för anställning dvs. graden av visad pedagogisk skicklighet.

PS1 genomför sin bedömning under december och bedömer då två sökande. Han grundar sin bedömning primärt på uppgifter och dokumentation som de sökande lämnat i sina ansökningar. Därtill har PS1 haft telefonsamtal med de sökande för att få svar på oklarheter och för att erhålla kompletterande muntliga uppgifter. Dessutom har PS1 talat med ett antal referenspersoner för bekräftelse av uppgifter och omdömen över undervisningsinsatser och övriga pedagogiska meriter. PS1 har också övervägt att närvara vid åtminstone ett undervisningstillfälle men tidigt valt att avstå. Han överlämnar istället till rekryteringsgruppen att ta beslut om den pedagogiska prövningen är i behov av komplettering.

Av montaget nedan framgår att de vetenskapligt sakkunniga (VS1 och VS2) satt den sökande som de anser mest vetenskapligt framstående främst i

sina rangordningar. De känner inte till att den sökande de satt främst tidigt återtagit sin ansökan. När de skriver sina sakkunnigutlåtanden i augusti och november har de inte heller kännedom om att sökande C tagit tillbaka sin ansökan redan innan ansökningstiden gick ut. Sökande C rangordnas inte i jämförelsen mellan sökande eftersom han inte ansetts kompetent för ett lektorat i zz-rätt.

Montage 4. Sakkunnigas rangordning för tillsättning ett och två

Sakkunnig	Rangordning första förslagsrum	Rangordning andra förslagsrum respektive tredje	Tyngd i skicklighet i första förslagsrum	Jämförelseargument
VS1	Sökande som tidigt återtagit ansökan.	Sökande B följd av sökande A	Vetenskaplig skicklighet	Långt kommen forskare solid x-rättslig kompetens. Sökande B väsentligt mycket bättre avhandling än sökande A och relevant dokumenterad kompetens.
VS2	Sökande som tidigt återtagit ansökan.	Sökande B följd av sökande A	Vetenskaplig skicklighet	Utomordentlig och omfattande vetenskaplig produktion. Sökande B bredare och aktuella ämne samt mer omfattande och internationellt material än sökande A.
PS1	Sökande A och B.		Vetenskaplig och erforderlig pedagogisk kompetens	A: Uppfyller krav B: Uppfyller inte dokumentation för behörighetskrav men särskilda skäl beaktas. Båda erforderlig kompetens för lektoratet.

Tillgångar i form av vetenskapligt och pedagogiskt kapital

Vad innehåller då tillgångarna i rekrytering ett och två utifrån indikatorerna för vetenskaplig skicklighet (vetenskapligt kapital) pedagogisk skicklighet (pedagogiskt kapital)?

Det innebär att i analysen, sätts det empiriska materialet i form av tillgångar hos sökande sida vid sida med analysens begreppsliga språk. I praktiken betyder det att tillgångarna hos sökande fokuserats i form av kulturellt kapital. Sökandes meriter har fokuserats i analysen enligt indikatorer dvs. konstruktionen för kulturellt kapital avseende vetenskaplig och pedagogisk meritering (se bilaga 1 och 2). Därefter fokuserades de sakkunnigas (dvs. de vetenskapliga och pedagogiska experternas) bedömning av tillgångarna hos respektive sökande. Även nämndens beslut fokuserades. De indikatorer som varit relevanta sätts sida vid sida med de meriter som sakkunniga och nämnden skrivit fram i sina bedömningar. Stegen i fokuseringen finns redovisade i kapitel tre under rubriken Teorin är metoden.

Nedan redovisas de sökandes kulturella kapital i montage där det är möjligt att jämföra indikatorer sinsemellan för sökande, för klargörande av bemötandet.

För tillsättning ett och två består konstruktionen av 19 montage som grund för analys utifrån kategorierna:

Demografiska uppgifter (montage 5).

Vetenskaplig skicklighet utifrån kulturellt kapital (vetenskapligt kapital):

- indikatorer avseende vetenskaplig utbildning. (montage 6).
- indikatorer avseende vetenskaplig akademisk makt (montage 7).
- indikatorer avseende vetenskaplig makt (montage 8–10).
- indikatorer avseende vetenskaplig intellektuell prestige (montage 11).
- indikatorer avseende vetenskaplig politisk och ekonomisk makt (montage 12).

Pedagogisk skicklighet utifrån kulturellt kapital (pedagogiskt kapital):

- indikatorer avseende pedagogisk utbildning (montage 13).
- indikatorer avseende pedagogisk akademisk makt (montage 14).
- indikatorer avseende pedagogisk makt (montage 15–17).
- indikatorer avseende pedagogisk intellektuell prestige (montage 18).
- indikatorer avseende pedagogisk politisk och ekonomisk makt (montage 19).

Montage 5. Demografiska uppgifter om sökande inom samma rättsliga ämne (Samma sökande som i montage 2.)

Sökande	Ålder	Kön	Hemort	Anställd som	Annat	Arbetsgivare A	Arbetsgivare B
A	36	Man	Storstad	Lektor	Timlärare	Högskolan i Mellanstad	Storstads universitet
B	34	Man	Storstad	Lärare	Gästlärare	Storstads universitet	Uppsala universitet
C	51	Man	Förort	Jurist	Uppgift saknas	Domstol, Storstad	Uppgift saknas

Montage för vetenskapligt kapital

I montaget på nästa sida finns uppgifter som de sökande dokumenterat i sina ansökningshandlingar och vilket här utifrån Bourdieus terminologi utgör kulturellt kapital. De sökandes dokumenterade uppgifter ger indikation på sökandes kulturella hemvist genom vetenskaplig utbildning, i form av platser där de genomfört sin utbildning, studier utomlands, priser, utmärkelser, stipendier och tidsaspekten mellan grundexamen och disputation. I linje med Bourdieus terminologi utgör detta deras **vetenskapliga utbildningskapital**.

I varje montage har den sökande som dominerar i meriteringen fått sin beteckning markerad med fetstil. Om inte saknas markeringen.

Montage 6. Kulturellt kapital avseende vetenskaplig utbildning

Sökande	Examen GU vid	Studier i utlandet vid	Stipendium	Examen GU År/ålder	Examen FU År/ålder	Antal år mellan examina
A	Stor-stads univer-sitet	Nordiskt universitet och Nordiskt universitet	Uppgift saknas	1991/24	Disp 2000/33	9
B	Stor-stads univer-sitet	Nordiskt universitet och Central-europeiskt institut	Stipen-dium för ut-landss-tudier	1995/26	Disp 2002/33	7
C	Upp-sala univer-sitet	Uppgift saknas	Uppgift saknas	1991/39	Disp 2001/49 Docent/2002	10

Sökande B visade sig dominera avseende utbildningskapital, sett utifrån indikatorer för utlandsstudier, stipendier samt kortast tid mellan grundexamen och doktorsexamen. GU står för grundutbildning och FU för forskarutbildning.

Nästa montage visar om de tre sökandes ansökningshandlingar innehöll information om akademiskt maktkapital. Att de sökande till ett universitetslektorat har samlat på sig mycket **akademiskt maktkapital** såsom kommitéarbete på statlig nationell nivå eller rådsarbete inom anslagsgivande organ kan verka mindre troligt, men inte alls omöjligt beroende på bakgrund och ålder.

Montage 7. Indikatorer avseende akademisk makt

Sökande	Kommittearbeten	Expertuppdrag	Ledamot i nämnd	Uppdragsforskarkollegium	Delta-gande i redaktionsråd	Nätverksfunktion
A	Uppgift saknas	Juridisk konsultation	Universitetsstyrelse (doktorand). Ämnesrepresentant i GURåd och Forskarkollegium. Kvalitetsgrupp.	Ensamutredare FU. Bedömargrupp	Ledamot i råd Ansvarig utgivare	Grupp akademiska ledare
B	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
C	Statlig nationell nivå	Statligt verk Departement	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Medarbetare i tidskrift	Samarbete flera institutioner och lärosäten.

Det visar sig att sökande B överhuvudtaget inte omnämnt meriter som avser akademisk makt. Däremot har sökande A varit betydligt mer aktiv i den akademiska "maktvärlden" i form av olika representativa uppdrag inom akademien. Sökande C visar upp flera funktioner på nationell nivå i form av utredningsuppdrag med expertfunktion vilket tangerar mer av det Bourdieu benämner "värdsliga värden" i *Homo Academicus*. Det handlar om uppdrag knutna till det juridisk expertis i stödfunktion för att utarbeta lagstiftning snarare än kapitalformer förankrade i renodlad akademisk makt och uppdrag.

I nästa tre montage analyseras sökandes merithandlingar utifrån indikatorer på vetenskaplig makt.

Montage 8. Vetenskaplig makt del ett

Sökande	Forskningsledare	Undervisning forskarutbildning	Handledare till doktorand	Deltagande i vetenskapliga konferenser	Referee
A	Uppgift saknas	Ja	Uppgift saknas	Nationellt och internationellt	Ja
B	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Nationellt och internationellt	Uppgift saknas
C	Ja	Uppgift saknas	Ja	Nationellt och internationellt	Uppgift saknas

Montage 9. Vetenskaplig makt del två

Sökande	Vetenskapliga besök	Monografi-avhandling	Vetenskaplig rapport	Vetenskaplig-artiklar	Publicerings-språk
A	Ja	Ja	Nej	Ja	Svenska
B	Uppgift saknas	Ja	Nej	Ja	Svenska Engelska
C	Ja	Ja	Ja	Ja	Svenska Engelska

Montage 10. Vetenskaplig makt del tre

Sökande	Citeringsfrekvens enligt sökande	Tidigare anställning som forskare	Tidigare anställning som doktorand	Tidigare administrativ funktion inom univ/hsk	Annan yrkesverksamhet	Forskningsmedel
A	Fler än tre	Nej	Ja	Utbildningsledare FU	Nej	Ja
B	Uppgift saknas	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej
C	Uppgift saknas	Ja	Ja	Nej	Ja både offentlig och privat	Ja

Sökande C visar sig dominera avseende vetenskaplig makt i form av flest vetenskapliga publikationer, erfarenhet som forskningsledare och tilldelade anslag för flera forskningsprojekt och forskningsprogram i samarbete med andra ämnesinstitutioner. Sökande A har meriter som faller inom ramen för vetenskaplig makt i form av kvalitetsgranskning av vetenskapliga artiklar, omnämnande av citeringar samt nyligen erhållna forskningsmedel för egen monografi. Men till skillnad från sökande C är A:s publicering på svenska och inte alls lika omfattande vad gäller vetenskaplig produktion.

I nästa montage handlar det om meriter i form av de sökandes **vetenskapliga intellektuella prestige**.

Montage 11. Vetenskaplig intellektuell prestige

Sökande	Bok utgiven på erkänt förlag	Debatt i media
A	Ja	Nej
B	Ja	Nej
C	Ja	Ja

Av ansökningshandlingarna framgår att samtliga sökande A, B och C har publicerat arbeten i bokform på erkänt förlag. Dessutom har sökande C i sin meritering redovisat att han bidragit med debattinlägg inom sitt område i mediala sammanhang exempelvis Dagens Nyheters debattsida

Slutligen avseende vetenskapliga kapitalformer finns i merithandlingarna hos de sökande meriter som visade på värden inom ramen för **vetenskaplig politisk och ekonomisk makt**.

Montage 12. Vetenskaplig politisk och ekonomisk makt

Sökande	Samarbete med regering/ departement	Föreläsning riktad till styrande inom offentlig eller privat sektor	Fackliga uppdrag
A	Nej	Ja	Studentkårsuppdrag doktorandombud
B	Nej	Nej	Nej
C	Ja	Ja	I tidigare yrke facklig förtroendeman

Sökande C uppfyllde flest värden inom vetenskaplig politisk och ekonomisk makt. Sökande C skriver t.ex. om sin erfarenhet som facklig förtroendeman i yrkesverksamma sammanhang. I ansökan under rubriken administrativa erfarenheter nämns medlemskontakter och förhandlingar med företagsledning. Sökande A skriver i sina merithandlingar under rubriken övrigt, att det i arbetet som doktorandombud förekom olika kontakter med politiker. Både sökande A och sökande C hade varit aktiva med föreläsningar på styrnivå inom offentlig och privat sektor. Sökande C beskriver även samarbete på departementsnivå.

I nästa avsnitt redovisas montage för dessa tre sökandes pedagogiska kapital. I varje montage har den sökande som dominerar i meriteringen fått sin beteckning markerad med fetstil.

Montage för pedagogiskt kapital

Montage 13. Kulturellt kapital avseende pedagogisk utbildning

Sökande	Läro-utbildning	Högskolepedagogiska kurser
A	Nej	Universitetspedagogik vid enhet för pedagogisk utveckling Pedagogisk docentkurs
B	Nej	Nej
C	Avbruten	Utbildningsdagar inom fakulteten, retorikkurs, kurs i kunskapsspridning (motsvarande tre veckor)

Sökande A uppvisar dominans i **kulturellt kapital** såsom högskolepedagogiska kurser dvs. kurser som utvecklats av en enhet knuten till högskoleförvaltning inriktad på att utveckla kurser i pedagogisk utveckling för blivande och verksamma högskolelärare/universitetslektorer. Sökande B visar inte upp något av detta i sina merithandlingar. Sökande C hade deltagit i interna utbildningsdagar arrangerade av sin fakultet och även en kurs inriktad på tredje uppgiften. Sökande C nämner också några månader på en så småningom avbruten läro-utbildning. Han beskriver detta som "... vilket i vart fall inte försämrade min beväpning på det pedagogiska området (bl.a. auskultationer på mellanstadiet i grundskolan)".

Montage 14. Pedagogisk akademisk makt

Sökande	Lokalnämnd för pedagogiskt arbete	Uppdrag för pedagogiskt arbete
A	Ja	Projekt Core Curriculum – om bildning, Programutvecklingsgrupp
B	Nej	Projekt om undervisningsmodell
C	Nej	Nej

Sökande A hade haft uppdrag för att vidareutveckla ett grundkoncept Core Curriculum till bildningsstudier, han hade bl.a. haft uppgift att utarbeta en utbildningsworkshop. Sökande A hade också tagit aktiv del i utveckling av ett rättsligt utbildningsprogram i samband med att det förlängs med ett halvår. Sökande A framstår som den sökande som dominerar inom **pedagogisk akademisk makt** i sina meriter.

Montage 15. Pedagogisk makt del ett

Sökande	Kursansvar grundutbildning	Uppgift om antal timmar undervisning	Nivå undervisning	Undervisning på olika grundutbildningskurser	Handledare på grundnivå
A	Ja	Nej	Grundutbildning och forskarutbildning	Ja	Ja
B	Ja	Ca 1300	Grundutbildning	Ja	Ja
C	Ja	Ca 1100	Grundutbildning	Ja	Ja

Montage 16. Pedagogisk makt del två

Sökande	Examinator grundutbildning	Huvudexaminator	Omdöme kursvärdering	Erfarenhet av undervisning vid flera läroanstalter	Ämnesdidaktiskt arbete
A	Ja	Ja	Ja	Ja	Projekt komparativa studier
B	Ja	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Ja	Rättsfallsamling
C	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Ja	Ja	Integrering av olika discipliner

Montage 17. Pedagogisk makt del tre

Sökande	Tidigare erfarenhet som universitetslektor	Erfarenhet av regelbunden undervisning hos andra arbetsgivare	Externa föreläsningar respektive föredrag
A	Ja	Ja	Ja
B	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Ja
C	Ja	Ja	Ja

Pedagogisk makt med kursansvar, bredd i undervisning, handledarskap dominerade hos sökande A. A: s pedagogiska makt bygger på aktiviteter som huvudexaminator, kursomdömen, undervisningsinsatser på flera lärosäten och utveckling av ämnesdidaktik i mer organiserad form än ordinärt kursutvecklingsarbete. Samtliga tre sökande visade i sina merithandlingar försök till att utveckla ämnesdidaktik i organiserad form. Men sökande A

dominerar i sin pedagogiska makt till stor del utifrån sin nuvarande anställning som högskolelektor. Sökande B och sökande C anger antalet undervisningstimmar vilket inte sökande A bryr sig om att ange.

Montage 18. Pedagogisk intellektuell prestige

Sökande	Lärobok utgiven vid erkänt förlag	Kontakter med media i utbildningsfrågor
A	Ja	Ja
B	Ja	Nej
C	Nej	Nej

När det gällde indikatorer för **pedagogisk intellektuell prestige** redovisade både sökande A och B endast en sådan merit som hör ihop med de sökandes ämnesdidaktiska aktiviteter dvs. utgivna läroböcker. Dessutom skrev sökande A om kontakter med media i utbildningssammanhang.

Montage 19. Pedagogisk politisk och ekonomisk makt

Sökande	Fackliga uppdrag med pedagogisk anknytning	Föreningsuppdrag med pedagogisk anknytning
A	Nej	Studentkårsuppdrag
B	Nej	Nej
C	Studieorganisationsatör i tidigare yrkesroll	Nej

Merithandlingarna innehöll även ett par indikatorer avseende pedagogisk politisk och ekonomisk makt. Sökande A hade en merit knuten till den akademiska praktiken genom funktioner kopplade till studentkårsuppdrag.

Sökande A utifrån sakkunnigas bemötande

Det framkommer i analysen att **sökande A** dominerar sett till pedagogiska värdeindikatorer i jämförelse med de övriga sökande. I meriterna utifrån begreppen framträder tydligt **pedagogiskt kapital** genom **pedagogisk utbildning, pedagogisk akademisk makt, pedagogisk intellektuell prestige, pedagogisk politisk makt**. Sökande A uppvisar även dominans inom ramen indikatorerna för **vetenskaplig akademisk makt**. Det framstår som att sökande A har satsat på en renodlad akademisk karriär.

Sakkunnig VS1, poängterar att sökande A ”har i allt väsentligt varit akademiskt verksam”. Resonemanget i sakkunnigutlåtandet håller sig inom ramen för vetenskapligt kapital i form av **vetenskaplig makt** där avhandlingen bedöms (”ingen stark avhandling”) och **vetenskaplig intellektuell prestige** i sin bedömning i form av bokutgåva (som innebär en breddning avhandlingen, enligt VS1, men ”det ska dock noteras att avsnittet ... bygger på motsvarande avsnitt i avhandlingen”). Dessutom bedöms värden som ryms inom ramen för vetenskaplig intellektuell prestige och som utgörs av mindre artiklar. Det är genom denna ”tilläggsmeritering som A vidareutvecklats ...”. En notering görs också, som ryms inom ramen för **pedagogisk makt**, nämligen omnämnande av sökandes anställning som lektor vid en högskola.

Sakkunnig VS2, har i sin bedömning av sökande A, likaså bedömning inom ramen för värdeindikator **vetenskaplig makt** och **vetenskaplig intellektuell prestige**. Främst är det avhandlingen som bedöms (många brister omtalas men beröm ges även för bra metod och sammanfattningar). En artikel får beröm för att den är välskriven och intressant och anses av sakkunnig spela roll som ”en betydande tilläggsmerit i vetenskapligt hänseende”. Sakkunnig VS2 ger också ett omdöme, inom ramen för indikatorerna **pedagogisk intellektuell prestige**, avseende en lärobok med omdömet ”... påvisar författarens pedagogiska förmåga, att han är aktiv som författare samt att han besitter zz-rättslig bredd”. VS2 lägger också till en rekommendation i sitt jämförande omdöme. VS2 föreslår att i valet mellan sökande A och sökande B ”fästa stor vikt vid andra meriteringsgrunder än de rent vetenskapliga”.

PS1, den pedagogisk sakkunnige inleder sin bedömning, inom ramen pedagogiskt utbildningskapital, högskolepedagogiska utbildningar med **pedagogiska utbildningar** (tidigare omnämnt av den sakkunnige att det handlar om universitetspedagogik och pedagogisk docentkurs). Tyngdpunkten i bedömningen som PS1 gör av sökande A, läggs i termer av **pedagogisk makt**. PS1 konstaterar att sökande A ”uppenbarligen är en mycket uppskattad lärare som med intresse och nöje tar sig an sina undervisningsuppgifter”. PS1 skriver bl.a. att han utgår från egen erfarenhet utifrån ha varit opponent på den sökandes doktorsavhandling. Fler av indikatorerna inom ramen för pedagogisk makt kan inkluderas i bedömningen såsom undervisningsvolym, ämnesmässig bredd, undervisning på grund- och fördjupningsnivå, undervisning vid flera lärosäten inom grundutbildning och erfarenhet av ”flertal olika

undervisningsformer, liksom handledning av examensarbeten” samt kursansvar på grund- och fördjupningsnivå. Likaså mängd planering och utveckling av undervisning på kort tid, bedöms av PS1. Även sökande A: s insatser i olika uppdrag för pedagogiskt arbete bedöms, vilka faller inom ramen för indikatorerna **pedagogisk akademisk makt**.

PS1 har tidigare i sakkunnigutlåtandet, i underlaget för sin bedömning, omnämnt att avhandling och artiklar använts i undervisningen, något som faller inom ramen för indikatorer för **pedagogisk intellektuell prestige**.

Sökande B utifrån sakkunnigas bemötande

Sökande B dominerar endast i indikatorerna för **vetenskaplig utbildning** inom vetenskapligt kapital, genom sina utlandsstudier och sitt stipendium. Analysen för sökande B uppvisar dessutom i jämförelse med sökande C, mer meritering inom ramen indikatorer för **pedagogisk akademisk makt**. Då i form av ett projekt ”undervisningsmodell” och dessutom **pedagogisk intellektuell prestige** i form av läroboksproduktion. Sökande B visar inte utifrån analysen några övriga dominerande värdeindikatorer för ”pedagogiskt kapital” i klass med de tillgångar som sökande A uppvisar.

Sakkunnig VS1, kommenterar inledningsvis att sökande B ”huvudsakligen varit akademiskt verksam”. Här bedöms den sökandes **vetenskapliga makt** i form av avhandlingsarbetet ”en högstående prestation ... som vittnar om författarens tankekraft”. Dessutom bedöms ”kompetenstillskott” i vetenskapliga publikationer (ett flertal uppsatser).

Sakkunnig VS2, vetenskapligt sakkunnig, lyfter också fram värden i sökandes B: s **vetenskapliga makt**. Det som bedöms är avhandlingen, och här framkommer istället: ”Min viktigaste kritik mot avhandlingen är av strukturell natur” och ”Metoddelen är ganska ofullständig”. Även de vetenskapliga publikationerna bedöms annorlunda än i bedömningen av sakkunnig VS1, sökande anses ”åberopat en rad artiklar som i stort sett täcks av vad som framkommer i avhandlingen”. Inom ramen för indikatorer för **vetenskaplig intellektuell prestige** bedöms publiceringen av ett kapitel i en bok, som den sökande skrivit tillsammans med två andra forskare ”Det är alltid svårt att avgöra vem som gjort vad”, skriver VS2. Därtill bedöms en rättsfallssamling som VS2 menar visar på sökandes pedagogiska ambitioner. Rättsfallssamlingen är sammanställd tillsammans med en kollega och här framträder i utlåtandets jämförande omdöme från VS2: s bedömning av pedagogiskt kapital, inom ramen för **pedagogisk makt**. VS2 föreslår som avslutning i sin bedömning att i valet mellan sökande A och sökande B ”fästa stor vikt vid andra meriteringsgrunder än de rent vetenskapliga”.

PS1, har i underlaget till sin bedömning skrivit om att sökande B inte lämnat information om pedagogisk utbildning och dessutom saknas reflektion om undervisningsinsatser. Omdömet behandlar inledningsvis meritering som faller inom ramen för kulturella kapitalet i form av **pedagogisk utbild-**

ning. PS1: s slutsats är ”B: s ansökan uppfyller uppenbarligen inte de krav som riktlinjerna ställer på en pedagogisk meritportfölj”. I sin bedömning ställer PS1 frågan om särskilda skäl föreligger. Detta handlar då enligt PS1, om kompetens på en terminskurs och fakultetens behov av kompetens inom olika ämnen.

Detta trots att PS1 konstaterat att ”anställningarnas innehåll som sådant inte gärna kan föranleda undantag” beroende på att undervisning och pedagogiska uppgifter i tillsättning ett och två väger tungt. PS1 hävdar att det är önskvärt att institutionens särskilda behov får betydelse, vilket framgår av att institutionen utsett ”en intern pedagogisk sakkunnig som faller omdömet”. Här anförs av PS1 att ”institutionens särskilda behov skall vägas in”. PS1 menar att det är upp till honom att anföra argument och lämplighetssynpunkter. I detta får den sökandes B: s vetenskapliga kapital i form av **vetenskaplig makt** en avgörande roll:

Mot denna bakgrund anser jag att man inom ramen för ’särskilda skäl’ kan och bör beakta att fakultetens behov av att varaktigt knyta till sig kvalificerade krafter i pp-rätt och bb-rätt varit och fortfarande är stort. (PS1, s.9.)

Det som PS1 lyfter fram är sökandes ämneskompetens. Därtill sökandes undervisning inom sitt ämne, dvs. pedagogiskt kapital inom ramen för **pedagogisk makt**. Det PS1 värdesätter är tidigare undervisning inom ett rättsligt ämne, undervisningsmetoder, anställning som gästlärare på terminskurs tre. I underlaget till bedömningen har PS1 tagit upp olika kurser, föredrag, undervisningsformer, handledning, kursansvar, examination, kursutvecklingsuppdrag och omdömen av undervisning som omnämns ”väldigt bra” och ”mycket uppskattad”. Indikatorer för **pedagogisk intellektuell prestige** nämns också i bedömningen av sökandes B: s pedagogiska kapital ”genom boken i åå-rätt och ff-rätt, visat att han har tydliga pedagogiska ambitioner”. Det handlar om kurslitteratur som den sökande B arbetat fram tillsammans med en kollega. Den pedagogiskt sakkunnige kommer fram till följande slutsats:

Sammantaget anser jag därmed att sådana särskilda skäl föreligger, som enligt 4 kap. 7 § tredje stycket HF medför att B ändå skall anses behörig i denna del. (PS1, s.9)

Sökande C utifrån sakkunnigas bemötande

Sökande C är överlägsen i förhållande till de andra sökande avseende vetenskapligt kapital inom ramen för **vetenskaplig makt, vetenskaplig intellektuell prestige och vetenskaplig politisk och ekonomisk makt**. Här spelar dominansen av **vetenskaplig kapital** huvudrollen jämfört med de två övriga sökande A och B. Men sökande C har meriter som visar på fler meriter än sökande B avseende pedagogiskt kapital, inom ramen för **pedagogisk utbildning** samt inom ramen för **pedagogisk makt**. Men sökande C faller bort

i bedömningen eftersom han inte ansetts behörig inom detta rättsliga ämne. Hans vetenskapliga kapital omfattar inte zz-ämnet, enligt VS1 och VS2. De har därför inte heller tagit med sökande C i sina förslag till beslut. Likaså PS1 väljer att pröva bara två sökande.

Sammanfattningsvis – om bemötande i tillsättning ett och två

Tillsättning ett och två är inriktade på en anställning där undervisning och andra pedagogiska uppgifter utgör huvudsakliga arbetsuppgifter. PS1 skriver i sin bedömning av behörighet att innehållet i de aktuella anställningarna inte kan föranleda något undantag:

Med universitets riktlinjer skall då först sägas att de aktuella anställningarnas innehåll som sådant inte gärna kan föranleda undantag, eftersom undervisning och andra pedagogiska uppgifter ingår som tunga moment i dem. (PS1, s.9)

Det är uppenbart i sammanställningen ovan att ”tillgångarna” i tillsättning ett och två gällande pedagogisk skicklighet ingår i den bedömning som alla tre sakkunniga genomför. Även de två vetenskapligt sakkunniga (VS1 och V2) faller omdömen som tar upp betydelsen avseende pedagogisk skicklighet. Deras bedömning rymmer utifrån begreppen för analys inom ramen för pedagogisk makt och pedagogisk intellektuell prestige. I PS1:s bedömning ingår även indikatorer för pedagogisk utbildning och pedagogisk akademisk makt. Det råder inga tvivel om att ”pedagogiskt kapital” anses framträdande hos sökande A. Hela konstruktionen visar att för sökande A är innehavet av pedagogiskt kapital tydliggjort, inför förslag till vem som ska anställas. Sökande A tillerkänns också vetenskapligt kapital utifrån begreppen med dominans inom vetenskaplig akademisk makt.

Pedagogisk skicklighet konstruerat som symboliskt kapital skulle innebära att sökande når fördelar i bedömning genom att ha arbetat pedagogiskt och därtill lyckats framhålla sina pedagogiska meriter inför bedömning. Pedagogisk skicklighet konstruerat som symboliskt kapital skulle då i förhållande till t.ex. ”rätt antal publikationer i rätt tidskrift” framhävas som något som tillerkänns positiv betydelse för sökande vid sakkunnigbedömning.

Det framkommer av de sakkunnigas utlåtanden att sökande B saknar mycket av det som kan konstrueras som pedagogiskt kapital. Dokumentationen om pedagogiska meriter var innan begärd komplettering knapphändig och i dokumentationen saknas en självvärdering. Samtliga sakkunniga har författat sina utlåtanden innan kompletteringarna från de sökande kommer in till fakultetskansliet i början av januari. Sökande B har inte dokumenterat någon egentlig reflektion över de egna undervisningsinsatserna. Sökande B saknar pedagogisk utbildning och i ansökningshandlingarna saknas reellt underlag för att kunna bedöma behörighet.

PS1 uppmärksammar detta i sin bedömning samt att det saknas ett klargörande av vad sökande i undervisningssituationer gjort och varför sökande valt att göra så. Likaså hur den pedagogiska insatsen gjorts och vad det fått för resultat. PS1 konstaterar att sökande B varken redovisat sin pedagogiska grundsyn eller hur den pedagogiska grundsynen gett avtryck i undervisningen. I den pedagogisk sakkunnigas utlåtande lyfts istället särskilda behov fram:

Valet att utse undertecknad som sakkunnig, istället för någon från ett annat lärosäte, kan å andra sidan uppfattas så att det önskas en bedömning där t.ex. också institutionens särskilda behov skall vägas in. Visst stöd för detta ges i fakultetens riktlinjer, där det sägs bl.a. att fördelningen av kompetens på terminskursen och fakultetens behov av kompetens inom olika ämnen bör beaktas. (PS1: s utlåtande, s. 9)

Sökande B: s ämneskompetens lyfts med andra ord fram och likaså sökandes undervisning inom ”rätt” ämne. Utifrån konstruktionen kan det uttryckas som att PS1 lyfter fram ett behov utifrån vetenskapligt kapital.

Av inlämnade sakkunnigutlåtanden i den vetenskapliga delen framgår att B här är synnerligen väl meriterad. (PS1, s.9)

PS1 bedömer att sökande har stor erfarenhet och väl vitsordad undervisning inom zz-rättens olika delar. PS1 klargör att det föreligger särskilda skäl i det stora behov som fakulteten uttryckt i att varaktigt knyta till sig kvalificerade krafter i zz-rättens olika delar. PS1 konstaterar i sin beskrivning att sökande B visat att han fungerat väl på den terminskurs som är aktuell för den anställning som ska göras. ”Från den helt nyligen fullgjorda undervisningen på termin 3 i ... rapporteras om mycket goda utvärderingar” (PS1: s utlåtande, s.7). Dessutom fastställer PS1 att sökande B visat intresse för utveckling av undervisningsmetoder och utvecklande av läromedel. Det uppfattas av den PS1 som att sökande B har tydliga pedagogiska ambitioner. Sammantaget anses detta utgöra ”särskilda skäl” enligt PS1 och sökande B anses därför behörig.

Det kan utifrån den teoretiska konstruktionen formuleras som att PS1 med stöd i vetenskapligt kapital, understryker att här finns tillräckligt med pedagogiskt kapital. PS1 vill inte heller ”fälla sökande på utbildningskravet”. Här konstaterar PS1 att när det gäller kravet på pedagogisk utbildning, så är det möjligt för den sökande efter ett antal veckors pedagogisk utbildning att återkomma med en begäran om att få sin tidsbegränsade anställning omvandlad till en tillsvidareanställning. Det framstår från fakultetens synpunkt som en onödig omgång, bedömer PS1.

I den sökandes B: s tillgångar utifrån Bourdieus begrepp, återfinns en dominans av *kulturellt kapital utifrån vetenskaplig utbildning*, sett inom ramen för vetenskapligt kapital. I detta inkluderas för sökande B meriter i

form av utlandsstudier, stipendier samt kortast tid mellan grundexamen och doktorsexamen. Utifrån konstruktionen kan det vara ett synliggjort symboliskt kapital, i den meningen att sådan meritering ger extra värde vid bedömning. Sökande B är redan anställd som gästlärare vid Juridiska institutionen. I sin komplettering i början av januari 2004 beskriver sökande B sin undervisning som doktorand fram till disputationen 2003 och sin undervisning under det senaste året vid den institution där han nu söker anställning. Han skriver också om det projekt tillsammans med en kollega med läraruppdrag vid institutionen där han nu söker anställning. Deras projekt resulterade i kurslitteratur som nu används vid institutionen. Sökande B framstår som utvald i förväg. I kapitel sex återkommer jag till att det framskyntar här i form av kooptation. Det betyder att ”pedagogiskt kapital” inte behöver ha så stor betydelse. Kooptationen i sig kan förklara varför bedömningen slutar i lösningen ”särskilda skäl”.

Den sökande C som valts bort på grund av att han saknar behörighet för det rättsliga ämnet som anställningen avser uppvisar i sina demografiska uppgifter något annorlunda jämfört med A och B. Sökande C har en anställning som jurist, bor i en förort och är betydligt äldre än de två andra sökande.

Beslut hos nämnd

Vid rekryteringsgruppens sammanträde den 15 december 2003 beslutas om utredning angående pedagogisk skicklighet och sökande A och B som ansetts vetenskapligt kompetenta, erbjuds att komplettera med en redogörelse för sin pedagogiska skicklighet. Beslut tas sedan att A och B kallas till intervju vid sammanträdet i januari. Rekryteringsgruppen sammanträder den 14 januari och beslutar att sökande C inte är behörig för en anställning inom zz-ämnet. Med hänvisning till samtliga sakkunnigas utlåtanden beslutas att sökande A ska anställas. Med komplettering avseende pedagogisk skicklighet som underlag från sökande B, kommer nämnden vid mötet fram till att sökande B förvärvat de kunskaper som krävs för pedagogisk behörighet och att rekryteringsgruppen noga prövat den pedagogiska skickligheten. Nämnden beslutar att sökande B ska anställas på det andra universitetslektoratet:

Med hänsyn emellertid till hans omfattande erfarenhet av undervisning samt de insikter i pedagogiska frågor som kommit till uttryck i såväl den nyligen utgivna studieboken som hans kompletterande pedagogiska reflektioner, anser rekryteringsgruppen att B på annat sätt har förvärvat sådana kunskaper som krävs för pedagogisk behörighet. (Beslutsprotokoll, Juridiska fakultetsnämnden, Rekryteringsgruppen för lektorsärenden).

Analys av tillsättning tre

I tillsättning tre gäller anställningen ett annat rättsligt ämne här benämnt xx-rätt. Det handlar även denna gång om ett universitetslektorat med undervisning främst på grundläggande nivå men i den avslutande delen av utbildningsprogrammet.

Utannonsering, material och tidsbild i tillsättning tre

Anställningen utannonseras vid samma tidpunkt som tillsättning ett, två och en fjärde tillsättning inom ytterligare ett juridiskt ämne. Utannonseringen ägde rum den **20 mars 2003**. I kungörelsen för tillsättning tre specificeras att den blivande universitetslektorn ska genomföra problemorienterad undervisning främst på terminskursen sex inom juriskandidatprogrammet. Därutöver tillkommer arbetsuppgifter i form av administration, forskning och information. Vid datainsamlingen i april 2005 fanns tillgång till ansökningshandlingar från tre sökande samt de tre sakkunnigas utlåtanden.

Juridiska fakultetsnämnden har vid sitt sammanträde 28 april, 2003 delegerat beslutet om vetenskapligt sakkunniga till dekanus för nämnden. Dekanus fattar beslut om sakkunniga den 3 juni 2003. Beslutet gäller vetenskapligt sakkunniga (VS3 och VS4) för både tillsättning tre och en fjärde tillsättning i ytterligare ett juridiskt ämne.

En pedagogiskt sakkunnig (PS2) förordnas den 28 oktober 2003 efter hörande av utbildningsutskottets ordförande vid Juridiska institutionen. Det beslutet fattas av prefekten vid Juridiska institutionen. Ännu ett beslut dvs. ännu en gång fattas beslut av prefekten om samme pedagogiskt sakkunnige, vilket sker den 23 mars 2004. Den enda skillnaden i förhållande till beslutet som fattades under 2003 är att ordföranden i Juridiska fakultetens utbildningsutskott nu namnges. Att ett nytt beslut togs sammanfaller med beslutet att samme person utses till att vara pedagogiskt sakkunnig för den fjärde tillsättning som utannonserats samtidigt med tillsättning tre. Det är ett separat beslut taget samma dag den 23 mars 2004.

Vid datainsamlingen fanns protokoll från den nämnd som fattade beslut om förslag till innehavare av anställningen dvs. den juridiska fakultetens rekryteringsgrupp. Den **27 september 2004** fattas beslut om vem av de sökande som föreslås bli universitetslektor i anställning tre. Vid det datumet har det tidsmässigt passerat ett och ett halvt år sedan utannonsering. Vid datainsamlingen finns även en kopia på anställningsbeslutet dvs. verkställandet av rekryteringsgruppens förslag i tillsättning tre. Anställningsbeslutet är daterat den 15 mars 2005. Tidsmässigt har då två år, så när som på fem dagar passerat, från datum för utannonsering den 20 mars 2003 tills dess anställningsbeslut verkställts och en av de sökande kan tillträda sin anställning som universitetslektor.

Sökandes ansökningshandlingar

Det var ursprungligen fyra sökande som sände in ansökningshandlingar till tillsättning tre. Dessa fyra ansökningar kom in till kansliet den sista ansökningdagen den **22 april 2003**. Det visade sig att två har återtagit sina ansökningar. I de handlingar som fanns tillgängliga vid datainsamlingen gick det inte att finna någon anteckning om vid vilken tidpunkt återtagandena ägde rum.

Två dagar efter sista ansökningdag den 24 april inkom ytterligare en ansökan. Kvar är nu tre sökande i tillsättning tre. De tre kvarvarande sökandes ansökningshandlingar fanns tillgängliga vid datainsamlingen.

Dessa tre sökande C (som var sökande C i tillsättning ett och två) D och E visar sig söka till en fjärde tillsättning. Sökande C har specificerat i sin ansökan att tillsättning tre gäller i första hand, fyra i andra hand och samt tillsättning ett och två i tredje hand.

I tillsättning tre finns som sökande två kvinnor i åldrarna 41, 35 och en man på 51 år. I ansökningshandlingarna framgår att vid ansökningstillfället bor sökande D och E i Uppsala. Sökande C är vid ansökningstillfället bosatt i en förort till en storstad. Samtliga tre sökande har formulerat var sitt ansökningsbrev. Ansökningsbreven har lite olika utformning och innehåll.

Ansökan från sökande D inkom två dagar för sent sett utifrån sista ansökningdag är daterad den **24 april 2003**. Sökande D namnger inledningsvis sin avhandling och nämner att i och med avhandlingen blev hon juris doktor inom ett rättsligt ämne. (Det är samma ämne som är aktuellt i tillsättning fyra.) Sökande D har även sökt till tillsättning fyra dvs. ansökan omfattar två anställningar inom olika ämnen. Sökande D skriver vidare i sitt ansökningsbrev att hon för närvarande är verksam vid Juridiska institutionen, där hon framförallt undervisar på termin och ämne som är aktuella i tillsättning tre. Sökande skriver också att hon är kursföreståndare för en kurs på fördjupningsnivå. Därefter omnämner sökande D att inför kommande termin (höstterminen 2003) är hon redan anställd för att undervisa på fördjupningskursen samt på annan kurs inom ett annat juridiskt ämne. Sökande D beskriver i brevet sin medverkan i ett samarbetsprojekt med målet att sammanställa en antologi (gällande ämnet som är aktuellt i tillsättning fyra). Sökande D räknar med att inom ramen för projektet även kunna fördjupa sig i principer aktuella för ämnet i tillsättning tre. D hävdar att det finns fördelar med utgångspunkt i forskningsresultat från ett annat rättsligt område, för att möjliggöra en djupare teoretisk analys. I sitt ansökningsbrev upplyser sökande slutligen om vid vilken forskningsenhet hon yrkesmässigt befann sig vid i början av sin forskarkarriär. Vid den enheten fanns arbetsuppgifter som medgav både forskning och undervisning. Under tiden vid forskningsenheten deltog hon parallellt i forskarutbildningen vid den Juridiska institutionen. Sökande D upplyser också om vem som var hennes handledare. Brevet avslutas med information om att hon under två år hade en doktorandanställning

vid Juridiska institutionen. Hon var som doktorand seminarieansvarig och dessutom studeranderepresentant i ett uppdrag inom ramen för universitetets verksamhet.

Sökande E skriver inledningsvis att hon disputerat inom det rättsliga ämnet som är aktuellt för tillsättning fyra, samt anger titeln på sin avhandling. Sökande E omnämner sedan sin undervisningserfarenhet som framförallt omfattar terminskurs ett och sex på juristprogrammet vid Juridiska institutionen och nämner bl.a. det ämne som tillsättning tre avser. Slutligen informerar sökande E om att hon redan har ett vikariat som universitetslektor vid nämnda institution. Brevet avslutas med orden ”mina vetenskapliga och pedagogiska erfarenheter framgår närmare av medföljande bilagor”. Ansökningsbrevet avslutas med löneanspråk. En komplettering avseende pedagogiska meriter inkommer sedan den 24 maj 2004, på begäran från handläggaren i ärendet.

Sökande C inleder sin ansökan med att tillsättning tre är förstahandsvalet. Detta följs av i vilken ordning C söker till de tre övriga utannonserade universitetslektoraten. Därefter åberopar sökande C bilagor i form av merit- och tjänsteförteckning, betyg och andra handlingar samt att redogörelsen kommer att kompletteras med redogörelsen för vetenskaplig, pedagogisk och administrativ verksamhet under följande vecka. Ansökningsbrevet avslutas med löneanspråk. Kompletteringen är daterad 28 april, 2003. Ytterligare en komplettering till ansökan från sökande C inkommer till fakultetskansliet 25 maj, 2004. Denna komplettering inleds med orden ”Mer än ett år har nu förflutit sedan jag sökte de ovan angivna tjänsterna”. Kompletteringen avser de vid denna tidpunkt nu två kvarvarande utannonserade anställningarna (tillsättning tre och fyra) efter att beslut fattats den 14 januari 2004 om tillsättning ett och två. I kompletteringen informerar sökande C om att hans anställningsförhållanden är förändrade. Sökande C är numera tjänstledig från sin anställning som jurist och undervisar på termin sex på halvtid vid Juridiska institutionen. Den andra halvtiden upptas av forskning inom ett forskningsprogram också vid Juridiska institutionen.

D och E är vid sista ansökningsdag redan anställda vid Juridiska institutionen som vikarierande universitetslektorer. I den komplettering som sänds in av sökande C medför nya förhållanden att även sökande C är anställd vid institutionen sedan årsskiftet 2003–2004, både som undervisare på termin sex och som forskare.

Montage 20. Demografiska uppgifter om sökande inom xx-rätten

Sökande	Ålder	Kön	Hemort	Anställd som	Annat	Arbetsgivare A	Arbetsgivare B
D	41	Kvinna	Uppsala	Vikarierande universitetslektor	Uppgift saknas	Uppsala universitet	Uppgift saknas
E	35	Kvinna	Uppsala	Vikarierande universitetslektor	Uppgift saknas	Uppsala universitet	Uppgift saknas
C	51	Man	Förort	Jurist (tjänstledig fr.o.m. första januari 2004)	Forskningsledare	Domstol, Storstad	Uppsala universitet

Sakkunniga

De sakkunniga är samtliga professorer vid olika universitet i Sverige. VS3 och VS4 är vetenskapligt sakkunniga och PS2 är pedagogiskt sakkunnig. Samtliga är professorer i juridiska ämnen.

Montage 21. Demografiska uppgifter om sakkunniga för xx-rättsligt ämne

Sakkunnig	Kön	Hemort	Anställd som	Arbetsgivare
VS3	Kvinna	Storstad	Professor	Storstads universitet
VS4	Man	Storstad	Professor	Storstads universitet
PS2	Man	Uppsala	Professor	Uppsala universitet

Sakkunnigas utlåtanden

De vetenskapligt sakkunniga, VS3 och VS4, skriver först ett gemensamt utlåtande som omfattar 18 A-4 sidor text. Det gemensamma utlåtandet avslutas med textraderna:

Vad gäller själva bedömningen av de sökandes meritering och deras inbördes rangordning för den sökta anställningen får vi hänvisa till våra individuella yttranden. (VS3 och VS4: s gemensamma utlåtande, s.19)

Det gemensamma utlåtandet inkommer till fakultetskansliet den **31 mars 2004**. Dekanus vid Juridiska fakulteten hade den 3 juni 2003 utsett samma sakkunniga för tillsättning fyra som för tillsättning tre. Det är fem sökande i tillsättning fyra. Bland dem återfinns C, D och E som sökt tillsättning tre.

Det gemensamma sakkunnigutlåtandet i tillsättning tre innehåller sålunda också utlåtande avseende meritering för ytterligare två sökande. Där finns delrubriker med varje sökandes namn följt av underrubriken ”Allmänt” följt av underrubrikerna ”Vetenskaplig meritering” och ”Pedagogisk meritering”.

Den **14 april 2004** och den **16 april** skriver de VS3 och VS4 var sitt separat, fast identiska enligt ordalydelsen, utlåtanden för tillsättning tre. De hänvisar inledningsvis till det gemensamma utlåtandet (och även till sina separata utlåtanden avseende tillsättning fyra). Deras nu separata utlåtanden omfattar vardera drygt en A4-sida rubricerade ”Utlåtande avseende de sökande till anställning som universitetslektor i xx-rätt” följt av rubriken ”Vetenskaplig meritering och kompetens” och sedan rubriken ”Pedagogisk meritering och kompetens” samt rubriken ”Sammanfattande bedömning och rangordning”. Ordalydelsen i de separata utlåtandena är exakt lika för båda VS3 och VS4.

Vid datainsamlingen finns som nämnts ovan i citatet, två separata utlåtanden avsedda för tillsättning fyra men till skillnad från de separata utlåtandena i tillsättning tre är de för tillsättning fyra daterade samma dag som det gemensamma utlåtandet dvs. 29 mars. De sakkunniga sänder sedan den 20 september⁵ varsitt separat tredje kompletterande utlåtande omfattande mindre än en halv A-4 sida, avsedda för tillsättning tre (samtidigt med kompletteringar för tillsättning fyra):

De tre sökande som nu kvarstår till anställning som universitetslektor i xx-rätt är C, E och D. I mitt tidigare utlåtande rangordnade jag C före E. I övrigt gjorde jag inga rangordningar men fann alla sökande behöriga för anställning som universitetslektor i xx-rätt. Jag har tagit del av den pedagogiskt sakkunniges utlåtande men finner ingen anledning att frånga min tidigare gjorda rangordning med det undantaget att jag nu rangordnar även D. Min rangordning av de sökande är följande: 1. C 2. E 3. D. (VS3, s.1 i komplettering av utlåtande)

VS4 skriver följande i sitt sista utlåtande för tillsättning tre:

Sedan rekryteringsgruppen begärt att professor VS3 och jag skulle göra en fullständig rangordning av alla kvarstående sökande i ärendet får jag med åberopande av mina tidigare utlåtanden bekräfta att jag oförändrat föreslår rangordningen 1) C 2) E 3) D. (VS4, s.1 i komplettering av utlåtande).

⁵ Samma datum dvs. till tillsättning fyra har de sakkunniga utfärdat ytterligare ett tredje klargörande utlåtande där de rangordnat de då tre kvarvarande sökande efter det att två återtagit sina ansökningar varav en av dessa var sökande C i tillsättning tre.

VS3 och VS4 är överens i sin bedömning och rangordning. I deras gemensamma utlåtande från mars 2004, redogör de inledningsvis för vad som i ledigkungsörelsen specificeras som bedömningsgrund där bl.a. ska gälla att lika vikt fästs vid vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. De konstaterar att enligt 4 kap. 7 § högskoleförordningen ska lika stor omsorg ägnas prövningen av den pedagogiska skickligheten som prövningen av andra behörighetsgrundande förhållanden. VS3 och VS4 har i sitt utlåtande för varje sökande använt sig av rubrikerna allmänt, vetenskaplig meritering och pedagogisk meritering.

PS2, den pedagogiskt sakkunnige formulerade sitt utlåtande den 9 augusti 2004 och det inkommer till fakultetskansliet den 17 augusti 2004. Det är ett mycket utförligt utlåtande där PS2 ingående redogör för sina utgångspunkter och förhållningssätt utifrån riktlinjernas definition av pedagogisk skicklighet. Utlåtandet omfattar totalt 18 sidor text. PS2 väljer att inledningsvis rubricera sitt utlåtande med ”Om utgångspunkter och grunder för bedömningen” (cirka åtta A4-sidor text). Nästa rubrik utgörs av ”De sökande” (omfattar knappt åtta A4-sidor) följt av ett avsnitt med rubriken ”Samlad bedömning” inkluderande rangordning (omfattar cirka tre fjärdedels A4-sida).

PS2 omtalar att D och E har kompletterat sina ansökningar, efter brevledes uppmaning från fakultetssekreteraren i maj 2004. Utifrån detta anger PS2 att förhållanden som inträffat efter ansökningstidens utgång inte beaktats i hans bedömning men klargör sitt förhållningssätt:

Jag har beaktat kompletteringen till den del den innehåller förtydliganden av förhållanden som var eller hade varit aktuella vid tiden för ansökningstidens utgång. Erfarenheter och meriter som inträffat efter den tidpunkten har jag inte tillmätt självständig betydelse. (PS2, s.14)

PS2 väljer i början av utlåtandet att ta upp de krav som ställts i riktlinjerna (2001-02-14) från Juridiska fakultetsnämnden inför meritvärdering vid anställning av lektorer. I kraven utifrån riktlinjerna framgår att den pedagogiskt sakkunnige ska bedöma pedagogisk skicklighet och övriga bedömningsgrunder. Det framgår att PS2 kommer att redovisa skickligheten hos de sökande som främst bör komma ifråga för anställning. Därtill ange ordningen dem emellan samt motivera valet. Utifrån riktlinjerna ställs krav på den sakkunnige att ta fram ett säkert underlag i bedömning. Kraven gäller också inför en gradering av sökande där det krävs en bedömning av sökandes praktiska utförande:

Där framhålls att den pedagogiskt sakkunnige skall ta fram eget underlag för bedömningen – t.ex. genom auskultationer – och dokumentera muntliga uppgifter lämnade av andra (med andra förstår jag här t.ex. kursföreläsare, kollegor). (PS2, s.1)

Det betyder att vid sidan av de formella pedagogiska meriterna dvs. de meriter som framgår av ansökningshandlingarna, ska en pedagogiskt sakkunnig även ”inkludera det praktiska utförandet i bedömningen”.

I utlåtandet informerar PS2 att rekryteringsgruppen av tidsskäl bett honom att utgå från de sökandes meriter ”såsom de framgår av insända handlingar” inför dennes gradering av de sökande. Det medför att PS2 påtalar bristen i sitt utlåtande i förhållande till riktlinjerna och skriver att han förbigår varje sökandes pedagogiska skicklighet i praktiskt hänseende, vilket han anser medför att formellt och innehållsmässigt minskas utlåtandets värde. PS2 framför att bristen kan kompenseras genom att rekryteringsgruppen genomför intervjuer med de sökande. Som pedagogiskt sakkunnig kommer han att markera i sin bedömning varje behov av kompletteringar genom att formulera frågor. PS2 föreslår att de sökande i sådant fall, i förväg får kännedom om vilka frågor som kommer att ställas. De kan då få tillfälle att förbereda sina svar inför rekryteringsgruppens intervju.

Ytterligare en utgångspunkt som PS2 anser vara av betydelse för sitt utlåtande är att enligt 4 kap 7 § i högskoleförordningen fordras för behörighet i pedagogiskt hänseende, att en sökande genomgått högskolepedagogisk utbildning eller på annat sätt förvärvat motsvarande kunskap samt visat pedagogisk skicklighet. Med det sistnämnda, hävdar PS2, följer vissa faktorer som får betydelse för de sökandes behörighet beträffande kvantitet:

Den kvantitativa omfattningen av gjorda undervisningsinsatser, undervisning inom det ämne som den sökta tjänsten avser, undervisningsinsatsernas bredd, kursföreläsarskap (på grund- eller fördjupningskurs), handledande av examensarbete, examination, undervisning på engelska el. annat utländskt språk, undervisning vid annat universitet/i annat land, undervisning i icke akademisk regi samt, inte minst, pedagogisk utbildning. (PS2, s.2)

PS2 specificerar även inför sin bedömning vad gäller specifika bedömningsgrunder (t.ex. administrativ skicklighet). Detta kommer att noteras av honom i utlåtandet dvs. när dessa mer specifika bedömningsgrunder i varierande grad ingår eller anknyter till det koncept för pedagogisk skicklighet som han använder.

PS2 klargör vidare i sitt utlåtande att han betraktar definitionen av pedagogisk skicklighet utifrån Uppsala universitets riktlinjer för anställning av lärare kap 7, varken som stipulativ eller normativ. Definitionen är beskrivande och utgör mer av ett förslag, enligt PS2 och skriver att pedagogisk skicklighet definieras i riktlinjerna på följande sätt:

’Förmåga och vilja att regelmässigt tillämpa det förhållningssätt, de kunskaper och de färdigheter som på bästa sätt främjar lärandet hos de studenter läraren har. Detta skall ske i enlighet med de mål som gäller och inom de ramar som står till buds och förutsätter kontinuerlig utveckling av egen kompetens och undervisningens utformning’. (PS2, s.3)

PS2 finner inte att definitionen av pedagogisk skicklighet är fastslagen på så vis att den utesluter andra tolkningar som kan vara vidare eller snävare. Samma sak gäller, hävdar PS2, för de allmänt hållna kriterierna som uppställts för att känneteckna pedagogisk skicklighet. Dessa kriterier har PS2 uppfattat som att de kan förstås utifrån rapporten ”Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det?”, framtagen 2003 av Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande. Kriterierna eftersträvar en förflyttning av fokus från vad läraren gjort (meritering) till hur läraren arbetar. PS2 lyfter fram att det finns en uppdelning av själva idén om pedagogisk skicklighet i rapporten. Uppdelningen handlar om *delaspekter* av vad som kan förstås med pedagogisk skicklighet. Uppdelningen handlar också om *kriterier* för vad som kännetecknar de olika delaspekterna av pedagogisk skicklighet (som PS2 funnit exakt motsvarar universitetets riktlinjer). Det handlar slutligen om indikatorer på om kriterierna ska sägas vara uppfyllda eller inte. PS2 ifrågasätter att universitetets riktlinjer och utlysningen genom hänvisningen till riktlinjerna, utgår från rapporten. Ifrågasättandet är avhängigt av att rapporten inte i första hand tar sikte på sakkunnigbedömning eller rekryteringsgruppens bedömning:

På sätt och vis är det märkligt att universitetets riktlinjer såväl som utlysningen genom hänvisningen till riktlinjerna, utgår från rapporten. Av den framgår att den primärt är inriktad på s.k. bedömningar av första ordningen, dvs. då institutionsansvarig utfärdar intyg åt lärare, då läraren egenreflekterar över sin skicklighet eller då kursföreståndaren bedömer en lärares förmåga. (PS2, s.3)

PS2 föreslår att rapporten kan ge ledning för en pedagogisk sakkunnig men betonar att högskoleförordningen i sig inte specificerar innebörden vilket öppnar för vida ramar i utlåtandet.

PS2 kritiserar även delaspekterna i riktlinjerna. PS2 kan inte se att något av kriterierna fångar upp uthållighet i betydelsen ”kvantiteten undervisning meddelad av en lärare” men mildrar sin kritik med att anta denna uthållighet kan motsvaras av ”regelmässighet” i riktlinjernas definition. PS2 diskuterar även själva kriterierna. Han ställer sig frågande inför vissa av dessa t.ex. kriteriet breda och aktuella ämneskunskaper. PS2 finner att detta delvis överlappar den vetenskapliga skickligheten. Så vitt PS2 förstår, har en sökande som har de bredaste och mest aktuella ämneskunskaperna en fördel gentemot andra sökande:

Man kan fråga sig om detta kriterium även medför att det faktum att en sökande undervisat mer inom just det ämne eller de ämnen som lektoratet avser skall anses ha försteg i konkurrens. (PS2, s.4)

PS2 konstaterar att i hans bedömning kommer den sökande som har en omfattande undervisningserfarenhet på aktuellt ämnesområde, anses ha fördel i konkurrensen med andra sökande som har mindre omfattande erfarenhet av undervisning i det som lektoratet avser.

Ett annat kriterium som tar upp kunskapen om hur studenter lär och förutsättningar för lärande inom högre utbildning, anser PS2 överlappa innehållsmässigt de kunskapskrav som gäller pedagogisk behörighet:

Det kan tyckas märkligt att detta i sig skall vara en fristående förutsättning för pedagogisk behörighet och samtidigt ett kriterium på pedagogisk skicklighet. (PS2, s.4)

PS2 finner att detta kriterium möjligtvis kan utgöra en konkurrensfördel vid bedömning av olika sökandes pedagogiska skicklighet. PS2 har bekymmer med kriteriet ”att den pedagogiskt skickliga har medvetenhet om mål och ramar och förmåga att ta hänsyn till dem vid planering och genomförande av undervisning”. Han hävdar att visserligen skulle han utifrån auskultation och intervju kanske kunna dra slutsatser kring detta, men att någon skulle vara bättre eller sämre på detta blir svårt om inte antaganden utgår från att kursföreståndarskap tas med i bedömning. Kriteriet ”Den pedagogiskt skickliga strävar efter en kontinuerlig förbättring” möts av PS2 med orden:

Även detta kriterium är ganska märkligt och (därför) svårtillämpat. Jag skulle inte ha några problem att anse två lärare som pedagogiskt skickliga och lika pedagogiskt skickliga, trots att den ena metodiskt arbetar på sina brister och den andra inte. Det borde i och för sig inte hindra att den som strävar efter vidare förkovran sätts före i en konkurrenssituation. Men det framstår som svårt att motivera det med att vederbörande är mer pedagogisk skicklig. Tvärtom skulle man kunna hävda att det finns en större potential hos den av de två sökande som uppnått en viss grad av pedagogisk skicklighet utan att arbeta på sina brister, i jämförelse med en sökande som uppnått samma nivå av pedagogiska skicklighet under en oförtruten strävan mot kontinuerlig förbättring. (PS2, s.5)

Av ovanstående framkommer hur PS2 nagelfar de riktlinjer som är aktuella inför att bedöma pedagogisk skicklighet. PS2 fortsätter med att ifrågasätta kriteriet samverkan inför sin bedömning. Det gör han genom att ställa frågan vilka andra som det skulle vara meriterande att samverka med och vilken samverkan utom högre utbildning som kan anses meriterande. Den pedagogiskt sakkunnige anser att samverkan förefaller vara ett banalt krav att ställa på en universitetslektor. All undervisning inom juristprogrammet förutsätter ett inordnande i en kursorganisation och samverkan med andra som kursföreståndare, amanuenser samt kurssekreterare framstår som självklart och vardagligt. PS2 frågar också varför det inte krävs att samverkanskriteriet ska ha fungerat ”gnisselfritt”.

Därefter fortsätter PS2 med att hans resonemang ovan utgör underlag för ett partiellt avståndstagande – i form av två allmänna synpunkter – på pedagogisk skicklighet såsom den presenteras i nämnda rapport. *Den första synpunkten* gäller ifall en lärare ska ha goda kunskaper om teoretisk pedagogik och forskning. Det anser inte PS2 vara en relevant aspekt av lärarens pedagogiska skicklighet inför anställning som lektor vid juridiska institutionen:

Det som är viktigt är om lärarens nuvarande och förväntade skicklighet i att undervisa i rättsvetenskap, och särskilt då i de ämnen som lektoratet inriktas på. (PS2, s.7)

PS2: s andra synpunkt består i att pedagogisk skicklighet kan förstås på åtminstone två sätt. Det kan inte vara rimligt menar PS2 att pedagogisk skicklighet ska mätas enbart i den betydelse som rapporten och universitetets riktlinjer fokuserar på dvs. lärarens faktiska handhavande av sina uppgifter och inte av lärarens pedagogiska meriter:

Jag har därför förstått pedagogisk skicklighet i utlysningen som en förening av de olika pedagogiska meriterna som anges i institutionens riktlinjer och det som anges som pedagogisk skicklighet i universitetets riktlinjer och den ovannämnda rapporten, till de delar det är relevant och låter sig bedömas. (PS2, s.7)

Av institutionens riktlinjer framgår att pedagogiska meriter har en självständig betydelse, understryker PS2. Pedagogiska meriter inkluderar då t.ex. undervisningens omfattning, bredd, miljö, former, ev. kursansvar, omdömen och utmärkelser.

PS2 klargör att inför behörighetsbedömningen av tillräcklig pedagogisk skicklighet, anser han att ett fullgjort kvantum om c:a två års undervisning (c:a 800 timmar) med goda vitsord kan utgöra en norm. Ett lägre timantal kan kompenseras av t.ex. kursföreståndarskap, handledning av examensarbeten dvs. mer avancerade pedagogiska aktiviteter.

Utifrån denna norm diskuterar PS2 det som föreslås i rapporten och i universitetets riktlinjer, att en särskilt pedagogiskt sakkunnig lämpligen en representant för högskolepedagogisk utbildning vid annat lärosäte, ska kallas in för bedömning av ”kunskaper motsvarande högskolepedagogisk utbildning”. PS2 säger istället att han vill utgå ifrån normen om lämpligt kvantum. Han hävdar att det framstår som otänkbart att en lärare inte skulle ha uppnått tillräcklig pedagogisk kunskap efter att ha undervisat under två år med goda vitsord. Här framhålls ett medvetet val av en annat bedömningsfokus än den som finns rapporten och det som universitetets riktlinjer grundar sig på.

PS2 skriver att det kan framstå som märkligt att pedagogisk sakkunnig väljer sin ståndpunkt i kvantitet vid behörighetsprövningen. Men ger argumentet att hans ståndpunkt bygger på att engångsinsatser eller tillfällig undervisning vid omdömen gjorda av kollegor, studierektorer och kursföre-

ståndare är mindre värt. Likaså gäller detta sökandes pedagogiska förhållningssätt, pedagogisk grundsyn, strävan efter kontinuerlig förbättring och bedömning av hur sökande lyckats omsätta sina idéer i praktiken.

Slutligen inför sin bedömning av sökande återkommer PS2 till sina reservationer och synpunkter och klargör att även hans graderingsbedömning fokuseras på de sökandes meriter. PS2 framhåller att detta inte är oförenligt med högskoleförordningen:

I det sammanhanget kan noteras för det första att det inte finns fastslaget någonstans att bedömning av pedagogisk skicklighet skall koncentreras på hur läraren arbetar och inte på lärarens meriter. För det andra måste även en bedömning av hur läraren jobbar, särskilt när underlag från auskultation och intervjuer saknas, utgå från de meriter som läraren har; dessa får då mer indirekt ändå stor betydelse. (PS2, s.9)

Dessa sistnämnda utgångspunkter för sin bedömning som PS2 framför, betyder att det är själva meriteringen i första hand som utgör bedömningsunderlaget.

Nämnden

Det framgår av protokollet att rekryteringsgruppen för lektorsärenden den 21 april 2004 i ärendet för tillsättning tre dvs. lektoratet i xx-rätt (och samma gäller för tillsättning fyra i ett annat rättsligt ämne), är bordlagt. Tillsättningen återupptas vid sammanträdet i början under hösten, den **27 september 2004** och tillsättning tre såväl som fyra, rubriceras och dokumenteras inom samma paragraf i protokollet.

Inför beslut, som äger rum 27 september, meddelas att sökande C den **23 september 2004** återkallat sin ansökan i tillsättningen. Sökande C som i ett sent skede av tillsättningen väljer att återta sin ansökan skriver:

Härmed återkallar jag min tjänsteansökan till lektorat i xx-rätt (dnr. UFV PA 2003/xxxx). Jag vill dock gärna få del av det kompletterande utlåtandet av VS3 och VS4. (E-postmeddelande, sökande C).

En undertecknad återkallelse sänds till handläggaren för tillsättning tre samma dag. Återkallandet äger rum fyra dagar innan rekryteringsgruppen fattar sitt beslut om vem de vill föreslå som universitetslektor i tillsättning tre. Detta innebär att inför beslut om rekrytering kvarstår nu endast sökande D och E till lektoratet i xx-rätt

Det framgår också av protokollet att sökande C dessutom valt att återta sin ansökan till tillsättning fyra. Återtagandet av ansökan äger rum den 11 juni 2004. Det betyder att sökande C som inte ansågs behörig i tillsättning ett (zz-rätten) nu har återtagit sina två resterande ansökningar men C har hunnit bedömas av samtliga sakkunniga innan återtagandet. Enligt protokollet sker

fler förändringar i antalet sökande. Ytterligare en sökande har återtagit sin ansökan den 14 september 2004 men den avser tillsättning fyra.

Vid sammanträdet ges ledamöterna möjlighet att ställa frågor till de sakkunniga. Därefter intervjuas tre sökande. En av dessa har endast sökt till tillsättning fyra men intervjuas samtidigt med sökande D och E i tillsättning tre. D och E har även sökt till tillsättning fyra. Den pedagogiskt sakkunnige och prefekten deltar i rekryteringsgruppens intervju med de sökande. Vid beslutstillfället den 27 september 2004 är tre professorer, en universitetslektor, en doktorand och en jurisstuderande närvarande ledamöter i rekryteringsgruppen.

Ledamöter, pedagogisk sakkunnig och prefekt intervjuar tre sökande varav en har endast sökt rekrytering fyra. Förslag till anställning som universitetslektor av rekryteringsgruppen för lektorsärenden, Juridiska fakultetsnämnden.

BESLUT 27 SEPTEMBER 2004.

20 september 2004 kompletterande separata utlåtanden för tre sökande från VS3 och VS4.

14 och 16 april 2004 separata men identiska utlåtanden för tre sökande.

29 mars 2004 ett första gemensamt utlåtande av VS3 och VS4 som avser fem sökande (inkluderande sökande i tillsättning fyra).

3 juni 2003 utses VS3 och VS4, gäller för rekrytering tre (och fyra).

21 april 2004 bordläggs ärendet vid rekryteringsgruppens sammanträde

23 september 2004 återtar sökande C sin ansökan. Sökande D och E kvarstår.

23 mars 2004 utses återigen samme person PS2.

28 oktober 2003 utses PS2.

24 april 2003 registreras ytterligare en ansökan.

Fyra sökande den **22 april 2003** vid sista ansökningsdag. Två dessa fyra återtar ansökan.

Rekrytering tre och fyra tas upp samtidigt vid rekryteringsgruppens sammanträde 27 september.

UTANNONSERING 20 MARS 2003,

efter beslut i Juridiska Institutionens styrelse och av prefekt. Tillsättningen handläggs därefter av Juridiska rekryteringsgruppens sekreterare/tjänsteman vid universitetsförvaltningens kansli för humaniora och samhällsvetenskap, samt universitetsförvaltningens personalavdelning.

Figur 2. Överblick tidsmässigt för tillsättning tre.

Av montage 22 nedan framgår att de vetenskapligt sakkunniga (VS3 och VS4) satt den sökande som de anser mest vetenskapligt och pedagogiskt framstående främst i sina rangordningar. Den pedagogiskt sakkunnige anser istället att C ska sättas sist. Sökande C återkallar sin ansökan några dagar innan rekryteringsgruppen tar sitt beslut.

Montage 22. Sakkunnigas rangordning för tillsättning tre

Sakkunnig	Rangordning första förslagsrum	Rangordning andra förslagsrum respektive tredje	Skicklighet	Jämförelseargument
VS3	Sökande C	Sökande E följd av sökande D	Vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet	Sökande C har kvantitativt mera omfattande och mognare vetenskaplig produktion och större bredd och kvantitativt försprång i pedagogiska meriter
VS4	Sökande C	Sökande E följd av sökande D	Vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet	Sökande C har kvantitativt mera omfattande och mognare vetenskaplig produktion och större bredd och kvantitativt försprång i pedagogiska meriter
PS2	Sökande E	Sökande D följd av sökande C	Pedagogisk skicklighet	På grund av sökande C:s bristande undervisningserfarenhet inom de ämnesområden som omfattas, bör sökande C sättas sist. Sökande E har större bredd i sin undervisningserfarenhet, är mer driven och uthållig i pedagogiskt hänseende och har en bättre prognos för kontinuerlig utveckling av den pedagogiska skickligheten. Därtill erfarenhet av fler läromiljöer. Har undervisat på engelska.

Tillgångar i form av vetenskapligt och pedagogiskt kapital

Vad innehåller då ”tillgångarna” i tillsättning tre utifrån begreppen vetenskapligt och pedagogiskt kapital.

Nedan redovisas de sökandes kulturella kapital i montage på samma vis som i tillsättning ett och två. Presentationen gör det möjligt att jämföra indikatorer sinsemellan för sökande, för klargörande av bemötandet.

För tillsättning tre består konstruktionen av montage 23–37 som grund för analys:

Demografiska uppgifter (montage 23).

Vetenskaplig skicklighet utifrån kulturellt kapital (vetenskapligt kapital):

- indikatorer avseende vetenskaplig utbildning (montage 24).

- indikatorer avseende vetenskaplig akademisk makt (montage 25).

- indikatorer avseende vetenskaplig makt (montage 26–28).

- indikatorer avseende vetenskaplig intellektuell prestige (montage 29).

- indikatorer avseende vetenskaplig politisk och ekonomisk makt (montage 30).

Pedagogisk skicklighet utifrån kulturellt kapital (pedagogiskt kapital):

- indikatorer avseende pedagogisk utbildning (montage 31).

- indikatorer avseende pedagogisk akademisk makt (montage 32).

- indikatorer avseende pedagogisk makt (montage 33–35).

- indikatorer avseende pedagogisk intellektuell prestige (montage 36).

- indikatorer avseende pedagogisk politisk och ekonomisk makt (montage 37).

Montage 23. Demografiska uppgifter om sökande inom xx-rätten

Sökande	Ålder	Kön	Hemort	Anställd som	Annat	Arbetsgivare A	Arbetsgivare B
D	41	Kvinna	Uppsala	Vikarierande universitetslektor	Uppgift saknas	Uppsala universitet	Uppgift saknas
E	35	Kvinna	Uppsala	Vikarierande universitetslektor	Uppgift saknas	Uppsala universitet	Uppgift saknas
C	51	Man	Förort	Jurist (tjänstledig fr.o.m. första januari 2004)	Forskningsledare	Domstol, Storstad	Uppsala universitet

Montage för vetenskapligt kapital

I montaget nedan finns uppgifter som de sökande dokumenterat i sina ansökningshandlingar och som utifrån Bourdieus terminologi utgör kulturellt kapital. De sökandes dokumenterade uppgifter ger indikation på sökandes kulturella hemvist genom vetenskaplig utbildning, i form av platser där de genomfört sin utbildning, studier utomlands, priser, utmärkelser, stipendier och tidsaspekten mellan grundexamen och disputation. Med Bourdieus terminologi ger detta en bild av deras **vetenskapliga utbildningskapital**. I varje montage har den sökande som dominerar i meriteringen fått sin beteckning markerad med fetstil.

Montage 24. Kulturellt kapital avseende vetenskaplig utbildning

Sökande	Examen GU vid	Studier i utlandet vid	Stipendium	Examen GU År/ålder	Examen FU År/ålder	Antal år mellan examina
D	Uppsala universitet	Uppgift saknas	Uppgift saknas	1992/30	Disp 2000/38	8
E	Uppsala universitet	Uppgift saknas	NN - stipendiat	1995/27	Disp 2001/33	6
C	Uppsala universitet	Uppgift saknas	Uppgift saknas	1991/39	Disp 2001/49 Docent/2002	10

Sökande E dominerar avseende kulturellt kapital sett utifrån indikator stipendium samt kortast tid mellan grundexamen och doktorsexamen.

Nästa montage visar vilket slags meritering de tre sökandes ansökningshandlingar innehöll avseende indikatorer för akademiskt maktkapital.

Montage 25. Indikatorer avseende akademisk makt

Sökande	Kommitté- arbeten	Expert- uppdrag	Ledamot i nämnd	Delta- gande i redak- tionsråd	Nät- verks- funktion
D	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Biblio- teksnämnd	Uppgift saknas	Uppgift saknas
E	Uppgift saknas	Del i EU-projekt Departement	Ordförande i en institutionsgrupp	Uppgift saknas	Uppgift saknas
C	Statlig nationell nivå	Statligt verk Departement	Uppgift saknas	Medarbetare i tidskrift	Samarbete flera institutioner och lärosäten.

Sökande D har haft ett uppdrag i en nämnd inom universitetets organisation men redovisar inga andra meriter som avser akademisk makt. Sökande E uppvisar mer mångfald i sitt meritläge. Hon har fler aktiviteter i form av projektuppdrag som resulterar i publikationer knutna till EU-projekt och publikation vid Justitiedepartementet samt därtill ett ordförandeskap i en arbetsgrupp på institutionsnivå. Sökande C meriterar sig genom flera funktioner på nationell nivå i form av utredningsuppdrag med expertfunktion och som nämndes i de två tidigare tillsättningarna så skulle detta karaktäriseras mer som det Bourdieu benämner ”världsliga värden”. Det handlar om uppdrag som juridisk expertis i stödfunktion för att utarbeta lagstiftning snarare än renodlad akademisk makt och uppdrag. Sökande C redovisar flest funktioner inom ramen för indikatorer för akademiskt maktkapital.

I de följande tre montagen analyseras sökandes merithandlingar utifrån indikatorer på vetenskaplig makt.

Montage 26. Vetenskaplig makt del ett

Sökande	Forskningsledare	Handledare till doktorand	Deltagande i vetenskapliga konferenser
D	Nej	Uppgift saknas	Uppgift saknas
E	Ja	Uppgift saknas	Internationellt, ett bidrag
C	Ja	Ja	Nationellt och internationellt, flera bidrag

Montage 27. Vetenskaplig makt del två

Sökande	Vetenskapliga besök	Monografi-avhandling	Vetenskaplig rapport	Vetenskapliga artiklar	Publicerings-språk
D	Uppgift saknas	Ja	Nej	Nej	Svenska
E	Uppgift saknas	Ja	Ja	Ja	Svenska Engelska
C	Ja	Ja	Ja	Ja	Svenska Engelska

Montage 28. Vetenskaplig makt del tre

Sökande	Tidigare anställning som forskare	Tidigare anställning som doktorand	Annan yrkes-verksamhet	Forsknings-medel
D	Forsknings-assistent	Ja	Ja både offentlig och privat	Nej
E	Forskar-assistent	Ja	Nej	Ja
C	Forskare	Ja	Ja både offentlig och privat	Ja

Sökande C dominerar i meriter avseende vetenskaplig makt i form av flest vetenskapliga publikationer, internationell och nationell medverkan i konferenser samt forskningsprogram i samarbete med andra ämnesinstitutioner. Sökande D dokumenterar meriter inom ramen för vetenskaplig makt endast i form av sin avhandling. Sökande E har haft projektmedel efter sin disputation och har publicerade vetenskapliga rapporter och artiklar men meriteringen är inte särskilt omfattande, i jämförelse med sökande C. Både sökande D och sökande C har annan yrkesverksamhet utanför akademien redovisad i sin meritering. Sökande E har enbart varit verksam inom akademien.

I nästa montage handlar det om de tre sökandes meriter av indikatorer för vetenskaplig intellektuell prestige.

Montage 29. Vetenskaplig intellektuell prestige

Sökande	Bok utgiven på erkänt förlag	Artiklar i tidskrifter	Debattinlägg i mediala sammanhang
D	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
E	Ja	Ja	Uppgift saknas
C	Ja	Ja	Ja

Av ansökningshandlingarna framgår att förutom avhandlingen har sökande E och C publicerat arbeten i bokform på erkänt förlag. Sökande E har debattinlägg i artikelform i tidskrift inom ett specialområde redovisad i sin meritering. Sökande C är den som utifrån meriteringen varit påtagligt aktiv utifrån indikatorer för begreppet vetenskaplig intellektuell prestige.

Slutligen avseende vetenskapliga kapitalformer kan det i merithandlingarna finnas värden som visar på **vetenskaplig politisk och ekonomisk makt**.

Montage 30. Vetenskaplig politisk och ekonomisk makt

Sökande	Samarbete med regering/ departement	Föreläsning riktad till styrande inom offentlig eller privat sektor	Fackliga uppdrag/ föreningsuppdrag
D	Uppgift saknas	Ja	Studentnation
E	Ja	Ja	Nej
C	Ja	Ja, i mångfald och med spridning	I tidigare yrke

Sökande C dominerar med sina tillgångar i montage 30. Framförallt är det sökande C som varit aktiv med föreläsningar för styrande inom offentlig och privat sektor. Sökande E och C dokumenterar i sina merithandlingar samarbete på departementsnivå. Sökande D beskriver i sina merithandlingar under rubriken övriga meriter, hur hon tidigare företrätt en studentnation gentemot landsmännen, universitetet, andra nationer och utanförstående i kombination med ett stort ekonomiskt ansvar. Enligt meritförteckningen har sökande D fortsatt med annat uppdrag vid samma studentnation.

I nästa avsnitt redovisas i montage för sökandes D: s, E: s och C: s pedagogiska kapital. I varje montage har den sökande som dominerar i meriteringen fått sin beteckning markerad med fetstil.

Montage för pedagogiskt kapital

Montage 31. Kulturellt kapital avseende pedagogisk utbildning

Sökande	Läraryt utbildning	Högskolepedagogiska kurser
D	Nej	Nej
E	Nej	Pedagogisk kurs för universitetslärare
C	Avbruten	Utbildningsdagar inom fakulteten, retorikkurs, kurs i kunskapsspridning (motsvarande tre veckor)

Sökande D: s meritering saknar indikatorer för kulturellt kapital såsom högskolepedagogiska kurser. Sökande E har däremot en högskolepedagogisk utbildning dokumenterad i sina merithandlingar. Sökande C har deltagit i ett antal interna utbildningsdagar arrangerade av juridiska fakulteten och även en treveckorskurs inriktad på kunskapsspridning av samhällskontakter utanför akademien. Sökande C redovisar också några månader på så småningom avbruten läraryt utbildning. Sökande C: s meriter har flest delar av det pedagogiska utbildningskapitalet men splittrat i olika former och inte direkt inriktat för högre utbildning. Sökande E visar genom meriten ”behörighetsgivande” högskolepedagogiska utbildningen ett mer samlat kulturellt kapital för pedagogisk utbildning inom högre utbildning.

Montage 32. Pedagogisk akademisk makt

Sökande	Uppdrag för pedagogiskt arbete
D	Seminarieansvarig för doktorander/doktor på institutionsnivå
E	Pedagogiska idéer i ansökan för ny utbildning vid annat lärosäte
C	Nej

Sökande D har haft pedagogiska uppdrag som seminarieansvarig. Sökande E har haft ett uppdrag vid ett annat lärosäte, där uppdraget bestod i att skriva fram pedagogiska idéer för en ny utbildning i juridik. Sökande C redovisar ingen meritering som omfattas av indikatorerna för akademisk pedagogisk makt. Sökande E dominerar i montaget genom uppdrag för pedagogiskt arbete vid en annan läroanstalt.

Montage 33. Pedagogisk makt del ett

Sökande	Kursansvar grundutbildning	Uppgift om antal timmar undervisning	Nivå undervisning	Undervisning på olika grundutbildningskurser	Handledare på grundnivå
D	Ja	Ca 1320	Grundutbildning och fördjupningskurser	Ja	Ja
E	Ja	Ca 1200	Grundutbildning och fördjupningskurser	Ja	Ja
C	Ja	Ca 1100	Grundutbildning	Ja	Ja

Montage 34. Pedagogisk makt del två

Sökande	Examinator grundutbildning	Omdöme kursvärdering	Erfarenhet av undervisning vid flera läroanstalter	Studieresa avseende pedagogiskt arbete	Ämnesdidaktiskt arbete
D	Ja	Ja	Ja	Uppgift saknas	PBL-scenario utifrån olika rättsliga horisonter
E	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja, utveckling av undervisning i olika former och uppdrag
C	Uppgift saknas	Ja	Ja	Uppgift saknas	Integrering av olika ämnen

Montage 35. Pedagogisk makt del tre

Sökande	Tidigare erfarenhet som universitetslektor	Erfarenhet av regelbunden undervisning hos andra arbetsgivare	Externa föreläsningar respektive föredrag
D	Ja	Ja	Ja
E	Ja	Ja	Ja
C	Ja	Ja	Ja

Pedagogisk makt med kursansvar, antal timmar, bredd i undervisning, handledarskap tillhörde meriterna som de sökande redovisat i tillsättning tre. Sökande C har bara redovisat kurser inom ramen för grundutbildning till skillnad från de två andra sökande.

Avseende indikatorn för pedagogisk makt inkluderas för sökande D och E meriter i form av examination av studenterna. Sökande C har inte redovisat någon sådan merit. Samtliga av de tre sökande tar upp kursomdöme och undervisningsinsatser vid flera lärosäten i sin meritering. Sökande E och C har flest meriter från olika läroanstalter och undervisningsarrangörer. Sökande E har i sin meritering redovisat lärarfortbildning i form av en studieresa. I E: s komplettering finns också en redogörelse för ett flertal ämnesdidaktiska aktiviteter. Sökande D redovisar ett ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete dvs. ett utvecklingsarbete i mer organiserad form än ordinärt kursutvecklingsarbete.

Montage 36. Pedagogisk intellektuell prestige

Sökande	Lärobok utgiven vid erkänt förlag
D	Nej
E	Ja
C	Nej

När det gällde indikatorer för **pedagogisk intellektuell prestige** dominerar sökande E genom att ha skrivit en grundläggande kursbok. Sökande D uppger att hon tillsammans med kollegor satt igång ett projekt för att sammanställa en antologi inom ett rättsligt område. Men det finns ännu ingen antologi utgiven.

Montage 37. Pedagogisk politisk och ekonomisk makt

Sökande	Fackliga uppdrag med pedagogisk anknytning	Föreningsuppdrag med pedagogisk anknytning
D	Nej	Uppdrag inom studentnation
E	Nej	Nej
C	Studieorganisatör i tidigare yrkesroll	Nej

Merithandlingarna innehöll även ett par indikatorer avseende pedagogisk politisk och ekonomisk makt. Sökande D hade större koppling till den akademiska praktiken genom meritering kopplad till studentkårsuppdrag än sökande C som hade varit studieorganisatör med koppling till en privat arbetsgivare.

Sökande E utifrån sakkunnigas bemötande

Det framkommer i analysen att **sökande E** dominerar inom ramen för nästan alla pedagogiska värdeindikatorer, i en jämförelse med de två övriga sökande. I meriterna framträder dominansen inom ramen för kulturella indikatorer för **pedagogisk utbildning, pedagogisk akademisk makt och pedagogisk intellektuell prestige**. Analys av sökande E visar även dominans inom **vetenskaplig utbildning**. Sökandes meritering visar på en renodlad satsning på akademien.

VS3 och VS4, de vetenskapligt sakkunniga som först författat ett gemensamt utlåtande, gör en bedömning inom ramen för indikatorerna vetenskaplig makt, pedagogiskt akademisk makt och pedagogisk makt avseende sökande E. Resonemanget i det gemensamma utlåtandet, inom ramen för vetenskapligt kapital omfattar indikatorer för **vetenskaplig makt**. Det som bedöms är främst avhandlingsarbetet. Detta karaktäriseras som:

Avhandlingen är mycket gedigen ... E har på ett habilt sätt förhållit sig till det rikhaltiga rättsliga material om ämnet, som står att hämta i 'rättsystemen i fråga'. (VS3 och VS4, s.12)

Sammanfattningsvis kommer de vetenskapligt sakkunniga fram till att sökande E visar sig vara en mogen forskare med god argumentationsförmåga och bra språkbehandling. VS3 och VS4 bedömer att sökande E: s avhandlingsarbete håller en fullt acceptabel nivå. I det gemensamma utlåtandet, följer sedan ett resonemang om sökande E: s projekt, som bedöms som en viss tilläggsmeritering. Övriga publikationer bedöms inte nämnvärt bidra till ytterligare meritering, förutom ett arbete som anses utgöra en tilläggsmeritering.

Därefter bedömer de två vetenskapligt sakkunniga i sitt gemensamma utlåtande sökande E: s pedagogiska meritering. Det sker i en kortfattad kommentar. Bedömningen faller inom ramen för indikatorer för **pedagogiskt kapital** som **pedagogisk utbildning, pedagogisk akademisk makt och framförallt pedagogisk makt**:

Av de handlingar som E lämnat in framgår att hon har gedigen undervisningsbakgrund och ett intresse för pedagogisk utveckling samt att hon år 2002 genomgått pedagogisk kurs för universitetslärare I. Hon har fullgjort ungefär 1 200 undervisningstimmar, huvudsakligen på terminskurs 1 och 6 samt på den juridiska introduktionskursen. Undervisningen har bestått i att leda seminarier, hålla lektioner och föreläsningar, basgruppshandledning,

uppsatshandledning samt skriftlig och muntlig examination. Hon använder problembaserad inläring som metod. (VS3 och VS4, s.15)

Rangordning av sökande E

VS3 och VS4 har utöver sitt gemensamma utlåtande skrivit var sitt enskilt utlåtande och därtill var sin enskild komplettering till de tidigare utlåtandena. Bedömningen i samtliga utlåtanden är samstämd mellan de sakkunniga. Samtliga sökande anses vetenskapligt behöriga. Likaså deras pedagogiska meriter och kompetens bedöms ge behörighet:

... har visat sådan pedagogisk skicklighet att de uppfyller behörighetskraven för anställning som lektor i xx-rätt. (VS3 och VS4 i sakkunnigutlåtande två, s.1)

Därtill görs i utlåtandet en rangordning där sökande C sätts i första förslagsrummet utifrån sin vetenskapliga produktion. Den bedöms vara mer omfattande och mognare jämfört med sökande E. I förhållande till E bedöms även sökande C pedagogiska skicklighet som VS3 och VS4 anser uppvisar större bredd och dessutom försprång kvantitativt sett.

Slutligen i sina tredje kompletterande utlåtanden efter att VS3 och VS4 tagit del av den pedagogiskt sakkunniges utlåtande (PS2), föreslås en slutlig rangordning där sökande E sätts i andra förslagsrummet. De vetenskapligt sakkunniga skriver att de inte har funnit anledning, efter ha tagit del av den pedagogiskt sakkunniges utlåtande, att frånga sin tidigare rangordning.

PS2, den pedagogiskt sakkunnige utgår främst i sitt omdöme från jämförelsen av de sökandes bredd inom ramen för indikatorerna **pedagogisk makt**. Omdömet handlar om bredd i undervisningserfarenhet inom de ämnesområden som är aktuella för lektoratet. Bredden väger tungt till fördel för sökande E. Avsaknad av bredd görs till stor nackdel för framförallt sökande C och men också sett utifrån omfattning i undervisningserfarenhet för sökande D. Bredden i omdömet utgår från vilka kurser som sökande undervisat på juristprogrammet i vid Juridiska institutionen. PS2 skriver i sin samlade bedömning att han bedömer utifrån sökande C: s bristande undervisningserfarenhet att E och D är välmeriterade och skickliga lärare som bägge förväntas bidra med mycket vad gäller undervisningen på de terminer som lektoratet avser. Pedagogiskt sakkunnig konstaterar att följande skillnad råder mellan sökande D och E:

Skillnaden i meriter och skicklighet är så små, vid en helhetsbedömning, att det inte, från ett undervisningsperspektiv, spelar så stor roll vem som väljs av dem. Ändå ingår i min uppgift att gradera dem i pedagogiskt hänseende. (PS2, s.17)

PS2 har utifrån pedagogiskt kapital tagit fasta på genomgången **pedagogisk utbildning** i kombination med mängden undervisningserfarenhet (**pedago-**

gisk makt) dvs. undervisningens omfattning och bredd, miljö, former, kursansvar, omdömen och examinationserfarenhet. I det samlade omdömet från pedagogiskt sakkunnig finns flera argument till fördel för sökande E:

... genom att vara mer driven och uthållig i pedagogiskt hänseende och har en bättre prognos när det gäller kontinuerlig utveckling av den pedagogiska skickligheten. (PS2, s.17)

I sitt omdöme har sakkunnig också omnämnt att sökande E efter ansökan till detta lektorat numera är fast anställd som lektor vid ett annat universitet. I omdömet omnämns även **pedagogisk akademisk makt** som då utgörs av ett uppdrag där sökande E ansvarar för utformningen av pedagogiska idéer i en ansökan om en ny utbildning.

PS2 tar även upp delar av pedagogisk skicklighet (utifrån riktlinjerna dvs. *förhållningssätt, kunskap, förmåga, situationsanpassning, uthållighet och utveckling*). PS2 konstaterar att utifrån meriteringen framgår att sökande E både reflekterar över sina undervisningsinsatser och sitt pedagogiska förhållningssätt. Det sker i kursupplägg och undervisning där sakkunnig uppfattat att sökande E beskriver att hon agerat mer och mer nyanserat:

Det vittnar om lyhördhet, insikt och självreflektion att NN uppmärksammat problem och vidtagit åtgärder, när vissa dogmer kanske visat sig orealistiska eller olämpliga i ett visst sammanhang. (PS2, s.16)

Utifrån indikatorerna för **pedagogisk intellektuell prestige** bedöms sökande E av pedagogisk sakkunnig. Då handlar det om rollen som medförfattare, till den lärobok där sökande utformat pedagogiska målsättningar. Det understyrker enligt PS2, sökande E: s pedagogiska *förhållningssätt* och intresse för undervisning. I kunskaphänseende görs bedömning av sökandes E: s undervisningserfarenhet i linje med de ämnen som lektoratet avser. Detta garanterar att kunskapen är adekvat hos sökande, enligt PS2.

Inom aspekten *uthållighet* ryms enligt PS2 inte bara stora kvantiteter undervisning utan även ”förmågan att dels bita ihop när studentkraven blir höga och lärarsituationen svår, dels att ställa upp i lägen när extra insatser är nödvändiga”. Det är ännu en aspekt som kan tillskrivas det pedagogiska kapital som ryms inom indikatorerna för **pedagogisk makt**. Den sökande bedöms klara undervisning under hård arbetsbelastning, utan att ge upp ambitionen med undervisningen. PS2 konstaterar sedan i sitt omdöme att sökande E samtidigt med tung undervisningsbörda visat sig klara av samtidigt publicera sig vetenskapligt. Aspekten *utveckling*, bedöms så att sökande E genom sitt intresse för pedagogiska frågor visat att hennes satsning på pedagogisk utveckling kan anses seriös.

PS2 avslutar sin samlade bedömning med orden:

Jag vill i sammanhanget (åter) betona att bedömningen skett utan auskultation och intervjuer och att underlaget därför inte har varit optimalt. (PS2, s.17)

Sökande D i sakkunnigas bemötande

Sökande D dominerar i analysen i indikatorer för pedagogisk och politisk makt dvs. inom ramen för pedagogiskt kapital. **VS3 och VS4, de vetenskapligt sakkunniga** som inledningsvis i sin bedömning författat en gemensamt utlåtande, ger följande omdöme som faller ramen för **vetenskaplig makt**:

Avhandlingen är välgörande stringent skriven. Ämnets många stats- och förvaltningsrättsliga facetter behandlas mycket nyansrikt, resonemangen är väl underbyggda och resultaten i allt väsentligt övertygande. Avhandlingen utgör därför ett gott specimen i detta anställningsärende. (VS3 och VS4, s.8)

De vetenskapligt sakkunniga uppehåller sig sedan i sin gemensamma bedömning, främst inom ramen för **pedagogisk makt**. VS3 och VS4 omnämner sökandes erfarenhet i form av meriterna seminarieansvar och kursansvar. Men likaså omnämns i bedömningen att sökande D har erfarenhet av undervisning inom just det ämne som anställning tre avser. Bedömningen tar upp antalet undervisningstimmar och former för undervisningen (föreläsningar, seminarier och handledning). Sökandes D: s merit från handledning bedöms gälla inte bara universitetsstuderande utan även yrkesverksamma. Slutligen bedöms det ämnesdidaktiska projekt som sökande D deltagit i som intressant och de sakkunniga noterar i sin bedömning att sökande D uppgett att försöksverksamheten med ett längre scenario använt av alla lärare vid samtliga seminarier, har fallit väl ut. Detta är pedagogiskt kapital där kursutveckling faller inom ramen pedagogisk makt.

VS3 och VS4 tar även upp i sin bedömning, att sökande D i sin ansökan beskrivit ”att hon självfallet läser kursutvärderingar med intresse och försöker rätta till det som studenterna varit missnöjda med”. Här ställer sig VS3 och VS4 två frågande till varför inte någon av de kursutvärderingar som sökande omnämnt, finns med i underlaget inför bedömningen av meriterna dvs. i den dokumentation som sökande sänt in med ansökan. De efterlyser också motsvarande underlag avseende sökandes D: s **pedagogiska utbildning**.

Rangordning av sökande D

I **VS3: s** och **VS4: s** separata utlåtande har de bedömt att sökande C och E innehar meritering som är tyngre än den meritering som redovisats av sökande D. I en sammanfattande bedömning väljer de att rangordna sökande D sist.

PS2, den pedagogiskt sakkunnige är av en annan uppfattning än de vetenskapligt sakkunniga. PS2 tar främst upp meriteringen hos sökande D som

motsvaras av indikatorer inom ramen för **pedagogisk makt**. Grunden för bedömningen ligger i undervisningstimmar vid en annan högskola och undervisning på terminskurs sex på Juridiska institutionen. Bedömningen handlar därtill sökandes D: s kursansvar och erfarenhet av undervisning på olika nivåer:

Hon har examinerat på grundutbildning, fördjupningskurs och inom uppdragsutbildningen.(PS2, s.11)

PS2: s utlåtande redovisas sedan detaljinformation om meritering, som inte finns dokumenterad i sökande D: s ansökan. Den pedagogiskt sakkunnige konstaterar i sitt utlåtande, att i sökandes D: s erfarenhet av examination ingår upprättande och bedömning av skriftliga tentamina, fastslående av uppsatsämnen och betygsättning av uppsatser och PM samt betygsättande av oppositioner på uppsatser. Dessutom redovisas av PS2 att den sökande D undantagsvis även har examinerat genom muntlig tentamen. Sökande D: s meritering i form av examination har genomförts på två nivåer och vid uppdragsutbildning. Av sakkunnigutlåtandet framgår att PS2 kontaktat kursföreståndarna på terminskurs sex eftersom sökande D inte dokumenterat någon **pedagogisk utbildning**. Genom sina samtal med två kursföreståndare drar PS2 följande slutsats:

Det råder ingen tvekan om att D i pedagogiskt hänseende är behörig att söka den aktuella tjänsten. Omfattningen av hennes undervisningsinsatser och goda vitsord medför att hon skall anses ha pedagogiska kunskaper motsvarande högskolepedagogisk utbildning. (PS2, s.11)

PS2: s bedömning av behörighet utgår från sökande D: s drygt 1300 undervisningstimmar. Dessa timmar bedömer pedagogisk sakkunnig som solid omfattning på undervisningserfarenhet. Mängden undervisning ger även omdömet en uthållig lärare.

För att bedöma hur meriteringen hos sökande D förhåller sig till de två övriga sökandes övergår PS2 till bedömning av *bredd* i undervisningen. Han konstaterar att bredden i undervisningserfarenheten hos sökande D stämmer väl med utannonseringen för tillsättning tre, men att sökande D bedöms som smalare i sin inriktning i ämnen hon undervisat inom, när pedagogisk sakkunnig jämför med sökande E: s undervisningserfarenhet. Sökande D: s erfarenhetsområden är begränsade till en terminskurs, fördjupningskurs i åår-rätt och undervisning på en högskola. Meriteringen knyts till delaspekten kunskap. PS2 noterar att sökande D: s insikter i pedagogiska frågor och undervisningsförhållanden är grundade på praktisk erfarenhet utifrån de förutsättningar som råder på en begränsad mängd kurser. Det föranleder bedömning med koppling till delaspekten situationsanpassning. PS2 bedömer att sökan-

de D är ”ett oprövat kort” i andra undervisningssammanhang, men bedömer att sökande D sannolikt kan fungera mycket (väl) även i andra sammanhang.

Även särskilda kvalifikationer bedöms dvs. sökande D: s verksamhet och ansvar i nationsuppdraget som anses vara en i sammanhanget värdefull merit. Sådana meriter faller inom ramen för pedagogiskt kapital och indikatorerna för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt**.

Sökande D har undervisat på flera *nivåer* men det har också sökande E gjort. En nackdel för sökande D, enligt PS2, framstår avsaknaden av undervisning på främmande språk. I sökande E: s redogörelse för pedagogisk verksamhet finns två kurser på fördjupningsnivå rubricerade på engelska. Även denna jämförelse dem emellan faller inom ramen för pedagogiskt kapital och indikatorer för **pedagogisk makt**. Samma gäller när former för undervisning bedöms. Delaspekten förhållningssätt i universitetets riktlinjer, kopplas in i bedömningen av PS2:

Enligt uppgift är hon en uppskattad lärare och kollega och det har konfirmerats att hon har en otvungen och lugn stil som lärare. Vidare har det poängterats att hon är särskilt uppskattad av svaga studenter. Min bedömning är att NN verkar ha tillägnat sig ett pedagogiskt förhållningssätt som fungerar och fungerar väl. Att hon saknar teoretiska kunskaper inom pedagogik verkar inte ha påverkat hennes förhållningssätt negativt. (PS2, s.13)

Sökande D: s förhållningssätt tas upp i omdömet utifrån samtal med två kursföreståndare vilka bedömt sökande D: s pedagogiska skicklighet som god.

Ytterligare delasppekter utifrån universitetets riktlinjer, är de som handlar om utveckling och kontinuerlig förbättring. Dessa vägs in i bedömningen av PS2 i jämförelsen mellan sökande D och sökande E. Dessa har för sökande D bestått i utvecklingsarbete i experiment med PBL-scenariot och planeringsarbete inför en tänkt lärobok. Här bedöms sökande D inte vara lika långt framme i sin utveckling jämfört med sökande E. Den bedömningen grundas på att sökande D i högre grad anses mer intresserad av ”sina ämnen” än av pedagogiska frågor och utveckling av undervisning. Det kan liknas vid att den pedagogiskt sakkunnig då gör en koppling mellan **vetenskapligt kapital** och **pedagogiskt kapital** i sin bedömning. PS2 bedömer att sökande D inte har visat att hon utökat området för sin undervisning till andra delar inom ett rättsligt område ”än de som är hennes”. Bristen i bredden av undervisningen slår igenom i graderingen mellan sökande D och sökande E sätts före. I den samlade bedömningen skriver PS2, att sökande D visserligen har något större erfarenhet av kursansvar på fördjupningsnivå och har värdefull erfarenhet från en studentnation för att verka som kursföreståndare eller dylikt, men den pedagogiskt sakkunnige bedömer att detta inte räcker för att uppväga försteget hos sökande E.

Sökande C i sakkunnigas bemötande i tillsättning tre

Sökande C dominerar i tillsättning tre i förhållande till de andra två sökande, i sin meritering sett utifrån vetenskapligt kapital och värdeindikatorer **akademisk makt, vetenskaplig makt, vetenskaplig intellektuell prestige och vetenskaplig politisk och ekonomisk makt.**

VS3: s och VS4: s bedömning av sökande C tar sin utgångspunkt i avhandlingen (vetenskaplig makt):

Avhandlingen uppvisar således en viss brist på stringens, och resonemangen förs inte alltid med önskvärd tydlighet och skärpa. Men helhetsintrycket förblir ändå positivt. Avhandlingen utgör ett tungt specimen för ett lektorat med inriktning på yy-rätt. (VS3 och VS4, s.4)

Men det är först i tillsättning fyra som yy-rätten blir aktuell. Detta omdöme är ett resultat av att det handlar om ett gemensamt sakkunnigutlåtande som avser två olika tillsättningar inom två olika ämnen. C har ju sökt båda. Därefter följer bedömning av VS3 och VS4 utifrån rapporter och artiklar som sökande C åberopat med ämnen med anknytning till avhandlingen. Flera av dessa arbeten har tillkommit före disputationen. VS3 och VS4 bedömer att dessa arbeten breddar eller fördjupar resonemangen i avhandlingen i åtskilliga avseenden. Därefter granskas i detalj (inom ramen för vetenskaplig makt) de arbeten som tillkommit efter disputation. Rapporterna och artiklarna bedöms utgöra tilläggsmeriter utöver avhandlingen. VS3 och VS4 fortsätter sedan sin bedömning utifrån sökande C: s pedagogiska meritering framför allt inom ramen för indikatorerna **pedagogisk makt:**

Om sin undervisning lämnar C uppgiften att han har undervisat i sammanlagt något mindre än tre års tid – ca. 1.100 undervisningstimmar – varav två år på heltid. Merparten av denna undervisning har meddelats med Juridiska institutionen i Uppsala som huvudman och har ägt rum sedan 1991. (VS3 och VS4, s.6)

VS3 och VS4 konstaterar att sökande C därutöver också återkommande genomfört undervisning vid en högskola och vid ett antal andra myndigheter, institutioner, föreningar och företag. Det innebär att bedömningen även faller inom ramen för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt.** Bedömningen återgår sedan till former för undervisning; föreläsningar och seminarier. Sökande C omnämns också ha varit kursföreståndare inom cc-rätt vid Juridiska institutionen. VS3 och VS4 bedömer på grundval av insänd dokumentation och intyg att sökande C har mycket god pedagogisk skicklighet.

... har prefekten för institutionen i en bilaga till betyget över tjänstgöringen lämnat omdömet mycket god i alla bedömda avseenden, dvs. rörande pedagogisk skicklighet, ämnesskicklighet, administrativ skicklighet, noggrannhet, förmåga att arbeta mot givna mål och samarbetsförmåga. (VS3 och VS4 s.6)

Rangordning av sökande C

I **VS3: s** och **VS4: s** sammanfattande bedömning och rangordning bedöms sökande C ha en tyngre meritering både vetenskapligt och pedagogiskt, i jämförelse med E och D. Kvantitativ omfattning och mognad framhålls i den vetenskapliga skickligheten samtidigt med kvantitet och bredd i den pedagogiska skickligheten. Utifrån det omdömet rangordnas sökande C som nummer ett till lektoratet i xx-rätt av de vetenskapligt sakkunniga.

PS2 framkallar en annan rangordning i sin bedömning av sökande C. Framför allt handlar omdömet om indikatorerna för **pedagogisk makt** och **pedagogisk politisk och ekonomisk makt** och även **pedagogisk utbildning**. I beskrivningen av C: s meriter redogör PS2 för antalet timmar som sökande undervisat vid juridiska institutionen och vid en högskola samt konstaterar att C varit verksam som lärare i flera externa universitets- och högskolemiljöer. Det handlar om en mångfald av olika miljöer och återkommande undervisning vid en högskola och ett universitet, samt vid flera andra universitet i Sverige. Sakkunnig beskriver att C har dokumenterat undervisning på engelska med delvis utländsk publik, undervisning vid i annat nordiskt land samt återkommande och enstaka föreläsningar i andra sammanhang. Dessutom omtalas att C varit inledningsföreläsare och utbildat jurister vid statliga verk.

I utlåtandet inför bedömning av behörighet skriver PS2 att C under fyra års tid varit verksam som facklig förtroendemann och bedömer att detta som en värdefull merit. Denna notering av PS2 tillsammans med C: s rikliga externa undervisning, faller inom ramen för indikatorer för pedagogisk politisk och ekonomisk makt.

PS2 drar med viss osäkerhet slutsatsen, att sökande C inte genomgått pedagogisk grundkurs men konstaterar att sökande C har annan pedagogisk utbildning. PS2 bedömer dock C som behörig utifrån redovisad omfattning på undervisning och viss pedagogisk utbildning.

PS2 övergår till jämförelsen med de andra två andra sökande D och E för att kunna bedöma meriter med avseende på undervisningens omfattning och bredd, den miljö undervisningen bedrivits i, undervisningens former, om sökande C har haft kursansvar, omdömen och om C examinerat. Detta följt av de olika delaspekterna (förhållningssätt, kunskap, förmåga, situationsanpassning, uthållighet och utveckling) av pedagogisk skicklighet utifrån universitetets riktlinjer.

PS2 bedömer att det kvantitativt utifrån undervisningserfarenhet, inte finns någon anledning till att göra skillnad mellan sökande C och de två andra sökande. Men drar slutsatsen att undervisningserfarenheten är mycket begränsad och djup:

C: s undervisning har dock närmast uteslutande bedrivits inom cc-rättsämnet. Ser man till att den utlysta tjänsten formulerats ('undervisning, främst på terminskurs sex') är C: s inriktning mycket begränsad och djup. CC-rätt ingår

visserligen som ett ämne i terminskursen, men som ett bland många andra. (PS2, s.10 ff.)

Den pedagogiskt sakkunnige bedömer att D och E har omfattande undervisningsinsatser med större bredd. Sökande C saknar undervisningserfarenhet inom de flesta av de ämnen som är aktuella i tillsättning tre på terminskurs sex och rangordnas därför av PS2 allra sist. I denna slutsats om avsaknad av bredd avslutar PS2 sin bedömning av sökande C. Någon granskning av delaspekterna utifrån riktlinjerna genomförs inte för sökande C. PS2 noterar avslutningsvis:

Det kan tilläggas att C hade tjänat på att få tillgodoräkna sig meriter som inträffat efter ansökningstillfället (särskilt en termins undervisning på terminskurs sex). Det framstår dock som osannolikt att detta skulle ha haft någon reell betydelse i konkurrenssituationen beträffande den här aktuella tjänsten. (PS2, s.11)

I den samlade bedömningen klargör PS2 att det handlar om bristande undervisningserfarenhet inom de ämnesområden som omfattas av det utlysta lektoratet, vilket medför att PS2 anser att sökande C bör sättas sist. Han slutsats består i att D och E är välmeriterade och skickliga lärare. De förväntas ha mycket att bidra med när det gäller undervisningen inom terminskurs sex. De antas också kunna fullgöra uppgifterna på ett bra sätt.

Sammanfattningsvis – om bemötande i tillsättning tre

Pedagogiskt kapital har en avgörande betydelse i tillsättning tre. Bedömningen av pedagogisk skicklighet avgörs genom bredd i undervisningserfarenhet från olika ämnen dvs. som bredd i de kurser som ges på termin sex på juristprogrammet. Det betyder att bredden och **pedagogisk makt** i bedömning kopplas till olika ämnesområden och inte enbart till det ämne som rubricerats vid utannonsering i tillsättning tre. Det är utbildningsprogrammets terminsutbud av kurser som får en avgörande betydelse i bedömningen. Det pedagogiska kapitalet kopplas alltså ihop med bredd i ämnesskicklighet inom flera juridiska ämnesområden. På så vis sätts ett tämligen starkt pedagogiskt kapital hos en sökande ur spel när det jämförs med en annan sökande med svagare kapital. Utifrån det väljs den mest vetenskapligt meriterade bort, trots ett tämligen starkt pedagogiskt kapital.

Det finns några fler faktorer som PS2 använt i sin rangordning av sökande E och sökande D. Dessa faktorer skulle även vara möjliga att lyfta fram i bedömning av det pedagogiska kapitalet hos sökande C. Det gäller bl.a. undervisning på engelska och undervisning från en mångfald av andra läromiljöer än Juridiska institutionen. Därtill det intyg som VS3 och VS4 tog fasta på om den pedagogiska skickligheten i sin bedömning, samt kursförestån-

darskap. Tyngdpunkten i PS2: s bedömning läggs istället tidigt på pedagogisk skicklighet utifrån bredd inom de ämnen som är aktuella på termin sex.

Sökande E, som den pedagogiskt sakkunnige (PS2) föreslår ska anställas, har satsat mer renodlat på en karriär inom akademien dvs. meriteringen visar inte upp någon yrkesverksamhet utanför akademien. Men meriteringen visade att **vetenskapligt utbildningskapital** kan tillskrivas sökande E i större grad än hos de andra två sökande. Det handlar om kortast tid mellan grundexamen och doktorsexamen och erkännande som stipendiat/utmärkelse. PS2 väljer att ange att den av de sökande (som är mest vetenskapligt meriterad), under fyra år varit verksam som facklig förtroendemans dvs. meriter som faller inom ramen för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt**. Detta lyfts fram i bedömningen som en värdefull merit inför de särskilda egenskaper som efterfrågas men där stannar bedömningen upp eftersom sökande C blir bortvald. Det pedagogiska kapitalet som sökande C redovisar räcker till ”tveklöst behörig” men ger ingen tyngd enligt PS2, efter bedömning av kvantitet och bredd i jämförelse med sökande E och D. Om PS2 istället valt att lägga tyngdpunkten på andra läromiljöer och situationsanpassning skulle bedömningen av undervisningserfarenhet hos sökande C kunnat fortsätta. Just andra läromiljöer är ett argument som PS2 använder för att sedan lyfta fram sökande E framför sökande D i sin samlade bedömning.

Det finns fler faktorer inom ramen för pedagogiskt kapital som kunnat tillskrivas värde för sökande C. I en jämförelse med sökande D har sökande C dokumenterat ”viss **pedagogisk utbildning**”. Utifrån sin mångfald i undervisning från olika miljöer skulle sökande C likväl som sökande D kunnat bedömas som ”fungera väl i andra sammanhang”. Likaså kunde sökande C genom sin meritering framstå som en uthållig lärare i paritet med de två andra sökande. Sökande C har också haft kursansvar och har även han redovisat goda omdömen med intyg och i sin reflektion över pedagogiska erfarenheter och inriktning. Sökandes C: s externa engagemang, undervisning och utvecklingsarbete inom myndigheter, företag, vid andra universitet (**pedagogisk politisk och ekonomisk makt**) bedöms av PS2 som begränsning och djup. Den pedagogiska skickligheten anpassas sålunda i bedömningen till ett universitetslektorat med undervisning på termin sex på juristprogrammet.

I denna bedömning tillerkänns ett symboliskt kapital till den sökande som har den bredaste och mest renodlade undervisningserfarenheten från akademien och från termin sex. Den vetenskapligt mest meriterade (C) drar tillbaka sin ansökan fem dagar innan beslut i ärendet tas av rekryteringsgruppen. C: s demografiska uppgifter är annorlunda i förhållande till D och E. C är äldre än de två andra sökande och bor i en förort, är tjänstledig från en anställning som jurist och innehar en position som forskningsledare vid institutionen som utannonserat lektoratet.

Sökande E som föreslås till anställningen har under tiden rekryteringen pågått erhållit ett lektorat vid ett annat universitet, vilket kan förklara att

anställningsbeslutet för sökande E: s del är daterat två år efter det att anställningen utannonserats.

Beslut hos nämnd

Vid rekryteringsgruppens sammanträde den 27 september 2004 konstateras att sökande C återkallat sin ansökan 23 september. Kvarstående sökande till lektoratet i xx-rätt är därför sökande D och E. Dessa sökande intervjuas av rekryteringsgruppens ledamöter, pedagogiskt sakkunnige (PS2) och prefekten. Intervjun sker tillsammans ytterligare en sökande till lektoratet i yy-rätt dvs. tillsättning fyra. Rekryteringsgruppen föreslår med hänvisning främst till de sakkunnigas utlåtanden att sökande E ska få anställningen. I andra hand föreslår rekryteringsgruppen att sökande D får anställningen.

Kapitel 6 Att bli bemött och att bemöta i granskningsprocessen

I det här kapitlet vill jag besvara frågan om vad bemötandet består av? Svaret utformas med stöd i analysen utifrån mina valda begrepp. I introduktionen till denna avhandling framgick att bemötandet kunde betraktas som en specifik del i en kollegial edukationsprocess. Jag skrev i introduktionen att bemötande betyder både att bli bemött och att bemöta i granskningsprocessen, i meritering och sakkunnigutlåtanden. Igenkänna, erkänna och tillerkänna ingår i ordet bemötande. För att kunna kasta ljus över det praktiska materialiserade fenomenet benämnt ”bedömning av pedagogisk skicklighet” materialiserat i konkret praxis, valde jag att med Bourdieus begrepp som verktyg, möjliggöra brytningen med vardagskunskapen, för att nå praxeologiskt vetande. Praxeologi kräver att vardagsterminologin bryts, för att inte endast fånga praktiken från utsidan. Jag har sökt efter praktikens generativa princip (dialektiken mellan det subjektiva och objektiva).

Bourdieu (1972/1977) beskriver utifrån sin vistelse i ett traditionellt ”icke differentierat samhälle” hur tradition kan koordinera handling i samhällen, där personliga relationer i sin tur organiserar sociala förhållanden. Sakkunniga utför en skriftligt dokumenterad handling i mötet med sökandes meritering – en handling fylld av tradition. Att bli tillfrågad om att vara sakkunnig i ett anställningsärende uppfattas som ett hedersuppdrag. Jag har i analysen i kapitel fem, använt mig av kulturellt kapital som begrepp i en symbolisk ekonomi. Hedern hos sakkunnig kan tolkas som ett symboliskt kapital som grundar sig på ryktet.

Utifrån Bourdieus teori, har jag tolkat in att sökande såväl som sakkunniga befinner sig i en doxisk situation, när de skriver ansökan respektive fäller omdömen. Begreppskonstruktionen doxa, kan enkelt uttryckas med »det är starkare än jag» (Bourdieu, 1994/1995, s.138). Så vad består bemötandet av – mellan sökande och sakkunniga?

Praktiskt sinne – kanal för fingertopps- och magkänsla?

Min analys av bemötandet i granskningsprocessen utifrån valda begrepp, visar att sakkunniga och sökande är förankrade i det outtalade och oomtvistade (doxan) kanaliserat i praktiskt sinne. Det praktiska sinnet vägleder och

styr handlingarna i en *praktik* och tankar i likhet med en kraft, men utan mekaniskt tvång i form av regler eller rationell kalkyl:

De sociala agenter som har sinne för spelet, som har införlivat en mängd praktiska perceptions- och distinktionsmönster som fungerar både som verktyg för att konstruera verkligheten och som principer för att betrakta och dela in deras eget universum – behöver inte ställa upp målet för sitt handlande. (Bourdieu, 1994/1995, s.130)

Bourdieus begrepp gör det möjligt i analysen att komma förbi det som en datainsamling av meritering av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet direkt visar på. Jag tolkar det som att sakkunnigas och sökandes praktiska sinne för spelet blir avgörande i igenkännandet, erkännandet och tillerkännandet i granskningsprocessens praktik. Den som har praktiskt sinne för spelet, kan i den praktiska situationen behärska spelets framtid. För sökande och sakkunniga skulle detta praktiska sinne med förvärvade system av preferenser, principer för iakttagelser och distinktioner, stabila införlivade tankestrukturer och ageranden styra uppfattningen av situationen och lämplig reaktion i given situation. För sökande och sakkunniga skulle ett ifrågasättande av sakkunnigutlåtanden betyda att de inte är beredda att investera i spelet och vara oengagerade. Ett ifrågasättande skulle innebära ett hot mot den symboliska auktoritet och det symboliska kapital som granskningprocessen medför. Det betyder att det är mödan värt att kämpa om insatserna och värdefullt för dem som ingår i spelet. Att inte förstå varför det är värdefullt och inte bry sig innebär att man är likgiltig inför doxa.

Jag har visat i detta avhandlingsarbete, att det går att göra en analys med hjälp av begreppet kulturellt kapital. I min metodreflektion i kapitel tre beskrev jag hur en fullständig analys utifrån praxeologi, ställer krav på fler kapitalformer. I min studie har visat att det går att göra en analys med hjälp av delar av Bourdieus verktyg. Jag har utifrån en symbolisk ekonomi endast haft åtkomst till symboliska tillgångar inom ramen för kulturellt kapital och några få demografiska uppgifter. Jag åskådliggör i min studie med fokus på kulturellt kapital, att jag kan uttolka något om ett ”praktiskt sinne för spelet” hos dem som har spelet i kroppen, i fingertopparna eller kanske i magkänslan när de formulerar sig i ansökan och för sakkunniga när de skriver sitt sakkunnigutlåtande. Att bemöta och bli bemött får en förklaring genom ett praktiskt sinne där samtliga deltagarna ingår i en kollegial edukationsprocess, i form av en granskningsprocess.

Den symboliska ekonomin utifrån praxeologi, är inte fristående från den vanliga ekonomin, vare sig till ursprung eller i sina effekter. Tvärtom finns här en *homologi* där förhållandena förstärker varandra (Callewaert, 1998b) och en likvärdig social fördelning av kulturellt kapital. Symboliska system har en symbolisk struktur inom sitt eget fält (här det akademiska fältet) som i

transformerad form reproducerar fördelningen av resurser och makt från icke-symboliska domäner.

Symboliska tillgångar kräver symboliska investeringar inom ett fält. I detta fall investeringar som rättfärdigar att en sökande är vetenskapligt och pedagogiskt skicklig dvs. har rätt sorts symboliskt kapital för att kunna igenkännas, tillerkännas och erkännas kompetent till en anställning. Jag vill understryka att kapital i Bourdieus mening är något vars värde igenkänns, tillerkänns och erkänns där det finns en marknad för detta. Här handlar det om tillsättning av universitetslektorat inom ett akademiskt fält, som har fokus på grundläggande undervisning inom ett utbildningsprogram.

Symboliskt kapital är ett kapital som fångar upp något som tillerkänns värde när det är legitimt. Det kan uttryckas som ”det är det lilla extra”. Det tolkas utifrån min analys, som att meritering utgörs av vetenskapligt och pedagogiskt kapital samt ”det lilla extra” i form av symboliskt kapital. I sakkunnigas bemötande finns möjlighet att säkra vad de uppfattar som legitimt genom erkännande och misskännande av de sökande. Erkännande och misskännande är en kraft och kapacitet att veta och känna igen dvs. maktrelation omgestaltad i sinnesförmåga, förklarar Bourdieu i *Pascalian Meditations* (1997/2000, s.242). Det är en kraft i form av bekräftelse och avståndstagande. Bemötandet och det symboliska kapitalet får på så vis i min tolkning beröringspunkter:

Symbolic capital, that is to say, capital—in whatever form—insofar as it is represented, i.e., apprehended symbolically, in a relationship of knowledge or, more precisely, of misrecognition and recognition, presupposes the intervention of the habitus, as a socially constituted cognitive capacity. (Bourdieu, 1986, s.255)

Bemötande formeras i misskännande och erkännande, i kraft av att veta och känna igen. Det är bemötande i form av adekvata handlingar i relation till möjligheter (som är misskända för agenterna) när de igenkänner, erkänner och tillerkänner värden utifrån meritering. En sakkunnig har vid anställning av en universitetslärare, till främsta uppgift att genomföra och bemästra ett värdeomdöme. Jag tolkar det som att sakkunniga vidmakthåller den symboliska ordningen, genom att reglera cirkulation av symboliskt kapital inom sitt ämne, institution och akademi. Den symboliska effekten av sakkunniginstitutet och sakkunnigas funktion vidmakthålls på så vis i produktion och reproduktion av vetande och i undervisning.

Sakkunnigas symboliska bemästring för det ideala valet

Sakkunnigas symboliska bemästring av symboliska tillgångar kan förklaras på olika sätt. En mer spektakulär förklaring (Broady, 1984) speglar symboliken inom det akademiska fältet knuten till rätten att tala och rätten att tysta

den som inte talar rätt, och rätten att döma över det talade och det skrivna, i Sceptra Academica. Skeptron i sig är en stav eller spira och definieras som ett redskap som man trycker nedåt, som man med hela sin tyngd kan luta sig mot, som hjälper en att inte falla och som ger stöd. De som är skeptronbärande (sakkunniga) har den legitima rätten att tala med auktoritet. I förlängningen av detta har sakkunniga genom sitt uppdrag. Detta innebär att de har symbolisk auktoritet att i sin tur att erkänna – konsekvrera – vilka meriter som erkänns, igenkänns och tillerkänns.

Symboliken i konsekvrerande makt som utövas av sakkunniga, är att den ger dem rätt att hävda en specifik merit inom akademien som värdefull och på så vis kan de göra den meriten mer värdefull än tidigare. Sakkunniga kan genom sin position *lyfta fram, skriva ned* eller *utesluta* vissa meriter i sitt sakkunnigutlåtande och kan på så vis bestämma vilken merit och eller vad som anses mest värdefullt i förhållande till anställningens innehåll. Sakkunniga rättfärdigar och legitimerar att den sökande är vetenskapligt respektive pedagogiskt skicklig eller inte.

Ett exempel utifrån analysen i kapitel fem är hur *pedagogiskt kapital* får en avgörande betydelse i tillsättning tre, och att den i särklass mest vetenskapligt skickliga tidigt *sorteras bort* inför fortsatt bedömning i utlåtandet. Bemötande av pedagogisk skicklighet avgörs genom bredd i undervisningserfarenhet från olika ämnen dvs. som bredd i de kurser som ges på termin sex på juristprogrammet. Det betyder att bredden och pedagogisk makt (meriter inom undervisning/pedagogisk auktoritet) i bemötandet kopplas till olika ämnesområden och inte enbart till det ämne som rubricerats vid utannonsering. Det blir utbildningsprogrammets terminsutbud av kurser som får en avgörande betydelse i bemötandet av pedagogisk skicklighet. Det går att tolka som att sakkunnig besvarat frågan: Vem kan ta undervisningen?.

Tolkningen blir att det pedagogiska kapitalet kopplas ihop med bredd i ämnesskicklighet inom flera juridiska ämnesområden. På så vis sätts ett tämligen starkt pedagogiskt kapital hos sökande C ur spel när det jämförs med en annan sökande med svagare kapital. Med följd att *den som är mest vetenskapligt meriterad väljs bort*. Om pedagogiskt sakkunnig, PS2 valt att lägga mer tyngdpunkt på annat pedagogiskt kapital, som exempelvis andra läromiljöer och situationsanpassning, skulle bemötande av undervisningserfarenhet hos sökande C kunnat fortsätta och inte avbrytas i sakkunnigutlåtandet. Andra läromiljöer utgör sedan ett argument som PS2 använder för att lyfta fram sökande E framför sökande D i sitt bemötande. Det kan tolkas som att PS2 sviktar i sin egen argumentation och värdering. Med Bourdieus mått ligger förklaringen i PS2: s ”praktiska sinne” när han väljer ”rätt person” som ska undervisa. I ovanstående kan tolkas in att pedagogiskt kapital blir till en ”generalistkompetens” och vetenskapligt kapital till en ”specialistkompetens”. Det som förväntas av universitetsundervisning frikopplas. Det betyder en väl tillrättalagd undervisning frikopplad från undervisning med vetenskapligt kompetent djup.

Den mest ojämlika och grymma distributionen i en social värld är distributionen av symboliskt kapital, har Bourdieu hävdad och nämner det negativa symboliska kapitalets förbannelse; ”bears the curse of a negative symbolic capital” (Bourdieu, 1997/2000, s.241). I tillsättning tre visar analysen av granskningsprocessen på förekomst av negativt symboliskt kapital. Det är *dokumenterad meritering utanför akademins verksamhet* som blir till ett negativt symboliskt kapital. Detta tydliggörs när sökande E som den pedagogiskt sakkunnige (PS2) föreslår ska anställas, har satsat mer renodlat på en karriär inom akademien dvs. meriterna visar inte upp någon yrkesverksamhet utanför akademien. Meriteringen visade dessutom på fler meriter indikerade som vetenskapligt utbildningskapital, hos sökande E jämfört med hos de andra två sökande. Det handlar om kortast tid mellan grundexamen och doktorexamen och erkännande som stipendiat/utmärkelse. I de demografiska uppgifterna för sökande C återfinns högre ålder och anställningar i annan verksamhet utanför akademien. Ytterligare exempel på negativt kapital i tillsättning tre, framkommer när PS2 bedömer sökande C: s externa engagemang, undervisning och utvecklingsarbete inom myndigheter, företag, vid andra universitet (pedagogisk politisk och ekonomisk makt) som en begränsning fast som en begränsning med djup. Det kan tolkas som att den pedagogiska skickligheten anpassas till ett universitetslektorat med undervisning på termin sex på juristprogrammet. Sökande A: s meriter blir det ideala valet, när undervisning och andra pedagogiska uppgifter utgör det huvudsakliga arbetsuppgifterna. Sökande A har pedagogiska resurser, i betydelsen av meritering inom samtliga grupperingar av indikatorer för pedagogiskt kapital. Hans pedagogiska kapital kan tolkas som dominerande, i jämförelse med vad sökande B och C kan visa upp i sin meritering. Sökande A: s meritering inom indikatorerna för vetenskaplig och akademisk makt kan framhållas som fler i jämförelse med sökande B och C. Sökande A: s meritering kan tolkas som att A har ett gott sinne för spelet.

Att välja den som passar

Tillsättning ett och två väckte genast frågor i förhållande till empirin dvs. till informationen som fanns att tillgå vid utannonsering. Kan det vara så att någon/några blivit utvalda i förväg och ombedda att söka? Sker detta trots utannonsering av anställningen utifrån rigoröst upplagda former för tillsättning och noggrann meritgranskning? Analysen i tillsättning ett och två väcker frågan om sökandes meritering kan konstrueras som symboliskt kapital, förankrat i sociala förbindelser och igenkännande – redan innan anställningsprocessen påbörjades. Det skulle betyda att avgränsningen till enbart kulturellt kapital i analysen av empirin trots allt påverkas, genom att socialt kapital skymtar fram i analysen i form av symboliskt kapital. Det förefaller utifrån min analys som tillsättning ett och två kan betecknas som en nyanserad form av kooptation inom akademien. Något som då utmynnar i att med-

lemmar i akademien själva väljer in nya medlemmar i arbetsgemenskapen. Återfinns denna strategi trots utannonsering utifrån rigoröst upplagda former för tillsättning och noggrann meritbedömning? Motsatsen skulle kunna tolkas in när den vetenskapligt sakkunniga (VS2) skriver om sin uppskattning över policyn att den juridiska fakulteten valt att utannonsera lektoraten istället för att LAS: a in lektorer på tjänster. Det som framträder är tiden det har tagit för att tillsätta universitetslektoratet samt att sökande B går händelserna i förväg när han skriver om kommande termin. Sökandes komplettering avseende den pedagogiska meritering, exponerar att sökande B redan påbörjat sitt arbete med undervisning. Detta har skett redan i anslutning till B: s ursprungliga ansökan och gäller undervisning i de kurser som är aktuella i tillsättningen. Det går att uttolka som verksamt socialt kapital i och med att sökande B: s pedagogiska kapital innehåller aktiviteter i samarbete med en redan verksam lärare på institutionen. Empirin visar att man väljer ”redan kända” så att säga den som passar – en nyanserad kooptation. En förstärkande faktor kan vara symboliskt kapital som VS1 nämner dvs. ”huvudsakligen akademiskt verksamt”. Det råder inget tvivel om att sökande B saknar pedagogiskt kapital. Dokumentation av sådan meritering är knapphändig. Det saknas först och främst reellt underlag för att bedöma behörighet för pedagogisk skicklighet, vilket uppmärksammas av PS1. Istället för pedagogiskt kapital lyfter den PS1 fram den sökandes ämneskompetens, något som kan tolkas som vetenskapligt kapital. Likaså klargör PS1 fakultetens stora behov att knyta till sig kvalificerade krafter inom zz-ämnet som tillsättningen gäller. PS1 är också tydlig med att föra fram att det är önskvärt att institutionens särskilda behov får betydelse. Dessutom förklarar PS1 att sökande B fungerat väl när han undervisar på den terminskurs som är aktuell för tillsättningen och dessutom verkar ha tydliga pedagogiska ambitioner. Sammantaget ger detta underlag enligt PS1, som ”särskilda skäl” för behörighet.

Tidsåtgången för tillsättningen förefaller vara utdragen. Den utannonserades under månaden mars vilket medgav att sökande B i december har förvärvat tillräcklig pedagogisk skicklighet när ett beslut tas först i mitten av januari året därpå. Sista ansökningsdag var den 22 april. De vetenskapligt sakkunniga (VS1 och VS2) lämnade sina utlåtanden den 13 augusti respektive 9 november och den 14 december (dagen innan rekryteringsgruppen sammanträder första gången) lämnar PS1 in sitt utlåtande. PS1 anger att bedömningen primärt utgår från uppgifter/dokumentation vid ansökningstillfället. PS1 har även talat med de sökande via telefon och skaffat fram svar på oklarheter hos referenspersoner. Tidsfaktorn kan med andra ord tolkas som att den möjliggjort att nå ribban för pedagogisk skicklighet för sökande B, med särskilda skäl. Detta till trots att PS1 uttryckt att tillsättningarna handlar om arbetsuppgifter där undervisning och pedagogiska uppgifter ingår som tunga moment. Sådana brister utgör däremot inget problem för sökande A som har gott om meritering inom samtliga grupperingar av pedagogiskt kapital och är redan anställd som universitetslektor vid en högskola. Tolkning av

sökande A uppvisar ett ”praktiskt sinne för spelet”. Valet av en redan känd sökande visar sig stämma in här. PS1 har varit opponent på sökande A: s avhandling och utgår från egen erfarenhet vad gäller sökande A: s lärarförmåga och intresse för undervisningsuppgifter. Ett tydligt resultat som bekräftar att sökande och sakkunniga deltar i en kollegial edukationsprocess.

Sammantaget framträder med stöd av min empiri, att sakkunnig väljer vem som ska tillsättas utifrån sitt ”praktiska sinne” ovetande om att detta sker. Sakkunniga spelar regelrätt spelet och följer alla regelverk och instruktioner.

Universitetslektoratet och den dubbla uppgiften

I tillsättning ett och två föreslår vetenskapligt sakkunnig VS2, att i bedömning fästa stor vikt vid andra meriteringsgrunder än de rent vetenskapliga. I tillsättning tre återtar den sökande som är mest vetenskapligt meriterad (sökande C) sin ansökan (igen) några dagar innan beslut tas. Då har de två vetenskapligt sakkunniga föreslagit just sökande C som den mest meriterade för universitetslektoratet. Tillsättningen har då pågått i ett och ett halvt år. Den pedagogiskt sakkunnige PS2 har däremot satt samme sökande C sist i sitt utlåtande på grundval av bristande undervisningserfarenhet inom tillsättningens ämnesområden. Istället föreslås sökande E som har större bredd i sin undervisningserfarenhet och dessutom anses ha en bättre prognos för kontinuerlig utveckling av den pedagogiska skickligheten. Då har de två vetenskapligt sakkunniga VS3 och VS4 insisterat på att C: s pedagogiska meriter uppvisar större bredd och kvantitet än hos sökande D och E.

I analysen avseende kulturellt kapital, dominerar sökande E med sitt pedagogiska kapital över sökande C. Därtill framstår sökande E ha symboliskt kapital i form av kortaste tid mellan kandidatexamen och doktorsexamen och saknar yrkeserfarenhet utanför akademien.

Sakkunniga utifrån Bourdieus begrepp, bemästrar i sitt uppdrag den symboliska ekonomin, genom att han/hon känner igen den omedelbara betydelsen av innehållet i dokumentationen, instinktivt och kan erkänna det igenkända i ett utlåtande och tillerkänna meriter ett symboliskt värde. I tillsättning tre med undervisning och pedagogiska uppgifter som huvudsak, blir sökande E: s pedagogiska kapital ett symboliskt kapital vid tillsättningen, enligt den pedagogiskt sakkunnige PS2. Den vetenskapliga meriteringen styrs bort från processen med tillsättning av universitetslektoratet. Den som tillträder ska främst undervisa inte forska. I tillsättning tre framträder separationen mellan vetenskaplig och pedagogisk skicklig med tydlighet. Det är sökande C som söker till alla tre anställningarna, för att sedan ta tillbaka samtliga ansökningar i ett sent skede av tillsättningen.

I min tolkning är det sakkunnig som förfogar över doxan, definierar situationen och genom detta blir dess respons det enda legitima. Det innebär att sakkunnigutövande upprätthåller den symboliska ordningen genom att regle-

ra cirkulationen av symboliskt kapital mellan generationer av akademiker. Även här reproduceras doxan när den som ansågs mest lämpad som universitetslektor valdes ut:

By giving himself 'body and soul' to his function and, through it, to the *corporate body* which entrusts it – *universitas, collegium, societas*, as the canonists put it – the legitimate successor, whether dignitary or functionary, helps ensure the eternity of the function which pre-exists him and will outlive him, and of the mystic body which he incarnates and of which he partakes, partaking thereby of its eternity. (Bourdieu, 1997/2000, s.244)

De som tillsätts på universitetslektoraten i dessa tre granskningprocesser, visade sig vara utvalda med tanke på undervisningsuppgiften. *I samtliga tre tillsättningar gäller det att undervisa inom en klassisk professionsutbildning dvs. en ämbetsmannautbildning.* Den pedagogiskt sakkunnige får då fungera som något av en akademisk portvakt. Min empiri visar att den pedagogiskt sakkunnige blir den som försvarar vetenskapen och får rollen att hålla karriärvägar åtskiljda. Här kan Bourdieus slutsats (1980/1990, s.102) om 'docta ignorantia' – att den sanna naturen av praktisk handling som inlärd ovetenhet visar sig vara dold även för en själv. Det finns stöd för det händelseförloppet. Här handlar det om en form av praktisk kunskap som inte inbegriper kunskap om dess egna principer.

En universitetslektor tillsätts utifrån två behörighetsgrunder. Både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ska vara uppnådd vid tillsättningen. Universitetslektoratets dilemma, att vara forskarutbildad lärare utan forskningsuppdrag, blir till att det är upp till personen som tillsatts, att själv att reda ut den dubbla uppgiften. Det betyder att den nyblivne universitetslektorn fortsättningsvis ska klara undervisning kopplat till studentens förmåga att söka ny kunskap (kunskap på djupet) och undervisning inför att studenten ska kunna tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap (kunskap som förmedlas). Universitetslektorn och studenten är båda delaktiga i en kollegial edukationsprocess. Utan forskningsuppdrag handlar det om undervisning utifrån ett innehåll med någon annans forskning som förmedlas. Det betyder att sambandet mellan universitetslektorn som bärare av kunskap på djupet och kunskap som förmedlas tunnns ut över tid. Universitetslektorn domineras i så fall av andra forskares resultat. Universitetslektorns undervisning blir till medel för att uppnå vissa mål och risken för en övergång till en instrumentell kunskapsyn blir överhängande. Undervisningen inriktas på kunskap som redskap för att utföra vissa uppgifter i samklang med examensuniversitetet. Det kan vara så att universitetslektoratet som sådant innebär ett återupplivande av ett parallellsystem inrymt i akademien. Det skulle betyda att en universitetslektor "övervintrar" som undervisare, för att på längre sikt kunna få forska, om den möjligheten uppstår. I vårt förra århundrade övervintrade lektorer på gymnasieskolor.

Det är möjligt att det finns en avsikt med konstruktionen av undervisningstjänsten universitetslektorat i form av en ”icke-aggressionspakt”. Det är något som Lillemor Kim (2001, s.49) påtalat. Universitetslektoratet skulle på så vis utgöra del i motståndet mot fragmentering mellan undervisning och forskning – för att behålla två sidor av samma mynt. Eller finns lösningen i att skilja ut forskningsakademien från examensakademien? Det skulle innebära att i en anglosaxisk anda i framtiden skilja ut universitet från ”skolor” rent organisatoriskt och inte enbart i tjänstestrukturen.

Pedagogisk skicklighet förankrad i pedagogisk auktoritet

Pedagogiska aktiviteter inom ramen för universitetslektorns undervisning, sett utifrån Bourdieus begrepp, handlar om legitim överföring av en rådande erkänd kultur, något som förutsätter ett samförstånd mellan undervisare och student. Universitetslektorn har rätt att undervisa utifrån lagstadgat mottagande av undervisning. Här återfinns ett styrkeförhållande och symboliska värden i ett givet sammanhang som är frivilligt accepterat eller valt. Denna maktens symbolik eller symbolisk makt förutsätter ett samförstånd som varken är passiv underkastelse under yttre tvång eller fri anslutning till vissa värderingar. Det kan formuleras som en situation av symboliskt ”våld” dvs. en villkorad situation som bygger på konsensus mellan deltagarna. Det råder med andra ord ett samförstånd mellan de som dominerar och de dominerade. Det symboliska våldet verkar genom tron på ”tingens ordning” som inte är ett medvetet val. Symboliskt våld är varken frivilligt accepterat eller valt men inte heller påtvingat. Något som snarare kan formuleras som baksidan av det man gör eller som det praktiska sinnet (Callewaert, 1996).

Indikatorer för pedagogisk makt handlar om pedagogisk auktoritet men inte hur som helst. Auktoritet bygger på samförstånd mellan deltagare på olika positioner. I både tillsättning ett, två och tre är det indikatorer för pedagogisk makt som dominerar tillgångarna för pedagogisk skicklighet. Jag skrev i denna avhandlings inledande kapitel att pedagogisk skicklighet handlar om att i bemötande ”ge koden” i den betydelsen att personer involverade i en kollegial edukationsprocess har möjlighet att eliminera kunskapsgapet mellan de som kan och de som inte kan. I ett symboliskt system där sökande och sakkunniga samtycker till och medverkar i en granskningprocess finns homologt denna möjlighet till att ”ge koden”.

Kapitel 7 Må den rätte komma in

I det förra kapitlet fokuserade jag på granskningsprocessen. I detta avslutande kapitel vill jag först vidareutveckla det jag påbörjade i kapitel fyra, åsikter inom ramen för doxa. Jag gör det genom att framhålla skilda ställningstaganden utifrån närvaro av ett ökat pedagogiskt utvecklingsarbete inom akademien. Det handlar om spännkrafter som jag identifierat med stöd i Bourdieus begrepp doxa.

Därefter fokuserar jag på hur mitt valda teoretiska perspektiv, kan förklara hur det kommer sig att juridiska fakulteten infört pedagogiskt sakkunnig vid tillsättning av akademiska lärare.

I mina slutord återkommer jag till betydelsen av praxeologiskt vetande som en möjlig väg till fördjupad förståelse för granskningsprocessen vid tillsättning av universitetslektorer.

Pedagogiskt utvecklingsarbete – de heterodoxas manifestation

Vad har begreppet doxa bidragit med? I modern tid kan en utmaning av rådande doxa upptäckas under tidigt 1960-tal i och med massuniversitetets etablering. Pedagogikämnet expanderade i samvariation med utbildningsexplosionen. Satsningen på pedagogiskt utvecklingsarbete tog fart vid läroanstalterna. Under 1970-talet tillfördes, som en direkt följd av den Universitetspedagogiska utredningen (UPU), anställningar som pedagogiska konsulter vid lärosätena. Pedagogkonsulterna fick tillgång till statliga medel som skulle inriktas på pedagogisk försöksverksamhet. Vid Universitetskanslersämbetet (UKÄ) på nationell nivå, satsades också resurser för att stärka pedagogiskt utvecklingsarbete, universitetslärares utbildning och pedagogisk forskning. Under åren 1971 till 1992 inriktades det pedagogiska utvecklingsarbetet främst på undervisningseffektivitet (SOU 2001:13, s.160). Sett utifrån Bourdieus begrepp kan denna pedagogiska forskningskoppling till statsmakten, tolkas som ett heterodoxt ställningstagande.

När pedagogiska utvecklingsenheter inrättas finns exempel på ortodoxa ställningstaganden. Ett sådant ortodoxt ställningstagande, går att hitta i ett forskningsinriktat råd, i form av sektorsforskningsprogrammet inom UKÄ. Sektorsforskningsprogrammet övergår senare i Rådet för forskning om hög-

skolan, som år 1992 blir egen myndighet. Rådet för forskning om högskolan kom sedan att läggas ned år 1998, med argumentet att rådets stöd huvudsakligen inriktats på historiska och vetenskapsteoretiska studier och inte på själva undervisningspraktiken inom högre utbildning.

Ett annat exempel utgör en granskning (Jonsson & Säljö, 2005) av projekt utvalda av Grundutbildningsrådet omfattande totalt 78 miljoner i medel (under perioden 1999–2004), där det konstaterades att rådets beslutslinje varit att uppmana sökande att ”hitta på din egen innovation” snarare än att sträva efter att medverka till att leda den pedagogiska utvecklingen åt ett visst håll. I granskningen ställdes pedagogiskt utvecklingsarbete mot kunskapsutveckling.

Forskningsområdet om högre utbildning och nationella organ för att stödja högskolepedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete förstärks genom etableringen av den utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) 2009. Förslaget om att utbildningsvetenskap blir ett eget vetenskapsområde kom senare (Kim & Olstedt, 2003). Detta ger god inblick i den dragkamp som utspelas i heterodoxa och ortodoxa ställningstaganden.

Akademin utgör utifrån praxeologi, en skådeplats för en klassificering av dessa företrädare för ortodoxa och heterodoxa, eftersom de strävar efter att bevara eller omvandla styrkeförhållanden mellan sig. Positioneringar bidrar till att åstadkomma en sådan klassificering, såsom den objektivt kan uppfattas vid en given tidpunkt.

De heterodoxa i början av 2000-talet

En egen karriärväg utifrån pedagogisk skicklighet är på väg att utvecklas inom akademien. Separationen mellan vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet som blev tydlig redan år 1964 (i kapitel fyra kallad en brytpunkt), är på så vis nu genomförd i en ny procedur genom Excellent Teaching Practice (ETP). Begreppet pedagogisk skicklighet skrevs in för första gången i universitetsstadgan av Kungl. Maj: t 1964. Vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ansågs då inte längre vara två sidor av samma mynt. Det är en process som pågått i över 40 år, om jag tar utgångspunkt i brytpunkten året 1964. Egentligen har delningsprocessen tagit över hundra år, sett utifrån förespråkare för examensakademien i kommittén året 1899. Kommittén försökte då ändra på anställningsförfarandet. Kommittén ville att undervisningsmeriter och personliga egenskaper skulle vara avgörande vid anställning. Visserligen går det förslaget ett steg längre om vad som får vara avgörande vid anställning. Excellent lärare (ETP) gäller bara dem som redan är anställda som akademiska lärare. Men fortfarande utgör behörighetsgivande pedagogisk utbildning och excellent lärare en utmaning av forskningsakademien.

Det är fullt möjligt att systemet för pedagogisk kompetensgrad bär på en trojansk häst. Det går att instämma i historikern Håkan Gunneriusson (2004,

s.15 ff.) slutsats att ”vetenskaplig autonomi handlar ytterst om att vetenskapssamhället tar strid och ansvar för sina egna idéer och fältets specifika oskrivna lagar”. Det som Snillekommittén 1828 benämnde ”Salus Academiae” står stadigt än idag – och det vetenskapliga lägret ger ständig moteld mot statsmakt och andra pedagogiska pådrivare. Har de ortodoxa förespråkarna för forskningsakademien skiftat över till att bli de heterodoxa? När studentantalet ständigt ökat har betydelsen av pedagogisk skicklighet hos akademiska lärare fått genomslag och högre utbildning har förändrats. Det mångfacetterade moderna universitetet inriktas till stor del på praktisk teori dvs. kunskap FÖR praktiken. Pedagogiska utvecklingsenheter utgör en del av lärosätenas ordinarie verksamhet, där rekryteringen av anställda faller utanför fakulteternas rekrytering av akademiska lärare. Pedagogiska utvecklingsenheter vid lärosätena har idag rätt att ge högskolepoäng till deltagare vid avklarade kurser. Men i ett modernt universitet ökar även efterfrågan på vetenskaplig skicklighet som grund för alla former för praktiker. Det krävs vetenskap (teori OM) för att möjliggöra (teori FÖR) praktiken.

Autonomi för akademins tillsättningar

År 2007 tillsatte regeringen en särskild utredare med uppdrag att minska den omfattande regleringen avseende läroanställningar i högskolan, den så kallade Autonomiutredningen. Nu följde flera betänkanden där Befattningsutredningen *Karriär för kvalitet* (SOU 2007:98) och *Självständiga lärosäten* (SOU 2008:104) som leder fram till regeringens proposition; En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor (2009/10:149). Propositionen avser bl.a. en avreglering av läroanställningar och förändring av högskolelagen från den 1 januari 2011. Innehållet motiveras med att det eftersträvas ett nytt modernt strategiskt arbetsgivaransvar. Detta resulterade i att de enskilda lärosätena själva får ta ställning till lärarkategorier, vilken behörighet, vilka bedömningsgrunder och vilket beföringssystem som ska vara aktuellt vid det egna lärosätet.

Detta öppnar för fritt spelrum mellan förespråkare för forskningsakademi och examensakademi. Det enskilda lärosätet ska ta ställning till anställningsförfarandet, hur tidsbegränsade anställningar ska hanteras och hur lärosätenas anpassning till det allmänna arbetsrättsliga regelverket ska se ut.

I högskolelag och högskoleförordning som följer på proposition och riksdagsbeslut, är det endast lärarkategorierna professor, gästprofessor, adjungerad professor, och (universitets) lektor som är reglerade. Övriga lärarkategorier kan varje lärosäte ta lokalt beslut om. Anställningar som forskarassistent och biträdande lektor är borttagna eller kan förhandlas centralt mellan arbetsgivare och personalorganisationer. Anlitande av sakkunniga och sakkunnigprövning är avreglerat för anställningar. Propositionen föreskriver ett ”bör” som huvudregel för att sakkunnigutlåtande ska inhämtas om sökandes

skicklighet. Inhämtande av sakkunnigutlåtande gäller anställning som professor (Prop. 2009/19:149, s.49). Sakkunnigutlåtandet betraktas som en garant för att kvalitetssäkra befattningen professor dvs. att den skickligaste sökande anställs på den främsta lärarbefattningen. Men lärosätet får bestämma om det är behövt eller obehövt:

Det innebär att lärosätena bör få bestämma hur många personer utlåtandet ska hämtas in från, om dessa ska avge gemensamma eller individuella utlåtanden, i vilken utsträckning de sakkunniga ska vara särskilt förtrodda med anställningens ämnesområde, utformningen av utlåtandet och liknade frågor. (Prop. 2009/10:149, s.64)

Det är från och med 2011 upp till varje lärosäte att ta beslut om egna riktlinjer för anställningsförfarande. Detaljregleringen av ledigkungörande i högskoleförordningen försvinner. Däremot kvarstår reglering av behörighet och bedömningsgrunder för professor och (universitets) lektor i högskoleförordningen. I propositionen beskrivs lektorer som en viktig lärarkategori:

Regleringen av lektorer syftar till att bl.a. säkerställa att det finns vetenskapligt kompetenta lärare utöver professorer för att upprätthålla kvaliteten och forskningsanknytningen i undervisningen.(Prop. 2009/10:149, s.57)

Krav på att sökande ska ha genomgått högskolepedagogisk utbildning togs bort för lektorer 2011. Det leder till en nyansering sett utifrån Bourdieus begrepp, med stärkta möjligheter för de ortodoxa (forskningsakademin). Den nya brytpunkten justeras och de heterodoxa (examensakademin) förfaller vara något på reträtt. Däremot kvarstår kravet att lika stor omsorg ska ägnas prövningen av den pedagogiska som åt den vetenskapliga skickligheten. Men det betyder inte att lika stor vikt ska ges de olika behörighetskraven. *Det ska istället vara arbetsuppgifterna som ska ha den avgörande betydelsen för den vikt som ska läggas vid krav på skicklighet* (Prop. 2009/10:149, s.63). Syftet är att öka friheten för lärosätena som får utforma verksamhetsanpassade behörighetskrav och själva bestämma de bedömningsgrunder som ska gälla vid urvalet av sökande. Rätten att bestämma över befodrings- och karriärvägar lämnas över till lärosätena själva. Dessa ska anges i lärosätets anställningsordning. Detta bjuder in till fortsatt dragkamp mellan de ortodoxa och heterodoxa ställningstagandena.

En ny tjänstestruktur växer fram

Anställningsformen universitetslektor var speciell på så vis att den inrättades som en undervisningstjänst inom det svenska undervisningsväsendet vid en tidpunkt då antalet studenter förväntades öka mycket kraftigt. Tjänstestrukturen med relativt många universitetslektorer har kvarstått. Efter 1977 års högskolereform existerade 27 olika lärtjänster vid universitet och högskolor. I den tjänstestruktur som infördes den 1 juli 1986 (prop. 1984/85:57) fanns

professor, lektor, adjunkt och forskarassistent och varje lärares tjänstgöring skulle innehålla forskning (sk. Lärartjänstreformen). Min studie visar att tjänstestrukturen utmanas av heterodoxa ställningstaganden i examensakademien. En mer anglosaxisk tjänstestruktur med utstakade karriärvägar växer fram under 1990-talet. T.ex. från 1999 fanns möjlighet till befordran av universitetsadjunkter till universitetslektorer och av universitetslektorer till professorer. Det kan uppfattas som början till en mer heterodox karriärväg. Examensakademien står stark med ställningstaganden som försvarar ”en akademi i tiden”. Men år 2011 försvann den nationella rättigheten genom avreglering av anställningar. Det framstår som forskningsakademien i sina ställningstaganden skiftar i positionering. Forskningsakademien blir åter igen de som utmanar dvs. de påminner om de heterodoxa i mitten av 1800-talet. Huruvida lektorer skulle kunna ansöka om att befordras till professorer blir en fråga för varje lärosäte. **Examensakademien blir alltmer ”den rätta trosföreställningen” dvs. förespråkarna blir de ortodoxa.**

Vad förhåller sig Homo Academicus till?

Illusio är ett latinskt ord med roten ludus som betyder lek och spel, skriver Bourdieu (1994/1995, s.126.). *Homo scholasticus* eller *academicus* är en person som kan leka på allvar. Att befinna sig i spelet, att våga satsa och ta spelet på allvar, vara hängiven spelet, vara fångad av spelet, tro att det smakar mer än det kostar – att det är värt att spela (Bourdieu 1994/1995, s.182 ff.). Att vara i akademien, att delta i akademien, att erkänna att det är mödan värt och att insatserna i akademien som under tid är värda att eftersträvas – att det är värt att erkänna akademien och insatserna. Om detta är införlivat hos deltagaren, då uppfattas den akademiska tillvaron som självklar. Det betyder att de sakkunniga disponerar över en praktisk orientering. Det är ”något” som de ger uttryck för när de väljer bland de sökande i en tillsättning. Detta något handlar inte bara om ett kunnande utan även om ”ett sätt” att omsätta kunnandet i praktisk handling i rätt ögonblick i praktiken. Sökande i sin tur sporras till att göra insatser och för allas deltagande måste spelreglerna accepteras.

Det är anslutningen till det kulturella godtycket som utgör själva grundvalen. Akademisk doxa fyller med andra ord en sammanhållande funktion. Ger nya anställningsordningar, ny tjänstestruktur och pedagogisk kompetensgrad, påfyllnad i akademisk doxa och nya spänningssituationer och ställningstaganden? En fortsatt argumentation hör spelet till men hur stort är hotet mot den gemensamma spelplanen? Kommer doxan att tala dvs. att doxa blir så ifrågasatt att det uppstår en kris? Framkallar examensuniversitetet en reaktion – en andra reaktion på massifikation? Hur blir reaktionen om den modell som det tidiga examensuniversitetet tillämpade på 1800-talet –

dvs. kooptation slår ut sakkunnigbedömning och meritokrati? Min studie visar att reaktioner är att vänta.

Myten om pedagogisk skicklighet

Kravet på en dubbelkvalificering av lärare i form av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet har formulerats utifrån att studenten ska sättas i centrum. Dagens breda sociala tillhörighet hos studenter inom högre utbildning kräver ett bemötande. Det handlar om att massifieringen av ett universitet måste hitta sin lösning rent praktiskt. Det ökade behovet av pedagogisk skicklighet kan ses som en efterrationalisering av ett universitet i ett trängt läge. Pedagogisk skicklighet är en speciell kompetens som fram till 1960-talet betraktades som enhetlig kompetens inom akademien. Framväxten av pedagogiska utvecklingsenheter och beteckningar som excellent lärare konkretiserar en lösning på problematiken. Kan en speciell pedagogisk kompetens lösa massuniversitetets problematik med många studerande som inte är ”födda akademiker”? I dagens universitet finns studerande med förväntningar på undervisning för att tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap (– teori **FÖR** praktiken) men också förväntningar på undervisning för förmåga att söka ny kunskap (– teori **OM** praktiken). Denna studie har visat på pedagogiskt kapital kategoriserat som pedagogisk auktoritet. Om universitetsläraren är pedagogiskt skicklig har sin grund i samförstånd. Auktoritet bygger på samförstånd mellan deltagare på olika positioner. Pedagogisk skicklighet som jag betecknar med citatet om att ge koden i kapitel ett är hämtat ur *La reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970/1977) Min studie har teoretiskt konstruerat fram ett praktiskt sinne som är en grundorientering för hur vi agerar. Det innebär ett agerande att igenkänna, erkänna och tillerkänna dvs. ett bemötande. Bourdieus (1984/1996, s.72) begrepp i form av socialt, ekonomiskt och kulturellt kapital visar hur universitetsfältets struktur reproducerar den samhälleliga maktstrukturen. Det är denna struktur som reproduceras i egna urvals- och påverkansprocesser. Samtidigt framträder en homologi i universitetslärares karaktäristiska egenskaper i överensstämmelse med hela maktfältets. Homologin ger att pedagogisk skicklighet uttrycks olika beroende på vilka studerande som befolkar en viss utbildning och i förlängningen vilka universitetslärare som återfinns inom en fakultet.

Logiken bakom pedagogiskt sakkunniga inom juridisk fakultet

I Bourdieus analys i *Homo Academicus* (1984/1996) framträder kännetecken som karaktäriserar universitetslärare inom olika fakulteter. Bourdieu beskriver i *Homo Academicus* homologin mellan samhällelig makt och de akade-

miska lärarnas karakteristiska egenskaper. Det handlade i Frankrike om kännetecken i form av social integration och respektabilitet, låg andel ogifta, genomsnittligt flera barn, stort antal ordensdekorationer, reservofficerstitlar osv. Frekvensen av sådana kännetecken ökade sett från de naturvetenskapliga fakulteterna till de filosofiska och från dessa till de juridiska och medicinska fakulteterna. Logiken i resonemanget är viktig även om det i detalj inte nödvändigtvis empiriskt förhåller sig på exakt samma sätt i Sverige. Min studie visar på homologin. Bourdieus analys lyfter fram den juridiska fakulteten som en integrerad del av den sociala ordningen. Universitetslärare i juridik härstammade från företrädare för de fria yrkena och från chefer och högre tjänstemän inom den offentliga och privata sektorn. Juristprogrammet tillhör de svenska universitetsutbildningar som rekryterar flest studenter ur de övre samhällsklasserna. Vid Universiteten i Uppsala och Lund rekryteras ungefär lika stora andelar med ursprung i de ekonomiskt och de kulturellt bemedlade samhällseliterna, medan juridikstudenterna vid Stockholms universitet i högre utsträckningar har sin sociala bakgrund i ekonomiskt bemedlade familjer (Börjesson & Broady, s.90 ff.).

I min förklaring till varför den juridiska fakulteten visar sig ha riktlinjer inför meritvärdering av pedagogiskt sakkunniga tar jag återigen stöd i Bourdieus analys i *Homo Academicus* (1984/1996, s.96). Analysen är förankrad i Immanuel Kants resonemang om "Der Streit der Fakultäten" dvs. striden mellan fakulteterna (Kant, 1798, s.344 ff.). I "vetenskapens parlament" återfinns "vänsterflygeln" innehållande historisk, empirisk och rationell vetenskap till skillnad från "högerflygeln" innehållande ämnen med samhällelig auktoritet t.ex. juridik. Min studie visar på fakultetshierarkin, sett utifrån den empiri som samlades in, som jag redogör för i kapitel tre under rubriken "Källmaterial för de tre utannonserade universitetslektoraten". Vetenskapsområdet för medicin och farmaci har egna regler och riktlinjer för meriter och meritvärdering. Men till skillnad från juristerna pekar medicinarna endast på möjligheten att överväga att tillkalla en pedagogisk sakkunnig:

Det är särskilt viktigt att uppmärksamma bedömningen av den pedagogiska meriteringen då erfarenheter visar att otillräckliga underlag och oklara kriterier hittills medfört stora svårigheter i att bedöma den pedagogiska skickligheten. Universitetets anställningsordning pekar på möjligheten att utöver två sakkunniga som är särskilt förtrogna med ämnesområdet även 'vid behov tillkalla special sakkunniga för särskild bedömning av pedagogisk skicklighet och övriga bedömningsgrunder'. Denna möjlighet bör alltid övervägas för att säkerställa att de sökande får den sakkunnigbedömning av sin pedagogiska skicklighet som de har rätt att förvänta sig. (Riktlinjer 2001-06-08, s.3)

Att de inte regelmässigt kallar in pedagogisk sakkunnig såsom inom juridiska fakulteten, kan förklaras av att den medicinska fakulteten innehar en mer mångdimensionell struktur och här även inkluderar den farmaceutiska fakulteten. I *Homo Academicus*, konstaterar Bourdieu (1984/1996, s.94) utifrån

sin empiri, att de medicinska grundforskarna uppvisar sociala och utbildningsmässiga egenskaper som placerar dem mellan lärarna i naturvetenskapliga ämnen och klinikerna. Det framstår i min studie att den juridiska fakulteten och vetenskapsområdet medicin och farmaci skiljer ut sig från övriga fakulteter. Juridiska fakulteten vid Uppsala universitet genom att den regelmässigt utser en pedagogisk sakkunnig inför anställning. Fakulteten har utformat en nio sidor lång instruktion med egna riktlinjer för meritvärdering. Medicinska fakulteten skiljer ut sig med en 13-sidig instruktion.

Övriga fakulteter har inte alls utvecklat samma rutiner eller dokumentation. De hänvisar vid utannonsering av anställning som akademisk lärare till de universitetsgemensamma riktlinjerna, anställningsordning och lokala regler och riktlinjer som fastslagits av rektor och konsistorium samt enklare instruktioner mer av lathundskaraktär, som kan rekvireras från fakultetskanslierna. Detta öppnar för Bourdieus kantianska tolkning och resonemang även i min studie dvs. ”den vänstra sidan i de lärdas parlament” och de lägre fakulteterna har en funktion att utveckla kunskap som inte är ”styrd av världslig makt”. Det placerar de övriga fakulteterna som om att de ”står friare” i anställningar som utannonseras. I dessa ”lägre fakulteter” kan en närvaro av mer ortodoxa åsikter till skillnad från examensakademins heterodoxa kunna tolkas in även i min studie.

Till detta ska läggas att i Bourdieus analys i *Homo Academicus* framträder en hierarki som avser vetenskaplig auktoritet, som har sin grund i den vetenskapliga och intellektuella ordningens autonomi och med motsatt dominans mellan fakulteter jämfört med den sociala hierarkin. De tre tillsättningarna av universitetslektorat som utgör min empiri befinner sig i en akademisk praktik, inom ramen för en lägre dominans av vetenskaplig autonomi. I min beskrivning i kapitel tre av källmaterialet, redogör jag för varför studien innehåller analys av tre ärenden inom juridiska fakulteten. Jag beskriver i kapitel tre att sakkunnigutlåtanden inom övriga fakulteter saknar utförliga formuleringar om sökandes pedagogiska skicklighet. Min studie visar på polarisering av ställningstaganden med utförliga utlåtanden av pedagogisk sakkunnig inom juridik i ena änden. I andra änden fanns mycket begränsade rader om pedagogisk skicklighet för anställningar i ämnen, som inte utgör klassisk professionsutbildning. Mitt resonemang går ut på att en kantiansk tolkning är möjlig. Mitt resonemang kan sammanfattas med att den världsliga åsiktslogiken är närvarande i min studie. Det förklarar varför anställningsärendena i min studie omfattar tre rekryteringar inom juridisk fakultet. De pedagogiskt sakkunniga är verksamma inom juridiska fakulteten vid Uppsala universitet. Det är endast de pedagogiskt sakkunniga inom juridiska fakulteten som har formulerat genomarbetade och längre bedömningar omfattande 10 – 25 A4 sidor om pedagogisk skicklighet. Min studie är genomförd utifrån empiri från ”högerflygeln i de lärdas parlament”. Min studie visar upp ett ämbetsideal som genomsyrar bedömning av pedagogisk skicklighet. Bourdieu (1984/1996, s.89) uttrycker detta som ”kort sagt, ett mått på

det man skulle kunna kalla för 'praktiskt sinne' för ordning och reda". Den "vänstra flygeln" med starkt teoretiska områden domineras av en vetenskaplig logik, inte av ämbetsideal.

En paradoxal konklusion

Syftet med denna avhandling har varit att fördjupa förståelsen för granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare.

Praxeologi är en teori om social praktik. När jag i kapitel tre beskrev att jag ville arbeta praxeologiskt, talade jag om ett arbetssätt med **opus operatum** (det fullbordade verket) och **modus operandi** (sättet att gå till väga/verket). I detta slutkapitel har fokus legat på opus operatum.

I kapitlet sex fokuserade jag på modus operandi i granskningsprocessen genom analys av tillsätningarna i de tre universitetslektoraten. Jag utgick från granskningsprocessen vid tillsättning av akademiska lärare såsom den materialiserat sig i dokumentation. Sedan har jag med hjälp av bourdieuska begrepp skapat förklaring om varifrån granskningsprocessen kommer och vilken verkan den har dvs. att det är alldeles på det sättet i vår tid i ett modernt universitet. Därmed låg fokus och avhandlingens tyngdpunkt på att belysa ett skeende som innefattade bemötandet av pedagogisk skicklighet, där sakkunniga och sökande spelade huvudrollerna.:

- Studiens centrala resultat är att sakkunnig väljer vem som ska tillsättas utifrån sitt "praktiska sinne" ovetande om att detta sker. Sakkunniga spelar regelrätt spelet och följer alla regelverk och instruktioner.
- Ett annat resultat är att sortering försiggår per habitus. Pedagogiskt sakkunnig sorterar bort "forskaren" i sitt bemötande. "Forskaren" drar tillbaka sin ansökan. De externa sakkunniga gör meritokratiskt motstånd i sin sortering och för fram "forskaren".
- Ett annat resultat är tendensen till en återgång till tiden före 1876, då nya kollegor utsågs genom självselektion – kooptation, då lärarförmåga vägde tungt vid anställning.
- Ett annat resultat är att i dagens universitet i förhållande till den självklara tron (doxa), har förespråkare av forskningsuniversitet skiftat över till att bli de heterodoxa som utmanar examensuniversitet (som utvecklats till "den rätta tron").

- Ett ytterligare resultat är att Bourdieus begrepp visat sig fruktbara i en studie av en specifik del av kollegial edukationsprocess dvs. granskningsprocessen som uttryck för en social praktik.
- Ett ytterligare resultat är att det krävs fortsatt forskning för att klargöra lektoratets dilemma.

Vetenskap är kunskap **OM** handling utan något rätt eller fel. Analysen i avhandlingen har frilagt en social praktik utifrån ett antal motsättningar mellan examensuniversitetets företrädare och forskningsuniversitetets företrädare. Samtidigt har dessa motsättningar samexisterat på olika sätt. Universitetets dubbla uppgift eller så att säga den tudelade akademikern visar här att granskningsprocessen är synnerligen komplicerad.

Jag har hävdad att massifikation av universitetet medför undervisning för att studenten ska tillgodogöra sig, bearbeta och tillämpa sin kunskap (– kunskap **FÖR** praktiken) som kontrasteras av undervisning för förmåga att söka ny kunskap (– kunskap **OM** praktiken). Jag har problematiserat att om undervisning endast är inriktad för praktiken (praktisk teori), skulle det utgöra ett svek mot doxa. Då väcks en hel del frågor. Om externa sakkunniga inte längre anlitas vid tillsättning av akademiska lärare, betyder det ett avståndstagande från sakkunnigas funktion förankrad i kunskap **OM** praktiken (praktisk teori) och kunskap **FÖR** praktiken (praktisk teori) i dagens akademi? Vad händer då med akademikern och doxa på den akademiska spelplanen? Går det att dra slutsatsen att det råder en missuppfattning utanför universitetet om vad vetenskap och dess roll är inom universitet? Vad händer med ämnen om interakademisk samverkan (som etablerats via sakkunniginstitutet) upplöses? Blir följderna att ämnens innehåll fragmenteras eller upplöses helt? Det kan betyda att det är sant att idén om ett universitet och vetenskap är borttagen. Det som utspelas i granskningsprocessen i denna studie med anlitan av sakkunniga, är i så fall redan överspelat. Är akademien på väg att utvecklas till en alldeles vanlig arbetsplats för akademiskt arbete utan särdrag?

Det finns dokumentation som visar att av alla anställningar av universitetslektorer vid Uppsala universitet under åren 2006–2008 (Häyrén Weinstål & Salminen-Karlsson, 2006), så var det **endast 10–15 % som var utlysta och sökta i konkurrens**. Det betyder att **ett fåtal av dem som anställs granskas av externa sakkunniga i konkurrens med andra sökande**. Det innebär att meritokratisk granskning var försvinnande liten vid tillsättning av universitetslektorat under flera år. Jag kan konstatera en paradox, eftersom jag valt att genomföra en studie med syfte att fördjupa förståelsen för granskningsprocessen. Jag utropar – Må den rätte komma in!

Summary

Considering and being considered – a study of qualifications used in an appointment process of assistant professors at Uppsala University

Introduction

Swedish higher education has been legislated in royal statutes ever since the first university, Uppsala University, was founded in Sweden in the year 1477. The appointment process for academic positions was later regulated in the Higher Education Ordinance, a process that has been the subject of lively discussion over the years among both by selecting academics and by applicants. The process has also been repeatedly questioned by commissions and by committees in preparations for new Government Bills over time. Taken together, these discussions reveal different viewpoints and confrontational issues, among the most frequent that appointment entails a time-consuming selection process due to the use of outside experts (peer review). Problems of co-optation have been and still are on the debate agenda, as are nepotism as well as the inadequate assessment both of pedagogical skills and research skills. It is the positioning of these viewpoints that is addressed in this thesis.

To further explain the current appointment process, this thesis takes its historical departure in the early 19th century. At the time there were two universities in Sweden responsible for higher education, Uppsala and Lund (founded in 1668).

In 1852 the Swedish government passed His Royal Majesty's Gracious Statutes for the Universities at Uppsala and Lund, requiring an assessment in the appointment process of the applicant's scientific capacity and ability to impart scientific knowledge. In the mid-19th century Swedish higher education was imbued by contemporary German ideals of higher education, meaning the teachers' 'Lehrfreiheit' as well as the students' "Lernfreiheit". The teachers had their freedom to choose the content of the lectures and the students could choose which subject to study. In the same manner as the German concept of "Wissenschaft", "vetenskap" or science in Sweden was seen

to include all academic research, not only the natural sciences but also all the different faculties, including the arts and social sciences as regarded scientific capacity and the ability to impart scientific knowledge.

Before 1852 the appointment process was controlled by the academics in collegiums (the boards of the universities and the faculties). Appointing someone to an academic post was based on a very simple procedure: the Dean of the faculty announced the name of a candidate to be decided by the President/Vice-Chancellor. No official application procedure took place. Neither was much notice taken of the candidate's qualifications or subject area or even claims to possess doctoral degrees. A candidate could change subject area if needed. This simple procedure opened for co-optation, i.e. colleagues decided among themselves whom to select for a position. Historical evidence suggests that teaching ability of the candidates was of great importance. Co-optation thus resulted in the candidates "already in house" being favored. The collegiums were at this time opposed to having external experts (peers) taking part in the selection of candidates. This non-approval of external experts was based on the assumption that use of external peer review implied a disallowance of the collegium's own expert knowledge.

The Swedish university in those days was hardly a research university but mainly an academy for training civil servants. Up until then the two universities had relied for their funding on earlier donations but in 1830 they could no longer cover their own expenses and became dependent on government subsidy. The subsequent 1852 Swedish university reform laid down more specific regulations regarding academic positions and how they were to be appointed.

External experts

In 1876 it was stated that an expert judgment of the applicants' qualifications had to take place before appointing to an academic position. This entailed external experts having to take part in the selection of applicants. On the basis of the experts' statements and ranking, the faculty could conclude which of the applicants they preferred. This proposal was submitted for a decision by the Chancellor/His Royal Majesty. The external experts were appointed by the faculty and were chosen on the basis of their knowledge in the specific field. In the beginning, only experts on a national basis were involved but later, in 1916, the process was regulated as inter-academic cooperation and in 1956 the regulation also included experts from other Nordic countries. The experts gave a written judgment on each applicant's scientific work and selected the most qualified applicant for the vacant position.

By the beginning of the 20th century, external experts were being seen by their colleagues as the defenders of science. Being chosen for a peer reviewing assignment became an honorable task but still a very time consuming one. Later in the 20th century a number of government committees dealt with the matter of how to speed up the procedure of appointment.

Teaching ability and judgment of teaching skill

Testing an applicant's ability to convey science was only seen as an opportunity for the applicant and was not compulsory in the appointment process. In the mid-1900s Swedish higher education was intended to educate only a very few from the total population to be professionals or researchers. But in response to society's growing need for knowledge, the Swedish higher education system changed, developed, was reorganized and expanded into a system that included higher education for researchers, professionals as well as semi-professionals (such as nurses and teachers). This mass education proved to be a challenge to the appointment system as it turned into a growing number of positions for academics. In 1958 it was decided that a special lecturing position with mainly teaching obligations without obligation to do research, should be established (university lecturer = assistant professor). The qualifications required were a PhD and the proven ability to convey science. The appointment system then became an issue. New claims on an academic's duties were put forward in regulations and the ability to teach was brought into focus. Symbioses between research and teaching in the appointment process turn into a breaking point. Earlier it was seen as a given that scientific and teaching ability respectively should not be utilized as two opposing grounds for appointment. In 1964 a new Higher Education Ordinance separated teaching skills from scientific skills. In 1975 this was followed by a regulation establishing special appointment boards. These appointment boards were to comprise three to five members representing both university faculty and external experts. The experts were also to take part in the decision process. In 1977 a new university reform was passed, creating pre-determined programs of study for students to follow. Also new categories of academic positions with a more precise description were specified in the Higher Education Ordinance. Demands were increasing for teaching skills to be judged in the same way as scientific skill.

In the 1985 Higher Education Ordinance it is spelled out that judgment could concern either one of the skills. By this the separation between the two was made complete. A special commission on Teaching Positions put forward suggestions and recommendations for the documentation of pedagogical merits in 1992. The commission underlined the need for compulsory pedagogical training for teaching in higher education and the importance of presenting pedagogical merits before judging in the appointment process.

During the early 1990s the arguments for judging teaching skills were again questioned. The Higher Education Ordinance of 1990 states that teaching skills could no longer be used alone to qualify for a position as an assistant professor. The issue of teaching skills in the appointment process was by then increasing in importance. In 1993 a new university reform took place and in the Higher Education Ordinance of 1992 it is stated that in appointing assistant professors, special care should be taken in assessing scientific skill,

artistic skill together with teaching skill. In 1998 this was followed by the regulation that “the same care shall be given to the scrutiny of teaching skills as to that of scientific skills” in appointment and employment. Also the Higher Ordinance made it possible to promote lecturers to assistant professor and assistant professor to full professor based on levels of competence (competence now replaces the word skill). The promotion was to take certain meritorious achievements into consideration such as pedagogical qualifications, departmental activities, managerial and planning practice, and the ability to interact with society outside the academy as well as the presentation of current research. At the same time the regulation entailed changes for the special appointment boards. As of 1999 the external experts no longer take part in the decision on which of the applicants is to be selected. The external experts are only given an advisory function.

As of the beginning of the 21st century the Higher Education Ordinance stated that to be employed as an instructor, assistant professors or full professor it is necessary to complete a pedagogical training course for academic teachers or prove equivalent knowledge.

This brief historical summary indicates that there has been an ongoing struggle among Swedish academics about appointment procedures. This is the issue addressed in this thesis, focusing specifically on the forces driving an appointment process when selecting an applicant for a position as assistant professor.

The appointment procedure consists briefly of:

- Decision to recruit and formulation of a competence profile.
- Advertisement of the position.
- Applications from candidates.
- External experts (peers) appointed.
- Preparation, judgment and ranking of applicants by external experts and appointment board.
- Decision to employ made by the head of department.

Several steps taken in this appointment procedure are connected to the collegiums. The competence profile has to be approved by the faculty to which the subject in question belongs. Collegiality is also utilized when the external experts are appointed, after the applications have arrived at the faculty office.

Aim, research questions and empirical material

The general purpose of this thesis is to contribute to further understanding of the appointment process, specified as participation in a collegial educational process. *The object of study* is the appointment process focusing the consid-

eration of teaching skill in appointing academic teachers. By a theoretical construction this process is made visible grounded on documentation (written judgments of qualifications) by external experts and the applicants' documentation. The following research questions are addressed:

- What is it – “this something” that the applicants and experts consider in the appointment process?
- “Considering and being considered” – what is this composed of in the appointment process?
- What explanations are added in considering teaching skill in the appointment process by using Pierre Bourdieu's concepts of praxeology?

The present study concerns application documents from candidates and expert judgments for positions as assistant professors, on a full time basis and with more than one applicant, advertised during September 2003 through September 2004. The data collection of documents was conducted at Uppsala University during 2005.

Empirical material and selection

Background material was collected (both primary and secondary, mainly from university library databases as well as Google Scholar) such as literature, Government Commission reports, instructions and regulations of the appointment process of academic positions. The method could be described as “citation pearl growing”, which means that from one reference studied followed new relevant sources for knowledge about the appointment process.

It proved to be impossible to find the full documentation of applications as well as expert statements in public archives. To access these documents it was necessary to address newly made appointments for which documents were still kept by the administration offices and not in the archives. Such documentation included list of applicants, records from the advertisement, experts' statements and minutes from appointment boards, memoranda, applicants' submissions including Curriculum Vitae and documents on merits. Applicants' publications were not included in the data collection as this thesis focuses on the appointment process not on the applicants' knowledge process. The data material collection rests on the principle of public access to official records. Ethical aspects have been taken into consideration and no names are available in the results to protect individuals from being identified. Several seminars have taken place to discuss method and results concerning previous versions of the manuscript of this thesis.

In 2005 I collected documents for 29 advertised positions as assistant professor at Uppsala University with a total of 198 applicants. Out of these 29 appointments only four appointments at the Law department had a thorough

statement, a special statement on teaching skill, written by a special expert for each of the four appointments. The special expert was chosen by the faculty of the Law department that had advertised the position. Due to ethical reasons on integrity, three appointments from the Law department are presented and analyzed in my thesis. Each one of these three appointments has three applicants. For each appointment there are three experts – two experts to judge the scientific merits and one to judge the teaching merits. Out of these three applicants in each appointment there is one applicant who has applied for all three positions as assistant professor in different subject areas within the Faculty of Law. In appointment number two, both the applicants and the experts are the same persons as in appointment number one. The time schedule for the appointment process of the three advertised positions started in March 2003. Two of the advertised positions ended with a decision in January 2004. The third appointment ended in September 2004.

Theoretical framework and concepts

My presumption in this thesis is that the appointment process is seen as a part of an educational process among colleagues taking place in an academic field. This is understood in a symbolic way as a learning process between the applicant and the expert. This thesis draws theoretical inspiration from the French sociologist Pierre Bourdieu, whose work cut across the boundaries of disciplines, also addressing issues of educational science in a critical perspective. Teaching skill is in this thesis emphasized by Pierre Bourdieu's reproduction theory explained as:

Pedagogic work expressly guided by the methodical pursuit of maximum efficiency would thus tend consciously to reduce the gap between the level of transmission and the level of reception – whether by raising the reception level by giving, together with the message, the code for deciphering it, in a mode of expression (verbal, graphic or gestural) whose code the receiver is already familiar with; or by temporarily lowering the transmission level in accordance with a programme of controlled progress, in which each message serves to prepare for reception of the message at the next level of transmission and so produces a steady rise in the level of reception by giving the receivers the means of acquiring complete possession of the code through repetition and practice. (Bourdieu & Passeron, 1970/1977, s.126 pp).

The thesis has been inspired by the work of Bourdieu in *Outline of a Theory of Practice* (1972/1977) on social practice and his explanations in use of praxeological knowledge (1973). This meant that the theory could also be the method. According to Bourdieu praxeological knowledge is concerned with the dialectical relationships between objective structures and the structured dispositions they produce and reproduce. Praxeological knowledge needs a break with the objective form of knowledge which only grasps prac-

tices from the outside. To be able to construct a generative principle it is necessary to place investigation inside the process. The construction according to the theory of practice needs passing from *opus operatum* to *modus operandi*. In this thesis the concepts *cultural capital*, *doxa* and *habitus* are used as concepts for constructing *the practical sense* for the object of study. In this way the theory is my method.

My use of the concept *cultural capital* (symbolic capacities) in the appointment process is motivated by Pierre Bourdieu's indicators in his book *Homo Academicus* (1984/1996) showing *educational capital* (earlier education and international experiences of education). Also indicating the *capital of university power/authority* such as memberships on examination boards, service as opponents at public defences of doctoral dissertations, memberships in committees for research funding, academic positions etc., followed by indicators of *scientific power/authority and prestige* such as membership of research groups, supervision of doctoral students, attended research conferences, number of refereed scientific articles, published books, peer reviews, editor etc. These indicators are not only used in my thesis to cover scientific skill but have also been transmitted and constructed by me as *teaching skill capital*, to be able to analyze documentation (written judgments of qualifications made by external experts as well as the applicants' documentation) – in explaining the practice in appointment. The word “judged” as used in an appointment process is in this thesis dissociated by the use of the word *consider* comprehending, recognized, acknowledged and awarded success in the process of appointing for a position as an assistant professor in an academic field.

In *Homo Academicus* (1984/1996) Bourdieu underlines the fact that an academic field holds an attraction of similar beliefs, a shared commitment. Belief is part of belonging to a field. Bourdieu's concept is *doxa* and *doxa* is transmitted in and through practice, *doxa* is self-evident, silent, “goes without saying because it comes without saying” (Bourdieu, 1972/1977). The form that keeps it together is the attraction of similar beliefs or knowledge. This is also described metaphorically as magnetic forces with poles of attraction and repulsion in a field. A continuous polarization is going on between orthodox and heterodox opinions (positioning), not subjected to reflexive thought in a universe of argument. The universe of the undiscussed only breaks down in crisis situations. Which means that *doxa* is only expressed in crisis. This positioning in opinions is in *Homo Academicus* (1984/1996) linked to competing values in the academic field in line with Immanuel Kant's (1798) *Der Streit der Fakultäten* – about the struggle between faculties with a left side (science for the sake of science only) and a right side (science for worldly success) in an “academic parliament” exposing differences between faculties and subjects. In this thesis different opinions contrary to the accepted belief (heterodox) and orthodox (accepted belief) con-

cerning scientific skill and teaching skill in appointing academic teachers are described in Chapter 4 “Opinions framed by doxa”.

The concept *habitus* designates the fact that social life is orchestrated or played without being the product of an organizing action of a conductor. Habitus is embodied history, internalized as a second nature and forgotten as history. Habitus is the principle which generates and organizes practices and representations not rooted in conscious aiming or mastery. It is operations of systems of durable, transposable dispositions function as structuring structures. To be able to construct habitus in an academic field it is necessary to find out the position, positioning and dispositions. Dispositions (different forms of capital) in an academic field require data from three forms of capital, i.e. cultural capital, economic capital and social capital.

Praxeological knowledge as such and Bourdieu’s theory of practice rests on Émile Durkheim’s (1926/1956) writings on knowledge and knowing making. Durkheim explains that there are different kinds of knowledge (Callewaert, 1998a); *art* as pure practice without theory – *practical practice* to do the right thing at the right moment. The next knowledge is *practical theory* that covers directions for doing things and it answers the question *how*. The third kind of knowledge is *theoretical theory* or science which answers *why* things are or appear to be and why. Theoretical theory needs empirical founding and scientifically reconstructed explanations. Science is comprehensive knowledge for understanding or explanation. The consequence of Bourdieu’s theory of practice is that the practical mastery lies ahead of any theory of any kind. Seen in an academic context, practical theory is what is taught in so-called semi-professional education according to Callewaert (1998a). Theory is not practice put in action. Callewaert (ibid.) points out that the mass university embraces both practical and theoretical educational programs. This causes a situation where practical theory defines science as the systematization of practice. In that way the very idea of science diminishes and results in the idea of the university disappearing through the dominance of practical theory

In this thesis the mass university is described as the degree university, challenging the research university but also addressing what is considered in the appointment process for an assistant professor. If the obligation of the position of an assistant professor is mainly to teach the student so the student can assimilate, process and put knowledge into practice, does this include teaching to reach out for new knowledge?

Analyzing procedure

The empirical material on merits and the applicants’ documents and the experts’ statements are analyzed according to indicators on symbolic capacities exposed in *Homo Academicus* (1984/1996, p. 225-235). The disposition of a habitus in an academic field in this thesis is limited and relies only on cultural capital and a few demographic background data. Social capital and

economic capital are not available in the empirical material. The transmission of Bourdieu's indicators on scientific skill into symbolic capacities on teaching skill is made according to the following categories: (also see appendix 1 and 2).

Scientific skill as scientific capital:

- Demographic information
- Indicators on scientific education
- Indicators on scientific academic authority
- Indicators on scientific authority
- Indicators scientific intellectual prestige
- Indicators on scientific political and economical authority.

Teaching skill as teaching capital:

- Indicators on pedagogical education
- Indicators on pedagogical academic authority
- Indicators on pedagogical authority
- Indicators on pedagogical intellectual prestige
- Indicators on pedagogical political and economical authority.

I have arranged step by step the merits in the applicants' documentation into the above categories of indicators of cultural capital. I assemble the results for the applicants in a montage showing the merits of each applicant drawn from the documents. The analysis of the experts' statements is arranged according to the above categories of indicators of cultural capital but described in the text as the experts consider the merits of each applicant. The presentation of the three appointments in Chapter five is framed by information on advertisement, description of documentation, time lapse and final decision by experts and appointment committees.

Main results

A major result derived from the empirical part in Chapter five is that experts select whom to appoint using their "practical sense", seemingly unaware of this social practice taking place. The experts act in line with the purpose of the assignment and they follow all the rules and instructions.

In the introduction to this thesis I claim that judgment by external experts is part of a collegial process and that the appointment process in this thesis is specified as participation in a collegial educational process. In addition, the results in Chapter five show that teaching skill is focused by applicants and experts considering indicators of pedagogical authority. This is explained with an emphasis on Bourdieu's reproduction theory, as a focus on the consensus of legitimate communication between teacher and student. The em-

irical material exposes that the special expert considers the applicant's teaching ability as practical mastery in the subject field.

The analysis in Chapter five of what merits the applicants expose in their application and what merits the experts consider, shows how they are guided by their "practical sense" resembling a driving force. Their preference on the basis of cultural capital (in a symbolic economy there is a need for symbolic investments giving symbolic effects in the form of cultural capital) verifies an applicant's scientific or teaching skill. Cultural capital is, by the experts, considered (recognized, acknowledged and awarded) successful for applicants selected for a position as assistant professor. This knowing what to award or disallow (misrecognize) is a power and capacity to sense – the practical sense.

The results in Chapter five illustrate that it is possible to define "certain reasons" (in appointments one and two) when the applicant does not fulfill the requirements for teaching skill. The analysis reveals in appointments one and two that "nuanced" co-optation is taking place. When analyzing it is clear that one applicant even writes about his work as if he already had been selected for the position. This applicant is already teaching the courses the position is aimed for. The applicant is well known at the department and time works in his favor as he is able to collect the right merits through his teaching. Co-optation also shows in the other appointment with another applicant (skilled in both science and teaching) exposed by the collegial educational process, as the special expert on teaching skill underlines that he has been the opponent at the applicant's defense of the applicant's doctoral thesis.

In appointment three the data exposes that the applicant with leading scientific skill is disallowed by the special expert on teaching skill and not selected for a position as assistant professor. A full separation between scientific and teaching skills is clearly made by the special expert. This is explained through merits that this applicant gathered through activities outside of the academy. This applicant bears the curse of negative symbolic capital. This applicant's demographic information is different. The applicant is older, holds a position outside of the university and lives in another town and in addition is inconsistent in teaching skill. The other two experts on scientific skill consider this applicant's merits differently. On the contrary they consider that this applicant shows the very best scientific skill but also a wider range of teaching merits than the selected applicant. This meritocracy is not awarded as the appointment committee selects in line with the special expert's judgment.

In Chapter four the positioning in the universe of arguments in the universe of doxa is explored, starting with the appointment process in the early 1800s, based on co-optation. This simple appointment procedure without official application centered the attention on teaching skill in educating civil servants. My approach using Bourdieu's concept turns this "mainstream"

opinion into an established orthodox positioning. Representatives of science and research were at that time the heterodox group opposing – positioning themselves as the ones that challenge the established view in the name of science. The heterodox group argued for a research academy. In the mid-19th century the government specifies that the applicant's scientific ability and ability to convey science must be assessed when making an academic appointment. This is an improvement on behalf of the heterodox view. This challenge to orthodox opinion became institutionalized in 1876 by regulating the procedure with external experts.

The struggle between orthodox and heterodox opinion went on. A back-lash took place when the orthodox group in 1900 succeeded in strengthening co-optation by the possibility to change the subject area for an available position and a governmental committee put forward a proposal that scientific skill was not to be the decisive ground for appointment. The proposals of the government committee of 1899 were rejected by the research academy (the heterodox) and not accepted by the two universities. In 1906 a new government committee stated the importance of judging scientific teaching in appointing to an academic position. Heterodox opinion was thereby stabilized. The inter-academic cooperation in 1916 on selecting experts on a national basis is thus to be understood as heterodox opinion turning into the orthodox opinion.

This thesis describes a continued positioning in the early 20th century as that struggle keeps going on in a universe of argument. It is an ongoing competition for legitimacy that arises from competition for legitimacy and from conflict between groups claiming to possess it (Bourdieu, 1972/1997).

In early 1920 a new committee proposed time limits for the appointment procedure. In 1922 there was a proposal that an appointment committee should work in parallel with the experts. Spokesmen similar to early 1800 orthodox opinions were forming heterodox opinions.

By 1940 the expansion of the university created an increase in academic teaching positions and in 1958, after intense debate, the position as an assistant professor was regulated in the Higher Education Ordinance, as a position meant for teaching.

The research academy was thus challenged (challenging orthodox opinion) by developments rising from several governmental committees focusing on efficiency in teaching. A turning point took place in 1964, manifested in the Higher Education Ordinance separating teaching skill from scientific skill. Pedagogic consultants now carry the mission to develop pedagogic training and efficiency in teaching practice in a mass university. They become representatives of the heterodox opinion and argue that pedagogical skill must be valued in appointing to an academic position.

External experts lose some of their authority in the appointment process through establishment of appointment committees in 1975 but external experts are not only advisory. They take part in the decision making. As the

mass university continues to develop during the following decades the heterodox ideas were successful in widening the Higher Education Ordinance regulations in favor of principles other than scientific merits. In 1985 the Higher Education Ordinance stated that a decision of appointing an assistant professor could either rely on scientific skill OR teaching skill. But in 1990 the Higher Education Ordinance stated that BOTH scientific and teaching skill have to be considered in appointment. In early 1990 a commission then argued that it is necessary to consider the documentation of pedagogical merits in appointing academics. By the end of the 20th century the heterodox opinions forming a degree university are becoming the orthodox opinion and teaching skills are regulated to be scrutinized in the same way as scientific skills. This was then followed by possibilities of promotion based on competence, rewarding achievements other than scientific skill. The external experts lost their participation in decision making and turn into advisors for whom to appoint for a position. At the beginning of the 21st century, the orthodox ideas have stabilized their positioning and the Higher Education Ordinance requires a pedagogical training course before employment. This requirement was abolished in 2011 when the procedure for appointing to academic positions became deregulated. External experts are today only legally required for positions as full professor. It is up to the college or university itself to design and frame their own appointment procedure. Positioning and support to the separation between scientific skill and teaching skill has developed into “Excellent Teaching Practice”, a form of certificate that makes teaching a separate career path for those already employed as assistant professors. The conclusion is that representatives of the research university are again what they once were back in the early 1800s. They have become the positioning of the heterodox as they challenge the degree university. Doxa is only articulated in crises. Will that happen – a new crisis, if co-optation cuts out the experts, the meritocracy and the collegial system and instead chooses only a “worldly” recruitment process.

Paradoxical ending

The aim of this thesis is to contribute to further understanding of the appointment process specified as participation in a collegial educational process. Praxeological knowledge is concerned with science on social practice. Focus has been on the *modus operandi*, meaning the appointment process. My study has uncovered a social practice and identified tensions between representatives of the degree university and the research university (*opus operatum*). Theoretical theory or science answers the question why things are, or appear to be, without a norm of any right or wrong. This study reflects a very complicated appointment process in selecting assistant professors with teaching skill and scientific skill but this study might already be outplayed. There is documentation (Häyrén Weinestål & Salminen-Karlsson, 2006) showing that a mere 10 – 15 percent of posts during the years 2006 –

2008 as assistant professors at Uppsala University were advertised and judged by external experts. This means that what ever is left of meritocracy through the use of external experts; seem exchanged into co-optation in selecting assistant professors. Therefore my final words end in a paradox and I proclaim: Let the Right One In!

Referenser

- Academic Rights Watch (2013). *Akademisk frihet i Sverige 2013. Årsberättelse*. www.academicrightswatch.se: Ideell sammanslutning.
- Ahlström, Karl-Georg (1968). *Universitetspedagogik*. Samlingsvolym utarbetad inom ramen för Universitetspedagogiska utredningens (UPU: s) verksamhet. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Andrén, Carl-Gustaf (2013). *Visioner, vägval och verkligheter. Svenska universitet i utveckling efter 1940*. Lund: Nordic Academic Press.
- Apelgren, Karin & Giertz, Birgitta (2001). *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!* (Rapport 27). Uppsala: Uppsala universitet, Enheten för utveckling och utvärdering.
- Askling, Berit (2012). *Expansion, Självständighet, Konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bennich-Björkman, Li (2004). *Överlever den akademiska friheten? – en intervjustudie av svenska forskares villkor i universitetens brytningstid*. (Högskoleverkets rapportserie, 2004:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Benzécri, Jean-Paul (1977). Analyse discriminante et analyse factorielle. *Les Cahiers de l'Analyse des Données, II*, (4), 369–406.
- Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning (1977). *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval av franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Estabiet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Blomqvist, Göran (1993). Akademiska visioner under 1800-talets tre sista decennier. *Scandia Tidskrift för Historisk Forskning*, 59, (2), 205–256.
- Bondestam, Fredrik (2003). *Positiv särbehandling och akademin. Tjugofem år av ideologi, retorik och praktik* (Working Paper Series 2003/1). Uppsala: Uppsala universitet, Sociologiska institutionen.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude ([1970] 1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Engelsk översättning av Richard Nice. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre ([1972] 1977). *Outline of a Theory of Practice*. Engelsk översättning av Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1973). The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, 12, (1), 53–80.
- Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 95–107.
- Bourdieu, Pierre ([1980] 1990). *The Logic of Practice*. Engelsk översättning av Richard Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre ([1983] 1986). The Forms of Capital. Engelsk översättning av Richard Nice. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.

- Bourdieu, Pierre ([1984] 1996). *Homo Academicus*. Svensk översättning av Lars Eberhard Nyman, Johan Stierna, Bo Svensson, Brutus Östling samt Lars Bjurman och Mats Rosengren. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bourdieu, Pierre et al ([1993] 1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Engelsk översättning av Priscilla Parkhurst Ferguson, Translation Editor: Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre ([1994] 1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Svensk översättning av Gustaf Gimdal & Stefan Jordebrandt. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris: Liber.
- Bourdieu, Pierre ([1997] 2000). *Pascalian Meditations*. Engelsk översättning av Richard Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre ([2002] 2003). Participant Objectivation. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9, (2), 281–294. Engelsk översättning av Loïc Wacquant.
- Brew, Angela (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15, (2), 105–116.
- Broadly, Donald (1984). Rätten att tala. Inledande anteckningar om en mycket gammal stav. Tema: Rätten att tala. I Broadly, Donald & Lundgren, Ulf, Peter, (Red.). *Skeptron*, 1, 8–26.
- Broadly, Donald ([1990] 1997). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Börjesson, Mikael & Broadly, Donald (2006). The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Strategies. *Retfærd. Nordisk juridisk tidskrift*, 29, (3), 80–107.
- Callewaert, Staf (1998a). *Society, Education and Curriculum* (Bourdieu Studies Vol II). Copenhagen: Department of Education, Philosophy and Rhetoric.
- Callewaert, Staf (1998b). Det religiöse felts genese och struktur, ifølge Pierre Bourdieu. I *Bourdieu-studier II* (pp. 11–84). København: Københavns Universitet Amager, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik.
- Callewaert, Staf (1999a). Towards a general theory of professional knowledge and action. *Nordisk Pedagogik*, 19 (4), 209–222.
- Callewaert, Staf ([1996] 1999b). Pierre Bourdieu. I Heine Andersen & Lars Bo Kaspersen (Red.), *Klassisk och modern samhällsteori*. (pp. 363–383). Lund: Studentlitteratur.
- Carlhed, Carina (2007). *Medicinens lyskraft och skuggor – om trosförställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960 – 1980* (avhandling för doktorsexamen, Uppsala universitet).
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. COM (2006) 208 final. Brussels: The European Commission.
- Dahllöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, Urban (1971). *Svensk utbildningsplanering under 25 år – argument, beslutsunderlag och modeller för utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, Urban (1984). *Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram till slutet av 1940-talet* (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, nr 94). Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Durkheim, Émile ([1926] 1956). *Education and Sociology*. Engelsk översättning av Sherwood D. Fox. New York: The Free Press.

- Engström, Lizbeth (2012). *Kliniken flyttar hem. Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård* (avhandling för doktorsexamen, Uppsala universitet).
- Eriksson, Lars Torsten (2002). Avdramatisera de sakkunniga. *Dagens Forskning*, nr 12, 31.
- Europeiska gemenskapens kommission (2005). Kommissionens rekommendation av den 11 mars 2005 om den europeiska stadgan för forskar och riktlinjer för rekrytering av forskare. *Europeiska unionens officiella tidning*, nr L075, 67–77.
- Faure, Sylvia & Soulié, Charles (2006). La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 (164), 61–74.
- Frängsmyr, Tore (2000). *Svensk idéhistoria. Bildning och vetenskap under tusen år. Del II 1809–2000*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Frängsmyr, Tore (2010, april, 28). Akademisk kvalitet kräver flera sakkunniga. *Svenska Dagbladet*, s. B9.
- Gemzöe, Lena (2010). *Kollegial bedömning av vetenskaplig kvalitet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giertz, Birgitta (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis* (Rapport nr 2). Uppsala: Uppsala universitet, Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.
- González, Julia & Wagenaar, Robert (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. University of Deusto/University of Groningen/ Socrates Programme. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grönberg, Anna Gunnarsdotter (2003). *Meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv: Språket i sakkunnigutlåtanden* (Rapport Jämställdhetskommittén). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gunneriusson, Håkan (2002). *Det historiska fältet. Svensk historievetenskap från 1920-tal till 1957*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 204 (avhandling för doktorsexamen, Uppsala universitet).
- Gunneriusson, Håkan (2004). *Idéer och autonomi i universitetsvärlden. En fallstudie över Södertörns högskolas tidiga historia* Uppsala/Huddinge: Uppsala universitet/Södertörns högskola, Vetenskapshistoriska avdelningen.
- Gunvik-Grönbladh, Ingegerd & Giertz, Birgitta (1998). *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån. En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat* (Rapport 11). Uppsala: Uppsala universitet, Enheten för utveckling och utvärdering.
- Gustafsson, Christina (2001). *Rekrytering av akademiska lärare – en balansgång mellan olika intressenters kvalitetskriterier. Bidrag till Högskoleverkets Kvalitetskonferens i Norrköping den 25–27 september 2001*. (Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen).
- Hellqvist, Peter (1988). Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891. I Sven-Eric Liedman & Lennart Olausson (Red.), *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000* (pp. 63–99). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hemlin, Sven, Montgomery, Henry & Johansson, Ulla-Stina (1985). *Föreställningar om vetenskaplig kvalitet (Conceptions of scientific quality)* (Rapport nr. 4). Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Hemlin, Sven (1991). *Scientific Quality in the Eyes of the Scientist A Questionnaire Study* (Göteborg Psychological Reports., Number 3). Göteborg: University of Göteborg.

- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: HSFR:s etikkommitté.
- Husén, Torsten (1959). *Att undervisa studenter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Häyrén Weinestål, Anneli & Salminen-Karlsson, Minna (2006). *Rekryteringsprocesser vid Uppsala universitet ur ett jämställdhetsperspektiv, UFV 2006/182*. (Uppsala universitet, Personalavdelningen, Enheten för lika villkor, Box 256, 751 05 Uppsala).
- Högskoleverket (2001). *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik*. Högskoleverkets Rapportserie 2001:18 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2006). *Högre utbildning och forskning 1945–2005 – en översikt*. Högskoleverkets Rapportserie 2006:3 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jonsson, Lars-Eric & Säljö, Roger (2005). Att utveckla högre utbildning: erfarenheter från projektverksamhet. I Jan-Eric Degerblad, Lars Haikola, Sam Hägglund, Lars-Erik Jonsson, Lennart Köhler & Roger Säljö, *Att utveckla den högre utbildningen – testamente efter Rådet för högre utbildning* (pp. 6–59). Stockholm: Högskoleverket.
- Kant, Immanuel (1798). *Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten*. Leipzig: W. Drugulin.
- Kim, Lillemor (2001). Sweden. In Jeroen Huisman & Jeroen Bartelse (Eds.) *Academic Careers: A Comparative Perspective* (pp. 35–49). Enschede: CHEPS, University of Twente.
- Kim, Lillemor (2002). *Lika olika – en jämförelse studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna*. (Högskoleverkets rapportserie, 2002:40 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Kim, Lillemor & Olstedt, Ewa (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Konnander, Benkt (2002). *Rapport från Edenmans departement. Universitetspolitiken i ecklesiastikdepartementet 1957–67*. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Projektgruppen och författaren.
- Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien (2006). *Framtidens Universitet*. Stockholm: IVA.
- Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien (2006). *Panel III – Mobilitet, meritering och rekrytering*. Stockholm: IVA.
- Lamont, Michèle (2009). *How Professors Think. Inside the curious world of Academic Judgment*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Lamont, Michèle (2010). Looking back at Bourdieu. In Elisabeth Silva & Alan Warde (Eds.), *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy. Settling accounts and developing alternatives*. (pp. 128–141). London/New York: Routledge.
- Langfeldt, Liv (2004). Judging quality. Expert panels evaluating research: decision-making and sources of bias. *Research Evaluation*, 13 (1), 51–62.
- Le Gall, Brice & Soulié, Charles (2009). Administrative Reform and the New Conflict of the Faculties at French Universities. *Laboratorium*, No. 1, 83–97.
- Liedman, Sven-Eric & Olausson, Lennart (Red.). (1988). *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1800–2000*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindberg, Leif (1997). *Om pedagogisk meritering. Lämpliga kriterier på pedagogisk skicklighet? & andra universitetspedagogiska essäer.* (Sveriges Universitetslära­r­för­bun­d:s Skriftserie, XV). Stockholm: SULF.
- Lindberg, Leif (2001). *Pedagogisk meritering – någonting har hänt, men vad ...?* Paper presenterat på SULFs Universitetslä­rar­stäm­ma, 11- 12 oktober 2001, Folkets Hus i Stockholm.
- Lindberg, Leif (2005). *Sakkunniga, professorstillsättningar och professurer i peda­gogik 1910–1998* (Pedagogiska arbetsrapporter). Växjö: Växjö universitet, Insti­tu­tionen för pedagogik.
- Lindroth, Sten (1976). *Uppsala Universitet 1477–1977*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Lucas, Lisa (2006). *The Research Game in Academic Life*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press McGraw-Hill International.
- Lundin, Anna (2008). *Folkbildning som fält – från framväxt till konsolidering* (av­hand­ling för doktorexamen, Linköpings universitet).
- Mark, Eva (2003). *Meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv: Rekrytering av lärare och forskare. En begreppsanalys.* (Jämställdhetskommitténs skriftserie, 7). Göte­borg: Göteborgs universitet.
- Mauss, Marcel ([1925] 1972). *Gåvan*. Svensk översättning av Marianne Ahrne. Uppsala: Argos Förlag AB.
- McNay, Ian (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of the Universities. In Tom Schuller (Ed.) *The Changing Uni­versity* (pp. 105–115). Buckingham: The Society for Research in Higher Educa­tion and Open University Press.
- Montgomery, Henry (1983). Decision rules and the search for dominance structure: Towards a process model of decision making. In P.C. Humphreys, O. Svenson & A. Vari (Eds.), *Analyzing and aiding decision processes* (pp. 343–369). Am­ster­dam: North Holland/Budapest: Academic Press Hungary.
- Montgomery, Henry & Hemlin, Sven (1991). *Judging Scientific Quality A Cross-Disciplinary Investigation of Professorial Evaluation Documents* (Göteborg Psychological Reports., Number 4). Göteborg: University of Göteborg.
- Nilsson, Rangnar (2009). *God vetenskap – hur forskares vetenskapsuppfattningar uttryckta i sakkunnigutlåtanden förändras i tre skilda discipliner.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in the History of Sci­ence and Ideas 21 (avhandling för doktorexamen, Göteborgs universitet).
- Nybom, Thorsten (2000). Meritokrati, lärartjänstreformer och pengar. I Mats Fridlund & Ulf Sandström, (Eds.), *Universitet Forskning Samhälle. Bidrag till den forskningspolitiska debatten* (pp. 21–37). Stockholm: Studieförbundet Närings­liv och Samhälle.
- Nørholm; Morten (1994). *Det dobbelte brud*. I Pierre Bourdieu: Centrale texter inden for sociologi og kulturteori. Dansk redigering och översättning av Staf Callewaert, Martin Munk, Morten Nørholm & Karin Anna Petersen. Køben­havn: Akademisk Forlag.
- Nørholm; Morten (2007). *Om den sociale og symbolske funktion af uddannelseeva­lueringer – konstruktionen af et objekt.* (Ph. D avhandling, Aarhus universitet).
- Nørholm; Morten (2011). Social alkymi, konsekration, reproduktion – resume, analyse og kritik af Evaluering af forskningsrådssystemet i Danmark. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1, 27–41.
- Petersen, Karin Anna (1993). *Den praktiske erkendelse: forholdet mellem teori og praksis i sygeplejen og sygeplejerskeuddannelsen*. Skriftserie fra Danmarks Sygeplejerskehøjskole nr.4. Aarhus: Danmarks Sygeplejehøjskole ved Aarhus uni­versitet.

- Petersen, Karin Anna (1995). *Praktikteori i sundhetsvidenskab*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Petersen, Karin Anna (1996). Hvorfor Bourdieu? I Karin Anna Petersen (Red.) *Fokus på sygeplejen*. (pp. 123–143). København: Munksgaard.
- Petersen, Karin Anna (1999). *Sygeplejevidenskab: myte eller virkelighed? om genese og struktur af feltet af akademiske uddannelser og forskning i sygepleje i Danmark* (Ph. D avhandling, Aarhus universitet).
- Riis, Ulla & Lindberg, Leif (1996). *Värdering av kvinnors respektive mäns meriter vid tjänstetillsättningar inom universitet och högskolor*. Ds 1996:14.
- Riis, Ulla, Hartman, Thérèse & Levander, Sara (2011). *Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet*. Uppsala Studies in Education, no 127. Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Rothblatt, Sheldon & Wittrock, Björn (Eds.). (1993). *The European and American university since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rovio-Johansson, Airi & Tingbjörn, Gunnar (2001). *Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik & praktik*. (Högskoleverkets rapportserie, 2001:18 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Rovio-Johansson, Airi (2004). Teaching excellence. An assessment dilemma. *Nordisk Pedagogik*, 2, 113–129.
- Ryegård, Åsa (2006). *Att skriva en pedagogisk meritportfölj*. Västerås: Mälardalens Högskola, Centrum för pedagogik, IKT och lärande.
- Ryegård, Åsa (2010) (Red.) *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Härnösand: Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Sandström, Carl Ivar (1991). *Utbildningens idéhistoria*. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Sandström, Ulf & Hällsten, Martin (2008). Persistent nepotism in peer-review. *Scientometrics*, 74, (2), 175–189.
- Sjöstrand, Wilhelm (1970). *Introduktionskurs till pedagogiken. Forskningen om edukationsprocessen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sundberg, Elin (2013). *Autonomireformen – Vad hände med det kollegiala styret?* (Uppsats C). Uppsala universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Sundberg, Elin (2014). *Autonomireformen En kompletterande studie av förändringar i beslutsamhet vid fem lärosäten*. (Rapport). Uppsala universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Svensson, Lennart (1980). *Från bildning till utbildning. Del III. Universitetens omvandling från 1870-talet till 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionens monografiserie nr. 20 (avhandling för doktorsexamen, Göteborgs universitet).
- Sveriges Universitets- och Högskoleförbund. (2006). *Ett nytt system för läraranställningar m m i högskolan*. Uttalande 2006-10-27. SUHF: Förbundsförsamlingen.
- Sörlin, Sverker & Törnqvist, Gunnar (2000). *Kunskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige*. Kristianstad: SNS Förlag.
- Torstendahl, Rolf (1993). The transformation of professional education in the nineteenth Century. In Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (Eds.), *The European and American university since 1800. Historical and Sociological Essays*. (pp. 109–141). Cambridge: Cambridge University Press.

- Universitetskanslersämbetet (1965). *Pedagogisk utbildning av akademiska lärare. Promemoria avgiven av en inom universitetskanslersämbetet tillsatt expert-grupp.* (Universitetskanslersämbetets skriftserie 1). Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Universitetskanslersämbetet (1970). *Den akademiska undervisningen Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII)* (Universitetskanslersämbetets skriftserie 10). Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Weber, Max ([1919] 1991). *Tre Klassiska Texter. Vetenskap och Politik.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Wennerås, Christine & Wold, Agnes (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, (22), 341–343.
- Wistedt, Inger (1999). *Att granska och bedöma pedagogisk meritering* (Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet, Matematik och Datavetenskap, 412 96 Göteborg).
- Wold, Agnes (2002, april, 16) Meritokrati – för de svagas skull. *Dagens Nyheter*, s. A 2.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods.* (Applied Social Research Methods Series Volume 5). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Zipin, Lew (1999). Simplistic Fictions in Australian Higher Education Policy Debates: A Bourdieuan Analysis of Complex Power Struggles. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, (1), 21–39.
- Zipin, Lew & Brennan, Marie (2003). The Suppression of Ethical Dispositions through Managerial Governmentality: A Habitus Crisis in Australian Higher Education. *International Journal of Leadership in Education*, 6, (4), 351–370.

Departementsserien

- Ds U 1975:15 *Utbildning och forskning. Debatten om den högre utbildningens forskningsanknytning 1957–1973. Göran Andolf.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 1996:14 *Värdering av kvinnors respektive mäns meriter vid tjänstetillsättning inom universitet och högskolor.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Riksdagen

Protokoll 1958. Andra kammaren nr.11.88 och 16.21

Propositioner

- 1984/85:57 *Om ny arbets- och tjänsteorganisation för lärare i den statliga högskolan.* Utbildningsdepartementet.
- 2009/10:149 *En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor.* Utbildningsdepartementet.

Statens offentliga utredningar

- 1829: *Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i underdånighet afgifvet den 20 December 1828.* Stockholm: Tryck hos Johan Hörberg.
- SOU 1922:17 *Betänkande och förslag rörande det akademiska befordringsväsendet.* Avgivet av tillkallade sakkunniga. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1937:36 *Utredning i fråga om universitetens verksamhet och organisation.* 1933 års universitetsberedning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU 1946:81 *Akademiska lärarbefattningar samt anslag till den vetenskapliga utbildningen m. m.* 1945 års universitetsberedning 2. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1957:24 *Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen I. 1955 års universitetsutredning I.* 1955 års universitetsutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:67 *Forskarutbildning och forskarkarriär.* Betänkande avgivet av 1963 års forskarutredning. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning.* Betänkande avgivet av Pedagogikutredningen. Utbildningsdepartementet. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- SOU 1980:3 *Lärare i högskolan. Förslag till ny arbets- och tjänsteorganisation.* Betänkande av Lärartjänstutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1990:90. *Högskoleutredningen. Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer.* Högskoleutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1992:1 *Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan.* Betänkande av högskoleutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1996:166 *Lärare för högskola i utveckling.* Betänkande av högskolelärarutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2001:13 *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen.* Betänkande av Kommittén för pedagogisk förnyelse av den högre utbildningen. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2007:98 *Karriär för kvalitet.* Betänkande av Befattningsutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2008:104 *Självständiga lärosäten.* Betänkande av Autonomiutredningen. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Svensk Författningssamling

- SFS 1852:20 *Kongl. Maj:t:s Nådiga Statuter för Universiteterna i Upsala och Lund.*
- SFS 1876:5 *Kongl. Maj:t:s förnyade nådiga statuter för universiteten i Upsala och Lund.*
- SFS 1908:135 *Kungl. Maj:t:s nådiga statuter för universiteten i Uppsala och Lund.*
- SFS 1916:66 *Kungl. Maj:t:s nådiga statuter för universiteten i Uppsala och Lund.*
- SFS 1956:117-119 *Kungl. Maj:t:s universitetsstatuter.*
- SFS 1964:461 *Kungl. Maj:t:s stadga för universitet och vissa högskolor (universitetsstadga).*
- SFS 1975:336 *Förordning om ändring i universitetsstadgan (1964:461).*
- SFS 1977:218 *Högskolelag.*
- SFS 1977:263 *Högskoleförordningen.*
- SFS 1984:100 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1977:263).*
- SFS 1985:702 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1977:263).*
- SFS 1990:745 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1977:263).*
- SFS 1992:1434 *Högskolelag.*
- SFS 1993:100 *Högskoleförordning.*
- SFS 1998:1003 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).*
- SFS 2002:761 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100).*

Bilaga 1

Indikatorer på kapitalformer som verktyg för analys av
vetenskaplig skicklighet

Arbetsmaterial 2007-10-18

Indikatorer hos Bourdieu

Indikatorer inspirerade av Bourdieu i ansökningshandlingar till lektorat

Demografiska indikatorer

Demografiska uppgifter

Ålder

Ålder

Kön

Kön

-

Civilstånd

-

Antal barn

-

Födelseort

-

Hemort

Hemort/bostadsort

Faderns yrke och socialgrupp

-

Utmärkelser

-

Nuvarande anställning/ar

Geografisk plats för anställning/
ar

Kulturella indikatorer

Kulturella indikatorer /vetenskaplig utbildning

Skolgång i privat eller offentlig regi

Plats/er för postgymnasiala
studier

Gymnasiestudier

-

Postgymnasiala studier

Examen vid xx

Studier i utlandet

Studier i utlandet

Plats för studier i utlandet

Pris/utmärkelser

Utmärkelser

Stipendier

Årtal för grundexamen

Årtal för disputation

Indikatorer akademiskt maktkapital

Kommittéarbete på nationell nivå

Rådsarbete på nationell nivå

Akademiska utmärkelser

Ledamot i franska akademier

Antagning och inträdeskommitté

Indikatorer vetenskaplig akademisk makt

Kommittéarbete på statlig nationell /internationell nivå som vetenskaplig expert

Rådsarbete inom anslagsgivande organ på nationell eller internationell nivå vetenskapligt

Andra expertuppdrag

Akademiska utmärkelser

Uppdrag nationella förbund

Ledamot i akademier

Ledamot i nämnder på lokal nivå

Dekanuppdrag

Prefektuppdrag

Uppdrag forskarkollegium

Redaktionsråd

Nätverksfunktion

Indikatorer vetenskapligt makt- och prestigekapital

Medlem i Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS)

Ledning för forskningslaboratorium
Ordförandeskap

CNRS utmärkelse

Indikatorer vetenskaplig makt

Forskningsledare

Undervisning på forskarutbildningskurser

Handledare doktorander

Biträdande handledare

doktorander

Ledning av forskarskola

Deltagande i betygsnämnd

Opponent på avhandlingar

Uppdrag som peer review av vetenskap

Sakkunniguppdrag

Deltagande i vetenskapliga konferenser	Deltagande i vetenskapliga konferenser
Ledning av vetenskaplig tidskrift	Utvärderingar av egen vetenskap Redaktör för vetenskaplig tidskrift Refereeeuppdrag
Gästforskareuppdrag Gästlärareuppdrag Vetenskapliga besök	Gästforskaruppdrag plats/er - Vetenskapliga besök Värdskap utländska forskare Internationella utbyten Studieresor
Publikationer frekvens, sidor, förlag, översatt till andra språk	Vetenskapliga publikationer: Monografier Forskningsrapporter och abstracts Vetenskapliga artiklar Refereegranskade artiklar Översättningar Engelska Annat språk Citeringsfrekvens Tidigare anställningar: Forskare Forskarassistent Annan anställning Ansökningar forskningsmedel Ansökningar patent

Indikatorer för intellektuellt prestige-kapital

Pocketutgåvor av publikationer
Artiklar i tidskrifter och veckomagasin
Artiklar i Le Monde
Expertmedverkan i TV och radioprogram

Indikatorer för politiskt och ekonomiskt maktkapital

Indikatorer för vetenskaplig intellektuell prestige

Bokutgåvor av publikationer vid ansedda bokförlag
Artiklar i tidskrifter
Artiklar i dagspress
Expertmedverkan i media
Debattinlägg
Utmärkelser/mediala

Indikatorer för vetenskaplig politisk ekonomisk makt

Samarbete med ministerkabinett

Undervisning i inflytelserika skolor

Politiska uppdrag

Fackliga uppdrag

Stiftelseuppdrag

Föreningsuppdrag

Partitillhörighet

Deklarationer/upprop

Samarbete med regeringskansliet

Rådgivare till ministrar

Föreläsningar/undervisning vetenskap riktad till styrande inom offentlig sektor och företag

Politiska uppdrag

Fackliga uppdrag

Stiftelseuppdrag

Föreningsuppdrag

-

Deltagande i deklarerationer/upprop

Studentkårsuppdrag

Fackföreningsuppdrag

Indikatorer på kapitalformer som verktyg för analys av pedagogisk skicklighet

Arbetsmaterial 2007-10-18

Indikatorer hos Bourdieu

Indikatorer inspirerade av Bourdieu i ansökningshandlingar till lektorat

Kulturella indikatorer

Kulturella indikatorer/pedagogisk utbildning

Skolgång i privat eller offentlig regi

Plats/er för studier i akademiska studier i pedagogik, lärarutbildning, högskolepedagogiska kurser, andra former av pedagogisk utbildning

Gymnasiestudier
Postgymnasiala studier
Studier i utlandet

-
-
Plats/er för studier i utlandet i pedagogik, lärarutbildning, högskolepedagogiska kurser, andra former av pedagogisk utbildning

Pris/utmärkelser

Utmärkelser t.ex. pedagogiskt pris
Stipendier

Indikatorer akademiskt maktkapital

Indikatorer pedagogisk akademisk makt

Kommittéarbete på nationell nivå

Kommittéarbete på statlig nationell /internationell nivå som pedagogisk expert

Rådsarbete på nationell nivå

Rådsarbete inom anslagsgivande organ på nationell eller internationell nivå pedagogiskt arbete
Andra expertuppdrag för pedagogiskt arbete
Uppdrag nationella förbund

Akademiska utmärkelser

Ledamot i franska akademier

Ledamot i pedagogiska akademier

Ledamot i nämnder för pedagogisk arbete på lokal nivå
Studierektorsuppdrag

Antagning och inträdeskommitté

Ordförandeuppdrag pedagogiskt arbete
Redaktionsråd pedagogiskt arbete artiklar/rapporter
Nätverksfunktion pedagogiskt arbete

Indikatorer vetenskapligt makt- och prestige kapital

Indikatorer pedagogisk makt (auktoritet)

Medlem i CNRS

Pedagogiskt ledarskap/kursansvar
Undervisning i form av variation, omfattning och nivå

Ledning för forskningslaboratorium
Ordförandeskap

Handledare art och nivå
Examinatorsuppdrag /ordförande examinationstillfälle

CNRS utmärkelse

Ledning av pedagogiska projekt
Uppdrag som peer review av pedagogiskt arbete
Sakkunniguppdrag för pedagogiska meriter/pedagogisk skicklighet

Deltagande i vetenskapliga konferenser

Deltagande i pedagogiska konferenser
Utvärderingar av eget pedagogiskt arbete

Ledning av vetenskaplig tidskrift

Ledning av pedagogisk tidskrift
Refereuppdrag pedagogiska tidskrifter

Gästforskareuppdrag
Gästlärareuppdrag
Vetenskapliga besök

-
Gästlärareuppdrag plats/er
Värdskap för utländska gästlärare
Internationellt lärarutbyte
Studieresa för pedagogiskt arbete

Publikationer frekvens, sidor, förlag, översatt till andra språk

Publikationer ämnesdidaktik
Referegranskande
Översättningar

Engelska
Annat språk
Citeringsfrekvens
Tidigare läraranställningar:
Lektor
Adjunkt
Annan anställning
Ansökningar för pedagogiskt
utvecklingsarbete

Indikatorer för intellektuell Prestigekapital

Pocketutgåvor av publikationer

Artiklar i tidskrifter och veckomagasin

Artiklar i Le Monde

Expertmedverkan i TV och radioprogram

Indikatorer för pedagogisk intellektuell prestige

Bokutgåvor av läromedel vid
ansedda bokförlag

Utgåvor av IKT-baserade
läromedel

Artiklar om pedagogis-
ka/ämnesdidaktiska frågor i
tidskrifter

Artiklar om pedagogiska/
ämnesdidaktiska frågor i
dagspress

Expertmedverkan i media om
pedagogik/ämnesdidaktik
Debattinlägg pedago-
gik/ämnesdidaktik
Utmärkelser/media

Indikatorer för politiskt och ekonomiskt maktkapital

Samarbete med ministerkabinett

Undervisning i inflytelserika skolor

Politiska uppdrag

Fackliga uppdrag

Indikatorer för pedagogisk politisk och ekonomisk makt

Samarbete med regeringskansliet
i pedagogiska frågor
Rådgivare i pedagogiska frågor
till ministrar

Föreläsningar/undervisning i
pedagogiska frågor riktad till
styrande inom offentlig sektor
och företag

Politiska uppdrag knutet till
pedagogiska frågor

Fackliga uppdrag knutet till
pedagogiska frågor

Stiftelseuppdrag	Stiftelseuppdrag med pedagogisk anknytning
Föreningsuppdrag	Föreningsuppdrag med pedagogisk anknytning
Partitillhörighet	-
Deklarationer/upprop	Deltagande i deklarerationer/ upprop i pedagogiska frågor
	Studentkårsuppdrag pedagogiska frågor
	Fackföreningsuppdrag pedagogiska frågor

Bilaga 2

Manual för indikatorer

INDIKATORER AVSEENDE MERITERING FRÅN SÖKANDE TILL LEKTORAT OCH DO-KUMENT FRÅN SAKKUNNIGA OCH NÄMND (ARBETSMATERIAL 2007-10-18/IGG.)

Indikator 1	SÖKANDE BOKSTAV.
Indikator 2	ÄMNE enligt indikatornummer.....
Indikator 3	FAKULTET indikatornummer 1=Juridiska, indikatornummer 2=Historisk-filosofiska, indikatornummer 3=Språkvetenskapliga, indikatornummer 4=samhällsvetenskaplig, 5=utbildningsvetenskapliga, 6=medicinska, 7=matematisk-datavetenskapliga, 8=fysiska, 9=tekniska, 10=biologiska, 11=geovetenskapliga.

I Indikatorkatalogen anges sifferbeteckning och text för svar på frågor. Om ingen "träff" finns anges endast en punkt.

DEMOGRAFISKA INDIKATORER

Indikator 4	ÅLDER	XX.
Indikator 5	KÖN	indikatornummer 1= man, indikatornummer 2= kvinna.
Indikator 6	NUVARANDE HEMORT.	
Indikator 7	NUVARANDE ANSTÄLLNING	0 = ingen, 1 =adjunkt 2= forskarassistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat, 8= arbetslös.
Indikator 8	ANNAN NUVARANDE ANSTÄLLNING	0=ingen, 1 =adjunkt 2= forskarassistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat, 8= arbetslös.
Indikator 9	ARBETSGIVARE	ingen träff= ., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.
Indikator 10	ARBETSGIVARE 2	ingen träff= ., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

- Indikator 11 GEOGRAFISK ARBETSPLATS 1 text alternativt ingen träff = .
- Indikator 12 GEOGRAFISK ARBETSPLATS 2 text alternativt ingen träff =.
- Indikator 13 CIVILSTÅND 1= gift, 2=ogift, 3=partnerskap, ingen träff=.

INDIKATORER FÖR VETENSKAPLIG SKICKLIGHET:

KULTURELLA INDIKATORER VETENSKAP

Vetenskaplig utbildning:

- Indikator 14 Postgymnasial examen vid 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= internationell, ingen träff =.
- Indikator 15 Studier i utlandet 1= ja, 0= nej.
- Indikator 16 Namn på utländsk läroanstalt text eller ingen träff =.
- Indikator 17 Stipendier 1=ja, 0=nej.
- Indikator 18 Årtal för grundexamen xxxx eller ingen träff =.
- Indikator 19 Årtal för disputation xxxx eller ingen träff =.
- Indikator 20 Antal år mellan grundexamen och år för disputation xxxx eller ingen träff =.

INDIKATORER AKADEMISK MAKT

- Indikator 21 Kommittéarbete 0 = nej, 1= statlig nationell nivå, 2=internationell nivå, 3 = både ock.
- Indikator 22 Rådsarbete inom anslagsgivande organ 0 = nej, 1= nationellt, 2=internationellt 3= både ock 4=inget.
- Indikator 23 Andra expertuppdrag 0 = nej, 1=nationellt, 2=internationellt, 3=både ock.
- Indikator 24 Akademiska utmärkelser efter disputation 1=ja, 0=nej.
- Indikator 25 Uppdrag nationella förbund 1=ja, 0=nej.
- Indikator 26 Ledamot i akademier 1=ja, 0=nej.
- Indikator 27 Ledamot i nämnder på lokal nivå 1=ja, 0=nej.
- Indikator 28 Dekanuppdrag 1=ja, 0=nej.
- Indikator 29 Prefektuppdrag 1=ja, 0=nej.
- Indikator 30 Uppdrag forskarkollegium 1=ja, 0=nej.
- Indikator 31 Deltagande i redaktionsråd 1=ja, 0=nej (flyttad till intellektuell prestige).
- Indikator 32 Nätverksfunktion 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER VETENSKAPLIG MAKT

Indikator 33	Forskningsledare efter disputation 1=ja, 0=nej.
Indikator 34	Undervisning på forskarutbildningskurs 1= ja, 0=nej.
Indikator 35	Handledare till doktorand 1=ja, 0=nej.
Indikator 36	Antal handledda doktorander till disputation xx, ingen träff =.
Variable 37	Biträdande handledare till doktorand 1=ja, 0=nej.
Indikator 38	Antal biträdande handledda doktorander till disputation xx, ingen träff 0.
Indikator 39	Ledning av forskarskola 1=ja, 0=nej.
Indikator 40	Ledamot i betygsnämnd vid disputation 1=ja, 0=nej.
Indikator 41	Antal uppdrag i betygsnämnd xx, ingen träff =.
Indikator 42	Opponent på avhandling 1= ja, 0=nej.
Indikator 43	Antal oppositioner på avhandling xx, ingen träff = .
Indikator 44	Uppdrag som peer reviewer av vetenskap 1=ja, 0=nej.
Indikator 45	Sakkunniguppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 46	Antal sakkunniguppdrag xx, ingen träff =.
Indikator 47	Deltagande i vetenskapliga konferenser nationellt 1= ja, 0= nej
Indikator 48	Antal nationella konferenser xx, ingen träff =.
Indikator 49	Antal godkända bidrag vid nationell konferens xx, ingen träff=.
Indikator 50	Deltagande i vetenskapliga konferenser internationellt 1=ja, 0=nej.
Indikator 51	Antal internationella konferenser xx, ingen träff =.
Indikator 52	Antal godkända bidrag vid internationell konferens xx, ingen träff =.
Indikator 53	Kollegiala utvärderingar av egen vetenskap 1=ja, 0=nej.
Indikator 54	Redaktör för vetenskaplig tidskrift 1=ja, 0=nej.
Indikator 55	Refereuppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 56	Gästforskaruppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 57	Namn på gästforskarinstitution text eller ingen träff = .
Indikator 58	Vetenskapliga besök 1=ja, 0=nej.
Indikator 59	Värdskap utländska forskare 1=ja, 0=nej.
Indikator 60	Internationella utbyten 1=ja, 0=nej.
Indikator 61	Studieresor 1=ja, 0=nej.
Indikator 62	Vetenskaplig publikation avhandling 1=monografi, 2=sammanläggningsavh.

Indikator 63	Vetenskapliga publikationer Forskningsrapport och abstract 1=ja, 0=nej.
Indikator 64	Vetenskapliga publikationer Vetenskapliga artiklar 1=ja, 0=nej.
Indikator 65	Vetenskapliga publikationer Refereegranskade artiklar 1=ja, 0=nej.
Indikator 66	Dominerande publiceringsspråk för vetenskapligt arbete 1=engelska, 2=tyska, 3=franska, 4= spanska, 5=svenska, 6=flera språk, 7=annat.
Indikator 67	Citeringsfrekvens anges av sökande 1=ja, 0=nej.
Indikator 68	Citering antal eller ingen träff =.
Indikator 69	Citering högt rankad tidskrift 1=ja, 0=nej.
Indikator 70	Anger sökande tidsperiod för citering 1=ja, 0=nej.
Indikator 71	Tidigare anställning som forskare inom universitet/högskola 1=ja, 0=nej.
Indikator 72	Tidigare anställning som forskarassistent inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 73	Tidigare anställning som projektledare inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 74	Tidigare anställning som assistent inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 75	Tidigare anställning som doktorand inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 76	Tidigare anställning som forskningsassistent inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 77	Tidigare anställning som annan teknisk administrativ inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
Indikator 78	Tidigare anställning annan offentlig anställning 1=ja, 0=nej.
Indikator 79	Annan privat anställning 1=ja, 0=nej.
Indikator 80	Antal ansökningar forskningsmedel nationellt antal xx eller ingen träff =.
Indikator 81	Antal ansökningar forskningsmedel internationellt antal xx eller ingen träff =.
Indikator 82	Antal ansökningar för patent antal xx eller ingen träff =.

INDIKATORER INTELLEKTUELL PRESTIGE

Indikator 83	Bokutgåvor av publikationer vid ansedda bokförlag 1=ja, 0=nej.
Indikator 84	Artiklar i tidskrifter och veckomagasin 1=ja, 0=nej.
Indikator 85	Artiklar i dagspress 1=ja, 0=nej.
Indikator 86	Expertmedverkan i media 1=ja, 0=nej.
Indikator 87	Debattinlägg 1=ja, 0=nej.
Indikator 88	Medialutmärkelser 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER POLITISK OCH EKONOMISK MAKT

Indikator 89	Samarbete med regeringskansliet 1=ja, 0=nej.
Indikator 90	Rådgivare till minister 1=ja, 0=nej.

Indikator 91	Vetenskaplig föreläsning riktad till styrande inom offentlig sektor och företag 1=ja, 0=nej.
Indikator 92	Politiska uppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 93	Fackliga uppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 94	Stiftelseuppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 95	Föreningsuppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 96	Ev partiitillhörighet 1=moderat, 2=folkpartist, 3=centerpartist, 4=KDS, 5=miljöpartist, 6= socialdemokrat, 6=vänsterpartist, 7=FI, 8=annat, ingen träff =.
Indikator 97	Deltagande i deklARATIONER/upprop 1=ja, 0=nej.
Indikator 98	Studentkårsuppdrag 1=ja, 0=nej.
Indikator 99	Fackföreningstillhörighet 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER FÖR PEDAGOGISK SKICKLIGHET:

KULTURELLA INDIKATORER PEDAGOGIK

Pedagogisk utbildning

Indikator 100

Pedagogisk utbildning på akademisk nivå vid 0= ingen, 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell , ingen träff =.

Indikator 101

Läroarbildning vid 0=ingen, 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell, ingen träff =.

Indikator 102

Högskolepedagogiska kurser 0 = ingen, 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell, ingen träff=.

Indikator 103 Utmärkelse t.ex. pedagogiskt pris 1=ja, 0=nej.

Indikator 104 Stipendier för pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER PEDAGOGISK AKADEMISK MAKT

Indikator 105 Kommittéarbete som pedagogisk expert
0 = nej, 1=nationell nivå, 2=internationell nivå, 3= både ock.

Indikator 106 Rådsarbete inom anslagsgivande organ för pedagogiskt arbete
0= nej, 1=nationell nivå, 2=internationell nivå, 3=både ock, 4=inget.

Indikator 107 Andra expertuppdrag för pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

Indikator 108 Uppdrag nationella förbund för pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

Indikator 109 Ledamot i pedagogiska akademier 1=ja, 0=nej.

Indikator 110 Ledamot i nämnder för pedagogiskt arbete på lokal nivå 1=ja, 0=nej.

Indikator 111 Studierektorsuppdrag 1=ja, 0=nej.

Indikator 112 Uppdrag för pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

Indikator 113 Redaktionsråd för artiklar/rapporter om pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej

Indikator 114 Nätverksfunktion för pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER PEDAGOGISK MAKT

Indikator 115 Pedagogiskt ledarskap/kursansvar grundutbildning 1=ja, 0=nej.

Indikator 116 Pedagogiskt ledarskap/kursansvar forskarutbildning 1=ja, 0=nej.

Indikator 117 Undervisning i form av antal timmar xxxx eller ingen träff =.

Indikator 118 Undervisning i form av nivå 0= nej, 1=grundnivå, 2=forskningsnivå 3= gu + fo-nivå.

Indikator 119 Undervisning varierad eller ej, 0 = nej, 1=en och samma kurs, 2= flera olika kurser.

Indikator 120Handledarskap grundnivå 1= ja, 0= nej.

Indikator 121 Biträdande handledarskap grundutbildningsnivå 1=ja, 0=nej.

Indikator 122 Examinatorsuppdrag grundutbildning 1=ja, 0=nej.

Indikator 123 Ordförande examinationstillfälle 1=ja, 0=nej.

Indikator 124 Ledarskap pedagogiska projekt 1=ja, 0=nej.

Indikator 125 Uppdrag som peer review av pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

Indikator 126 Sakkunniguppdrag för pedagogiska meriter/pedagogisk skicklighet antal =xx, ingen träff =.

Indikator 127 Deltagande i pedagogiska konferenser 1=ja, 0=nej.

Indikator 128 Antal pedagogiska konferenser antal = xx, ingen träff =.

Indikator 129 Omdömen/kursvärdering av eget pedagogiskt arbete 1=ja, 0=nej.

- Indikator 130 Redaktör/ledning av pedagogisk tidskrift 1=ja, 0=nej.
- Indikator 131 Refereoupdrag för pedagogisk tidskrift 1=ja, 0=nej.
- Indikator 132 Gästlärare 1=ja, 0=nej.
- Indikator 133 Pedagogisk erfarenhet vid flera läroanstalter =, 1= ja, 0=nej.
- Indikator 134 Värdskap för utländska gästlärare 1=ja, 0=nej.
- Indikator 135 Internationellt lärarutbyte deltagit 1=ja, 0=nej.
- Indikator 136 Studieresa för pedagogiskt arbete deltagit 1=ja, 0=nej.
- Indikator 137 Ämnesdidaktiskt arbete 1=ja, 0=nej.
- Indikator 138 Refereegranskade ämnesdidaktiska publikationer Antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 139 Dominerande publiceringsspråk för pedagogiskt arbete 1=engelska, 2=tyska, 3=franska, 4= spanska, 5=svenska, 6=flera språk, 7=annat.
- Indikator 140 Citeringsfrekvens av ämnesdidaktiska publikationer 1=ja, 0=nej.
- Indikator 141 Anger sökande citeringar antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 142 Citering högt rankad tidskrift 1=ja, 0=nej.
- Indikator 143 Anger sökande tidsperiod citering 1=ja, 0=nej.
- Indikator 144 Tidigare anställning som lärare inom universitet/högskola 1=ja, 0=nej.
- Indikator 145 Tidigare anställning som adjunkt inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
- Indikator 146 Tidigare anställning som biträdande lektor inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
- Indikator 147 Tidigare anställning som lektor inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
- Indikator 148 Tidigare anställning annan undervisande funktion inom univ/hsk 1=ja, 0=nej.
- Indikator 149 Tidigare anställning annan undervisande funktion utanför univ/hsk 1=ja, 0=nej.
- Indikator 150 Antal ansökningar för pedagogiskt utvecklingsarbete Antal =XX , ingen träff =.

INDIKATORER FÖR PEDAGOGISK INTELLEKTUELL PRESTIGE

- Indikator 151 Bokutgåvor av läromedel vid ansedda bokförlag antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 152 Utgåvor av IKT-baserade läromedel antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 153 Artiklar om pedagogiska/ämnesdidaktiska frågor i tidskrifter/veckomagasin Antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 154 Artiklar om pedagogiska/ämnesdidaktiska frågor i dagspress Antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 155 Expertmedverkan i mediala sammanhang om pedagogik/ämnesdidaktik Antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 156 Debattinlägg i media om pedagogik/ämnesdidaktik Antal=xx, ingen träff =.
- Indikator 157 Medialutmärkelse för insats inom pedagogik/ämnesdidaktik 1=ja, 0=nej.

INDIKATORER FÖR PEDAGOGISK POLITISK OCH EKONOMISK MAKT

- Indikator 158 Samarbete med regeringskansliet i pedagogiska frågor 1=ja, 0=nej.
- Indikator 159 Rådgivare i pedagogiska frågor till ministrar 1=ja, 0=nej.
- Indikator 160 Föreläsningar/undervisning i pedagogiska frågor riktad till styrande inom offentlig sektor och företag 1=ja, 0=nej.
- Indikator 161 Politiska uppdrag knutna till pedagogiska frågor 1=ja, 0=nej.
- Indikator 162 Fackliga uppdrag knutna till pedagogiska frågor 1=ja, 0=nej.
- Indikator 163 Stiftelseuppdrag med pedagogisk anknytning 1=ja, 0=nej.
- Indikator 164 Föreningsuppdrag/doktoranduppdrag med pedagogisk anknytning 1=ja, 0=nej.

ÄMNESSAKKUNNIG ETT (VETENSKAPLIGT SAKKUNNIG X = VSX)

Indikator 165 ÄMNESSAKKUNNIG dvs. VSX/DIARIENUMMER

Indikator 166 ÄMNE enligt indikatornummer

Indikator 167 FAKULTET indikatornummer 1=Juridiska, indikatornummer 2=Historisk-filosofiska, indikatornummer 3=Språkvetenskapliga, indikatornummer 4=samhällsvetenskaplig, 5=utbildningsvetenskapliga, 6=medicinska, 7=matematisk-datavetenskapliga, 8=fysiska, 9=tekniska, 10=biologiska, 11=geovetenskapliga.

VSX DEMOGRAFISKA INDIKATORER

Indikator 168 ÅLDER XX

Indikator 169 KÖN indikatornummer 1= man, indikatornummer 2= kvinna.

Indikator 170 NUVARANDE HEMORT

Indikator 171 NUVARANDE ANSTÄLLNING 0=ingen, 1=adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 172 ANNAN NUVARANDE ANSTÄLLNING 0=ingen, 1=adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 173 ARBETSGIVARE, ingen träff=. 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 174 ARBETSGIVARE 2, ingen träff=., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 175 Hur **rangordnas** den sökande av sakkunnig 0= inte alls, Första förslagsrum =1, andra förslagsrum =2, tredje förslagsrum =3, fjärde förslagsrum=4.

Indikator 176 Vilken **skicklighet** anser sakkunnig väga tyngst i rangordning av sökande 0=ingen, 1=vetenskaplig skicklighet, 2= pedagogisk skicklighet, 3= vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet, 4 = vetenskaplig + pedagogisk + övrig skicklighet, 5= vetenskaplig och övrig skicklighet, 6=pedagogisk och övrig skicklighet, ingen träff =.

Indikator 177 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade **demografiska indikatorerna**? 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 177 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text noterad för hand

VETENSKAPSINDIKATORER

Indikator 178 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig utbildning** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 178 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text noterad för hand

Indikator 179 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 179 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 180 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig makt** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 180 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 181 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 181 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 182 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna för **vetenskaplig politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 182 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 183 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna 0=ingen, 1=en, 2=flera
Text

Indikator 183 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

PEDAGOGINDIKATORER

Indikator 184 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk utbildning** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 184 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 185 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **pedagogisk akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 185 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 186 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **pedagogisk makt**? 0=ingen,1=en 2=flera.

Indikator 186 A Motsvaras av? Text

Indikator 187 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 187 A Motsvaras av? Text ...

Indikator 188 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna för **politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 188 A Motsvaras av? Text ...

ÄMNESSAKKUNNIG TVÅ (VETENSKAPLIGT SAKKUNNIG X = VSX)

Indikator 189 ÄMNESSAKKUNNIG dvs. VSX/DIARIENUMMER

Indikator 190 ÄMNE enligt indikatornummer

Indikator 191 FAKULTET indikatornummer 1=Juridiska, indikatornummer 2=Historisk-filosofiska, indikatornummer 3=Språkvetenskapliga, indikatornummer 4=samhällsvetenskaplig, 5=utbildningsvetenskapliga, 6=medicinska, 7= matematisk-datavetenskapliga, 8=fysiska, 9=tekniska, 10=biologiska, 11=geovetenskapliga.

VSX DEMOGRAFISKA INDIKATORER

Indikator 192 ÅLDER XX

Indikator 193 KÖN indikatornummer1= man, indikatornummer 2= kvinna.

Indikator 194 NUVARANDE HEMORT

Indikator 195 NUVARANDE ANSTÄLLNING 0 = ingen, 1 =adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 196 ANNAN NUVARANDE ANSTÄLLNING 0=ingen, 1 =adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 197 ARBETSGIVARE ingen träff =., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska högskola, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 198 ARBETSGIVARE 2 ingen träff =., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska högskola, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 199 Hur **rangordnas** den sökande av sakkunnig 0= inte alls, Första förslagsrum =1, andra förslagsrum =2, tredje förslagsrum =3, fjärde förslagsrum=4.

Indikator 200 Vilken **skicklighet** anser sakkunnig väga tyngst i rangordning av sökande 0=ingen, 1= vetenskaplig skicklighet, 2= pedagogisk skicklighet, 3= vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skick-

lighet, 4 = vetenskaplig + pedagogisk + övrig skicklighet, 5= vetenskaplig och övrig skicklighet, 6=pedagogisk och övrig skicklighet.

Indikator 201 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade **demografiska indikatorerna**? 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 201 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text noterad för hand

VETENSKAPSINDIKATORER

Indikator 202 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig utbildning** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 202 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text för hand

Indikator 203 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 203 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 204 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer **vetenskaplig makt**? 0=ingen, 1=en 2=flera

Indikator 204 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 205 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 205 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 206 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna för **politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 206 A Motsvaras av vilken /vilka indikator? Text

Indikator 207 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna 0=ingen, 1=en, 2=flera Text

Indikator 207 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

PEDAGOGINDIKATORER

Indikator 208 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk utbildning** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 208 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 209 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **pedagogisk akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera

Indikator 209 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 210 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer för **pedagogisk makt**? 0=ingen,1=en 2=flera.

Indikator 210 A Motsvaras av? Text

Indikator 211 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 211 A Motsvaras av? Text

Indikator 212 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera

Indikator 212 A Motsvaras av? Text

SPECIALSAKKUNNIG (PEDAGOGISKT SAKKUNNIG X = PSX)

Indikator 213 SPECIALSAKKUNNIG dvs. PSX/DIARIENUMMER

Indikator 214 ÄMNE enligt indikatornummer

Indikator 215 FAKULTET indikatornummer 1=Juridiska, indikatornummer 2=Historisk-filosofiska, indikatornummer 3=Språkvetenskapliga, indikatornummer 4=samhällsvetenskaplig, 5=utbildningsvetenskapliga, 6=medicinska, 7=matematisk-datavetenskapliga, 8=fysiska, 9=tekniska, 10=biologiska, 11=geovetenskapliga.

PSX DEMOGRAFISKA INDIKATORER

Indikator 216 ÅLDER XX

Indikator 217 KÖN indikatornummer 1= man, indikatornummer 2= kvinna

Indikator 218 NUVARANDE HEMORT

Indikator 219 NUVARANDE ANSTÄLLNING 0 = ingen, 1 =adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 220 ANNAN NUVARANDE ANSTÄLLNING 0=ingen, 1 =adjunkt 2= forskarasistent 3=lektor, 4=bitr.lektor 5= gästprofessor 6=professor 7=annat.

Indikator 221 ARBETSGIVARE ingen träff =., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 222 ARBETSGIVARE 2 ingen träff =., 1= Uppsala univ 2=Lunds univ, 3= Stockholms univ, 4=Göteborgs univ, 5=Umeå univ, 6=Linköpings univ, 7=Växjö univ, 8=Karlstads univ, 9=Mittuniv, 10=Örebro univ, 11= Karolinska institutet, 12= SLU, 13=KTH, 14=CTH, 15=Luleå Tekniska univ, 16= Lärarhögskolan i Stockholm, 17=Södertörns högskola, 18=Malmö Högskola, 19=Mälardalens högskola, 20=Högskolan Trollhättan/Uddevalla, 21=Högskolan i Borås, 22=Högskolan i Skövde, 23=Högskolan Dalarna, 24= Högskolan på Gotland, 25=Högskolan i Gävle, 26=Högskolan i Halmstad, 27=Handelshögskolan i Stockholm, 28=Stiftelsen Högskolan i Jönköping, 29=Högskolan i Kalmar, 30=Blekinge Tekniska Högskola, 31=Högskolan i Kristianstad, 32=Annan svensk, 33= Annan internationell.

Indikator 223 Hur **rangordnas** den sökande av sakkunnig 0= inte alls, Första förslagsrum =1, andra förslagsrum =2, tredje förslagsrum =3, fjärde förslagsrum=4.

Indikator 224 Vilken **skicklighet** anser sakkunnig väga tyngst i rangordning av sökande 0=ingen, 1= vetenskaplig skicklighet, 2= pedagogisk skicklighet, 3= vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet, 4 = vetenskaplig + pedagogisk + övrig skicklighet, 5= vetenskaplig och övrig skicklighet, 6=pedagogisk och övrig skicklighet.

Indikator 225 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade **demografiska indikatorerna**? 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 225 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text som noteras för hand.

VETENSKAPSINDIKATORER

Indikator 226 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig utbildning** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 226 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 227 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **akademiskt makt?** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 227 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 228 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskapligt makt?** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 228 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 229 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig intellektuell prestige?**0=ingen, 1=en, 2=flera

Indikator 229 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 230 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av vetenskapsindikatorerna för **politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 230 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 231 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna 0=ingen, 1=en, 2=flera Text

Indikator 231 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

PEDAGOGINDIKATORER

Indikator 232 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk utbildning** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 232 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 233 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 233 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 234 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorer **pedagogiskt makt?** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 234 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 235 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 235 A Motsvaras av ...? Text

Indikator 236 Utgör de meriter som sakkunnig skriver fram som avgörande i sitt förslag någon av indikatorerna för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera

Indikator 236 A Motsvaras av ...? Text

NÄMNDBeslut

Indikator 237 NÄMND dvs. N+ LÖPNUMMER FÖLJT AV DIARIENUMMER

Indikator 238 ÄMNE enligt indikatornummer.

Indikator 239 FAKULTET indikatornummer 1=Juridiska, indikatornummer 2=Historisk-filosofiska, indikatornummer 3=Språkvetenskapliga, indikatornummer 4=samhällsvetenskaplig, 5=utbildningsvetenskapliga, 6=medicinska, 7=matematisk-datavetenskapliga, 8=fysiska, 9=tekniska, 10=biologiska, 11=geovetenskapliga.

Indikator 240 Hur **rangordnas** den sökande av nämnden 0= inte alls, Första förslagsrum =1, andra förslagsrum =2, tredje förslagsrum =3, fjärde förslagsrum=4.

Indikator 241 Vilken **skicklighet** anser nämnden väga tyngst i rangordning av sökande 0=ingen, 1=vetenskaplig skicklighet, 2= pedagogisk skicklighet, 3= vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet, 4 = vetenskaplig + pedagogisk + övrig skicklighet, 5= vetenskaplig och övrig skicklighet, 6=pedagogisk och övrig skicklighet.

Indikator 242 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade **demografiska indikatorerna**? 0=ingen, 1=en, 2=flera

Indikator 242 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text som noteras för hand.

VETENSKAPSINDIKATORER

Indikator 243 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig utbildning** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 243 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 244 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 244 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 245 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorer **vetenskaplig makt**? 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 245 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 246 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **vetenskaplig intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 246 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 247 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av indikatorerna för indikatorerna för **vetenskaplig politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 247 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 248 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av indikatorerna 0=ingen, 1=en, 2=flera Text

Indikator 248 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

PEDAGOGINDIKATORER

Indikator 249 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk utbildning** 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 249 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 250 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorer **pedagogisk akademisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 251 Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 251 Utgör de meriter som nämnen skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk makt**? 0=ingen, 1=en 2=flera.

Indikator 251 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 252 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av de listade meriterna inom indikatorerna för **pedagogisk intellektuell prestige** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 252 A Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Indikator 253 Utgör de meriter som nämnden skriver fram som avgörande i sitt beslut någon av indikatorerna för **pedagogisk politisk och ekonomisk makt** 0=ingen, 1=en, 2=flera.

Indikator 254 Motsvaras av vilken/vilka indikator? Text

Acta Universitatis Upsaliensis
UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Ann-Carita Evaldsson och Eva Forsberg

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmisbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andrae* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreståndares inställning till daglig elevvård. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.
22. *Bert Stålhammar* 1984: Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet.
23. *Gunnar Richardson, Paul Lönnström & Staffan Smedberg* 1984: Utbildningshistorisk forskning. Problem, källmaterial, metodik.
24. *Ulla Holm* 1985: Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.
25. *Tomas Englund* 1986: Curriculum as a Political Problem.
26. *Silva Sköld* 1987: FAL – Fortbildning i Administration för Läkare. Studie av personalutvecklingsprojekt.
27. *Gertrud Grabn* 1987: Educational Situations in Clinical Settings. A Process Analysis.
28. *Stellan E. Lifdahl* 1987: Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel.
29. *Björn Wallin* 1988: Frostigmetoden. Litteraturgranskning och två empiriska studier.

30. *Rune Axelsson* 1989: Upper Secondary School in Retrospect. The View of Former Students.
31. *Agnieszka Bron-Wojciechowska* 1989: Workers and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective.
32. *Rikard Palmér* 1989: Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie.
33. *Gösta Wennberg* 1990: Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.
34. *L. Kathrine Käller* 1990: Fostran till andraring. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv.
35. *Per Hansson* 1990: Styrning och kultur. En studie om förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet.
36. *Anders Engquist* 1990: Utvecklingssamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.
37. *Rolf Helldin* 1990: Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar och relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar.
38. *Arabella Wennerström Nylund* 1991: Oriental Learning and Western Knowledge. The Encounter of Educational Traditions in Bengal 1781–1835.
39. *Bo Nestor* 1991: Studielezare i Grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?
40. *Anna Ljöbman* 1992: Om matematikundervisning - innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.
41. *Elisabet Hammar* 1992: « La Française. » Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807.
42. *Birgitta Ekman* 1992: Livsvillkor, livsformer, utbildning. En kommunstudie i pedagogiskt perspektiv.
43. *Héctor Pérez Prieto* 1992: Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv.
44. *Abelardo Castro Hidalgo* 1992: Det traditionella och det "andra" universitetet. En början till samspel?
45. *Sonia Bentling* 1992: I idéernas värld. En analys av omvårdnad som vetenskap och grund för en professionell utbildning.
46. *Christina Andersson* 1993: The Children of Maria. Adolescent Substance Abusers, their Families and Schooling.
47. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. I: The Seduction Theory.
48. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. II: Felix Gattel's Early Freudian Cases, and the Astrological Origin of the Anal Theory.
49. *Monica Wäglund* 1993: Orientering mot ledarskap. Analys av en chefsutbildning för läkare.
50. *Thomas Tydén* 1993: Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics.
51. *Leif Ribom* 1993: Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll.
52. *Mehdi Sedigh Zadeh* 1994: Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.
53. *Carl Anders Sjöström* 1994: Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.
54. *Birgitta Almqvist* 1994: Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory.
55. *Kjell Gustavsson* 1994: Vad är idrottandets mening? En kunskaps sociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys.
56. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1994: New Universities and Regional Context. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden, 14–18 June, 1992.
57. *Gunilla Roos* 1994: Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor.
58. *Ulf Nyttell* 1994: Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.
59. *Gunnar Finnbogason* 1994: Från utbildningsplanering till kursplaner. Den isländska grundskolereformen 1974.

60. *Håkan Sandberg* 1995: Att få andas och kunna möta. Förutsättningar för målorientering inom öppen barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet.
61. *Leif Östman* 1995: Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.
62. *Gunilla Lindqvist* 1995: The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.
63. *Catharina Andersson* 1995: Läras för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning.
64. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. I: The Theoretical Framework, the Psychology of Lying, and Cases of Older Children.
65. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. II: Cases of Younger Children, Including a Case of Alleged Necrophilia, and the Shortcomings of Judicial Logic.
66. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1996: Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia.
67. *Evanthia Kalpaçidou Schmidt* 1996: Forskningsmiljöer i ett nordiskt perspektiv. En komparativ studie i ekologi och kunskapsproduktion.
68. *Carsten Ljunggren* 1996: Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.
69. *Lars-Göran Carlsson* 1997: Perspektiv på barnuppfostran. En studie av föräldraskap i kristen miljö.
70. *Anders Garpelin* 1997: Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.
71. *Kajsa Falkner* 1997: Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.
72. *Ulf Olsson* 1977: Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar.
73. *Britta Wingård* 1998: Att vara rektor och kvinna.
74. *Michael A. A. Wort* 1998: Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
75. *Eva Österlind* 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.
76. *Lillemor Kim* 1998: Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform.
77. *Maud Söderlund* 1998: ”En mänsklig atmosfär”. Trygghet, samhörighet och gemenskap – God vård ur ett patientperspektiv.
78. *Anders Andersson* 1999: Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena.
79. *Else-Maj Falk* 1999: Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.
80. *Finn Calander* 1999: Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.
81. *Valdy Lindbe* 1999: Greening Education. Prospects and Conditions in Tanzania.
82. *Inger Eriksson* 1999: Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.
83. *Birgitta Lidbølt* 1999: Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.
84. *Roland Forsberg* 1999: Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap.
85. *Fritjof Sablström* 1999. Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.
86. *Jan-Olof Hellsten* 2000: Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.
87. *Inger Ahlgren & Annalisa Gummesson* 2000: Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus.

88. *Mia Marie F. Sternudd* 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.
89. *Joyce Kemuna* 2000: The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden.
90. *Evelyn Säll* 2000: Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar.
91. *Jonas Gustafsson* 2000: Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965.
92. *Ulrika Tornberg* 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.
93. *Eva Forsberg* 2000: Eleveflytandets många ansikten.
94. *Karin Hjälmeskog* 2000: ”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.
95. *Anders Westlin* 2000: Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.
96. *Ehy Westlund* 2001: Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem? En studie av ingenjörsutbildning vid en svensk högskola.
97. *Guy Karnung* 2001: Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter.
98. *Irène Lind Nilsson* 2001: Ledarskap i kris, kaos och omställning. En empirisk studie av chefer i företag och förvaltning.
99. *Kent Ericsson* 2002: From Institutional Life to Community Participation. Ideas and Realities Concerning Support to Persons with Intellectual Disability.
100. *Anna Henningson-Yousif* 2003: Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan.
101. *Pia-Maria Ivarsson* 2003: Barns gemenskap i förskolan.
102. *Elisabet Nilbfors* 2003: Skolchefen i skolans styrning och ledning.
103. *Katarina Wijk* 2003: Planning and Implementing Health Interventions. Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking.
104. *Margareta Svennbeck* 2004: Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.
105. *Annalill Ekman* 2004: Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär.
106. *Christina Hellblom-Thibblin* 2004: Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89.
107. *Catbrin Martin* 2004: From *other* to *self*. Learning as Interactional Change.
108. *Niclas Månsson* 2004: Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumanns författarskap.
109. *Per Ekstrand* 2005: ”Tarzan och Jane”. Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet.
110. *Mia Heikkilä* 2006: Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.
111. *Katarina Gustafson* 2006: Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.
112. *Marie Karlsson* 2006: Föräldraidentiteter i livsberättelser.
113. *Henrik Román* 2006: Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985.
114. *Hans Nytiell* 2006: Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan.
115. *Carina Fast* 2007: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.
116. *Carina Carlbed* 2007: Medicinens lyskraft och skuggor – om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.
117. *Monica Langerth Zetterman* 2008: Innehållsdesign – principer, metoder och verktyg samt tillämpningar inom utbildningshistorisk forskning och undervisning.
118. *Inger Dahlgren* 2008: Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete.
119. *Maria Folke-Fichtelius* 2008: Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008.
120. *Daniel Pettersson* 2008: Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan.

122. *Pia Skott 2009*: Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik.
123. *Thérèse Hartman 2009*: Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan.
124. *Helen Melander 2009*: Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change.
125. *Ing-Marie Persson 2010*: Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser.
126. *Olof G. Jonsson 2010*: Bilden och texten. En studie av ljusets och seendets pedagogik.
127. *Ulla Riis, Thérèse Hartman, Sara Levander 2011*: Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet.
128. *Lizbeth Engström 2012*: Kliniken flyttar hem. Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård.
129. *Jobanna Svahn 2012*: The Everyday Practice of School Bullying. Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives.
130. *Adriana Velasquez 2012*: AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp.
131. *Gerd Halskov 2013*: Sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Reformforsøg, rekrutteringsmønstre og habituelle orienteringer.
132. *Magnus Granberg 2013*: Kognitivt stöd för lärande i arbetet. En teoretisk modell baserad på en fallstudie av ett svenskt militärt utlandsförband i Kosovo.
133. *Sina Hallsén 2013*: Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring.
134. *Jonas Risberg 2014*: Kunskap i interaktion på en nyhetsredaktion. Om kollegiala möten i den redaktionella vardagen.
135. *Ola Svärd 2014*: Examensarbetet – en kvalitetsindikator inom högre utbildning? Exemplet högskoleingenjörsutbildning.
136. *Ingegerd.Gunwik-Grönbladh 2014*: Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet.

