

Till försvar av det transcendentala handledningsvåldet

– en diskussion kring relationen mellan handledare
och doktorand i forskarutbildningar

**Lars-Erik Nilsson, FD i pedagogik
Högskolan Kristianstad**

Debra McGregor was a grad-student of Fox-Genovese's at Rochester who "was favored by Fox-Genovese until she announced she was marrying" a fellow student in the program. "Fox-Genovese became furious with both of them and she told Debra that she could not have a career if she had children Within two days of the marriage announcement, Fox-Genovese issued new rules for financial aid. These rules removed Debra and Robert [her fiancé] from funding. Debra, who was pregnant, had a miscarriage the next day. The miscarriage was accredited to the stress caused by Fox-Genovese's actions. (Wiener, 2005, p

Inledning

I den här "vetenskaplig essän" diskuterar jag handledare och forskarstudenter som etiska subjekt. Diskussionen förs mot bakgrund av en styrningsrationalitet som jag valt att kalla relationsarbetets byråkratisering (jmf Börjesson och Palmblad, 2003, s 144). Styrning och reglering är förhållandevis vanliga sätt att försöka komma tillrätta med missförhållanden. En utbredd föreställning är att reglering medför att människors rättigheter och skyldigheter kan presenteras på ett tydligt sätt

och att transparens kan skapas så att det går att komma tillrätta med olika missförhållanden bland annat särbehandling, trakasserier och maktmissbruk. Till exempel reglerar Högskoleverkets Doktorandhandbok vilka privata relationer som får finnas mellan handledare och doktorand. Det som stadgas är att när en professionell relation övergår i en kärleksrelation så skall den professionella relationen avbrytas och handledaren bytas ut. Samtidigt poängteras att det finns utrymme för en personlig relation och att relationen mellan handledare och doktorand ”naturligtvis i första hand professionell, men den personliga sidan av den kommer att vara avgörande eftersom de ska arbeta tillsammans i flera år” (Doktorandhandboken.nu – handledarens roll). Det som först verkar tydligt placeras istället i en glidande skala där gränsdragningen blir föremål för personlig bedömning (se Brante denna journal). Det privata och det professionella/offentliga låter sig, som Sarrimo (2006) skriver i en analys av rättsfall, inte så lätt skiljas åt och kan därmed inte heller så lätt regleras.

Arbetet med essän inleddes efter en diskussion i en handledarkurs kring ett utkast till en policy för handledare och doktorandrelationer framtagen vid Oslo universitet. Diskussionen som följde gav många exempel på svårigheter, till och med sådant som deltagare beskrev som direkta missförhållanden i handledare/doktorandrelationen. Det framfördes att det förekommer att handledare lägger beslag på sådant som studenter producerat. Det uppstår konflikter om hur mycket arbete forskarstudenten skall lägga ner utanför själva doktorandarbetet. Det beskrevs som besvärligt att diskutera handledningens kvalitet. Även handledare beskriver situationer som är besvärliga att hantera. Det kan vara svårt för handledare ”att dra åt tumskrubarna” när doktoranden inte levererar. Exempelen kan kännas igen från vad som rapporteras i Doktorandspegeln (Högskoleverket, 2008). Handledare kan känna oro för att få stå där och skämmas om inte doktoranden utför arbetet i ett projekt med god kvalitet.

Utifrån detta konstaterande kan frågor väckas vad som kan och bör regleras. I essän kommer jag att hantera doktorand och handledarrelationen som en våldsamt relation. De maktförhållanden som gestaltas genom våldet kommer med referens till Foucault (1976, 1977) att hanteras som produktiva i den mening att de producerar förändringar i de inblandades subjektivitet. Med utgångspunkt från Biesta (2002) argumenteras för att vissa former av våld är en nödvändig ingrediens i en relation mellan handledare och forskarstuderande. Jag kommer att kontrastera denna uppfattning mot en föreställning som positionerar doktoranden som ett skyddsobjekt och som bygger på en transparenssträvande styrning. Syftet med essän är att diskutera vad en sådan styrning kan medföra och vilka gränser som kan sättas för hur handledare och doktorander kan existera som subjekt, dvs. som handledare och doktorand.

Den professionella handledningsmodellen utmanas

Från och med 1980-talet har det skett en utveckling som har inneburit en betydande reglering av professionellt arbete. Forskare talar om statens återkomst (Rönneberg, 2012) och använder metaforer som kontraktstaten (Self, 2000) för att beskriva utvecklingen på det statliga området, granskningssamhället (Sahlin-Andersson, 2006) för att fånga fenomenets utbredning och utvärderingsmonstret (Lindgren, 2006) för att fånga ett av dess verktyg. Vad som beskrivs är en utveckling som applicerat på handledning innebär att stora delar av relationen mellan utbildningsorganisation, handledare och doktorand regleras.

Handledningsrelationens utformning och innehåll har traditionellt överlåtits till handledarens diskretion även när starkt påtryckande krafter kan ha funnits bakom handledaren. Vi kan kalla detta för en professionell handledningsmodell. Handledare/doktorandrelationen påverkades tidigt i historien av intressen som låg utanför själva utbildningssituationen. Ursprungligen genomförde till exempel doktoranden handledarens projekt och handledning var en mycket god affär för handledaren. Handledaren hade ett egenintresse i vad doktorander skrev och publicerade

som kunde begränsa doktorandens möjligheter till individuell utveckling och därmed överskreds gränsen mellan det professionella och det privata (se bl.a. Johannesson, 1982; Vandermeresch, 1996, för en diskussion också Brante i denna journal). Trots detta fanns det i ett övergripanden samhällsperspektiv en tillit till den akademiske handledaren som kan anses följa på den professionella modellen där förtroende för professionella utgår från deras kunskapsbas och professionens utvecklade etik, deras förmåga att verka inom ett särskilt kunskapsfält och en därpå följande jurisdiktion över fältet.

Dokumentstyrning utmanar den professionella modellen. Agevall och Jonnegård (2007) beskriver denna styrningsrationalitet som att den främst tar form genom produktion av styrande "dokument". Andra intressen än de som följer av utbildningsprojektets professionella relation kan importeras via sådana dokument (samhällsnytta, affärsintressen, byråkratisk kontroll, ekonomisk kontroll). Agevall, Aili och Nilsson (2012) menar att det som kännetecknar sådan dokumentstyrning är att den är transparenssträvande. Den innefattar såväl direkt styrning som dokumentation av processer och resultat. Den innebär en process genom vilken "verksamheter, grupper och individer görs granskningsbara så att de kan styras/kontrolleras och bedömas av aktörer utanför professionen (, s 1). I dess kölvatten följer riktningsgivande dokument men också styrande dokument föreskrifter, standarder, principer, manualer, handböcker, checklistor och kontrakt; och för doktorander och handledare reglerade tidsperioder, studieplaner, årliga avrapporteringar, regelverk för avskiljande av doktorander och mycket annat som får betydelse i forskarutbildningen.

Utbildning och subjektifiering

Davies (2006) skriver att mening kring rollen som lärare och student i en utbildningskontext vanligen skapas i liberalt-humanistiska termer, det vill säga att lärare och studenter konstitueras som "autonomous individuals with various degrees of freedom to chose what kind of person to be" (s. 425). Makten över relationen förläggs i ett sådant perspektiv till individen och idealet är begränsad påverkan från utbildningsorganisationen och betydande möjligheter för handledare och doktorand att forma den egna relationen. Dessa tankar om relationen utbildningsorganisation, handledare och student står i kontrast till Altvater och Huiskens (1971) tes att det inte finns utrymme för autonoma individer i utbildningssammanhang. Individer formas istället genom att produktionssystemets krav via utbildningsväsendets struktur sorterar och kvalificerar individer för deras framtida roller. Makten ligger i och verkar genom strukturer som till stor del ligger utanför utbildningsorganisationen. Bourdieu (1999) menar att styrningen verkar genom ett symboliskt våld. Utbildningssystemet är ett socialt system som påverkar genom att förmedla bilder av hur världen ser ut. Utbildning producerar och genomdriver sätt att tänka kring vår omvärld även om det inte kan bestämma utfallet på individnivå. Ekonomiska strukturer som till exempel produktionsförhållanden får stor betydelse för påverkan men det är främst genom ideologisk påverkan som den symboliska ordningen upprätthålls (Bourdieu & Passeron, 1989, s 20).

I en kritisk diskussion adresserar Biesta (2011) delvis motsatta syften med utbildning. Han menar att utbildning kan diskuteras utifrån tre olika identitetsformande fält som utbildningar verkar inom: kvalificering, socialisation och subjektifiering. Utbildningar måste *kvalificera* studenter så att de behärskar framtida verksamheter. De skall också *socialisera* studenterna till de specifika redan existerande ordningar som kännetecknar den framtida yrkeskulturen (Ibid. s. 28). *Subjektifiering*, skriver Biesta, kan kanske lättast förstås som motsatsen till socialisering. "Det handlar alltså inte om att introducera 'nykomlingar' i redan existerande ordningar utan om ett sätt att vara som antyder ett oberoende av sådana ordningar" (s, 29) ett sätt att vara som till en del undflyr produktionsförhållandenas determinerande inflytande så som de skisseras av Altvater och Huiskens

(1971) och våldet i Bourdieus (1999) symboliska ordning. Subjektifiering kan exemplifieras genom målet att studenter ska kunna visa förmåga ”att göra självständiga och kritiska bedömningar” som är vägledande för akademiska utbildningar (SFS 1992:1434, 1 kap, 8 §).” ’Kvaliteten’ på subjektifieringen, det vill säga vad för slags subjektivitet eller subjektiviteter som möjliggörs” (Biesta, 2011, s. 29) kan emellertid antas vara avgörande för vilka möjligheter en utbildning erbjuder studenter att bli mer autonoma i tanke och handling. Biesta argumenterar för att en subjektifiering som bidrar till ett sådant utbildningsresultat borde vara kännetecknande för all utbildning men ofta inte är det.

Positionering och subjektifiering

Positionering förekommer i alla mänskliga möten och därmed också i utbildning. Ett grundläggande teoretiskt antagande för denna essä är att aktörer positionerar och positioneras i socialisations- och subjektifieringsprocesser. Nilsson (2009) identifierar till exempel fyra positioner som studenter gör tillgängliga i sina berättelser i utredningar om disciplinförseelser i högre utbildning; offret, den lärande, den professionelle och den ångerfulle syndaren. På motsvarande sätt görs positioner tillgängliga för handledare och doktorander i tal och texter om handledning. De blir något mer och något annat, i vissa fall kanske inte primärt företrädare för de professionella rollerna handledare och doktorand utan trakasserade, utnyttjade, framgångsrika, kunniga och mycket annat beroende på vad deras berättelser tar upp för tema. Det är till exempel inte enbart handledaren Fox-Genovese som vi möter i inledningsscenariot utan en privat manipulator som anser sig ha rättigheter och skyldigheter som inkluderar att ingripa i doktorandernas privatliv. Positionering studeras vanligtvis i direkt interaktion men kan också studeras genom policier som Doktorandhandboken och Oslo-policyn där positionen som skyddsobjekt görs tillgänglig för doktorander i relation till handledare som kan tänkas utnyttja dem som extra arbetskraft eller som objekt för sexuella trakasserier. I rättstvisten mellan Fox-Genovese och hennes doktorand övertrumfar positionen som dominant och dominerad de roller personerna har i utbildningsorganisationen även om det är som följd av brott mot dessa roller som tvisten förs ut i offentligheten.

I positioneringsteori är subjektpositioner kontextberoende. Det är således inte tillräckligt att veta att någon är handledare och doktorand med de antagande om professionellt etos som detta innebär för att veta vilken position de har vid ett givet tillfälle. Det är till exempel fullt möjligt att doktoranden har ett starkare nätverk och utifrån den positionen kan mobba handledaren och att den relevanta kategoriseringen i situationen är mobbare snarare än doktorand. Även handledaren kan därmed ses som ett skyddsobjekt och skyddas som annan personal genom skrivningar och våld och trakasserier i högskoleförordningen (SFS 1993:100, kap. 10, 1§ 4 mom.). Positioneringsteorin utgår därmed från att en analys som enbart bygger på de formella roller som individer har tilldelats blir för grov och direkt olämplig vid analys av interaktion. Istället bör fokus ligga på de subjektpositioner som framtonar i den berättelse (storyline) som berättas. Ett analytiskt arbete består i att bestämma vilka handlingar som knyts till aktörer. Skall till exempel handledarens förslag om att presentera ett gemensamt paper vid en konferens uppfattas som att handledaren försöker använda sin status för att hjälpa doktoranden att få delta i rätt konferenser och att bli publicerad eller som ett försök att slippa åka på en konferens men ändå bli publicerad. En distinktion införs mellan aktiviteten och den typ av handling som den kan kategoriseras som. Det är genom en sådan analys som det avgörs om handledaren bör positioneras som mentor eller parasit och som konsekvens hur doktoranden bör positioneras. I det följande skall denna teoretiska utgångspunkt användas som ett heuristiskt verktyg.

Handledningsvåldets anatomi

Det inledande citatet från Wiener's (2005) bok *Historians in Trouble* avser att illustrera några former av våld som doktorander kan utsättas för och en handledare kan anse sig ha rätt att utöva i eller i brott mot de etiska praktiker som förväntas forma en forskarutbildning. Att det handlar om mer än milt våld framgår såväl av att missfallet beskrivs som en konsekvens av relationen som av hur vissa sociala konsekvenser konstrueras. Våldet tar sig uttryck såväl i den professionella sfären genom utformning av regler för ekonomiskt stöd som i den privata genom Fox-Genoveses ingrepp i doktorandernas privatliv. Våldsutövningen sker hela tiden på olika plan. Debra McGregor var inte den enda av Fox-Genovese's studenter som ansåg sig ha skäl att klaga. En student Lisa Tyree berättade att Fox-Genovese brukade ringa henne sent på kvällarna enbart för att skälla ut henne och förminska henne (s 17). Våldet griper därmed in i studentens privata sfär. Det går inte att undvika genom att doktoranden håller sig borta från arbetsplatsen. Det riktas mot doktorandens person snarare än mot doktorandarbetet. En öppning skapas för subjektpositioner som mobbare och offer. Ytterligare en doktorand, Stephanie McCurry, hade fått goda omdömen på sitt avhandlingsmanus men när hon fick jobb vid ett annat universitet vägrade Fox-Genovese att skriva under på att avhandlingen var färdig för att kvalitén var så låg att den skulle bli utskratad. Wiener återger det emellertid som att det var McCurry's uppfattning att Fox-Genovese hade blivit förälskad i henne och ville hålla henne kvar vid lärosätet (s 18). Återigen framställs det som att Fox-Genovese agerar utifrån privata motiv även om det sker med stöd av befogenheter som tillhör den professionella sfären. Vad som skisseras är en relation som är för nära. Den öppnar för positioner som den försmådda eller svartsjuka. Dessa och liknande historier bekräftades under rättsprocessen av kollegor till Fox-Genovese som informerade om att studenterna utnyttjades för alla möjliga former av arbete, bland annat att arrangera och betala för sin handledares middagar. Subjektpositioner som slavarbetare - slavdrivare framstår som möjliga i Wiener's berättelse. Kvaliteten i de socialisationsprocesser som skildras tycks helt inriktade på att anpassa studenterna till redan existerande ordningar som gör det möjligt för Fox-Genovese att utnyttja doktorander helt för egna syften. Det verkar uppenbart att doktoranderna behövde skyddas från sådana former av våld men det är snarare ett våld som blivit möjligt genom hur handledarrollen konstitueras. En tydlig gräns saknas mellan det professionella och uppgifter som tillhör den privata sfären.

Det framgår också av Wiener's beskrivning att det handlar om skillnader i vilket våld som kan utövas snarare än ett våldsmonopol. Våldet är i Foucault's (1976, 1977) mening positivt och aktivt i den maktutövning som sker. Det är också distribuerat även om det kan verka som om Fox-Genovese har ett våldsmonopol. Att Fox-Genovese agerar utifrån sin handledarposition hindrar inte McGregor att gifta sig eller McCurry att flytta. Trots hot om förstörda karriärer valde studenterna slutligen att anmäla sin handledare och tar därmed tillvara möjligheten att rikta ett institutionellt våld tillbaka mot sin handledare. Något ironiskt kan det förefalla att rättegången mot Fox-Genovese inleddes vid samma tidpunkt som president George W. Bush tilldelade henne ett presidentligt erkännande i form av "The National Humanities Medal" för hennes akademiska gärning.

Fallet Fox-Genovese ger argument för att det behövs ett institutionaliserat skydd av den typ som doktoranderna utnyttjar när de drar Fox-Genovese inför rätta ett skydd som bland annat finns i Sverige genom att personal kan granskas av Statens ansvarsnämnd. En transparenssträvande dokumentstyrning kan bidra till att tydliggöra handledares och doktoranders rättigheter och skyldigheter och medföra att krav kan ställas på stöd från utbildningsorganisationen som förhindrar att denna typ av situationer kan uppstå. Detta gäller vare sig det rör mer handgripligt fysiskt våld eller det handlar om övergrepp i den form som Wiener (2005) beskriver, vare sig det handlar om våld som handledaren riktar sig mot doktoranden eller våld som doktoranden riktar

mot handledaren. När styrdokument positionerar doktorander som skyddsobjekt kan man tänka sig att detta är avsikten. Samtidigt visar fallet att det kan finnas betydande problem när det gäller att dra upp gränser för rättigheter och skyldigheter i handledningsrelationer.

Olika former av utbildningsvåld

Transparenssträvande dokumentstyrning handlar i hög grad om att reglera det kända, det mätbara. Att reglera så komplexa relationer som handledare/doktorandrelationen i en forskarutbildning innebär bland annat att försöka reglera det osäkra. Sådan reglering stöter på svårigheter när det gäller att planera för framtiden. O'Malley (2000, s. 464-465) menar i en diskussion av avtalslagens genealogi att avtalslagstiftning har gått från att reglera det kända genom att blicka bakåt i tiden till att beakta det okända genom att blicka framåt. Enligt O'Malley tillhör förutsägbarhet historien. Dagens styrning bygger istället på att rationella individer "omfamnar" osäkerheten och är villiga att ta risker för att nå framtida mål. Osäkerhet präglar också i forkarutbildningar. När en individ antas som student, när en studieplan upprättas eller när en doktorand knyts till ett forskningsprojekt så sker det utifrån bedömningar av studentens förmåga, studieplanens realism och forskningsprojektets förutsättningar. Lokala planer för forskarstudier kan till exempel ange doktorandens publiceringstakt, en faktor som doktoranden knappast har kontroll över. Om osäkerhet är något som kännetecknar doktorandstudier så har en transparenssträvande dokumentstyrning små möjligheter att lyckas. Sett ur ett sådant perspektiv kan det ha oönskade effekter att introducera en transparenssträvande dokumentstyrning av handledar-doktorand-relationer.

Problemet förstärks av att vad som definieras som våld i relationer mellan lärare och studenter, strukturellt våld, milt våld eller transcendentalt våld som behandlas senare i texten knappast går att undvika (för en diskussion se också Mattson i denna journal). Det beror bland annat på att upplevelse av våld och förtryck är något subjektivt. Det beror också på definitionen av våld kan situeras så att även utbildande insatser kan inkluderas. Det professionellas koppling till det offentliga (se Sarrimo, 2006) medför att olika aktiviteter skall kunna vara öppna för granskning. Dokumentstyrning av utbildning kan därför betraktas som nödvändig men som transparenssträvande aldrig som transparent. Det okända är intimt invävt i verksamheten. Högskoleförordningen (SFS 2010:1064) reglerar att det skall finnas betygsättande lärare (examinatorers) i en kurs. Högskoleverkets skrift Rättssäker examination ger exempel på betygsättande lärares ansvar bedömning av studenters prestationer (Högskoleverket, 2008). Det har visat sig att regelverket kan tolkas så att det kan ge underlag för tvister kring såväl innehållet i bedömning av studenters presentationer som hur feedback ges till studenter. Feedback, vanligtvis presenterat som en förutsättning för lärande, kan omdefinieras som en form av våld när studenter uppfattar feedback som kränkande. Zaremba ställde problemet på sin spets i artikeln "Först kränkt vinner" (2008). Artikeln behandlar bland annat situationen vid Lärarhögskolan i Stockholm där lärare enligt Zaremba blir anmälda för att de formulerar kritik som rör studenternas språkliga behandling av uppgifter. Zaremba antyder att rädslan för att bli anmäld gör att vissa lärare inte vågar underkänna. De oroar sig för konsekvenserna, en följd menar Zaremba av likabehandlingslagens tillkomst. Kan transparenssträvande dokumentstyrning under vissa förhållanden bli ett tveeggat svärd som begränsar handledares och examinatorers möjlighet att uppträda professionellt? Feedback ingår som en del av avtalet mellan handledare och doktorand. Att leva upp till avtalet innebär med nödvändighet moment av osäkerhet. O'Malley (2000) menar att avtal förutsätter rationella individer som agerar rationellt inför sådan osäkerhet. Denna form av reglering kapsejsar när individer agerar irrationellt och som i de fall som Zaremba återger ser utbildningsvåld där handledaren ser positivt menad feedback.

Våld är ett vanligt förekommande tema när utbildning skall diskuteras, vare sig det rör sig om gränserna för åga i 1500-talets kyrkostadgor eller gränserna för feed-back vid 2000-talets

svenska lärosäten. Föreställningar om en utbildningsväsendets våldsekonomi behandlas utifrån skilda perspektiv med radikalt olika offer. I *La reproduction* visar Bourdieu och Passeron (1970) på några av de mekanismer de menar verksamt bidrar och genom vilka utbildningssystemet, (ofta mot de inblandades vilja) bidrar till att distribuera kulturellt kapital. Denna utbildningspraktik blir möjligt genom en av det symboliska våldets förutsättningar nämligen att detta våld uppfattas som naturligt, (i linje med politiskt fattade beslut, i enlighet med lagen, i överensstämmelse med existerande utbildningstraditioner) och att det därigenom kan ske i milda former. Foucault (1977) beskriver i "Disciplin and punish" utbildning som en av de samhällsfaktorer som bidrar till individers disciplinering och som förvandlar dem till lydiga kroppar. Han betonar betydelsen av att disciplineringen framstår som naturlig/rationell. Detta åstadkoms genom en normaliserande biopolitik, ett pastoralt våld och en styrningsrationalitet byggd på etiska självpraktiker som gör det moderna subjektet möjligt (se till exempel Permer och Permer, 2002). Till dessa styrningsrationaliteter hör betygssystemet och examinationsförfarandet. Becker, Geer och Hughes (1968) visar hur ett tänkande kring medelbetyg som fokuserar på dess belönande och avskiljande funktion leder studenterna till att agera enligt givna mönster under sin utbildning. Även det motvåld som uppstår när studenter inte vill underkasta sig har tilldragit sig betydande intresse. Elman (2001) och Horowitz (1987) ger historiska exempel på att detta motstånd kunde ta sig våldsamma uttryck under historien genom exempel från såväl Kina som USA där studenter till och med har bränt ner universitetsbyggnader i protest mot utbildningsorganisationens agerande. Willis (1983) visar hur symboliskt motstånd etableras genom den motkultur som byggs upp av "the lads" som ett skydd mot skolkulturen. Högberg (2010) demonstrerar hur studenter i yrkesutbildningar skapar ett motstånd mot skrivuppgifter som de uppfattar som irrelevanta bland annat genom att plagiera. Dessa studier tar inte avstånd från utbildningsvåld per se. De observerar det i dess många former, genom dess mekanismer för uteslutning, dolda läroplaner och systematisk sortering. Vad som blir uppenbart är att medan fysiskt våld utdefinieras som oacceptabelt inom många länders utbildningsväsende så kvarstår betydande rester av symboliskt och pastoralt våld. Det är inom detta område som den transparenssträvande dokumentstyrningen tycks ha svårigheter att verka och en fråga som tycks behöva besvaras är om allt utbildningsvåld är av ondo och i så fall om det kan regleras.

Det transcendentala utbildningsvåldet

Det finns en tendens att betrakta våld inom utbildning i alla dess former som något negativt. Här erbjuder Biesta (2002) en kontrapunkt i sin kritik av det kommersialiserade lärandebegreppet och sitt försvar av utbildning. Uppgiften att utbilda och att bli utbildad består enligt Biesta av transformering eller förändring av hur individen uppfattar världen och värderar kunskaper. Som framgår av tidigare resonemang kan våldet gestaltas som insatser för kvalificering/socialisering, men det kan också ta sig formen av subjektivering. Våld begås mot en individs subjektivitet för att skapa rum för en annan subjektivitet. Biesta menar att detta är ett projekt som innebär en betydande osäkerhet i termer av att studenten faktiskt kanske inte lär sig det som avses att den skall lära sig alternativt lär sig något som vare sig läraren eller studenten vill att den skulle lära sig. En konsekvens menar Biesta är att utbildningsväsendet och i förlängningen handledaren ingenting kan lova. Till skillnad från i kund-klient relationer som är den som vanligtvis står modell i professionella relationer så kan läraren/handledaren aldrig lova studenten/doktoranden att den skall nå målet. Det enda avtal som kan upprättas är ett där båda parter lovar att göra sitt bästa. Uppgiften att utbilda kräver därför en rekonfiguration av relationen mellan individen som vill lära sig och den som skall stödja individens möjligheter att lära, här handledaren och doktoranden (s. 8). Omvandlingen liknar den rekonfiguration som O'Malley (2000) beskriver när det gäller avtalsrätt. Det blir ett avtal

som handlar om att hantera osäkerheten i relationen efter bästa förmåga. Det blir att avtal som i bästa fall kan bygga på transparenssträvanden men aldrig kan bli transparent.

Det kan förefalla som att en sådan överenskommelse skulle utesluta en våldsrelation. Biesta menar emellertid att en sådan rekonfiguration måste bygga på åtminstone tre ömsesidigt beroende grundförhållanden: ”trust without ground, transcendental violence och responsibility without knowledge (s. 9). Lärande i Biestas mening består av ett transcendentalt våld, den typ av våld som inte lämnar studenten och dess föreställningar i fred. Det är ett våld som på ett fundamentalt sätt riktar in sig på studentens subjektivitet. Utbildning kan med Biestas resonemang om vi utgår från högskolelagen betraktas som ett våldsamt identitetsprojekt, som syftar till att utveckla studenter/doktorander till självständiga och kritiskt granskande individer. Detta torde, och här talar jag av egen erfarenhet från min egen forskning om examinationsfusk (se bl. a. Nilsson 2008, 2010; Nilsson, Eklöf & Ottosson, 2009), i sin tur kräva att handledare och student är öppna för att både kämpa för och ge avkall på föreställningar om vad som är originellt, forskningsbart, en lämplig teori, en god metod, ett lämpligt sammanhang att ingå i, en rimlig tidsplan att arbeta efter och så vidare. Det torde också innebära att det inte nödvändigtvis blir handledarens våld som leder doktoranden framåt. Det kan lika väl vara det våld doktoranden riktar mot sig själv i sina försök att komma till tals med forskningsmiljöer, teorier eller resultat.

Till försvar av det transcendentala handledningsvåldet

Liksom det inte är särskilt svårt att finna argument mot fysiskt våld och otillbörligt utnyttjande så är det inte särskilt svårt att finna programmatiska försvar för något som liknar det transcendentala våld som Biesta (2002) ser som en förutsättning för god utbildning. När vi talar om att utmana doktorandens föreställningar, nagelfara studentens argumentation, ifrågasätta problemformuleringen i en artikel och liknande så riktar vi ett våld mot doktorandens tankevärld och existerande subjektivitet med syftet att doktoranden skall omformulera sig och hur den representerar sin värld (Jmf Laurillard, 2002). Det kan framstå som en omöjlig motsättning att doktoranden företrädesvis förväntas göra detta genom att anpassa sig efter handledarens föreställningar samtidigt som den skall utvecklas till en självständig och kritisk forskare (Eklöf, Nilsson och Svensson, 2009). Frågan ställs på sin spets när handledarens makt diskuteras utifrån dess potentiellt (åtminstone för den enskilde individen) negativa effekter och hur makten uttrycks genom könsakt, symboliskt våld och andra mildare former av maktutövning. Våldet kan (även när det är pastoralt) innebära socialisering till osäkerhet och obehag. Symboliskt våld behöver inte vara så påtagligt som i fallet Fox-Genovese för att kunna väcka obehag.

Handledningsvåldets gränser

Min begränsade erfarenhet av att verkligen handleda doktorander gör att jag måste hämta ett exempel från annat håll. Problematiskt framstår det transcendentala våld som Flyvbjerg (2006) beskriver att han utsätts för i början av sin karriär när han vill använda sig av fall-metod.

It was equally clear, however, that my teachers and colleagues kept dissuading me from employing this particular research methodology. “You cannot generalize from a single case,” some would say, “and social science is about generalizing.” Others would argue that the case study may be well suited for pilot studies but not for full-fledged research schemes. Others again would comment that the case study is subjective, giving too much scope for the researcher’s own interpretations. Thus, the validity of case studies would be wanting, they argued. At first, I did not know how to respond to such claims, which clearly formed the conventional wisdom about case-study research. I decided, therefore, to find out where the claims come from and whether they are

correct. (Flyvbjerg, 2006, s 219-220)

Flyvbjerg (2006) beskriver motståndet mot fallstudier som kompakt. Det kommer både från lärare och kollegor. Det hämtar näring från olika vetenskapstraditioner och framställs som att det syftar till att avskräcka. Det verkar avsett att socialisera studenten in i en rådande ordning i avsikt att kvalificera den att utföra forskning med de metoder som används där.

Flyvbjergs (2006) reaktion bottnar emellertid inte i föreställningar om att handledaren har rätt och vet något som gör att de egna argumenten blir ogiltiga. Snarast formas i hans subjektivitet i motstånd mot ett våld som försöker hålla honom inom det rådande paradigmet. Det går inte att studera den fråga som intresserade honom om relationen makt och rationalitet så som den utvecklas i urbana miljöer med konventionella metoder. Flyvbjerg beskriver i berättelsen hur han positioneras som novis. Det finns inget förtroende för att han är på rätt spår och att hans övertygelse är värd att ta på allvar. Han poängterar att vid denna tidpunkt fanns det små möjligheter för honom att sätta något emot det som andra presenterade som sanning bland annat för att han saknade en kunskapsbas och utvecklad etik att utgå från, och en förmåga att verka inom kunskapsfältet. Tankarna går till litteratur som beskriver det symboliska våld som kan mobiliseras till försvar av rådande paradigmet.

Även när handledning verkar ha syftet att bereda väg för en ny subjektivitet kan den förefalla som våldsamt. Följande citat är hämtat från Bronwyn Davies (2006) som i sin tur hämtat det från sin doktorand Eileen Honan.

When I was writing my thesis, I would write a draft of each chapter and send it to my supervisor who would comment and critique it, ask questions, pose problems, etc. and send it back for another rewrite. At one stage, Bronwyn sent me an email saying, 'How much of what you say is happening is covered by Butler's statement that, "the more a practice I mastered etc.?"'. I read this quote, read the pages surrounding the quote again and again, and couldn't possibly understand the relevance to the chapter I had sent Bronwyn. What on earth is she talking about? How is this relevant to the chapter I have written about the discourses about literacy operating within the Queensland English Syllabus? I struggled, I complained, I cried, until finally after about two weeks of struggle, I got the courage to write to Bronwyn. I don't understand the relevance of this bit of Butler's. What have I missed? Where am I going wrong? Why did you suggest it? The reply I got was, it's alright, don't worry about it if it's not going to help! I felt I had struggled for nothing—why all the tears of anger and frustration? So good I thought I can stop worrying about that. And then a couple of weeks later it hit me—oh of course that's what it means—and that makes so much sense—and of course this understanding now changes my analysis of the data I had collected. (Honan, 2002, p. 2)

Högskolelagen (SFS 1992:1434) och examensordningarna (SFS 1993:100) kräver att doktoranden utvecklas till en självständig och kritiskt tänkande individ. Positionen som självständig och kritisk tillskrivs ofta forskare. De förväntas kunna agera självständigt och tillämpa kritiskt tänkande inom sitt forskningsfält. Citatet från Honan visar emellertid att möjligheterna är begränsade för en doktorand. Sedd utifrån Biestas (2010) begrepp kan texten läsas så här. Honans sätt att återberätta hur handledaren frågar om hur en annan författares idéer kan användas, visar att hennes positionering av handledaren medför en förväntan att det skall gå att finna ett utvecklat svar. Det finns ett grundläggande förtroende för handledaren uttalat i berättelsen. Handledaren positioneras som någon som vet bättre än doktoranden vilka resonemang som kan hjälpa arbetet framåt. Handledaren är expert och doktoranden novis. Mejl från handledaren med en fråga kommer inte utan att det finns något som handledaren menar är missförstått, behöver utredas eller kan förbättras. Det är ett fundamentalt transcendentalt våld som riktas mot studenten. Det skall beröra och leda till förändring. Berättelsen visar att våldet inte begränsas till förståelsen av sakfrå-

gan utan också påverkar studentens självuppfattning. I förlängningen kan man se studentens tvivel om vad tio års uppoffringar inriktade på doktorandprojektet har gett. Så stark är den övertygelsen att studenten inte lägger handledarens fråga åt sidan utan hellre kämpar med sig själv och gråter i förtvivlan under två veckor än tar kontakt och frågar ”Vad menar du egentligen?”. Även vid en så kontinuerliga handledare/doktorand-relation som den Honan beskriver så kan det vara känsligt att fråga. I en studie av Eklöf, Nilsson och Svensson (2009) menar författarna att studenter tycks vara av uppfattningen att de skall vara sparsamma med sina frågor till handledaren för att inte uppfattas som osjälvständiga. Studien bekräftar att handledarna kan ha en tendens att positionera studenter som frågar mycket som osjälvständiga.

Davies (2006) menar att nuvarande sätt att tala om individens självständighet kan leda handledare till att uppfatta att de inte skall ge för tydlig/mycket hjälp. Tydlig hjälp minskar studentens självständighet. Det är studenten själv som skall förstå. Studenten positioneras som lärande. I citatet kan den övertygelsen uppfattas som så stark att handledaren hellre låter poängen gå studenten förbi än att den själv ger svaret på sin fråga. Svarsbenägenheten inskränker sig till en bekräftelse av att om du inte ser poängen så behöver du inte göra den. Återigen beskrivs förtroendet som så starkt att studenten hellre accepterar att den inte förstår, att förståelse är ett individuellt projekt och att den hellre positioneras som mindre vetande (en ompositionering från den handledaren gör) än att kräva en förklaring. Att Honan ser det som ett välgrundat förtroende underbyggs av det lyckliga slutet. En plåga har det varit för studenten men plötsligen ser det hur handledaren har tänkt och den kan förbättra sitt manus Våldet övernsstämmer med Biestas (2002) beskrivning av våld i lärandesituationer som en typ av våld som på ett fundamentalt sätt riktar in sig på att förändra studentens subjektivitet och som behövs i en utbildningssituation.

Transcendentalt våld och subjektifiering

Den mest avgörande skillnaden Honan (citerad i Davies 2006) och Flyvbjerg verkar handla om det förtroende som finns för den som ger råd. Davies svarar på Honans återkommande överskick av texter utan att säkert kunna veta hur det kommer att tas upp och om det kommer att vara till hjälp. Honan tycks, ställd inför handledning som kan beskrivas som transcendentalt våld, inte tappa förtroende för Davies. Denna speciella handledningssekvens beskrivs visserligen som smärtsamt inpass men samtidigt som ett inpass som har bidragit till den individuella utvecklingen under dokortandprojektet. Flyvbjerg beskriver inte situationen som att han förminsas även om försöken att avskräcka framställs som syftande till att avskräcka en mindre vetande. Flyvbjerg verkar snarare ompositionera sig som delvis kompetent. Berättelsen tecknar bilden av någon som är stark i sin övertygelse att den skall hitta argument för sin sak. Det krävs emellertid ett byte av miljö för att han skall kunna växa:

At one stage in my research, I was invited to Harvard to learn about case methodology “in action.” During my stay, it became clear to me that if I were going to aspire at becoming an expert in my field of expertise, and if I wanted to be an effective help to my students in their learning processes, I would need to master case methodology in research and teaching. My stay at Harvard also became a major step forward in shedding my uncertainties regarding the conventional wisdom about cases and case studies. (Flyvbjerg, 2006, s 222)

Lärande menar Biesta (2002) kan börja först när de som skall lära sig är villiga att ta risker. Givet hur paradigmstrider beskrivs, hur de kan leda till marginalisering och utanförskap, förlust av status, bristande möjligheter att bedriva forskning och därmed minskade ekonomiska belöningar, så kan

man se hur Flyvbjerg positionerar sig som en risktagare som är villig att kämpa för sin idé och som ser en sådan subjektifiering som en förutsättning för att utveckla expertkunskap inom ett fält.

Dokumentstyrning och relationsarbete

Den transparenssträvande dokumentstyrning inriktas i många fall på det som går att sammanfatta i regler, beskriva i manualer, koda i standarder, observera och mäta genom benchmarks. Den uppvisar på så sätt likheter med det som O'Malley (2000) beskriver som den ursprungliga avtalsrätten där faktiska risker beräknas. Att regleringen ökar inom utbildningsväsendet kan iakttas bland annat genom regleringen av kursplaner och kvalitetsredovisning. Att regleringen tilltar även när det gäller forskarutbildning kan iakttas genom lagreglering av studiegången inom forskarutbildning med studieplaner och bestämmelser för rätt till handledning. Den transparenssträvande dokumentstyrningen (Agevall, Aili och Nilsson, 2012) opererar på en yta av beräkningsbara händelser. I en version vilar den på idén att allt kan göras tydligt och mätbart, att studenten faktiskt har levererat en avhandlingsplan och medverkat i olika seminarier och examinerats i speciella kurser. I en annan version flyter den på ett fundament av osäkerhet som den avses avses reducera. Relationen handledare/doktorand befinner sig till stora delar inom detta fält. Hur handledarsubjektet och doktorandsubjektet och deras relation kan vara under sådana förhållanden påverkas av hur vi ser på vad utbildning består, och vilka grundläggande villkor som måste existera för att utbildning skall komma till stånd. Mycket av det som är viktigt i utbildningsrelationen går sannolikt inte att skriva fram i policyer, hänförs till standarder, mäts genom benchmarking eller läsas fast genom regler.

Biesta (2010) menar att vi förverkligar vår subjektivitet genom vårt möte med det andra. Som handledarsubjekt är vi inställda på att reagera, men vi gör det under villkor som innebär våldsutövning i förhållande till den andres, till doktorandens subjektivitet. Detta är förutsättningar som inte kan regleras bort genom att doktoranden förvandlas till ett skyddsobjekt om vi antar att det är först när doktoranden är villig att stå upp för en idé utan att känna sig kränkt, även om det innebär att kritiseras för bristande originalitet, teoretisk förankring eller metodkunskap, som den kan utvecklas som forskarstudent. Det är en förutsättning som inte heller kan regleras bort när det gäller handledare om vi antar att det är först när den som skall handleda är villig att riskera kritik för att ha gett för personlig, för krävande, för styrande eller för lite styrande handledning som goda förutsättningar för lärande kan skapas. Mycket står rimligtvis på spel i relationen. Forskarstudenten kan få svårigheter att leverera och eventuellt riskera sin forskarkarriär om den står fast vid sin uppfattning. Handledaren kan riskera kritik från forskningsfinansiärer, från sin institution och sina kollegor om den äventyrar projekt genom att försvara doktorandens rätt till utveckling. Enligt Biesta krävs förtroende mellan lärare och student om de skall orka leva i en relation som präglas av transcendentalt våld. Men här öppnar sig nästa problem. Förtroende menar Biesta är till sin natur utan grund eftersom förtroende gäller det som inte går att beräkna. Om styrdokumentet i detalj kunde reglera allt som händer i en utbildningssituation, hur olika inblandade kommer att reagera och därmed vad utfallet kommer att bli så skulle inget förtroende behövas.

I utbildningssammanhang måste vi många gånger agera utan kunskap om vart olika handledningsråd leder, därav Biestas tredje begrepp ”responsibility without knowledge” som jag valt att kalla svarsbenägenhet utan kunskap. Möjligen skulle Flyvbjerg i exemplet ha behandlats annorlunda i forskningsmiljön om inblandade kunde ha förutsett att försök att avråda från att använda fallmetod skulle stärka Flyvbjerg i övertygelsen om att han behövde fördjupa sig i metoden. Som jag förstår Biestas användning av begreppet svarsbenägenhet utan kunskap så innebär svarsbenägenhet i sammanhanget närmast en naturgiven benägenhet att reagera på den andre även när en kontraktliknande skyldighet att reagera saknas ”we cannot chose not to be responsible,

although we are well able not to respond, i.e. to close our ears to the question” (s. 12). Det bör noteras att valet att inte vara responsiv kan ses som ett synnerligen kraftig form av våldsutövning vilket exemplet från Davies handledning av Honan visar.

Som ansvarig för det moment som examinerar studenters självständiga arbeten under många år har jag en del erfarenheter av den delikata balansen i handledningsrelationen och i relationen mellan studenter och examinatore. Intuitivt delar jag Zarembas (2008) uppfattning att det finns en ökande tendens att studenter känner sig kränkta av det som handledaren menat som välvilliga (om än ibland värdslöst formulerade) kommentarer och det som examinerande lärare meddelar vid sin bedömning. Oavsett hur mildt eller välvilligt det transcendentala våldet är menat och formulerat så kan det vara smärtsamt. Förtroende för en viss politisk eller disciplinär diskurs, ett vetenskapligt paradig eller en viss metod kan innebära att omprövningar behöver göras som är smärtsamma.

Utbildningsvåld, styrning och subjektivitet

Sammanfattningsvis vill jag säga att litteratur liksom min erfarenhet av handledning visar att det finns betydande skillnader i hur utbildningsvåld uppfattas i mediadebatt, professionsdebatt och forskning. Som visats finns teorier som beskriver utbildning som en process där fria individer skapas (Davies, 2006), där arbetskraft reproduceras mekaniskt (Altwater och Huiskens, 1971), där medborgare formas och disciplineras genom symboliskt våld och andra tekniker (Bourdieu, 1999) och som presenterar samma våld som själva essensen av lärande (Biesta, 2002). Utifrån dessa synsätt kan olika doktorand och handledarsubjekt samt olika relationer mellan doktorand och handledare skapas. Lönn-Svensson (2007) hämtar metaforer för sådana relationer från olika författare och redovisar bland annat; Appels släktröniker med den rike onkeln, farfar och storsyster; Brown och Atkins kontrastiva par director-follower, master-servant, guru-disciple; Lauvås och Handal handledarmetaforer samtalspartnern, kontrollören och det känslomässiga stödet. Många av dessa metaforer förefaller mig i högre grad signalera kontakt med det symboliska våld som Bourdieu (1999) menar präglar utbildning men även med de former av våld som Wiener (2005) beskriver.

Fall som det som representeras av Fox-Genovese och de resultat som presenteras i Doktorandspeglarna borde sätta tydliga spår. Om teorin om en ökad transparenssträvande dokumentstyrning (Agevall, Aili och Nilsson, 2012) håller borde tendensen till en positionering av doktoranden som ett skyddsobjekt kunna spåras. En intressant iakttagelse är möjligen att svaret från de lärosäten i Sverige som kontaktade i samband med insamling av material till denna essä undantagslöst var att den typen av policyer saknades men ”att vi har en grupp som håller på med något liknande”. Innebär det att lärosätena uppfattat ett lokalt behov av ökad reglering? Mot detta talar att förhållandevis få ärenden som berör kontroverser med doktorander redovisas i Högskoleverkets skriftserie Studenträtt. De tycks dessutom vara av en annan typ än de som Wiener (2005) redovisat. De rör i första hand relationer mellan studenter och lärosäte/inspektionsmyndighet inte doktorander och handledare. 2011 redovisas ett fall med en doktorand som klagat på att den inte fick disputerat tvärvetenskapligt (Edelman, 2011, s. 4). Högskoleverkets bedömning var att universitet inte behövde inrätta en utbildning i det ämne studenten ville. Verket betonar emellertid det ansvar lärosätet har för att handledare utses och att en studieplan utformas. Under 2009 behandlade Överklagandenämnden för Högskolan tre ärenden som rörde fortsatt rätt till handledning (Edelman 2010, s. 1). I två av fallen hade studenterna inte presenterat vad som bestämts i studieplanen och i ett fall hade studenten uppträtt på ett sådant sätt att den inte längre kunde ingå i studiegruppen. I samtliga fall rör det sig om våld från myndigheterna riktat mot studenterna. De fall som redovisas i Studenträtt tycks vara väsensskilda från de som redovisas av Zaremba (2008). Den främsta likheten är att de handlar om studenters möjligheter att få rätt mot sitt lärosäte.

Flera forskare både i Sverige och i andra länder har observerat att fler riktlinjer, regler och standards införts för styrning av professioners arbete (se t.ex. Agevall & Jonnergård 2012; Croxford, Grek & Shaik, 2009; Dahler-Larsen, 2000; Hargreaves, 2004). En ökad reglering av relationen lärosäte, enskilda institutioner, forskningsfinansiärer, handledare och studenter tycks vara på väg i många länder. Policyer kring forskarhandledning kan i så fall istället ses som ”resande policyer” i en global trend av reglering med transparenssträvande som inriktning och harmonisering som syfte. De exempel jag har valt visar emellertid att handledning vanligtvis uppfattas som något komplext och svårreglerat som ställer krav på en hög grad av diskretion och som dessutom alltid innehåller våld. Kan en ökad reglering genomföras utan att det utrymme för transcendentalt våld som Biesta (2002) menar är nödvändigt i en god utbildningsrelation skadas?

Referenser

- Agevall, L., Aili, C., & Nilsson, L.-E. (2012). *Den nya generationens professionella möter dokumentstyrning - om möjligheten till dubbelt lärande*. Projektplan. Kristianstad: Plattformen för forskning om verksamhetsförlagd utbildning och professionslärande.
- Agevall, L., & Jonnergård, K. (2012). Från förtroende för revisorsrollen till förtroende för revisionsstandarder? In C. Björngren Cuadra & O. Fransson (Eds.), *Tillit och förtroende. Ständiga utmaningar för professionella* (pp. 131-158). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Altvater, E., & Huisken, F. (1971). *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen: Politladen.
- Becker, H., Geer, B., & Hughes, E. (1968). *Making the Grade: The Academic Side of Student Life*. New York: John Wiley and Sons.
- Biesta, Gert J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber AB.
- Biesta, G. J. J. (2002). *Trust, Violence, and Responsibility: Reclaiming Education in an Age of Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid*. Stockholm: Carlssons.
- Croxford, L., Grek, S., & Shaik, F. J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self-evaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*, 24(2), 179-193.
- Dahler-Larsen, P. (2000). Surviving the Routinization of Evaluation. *Administration & society*, 32(1), 70-92.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.

Doktorandhandboken.nu. *Handledarens roll* (u. å.). Hämtad från <http://www.doktorandhandboken.nu/omutbildningen/handledaren/handledarensroll.4.50f9d8c512c83cd9615800049.html>

Edelman, T. (2010). Doktorander fick handledning indragen. *Studentträtt* nr 1. Stockholm: Höskoleverket.

Edelman, T. (2011). Universitetet beslutar om ämnen – inte doktoranden. *Studentträtt* nr 2. Stockholm: Höskoleverket.

Eklöf, A., Nilsson, L.-E., & Svensson, P. (2009). So I Sat Down with My Mother: Connectedness Orientation and Pupils' Independence. In A. Tatnall & A. Jones (Eds.), *Education and Technology for a Better World: 9th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education, WCCE 2009, Bento Gonçalves, Brazil, July 27-31, 2009, Proceedings* (Vol. 302, pp. 282 - 291): Springer.

Elman, B. A. (2000). *A cultural history of civil examinations in late imperial China*. Berkeley, CA: University of California Press.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Allen Lane.

Foucault, M. (1976). *Sexualitetens historia: 1. Viljan att veta*. Stockholm: Gidlund.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Horowitz, H. L. (1987). *Campus life: Undegraduate cultures from the end of the eighteenth century to the present*. Chicago: University of Chicago Press.

Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet Om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköping: Linköpings universitet.

Höskoleverket (2008a). *Doktorandspegeln 2008*. Rapport 2008:23 R. Stockholm: Höskoleverket.

Höskoleverket. (2008b). Rättssäker examination. Andra omarbetade upplagan. (R.). Stockholm: Höskoleverket.

Johannesson, G. (1982). *Lunds universitets historia : utgiven av universitetet till dess 300-årsjubileum. 2, 1710-1789*. Lund: Liber Förlag.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.

- Lindgren, L. (2006). *Utvärderingsmonstret. Kvalitets-och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lönn-Svensson, A. (2007). *Det beror på: erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.
- Nilsson, L.-E. (2008). "But can't you see they are lying": student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, L.-E. (2010). Fusk? Lärare i press mellan pedagogik och förvaltningsrätt. In G. Brante, & K. Hjort (Eds.), *Dilemman i skolan. Aktuella utmaningar och professionella omställningar*. (pp. 96-115). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Nilsson, L., Eklof, A., & Ottosson, T. (2009). 'I'm entitled to make mistakes and get corrected': students' self positioning in inquiries into academic conduct. *Critical Discourse Studies*, 6(2), 127-152.
- O'Malley, P. (2000). Uncertain subjects: risks, liberalism and contract. *Economy and society*, 29(4), 460-484.
- Permer, K., & Permer, L. G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Malmö högskola.
- Rönnerberg, L. (2012). Reinstating national school inspections in Sweden - The return of the state. *Nordic Studies in Education*(2), 70-80.
- Sahlin-Andersson, K. (2006). Transparensens former. In C. Levay & C. Waks (Eds.), *Strävan efter transparens* (pp. 19-50). Stockholm: SNS förlag.
- Sarrimo, C. (2006). *Professorn och kärleken. Sexuella trakasserier i fiktion och verklighet*. Hämtad från: <http://dspace.mah.se/handle/2043/3305>
- Self, P. (2000). *Rolling back the market: Economic dogma and political choice*. Macmillan Basingstoke.
- SFS (1993:100). *Högskoleförordningen*. Hämtad från: <http://www.hsv.se/lagochratt/lagarochregler/hogskoleforordningen.4.539a949110f3d5914ec800063912.html>.
- SFS (1993:1434). *Högskolelagen*. Hämtad från Notisum: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.htm>
- SFS (2010:1064). *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Hämtad från: <http://www.lagboken.se/files/SFS/2010/101064.pfd>
- Vandermeersch, P., A. (1996). Teachers. In W. Rüegg & H. Ridder-Symoens (Eds.), *A history of the university in Europe: Vol. 2. Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University press.

Wiener, J. (2005). *Historians in trouble: plagiarism, fraud, and politics in the ivory tower*. New York: New Press.

Willis, P. E. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Zaremba, M. (2008). Först kränkt vinner. *Dagens Nyheter* 2008-02-17.