

Tid, process och progression: Att gå från nybörjare till forskare i en (tidspressad) forskarutbildning

Sabine Gruber¹ & Kristina Gustafsson²

¹Mittuniversitetet, Sverige & ²Linnéuniversitetet, Sverige

Denna text är en reflektion över hur en forskarutbildningskurs kan designas för att ge förutsättningar för läroprocesser som understödjer progression mot självständiga färdigheter avseende vetenskaplig metod, forskningsetik och analys. Reflektionen tar avstamp i de utmaningar som det innebär att ge tid för fördjupning i en alltmer tidspressad och standardiserad forskarutbildning. Med kursen *Etnografisk forskning i socialt arbete* (7,5 hp) som exempel och med stöd av kursdeltagares skriftliga utsagor om kursen diskuterar författarna skapandet av en kurs där det finns gott om tid, där deltagarnas avhandlingsprojekt står i fokus för kursupplägg och innehåll och där den pedagogiska ambitionen är att stödja ett långsiktigt lärande. Ytterst reser reflektionen frågor om vad som händer med kursutbud och kvalitet i en forskarutbildning där kraven på tidseffektivitet ständigt ökar.

Nyckelord: forskarutbildning, färdigheter, progression, självständighet, tid

Time, process, and progression: from beginner to researcher in (time-pressed) third cycle education

This text seeks to reflect on how third cycle-courses can be designed providing conditions for learning processes supporting progression towards independent skills regarding scientific method, research ethics and analysis. One basis for these reflections is the contemporary challenge of providing time for in-depth learning in an increasingly time-pressured standardized doctoral program. Another basis is the course “Ethnographic research in social work” (7,5 credits) which forms an empirical example as well as course participants’ written statements about the course. The authors discuss the creation of this course which includes plenty of time, where participants’ dissertation projects are in focus for the course structure and content, and where the pedagogical ambition is to support a long-term in learning. The reflection raises questions about what happens with quality in third cycle-courses when demands on time efficiency are continuously increasing.

Keywords: autonomy, progression, skills, third cycle education, time

INLEDNING – FORSKARUTBILDNING OCH TID

Tid utgör en central dimension i så gott som all forskarutbildning. Den är avgörande för hur forskarutbildningen organiseras och för hur doktorander ska bli färdiga med sina avhandlingsprojekt inom den fastställda tiden. Sedan 1969 års forskningsreform har också tidsaspekten blivit mer och mer framträdande i styrningen av forskarutbildningen (Haraldsson, 2010; Prop. 1997/98:1). Målsättningen för denna styrning har varit att öka effektiviteten för att nå en bättre

Författarkontakt: sabine.gruber@miun.se, kristina.gustafsson@lnu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2022 Sabine Gruber & Kristina Gustafsson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Gruber, S. & Gustafsson, K. (2022). «Tid, process och progression: Att gå från nybörjare till forskare i en (tidspressad) forskarutbildning», *Högre utbildning*, 12(3), 31–37. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3612>

genomströmning och därmed även ett ökat antal examinationer. Tidsaspekten är alltså inte en ny fråga. Den speglar snarare en generell politisk ambition under senare decennier som syftat till att effektivisera den statliga och offentliga sektorn, där också forskarutbildningen blivit föremål för en sådan styrning (Haraldsson, 2010). En utveckling i denna riktning har också pågått internationellt, inte minst som ett led i de anpassningar som genomförts i Europa i relation till Bolognaavtalet, med ambition att stimulera internationell konkurrens och utbytet mellan universitet (Boud & Lee, 2009; Gordon, 2000; Nerad & Heggelund, 2011).

Utvecklingen mot en tidseffektiv och standardiserad forskarutbildning blir särskilt tydlig i relation till att utbildningen, oavsett disciplin, forskningsfrågor eller vetenskaplig metod, är enhetlig och omfattar fyra år. Att ett avhandlingsprojekt kan ta olika mycket tid i anspråk är således underordnat den tid som den forskarstuderande har till sitt förfogande för att fullfölja utbildningen och uppnå de självständiga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som högskolelagen föreskriver (Högskolelagen 2006). Vidare har förändringarna inom forskarutbildningen resulterat i ett inrättande av allmänna studieplaner som beskriver utbildningens mål och innehåll. I planen fastställs även antalet poäng som utbildningens olika delar ska omfatta, liksom deras fördelning mellan kurser i huvudämnet, teori och metod. Fyra års utbildning ska med andra ord ge förutsättningar för att gå från novis till en kompetent forskare som bedriver självständigt vetenskapligt arbete.

Utifrån vår erfarenhet av forskarutbildningar i socialt arbete konstaterar vi att en återkommande diskussionspunkt i handledarkollegiet kretsar runt hur mycket tid enskilda doktorander har kvar av sin utbildning. Om de ligger i fas med sin tidsplanering eller om de har halkat efter. Dessa bedömningar följs upp i doktorandernas individuella studieplaner, som omfattar en avrapportering av hur stor del som fullgjorts av utbildningen. Centrala kriterier för denna mätning är antalet genomförda kurspoäng och ”graderingsseminarier”. De kontinuerliga tidsavstämningarna förefaller även att bli en dimension i de avvägningar och strategiska val som enskilda doktorander gör i relation till sin utbildning. En viktig fråga som infinner sig är hur den forskarstuderande ska hinna bli färdig med sitt avhandlingsprojekt inom den fastslagna tiden utan att göra avkall på målet för utbildningen—att producera en färdig avhandling och därmed ta steget från forskarstuderande till forskare. Tid och effektivitet kan på så sätt ha betydelse för om en avhandling blir klar, men väcker på samma gång frågor om vad som händer med den forskarstuderandes progression givet dessa förutsättningar (Boud & Lee, 2009; Brodin & Frick, 2011; Nerad & Heggelund, 2011). I forskning om forskarutbildning har denna fråga främst behandlats inom ramen för studier om handledning och betydelsen av den akademiska socialisationen (Brodin, 2018; Gardner, 2008). I denna reflektion vänder vi istället blicken mot de delar av forskarutbildningen som utgörs av kurser.

Syftet med denna text är att med kursen *Etnografisk forskning i socialt arbete* som exempel reflektera över hur en forskarutbildningskurs kan arrangeras för att ge förutsättningar för ett lärande som förmår understödja progression mot självständiga färdigheter inom vetenskaplig metod, forskningsetik och analys. Att vårt exempel handlar om etnografisk forskning har sin bakgrund i att vi mött en påfallande osäkerhet inför etnografiska ansatser bland doktorander, utifrån argument att det är en tidskrävande och oförutsägbart (ineffektiv) metod (se Brodin, 2018 för en liknande diskussion som rör kreativitet och kritiskt tänkande). Eftersom vi själva har lång erfarenhet av att arbeta etnografiskt, inspirerade denna tveksamhet oss till att utveckla en kurs med ambition att erbjuda tid och stöd i doktoranders progression i just etnografisk forskning. För att förtydliga våra idéer bakom kursen vill vi, innan vi går in på exemplet, presentera några tankar om progression i forskarutbildningskurser.

FRÅN NYBÖRJARE TILL KOMPETENT FORSKARE — EN FRÅGA OM PROGRESSION
Oavsett vilken universitetsutbildning den forskarstuderande har med sig i bagaget till forskarutbildningen omfattar den kurser om vetenskapsteori, forskningsetik, vetenskaplig metod och analys. Denna kunskap har lagt grund för en rad färdigheter som ska fördjupas under forskarutbildningen. Förberedelserna för att planera och genomföra forskning ser emellertid olika ut beroende på utbildningsprogram och disciplin. Sett till det samhällsvetenskapliga och humanistiska fältet kan denna skillnad lite förenklat beskrivas som att teoretiska grundutbildningar (exv. sociologi) genomsyras av ett forskningsinriktat lärande som förbereder studenten för en forskarutbildning. Medan den vetenskapliga förberedelsen i professionsutbildningar (exv. socionomprogrammet) även inbegriper ett omfattande yrkesförberedande lärande vid sidan om teoretiskt lärande. Den vetenskapliga förberedelsen utgör då ett av flera spår i utbildningen. Därför är inte heller dessa utbildningar, menar vi, lika förberedande för forskarstudier som mer teoretiskt inriktade utbildningar är.

I professionsutbildningar ingår i regel en översikt kurs i vetenskapliga metoder inför skrivandet av kandidat-, magister- och masteruppsatser. Formen för dessa kurser beskrivs ibland som en "smörgåsbordsmodell", med syfte att orientera studenterna i olika metodologiska ansatser av relevans för deras insamling av empiriskt material och analysarbete. Kurserna organiseras ofta utifrån en uppdelning mellan kvalitativa och kvantitativa metoder, med kurslitteratur baserad på encyklopediska metodböcker (exv. Bryman, 2011; Silverman, 2013).

Inom forskarutbildningen i socialt arbete är det inte sällan metodkurser av smörgåsbordsmodellen som ännu en gång erbjuds när den forskarstuderande påbörjar sin utbildning. Ett argument för detta kursupplägg är att den forskarstuderande ska erbjudas en bredd i sin kunskap om vetenskapliga metoder. Ett annat argument handlar om möjligheten att ta del av olika metodologiska överväganden och metoder för att inte alltför tidigt i utbildningen låsa sig vid ett sätt att arbeta.

En risk som vi ser med detta är att doktoranden i hög grad ställs inför att på egen hand utveckla sina färdigheter inom den valda metoden för avhandlingen. Givet att flertalet forskarutbildningar i socialt arbete under senare år minskat utbildningens kursdel från 90–75 till 75–60 högskolepoäng begränsas även möjligheterna till metodkurser med fokus på fördjupning och färdighet. Ett skäl för att minska utbildningens kursdel har handlat om rimligheten att hinna bli färdig med avhandlingen inom avsatt tid. En möjlig konsekvens av dessa omständigheter är att forskarutbildningens upplägg av metodkurser inte alltid förmår svara mot den fördjupning och progression som forskarstuderande efterfrågar och är i behov av. För att spetsa till resonemanget något är det som om steget från teoretisk och översiktlig kunskap till att behärska en färdighet i praktiken inte längre riktigt ryms i forskarutbildningens kursutbud. Istället förefaller det bli något som överlämnas att hanteras i handledningen av den forskarstuderande.

Med hjälp av vetenskapsfilosofen Magdalene Thomassens (2007) tankar om kunskap och praxis ser vi det som fruktbart att tänka på forskarutbildningen som en utbildning av blivande praktiker, det vill säga praktiserande forskare. Thomassens resonemang bygger på en modell om hur utvecklingen av handlingsberedskap genomgår ett antal faser från nybörjare till kompetent utövare och expert. Hon beskriver modellen i termer av progression från ett beroende av allmänna instruktioner och riktlinjer till intuitiv och flexibel handlingskompetens för konkreta sammanhang. Vi menar att detta sätt att förstå vägen från nybörjare till expert också är relevant när det handlar om att utveckla kompetens för att praktisera vetenskapligt arbete. Forskarutbildningen behöver därför omfatta moment som gör det möjligt för den forskarstuderande att ta steget från nybörjare till kompetent utövare och expert. Utöver handledning

och en aktiv forskarmiljö på institutionen behöver forskarstuderande även erbjudas konkreta möjligheter att tillägna sig de specifika färdigheter som är förenade med den valda metoden. Utifrån denna ståndpunkt har vi utvecklat en kurs där siktet är inställt på tid för fördjupning och progression av metodologiska färdigheter. Kursen *Etnografisk forskning i socialt arbete* (7,5 hp) syftar till att skapa pedagogiska förutsättningar för ett sådant lärande.

EN KURS I ETNOGRAFISK FORSKNING – TID, PROCESS OCH PROGRESSION

I planeringen av kursen utgick vi från tre grundläggande idéer. Den första idén handlar om att organisera en kurs med mycket tid till sitt förfogande. Det blev sammanlagt åtta heldagsseminarier. För att skapa kontinuitet och ge förutsättningar för lärandeprocesser ville vi också att tiden skulle fördelas över en längre period. Kursen har sträckt sig över tre terminer, vilket innebär 10% fart. Dessa tidsaspekter är också relaterade till kursens inriktning på etnografisk forskning, som i sig är en tidskrävande metod. Mer än så var vår ambition att kunna följa de enskilda deltagarnas process i forskningsarbetet, och att deltagarna skulle ges möjlighet att ta del av och lära sig av varandras forskningsprocesser. Detta leder oss till den andra idén, att deltagarnas avhandlingsprojekt står i fokus för kursens upplägg och innehåll. Det innebär att kursen behandlat ett antal teman som är centrala för etnografisk forskning och relevanta oavsett forskningsämne, nämligen: etnografiska metoder, fältarbete, fältrelationer, etik, fältanteckningar, dokumentation, transkription, analysmetoder och etnografiskt skrivande. Den tredje idén handlar om att pedagogiskt understödja ett långsiktigt lärande. Här är det två ambitioner som varit vägledande. Varje kurstillfälle har knutits till en arbetsuppgift som deltagarna förberett och redogjort för vid kurstillfällena, som organiserats i form av arbetande seminarier med tonvikt på utbytet mellan kursdeltagarna. Kurstillfällena har med avstamp i det aktuella temat kretsat kring frågor och utmaningar i relation till deltagarnas pågående avhandlingsprojekt.

Vi har arbetat som ett lärarteam genom hela kursen, vilket innebär att vi har planerat kursen tillsammans, alltid varit två lärare på seminariedagarna och att vi examinerat kursen gemensamt. Detta upplägg har möjliggjort diskussioner i mindre grupper som gett gott om talutrymme för den enskilda deltagaren. Varje seminariedag har inletts och avslutats med "rundor". I början av dagen har deltagarna berättat vad de "har på bordet" i sitt avhandlingsarbete, och i slutet av dagen vad de tar med sig från dagens seminarium. Kursen har genomförts två gånger, och antalet deltagare har varit 10 respektive 12 från olika lärosäten runt om i landet. Båda kurserna har avslutats med en rapport i vilken flertalet kursdeltagare bidragit med en text som behandlar något av kursens teman (Gruber & Gustafsson, 2018; Gustafsson & Gruber, 2020).

Baserat på utvärderingarna från de två kurserna vet vi en del om hur kursen uppfattades när den avslutades. För att ta reda på vad kursen gett på lite längre sikt, det vill säga om den verkligen främjar den progression vi eftersträvat, skickade vi våren 2021 ut några frågor till samtliga som genomfört kursen. Frågorna utgick från de tre grundläggande idéerna för kursen, dess tid, fokus på eget avhandlingsarbete och det långsiktiga lärandet. Cirka hälften av deltagarna besvarade frågorna. Flertalet av dem gick den andra kursomgången och hade den sannolikt i mer färskt minne än de som gick den första kursen. Nedan följer några nedslag i de svar vi fått från deltagarna.

TID

"När det kommer till frågan om tid, tycker jag att den varit helt avgörande för kursens behållning. [...] Jag tänker att avhandlingsprojektet är en rätt lång arbetsprocess, där det kan vara värdefullt att skapa forum och kursformer som är anpassade till detta tidsperspektiv för att skapa lite trygghet och kontinuitet i utbildningen."

Svaret lyfter fram betydelsen av tid för att skapa trygghet och kontinuitet. Flera deltagare kommenterar det faktum att kursen pågick under tre terminer och hur det möjliggjort att flera av kursmomenten kom att ligga i fas med det egna avhandlingsarbetet.

”Tidsaspekten gjorde alltså att jag fick möjlighet att utveckla kunskap i takt med att mitt fältarbete tog form och på så sätt fick tid att formulera frågor och lyssna in andras respons på dessa.”

Så även om kursmoment genomfördes före eller efter att de var aktuella för det egna avhandlingsprojektet uppfattas kursupplägget ha bidragit till viktiga metodreflektioner i relation till det som redan genomförts i avhandlingsarbetet.

DET EGNA AVHANDLINGSARBETET

”Att avhandlingsprojektet har stått i fokus har också utifrån en tanke om tid möjliggjort att man fått ta del av dem som kommit längre i sina projekt och kan förbereda sig på vissa saker och dela med sig av egna erfarenheter.”

Att få ta del av andras erfarenheter ses som en värdefull förberedelse inför det arbete som komma skall. Kursdeltagarna upplever det också som betydelsefullt att upptäcka att många av de frågor som infinner sig under avhandlingsarbetet inte är unika. Någon kommenterade att det gjorde att hen inte kände sig ensam.

”Att kursdeltagarnas avhandlingsprojekt stått i centrum har varit oerhört givande på så vis att fältarbetets vedermödor och inspirationer diskuterades flitigt och reflekterades utifrån verkliga dilemman och exempel. Detta innebar i sig många igenkänningsfaktorer där jag förstod att jag inte var ensam om mina upplevelser på och efter fältet.”

Citaten ovan berättar om vikten av det kontinuerliga utbytet mellan kursdeltagarna, som även upplevs ha lagt grund för att etablera betydelsefulla nätverk. Kursdeltagare som kommer från mindre forskarutbildningsmiljöer har också kommenterat betydelsen av att kunna etablera kontakt med andra etnografer när de upplever sig som ”den enda etnografen” i ”hemmamiljön”.

”Upplägget möjliggjorde att skapa relationer till medstudenter som blev kollegor, jag har kunnat återvända till kollegor i frågor som uppkommit i mitt avhandlingsarbete.”

”Kursen blev ett sammanhang där jag inte var ensam med mina frågor utan snarare mötte förståelse för de frågor och utmaningar som jag stod inför. Det gjorde att jag inte hoppade av mina doktorandstudier.”

Redan i det första citatet ovan nämns behovet av trygghet. Detta behov handlar inte bara om osäkerhet inför det egna avhandlingsarbetet, utan också om att akademien emellanåt är en otrygg miljö. Några kursdeltagare har understrukt behovet av förtroende och utmaningen med att känna sig trygg i en forskningsmiljö där så mycket handlar om prestation och bedömning. Kursens fokus på deltagarnas avhandlingsarbete tycks därmed ha bidragit till ett sammanhang där det finns utrymme för att uttrycka tvivel och osäkerhet i relation till det egna forskningsarbetet. I svaren betonas betydelsen av det gemensamma arbetet i kursen och hur det blev ett sätt att pröva och utveckla sina tankar snarare än att bli bedömd.

LÅNGSIKTIGT LÄRANDE

”[...] en sak som sticker ut med denna kurs jämfört med andra kurser inom ramen för forskarutbildningen är att de texter vi deltagare förväntades producera till varje träff skulle vara av sådan karaktär att de direkt hade relevans för avhandlingen, exempelvis metodkapitlet. Det innebär att kursen har bidragit till att jag har kunnat skissa och skriva fram samt tillsammans med andra reflektera över texter som jag kan sätta in i avhandlingens metodkapitel exempelvis.”

Seminarieformatet i sig lyfts fram som centralt för det egna lärandet, liksom de ”rundor” som varje kurstillfälle inleddes och avslutades med.

”Vad som har varit positivt kring det pedagogiska arbetssättet tycker jag är att kurstillfällena lyckats bli arbetande seminarier. [...] Jag tror att tidsaspekten har varit viktig för att få till detta, både kursens längd men också att det har varit heldagar istället för tvåtimmarstillfällena.”

Kursdeltagarna kommenterar att kursen gav plats för att pröva idéer och uppslag kring det egna avhandlingsprojektet tillsammans med de andra deltagarna och oss lärare. I en del svar framträder kursen som ett extra sammanhang som, vid sidan om avhandlingshandledningen, öppnat upp för reflektioner kring centrala avvägningar i avhandlingsarbetet.

”Kursens pedagogiska upplägg innebar också att jag trots stor osäkerhet kring avhandlingens inriktning och fokus vågade pröva och testa mina idéer där vi tillsammans kunde söka svar i etnografins och avhandlingsarbetets snåriga processer.”

”Detta kan jämföras med andra kurser jag medverkat i, där de texter som skulle produceras snarare har handlat om att skriva fram och visa att jag exempelvis har tillgodogjort mig kurslitteraturen, alltså ”text som kontrollfunktion”, inte text som jag kan placera i min avhandling.”

Möjligheten att få läsa, reflektera och arbeta kollektivt verkar ha främjat självförtroende, men också steget mot mer självständighet inför de färdigheter som förväntas av en forskare. Det gemensamma arbetet med det egna arbetet i centrum bidrog till kursens bredd och progression som en deltagare uttryckte det:

”Jag fick hela tiden möjligheten att ställa mig frågan: Okej, så vad betyder det här temat för mitt avhandlingsprojekt. På så sätt kunde mitt eget lärande kopplas till avhandlingsarbetet vilket bidrog till att jag kunde göra en progression. Genom att ställa mitt eget avhandlingsarbete i kontrast till mina medstuderaendes projekt upptäckte jag även något av bredden i det metodologiska fältet, alltså att fokusera på mitt eget avhandlingsprojekt innebar inte ett snävt perspektiv på vad etnografi är och kan vara utan tvärtom öppnade det upp för bredden.”

Sammanfattningsvis kan vi se hur deltagarna formulerar ett antal byggstenar som de ser som värdefulla för det långsiktiga lärandet. De handlar om tid att utforska eget och andras arbete, möjlighet att utmana sin egen osäkerhet när det gäller avhandlingsarbetet, bygga självförtroende genom att få pröva sina tankar och arbeta ihop med andra och att det sker i en trygg och tillåtande miljö. Detta beskrivs som viktiga byggstenar för att kunna ta steget från nybörjare till expert. En deltagare resonerade så här.

”Jag kunde utveckla min ’forskaridentitet’ i en riktning som annars inte hade varit möjlig. Jag överdriver inte, den här kursen blev min vändpunkt och betydelsen av den återkommer jag ständigt till i mitt avhandlingsarbete. Forskning blev i denna kurs mycket mer än produktion. Jag tror faktiskt att jag under kursens gång på riktigt förstod att det fanns plats för en ’sån som mig och mitt intresse’ inom akademien.”

Citatet ringar in kvalitativa dimensioner av forskarutbildningen som vi menar skulle behöva diskuteras mer.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER – LÄRDOMAR FRÅN KURSEN

Med stöd i exempel och erfarenheter från en forskarutbildningskurs i etnografisk forskning i socialt arbete har vi reflekterat över betydelsen av att ge utrymme för processer som dels är tidskrävande, dels ger utrymme för progression. I deltagarnas svar ser vi att de utmaningar vi definierat i form av tid och progression verkar vara relevanta. Likaså att det finns behov av tid

för eftertanke bland forskarstuderande och att få arbeta tillsammans. Utbytet av erfarenheter upplevs som viktiga förutsättningar för att utvecklas till en trygg och självständig forskare och för att utveckla ett kollegialt nätverk. Allra sist kan vi konstatera att frågan om hur den forskarstuderande ska hinna bli färdig med sitt avhandlingsprojekt inom den fastslagna tiden utan att göra avkall på målen för utbildningen kvarstår. Erfarenheterna från kursen talar för att vi i handledarkollegier och forskarutbildningar behöver reflektera över vad som händer med forskarutbildningens kvalitet och möjlighet till progression när tid och effektivitet, att bli klar med avhandlingen i tid, till synes blir överordnade mål. Det gäller forskarutbildningen generellt, men också det kursutbud som står till buds, och som utgör en väsentlig plattform i forskarstuderandes möjligheter att bli en kompetent forskare på fyra år.

FÖRFATTARPPRESENTATION

Sabine Gruber är professor i socialt arbete vid Mittuniversitetet. I sin forskning är hon inriktad mot transnationell migration och välfärdsinstitutionella praktiker med fokus på frågor som rör maktrelationer, exkludering och rasism. Företträdesvis arbetar hon etnografiskt i sin forskning. Hon undervisar om kvalitativa forskningsmetoder, migration, barnavård och professionsnära frågor i socialt arbete.

Kristina Gustafsson är docent i etnologi och lektor i socialt arbete vid Linnéuniversitetet. Hon forskar inom området tolkning i offentlig verksamhet och flerspråkiga möten i olika välfärdsinstitutioner med särskilt fokus på språkliga maktasymmetrier och social och språklig rättvisa. Hon undervisar om etnografisk forskning, forskningsetik, flerspråkig kommunikation och socialt arbete med barn, familj och unga.

REFERENSER

- Boud, D. & Lee, A. (Red.) (2009). *Changing practices of doctoral education* (pp. 8–1). Routledge.
- Brodin, E. M. (2018). The stifling silence around scholarly creativity in doctoral education: Experiences of students and supervisors in four disciplines. *Higher Education*, 75(4), 655–673.
- Brodin, E. M. & Frick, L. (2011). Conceptualizing and encouraging critical creativity in doctoral education. *International Journal for Researcher Development*, 2(2), 133–151.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Gardner, S.K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(125), 138.
- Gordon, G. (2000). Comparability of postgraduate academic qualifications. Some issues, challenges and experiences. *Higher education*, 40(4), 377–388.
- Gruber, S. & Gustafsson, K. (Red.) (2018). *Etnografisk forskning i praktiken. Reflektioner från pågående avhandlingsarbeten*. Linköpings Studies in Social Work and Welfare, Linköpings universitet.
- Gustafsson, K. & Gruber, S. (Red.) (2020). *Etnografisk socialt arbete. Fält, analys, text*. Forskningsrapporter i socialt arbete 2020:3, Linnéuniversitetet.
- Haraldsson, J. (2010). *”Det ska ju vara lite äventyr”. Styrning av svensk forskarutbildning utifrån reformen 1998*. Göteborgs universitet.
- Högskolelagen 2006:173, §9a.
- Nerad, M. & Heggelund, M. (Red.) (2011). *Toward a global PhD?: Forces and forms in doctoral education worldwide*. University of Washington Press.
- Prop. 1997/98:1 Budgetproposition för 1998.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsfilosofi*. Gleerups.