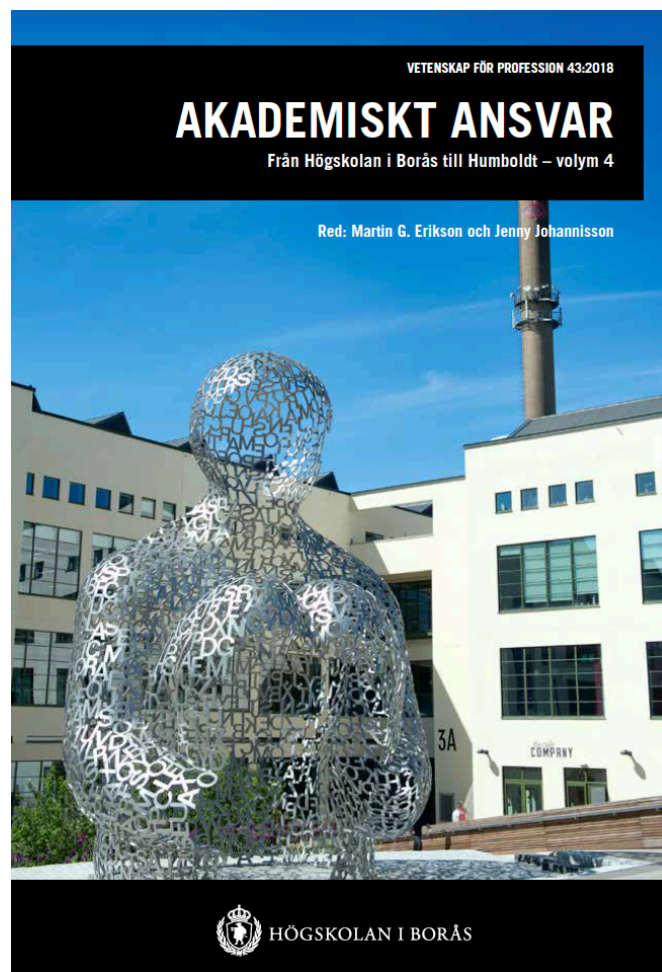


Erikson, M. G. (2018). Akademiskt ansvar - ett möte mellan frihetsideal och samhällsnytta. I M. G. Erikson & J. Johannisson (red:er), *Akademiskt ansvar – från Humboldt till Borås volym 4* (s. 13-30). Vetenskap för profession, 43. Borås: Högskolan i Borås.



## Akademiskt ansvar – ett möte mellan frihetsideal och samhällsnytta

---

*Martin G. Erikson*

När Karl Jaspers formulerade universitetets idé under återuppbyggnaden av den tyska högre utbildningen efter nazismens mörka år, lyfte han fram det intellektuella samvetet som en nödvändig byggsten för en framgångsrik akademisk verksamhet (Jaspers, 1946/1953). Enligt Jaspers var detta intellektuella samvete därtill centralt både för forskaren och för studenten. Att detta lyftes fram i en tysk kontext, oaktat det mer kortsiktiga historiska sammanhanget, är inte förvånande; kopplingen mellan den akademiska friheten och det akademiska ansvaret är tydlig redan i Wilhelm von Humboldts visioner om Berlinuniversitetet från tidigt 1800-tal (Humboldt, 1903/1970).<sup>1</sup> I Humboldts arbeten blir det också uppenbart att man som akademiker bidrar till att legitimera den akademiska friheten genom att ta detta ansvar. När man följer de moderna diskussionerna om universitetens och högskolornas styrning och villkor blir det dock tydligt att frågan om det akademiska ansvaret har fått stå tillbaka för diskussioner om akademisk frihet. Nu är det kanske inte helt oväntat att människor som vill diskutera sina egna arbetsvillkor väljer att betona skyddet för sin frihet snarare än att förtydliga vilket ansvar man själv och kollegorna måste ta, och där skiljer sig knappast akademiker från andra. Samtidigt kan man, som redan konstaterats, finna ett försvar för friheten i ansvarstagandet. Därtill finns diskussionen om akademiskt ansvar också närvarande i de återkommande diskussionerna om vilka förväntningar på samhällsnytta som det är lämpligt och rimligt att ställa på akademien, varvid frågan om akademiskt ansvar också blir påtaglig för intressenter utanför akademien (exempelvis Nixon, 2012). På policy-nivå blir samhällsnyttans roll mycket tydlig i exempelvis de förväntningar på forskare som ställs inom europeiska unionen, som starkt betonar att forskare så långt det låter sig göras ska försäkra sig om att deras forskning är relevant för samhället (European Commission, 2005). I arvet från upplysningstiden finns också föreställningen att det var en samhällsnyttig akademisk verksamhet att odla den fria och djärva tanken - *sapere aude* – med universitetet som en fristad för kritiska röster i samhället. Att högre utbildning skulle vara till det allmännas bästa är knappast heller kontroversiellt, men som Allen and Allen (2003) konstaterade kan man å andra sidan problematisera att samhällsnyttan för högre utbildning skulle vara något enkelt och oproblemiskt. Det kan ju bli högst misshagligt med fritt tänkande människor som kan komma fram till vilka slutsatser som helst och vars rätt att argumentera och publicera skyddas av akademien. Detta visar också att varje diskussion som

---

<sup>1</sup> Detta verk skrevs alltså 1809 eller 1810 men publicerades postumt först år 1903 under titeln "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin" (Humboldt, W. von, *Gesammelte Schriften*. Berlin: B. Behr's Verlag). Finns också i svensk översättning (Humboldt, 1903/2008).

är kopplad till syftet med akademisk verksamhet med nödvändighet har en ideologisk dimension (exempelvis Filippakou, 2011; Friberg, 2015). Denna dimension följer då givetvis med när man diskuterar ansvaret för att uppnå detta syfte.

Redan här ser vi det akademiska ansvarets komplexitet som gör att ämnet förtjänar större utrymme och en mer samlad kritisk genomlysning, också i kontexten av moderna svenska universitet och högskolor. En sådan genomlysning, utifrån skilda perspektiv men primärt i ett svenskt sammanhang, är syftet bakom denna antologi liksom den seminarieriet som den ursprungligen bygger på. Här bör det också sägas att det i denna introduktion primärt diskuteras akademisk frihet och akademiskt ansvar i en kontext av västerländsk demokrati. Frågan om den akademiska friheten ter sig givetvis annorlunda för den som vill bedriva akademisk verksamhet under en totalitär regim.

Högskolan i Borås har sedan Humboldtuniversitetets 200-årsjubileum år 2010 genomfört fyra seminarierier, kallade Humboldtseminarier, där varje serie haft sitt eget tema. Bidrag från seminarierna har sedan sammanställts i en antologi per seminarieriet, där tre antologier tidigare blivit utgivna (Erikson, Johannisson, & Sundeen, 2013; Lindh & Sundeen, 2010; Lindh, Sundeen & Torhell, 2011). Föreliggande antologi utgår från den fjärde seminarieriet, som pågick mellan 2014 och 2016 och denna serie hade just det akademiska ansvaret som tema. Från de inbjudna gäster som deltog i seminarierna har åtta bidrag samlats i denna volym. Dessa bidrag presenterar tillsammans ett brett perspektiv på akademiskt ansvar och omfattar diskussioner av relevans för både forskare, lärare, studenter och lärosäten. Kapitlen omfattar både ledning, utbildning och forskningspraktik samt relateras till kvalitetsarbete, samhällsansvar och akademiska värden i stort. Innan vi fördjupar oss i dessa texter kan det dock vara bra att börja med en översikt över hur akademiskt ansvar har diskuterats i litteraturen. Redan ovan ser vi att relationen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet är viktig och det är också den naturliga startpunkten för att diskutera akademiskt ansvar, inte minst för att den omfattande litteraturen om friheten är en bra ingång till att komma åt ansvaret. Vi kommer dock att se att frågan om akademiskt ansvar lätt kan bli bredare, beroende på vilka utgångspunkter man tar – detta särskilt som frågan om ansvar för samhällsnyttan är ständigt återkommande. Bredden ökar därtill ytterligare om vi anlägger pedagogiska perspektiv på ansvaret.

Utgår vi från den akademiska friheten som en grund för att diskutera akademiskt ansvar blir som redan konstaterats Wilhelm von Humboldts arbeten en naturlig utgångspunkt. Där ser vi en klar vision av ett universitet som integrerar forskning och undervisning (Humboldt, 1903/1970). Eftersom Humboldts idag klassiska skrift först blev publicerad postumt kan man givetvis ifrågasätta hur stort inflytande Humboldt hade på universi-

teten under sin egen livstid. Man kan dock konstatera att frågan om akademisk frihet och ansvar förefaller ha varit levande i 1800-talets Tyskland. Detta visade sig inte minst på Berlinuniversitetet där den nära kopplingen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet uttrycktes av Humboldts intellektuelle arvtagare Hermann von Helmholtz, i dennes installationstal som rektor: "But freedom necessarily implies responsibility. It is as injurious a present for the weak, as it is valuable for strong characters" (Helmholtz, 1877/1995, s. 335). Humboldts vision om universitetets organisation må ha varit ny och delvis radikal, men diskussionen om akademisk frihet hade tydliga rötter. För Humboldt gick den akademiska friheten tillbaka till upplysningstiden och även den fortsatta diskussionen om akademisk frihet och akademiskt ansvar knyter an till dessa rötter (se exempelvis Kirkland, 1950).

Inte bara Jaspers skrev om akademins frihet och ansvar utifrån erfarenheterna under de mörka åren på 1940-talet; också Polanyis klassiska text om forskningens frihet föddes ur samma kontext (Polanyi, 1947).<sup>2</sup> Polanyis diskussion har fortsatt in i våra dagar och snarast intensifierats. Där har inte minst forskningens frihet betonats i samband med att forskningens villkor förändrades efter andra världskriget och forskningen gick in det som Woolgar (1988) kallade den *professionella* fasen i vetenskapens utveckling (i Woolgars termer hörde däremot Humboldt hemma i vetenskapens *akademiska fas*). För Polanyi gav den akademiska friheten den bästa organisationsformen för en så komplex verksamhet som forskning, där det inte gick att styra verksamheten utifrån antaganden om vilka vägar som kunskapsutvecklingen skulle vinna på att följa. Sätillvida finns det en grundtanke här att det finns en samhällsnytta med akademisk frihet; friheten är definitivt inget självändamål.

Idag är akademisk frihet ett begrepp som fått en tydligare retorisk klang. Searl (1971) hävdade, när han i Polanyis efterföljd analyserade begreppet, att de flesta akademiker tycker sig känna igen den akademiska friheten när de anser att den är hotad men betydligt färre kan ge en begreppsligt klar definition. Åkerlind och Kayrooz (2009) beskriver det lite mer försiktigt än Searl och nöjer sig med att konstatera att i samhällsdebatten tenderar begreppet akademisk frihet att användas mer flytande än i forskningslitteraturen. Som Åkerlind och Kayrooz (2009) visar i en litteratursammanställning finns också svag konsensus om vad akademisk frihet egentligen innebär (se också Karran, 2009). Dock kan man urskilja några gemensamma teman som återkommer i diskussionen om akademisk frihet och även om det finns olika ståndpunkter kring dem bidrar dessa teman till att sätta ramar för en diskussion om akademiskt ansvar.

---

<sup>2</sup> Det är i sammanhanget intressant att notera att också Robert K. Mertons klassiska normering av vetenskapens praktik ursprungligen publicerades 1942, som en reaktion mot nazismens angrepp på judiska forskare och vad de ansåg som "judisk vetenskap" – inflytandet från motståndet mot totalitära hot är starkt förankrat i litteraturen om vetenskapens etos. Även detta är ett arbete som i hög grad handlar om akademiskt ansvar.

En grundtanke i den akademiska friheten är att akademien ska hanteras av akademiker - alltså att den akademiska verksamheten ska styras av kollegiala processer, vilket då inte minst gäller forskningen. Varken politisk, teologisk eller administrativ styrning av forskningens innehåll är berättigad och detta är en ståndpunkt som står sig genom århundradena, från Humboldt via Eliot (1907) till våra dagar (se exempelvis Karran, 2009; Åkerlind & Kayrooz, 2009). Samtidigt är denna frihet långt ifrån självklar och det finns idag en diskussion om ökad begränsning av den akademiska friheten. Ett exempel är politiska hot mot Central European University i Budapest som kom från den ungerska regeringen år 2017 (se exempelvis Lazerson, 2017; Matthews, 2017). Ett annat exempel är de hot som anses ligga i ökat marknadstänkande inom forskning och högre utbildning (exempelvis Hedgecoe, 2016; Marginson, 2014; för en svensk kontext, se Albeck Öberg et al., 2016 liksom Ankarloo & Friberg, 2012). I denna kritik mot marknadstänkande och resultatstyrning blir också ansvarsfrågan tydlig. Detta blir en fråga om ansvar för att stå upp för akademiska värden, men också en fråga om att ta ansvar för kvaliteten i verksamheten och därigenom inte minst visa samhällsnytta även utan resultatstyrning.

Den akademiska friheten kan som Åkerlind och Kayrooz (2009) konstaterar sedan ta sig uttryck i frihet från yttre inblandning i vilken forskning man ska bedriva eller frihet att välja hur man vill bedriva denna forskning. Redan i denna diskussion ser vi också att ansvarets relation till friheten är komplex: den individuella forskarens rätt till frihet styr lärosätets ansvar att upprätthålla denna frihet varvid den individuella forskaren har ett ansvar att förhålla sig till friheten på ett adekvat sätt. Å andra sidan kan vi då också tala om lärosätets akademiska frihet, vilket inte minst sker i termer av autonomi i relation till statliga restriktioner. Då ökar komplexiteten ytterligare men ger också konkreta effekter (se exempelvis Rendel, 1988). I en svensk kontext kan de konkreta effekterna av balansen mellan autonomi och frihet exempelvis handla om friheten att avgöra vilka beslut som ska fattas i kollegial ordning (enligt Högskolelagen 2 kap. 6 §). Då kan vi också se att ett akademiskt ansvar som har till funktion att värna kollegialitet kan stå i konflikt med andra former av akademiskt ansvar och akademisk frihet. Det kan handla om att kollegiala beslut begränsar individuella medarbetares frihet, exempelvis kring examinationsformer eller lärandemål. Här finns också ett ansvar att bidra till de kollegiala processerna för att systemet ska fungera, vare sig det innebär att delta i det egna lärosätets kollegiala arbete eller i vetenskapssamhällets mer överordnade kollegiala arbetsformer inom peer-review kopplat till publicering och anslagstilldelning; alltså det som brukar sammanfattas som *academic citizenship* (se exempelvis Havergal, 2015; Macfarlane, 2007). I detta sammanhang ser man också tydligt att kollegiets och individens akademiska frihet (och därmed ansvar) kan relateras till vilken autonomi som lärosätet garanteras av staten. Staten kan i den meningen bli en garant för att skydda både kollegialitet och individuell frihet. Därigenom ställer staten samtidigt krav på både kollegium och individ att ta sitt akademiska ansvar. Då får lärosätets ledningar i sin tur ett ansvar för att skapa de bästa förutsättningarna för detta ansvarstagande.

Både Åkerlind och Kayrooz (2009) liksom Karran (2009) visar alltså att det inte finns någon samstämmig bild av vad akademisk frihet innebär, och att olika definitioner har olika konsekvenser, även för ansvarsfrågan. Samtidigt ska vi inte tappa bort att det finns en ganska snäv och klar kärna i den akademiska friheten. Som exempelvis Watson (2014) konstaterat är akademisk frihet inte en frihet att få göra vad man vill eller frihet att hävda vad man vill och få stå oemotsagd: Det är istället friheten att få söka vilken kunskap man vill med vilka metoder man vill och sedan få försvara vilka kunskapsanspråk man vill, där andra har motsvarande frihet att kritisera dessa kunskapsanspråk utan att man kan göra något åt det mer än att försöka hitta bättre argument eller hitta bättre kunskapsanspråk (se också Olson, 2009). Akademisk frihet omfattar också rätten att få sitt arbete bedömt av experter inom fältet. Akademisk frihet är däremot inte en rättighet att få vara ifred och pyssla med sitt utan att någon lägger sig i och utan att man utsätter sig för granskning. Forskaren måste med andra ord ta ansvaret att forska och publicera och framför allt ta ansvaret att göra detta på ett sätt som övertygar forskarsamhället att resultaten förtjänar att tas på allvar. Polanyi (1947) uttryckte detta tydligt: om inte forskarna tar ansvaret att kommunicera existerar inte vetenskapen. Det är genom att ta det ansvaret som man kan rättfärdiga friheten.

Den tidigare rektorn för Stanford, Donald Kennedy (1977), visar i sin diskussion att det uppkommer en obalans i diskussionen om frihet respektive ansvar på grund av en dissonans mellan hur samhället ser på akademien och hur akademien ser på sig själv. Friheten må vara en nödvändighet för högre utbildning men plikterna som kommer ur omgivningens förväntningar är mer diffusa. Som Kennedy beskriver det är det oklart vad akademien har att tacka samhället för eller vad professorerna har att tacka studenterna för. Sett i en snäv ekonomisk kontext är detta kanske mindre oklart i ett svenskt sammanhang, där staten är en så tydlig finansiär, men med ett bredare perspektiv går frågan att ställa också i Sverige. Exempelvis har forskningen och den högre utbildningen i sig format den syn på kunskap och kunskapsbildning som styr politikernas ställningstaganden. Det är alltså långt ifrån några enkelriktade rörelser vi ser. Samma oklarhet finns enligt Kennedy också inom akademien: vilka ansvarsförhållanden kan vi urskilja mellan professorer och nydisputerade? Relationerna må vara en effekt av friheten men det gör ansvaret mer otydligt. Här hävdar också Kennedy att akademien har en tendens att fokusera på ansvar för strikt akademiska frågor medan samhället förväntar sig något mer, oftast då i relation till en förväntan om nytta. Här har exempelvis Swinnerton-Dyer (1995) argumenterat för att det blir problem om man från akademien försöker hävda att den akademiska friheten är så absolut att andra ansvarsförhållanden behöver stå tillbaka, eftersom det förhållningssättet lätt kan slå tillbaka mot akademien. Oavsett hur man sedan värderar detta kan man inte heller blunda för att gränserna mellan akademi och samhälle alltmer suddas ut och det gäller även gränserna mellan akademien och industrin – det ömsesidiga beroendet mellan dessa tre instanser har blivit allt mer påtagligt och har gett upphov till

begreppet *The Triple Helix* (se exempelvis Etzkowitz & Leydesdorff, 1998; 2000). Vi kan fortfarande i Polanyis (1947) anda hävda att friheten är det bästa sättet att organisera en så mångfacetterad verksamhet som forskning som dessutom många gånger har oklara mål, men lojaliteterna blir samtidigt mer komplexa när gränser mellan akademi, industri och stat blir diffusa. Det har också inneburit att ett spår i diskussionen om frihet och ansvar kommit att fokusera på forskarens ansvar att vara *whistle-blower* när denne stöter på problem och oegentligheter (se exempelvis Edsall, 1975, 1981).<sup>3</sup> Här gör Edsall (1981) också skillnad mellan två aspekter av forskarens akademiska ansvar: dels ansvaret för att forskningen sker på ett korrekt sätt och dels ansvaret för forskningens möjliga effekter på samhälle och individer.

Kirkland (1950) står för en motpol till den position som Edsall (1981) argumenterade för, och Kirkland komplicerar därmed ansvarsfrågan. Kirkland ansåg att den individuella akademiska friheten i sig *inte* innebar något ansvar för de vetenskapliga resultatens effekter - ett sådant individuellt ansvar skulle lägga för stora restriktioner på individen. För Kirkland (1950) var det akademiska ansvaret främst en grund för att försvara akademisk frihet och för Kirkland är akademiskt ansvar då ett professionellt ansvar att förhindra att den akademiska friheten används som sköld för att skydda "the pedant, the dilettante, and the exhibitionist..." (1950, p. 417). När det gällde ansvaret för hur ny kunskap kan användas såg han istället att det var universiteten som hade ett sådant ansvar gentemot samhället. När Kirkland (1950) argumenterade om lärosätenas frihet och ansvar, som ger ramarna för individens frihet och ansvar, följer han också en tradition som går tillbaka till den tyska akademiska traditionen som utgår från Wilhelm von Humboldt. Här såg Humboldt inte minst att det var universitetets ansvar att tillse att forskning och undervisning var integrerade. För Humboldt var det också statens ansvar att se till att universiteten i sin tur tog detta ansvar. Dessa relationer kan givetvis också nyanseras och det känns rimligt att anta att ett mellanläge kan hittas genom relationen mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar, där ett ansvar för forskningens frihet kan försvaras genom att man visar att man tar ansvar för forskningens effekter. Vi har också sett snart sjuttio år av förändringar inom akademien sedan Kirkland formulerade sin uppfattning – inte minst i form av uppluckringen av gränserna mellan universitet, stat och industri.

I den moderna litteraturen om akademisk frihet och akademiskt ansvar är det forskningens som står i centrum och högre utbildning har en mer perifer position. Går vi tillbaka till den äldre litteraturen om akademisk frihet har utbildningen en mer central roll, vilket vi till exempel ser hos Humboldt och Helmholtz. Det vore dock ett misstag att tro att detta främst gällde den tyska traditionen utan det gällde i kanske än högre grad

---

<sup>3</sup> Edsall och andra gör också en distinktion mellan forskningsfrihet och ansvar respektive akademisk frihet och ansvar, vilket inte minst kan vara en poäng om man vill diskutera också den forskning som bedrivs utanför akademien (se även exempelvis Metzger, 1978).

de anglosaxiska länderna och de traditioner som gick tillbaka till tiden före de moderna forskningsuniversiteterna. När Eliot (1907) skrev om akademisk frihet utifrån sina erfarenheter från Harvard – erfarenheter som sträckte sig tillbaka till tiden för amerikanska inbördeskriget – var det lärarnas frihet han satte i centrum. Exempelvis var han tydlig med att det var den akademiska ledningens ansvar att skydda lärarnas frihet genom att bevaka de seniora professorernas inflytande på mer juniora kollegor, skydda lärare från rutinundervisning som dödade entusiasm och kunskapsutveckling, samt sist men inte minst skydda lärarna från att kvävas av administration. Förvisso tre former av akademiskt ansvar hos lärosätesledningarna som är lika omdiskuterade idag, 110 år senare, och som kanske till och med är än mer relevanta i dagens situation med relativt sett mycket kraftigt utökade utbildningsvolymerna. Samtidigt harmonierar Eliots diskussion med den modernare och forskningsinriktade diskussionen, då man kan sammanfatta Eliots uppfattning som att han såg frihetens och ansvarets komplexa mönster som ett resultat av de akademiska rollerna.

Ansvar har också fler dimensioner än forskarens förhållningssätt. Här betonade Jaspers (1946/1953) att universitetet rymmer en komplexitet som man idag kan se direkt knyter an till vår moderna diskussion om forskningsförankring av utbildning: undervisningen förutsatte forskning för Jaspers, samtidigt som undervisningen förbereder studenterna för professionella verksamheter som kräver ett vetenskapligt förhållningssätt. För Jaspers (1946/1953) var högre utbildning inte bara en fråga om att studenter skulle tillgodogöra sig en viss kunskapsmassa utan också tillägna sig förmågan att kunna tänka vetenskapligt och ställa frågor. Annorlunda uttryckt kan utbildningens faktainnehåll snart vara glömt, men ett gott omdöme och ett metodologiskt förhållningssätt är förhoppningsvis stabila. Idag talar vi om generiska färdigheter såsom kritiskt tänkande, men mycket av det kan sammanfattas med att man tillgodogör sig och internaliserar ett akademiskt ansvar.

I samband med utbildning kan man i den moderna litteraturen se det akademiska ansvaret för att upprätthålla upplysningstidens ideal kring akademien som fristad för den kritiska och fria tanken, där man även ser en konflikt mellan upplysningstidens ideal och kunskapsrelativistiska ståndpunkter ofta förknippade med postmodernism (se exempelvis Biesta, 2005). I den pedagogiska diskussionen om ansvar finns här också förespråkare för att högre utbildning ska ha en frigörande funktion för individen – alltså en emancipatorisk funktion (se exempelvis Barnett, 2011; Nixon, 2012). Detta kopplas inte minst till ansvaret att utveckla studenternas förmåga till kritiskt tänkande – något som inte minst aktualiserats i den aktuella diskussionen om alternativa fakta och *fake news* (se exempelvis Fredriksen, 2017; Peters, 2017). De ansvarsdimensioner som berörs blir kanske tydligast hos exempelvis Barnett (2011) och Biesta (2005), när de diskuterar lärarens ansvar för att hitta balansen mellan att ge studenter en trygg utbildningsmiljö och samtidigt utmana deras tänkande och tvinga dem att konfrontera kunskapens osäkerhet – det senare ett ansvar som redan Humboldt betonade. Frågan om samhällsnytta återkommer



här i utbildningsdiskussioner, där exempelvis Nixon (2012) argumenterar för att akademien behöver ta ansvar för att verksamheten anpassas till att ge en så god utbildning som möjligt till så många som möjligt. I en närliggande diskussion om *public good* lyfter Marginson (2014) hur detta också är en fråga om att lärosätena måste stå som en motkraft till vad han betecknar som nyliberal ekonomisering och resultatstyrning. Marginson ger därigenom det akademiska ansvaret en ideologisk framtoning som också finns i delar av diskussionen om den akademiska friheten. Samtidigt finns den parallella diskussionen om akademiskt ansvar för excellens i högre utbildning (se exempelvis Altbach & Salmi, 2014). Detta kan i någon mån ses som en motsatt ståndpunkt mot den emancipatoriska syn på utbildning som exempelvis Nixon förespråkar – här ser vi också olika syn på vad som kan vara elitism och i vad mån det är något negativt. Här minns vi Allen och Allen (2003) och tanken att det inte är självklart vad som menas med samhällsnytta i dessa sammanhang (se också exempelvis Pechar, 2012).

Utöver dessa mer generella diskussioner finns också mer specifika ansvarsfrågor att lyfta i samband med utbildning, även kopplat till akademisk frihet. För Swinnerton-Dyer (1995) fanns ett akademiskt ansvar i relationen till studenterna som innefattar ansvaret att följa forskningen inom sitt fält och att ge studenterna en så balanserad bild som möjligt av komplexa fenomen. Hunt (2010) tog detta ett steg vidare i sin diskussion av det akademiska ansvaret: det går att uppträda ansvarslost med väl argumenterade kunskapsanspråk och ansvarsfullt också när beläggen för en slutsats är svaga. I sin mest basala form såg Hunt att det handlade om ansvaret att inte använda en akademisk position för politiska syften, och med hjälp av en professorstitel driva en ideologisk agenda i sin undervisning. Detta diskuterades även av Searl (1971) som noterade att denna förväntning på vad vi skulle kunna kalla akademisk hygien är ett ansvar som både läraren och studenten delar. Då kan man också vända på ansvarsfrågan i relation till lärarens expertroll, så att expertrollen inte bara innefattar ansvaret att följa forskningsfältets utveckling och ge studenterna en så balanserad bild som möjligt utan också att använda sin expertkunskap för samhällets bästa; Turner (1988) ansåg exempelvis att en forskare och lärare i sociologi hade ett ansvar att uttala sig om sociala policyfrågor utifrån sin expertkunskap. I relation till studenterna såg Swinnerton-Dyer (1995) också ansvaret att anpassa sin undervisning till studenterna man faktiskt har att undervisa, snarare än till någon idé om en ideal-student som inte representerar de studenter man har i klassrummet. Samtidigt såg Barrow (2009) att en del i den akademiska friheten är rätten att bedöma och underkänna studenter på strikt akademiska grunder.

Macfarlane (2016) tog diskussionen vidare till ett mer generellt plan: för honom är det en akademisk frihet för studenterna att få lära på sitt eget sätt och utifrån sina mål och intressen. Lärare och lärosätesledningar har då ett ansvar att försäkra sig om att studenterna har denna frihet (se även Buckley, 1951, för en motsvarande kritik av ambitioner att styra studenternas tänkande). En annan aktuell debatt kopplad till akademiskt ansvar

i utbildning är också frågan om det fria ordets plats på lärosäten – en diskussion som stod i centrum av Searls (1971) diskussion, men som är aktuell på framför allt anglosaxiska lärosäten där studenter i flera fall varit framgångsrika i att tysta röster som de ansett vara misshagliga på politiska eller identitetsteoretiska grunder, eller där de kräver att föreläsare hanterar material som kan uppfattas som känsligt genom att särskilt varna studenter (se exempelvis Morris, 2015; Williams, 2016). Sett i termer av hot mot akademisk frihet är detta speciellt då det är ett hot som kommer från studenterna, men i framför allt en brittisk kontext kommer det också från en rädsla för politisk extremism som skapat en mycket stor försiktighet kring att låta religiösa eller starkt ideologiska röster få utrymme på universiteten (exempelvis Williams, 2016).

Akademiskt ansvar i utbildning kan också diskuteras på ett mer övergripande plan av samhällsnytt, som även kan inbegripa lärosätets ansvar. Vill man göra den aspekten av ansvaret mer explicit kan man relatera det till Europarådets fyra mål för högre utbildning, nämligen att utbilda för arbetsmarknaden, att stödja studenternas personliga utveckling, att göra studenterna till aktiva medborgare i det demokratiska samhället och att värna och utveckla samhällets kunskapsmassa (Council of Europe, 2007; se också Bologna Process, 2007).

I ett svenskt perspektiv innefattar universitetens verksamhet också myndighetsutövning – där finns en mycket tydlig ansvarsdimension som inte bara regleras av högskolelag och högskoleförordning utan också av förvaltningsrättsliga regler och dessutom av lagstiftningen om tjänstefel i brottsbalken (20 kap. 1 §). Även om den akademiska friheten finns nära förknippad med det akademiska ansvaret ser vi därför att det akademiska ansvaret har kopplingar till fler dimensioner och omfattar ansvar gentemot ett antal olika intressenter som gör att det inte alltid är självklart att avgöra var gränserna för akademiskt ansvarstagande övergår i andra former av ansvar, exempelvis kopplat till att akademiker anställda vid statliga svenska universitet är statstjänstemän. När vi då samtidigt kan konstatera att ansvarstagande blir ett sätt att visa att akademien är kapabel att hantera akademisk frihet blir det å andra sidan centralt att faktiskt försöka synliggöra det akademiska ansvaret och dess plats i en större väv av ansvar. Det är givetvis inte minst viktigt för den som ser som sin uppgift att försvara den akademiska friheten.

Komplexiteten som presenteras ovan kommer väl till uttryck i antologins olika kapitel, som vart och ett lyfter olika aspekter av ansvarsfrågan, inom en primärt svensk kontext. Bredden visar sig dels i vilka delar av den akademiska verksamheten som fokuseras, från en mer övergripande diskussion om relationen mellan akademi och samhälle samt ledning av lärosäten, till smalare diskussioner om utbildning och forskning.

Bladh diskuterar akademiskt ansvar i en ledningskontext där hon ser det akademiska ansvaret som en väg att utveckla alternativ till *New Public Management*. Där knyter hon an till den kritiska diskussion av akademins utveckling som exempelvis Hedgcocke (2016)

liksom Albeck Öberg et al. (2016) företräder. Som ett alternativt förhållningssätt utvecklar Bladh en modell som hon benämner *New Academic Management*. Utgångspunkten är lärosätenas autonomi och hon diskuterar spänningen mellan autonomi för lärosäten och akademisk frihet för forskare och lärare, både i en svensk och internationell kontext. Bladh leder diskussionen vidare till ansvarets roll i relation till friheten, vilket inte minst är en fråga om autonomi. Med denna grund går hon sedan vidare till att definiera *New Academic Management* som lyfter fram att ansvarstagande och integritet för lärosäten och individer. Det blir framför allt en fråga om att skapa förtroende som också kan stärka interaktionen med omvärlden och möjliggöra att den politiska styrningen i sin tur kan bygga på större förtroende för akademien. Författaren befäster argumenten genom att knyta an till de akademiska grundvärderingarna som de kommer till uttryck i Magna Charta Universitatum och då särskilt de etiska dimensionerna i förhållningssätt till utbildning, forskning och omvärld.

Ledningsdimensionen finns också uttalat hos Eriksson-Zetterquist, men i hennes diskussion står kollegialiteten i centrum för ansvarsdiskussionen, medan kollegialitetens roll är mer implicit hos Bladh. Eriksson-Zetterquist diskuterar kollegialitetens potential som styrform i relation till både praktik, i spåren av autonomireformen, och i relation till forskning om ledning och organisation. Ansvarets betydelse lyfts inledningsvis utifrån frågan om kollektivt ansvarsutkrävande och möjligheten till kollektivt ansvarstagande – något som författaren inte bara ser som möjligt utan som en praktik som är väl etablerad även utanför akademien, både i professionellt och politiskt beslutsfattande. Där tydliggör författaren ett personligt akademiskt ansvar mer explicit än vad som normalt görs i litteraturen. Eriksson-Zetterquist diskuterar sedan förutsättningarna för kollektivt ansvarstagande utifrån den dagliga akademiska praktiken och lyfter då också kollegialiteten till ett sätt att organisera samspelet mellan ansvar och frihet i en forskarvärld som behöver innehålla både konkurrens och samverkan – alltså det som exempelvis Macfarlane (2007) betecknar *academic citizenship*. Där visar Eriksson-Zetterquist hur kollegialiteten sätts i spel både i den lokala forskargruppen och i den internationella ämneskontexten. Det leder vidare till en diskussion av ansvar och kollegialitet kopplat till moderna akademiska styrmodeller, dels kring publicering men också kopplat till lärares och forskares vardag med olika administrativa arbetsuppgifter där olika styrformer skär in i varandra. Här landar författaren i en diskussion om ansvar också genom att den som verkar i akademien har ett ansvar även på en överordnad nivå, för upprätthållandet av en fungerande kollegialitet vilket inte minst handlar om att lära av vällyckade exempel på kollegial styrning.

Kollegialiteten återkommer också hos Olausson som skriver om det akademiska ansvarets gränser inom både forskning och utbildning, där tyngdpunkten i diskussionen ligger på hur ansvaret ser ut på lärosätetsnivå. Där finns likheter med Bladh men Olausson gör sin diskussion bredare. Han tar dock sin utgångspunkt i att vi har ansvar för varandra som människor och det kan den enskilde inte komma ifrån, och han knyter detta till en

diskussion av akademisk utveckling i 1800-talets Tyskland. Olausson går sedan vidare med att diskutera skillnaden mellan ansvar för avsikterna med forskningen och ansvar för forskningens konsekvenser. Olausson betonar också det centrala ansvaret gentemot studenterna, inte minst vad gäller att ge en nyanserad bild av kunskapsanspråk, i likhet med Swinnerton-Dyer (1995) och Hunt (2010), Olausson lyfter dock även studenternas akademiska ansvar vad gäller att inta ett kritiskt förhållningssätt – en fråga som också Scheja behandlar i sitt kapitel – och sätter därmed hela diskussionen om kritiskt tänkande som samhällsnytta i spel. Utgångspunkten för diskussionen är vad Olausson ser som en problematisk anpassning av forskning och högre utbildning till ett marknadstänkande och en utvärderingskultur och Olausson är liksom Bladh samstämmig i sin kritik med exempelvis med exempelvis Ankarloo och Friberg (2012). Olausson går där längre i sin kritik än Bladh, men ser liksom Bladh att detta är en utveckling som kan mötas genom ett ökat akademiskt ansvarstagande.

Knutson Wedel tar ett bredare grepp på akademiskt ansvar, sett i termer av spänningar mellan olika intressen och förhållningssätt, med ingenjörsutbildning som samlande kontext. Den mångdimensionella diskussionen sätter flera ansvarsfrågor i spel – en betoning av komplexiteten som vi också sett hos exempelvis Swinnerton-Dyer (1995) men även hos Edsall (1981). Liksom hos föregående medarbetare relaterar hon ansvar till frihet och i likhet med Bladh knyter hon an till de grundläggande värden som kommer till uttryck i Magna Charta Universitatum. Där ser hon liksom Bladh också vikten av att kombinera det externa och interna ansvaret, men Knutson Wedel gör detta också specifikt till en fråga om kvalitet och diskuterar kopplingen mellan kvalitet och samhällsrelevans som en fråga om akademiskt ansvar. Ett annat spänningsfält som hon lyfter är relationen mellan utbildning och forskning, och liksom Eriksson-Zetterquist ser hon också fruktbara vägar att hantera spänningen mellan kollegialitet och linjestyrning, även om Knutson Wedel för diskussionen utifrån något smalare och lärosättespecifika erfarenheter. Genom att uttryckligen föra in kvalitetsdimensionen blir det också naturligt att beröra spänningen mellan akademiska förhållningssätt och modern utvärderingskultur, som Bladh och Olausson kritiserar. Där ser Knutson Wedel möjligheter till ett mer integrerat förhållningssätt, som betingas inte minst av hennes uppfattning om akademins samhällsansvar – Polanyis tankegångar svävar genom texten men Knutson Wedel renodlar inte frågan om frihet i relation till samhällsansvaret lika hårt. Generellt ser Knutson Wedel också utvecklingspotential i de spänningar hon identifierar, och att ta akademiskt ansvar blir då inte minst att ta vara på denna utvecklingspotential utifrån de olika behov och intressen som definieras av spänningsfälten.

Alvesson och Paulsen tar ett lite annorlunda grepp och fokuserar på forskning och ansvar för forskningskvalitet. I synen på problem inom forskningen finns också beröringspunkter med Knutson Wedels kapitel även om Alvesson och Paulsen för en snävare diskussion både vad gäller teman och vad de ser som grunden för ansvarstagande. De har också

avgränsat sin diskussion till samhällsvetenskaperna. De inleder med en kritik mot svagheter i modern samhällsvetenskap som de anser beror på ett bristande ansvarstagande och den samlade bilden är att de problem de identifierar i starkt utökade forskningsvolymerna av tveksam kvalitet samverkar med den stora volymökningen i högre utbildning. Författarna ser orsaken till problem i vetenskaplig kvalitet i kortsiktiga intressen kring karriär, marknadstänkande och anpassning till resultatstyrning, i linje med den kritiska diskussionen hos exempelvis Hedgecoe (2016) eller Ankarloo och Friberg (2012). Författarna knyter därmed an till de problembeskrivningar som också Bladh och Olausson använde som utgångspunkter. Här går dock Alvesson och Paulsen vidare och kritiserar hur forskningen i deras ögon trivialiserats och utarmats på bekostnad av vad de ser som grundläggande akademiska värden. Här efterlyser de som alternativ en samhällsvetenskap som de önskar ska axla ett samhällsansvar och göra sig relevant för annat än den enskilda forskares karriär. Författarna diskuterar i det sammanhanget vad som för dem är en bra forskningsidé och bra empiri och vilka förväntningar man bör kunna ställa på bra vetenskapligt skrivande och vikten av ett akademiskt ansvarstagande som resulterar i kritisk självreflektion.

Hilliges fokuserar på det akademiska ansvaret för kvalitet i högre utbildning utifrån ett ledningsperspektiv. Det gör att perspektivet på ett sätt är relativt smalt jämfört med de ledningsdiskussioner vi finner hos exempelvis Bladh och Olausson, men i gengäld lyfter hon frågan i tre olika sammanhang: lärosätet, sektorn och samhället. Hon inleder med en generell diskussion av kvalitetsbegreppet och berör bland annat problemet med kvalitet som ett fenomen som begreppsligt är implicit positivt. Hilliges diskuterar skillnaden mellan att se kvalitet som prestation, standard och förmåga att styra, men diskuterar även kvalitet som kultur. Den kritik mot resultatstyrningstraditioner som flera andra författare sätter i förgrunden berörs, men för Hilliges är det centrala istället att sådana aspekter inte inverkar på ledningens ansvar för kvalitet och att säkra den utveckling och det nyskapande som är kärnan i all akademisk verksamhet. Den relation mellan autonomi och frihet som exempelvis Rendel (1988) diskuterat sätts därmed i spel. På sektorsnivå beskriver Hilliges inte minst hur nuvarande förhållningssätt utvecklats historiskt, vilket har lett fram till ett gemensamt ansvarstagande där lärosätetsledningar också samverkar snarare än konkurrerar. På samhällsnivå ser Hilliges frågan om kvalitetsansvar som en fråga om att säkra forskningens nytta men framför allt som en fråga om studenternas bidrag till samhället och att de genom sin utbildning själva kommer att ta ett akademiskt ansvar i sina framtida roller.

Eriksons diskussion är ännu snävare och handlar helt om det akademiska ansvar som följer av att examinera studenter och följer därmed den syn på akademiskt ansvar som också Barrow (2009) lyft fram. Erikson diskuterar ansvaret för examination i fyra olika kontexter. Den första är ämnestradition och akademisk tradition där ansvaret att examinera ses som ett ansvar för ämnet i termer av akademisk kvalitet och som en process där

studenten socialiseras in i en ämneskultur. Erikson lyfter sedan den kontext som utgörs av examinationens intressenter och visar på ett komplext ansvarsförhållande som inte bara inkluderar den studenten som godkänns eller underkänns utan dennes kurskamrater, lärarens kollegor och utbildningens avnämare i bred mening. Detta är också en fråga om hur vi ser våra studenter, där Erikson sätter Jaspers (1946/1959) diskussion i en modern kontext men också ser lärarens roll som auktoritet som mer legitim än Jaspers gjorde. Nästa kontext är frågan om vad som examineras där författaren framför allt betonar det akademiska ansvar som är nödvändigt för tolkning av lärande- och examensmål. Den fjärde och sista kontext som Erikson lyfter är examinationsformer, och även där ses det akademiska ansvaret som en fråga om att göra medvetna val och ta ansvar för att man har nödvändig kompetens. Examinationens roll i ett systematiskt kvalitetsarbete är ett genomgående tema i Eriksons kapitel, och han knyter där an till Hilliges diskussion av lärosättesledningens ansvar och betonar dess roll som intressent.

Scheja fokuserar också helt på utbildning, men för en bredare diskussion om ansvar än Erikson och tar sin utgångspunkt i det gemensamma ansvar som finns i mötet mellan lärare och studenter. Liksom Erikson kommer han där in på frågan om hur de som verkar i akademien ser på sina studenter, liksom frågan om syftet med högre utbildning. Scheja problematiserar överförenklade bilder av lärarens ansvar och visar hur förväntningar på aktiva studenter är en fråga om ömsesidigt akademiskt ansvarstagande. Komplexiteten ökas av att det inte finns några enkla relationer mellan undervisningsaktiviteter och studenternas lärande. Här betonar författaren den lärarkompetens som ligger i att kombinera ämneskunnande och pedagogiskt kunnande. Ett ömsesidigt ansvarstagande förutsätter också att det är legitimt att ställa krav på studenter som även inbegriper legitima förväntningar som studenterna kan ställa på varandra. Slutsatsen blir att studenternas akademiska ansvar inte bara gäller deras lärande, utan de har också ett akademiskt ansvar för sin kunskap – en slutsats som också kan utläsas hos Olausson – och även här finns ett eko från Jaspers (1946/1959). Lärarnas ansvar blir då att finna rätt nivå för att möta studenterna i deras ansvarstagande och det ansvaret från lärarnas sida blir en del i vad Scheja definierar som det akademiska ledarskapet. Där är Schejas diskussion också väl i linje med den argumentation man finner hos exempelvis Hunt (2010) och Swinnerton-Dyer (1995).

Ska vi summera bokens kapitel ser vi att det finns gemensamma ställningstaganden som överbryggat den annars påtagliga spridningen i båda tematik och argumentation. Även om författarna väljer teman som varierar, exempelvis i sitt fokus på inom-akademiska frågor respektive bredare samhällsperspektiv, finns frågan om ansvar för samhällsnytta som en röd tråd igenom kapitlen. Den samlade bilden följer därmed också den internationella litteraturen inom området, och visar hur akademiskt ansvar skapas i spänningsfältet mellan idealet om akademisk frihet och legitimeringen genom samhällsnytta på kort eller lång sikt – ett spänningsfält som handlar om legitimering snarare än motsättningar i

intressen. Där är den samlade bilden också mer nyanserad än delar av den internationella diskussionen, vilket inte osannolikt speglar den svenska situationen av offentligt finansierad forskning och högre utbildning. Även om det också finns skillnader mellan författarnas akademiska roller blir inte perspektiven radikalt annorlunda om kapitlen är skrivna ur rektorsperspektiv eller ur mer renodlade forskarperspektiv. Även om rektorerna har en fot kvar i sina forskaridentiteter kan det ju annars spekuleras i om deras erfarenheter som rektorer förändrat deras perspektiv på akademien. Även om så skulle vara fallet vad gäller exempelvis avgränsning av kritiska aspekter, finns för alla författare en gemensam bild av det akademiska ansvaret som en produkt av en legitim balans mellan samhällsnytta och frihet. Det är också intressant att de som skriver ur rektorsperspektiv är bland de som hårdast kritiserar resultatstyrning och den marknadsanpassning som i litteraturen betecknas som ”nyliberalism”. I den nationella debatten möter man ibland föreställningen att det finns en konflikt mellan lärosätesledning och akademiker ”på golvet” i denna fråga, men ingenting i denna antologi pekar på att så är fallet, även om situationen internationellt är en helt annan.

Förhoppningsvis kan denna antologi hjälpa till att synliggöra det akademiska ansvarets betydelse, både för att synliggöra det ansvar som tas men också för att synliggöra det ansvar som behöver tas. Detta är, som antologin visar, också en diskussion som går att föra på alla nivåer – från akademins relationer till politiska beslutsfattare och andra aktörer i samhället till de enskilda studenternas ansvar för sin kunskap.

## Referenser

- Ahlbäck Öberg, S., Bennich-Björkman, L., Hermansson, J., Jarstad, A., Karlsson, C. & Widmalm, S. (red:er). (2016). *Det hotade universitetet*. Stockholm: Dialogos.
- Allen, W. B. & Carol, C. M. (2003). *Habits of the mind*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Altbach, P. G. & Salmi, J. (red:er). (2014). *The road to academic excellence*. Washington, D.C: The World Bank.
- Ankarloo, D. & Friberg, T. (red:er). (2012). *Den högre utbildningen - ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Abingdon: Routledge.
- Barrow, R. (2009). Academic freedom: Its nature, extent and value. *British Journal of Educational Studies*, 57, 178–190.
- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.

- Bologna Process. (2007, May 18). *London communiqué. Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*. London. Tillgänglig på <https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>
- Buckley, W. F., Jr. (1951). *God and man at Yale*. Washington D.C.: Regnery Publishing.
- Council of Europe Committee of Ministers (2007). *Recommendation CM/Rec (2007) of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*. Appendix 5. Tillgänglig på [www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub\\_res\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub_res_en.pdf)
- Edsall, J. T. (1975). Scientific freedom and responsibility. *Science*, 188(4189), 687–693.
- Edsall, J. T. (1981). Two aspects of scientific responsibility. *Science* 212(4490), 11–14.
- Eliot, C. W. (1907). Academic freedom. *Science*, 26(653), 2–12.
- Erikson, M. G., Johannisson, J., & Sundeen, J. (red:er). (2013). *Vetenskap på tvären – från Borås till Humboldt volym 3*. Vetenskap för profession, 26. Borås: Högskolan i Borås.
- Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (1998). The endless transition: a “triple helix” of university–industry–government relations. *Minerva*, 36, 203–208.
- Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- European Commission (2005). *The European charter for researchers*. Bryssel: Författaren.
- Frederiksen, L. (2017). Fake news. *Public Services Quarterly*, 13(2), 103–107.
- Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 15–28.
- Friberg, T. (2015). A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 56, 384–394.
- Havergal, C. (2015). Is ‘academic citizenship’ under strain? *Times Higher Education*, 29 januari, 2015. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/features/is-academic-citizenship-under-strain/2018134.article>
- Hedgcoe, A. (2016). Reputation, risk, academic freedom and research ethics review. *Sociology*, 50, 486–501.



- Helmholtz, H., von, (1995). On academic freedom in German universities. In D. Cahan, *Science and culture* (pp. 328–341). Chicago: The University of Chicago Press. (ursprungligen publicerad 1877)
- Humboldt, W., von, (1903/1970). On the spirit and the organisational framework of intellectual institutions in Berlin (E. Shils, övers.), *Minerva*, 8, 242–250. (ursprungligen skriven 1809 eller 1810)
- Humboldt, W. von (1903/2009). Om organisationen av läroanstalterna i Berlin (T. Karlsruhn, övers.). *Psykoanalytisk Tid/Skrift* 26/27, 89-93. (ursprungligen skriven 1809 eller 1810)
- Hunt, E. (2010). The rights and responsibilities implied by academic freedom. *Personality and Individual Differences*, 49, 264–271.
- Jaspers, K. (1946/1959). *The idea of the university* (H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt, övers.). Boston, MA: Beacon Press.
- Karran, T. (2009). Academic freedom: in justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34, 263–283.
- Kirkland, E. C. (1950). Academic freedom and the community. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 36(3), 417–427.
- Kennedy, D. (1997). *Academic duty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lazerson, M. (2017). Hungary's targeting of the Central European University is shameful. *Times Higher Education*, 13 April, 2017. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/opinion/hungarys-targeting-central-european-university-shameful>
- Lindh, M. & Sundeen, J. (red:er). (2010). *Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 1 – Den svenska högskolans roll i en motsägelsefull tid* (Vetenskap för profession, Rapport nr 15). Borås: Högskolan i Borås.
- Lindh, M, Sundeen, J. & Torhell, C. (red:er). (2011). *Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 2 – Bildning och kunskapskultur* (Vetenskap för profession, Rapport nr 16). Borås: Högskolan i Borås.
- Metzger, W. P. (1978). Academic freedom and scientific freedom. *Daedalus*, 107(2), 93–114.
- Macfarlane, B. (2007). Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29, 261–273.

- Macfarlane, B. (2016). *Freedom to learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. London: Routledge.
- Marginson, S (2014). Higher education and public good. I P. Gibbs & R. Barnett (red:er), *Thinking about higher education* (s. 53–69). Cham: Springer.
- Matthews, D. (2017). Central European University fights for survival in Hungary. *Times Higher Education*, 20 mars, 2017. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/news/central-european-university-fights-for-survival-in-hungary>
- Morris, L. V. (2015). Trigger warnings. *Innovative Higher Education*, 40, 373–374.
- Nixon, J. (2012). Universities and the common good. I R. Barnett (red), *The future university* (s. 141–151). New York: Routledge.
- Olson, G. A. (2009). The Limits of academic freedom. *Chronicle of Higher Education*, 56, 31–32.
- Pechar, H. (2012). The decline of an academic oligarchy. The Bologna process and ‘Humboldt’s last warriors’. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & Lesley Wilson (red:er), *European higher education at the crossroads* (pp. 613–630). Dordrecht: Springer.
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563–566.
- Polanyi, M. (1947). The foundations of academic freedom. *The Lancet*, 249(6453), 583–586.
- Rendel, M. (1988). Human rights and academic freedom. In M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 74–87). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Searle, J. R. (1971). *The campus war*. New York: World Publishing Company.
- Swinerton-Dyer, P. (1995). The importance of academic freedom. *Nature*, 373, 186–188.
- Tight, M. (1988). So what is academic freedom? I M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 114–132). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Turner, J. (1988). The price of freedom. I M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 104–113). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Watson, D. (2014). *The question of conscience – higher education and personal responsibility*. London: Institute of Education Press.

Williams, J. (2016). *Academic freedom in an age of conformity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Woolgar, S. (1988). *Science the very idea*. Chichester, UK: Ellis Horwood.

Åkerlind, G. S. & Kayrooz, C. (2009). Understanding academic freedom. I M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morpew (red:er), *The Routledge international handbook of higher education* (s. 453–467). New York: Routledge.