



Kollegiala
perspektiv på
akademisk frihet



REDAKTÖR: JOHAN SUNDEEN



HÖGSKOLAN
I BORÅS

Martin G. Erikson är docent i psykologi och akademichef vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT vid Högskolan i Borås. Han har tidigare även arbetat med kvalitetsfrågor och har i sin tidigare forskning bland annat skrivit om akademiska värden, inte minst kopplat till högre utbildning.

Catarina Eriksson är filosofie doktor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås.

Lars Hallnäs, professor vid Högskolan i Borås och verksam vid Textilhögskolan. Bakgrund inom filosofi, matematisk logik och interaktionsdesign samt aktiv som tonsättare sedan 70-talet.

Svante Nordin (f. 1946), professor emeritus i idé- och lärdomshistoria vid Lunds universitet.

Johan Sundeen är docent i idé- och lärdomshistoria samt universitetslektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås.

Charlotta Thodelius är universitetslektor i kriminologi vid Akademin för polisiärt arbete vid Högskolan i Borås. Forskningen är inriktad på situationens, och framför allt platsens betydelse för brott och otrygghet, pågående dödligt våld (PDV) i skolmiljöer, suicid samt situationsbaserad brottsprevention.

© Johan Sundeen, 2024

Tryck: Stema Specialtryck AB, 2024

ISBN 978-91-89833-40-1 (tryckt)

ISBN 978-91-89833-41-8 (pdf)

Förord

I en nyligen utgiven antologi om klimatet i svensk offentlig debatt, kultur och forskning behandlar litteraturvetaren Anna-Victoria Hallberg hot mot akademins kvaliteter, och strategier för att möta desamma: ”Akademin och forskarsamhället har ett egenansvar i att stanna upp och självkritiskt resonera med sig själva, kollegor och studenter för att tydliggöra bevekelsegrunder samt värna den egna intressesfären” (Hallberg, 2022, 63).

Vid Högskolan i Borås finns en tradition av att i seminarieform, och genom antologiutgivning, bidra till självreflekterande samtal. Under 2010-talet arrangerades under vinjetten Humboldtseminarier nationellt uppmärksammade föredrag i frågor av principiell vikt för högre utbildning och forskning i Sverige. Under fyra seminarier gav perspektiv på, i tur och ordning, det föränderliga högskolelandskapet, bildning och kunskapskulturer, tvärvetenskap samt akademiskt ansvar (Lindh & Sundeen, 2010; Lind, Sundeen & Thorell, 2011; Erikson, Johannisson & Sundeen, 2013; Eriksson & Johannisson, 2018).

I Nämndrådet – där de kollegiala organens presidier regelbundet för diskussioner med rektor och prorektor – har vi identifierat ett behov av en ny samtalsyta. Vi behöver en mötesplats liknande Humboldtseminariernas för diskussioner av vikt för vår gärning som forskare och universitetslärare. Vi behöver tillfällen till strukturerade samtal för att dryfta frågor som vi ofta kommer in på i den löpande akademiska verksamheten, men sällan får möjlighet att diskutera på djupet i vardagen. Därför har de kollegiala organen – Forsknings- och utbildningsnämnden och Nämnden för konstnärlig forskning och utbildning – etablerat en muntlig och skriftlig samtalsform som getts titeln ”kollegiala perspektiv på”.

I juni 2022 arrangerades det första seminariet inom ramen för den nya mötesplatsen: Kollegiala perspektiv på akademisk frihet. Föredrag hölls av professor Svante Nordin och professor Lars Hallnäs. Deras introduktioner följdes av ett panelsamtal mellan docent Eva Gustafsson, docent Martin G. Erikson och fil. dr Catarina Eriksson under ledning av undertecknad. Även fil. dr Charlotta Thodelius skulle ha medverkat men tvingades i sista stund anmäla förhinder.

I föreliggande volym publiceras dels kortfattade versioner av Nordins och Hallnäs inledningar, dels ett antal reflektioner av medarbetare vid Högskolan i Borås med anknytning till seminarietematiken. Vidare bidrar jag själv med ett försök till en orientering om varför begreppet och företeelsen akademisk frihet har tilldragit sig så stor uppmärksamhet de senaste åren – i Sverige såväl som internationellt. Min text kan sägas tjäna som en bakgrund till övriga bidrag och har därför placerats först bland antologins kapitel. Författarna har getts full frihet att inom nämnda tematiks gränser själva bestämma inriktningen på respektive bidrag. Skribenterna har inom minimala riktlinjers ram fått välja omfång på, presentationsstil för och graden av referenser i sina bidrag. Pluralism har också i detta avseende bedömts vara av godo.

Som framgår av mitt inledningskapitel används och tolkas begreppet akademisk frihet på olika sätt, variationer förekommer också i denna volym och ska så göra. Som ett riktmärke kan emellertid definitionen av *academic freedom* ur *Encyclopædia Britannica* anföras:

the freedom of teachers and students to teach, study, and pursue knowledge and research without unreasonable interference or restriction from law, institutional regulations, or public pressure. Its basic elements include the freedom of teachers to inquire into any subject that evokes their intellectual concern; to present their findings to their students, colleagues, and others; to publish their data and conclusions without control or censorship; and to teach in the manner they consider professionally appropriate ("Academic freedom", *Britannica online*).

I en norsk utredning – *Akademisk yttringsfrihet* – argumenteras för vikten av att universitetsledningar, anställda vid lärosäten samt studenter bibringas perspektiv på vikten av att ordet är fritt vid universitet och högskolor (NOU 2022: 2, s. 12). Föreliggande volym kan ses som ett tillmötesgående av den framställda fordran. Kollegiet vid Högskolan i Borås har efter det nämnda seminariets genomförande haft anledning att återkomma till frågan om den akademiska friheten. I samband med Forsknings- och utbildningsnämndens internat i Hindås i oktober 2022 presenterade projektsamordnaren Veronica Trépagny organisationen *Scholars at Risk*. Här gavs värdefulla perspektiv som kompletterade seminariet. I sammanhanget vill jag också framhålla ett arrangemang som genomfördes vid lärosätet i september 2022 på initiativ av professor Stefan Cronholm, vid vilket lagen om etikprövning, konsekvenser

för forskningens frihet samt frågan om maktförskjutning från kollegiala sammanhang till juridiska organ belystes.

Med denna volym sjösätts som antytts en ny serie av publikationer. Avsikten är att en gång per år anordna ett seminarium under vinjetten ”kollegiala perspektiv på” i ämnen som funnits viktiga att belysa i samtal med personer utifrån såväl som inifrån det egna lärosätet, och sedan få de framförda bidragen dokumenterade och vidareutvecklade i antologins form.

Borås i november 2022

Johan Sundeen

Vice ordförande i FoU-nämnden



**Hotade friheter – försök
till orientering om en
frågas tilltagande vikt**

JOHAN SUNDEEN

Inledande perspektiv på en svensk och internationell debatt

I samband med sitt föredrag om den akademiska frihetens idéhistoria vid Högskolan i Borås i juni 2022, konstaterade Svante Nordin att han aldrig tidigare under sin långa karriär i så hög grad varit efterfrågad som föredrags-hållare i ämnet som på 2020-talet. Nordins iakttagelse stämmer väl överens med ett mönster som avtecknar sig i diskussioner bland intellektuella, i samhällspolitisk bokutgivning såväl som på kultur- och ledarsidor. Ett tidens tecken är etablerandet av organisationen Academic Rights Watch.

Syftet med föreliggande inledningskapitel är att försöka ge en översiktlig, på grund av utrymmet givetvis ofullständig, orientering om de senaste årens debatt om akademisk frihet. Jag vill i sammanhanget vara tydlig med att jag själv ett flertal gånger – i kulturtidskrifter, i poddar och i paneldebatter – deltagit i detta offentliga samtal (t.ex. Sundeen, 2021 a). Den bild som ges i föreliggande text är *min* bild, inte en bild med anspråk på neutralitet. Dock har jag vinnlagt mig om att spegla även andra förhållanden än de som jag själv har engagerat mig i. Jag vill genom detta bidrag till antologin dels ge en bakgrund till övriga bidrag, dels ge perspektiv på frågan om varför debatten om akademisk frihet som begrepp och företeelse har tilltagit i betydelse.

Flera svenska kulturtidskrifter – bland andra *Respons*, *Fokus*, *Axess*, *Kvartal* och *Sans* – har ägnat frågan om tillståndet inom akademien, internationellt såväl som i Sverige, icke obetydligt utrymme. I fokus för debatten om kritiska förhållanden utomlands har dels Ungern och i viss mån Polen (t.ex. Moberg, 2022), dels anglosaxiska länder stått (t.ex. Linder, 2020). I relation till utvecklingen i båda dessa väderstreck har följande frågor ställts: Har vi anledning att befara att tillståndet i dessa länder ska nå också oss? I vilken mån har vi redan dessa fenomen på plats i den svenska universitetsvardagen?

När det gäller direkta politiska ingrepp i universitetssfären är den svenska situationen mindre dramatisk än i diktaturer som exempelvis Kina och en så kallat illiberal demokrati som Ungern. Likväl finns diskussionen även här hos oss – bland annat med avseende på forskningsfinansiering (t.ex. Åmossa & Eriksson, 2021). En uppmärksam form av direktiv som av somliga debattörer ansetts utgöra ett ingrepp i akademins inre liv, och som av sina kritiker uppfattas som ett brott mot dess meritokratiska etos, är den jämställdhetsintegrering som ålagts lärosätena (Arpi & Wyndhamn, 2020). Med

politiska maktskiften ges debatten om statliga ingrepp i universitetens liv såväl nya infallsvinklar som tillfälle att upprepa tidigare etablerade synsätt. I direkt anslutning till sitt tillträde kritiserades den nya borgerliga regeringen av en stor grupp sociologer för vad som uppfattas som försök till otillbörlig reglering av utbildningens innehåll. De vände sig mot ministären Kristerssons vilja att göra undervisning om ungdomskriminalitet till ett obligatoriskt moment (Alhgren et al., 2022). Kritiska perspektiv på Tidöavtalet har också anlagts av organisationen Sveriges universitetslärare och forskare. SULF ställde fyrtioöverenskommelsen i relation till en under lång tid pågående politisk styrning av akademien och vände sig mot avtalets ”detaljerade skrivningar om utbildningens innehåll och riktade forskningssatsningar” (Wolk, 2022).

Särskilt stor uppmärksamhet väckte perspektiv på frågan om akademisk frihet på anglosaxisk och svensk mark som gavs i ett temanummer av *Axess* (Linder, 2021). På omslaget av nummer 3/2021 syns en doktorshatt – symbolen för den akademiska friheten – under vilken står att läsa: ”Lågt i tak: Ideologisk likriktning vid universiteten”. En lång rad inlägg i flera dagstidningar – reaktioner på *Axess*-artiklarna – gjorde klart hur splittrad bilden av den akademiska friheten är, både med avseende på begreppets innebörd och i vilken grad den respekteras respektive kränks. Samma konstaterande kan göras för uppfattningarna om varifrån hoten kommer, även här möter vi en mångfald – inte sällan varandra motsägande – perspektiv (se t.ex. Barrling, 2021; Sandström, 2021). Det som av en sida i debatten uppfattas som åtgärder för att säkerställa den akademiska frihetens ramverk och en av pluralism präglad vetenskaplig kultur, ses av en annan kategori debattörer tvärtom som överhängande hot mot forskningens självständighet.

Inte minst har sådana meningsbrytningar haft bäring på postmoderna teories ställning inom universitetsvärlden (Pluckrose & Lindsay, 2021), och politiska reaktioner på föregivet åsiktstyrning utövat i desammas namn. Inom ramen för den senare tematiken har det danska exemplet tilldragit sig kritisk uppmärksamhet. En linje i debatten är att politiker som vänder sig mot ideologisk aktivism vid universiteten – vad de menar vara ”politisk förklätt till vetenskap” – hotar lärosätenas autonomi (t.ex. Svensson, 2021). Akademisk frihet synes i ljuset av dessa offentliga meningsutbyten kunna karakteriseras som ett *i grunden omstritt begrepp*, det vill säga ett språkligt

uttryck som används som ett gemensamt honnörsord (jämför med demokrati) men vars innebörder tolkas på skilda sätt och kan orsaka ”ändlösa diskussioner om deras rätta användande” (Connolly, 1993, s. 10). Uttryckt med Malcolm Tights ord: ”There is little consensus regarding the meaning of academic freedom although there is agreement that it is something worth protecting” (Tight, 1988, s. 114).

Ett under hösten 2022 frekvent omskrivet inslag i debatten om akademisk frihet var Kalla Faktas granskning av den så kallade cancelkulturen. I denna av TV4 framställda inblick i svensk universitetsvärld står professor Sara Kristoffersson och docent Inga-Lill Aronsson i centrum. De har båda drabbats av identitetspolitiskt motiverade kampanjer syftande till deplattformer. Efter Kalla Faktas granskning har det i samhällsdebatten uttalats förhoppningar om att vi står inför en vändpunkt i fråga om den massmediala hanteringen av kontroversiella händelser vid universitet. Denna vändning skulle innebära att den granskande strålkastaren vänds mot krafter som verkar för att tysta sina meningsmotståndare, snarare än mot dem som använt föregivet olämpliga ordval eller yttrat sig på tvärs med majoritetsuppfattningar (Thyselius, 2022). Bland akademiker som engagerat sig för yttrandefrihet har det i anslutning till fallen Aronsson och Kristoffersson förts en kritisk debatt om hur ett antal svenska rektorer har agerat i förhållande till högljudda opinioner bland studenter och lärare. Widmalm och Persson (2022) skriver att universitetsledning har agerat med undfallenhet mot grupper som iscensatt drev mot forskare som inte anses uppvisa rätt värdegrund.

Min personliga uppfattning är att Sara Kristofferssons (2022) skildring av förhållandena vid Konstfack och upplevelsen av att vara utsatt för en ideologiskt betingad mobbningskampanj blev en väckarklocka. Tidigare exempel på deplattformer – riktade mot statsvetaren Erik Ringmar, neurofysiologen Germund Hesslow, psykologen Johan Grant (Widmalm & Persson, 2022) samt teologen Ann Heberlein (Heberlein, 2021) – har inte i samma mån gjort avtryck i massmedierna. Nämnade fall skulle kunna ses som toppen av ett isberg. Under ytan finns en lång rad mer eller mindre liknande historier om mot forskare riktade drev, misstänkliggöranden och deplattformeringskampanjer. Högskolan i Borås är därvidlag inget undantag (Söderlind & Nowé Hedvall, 2022; Sundeen & Blomgren, 2022).

Vid sidan av statliga ingrepp i universitetens inre liv och frågan om inifrån akademien själv kommande – till sin karaktär ideologiska – hotbilder har ytterligare en dimension kommit att tilldra sig stor uppmärksamhet på senare tid. Detta problemkomplex kan karakteriseras som *juridifiering* och har särskilt kopplats till det regelverk, och den byråkratiska apparat, som har med forskningsetik i allmänhet och lagen om etikprövning (lag 2003:460) i synnerhet att göra. En förskjutning har skett i bedömningen av viktiga etiska spörsmål från kollegiala sammanhang till juridiska instanser, och det finns farhågor för att forskningens frihet kringskärs.

I likhet med debatten om cancelkultur har enskilda fall satts i fokus för den kritiska debatten om etikprövning i syfte att belysa en utveckling som bedöms som ”djupt oroande”, inte minst har hanteringen av ett doktorandprojekt vid Örebro universitet uppmärksammas kritiskt (Almqvist & Hultin, 2022). Den som följer debatten om akademisk frihet kan se uppenbara likheter mellan perspektiv som framförs i relation till cancelkulturen respektive etikprövningssystemet. I båda fallen tecknas scenarier som innebär att forskare kommer att bli mindre benägna att göra studier inom områden som bedöms vara kontroversiella och utmana opinioner och/eller politiska makthavare (Alvesson et al., 2022). Forskarsamhället uppträder emellertid inte med en enda front i någotdera fall. Kritik som framförts mot regelverket kring forskningsetik i namn av den akademiska friheten har sålunda sagts vara onyanserad och hemmablind (Collste, 2022). I motsats till kritikerna av lagstiftningens och den framväxande praxisens följder finns det forskare som upplever regelverket och dess procedurer som ett stöd i den vetenskapliga verksamheten. Detta har gjorts klart av bland annat ett seminarium i regi av Utskottet för forskningsetik vid Högskolan i Borås i november 2022.

Som kommer att framgå av min text kopplas, internationellt såväl som i Sverige, debatten om universiteten samman med en pågående diskussion om samhällsklimatet i stort. Statsvetarna Sten Widmalm och Thomas Persson har satt in diskussionen om inskränkningar i den akademiska friheten i ett vidare sammanhang som rör den västerländska demokratins sårbarhet. De leder forskningsprojektet *Det öppna samhället* (uppkallat efter vetenskapsfilosofen Karl Poppers klassiska verk med samma namn). Widmalm och Persson intresserar sig i första hand för hot som kommer från krafter som verkar inom samhällssystemets ramar; sådana som säger sig bekänna sig till demokratins grundprinciper. Deras forskning indikerar att ”även till

synes demokratiskt sinnade krafter tycks (vara) allt villigare att rucka på den demokratiska grundbulten genom att förvägra (...) oliktankande den grundläggande rätten att uttrycka sin uppfattning” (Widmalm & Persson, 2022, s. 21). Inom ramen för de årliga SOM-undersökningarna har samma forskare tagit fram statistik om intoleransens utbredning. 45 procent av de tillfrågade vill förvägra representanter för den grupp i samhället de tycker sämst om i samhället (till exempel ett politiskt parti eller en religiös grupp) rätten att kandidera till riksdagen, 44 procent förordar partiella yrkesförbund, 38 procent är emot den huvudsakliga meningsmotståndarens organisationsfrihet och 21 procent vill förneka vederbörande yttrandefrihet (Persson & Widmalm, 2022, s. 107).

Akademisk frihet – till frågan om begreppet

Historiskt sett har frågan om den akademiska friheten ofta kretsat kring spänningen mellan å ena sidan universitetet och å den andra dess ”herrar” (Liedman, 2009). I likhet med flera andra av västerlandets identitetsbärande institutioner spelade den katolska kyrkan en huvudroll under universitetens tidiga historia (Nardi, 2003).

Under den utdragna moderniseringsprocessen övertog den sekulära statsmakten centralpositionen. Efterkrigstiden representerar en historisk höjdpunkt för det statliga inflytandet över högre utbildning och forskning (Ruëgg & Sadlak, 2011). Detta faktum ska givetvis ses i perspektiv av den kraftfulla expansionen av politikens makt över samhällslivet i stort, ett koloniseringsprojekt som i Sverige ägde rum i brett partipolitiskt samförstånd (Uddhammar, 1993).

Begreppet och företeelsen akademisk frihet måste ställas i relation till föreställningar om universitetsinstitutionen som sådan. Idé- och lärdoms-historikern Thomas Karlsohn skriver att universitetet ”är ett sammanhang som behöver och traditionellt har beretts plats för ett professionellt etos och idealstyrda självbilder”. Dessa värden ligger till grund för *universitetets idé*, vilken uttrycker ”institutionens övergripande syfte och mål samt (...) principer som tänks bidra till att idén får ett konkret förkroppsligande” (Karlsohn, 2016a, s. 8 f.). Till de viktigaste principerna räknas sedan åtminstone Wilhelm von Humboldts dagar den akademiska friheten. Begreppet har bäring

på frågor om självorganisering (kollegialitet), oberoende i förhållande till stat, marknad och folkliga opinioner, frihet att efter eget huvud forska och undervisa samt att välja publiceringsformer (Karlsohn, 2016b).

I sin utredning av den europeiska universitetsidéns genesis ansluter sig Karlsohn till en vedertagen tolkningstradition som pekar på två huvudsakliga idealtyper – en tysk och en angloamerikansk. Dessa kan knytas till namnen Wilhelm von Humboldt – filolog och preussisk statstjänsteman – respektive kardinal John Henry Newman (Karlsohn, 2016, s. 24). Dessa traditioner är förbundna med nyckelbegrepp – *Bildung* respektive *Liberal Education* – som representerar en anda som är väsensskild från dagens instrumentella och inte sällan arbetsmarknadsorienterade lärosätens inriktning (Burman, 2018). I en humanistisk utbildningsfilosofi sätts personlighetsutvecklingen snarare än nyttoorienteringen i centrum för lärandemiljön. Också inom professionsutbildningar kan perspektiv förknippade med bildning och *liberal education* komma till sin rätt (Sundeen, 2013).

I sin utredning av den akademiska frihetens natur följer historikern Henrik Berggren samma huvudspår som Karlsohn pekar på. Hos Berggren möter vi frihetsbegreppet i tysk respektive amerikansk universitetshistorisk gestaltning (Berggren, 2012, s. 41–48). I sökandet efter en universitetsmodell grundad i såväl upplysningens sanningslidelse som romantikens världsbild pläderade Humboldt för vetenskaplig frihet. Med Humboldt förbinder vi begreppen *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit*, vilka konstituerar universitetslärarens respektive studentens rättigheter. Humboldt ville garantera universiteten en egen plats i samhällslivet. Genom att försäkras *Einsamkeit und Freiheit* – avskildhet och frihet – kunde lärosätena fylla sin uppgift. Om universiteten lämnades i fred gavs de samtidigt bästa möjliga förutsättningar för att vara samhällsnyttiga institutioner (Berggren, 2021, s. 42).

En skiljelinje mellan det europeiska – i första hand tyska – perspektivet på akademisk frihet och det amerikanska rör frihetens föremål. I en europeisk kontext har fokus traditionellt varit på institutionen, det vill säga universitetet som sådant, medan samtalet i USA i en annan utsträckning kretsat kring individernas – lärarnas och studenternas – rättigheter (Östling, 2022). En viktig bakgrund till denna skillnad utgörs av respektive universitetssystem historiska framväxt. Om det tyska frihetsbegreppet utgick från att lärosätena sorterades under statens överhöghet växte amerikansk högre utbildning

och forskning fram med starka inslag av civilsamhälle, stiftelsefilosofi och filantropi. Detta fick konsekvenser för uppfattningen om vilka intressen forskarnas frihet skulle upprätthållas mot: ”Till skillnad från den tyska traditionen av akademisk frihet är den amerikanska (...) mer riktad mot universitetsledning, styrelse och externa aktörer andra än staten”. Detta är ett förhållningssätt som förefaller ha tilltagit i betydelse i den svenska samhällsdebatten. Ett uppmärksammat fall på en till akademisk frihet knuten konflikt mellan forskare och universitetsledning eller -styrelse rör spänningar mellan polisforskaren Stefan Holgersson och Linköpings universitet (Knutsson, 2021).

Fallet Ungern – juridisk reglering i politisk kontext

En grupp norska utredare presenterade under 2022 en omvärldsanalys rörande akademisk frihet. I sammanställningen av tendenser från en rad länder – europeiska såväl som utomeuropeiska – har de sakkunniga identifierat ”klare fellestrekk både hva gjelder innskrenkninger i akademisk ytrings- og frihed og initiativer for å forsvare den” (NOU 2022: 2, s. 30). Det rör sig om såväl utifrån som inifrån universiteten kommande hot. De yttre hoten mot fri forskning och fri högre utbildning kommer i ett övergripande internationellt sammanhang i första hand från statsmakten. Här ryms ingrepp i lärosätens autonomi från regimer med skilda ideologiska förtecken: högerauktoritära, hindunationalistiska, islamistiska såväl som kommunistiska (NOU 2022: 2).

Såväl massmedia som vetenskapliga institutioner i Sverige har ägnat situationen i Ungern särskild uppmärksamhet. Kungliga Vetenskapsakademien genomförde 2019 ett besök i landet för att närmare orientera sig om ”de växande hoten mot akademisk frihet”. Den internationella debatten om den akademiska friheten i Ungern har rört såväl reglering av lärosätens verksamhetsvillkor och intervention i vetenskapliga akademiers verksamhet som frågan om enskilda discipliner, i första hand genusvetenskapens, ställning vid de statliga universiteten (Jarrick & Pagin, 2019).

Docenten i juridik Petra Lea Láncoš ställer i en översikt över situationen i Ungern dels det privata Centraleuropeiska universitetet, dels den statliga Vetenskapsakademien (MTA) i centrum. Láncoš går igenom de juridiska och politiska turerna kring dessa båda institutioner. Regeringen Orban har enligt Láncoš på ett riktat vis använt sig av lagstiftningsinstrument mot det

av finansmannen George Soros grundlagda Centraleuropeiska universitet. Lagstiftningen har föranlett lärosätet att förflytta delar av sin verksamhet från Budapest till Wien. Regeringens officiella motivering till lagstiftningen är strävan att garantera kvalitet i den högre utbildningen och att skydda studenterna från oseriösa aktörer. Láncos framställning betraktar dock denna åtgärd i perspektiv av en politisk och massmedial kampanj riktad mot Soros samt i sammanhang av diskussionen om rättsstatens kris (Láncos, 2021). En slutsats som dragits av det ungerska exemplet är att debatten om den akademiska friheten måste inkludera bruk av lagstiftnings- och finansieringsinstrument med avsiktligt skev verkan (Láncos, 2021, s. 88).

När det gäller den ungerska vetenskapsakademien har en statlig centralisering av resurser skett, vilket inneburit att ekonomiska medel förflyttats från akademien till ett ministerium. Denna reform har förklarats av regeringens önskan om att öka innovationsdimensionen och effektiviteten i den ungerska forskningspolitiken. Resursomfördelningen har emellertid på många håll tolkats som ett försök att undergräva möjligheten att bedriva obunden forskning. Till sammanhanget hör också mediekampanjer riktade mot vad som uppfattas som politiserade samhällsvetenskaper (Láncos, 2021).

Den bild som förmedlas av Láncos handlar om en ideologiskt motiverad omstöpning av ramarna för högre utbildning och forskning i Ungern. Hon skriver om "the extraordinary upheaval in the Hungarian academic landscape of the past 3 years" (Láncos, 2021, s. 61). Av betraktare vid en svensk humanvetenskaplig horisont har utvecklingen inom den ungerska akademiska världen setts som ett uttryck för en vidare frihetsfientlig tendens förbunden med begreppet "illiberal demokrati" och en auktoritativ samhällsordning (Jarrick & Pagin, 2019.)

Den anglosaxiska cancelkulturen

Inom ramen för diskussionen om den akademiska friheten i västvärlden på 2020-talet är det emellertid inte i första hand stater som står i centrum. I omvärldsanalyser vars exempel i hög grad hämtas från USA och Storbritannien ägnas stor uppmärksamhet åt uttryck för "konformitet, kanselleringskultur og identitetspolitik" samt "forskningsaktivisme" vid universiteten (NOU 2022: 2, s. 32). Ide-

ologidrivna studenter och lärare – stundom i samspel med omvärldsopinioner kanaliserade på sociala medier – uppfattas agera på sätt som strider mot den västerländska vetenskapens etos. Debatten kretsar med andra ord kring kulturell och politisk frihet samt dito pluralism, framför allt möjligheten att utan risk för repressalier uttrycka sig fritt.

Norska sakkunniga skriver om hur strategier från aktivisters sida har fått ”en nedkjølingseffekt på ansattes ønske og vilje til å uttale seg” (NOU, 2022: 2, s. 34). Styrkan i tendensen att på olika sätt söka strypa utrymmet för kontroversiella meningsmotståndare och begränsa bearbetningen av laddade ämnen märks inte minst på att det utvecklats en egen vokabulär inom området. I dag är tysthetskultur, deplattformer, cenceller, trygga zoner och triggervarningar vedertagna begrepp. I flera länder har lagstiftaren agerat för att säkerställa eller söka återupprätta akademisk yttrandefrihet vid universiteten (åtgärder som kritiker finner strida mot lärosätenas oberoende). Liknande initiativ har under hösten 2022 annonserats av den nya svenska utbildningsministern Mats Persson (L), detta som en direkt följd av Kalla Faktas granskning av cancelkultur på svenska universitet (Persson, 2022). De tendenser till självcensur som norska utredare pekat på ligger i linje med förhållanden i det svenska samhällslivet som påvisats av statsvetare (Persson & Widmalm, 2022). Oron för att drabbas av olustiga följder genom att yttra avvikande uppfattningar synes vara ett allvarligt samtidsproblem. Makten över tanken har utsträckts till att bli en makt över tungor. Censur och självcensur – den mest effektiva formen av tankekontroll – synes samspela med varandra (NOU 2022: 2, s. 11).

I en reflektion över dramatiska svängningar i synen på yttrandefrihet vid västerländska universitet framhåller pedagogen Francesco Magni att ”requests and episodes limiting freedom of speech are becoming increasingly common” (Magni, 2021, s. 231). Han driver tesen att västvärlden, i synnerhet USA, genomgått en kulturrevolution – ett skifte från ”freedom of speech to *freedom from speech*” (Magni, 2021, s. 238). Exakt hur omfattande sådana inskränkningar är låter sig inte med lätthet sägas. I den offentliga debatt som jag har presenterat utsnitt ur förekommer en del siffermaterial som tyder på att fenomenet är mycket utbrett i USA (Linder, 2020; McWorther, 2021).

Inte bara från en skandinavisk utan också från en kontinentaleuropeisk hori-

sont har tillståndet inom den akademiska världen i de anglosaxiska länderna följts med oro. Kommer cancelkulturen och andra med identitetspolitiken förknippade fenomen att breda ut sig även i till exempel Italien och Tyskland? Finns det inslag i den inhemska lagstiftningen som tyder på en annalkande sådan utveckling?

Giada Ragone, som forskar inom området nationell och överstatlig lagstiftning, intresserar sig för utbredningen av så kallad omsorgsetik. Hon menar att utvecklingen i USA har gått från ett lovvärt eftersträvande av en inkluderande utbildningsmiljö och bekämpande av ”hate speech”, till en situation där studenter ska skyddas från alla sorters tankegångar som kan störa deras sinnesro eller upplevas som ett hot mot deras grupptillhörighet(er). Detta har triggat en situation där vetenskapliga artiklar anmäls, studenter varnas för politiskt, religiöst och kulturellt material som kan upplevas vara känsligt samt inbjudningar till föredragshållare dras tillbaka. Efter en genomgång av italienska förhållanden konkluderar Ragone att den ”alarmerande utvecklingen” i USA inte har någon motsvarighet i hemlandet. Likväl finns det enligt henne anledning att vara vaksam på tendenser till en amerikansk utveckling, till exempel i form av politiska påbud om användandet av genusneutralt språk (Ragone, 2021, s. 228), och att reflektera över den betydelse som yttrandefrihet och akademisk frihet har för vitala lärandemiljöer (Ragone, 2021, s. 218 ff.).

Norskt yttrandefrihetsinitiativ

De hotbilder mot akademisk frihet som tenderar att uppmärksammas mest i svensk samhällsdebatt har mer med den anglosaxiska än den östeuropeiska situationen att göra. Givet i vilken utsträckning det svenska samhället är amerikaniserat och i hur pass hög grad vårt offentliga samtal präglas av en anglosaxisk monokultur (”english only”) är detta faktum föga förvånande. Den dimension av akademisk frihet – yttrandefriheten – som tidigare förknippats nästan uteslutande med USA (Östling, 2022) har på senare år blivit central även i Skandinavien.

Den norska utredning som jag ett par gånger refererat till har mötts av ett betydande utländskt intresse, och till följd härav översatts till engelska (Olsen, 2022). Detta faktum indikerar att de problem som behandlas i NOU

2022: 2 i hög grad är av allmäneuropeisk relevans. Givet de kulturella likheterna mellan Sverige och Norge, och den geografiska närheten mellan länderna, borde det norska exemplet anses vara särskilt relevant att ta de av från en svensk utgångspunkt. I Sverige har NOU-rapporten dock med enstaka undantag (Sundeen, 2022) mötts av begränsat intresse. En viktig del av utredningen *Akademisk ytringsfrihet* är en omfattande sammanställning av inkomna vittnesmål om händelser vid norska lärosäten. I kapitel 6 i NOU 2022: 2 presenteras en rad utmaningar som den norska akademiska gemenskapen står inför när det gäller att hantera inskränkningar av yttrandefriheten. De sakkunniga har identifierat ett antal centra från vilka försök att inskränka individers och/eller institutioners bruk av det fria ordet utgår:

- 1) Politiker, myndigheter och finansärer.
- 2) Det omgivande samhället i stort.
- 3) Universitetsledning, forskare och lärare samt studenter.
- 4) Det internationella, globala, sammanhang som högre utbildning och forskning ingår i.

Hoten mot den akademiska friheten kommer såväl ovan-, nedan- som inifrån (NOU 2022: 2, s. 57). En distinktion kan också göras mellan yttre och inre hot. De orosrapporter som inkommit rörande yttre, negativ påverkan handlar om agerande från den politiska makten, massmedier, aktörer på sociala medier och konsekvenser av globaliseringen av högre utbildning och forskning. Inre hot rör bland annat styrningen av universitet, där förflyttning av beslut skett från sammanhang präglade av kollegialitet till företagslika strukturer. Denna omvandling upplevs leda till att forskare och universitetslärare som tidigare har arbetat med stora frihetsgrader reduceras till anställda vilka som helst (NOU 2022: 2, kapitel 6). Till betydande del handlar de problem som behandlas om det ideologiska klimatet vid norska universitet. Till de fenomen som har delgivits utredarna hör att forskare exkluderas på grund av kön och hudfärg. I utredningen exemplifieras med att vita män på sina håll inte anses behöriga att forska om rasism och migration. Dyliga utstämplingar sätts i samband med spridningen av kritisk rasteori och föreställningar om strukturell rasism (NOU 2022: 2, s. 60).

Vidare lyfts i *Akademisk yttringsfrihet* fram att det är ett problem att vissa vetenskapliga miljöer upplevs ha en tydlig ideologisk slagsida: ”Undersökelse indikerer at norske forskare er klart mer venstreorienterte enn befolkning for övrigt. Tendensen (...) er saerlig tydlig blant humanister og samfunnsvitere” (NOU 2022: 2, s. 78). Den norska utredningen använder i sammanhanget begreppet *konformitetskultur*. En del av det ideologiska klimatet rör förekomsten av deplattformering och cancelkultur – ”scenenekt” på norska (NOU 2022: 2, s. 77 f.). Utredarna pekar på ett antal ämnen som anses särskilt kontroversiella att bedriva forskning om och där forskare kan frestas till själv censur för att slippa utsättas för vågor av aggressiv kritik. Till dessa ämnen hör migration, kön, covid, klimat samt konflikter i Mellanöstern (NOU 2022: 2, s. 60).

I Sverige har bland annat hot mot genusvetare och forskare som bedriver kritiska studier om islamism och terrorism uppmärksammats (t.ex. Eliasson, 2020; Sandelin, 2021). Som direkt uppseendeväckande får skrivningarna i NOU 2022: 2 om hot och hån på sociala medier anses vara. Hatiska yttringar från till exempel chauvinistiska grupperingar berörs, men det framhålls att nedlåtande och fientliga uttryck på digitala plattformar i högre grad än från så kallade nättroll formuleras av kollegor inom akademien (NOU 2022: 2, s. 76).

Utredarna bakom *Akademisk yttringsfrihet* anlägger ett vardagsperspektiv på en fråga som annars lätt hänskjuts till floskulösa högtidstal. Valet av infallsvinkel speglas i rapportens undertitel i vilken det slås fast att god akademisk samtalskultur är något som måste byggas nedifrån, av kollegiet, varje dag. Vaktslåendet om det fria – men samtidigt ansvarsfullt förvaltade – ordet bör med andra ord vara en integrerad del av det vi kallar för akademisk kultur. Samtidigt som det kollegiala perspektivet betonas understryks det i betänkandet att ansvar åvilar även universitetsledningarna: ”urvalget forventer at universiteter og høyskoler i sine strategier tydlig synliggør at akademisk yttringsfrihet (...) og deltakelse i det åbne ordskiftet er en sjelvkla del av universitetsopdraget” (NOU 2022: 2, s. 11).

Ett breddat såväl som brännande samtal

I det allra första, år 1989 utgivna, bandet av *Nationalencyklopedin* konstateras att ”frågan om akademisk frihet har i dagens samhälle blivit alltmera

akut”. Meningen syftade framför allt på de utmaningar som är en följd av massutbildningens framväxt och expansion samt en ökad närhet till ”det omgivande samhället och dess styrorgan” (*Nationalencyklopedin*, 1989, s. 134). Under de mer än 30 år som följt sedan de citerade orden satts på pränt har formuleringens aktualitet knappast avtagit. På 2020-talet kan frågan rent av påstås ha blivit brännande. Fokus har förflyttats från att i första hand identifiera yttre hot till att också fästa blicken på inre hot – sådana som kommer från organiserade studentgrupper, teori- och ideologidrivna forskarkollektiv, universitetsledning samt utvärderingssystem.

Breddningen av samtalet om akademisk frihet har även bäring på de inledningsvis berörda frågorna med koppling till det forskningsetiska regelverket. Ännu en hotbild är förbunden med den akademiska publiceringsindustrin och utvärderingskulturen. Vissa akademiker, kanske framför allt humanister, anser sig inte längre vara fria i valet av publiceringsform. Det förväntas att dessa, i strid med sina ämnestraditioner, ska producera standardiserade artiklar till nätbaserade publikationer. Kvalitet kan tyckas ha förblandats med kvantitet som måttstock inom akademien (Liedman, 2009). Agrarhistorikern Janken Myrdal har i en kritik av den publiceringskultur som dominerat akademien under senare år myntat begreppet ”artikelmätandets tyranni” (Myrdal, 2011, s. 27).

Kring den akademiska friheten har vi sammanfattningsvis under senare år upplevt en tilltagande, i många avseenden välgörande kritisk, diskussion. Detta kan ses som ett uttryck för kris i två bemärkelser. Dels i den vardagliga meningen – en svår period, ett dåligt tillstånd. Dels i den alternativa betydelsen, en vändpunkt – ett sådant tillfälle som kännetecknas av uppvaknande, av kollektiv vilja att göra någonting åt situationen. Utredningen *Akademisk yttringsfrihet* kan ses som ett uttryck för den andra sortens kris: ”Den frie yttring er livsnerve i akademien. Institusjonerne må derfor ikke legge begrensninger till å snakke, skrive, lytte, utfordre og lære.” Efter att ha slagit fast denna bärande princip avvisas talet om så kallat trygga zoner med skärpa: ”det er ikke op til intusjonerne å beskytte ansatte og studenter mot lovlige yttringer mange er uenige i eller blir støtt av” (NOU 2022: 2, s. 8).

Den norska utredningens perspektiv kan relateras till flera texter med klassikerstatus inom den akademiska frihetens idéhistoria. Till exempel har den amerikanske pedagogen John Dewey skrivit att universitetens up-

pgift att förbereda studenterna för utmaningar i deras kommande liv bäst förverkligas genom att lärosätena ses som arenor försanningsökande som inte hindras av yttre påtryckningar (Berggren & Björnskov, 2021, s. 3). Upprätthållandet av den akademiska yttrandefriheten är en del av upprätthållandet av universitetets själva idé, sådan den tagit form genom bland andra Humboldt och Newman. Det ligger emellertid i Deweys formuleringar att frågan handlar om än större ting än enbart om de högre lärosätenas väsen, den handlar om valet av samhällsmodell. Likt Dewey i början av 1900-talet skriver Francesco Magni 2022 om den akademiska friheten i perspektiv av livet utanför universitetens väggar: ”Campus censorship risks giving av wrong lesson about how to live in a free and democratic soceity” (Magni, 2021, s. 237).

Referenser

Ahlgren, T. et al. (2022), ”Ett populistiskt ingrepp i socionomutbildningen”, i *Svenska Dagbladet* 5/11.

Almqvist, J. & Hultin, E. (2022), ”Ny tillämpning av etikprövningslagen onödig, kostsam och tidsödande”, i *Universitetsläraren*, 28/4.

Alvesson, M. et al. (2022), ”Etikbyråkratin kväver den fria och obekväma forskningen”, i *Dagens Nyheter* 14/3.

Arpi, I. & Wyndhamn, A-K. (2020), *Genusdoktrinen*. Stockholm: Fri tanke.

Barrling, K. (2021), ”Om man inte längre får tänka fritt”, i *Svenska Dagbladet* 18/4.

Berggren, H. (2012), *Den akademiska frågan – en ESO-rapport om frihet i den högre skolan*. Stockholm: Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi.

Berggren, N. & Björnskov, C (2021). *Political institutions and academic freedom: Evidence from across the world*. Stockholm: Research institute of industrial economy.

Burman, A. (2018). *Kultiveringen av det mänskliga: Essäer om liberal education, bildning och tänkande*. Göteborg: Daidalos.

Collsten, G. (2022), ”Kritiska brister: Forskningsetiken prövas i frihet”, i *Dagens Nyheter*, 28/3.

Eliasson, P-O. (2020), ”Genusvetenskapen är en halmgubbe för hot och hat”, i *Universitetsläraren* 6/2. Heberlein, A. (2021), *Fallet*. Stockholm: Mondial.

Jarrick, A. & Pagin, P., ”Demokrati och akademisk frihet – exemplet Ungern”, Kungliga Vetenskapsakademiens webbplats. <https://www.kva.se/nyheter/demokrati-och-akademisk-frihet-exemplet-ungern/> (nedladdad 14/11 2022).

Karlsohn, T. (2016a), ”Bokens ursprung och innehållets gränser”, i Thomas Karlsohn (red.), *Universitetets idé: Sexton nyckeltexter*. Göteborg: Daidalos.

Karlsohn, T. (2016b), ”Universitetets idé i samtiden och historien”, i Thomas Karlsohn (red.), *Universitetets idé: Sexton nyckeltexter*. Göteborg: Daidalos.

Knutsson, J. (2021), ”Förföljelse av forskare vid Linköpings universitet”, i *Respons* 1/2021.

Kristoffersson, S. (2022), *Hela havet stormar: Fallstudie inifrån en myndighet*. Stockholm: Volante.

Láncos, P. (2021), ”The state of academic freedom in Hungary: The saga of the Central European University and the research network of the Hungarian Academy of science in light of national and european guarantees of academic freedom”, i Margit Seckelman et al. (red.), *Academic Freedom under pressure? A comparative perspective*. Cham: Springer.

Liedman, S. (2009), ”Tid för erfarenheter eller bara tid för yrkesförberedelser: Om universiteten och dess uppgift”, i *Psykoanalytisk Tidskrift*, nr 26–27.

Linder, PJ. A. (2020), ”Så kan Lund bli Sveriges Chichago”, *Axess nätupplaga*, 26/10.

Linder, PJ. A. (2021), ”Universiteten får inte ducka”, i *Axess* 4.

Magni, F. (2021), ”Trigger warnings and academic freedom: A pedagogic perspective”, i Margit Seckelman et al. (red.), *Academic Freedom under*

pressure? A comparative perspective. Cham: Springer.

McWorther, J. (2020), ”Academics are really, really worried about their freedom”, *The Atlantics* nätupplaga, 1/9.

Moberg, C. (2022), ”Humboldt och den akademiska friheten”, i *Sans* 4.

Myrdal, J. (2011), ”Naturvetenskap och humanvetenskap – enade och delade”, i Lind, Maria, Sundeen, Johan & Torhell, Catta (red.), *Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 2, Bildning och kunskapskulturer*. Borås: Högskolan i Borås.

Nardi, P. (2003), ”Relations with authority”, i H. De Ridder-Symoens (red.), *A history of the university in Europe*, volume 1. Cambridge: Cambridge University Press. Nationalencyklopedin (1989), ”Akademisk frihet”. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.

NOU 2022: 2, *Akademisk ytringsfrihet. God ytringskultur må bygges nedefra, hver dag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/akademiskfrihet/id2905942/> (nedladdad 4/11 2022).

Olsen, J.W. (2022), ”Rapport om akademisk ytringsfrihet går internasjonalt”. <https://khrono.no/rapporten-om-akademisk-ytringsfrihet-gar-internasjonalt/682284> (nedladdad 4/11 2022).

Persson, M. (2022), ”Universitet ska inte förbjuda känsliga ord”, i *Expressen*, 9/11.

Persson, T. & Widmalm, S. (2022), ”Politisk tolerans och självcensur i orostider”, i Ulrika Andersson et al. (red.), *Du sköra nya värld*, s. 101–117. Göteborg: Göteborgs universitet.

Pluckrose, H. & Lindsay, J. (2021), *Cyniska teorier: Så görs allt till en fråga om ras, genus och identitet*. Bjuv: Ex Tenebris.

Ragone, G. (2022), ”Ethical codes and speech restrictions: New scenarios and constitutional challenges to freedom of teaching at university – the Italian perspective”, i Margit Seckelman et al. (red.), *Academic Freedom under pressure? A comparative perspective*. Cham: Springer.

Rüegg, W. & Sadlak, J. (2011), ”Relations with authority”, i Walter Rüegg

(red.), *A history of the university in Europe*, volume 4. Cambridge: Cambridge University Press.

Sandelin, M. (2021), ”Försåtlig granskning ska sänka Ranstorps anseende”, i *Doku* 1/12.

Sandström, F. (2021), ”Universiteten behöver feminism och antirasism”, i *Göteborgs-Posten* 29/4.

Sundeen, J. (2013), ”Humaniora för professionen: om bildningens plats i yrkesutbildningar”, i Lill Langelotz & Susanne Jämsvi (red.), *Pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan*. Borås: Högskolan i Borås.

Sundeen, J. (2021), ”Kvävande konformism”, i *Axess* 3.

Sundeen, J. (2022), ”En akademisk vägvisare från broderlandet”, i *Bulletin*, 27/6.

Sundeen, J. & Blomgren, R. (2022), ”En serie redaktionellt sanktionerade insinuationer”, i *Nordisk kulturpolitisk tidskrift* 1.

Svensson, P. (2021), ”Misstron mot den akademiska friheten breder ut sig”, i *Dagens Nyheter*, 6/7.

Söderlind, Å. & Nowé Hedvall, K. (2022), ”Om vetenskapligt grundade diskussioner”, i *Nordisk kulturpolitisk tidskrift* 1.

Thyselius, E. (2022), ”Håller vi äntligen på att bli normala?”, *Axess*, 2/11.


Tight, M. red. (1988), *Academic Freedom and Responsibility*. Philadelphia: Open University Press. Uddhammar, E. (1993), *Partierna och den stora staten: En analys av statsteorier och svensk politik under 1900-talet*. Stockholm: City University Press.

Widmalm, S. & T. Persson (2022), ”Det fria meningsutbytet och den sköra demokratin”, i Sten Widmalm & Thomas Persson, *Skör demokrati: Det öppna samhällets motkrafter i svensk offentlig debatt, kultur och forskning*. Stockholm: Fri tanke.

Wolk, S. (2022), ”Tidöavtalet är ett hot mot den akademiska friheten”, i *Dagens Nyheter* 28/10.

Åmossa, K. & Eriksson, M. (2021), ”Öka basanslagen för att stärka lärosätesautonomi och akademisk frihet,” i *Curie: Samtal om forskningens villkor*, 17/6. <https://www.tidningencurie.se/debatt/oka-basanslagen-for-att-starka-larosatesautonomi-och-akademisk-frihet> (nedladdad 10/11 2022).

Östling, J. (2022), ”Inte bara en fråga om armlängds avstånd”, i *Svenska Dagbladet* 8/2.



**Den akademiska
frihetens idéhistoria**

SVANTE NORDIN

Diskussion om akademisk frihet har funnits så länge det funnits akademier. Platons akademi var den första, den som givit namn åt alla akademier. I mitten av Platons verk finns hans lärare Sokrates, som ställdes inför rätta och dömdes till döden därför att han yttrat farliga och felaktiga tankar. Han hade, sade hans anklagare, förnekat statens gudar och lett de unga på villovägar. I alla senare diskussioner kring akademisk frihet är det dessa anklagelser som står i centrum. Det man vill slå vakt om är statens gudar (eller värdegrunder), det man fruktar är att de unga skall ledas till felaktiga tankar som står i strid med dessa gudar (eller värderingar).

Det är påfallande hur många farliga tankar som förs fram i Platons dialoger, tankar som också Platon själv uppenbarligen uppfattar som farliga. Sokrates får gendriva sofisterna med deras moral- och samhällsupplösande läror. Det egendomliga är att Sokrates gendriver dem med argument, inte med hugg och slag och inte genom att ställa motståndarna inför domstol. De medel som hans fiender använder mot honom själv använder Sokrates inte mot sofisterna.

När de moderna universiteten uppstod under senmedeltiden var skyddet för den akademiska friheten centralt. Universiteten kunde överhuvudtaget existera bara tack vare sin autonomi. Akademiska lärare och studenter var skyddade mot statens och kyrkans ingripande genom autonomi och särskilt akademisk jurisdiktion.

Men trots det yttre skyddet fortsatte diskussionen om den akademiska friheten att vara fundamental. Den kunde hotas på flera sätt, inte bara genom stat och kyrka utan också genom att akademiska lärare anklagade varandra, fakulteterna försökte inskränka varandras rättigheter, genom att studenternas frihet inskränktes eller tvärtom genom att studenterna försökte inskränka de akademiska lärarnas frihet.

En paroll för akademisk frihet var friheten att filosofera, ”Libertas philosophandi”. Bland dem som tidigt utvecklade tankarna fanns filosofen Spinoza. Det har sitt intresse att se hur problematiken diskuterades av honom.

Spinoza inskräppte som ingen annan tankefrihetens avgörande betydelse. Hindret för friheten att filosofera, tänka och tala som man ville såg han inte minst i religionen och teologin. Han menade att staten borde skydda denna

frihet mot fanatikerna. Men hans tilltro till staternas och furstarnas vilja och förmåga att göra detta var liten. Spinoza var ingen universitetslärare utan vad man kunde kalla en fri intellektuell. När han erbjöds en professur i Heidelberg och försäkrades om att han skulle åtnjuta frihet att filosofera avböjde han. Undervisningsplikten skulle hindra hans egna forskningar, menade han. Men framför allt satte han föga tilltro till försäkringarna om friheten att tänka och skriva som han ville. Det han framför allt fruktade var att andra lärda grälsjuka under förevändning av omsorg om religionen skulle ge upphov till dispyter som i sin tur skulle leda till att friheten inskränktes.

En ny diskussion om ”friheten att filosofera” uppstod mycket riktigt i samband med det nya vetenskapliga genombrottet under 1600-talet. Galileo Galilei, Johannes Kepler och åtskilliga andra av det vetenskapliga genombrottets män såg sig tvungna att försvara den vetenskapliga friheten.

Också i Sverige utkämpades strider för den akademiska tankefriheten. Under det senare 1600-talet utspann sig i Uppsala de så kallade cartesianska striderna. De handlade framför allt om den kopernikanska världsbilden som bejakades i några medicinska doktorsavhandlingar men som teologerna ville förbjuda. Det hela gick ända upp till kungen, Karl XI, för avgörande. Högstensamme visade sig beredd att värna ”Philosophiens frije bruk och öfning” (inom rimliga ramar). Också i Lund tvingades Karl XI ingripa. Här blev den celebre rättslärde Samuel Pufendorf angripen av lundensiska kollegor. De anklagade Pufendorf för att vara ”epikuré, pelegian, socian, Hobbesian, cartesian, polygamist och ateist” (på modern svenska ungefär rasist, sexist, homofob och islamofob). Men kungen hörde inte på det örat utan skyddade Pufendorfs rättighet att undervisa, skriva och publicera.

Striden om den vetenskapliga friheten dog givetvis inte ut på 1600-talet. Men den gavs en delvis ny inramning när mot slutet av 1700-talet den så kallade nyhumanistiska ideologin började växa fram. Den hade sitt ursprungliga hemland i Tyskland där man betonade ”Lehrfreiheit” och ”Lernfreiheit”, det vill säga friheten att lära ut och att lära sig.

Det kan sägas att denna akademiska frihet ständigt återopades av de tyska universiteten fram till 1933. Idén smältes samman med ”Liberias philosophandi”. Den ansågs utgöra grundbulten för den fria offentlighet och därmed den politiska frihet som Immanuel Kant, J. G. Fichte, Wilhelm

von Humboldt och andra talade om. I det genom Humboldt grundade universitetet i Berlin odlades dessa tankar särskilt energiskt. Traditionen från Humboldt upprätthölls och fick inflytande också i exempelvis Sverige.

Det hela avbröts dock 1933. Det året ordnade studentkåren vid Berlinuniversitetet de berömda bokbränningarna där misshaglig litteratur brändes. Filosofen Martin Heidegger höll vid sin installation samma år som rektor för universitetet i Freiburg ett tal där han tog avstånd från idén om ”akademisk frihet” som borde ersättas av tanken på tjänande och beredskap i folkets tjänst.

En stark kritik mot idén om akademisk frihet fördes fram med andra ideologiska förtecken i kommunistiskt styrda stater men också av 1960- och 1970-talens studentrörelse i västvärlden. Ideologiskt misshagliga lärde utsattes i vissa fall för trakasserier som gjorde det omöjligt för dem att fortsätta undervisa, detta dock mindre frekvent i Sverige än i många andra västländer (bland dem våra skandinaviska grannländer).

Varför har frågan om den akademiska friheten fått förnyad aktualitet i USA och Väst-

europa under de senaste åren? Varför har cancelkultur och wokekultur vuxit sig starka nog att utgöra ett allvarligt hot mot den akademiska friheten?

Frågorna är svåra att besvara. Kanske bidrog tanken på ”den enda vägen” som blev stark efter 1990 till att föra med sig idén om det enda tänkesättet, det vill säga till ett stegrad krav på konformism.

Hot mot den akademiska friheten har i historien kommit fram från olika håll. De kan komma från stater, kyrkor eller trossamfund. De kan komma från de enskilda lärosätena. När man i USA talar om ”academic freedom” är det ofta detta man tänker på, hur universitetsledningarna kan hota den enskilde lärarens frihet. De kan komma från grälsjuka och påstridiga kollegor. Eller så kan de komma från aktivistiska studenter. Mest subtilt kommer detta hot från själv censur. Vem orkar i dagens akademiska värld av ständiga utvärderingar, prövningar av forskningsanslag, peer reviews med mera ge uttryck för tankar eller uppfattningar som kan skapa motståndare? Den klassiske uppkäftige, besvärlige och kontroversielle professorn, en frekvent figur i äldre litteratur, tillhör det förflutna. Visst kan det vara bra att vara av med excentrikerna, men har detta inte också ett pris?

Det måste erkännas att missbruk av den akademiska friheten kan ställa till bekymmer. Men det måste också framhållas att inskränkningar av den akademiska friheten kan ställa till stor skada. Den konformistiska tankemiljön är sällan kreativ eller nydanande. De många pekpinarna är säkert välmenade men också dödande till sin verkan. Sokrates betraktade sig själv som en stingande broms som genom sina frågor och sin kritik förorsakade staden Aten smärta. Men liksom bromsen får hästen i galopp tvingar Sokrates atenarna till intellektuell motion. Hans verksamhet är sålunda nyttig även om den är smärtsam, menade han. Det var inte ett argument som atenarna köpte. Men de borde kanske ha gjort det. Idag är Sokrates i varje fall mera erkänd än hans anklagare, även om dessa säkert var ärans män som bara ville skydda staten och ungdomen.



Det onyttiga universitetet

LARS HALLNÄS

Jag har fem jakthundar som jag ägnar mycket tid åt att träna. Ett användbart kommando är ”låt bli”. En av de klyftigaste av hundarna brukar stirra på mig när jag säger till honom att låta bli. Som om han säger: ”det är du som ska låta bli, låt mig vara i fred lite så jagar jag bättre”.

Detta sammanfattar ganska bra tycker jag vad akademisk frihet handlar om. Vi går till, och samlas på, universitet och högskolor för att studera och träna på högre nivå.

Den akademiska friheten handlar just om att få göra detta i fred, i skydd från larmet och de yttre kraven, att få fokusera och slippa detta övervakande ”låt bli”.

Egentligen så enkelt, och samtidigt så svårt.

Ett annat sätt att säga det är att den akademiska verksamheten är fri när den inte är ett verktyg för annat.

Varför är det då så svårt att hävda detta?

Ja, om inte annat så kostar det pengar. Så någon måste betala. Och vem vill betala utan att få inflytande och ha någon form av kontroll?

Ett dilemma således.

Vi som lever våra liv i undervisning och forskning vet att fredade rum för reflektion och experiment är avgörande för genombrott. Samtidigt vet vi ju att de flesta av oss ägnar det mesta av vår tid åt att på ett eller annat sätt hjälpa andra att studera och träna.

Att hitta tid att besöka det fredade rummet är något vi får kämpa hårt för.

Irriterande i bakgrunden till allt detta finns frågan som sällan ställs riktigt på allvar: ”Vad ska vi med akademisk frihet till?”

En fri akademi är en akademi som värnar den akademiska friheten, som ser den akademiska friheten och öppenheten som de centrala fundamenten.

Vad ska vi med en sådan akademi till?

I grunden är det bara tro och tillit som hjälper som svar:

En tro på en fri akademi som ett fundament i det öppna samhället.

En tillit till akademien som en fri samlingsplats för studier och träning på högre nivå.

Det räcker inte att räkna upp en serie av behov eller nyttigheter, de kommer aldrig att kunna motivera en fri akademi.

Den nyttiga akademien fortsätter med full fart i det totalitära samhället, medan en fri akademi däremot är bland det första som totalitärt tänkande slår ner på. Nyttan och nödvändigheten har alltid varit det totalitära samhällets främsta bundsförvanter. Tanken skrämmer här att vi föder något vi inte har kontroll över.

Vetenskapshistorien vimlar av nyttiga eller användbara saker som har sitt ursprung i fria akademikers onyttiga reflektioner och experiment.

Vem skulle väl kunnat tro att faktorisering av primtal kunde vara så användbart för kryptering. Så otroligt nyttigt (Koblitz 1994).

Vägen från den magiska ekvationen i Einsteins speciella relativitetsteori till atombomben. En nytta med starka förbehåll (Rhodes 1986).

Hur vilt experimenterande resulterar i nya unika material som radium och grafen (Carvalho 2012; Geim 2012). Vem förnekar nyttan med detta?

Och datortomografins beroende av avancerad matematisk analys. Nyttig tillämpad matematik (Natterer 2001).

Och så vidare snart sagt i all oändlighet.

Trots alla dessa synnerligen övertygande exempel så envisas vi med att fokusera stort på riktade forskningsprogram där vi pekat ut resultaten i förväg.

Forskningen, och också indirekt utbildningen, inriktas mot stora övergripande mål som det hållbara samhället, med målen kodifierade i Agenda 2030 och annat liknande. Mål och övergripande inriktningar som ändras med tiden i takt med den politiska dagordningen.

De högre studierna och träningen inriktas för att tjäna målen. Akademien värnar inte en akademisk frihet, nyttan och nödvändigheten i de övergripande målen motiverar, styr och ställer.

Förvisso raka motsatsen till en fri akademi, men i skuggan, eller ljuset, av sådana högre målsättningar kanske tjetet om frihet i akademien lätt kan låta som ett slags rättshaveristiskt pladder.

Mål och mening som styr och ställer kommer inte alltid utifrån.

Vi akademiker är också själva rätt bra på att, medvetet eller omedvetet, ställa upp mål, förklara mening och kräva anpassning, återigen i såväl nyttans som nödvändighetens namn.

Det finns gott om exempel som borde stämma till viss eftertanke.

I sitt ökända rektorstal vid universitetet i Freiburg 1933 sade Martin Heidegger bland annat följande:

Att skänka sig själv lagen är den högsta formen av frihet. Den mycket lovordade "akademiska friheten" kommer att förskjutas från tyska universitet; eftersom denna frihet är falsk genom sitt förnekande. Den handlar huvudsakligen om sorglöshet, godtycke i avsikt och benägenhet, utan förpliktelse gentemot vad som är gjort och vad som återstår att göra. (Heidegger 1983)

Tydligare kan inte det nyttiga universitetet definieras.

Vem definierar och vem bestämmer "vad som återstår att göra"? Vem definierar den ideologi som förvandlar akademien till verktyg för just annat?

Karl Marx berömda Feuerbach-tes 11: "Filosoferna har bara *tolkat* världen på en rad olika sätt, men det gäller att *förändra* den" (Marx 1845) kan, som en utgångspunkt för den kritiska teorin, ses som ett typiskt sådant exempel (Johansson, Kalleberg & Liedman 1972).

När nyttan och nödvändigheten ställer krav så att all avvikelse inom ett akademiskt område blir livsfarlig, eller åtminstone stämplad på ett eller annat vis, finns det fortfarande akademiker som envist studerar vidare som fria individer.

Ett bland många starka exempel är den sovjetiske genetikern Dimitrij Beljajev. I Stalins Sovjetunionen, när Trofim Lysenko förvandlat traditionell genetik till en livsfarlig sysselsättning, fortsätter Beljajev med sina studier i mendelsk genetik, nu för att överleva i skepnad av djurpsykologi. Sådant inger hopp (Goldman 2010).

Det finns också hoppfulla exempel där den auktoritära politiska makten ger upp och erkänner den fria forskningen.

År 2014 tilldelades den iranske matematikern Maryam Mirzakhani Fieldsmedaljen – matematikens Nobelpris. Tragiskt nog dog hon några år senare bara 40 år gammal, efter många år i USA och som professor vid Stanford University. Iranska massmedia bröt då ett absolut tabu och visade hennes bild där hon inte bär huvudduk. En vördnad för akademisk excellens som inger hopp (Wikipedia 2022).

Det kan tyckas vara rimligt, och politiskt välmotiverat, att universitet ska tjäna sitt samhälle genom synbar nytta. Kanske är det så, men det är den raka motsatsen till det öppna universitet där den akademiska friheten står i centrum. Det onyttiga universitetet.

Finns det helt fria onyttiga universitet?

Hur ska vi kunna motivera något sådant när nyttan inte står till buds som stötta?

Jag kan inte se någon annan väg än att peka på det fria, öppna universitetet som ett fundament i det öppna samhället, inte bara en oas för fria studier och träning utan också samhällets kritiska, och ibland kanske dåliga, samvete, och en oas som bygger upp fält av kunskap och kunnande, förståelse och insikt.

Öppenheten bevakar den allemansrätt som råder i fälten.

Det kan tyckas paradoxalt, men till det fria universitetet går vi inte för att lära utan föra att studera och träna. Det onyttiga universitetet är, paradoxalt nog, på lång sikt det nyttiga universitetet, men inte motiverat av nyttan.

Detta kan se ut att gå på tvärs mot det faktum att universitet och högskolor idag mer och mer befolkas av väl definierade professionsutbildningar, som är just samhällsnyttiga, som olika vårdutbildningar, olika konstnärliga utbildningar, olika ekonomiutbildningar, olika ingenjörutbildningar och så vidare.

Är den akademiska friheten inte bara hotad utan egentligen redan borta när universitet och högskolor för längesedan utvecklats till, i stort sett, strikt programstyrda utbildningsinstitutioner?

Jag är övertygad om att just inom områden med stark professionsnärlighet är de fria studierna och den fria grundforskningen som mest fundamentala. Där det fria studerandet kan tyckas som mest långsökt är det också som viktigast. När nyttan riskerar att skymma hela synfältet så måste vi vända bort blicken och leta efter mer grundläggande saker.

Det är här som Heidegger, och andra kritiker av den akademiska friheten, har fel. Det handlar inte om ett sorglöst förnekande eftersom det i den akademiska friheten finns ett uppdrag: att i fred förvalta och utveckla grunderna för området vi studerar, alternativt tränar inom.

Inom områden med stark professionsnärlighet handlar det om att förvalta och utveckla grunderna för själva professionspraktiken och studera för studierna egen skull och träna för en fördjupad praktiks egen skull. Bara så skiner den professionella kunskapen och kunnandet.

Men varifrån kommer uppdraget, om inte från någon som borde vetat bättre och borde låtit bli, nu när nyttan och nödvändigheten inte spelar någon roll?

När nyttan och nödvändigheten inte finns där som motivering blir uppdraget lätt mystiskt eftersom det inte är särskilt klart varifrån det kommer. Men likväl finns det där som något att åta sig.

Enklare är det att se vem som förvaltar och uttolkar uppdraget.

Om tro och tillit är det enda svaret, så återstår alltid frågan vad det är vi tror på. I en ständigt pågående diskussion uttolkar kollegiet vad uppdraget egentligen går ut, vad det är vi tror på. Fundamentet för den fria akademien ligger alltså i en teologi. Så ritas också gränserna och så vaktas också öppenheten. I tro och tillit.

På något sätt ser det ut som att uppdraget kommer från området för studier självt i väntan på att några av oss ska lyssna. Det som kodifieras i högskolelagen där det sägs att vi ska syssla både med undervisning och forskning utan att närmare säga något om vad och varför.

När det gäller professionsutbildningar kan det se ut som om det grundläggande uppdraget kommer från en institution utanför akademien i namn av nytta.

Men riktigt så enkelt är det inte.

Vi kan definiera vad vi förväntar oss att studenterna ska lärt sig under en utbildning. Men tittar vi på studierna som sådana, så är det ett uppdrag att åta sig som inte har nyttan som motiv, utan studierna själva.

En designer är inte en bra designer i kraft av nyttan utan i kraft av en praktik som lyser. Självklart ser vi sjuksköterskan som nyttig, men det är i praktiken som lyser vi ser uppdraget. I arbetet värderar andra nyttan, men det är en helt annan sak.

Nyttan med det hela har ingen plats här.

Tänk på hunden som tittar på mig och säger: ”det är du som ska låta bli”. Han vet sitt uppdrag, men det är inte för matnyttan eller någon annan nytta, att fundera över sådant överlåter han åt mig.

Referenser

Carvalho, F. P. (2012). Marie Curie and the Discovery of Radium. I Merkel, B. & Schipek, M. (red.). *The New Uranium Mining Boom*. Springer.

Geim, A. K. (2012). Graphene prehistory, *Physica Scripta* T146.

Goldman, J (2010). Mans new best friend? A forgotten Russian experiment in fodomestication. *Scientific American* (blogg), 6 september. <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/mans-new-best-friend-a-forgotten-russian-experiment-in-fox-domestication/> (2022-08-27).

- Heidegger, M. (1983). *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34 – Tatsachen und Gedanken*. Vittorio Klostermann.
- Johansson, I., Kalleberg, R. & Liedman, S-E. (1972). *Positivism, marxism, kritisk teori*. Pan/Norstedts
- Koblitz, N. (1994). *A Course in Number Theory and Cryptography*. Springer.
- Marx, K. (1845). *Marx Engels Werke bd III. Thesen über Feuerbach*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Natterer, F. (2001). *The Mathematics of Computerized Tomography*. SIAM.
- Rhodes, R. (1986). *The Making of the Atomic Bomb*. Simon & Schuster.
- Wikipedia* (2022). Maryam Mirzakhani. https://sv.wikipedia.org/wiki/Maryam_Mirzakhani (2022-08-27).



**Akademisk frihet –
några nedslag ur ett
ledningsperspektiv**

MARTIN G. ERIKSON

Som ledare inom akademien kan man inte undgå frågan om akademisk frihet, även om man kan förhålla sig till den på olika sätt. Med ledningsperspektivet aktualiseras också frågan på olika plan, från lärosätesautonomi till den enskilda medarbetarens arbetsvillkor. I linje med denna antologis övergripande tema kommer mitt fokus ligga på den senare nivån, men även med den avgränsningen finns olika aspekter att beakta ur ledningsperspektiv. Å andra sidan är det knappast någon kontroversiell åsikt att man som akademisk ledare har ansvar för att stödja akademisk frihet inom sin verksamhet – som vi kommer att se är det dessutom ett lagkrav. Syftet med denna text är därför att synliggöra några aspekter av begreppet akademisk frihet som jag ser som relevanta ur en akademisk ledares ansvarsperspektiv. Här vill jag dock först göra en avgränsning: Med akademiska ledare menar jag i denna text chefer i linjen med personalansvar – från rektor och vidare ner i hierarkin. Den avgränsningen är främst praktisk, kopplad till vad som kan rymmas på de sidor som står mig till buds.

Searl (1971) hävdade att akademisk frihet var något som de flesta har svårt att definiera om frågan ställs öppet, men som alla berörda genast känner igen om de tycker att friheten är hotad. Det kan synas raljant men hans poäng var att det är viktigt att förstå den akademiska friheten för att kunna skydda den. En del i detta är utmaningen att med teoretisk stringens hantera och definiera ett begrepp som har en stark positiv värdeladdning och parallellt har en teoretisk funktion, vilket är ett generellt problem när begrepp med stark värdeladdning ska sättas i en akademisk kontext (se t.ex. Erikson, 2019). I denna text väljer jag fyra aspekter som jag ser som relevanta för att visa frågans komplexitet utifrån en ledningsfunktion och också visa konkreta utmaningar för akademiska ledare. Den första aspekten, som jag kort berör inledningsvis, är de lagkrav vi har att förhålla oss till. Den andra är distinktionen mellan akademisk frihet och forskningens frihet. Den tredje är relationen mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar. Den fjärde rör universitetslärares akademiska frihet. Som kommer att framgå är dessa fyra aspekter dessutom oupplösligt flätade in i varandra, vilket har konsekvenser inte bara ur ett ledningsperspektiv.

Grundläggande dimensioner av den akademiska friheten finns uttryckta i svensk lagstiftning och man måste med nödvändighet förhålla sig till dem som akademisk ledare. Där vill jag framför allt lyfta fram två dimensioner.

Den första dimensionen gäller våra strukturer för beslutsfattande i akademien och den andra gäller villkoren för medarbetarnas dagliga arbete. Den första dimensionen uttrycks i grundtanken att det är akademiker som ska hantera akademiska bedömningar och beslut. Det är skyddat i högskolelagens 2 kap., 6 §, där det slås fast att beslut kopplade till genomförande och kvalitet ska fattas av en vetenskapligt kompetent person, eller av en grupp med vetenskapligt kompetent majoritet. Detta förhållningssätt är också grunden i det kollegiala systemet: Kunskapsanspråk och kvalitet ska bedömas av de som har meriterat sig genom egen kunskapsproduktion inom området. Att det därmed inte är legitimt med exempelvis politisk avgränsning av den akademiska verksamhetens innehåll är en fundamental konsekvens. Det är också en ståndpunkt med en stark historisk förankring, som är tydlig redan hos Humboldt på tidigt 1800-tal och som upprepats av exempelvis Eliot (1907) och i våra dagar av ett flertal skribenter (se t.ex. Karran, 2009; Åkerlind & Kayrooz, 2009). I högskolelagen står vidare, i 1 kap. 6 §: ”I högskolornas verksamhet ska som allmän princip gälla att den akademiska friheten ska främjas och värnas”. Där är det inte lika tydligt när man kan säga att någon faktiskt bryter mot den lagtexten men att man som akademisk ledare har en allmän princip att följa är uppenbart. Denna paragraf rör också den andra dimensionen av frihet jag nämnde ovan, nämligen medarbetarnas dagliga verksamhet: i samma paragraf finns detta specifikt framskrivet rörande rätten att själv välja sina forskningsfrågor, sina forskningsmetoder och sina sätt att publicera och sprida kunskap. I den skrivningen finns dock begränsningen att detta handlar om *forskningens* frihet, och det leder in på distinktionen mellan forskningens frihet och akademisk frihet.

Distinktionen mellan forskningens frihet och akademisk frihet tappas lätt bort och jag vill hävda att det är olyckligt för det skapar otydlighet. Den akademiska friheten är på ett sätt smalare än forskningens frihet eftersom den handlar specifikt om verksamheten på universitet och högskolor. Den akademiska friheten är samtidigt bredare eftersom den också handlar om frihet kopplat till utbildning och examination samt om den organisationsbundna kollegiala nivå som utgörs av kvalitetsbedömningar kring exempelvis granskningar och anställningar, som nämnts ovan. Där är det symptomatiskt för åtminstone en svensk kontext att när Norén och Wallin (2018) skriver om det akademiska ledarskapet är högskolelagens definition av forskningens frihet den enda frihetsdimensionen som de diskuterar. Lyfter man blicken

från forskningen och ser olika akademiska roller i relation till varandra och till verksamheten i stort ser man att det snäva perspektivet inte räcker. Då blir samtidigt ledningsansvaret mer synligt.

Forskningens frihet är ett begrepp som inte minst utgår från Polanyis (1947) argumentation att en så komplex verksamhet som forskning bäst organiseras med stor självständighet (vilket för Polanyi var ett liberalt perspektiv som inte minst baserades på samhällsnytta). Det synsättet är ofta utgångspunkten när man inom akademien eftersträvar frihet i termer av mer eller mindre uttalade förväntningar på att få bli lämnad ifred med sin forskning. Å andra sidan behöver man då beakta att det inte räcker att tala om forskningens frihet när man är verksam vid ett lärosäte som också är en statlig myndighet med ett utbildningsuppdrag. Som universitetsanställd har man nästan alltid andra akademiska arbetsuppgifter utöver forskning och det är ganska få medarbetare vid svenska lärosäten som är anställda enbart som forskare och än färre i en position där de ens i teorin kan stänga sin dörr och ha en legitim förväntan på att få vara ifred.

Att definiera forskningens frihet – eller den akademiska friheten – som någon form av rätt att bli lämnad ifred gör också att man lätt tappar viktiga aspekter. Som Watson (2014) argumenterar är det ett missvisande sätt att se på den akademiska friheten: Forskningens frihet, liksom akademisk frihet i stort, är i stället friheten att utifrån sin kunskap få argumentera för och emot det man anser sig ha argument för, samt friheten att ta konsekvenserna av dessa argument. Friheten ger rätten att följa vilka kunskapsspår man vill och hävda vilka slutsatser man vill men då måste man också vara beredd att argumentera för dem och finna sig i att man kan misslyckas i det. För att ta det kanske tydligaste exemplet: Bara för att man är fri att publicera var man vill betyder det ju inte att man har rätt att bli publicerad var man vill. För att bli publicerad måste man lyckas att övertyga. Forskarens frihet att försöka bli publicerad möts av redaktörens och de sakkunnigas frihet att argumentera kring en publicering. Med Watsons utgångspunkt blir det därmed uppenbart att grunden för akademisk frihet är att engagera sig i kommunikation: att argumentera, att publicera, att ställa frågor och erbjuda svar. Det perspektivet finns också hos Polanyi (1947), när han i relation till diskussionen om frihet hävdar att kommunikation är en grundförutsättning för att man alls ska kunna tala om vetenskap. Om forskare vill argumentera för

sin frihet kan de därför lägga större kraft bakom orden om de argumenterar för bättre förutsättningar för sin verksamhet i de termer Watson lyfter. Där får samtidigt en akademisk ledare också en konkret grund för att bedöma forskargärningen i termer av hur väl friheten förvaltas genom framgångsrik kommunikation.

Detta pekar mot den akademiska ledarens uppgift att följa upp verksamheten inom sitt ansvarsområden. Här finns det uppföljningar i termer av aktivitet och produktion, men de är å andra sidan grundade i de kvalitetsmått som den akademiska kulturen tagit fram internt och där är den akademiska frihetens grundelement, i form av kommunikation, integrerad – är det något sammanhang där man verkligen betonar en bedömning av publiceringar och ansökningar om anslag är det vid de kollegiala processerna kring befordran och tillsättning. Då är det kanske inte orimligt om de aspekterna också finns med när man på en ledningsnivå följer upp verksamhetens resultat, förutsatt att det görs i termer som bygger på en förståelse för verksamhetens villkor.

Finns det då en risk att den ledningen utgör en begränsning för den akademiska friheten? I den mån någon försöker styra innehållet i forskningen i en akademisk miljö brukar det komma från ämnets professorer snarare än från en akademisk ledare – exempelvis genom kriterier för hur ett ämne bör förstås (se t.ex. Sandman, 2013). Risken ur ett frihetsperspektiv är då snarast att en akademisk ledare befinner sig i händerna på några starka professorer som pekar ut vägen för en institution oaktat att verksamhetens utveckling totalt skulle kunna behöva andra hänsynstaganden – exempelvis för att säkra de kompetenser som behövs för institutionens utbildningsprogram. Det behöver man som ledare kunna stå emot. Här finns givetvis olika tänkbara hinder beroende på hur verksamheten är organiserad. Faktum är att en organisation som själv väljer sina ledare, exempelvis i prefektval, kan löpa större risk att få en styrning av forskningens inriktning om så bara genom att inte stå emot den styrning som kommer av exempelvis tunga professorers uppfattning om vilka utvecklingsvägar en verksamhet bör ta. En prefekt som efter avslutat uppdrag ska tillbaka och bli en del av kollegiet kanske också är för ängslig för att stötta medarbetare som vill pröva nya vägar i strid med etablerade ideal och metoder. Här är värt att nämna den tidigare rektorn för Harvard, C. W. Eliot, som för över hundra år sedan diskuterade utvecklingen vid amerikanska lärosäten med ett perspektiv som gick tillbaka till ameri-

kanska inbördeskriget (Eliot, 1907). Eliot nämnde bland annat vikten av att man som akademisk ledare bevakar att unga lärare och forskare får utrymme i ett kollegium där tunga auktoriteter annars kan ta plats på junioras bekostnad.

Den tredje aspekten av akademisk frihet som jag önskar lyfta ur ett ledningsperspektiv är det akademiska ansvarets roll, som givetvis funnits mer eller mindre implicit i alla mina resonemang ovan. Jag har tidigare hävdad att en central grund för akademisk frihet är viljan och förmågan att ta akademiskt ansvar (Erikson, 2018a). Den kopplingen mellan frihet och ansvar finns också tydligt inskriven i litteraturen inom fältet. Vad gäller två av de viktigaste författarna som diskuterar den akademiska friheten i sina visioner om universiteten, nämligen Humboldt (1903/1970) och Jaspers (1946/1959), vill jag till och med hävda att de i sina skrifter lyfter det akademiska ansvaret minst lika mycket som den akademiska friheten. Hur ska vi då förstå begreppet akademiskt ansvar? Om man i Watsons anda lyfter friheten att argumentera och följa sina argument som en grunddefinition av akademisk frihet vill jag hävda att det följer väldigt konkreta ansvar: Det är ansvaret att söka efter och analysera andras argument, liksom ansvaret att verkligen utgå från den analysen och antingen vidareutveckla andras argument eller vederlägga dem. Det är vidare ansvaret att verkligen söka ny kunskap i sin forskning. Sist men inte minst är det ansvaret att efter bästa förmåga inte bara tänka på den egna karriären utan på kunskapsutvecklingens och forskarsamhällets bästa och därmed efter bästa förmåga försöka hålla den egna mänskliga svagheten i schack – det senare kanske tydligast befast av Merton (1973) i termer av vetenskapens normer.

Om en forskare önskar att akademisk frihet ska handla om att på något sätt ”bli lämnad ifred” är det bara inom dessa ramar av ansvarstagande som en sådan förväntan kan bli legitim: att man är aktiv i en levande argumentation och att det är ramverket inom vilket kunskap utvecklas och sprids. Det är genom att uttryckligen visa detta i handling som en förväntan på frihet kan legitimeras. I ett ledningsperspektiv har detta implikationer: forskare som inte tar akademiskt ansvar tar inte heller sin förväntade plats i forskarsamhället och bidrar inte heller till det gemensamma kunskapsbygget. Här lyfter Edsall (1975; 1981) också en tydlig etisk nivå när han talar om att forskarens frihet omfattar att kunna vara en visselblåsare om forskningen riskerar att få konsekvenser som är oönskade ur ett samhällsperspektiv (eller att som

visselblåsare reagera på oredlighet i forskning). Även från samhället i stort måste det kunna förväntas ett sådant ansvar hos forskaren att reagera på oegentligheter – i detta ser vi dessutom att de strukturer vi diskuterar inte bara är inomakademiska, liksom än en gång att friheten och ansvaret oupplösligt är kopplade till varandra.

Ur ett ledningsperspektiv är frågan om akademiskt ansvarstagande inte bara en fråga om i vad mån en medarbetare utför arbetsuppgifter som förväntas av arbetsgivaren, utan något för akademien minst lika fundamentalt: det är en fråga om i vad mån medarbetaren tar den roll som övriga kollegiet har rätt att förvänta sig. Spänningsfältet mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar visar därför att man som akademisk ledare visserligen har chefsansvar för enskilda medarbetare, men om man inte också arbetar för ett fungerande kollegium sker de enskilda medarbetarnas insats i ett vakuum och deras förutsättningar att utvecklas och växa i sitt ämne blir kraftigt försämrade. Då kan det dessutom finnas en spänning mot det andra ledningsansvar som Eliot (1907) nämnde, nämligen att stödja medarbetare som vill gå en annan väg än den i kollegiet etablerade i sitt kunskapsökande.

Det är alltså genom att ta akademiskt ansvar som en medarbetare kan legitimeras sin förväntan på akademisk frihet. Det krävs ett mått av frihet för att kunna visa ansvar men vi kan se detta som en positiv cirkulär utveckling av ökad frihet och ökat ansvar som ligger integrerad i den akademiska karriären. Med båda dessa aspekter synliga i det akademiska ledningsarbetet blir det också lättare att göra förväntningar tydliga åt alla håll – ledningens förväntan på medarbetare och medarbetares förväntan på ledningen, men också medarbetarnas förväntningar på varandra inom kollegiet.

Detta leder vidare till frågan om den akademiska friheten i lärarrollen. Det är ett välkänt faktum att det finns en obalans i status mellan forskning och utbildning inom akademien – det talas inte sällan om ”undervisningsbörda” i lärosätenas fikarum, men betydligt mer sällan om ”forskningsbörda”. Det finns inte utrymme i denna text att analysera orsakerna, men det är en realitet för varje akademisk ledare och exempelvis Sewerin och Jonnergård (2014) har talat om akademins olika ”ledningsrum” som skapar olika villkor för en ledare i relation till forskning respektive utbildning. Jag vill hävda att en effekt av denna statusskillnad är att det finns en motsvarande obalans i diskussionen kring akademisk frihet, som visar sig i att den akademiska

friheten är mycket mindre diskuterad i relation till lärarrollen. Något skydd för lärarens akademiska frihet finns inte heller i högskolelagen trots att utbildning är den största verksamheten vid nästan alla svenska lärosäten. Det är därför viktigt att inte tappa bort att akademisk frihet är kopplad också till lärarrollen i högst konkret form, både ifråga om innehåll och examination. Att det finns viktiga aspekter av akademisk frihet i lärarrollen blir inte minst uppenbart i ett historiskt perspektiv där Wilhelm von Humboldt redan vid 1800-talets början lyfte lärarens frihet att utifrån sin expertkunskap forma utbildningens innehåll (Humboldt, 1903/1970; se även Macfarlane & Erikson, 2021). Här kan man också gå tillbaka till den ovannämnde C. W. Eliot, som betonade ledningens ansvar för att skydda lärarna mot alltför mycket administration, för att kunna ge utrymme för den akademiska gärningen, samt vikten av att inte låta lärare fastna i samma kurser utan få friheten att utvecklas genom varierande undervisningsuppdrag (Eliot, 1907).

Inte heller i lärarrollen kan akademisk frihet skiljas från akademiskt ansvar. Den lärare som inte tar ansvar för att ”äga sitt ämne pedagogiskt” genom förtrogenhet med kunskapsutvecklingen, utan väljer att gömma sig bakom hur läroboksförfattare ger ämnet en pedagogisk struktur, hade nog i hög grad kunnat ersättas av en skådespelare. Här kan man med Shulman (1986) tala om vikten av *pedagogical content knowledge* – den kompetens som föds i mötet mellan pedagogisk skicklighet och expertkunskap i sitt ämne och där lärarens akademiska frihet är långtgående när det gäller att välja innehållet i sin undervisning. Ett annat exempel på bristande akademiskt ansvar är den lärare som i sin examinersroll inte tar ansvar för att godkänna och underkänna på ett korrekt sätt, eller adekvat sätta upp de examinationskriterier som denne har rätt att definiera inom ramen för sin akademiska frihet. En sådan lärare sviker både sina studenter och sina kollegor – studenter får då inte de betyg de förtjänar och alltför snälla examinationer skickar studenter vidare inom utbildningen med bristande förkunskaper som kollegor sedan behöver hantera (se t.ex. Erikson, 2018b, för vidare diskussion). Detta belyser vikten av att man som akademisk ledare säkrar att det finns förutsättningar och för akademiskt ansvarstagande inom utbildningarna liksom förväntningar på sådant ansvarstagande – exempelvis i form av adekvat kompetensutveckling, liksom resurser. Detta blir i sin tur blir förutsättningen för akademisk frihet. Samtidigt måste man som akademisk ledare skapa förutsättningar för lärare att utnyttja sin frihet

och belöna dem som sätter både friheten och ansvaret i spel. Om man som ledare bygger miljöer där lärare förväntas vara utbytbara kuggar som tjänsteplaneras med låg hänsyn till expertkompetens, blir det ganska orimligt att samtidigt ha förväntningar på att dessa lärare med rimlig arbetsinsats ska kunna ”pedagogiskt äga” de ämnen de undervisar i.

Här är det värt att påpeka att en universitetslärare som önskar luta sig mot Humboldt i en frihetsambition inte gärna kan undgå att också acceptera det innehållsliga ansvaret i lärarrollen – det är trots allt en grundbult i Humbolts universitetstanke, som dessutom var fokuserad på just utbildning. Här kan vi också återkomma till svårigheten att definiera akademisk frihet på ett sätt som tar hänsyn till rollens komplexitet och jag tror i alla fall att det är uppenbart att vi här ser behovet av att verkligen packa upp innebörden av akademisk frihet i relation till ansvar.

Att det akademiska ansvaret innebär utmaningar är ingen nyhet. När Hermann von Helmholtz tillträdde som rektor vid Humboldts gamla lärosäte Berlinuniversitetet lyfte han detta i sitt installationstal, här i engelsk översättning: ”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). Samtidigt är man som akademiker inte ensam; medarebetare har rätt att förvänta sig att det finns ett kollegium men också en akademisk ledare som stöttar dem, både i fråga om friheten och ansvaret. Som ledare i akademien får man då inte heller blunda för statuskillnaden mellan forskning och utbildning, i synnerhet när det kommer till att ansvar för kvalitet följer både i det akademiska ansvaret och i ledarrollen. I vad som borde vara extremfallet måste den akademiska ledaren bevaka så att ingen ser den akademiska friheten som en ursäkt för att smita undan att ta sin lärargärning på allvar. För att dra detta till sin spets kan man närma sig frågan från ett annat håll: Inkluderar den akademiska friheten också friheten att vara ignorant? Jag vill hävda att så länge det rör sig om ett område där man har akademiskt ansvar blir svaret med nödvändighet nej, oavsett om det handlar om det ämne där man ska stötta studenternas kunskapsutveckling eller det handlar om pedagogisk kompetens som ger professionalitet i det arbetet. Det blir då också tydligt att det akademiska ansvaret följer av lärarrollen, där de förväntningar som då ligger på en akademisk lärare kommer från flera håll. De kommer från kollegiet där varje lärare utifrån sin kompetens förväntas

bidra med sin del av kunskapsinnehållet för att stödja och examinera studenterna. De kommer även från studenterna som har legitima förväntningar på en professionell lärare, men även från den akademiska ledningen kommer en förväntan som tar sig uttryck i det specifika ansvar som ges till en medarbetare och den frihet man ger den som ska utöva ansvaret. Dessutom finns samhällets förväntningar – man ägnar sig åt en skattefinansierad verksamhet som inbegriper myndighetsutövning (examination).

Utifrån ovanstående diskussion blir högskolepedagogiken ett ganska intressant exempel ur ett ledningsperspektiv. Om man har ett ansvar att bedriva undervisning av god kvalitet är man som lärare inte akademiskt fri att vara ignorant ifråga om högskolepedagogisk kompetens. Samtidigt har den akademiska ledaren ett ansvar att ge förutsättningar för medarbetaren att bygga den kompetensen, men också att säkra att medarbetaren verkligen tar det högskolepedagogiska ansvaret och exempelvis ha förväntningar på hur kompetensutvecklingstid används för den totala verksamhetens bästa. Ett konkret exempel är om man som akademisk ledare accepterar att lärare ser kursvärderingar som en administrativ uppgift eller som man förväntar sig att de ser detta som en akademisk uppgift att hanteras utifrån gängse akademiska kvalitetskriterier.

Precis som inom forskningens frihet finns också i det akademiska lärarskapets frihet en etisk dimension. Den handlar i första hand om hur man förhåller sig till studenternas kunskapsutveckling, men går också längre än den egna undervisningen. Om den forskaren förväntas kunna vara vis-selblåsare inom ramen för sin frihet och sitt ansvar kan man ställa samma förväntan på den akademiska läraren om denne upptäcker att utbildningar är undermåliga. För alla de som tar det akademiska lärarskapet på allvar är det därför viktigt att också deras akademiska frihet lyfts fram och tydliggörs – inte minst när den påverkas i en kontext av massutbildningar med därtill hörande byråkratisering och stordriftsorganisation.

En övergripande slutsats såhär långt är att det ligger i ledningsansvaret att både synliggöra och stödja den akademiska friheten i lärarrollen men också att både synliggöra och stödja det motsvarande akademiska ansvarstagandet, samt då inte glömma Helmholtz ord om att ansvaret kan vara en tung börda. Det är min övertygelse att den ledare i akademien som inte ser detta eller vågar ta konsekvenserna blir en svag ledare.

Denna text har givetvis bara kunnat erbjuda kortare nedslag och syftar mer till att belysa komplexitet än att ge en uttömmande bild av akademisk frihet ur ett ledningsperspektiv. Jag har bara ytligt berört relationen mellan linje och kollegium och jag har inte alls kommit in på frågan om studenternas akademiska frihet (se t.ex. Macfarlane, 2017). Jag har inte heller berört den omfattande litteraturen kopplad till olika idéer om akademisk styrning – exempelvis i termer av new public management – som kan relateras till akademisk frihet ur ett ledningsperspektiv (se t.ex. Benner & Holmqvist, 2023, för en aktuell diskussion). Vad jag hoppas är att min text ska kunna hjälpa akademiska ledare att se komplexiteten hos frågan om akademiskt ansvar och de legitima förväntningar som kan ställas på dem i relation till detta, samt inspirera till att fortsätta att ”packa upp” den akademiska friheten och därmed stärka både sin egen roll som ledare och den akademiska verksamhet som de ansvarar för. Som utgång vill jag dessutom skicka med en fråga som dykt upp ett antal gånger under skrivandet av denna text: Vilken akademisk frihet har man egentligen som ledare inom akademien? Den frågan hoppas jag återkomma till i ett annat sammanhang.

Referenser

Benner, M. & Holmqvist, M. (red.) (2023). *Universities under Neoliberalism: Ideologies, Discourses and Management Practices*. New York: Routledge.

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

Erikson, M. G. (2018b). Examinatorns akademiska ansvar. I M. G. Erikson & J. Johannisson (red.), *Akademiskt ansvar – från Humboldt till Borås volym 4* (83–94). Vetenskap för profession, 43. Borås: Högskolan i Borås.

Erikson, M. G. (2019). Kindness, communication and academic responsibility in higher education. I P. Gibbs, J. Jameson & A. Elwick (red.), *Values of the university in a time of uncertainty* (171–184). Dordrecht: Springer.

Helmholtz, H., von (1877/1995). On academic freedom in German universities. I *Science and culture*, red. D. Cahan (328–341). Chicago: The University of Chicago Press.

Humboldt, W. von (1903/1970). On the spirit and the organisational framework of intellectual institutions in Berlin (övers. E. Shils), *Minerva*, 8, 242–250. (Ursprungligen skriven 1809 eller 1810.)

Jaspers, K. (1946/1959). *The idea of the university* (övers. H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt). Boston, MA: Beacon Press.

Karran, T. (2009). Academic freedom: In justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34, 263–283.

Macfarlane, B. (2017). *Freedom to learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. London: Routledge.

Macfarlane, B. & Erikson, M. G. (2021). The right to teach at university: A Humboldtian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 53(11), 1136–1147.

doi:10.1080/00131857.2020.1783245.

Merton, R. K. (1973). The normative structure of science. I R. K. Merton (red.), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (267–278). Chicago: University of Chicago Press.

Norén, K. & Wallin, M. (2018). *Akademisk chef*. Lund: Studentlitteratur.

Polanyi, M. (1947). The foundations of academic freedom. *The Lancet*, 249(6453), 583–586.


Sandman, L. (2013). Tvärvetenskap, vårdvetenskap och etik. I M. G. Erikson, J. Johannisson & J. Sundeen (red.), *Vetenskap på tvären – akademiska värden, friheter och gränser* (91–103). Vetenskap för profession, 26. Borås: Högskolan i Borås.

Sewerin, T. & Jonnergård, G. (2014). *Fyra akademiska ledningsrum*. Malmö: Tertulia books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31

Watson, D. (2014). *The question of conscience: Higher education and personal responsibility*. London: Institute of Education Press.

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



**Kriminologins klassrum –
balansgången mellan
frihet och konflikt**

CHARLOTTA THODELIUS

Både inom och utom akademien är det viktigt att vara medveten om att den akademiska friheten – som är så starkt förknippad med högre utbildning – ständigt riskerar att bli inskränkt. Inskränkningar är både medvetna och omedvetna. Det kan handla om svårigheter att få finansiering då anslagsgivaren ställer krav på att vissa aspekter ska integreras i forskningen, eller om risken att bli tystad inom vissa fält genom politiska eller ideologiska påtryckningar. Det kan också handla om svårigheter att undervisa – på grund av att studenter reagerar negativt på forskningsresultat, upplever att forskningen går emot deras världsbild eller reagerar på att önskemålet om jämställda litteraturlistor inte kan uppfyllas.

Inom mitt eget ämnesområde, kriminologin, har den akademiska friheten utmanats i form av påtryckningar som gör gällande att vissa förklaringar till brott inte är acceptabla i samhällsdebatten, men även att det är en disciplin som reproducerar ojämlikhet, eftersom få kvinnor forskar inom ämnet (framför allt i relation till grova våldsbrott) och därför inte heller synliggörs i kurslitteraturen. Till detta ska läggas att kriminologi som akademiskt fält är ett fält fyllt av konkurrerande förklaringar, det finns minst ett femtiotal olika teoretiska perspektiv som kan anläggas för att förklara brott. Därtill finns det så kallade populära hypoteser, massmediala och politiska förklaringar till brott som dominerar debatten.

De kriminologiska kunskapsanspråken har över tid förskjutits från akademien och blivit allmängods, främst genom en ökad massmedial uppmärksamhet av fältet. Detta förhållande leder till konsekvenser för ämnesexpertisen och kunskapsproduktionen. Allt fler anser sig kunna uttala sig mycket säkert om brottslighetens orsaker – oavsett om kunskapen är förankrad i en gymnasiekurs, en grundkurs på universitetet eller baserad på en grannes uttalande om brott. Förskjutningen leder till att *alla* tycker sig veta varför personer begår brott, men ofta fastnar uttalanden om orsaker till brott i kategoriförklaringar som fattigdom, trasslig barndom eller att gärningspersonen helt enkelt är dum, svagsint eller en ”idiot” (jfr Katz 1988). Denna typ av kategoriförklaringar har sällan en plats inom akademien, eftersom de förenklar och fördummar samtalet. Risken med att diskutera utifrån kategorier är att stigmatisera fattiga, personer med trasslig barndom eller personer intresserade av subkulturer. Vi måste hålla i minnet att enbart en minoritet av personer inom dessa kategorier de facto begår brott.

Vad har detta att göra med akademisk frihet? Jo, att ifrågasätta kategoriförklaringar, punktera populära hypoteser och kritisera allmänt vetande (eller rättare sagt tyckande) är en del av den akademiska friheten – och det vi ska lära våra studenter. Det fria kunskapssökandet och erövrandet av en egen vetenskaplig uppfattning är två grundläggande faktorer i den högre undervisningen. I följande korta text tar jag min utgångspunkt i hur akademisk frihet relaterar till undervisningsuppdraget inom kriminologi, främst inom ramen för polisutbildningen på Högskolan i Borås. Hur upprätthålls balansen mellan undervisningsuppdraget, lärarfriheten och studenternas akademiska frihet?

Mitt resonemang utgår från två teman som jag har identifierat som centrala i min undervisning för att stärka studenternas kunskapssökande och den akademiska friheten. Inom professionsutbildningar, vilket vi kommer in på senare, utförs ofta undervisning i en gråzon, där det kanske sätts större fokus på träning än själva lärandet. Det pedagogiska uppdraget handlar därför om att i sin lärarroll vara en motvikt mot detta genom att våga stimulera vissa konflikter i undervisningssituationen samt att inte vara en lärare som studenterna enbart vill imitera.

Förhållandet mellan akademisering och akademisk frihet

Om vi definierar akademisk frihet som att 1) varje forskare har rätt att välja forskningsämne, forskningsmetod samt fritt publicera sina resultat, 2) varje lärare har rätt att välja ut lämplig litteratur och bygga upp kurser inom ramen för kursplanen samt 3) varje student har frihet att välja kurser eller program, erövra en egen vetenskaplig uppfattning och uppmuntras att yttra den även om den strider mot lärarens uppfattning eller rådande vetenskaplig konsensus (*Lehrmeinung*) – så har vi även definierat akademins grundpelare, nämligen att fritt söka och sprida kunskap.

Att vara en akademisk institution utlovar således en viss typ av frihet, men går denna frihet att direkt tillämpa på det grundläggande polisprogrammet, som dels är föremål för en pågående akademisering, dels är en uppdragsutbildning?

Det självklara svaret borde vara ja, men det mer sanningsenliga är nog ett nja. Akademiseringsprocessen går, som säkert redan är känt, långsamt. Akademiseringen av polisutbildningen handlar inte bara om att kurser ska ge högskolepoäng eller att avslutad utbildning ska ge möjlighet att läsa vidare inom högre utbildning – utan också om att skapa en forskningsmiljö, integrera forskning i de professionsförberedande kurserna samt introducera det akademiska samtalet i undervisningen.

Organisatoriska processer är långsamma, men läroprocesser och att introducera det akademiska samtalet är snabbare vägar för att kunna förhålla sig till akademisk frihet, både som student och lärare. Att introducera ämnet kriminologi för en studentgrupp som ska bli poliser är inte helt oproblematiskt, bland annat då det i det vetenskapliga perspektivet tas avstånd från kategoriförklaringar. Givetvis kan det vara kontroversiellt att förklara att det inte är så mycket som skiljer gärningspersoner från poliser. Faktum är att vi är alla potentiella gärningspersoner beroende på vilka omständigheter som finns. Ett gammalt polisskämt går ut på att mänskligheten kan delas in i häktade och ännu inte häktade, och det ligger nog en sanning i det. Samtidigt finns det, medvetet eller omedvetet, en önskan hos blivande poliser om att gärningspersoner ska vara så avvikande som möjligt och inte heller påminna om dem själva på något sätt – gärningspersonen ska helt enkelt vara polisstudentens motsats.

Det akademiska samtalet kan alltså uppfattas som en provokation eller skapa ett behov av att svara emot eller göra motstånd (jfr Sennett 2008, kap. 8). Dock så öppnar motståndet upp för att påbörja ett akademiskt samtal, vilket kan påvisa vikten av den akademiska friheten, både utifrån ett lärar- och studentperspektiv. Genom konflikten öppnas möjligheter – det är en konflikt som vi måste bevara och inte backa ifrån.

Att utmana i konkreta utbildningssituationer

Undervisningssituationen måste få präglas av en viss känsla av att vara obekvämt, få vara bitvis provocerande och uppmuntra studenterna att utmana förgivettagna sanningar. Den akademiska friheten är ingen självklarhet. Det är ett privilegium att fritt få söka och sprida kunskap, att få möjlighet att problematisera svåra ämnen samt känsliga samhällsfrågor, dels för att det

ger oss förutsättningarna att bli kritiska i vårt kunskapssökande, dels för att det låter oss behålla det öppna klimatet.

I konkreta utbildningssituationer tar sig ”erövringen” av den akademiska friheten uttryck i seminariesamtalen, där studenterna arbetar med frågor utifrån litteratur och diskussioner i mindre grupper. Kursen Kriminologi och brottsförebyggande arbetes första seminarium behandlar frågan: *Vad ska polisen ha kriminologi till?* Det är en mycket öppen fråga som till viss del skapar oro hos studentgruppen. Det finns inga på förhand givna svar, det finns inga rätt eller fel – utan frågan kan enbart besvaras genom att reflektera, diskutera och argumentera. Det krävs alltså ett aktivt, men fritt, kunskapssökande (jfr Kiley & Wisker 2009).

Svaret på seminariefrågan kan se väldigt olika ut, det kan vara väldigt konkreta utsagor, till exempel: ”För att veta vart resurserna ska prioriteras för att förhindra brottslighet” (anteckning, seminarium 1, HT-22), men också självreflekterande uttalanden: ”Kriminologi ger oss som poliser bättre förståelse för individer och gör oss mindre dömande” (anteckning, seminarium 1, VT-22). Det finns även grupper som vill utmana nyttan med vetenskapen, till exempel: ”(nyttan av ämnet kriminologi) är beroende på vilken funktion man har som polis” (anteckning, seminarium 1, HT-22). Alla tre uttalandena är tydliga exempel på akademisk frihet i praktiken, då de visar på friheten att formulera sin tanke oavsett om den överensstämmer med lärarens eller inte. Uttalandena är även exempel på att akademisk frihet är friheten att filosofera (*libertas philosophandi*), vilket Svante Nordin tar upp i sitt bidrag till denna antologi (Nordin 2023). Tanken är alltid fri och meningsbärande.

Att öppna upp för samtal föder också kreativitet: de efterföljande seminarierna blir som regel mer livfulla, det ges utrymme för att jämföra och ”tvära” både kriminologiska och polisiära perspektiv i diskussionen. Det handlar, så att säga, om att studenterna ska kunna ha en fot i varje perspektiv och tillämpa abstrakt teori på den polisiära vardagen. Just att studenterna själva får fördjupa sig i den kriminologiska analysen är ett av kursens mest uppskattade moment. De svårigheter som tidigare har stått i vägen – provokationer och utmaningar – har bytts ut mot en nyfikenhet och ett aktivt kunskapssökande. Så även om utbildningen inte är akademiserad fullt ut, utan bygger på en viss beställarprincip, så får vi inte glömma bort att det är

vi lärare som är nyckelaktörer i att tradera den akademiska friheten till våra studenter. Och en sådan tradering innebär alltså ett inslag av konflikter.

Jag skulle vilja poängtera, återigen, att studenterna erövrar sin akademiska frihet genom att läraren traderar friheten – det vill säga ger studenterna ett eget ansvar både i relation till beslutsfattande och anläggande av perspektiv. I kriminologistudierna kan detta exemplifieras med tentamensuppgiften på kursen Kriminologi och brottsförebyggande arbete, som utgår från att man ska analysera orsakerna till ett brott med valfri teoretisk ingång och egna förslag, grundade i vetenskap, på åtgärder som skulle kunna förebygga brottet. Därtill ska studenten självständigt reflektera över sitt behov av kriminologiska förklaringar i sitt kommande yrkesliv. Traderingen, där jag som lärare tillsammans med mina kollegor överlämnar beslutsfattandet till studenterna, skiljer sig på så sätt från ett mer klassiskt förhållningssätt inom polisens professionsutbildning med fokus på generiska kunskaper i form av praktik – där det kanske mer handlar om imitation än kunskapstradering och frihet att formulera självständiga kunskapsanspråk.

Lars Hallnäs (2023) belyser mycket väl krocken mellan tradering och imitation, genom att lyfta fram hur professionsutbildningar handlar om att förvalta och utveckla grunderna för professionspraktiken, där studier görs för studiers skull och träning görs för en fördjupad praktik. Inom polisutbildningen kan det handla om att imitera lärare för att lära sig rätt handlag med vapen, bilkörning eller nedtagningar av personer. Det handlar inte om att lära utan att träna. Imitation kan naturligtvis också uppstå i mer teoritöta kurser, där det handlar om att studenter som kanske inte ha fått ta ansvar eller fått frihet börjar imitera sin lärare – genom att inta hans perspektiv, överta hans argument och hans position i fältet.

Min mening är att kombinationen av imitation, praktik och ytliga studier behöver särskiljas från lärandet mer tydligt i diskussionen om akademisk frihet – från en institutionell nivå till en klassrumsnivå. Goda eller bra studenter kan inte, i en akademisk mening, vara de som är bäst på att efterlikna sin lärare utan de som vågar ta tag i utmaningen att arbeta med sig själva och sin världsbild, de som ger sig hän i det fria kunskapssökandet och erövrar en hyfsat egen vetenskaplig uppfattning (jfr Rogers 1983:106). Och för att uppnå den processen behöver vi låta studenterna ta ansvar och ge dem frihet.

Att ges tillgång till akademiskt ansvar och frihet kan vara en rent av obehaglig situation för vissa studenter – det skapar osäkerhet, renderar frågor om varför det inte finns rätt eller fel i vissa brott och kan också skapa en aversion mot ämnet som sådant. Att tolka, granska och förklara på egen hand utifrån ett smörgåsbord av teorier är inte lätt – och i slutändan handlar det också om att vetenskap och akademiskt liv innebär att reflektera över sig själv. Känn dig själv, med andra ord. Eller som en student skrev vid ett kurstillfälle 2021: ”det här är ingen kurs om varför människor begår brott, utan en kurs om varför jag inte begår brott”.

Balans mellan akademisk frihet, gynnande konflikter och trädning

I slutändan handlar det om att hitta en balans mellan tre aspekter: akademisk frihet, gynnande konflikter och trädning – i en professionsutbildning. De akademiska momenten kan inte alltid utmana eller provocera, utan måste också harmonisera med de praktiska. Hallnäs (2023) beskriver detta på ett bra sätt, nämligen att även om professionsutbildningens uppdrag inte kommer från akademien, kan vi, som lärare, alltid definiera vad vi förväntar oss att studenterna ska lära sig under utbildningen – det är där vi kan ”kila in” aspekter av akademisk frihet. Genom att använda oss av vår lärarfrihet och/eller frihet att bedriva forskning som implementeras i utbildningen kan vi ge studenterna akademisk frihet.

Om vi tar detta på allvar så måste vi också vara uppdraget mogna och vara beredda på att hantera och utnyttja gynnande konflikter. Konflikter som uppstår när studenternas världsbild skakas om, när de utmanas, när de känner sig osäkra och så vidare. Vi måste arbeta med ett fritt kunskapssökande – även när det skapar osäkerhet hos studentgruppen, eller leder till rågade mejlkorgar med frågor om tentamen.

Till sist måste vi även kontrollera oss själva och ha fokus på kunskapsträdningen, vi får inte bli idoler som studenterna vill imitera – utan vi måste ha en ödmjuk inställning till lärarrollen, där vi erbjuder olika förklaringsmodeller, valfrihet och ett öppet kunskapssökande.

Referenser

Hallnäs, L. (2023). ”Det onyttiga universitetet”, i Johan Sundeen (red.), *Kollegiala perspektiv på akademisk frihet*. Borås: Högskolan i Borås.

Katz, J. (1988). *Seduction of Crime. Moral and Sensual Attraction in Doing Evil*. New York: Basic books.

Kiley, M. & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research and Development*, 28(4):431–441.

Nordin, S. (2023), ”Den akademiska frihetens idéhistoria”, i Johan Sundeen (red.), *Kollegiala perspektiv på akademisk frihet*. Borås: Högskolan i Borås.

Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.



**Att utforska
akademisk frihet**

CATARINA ERIKSSON

En ny disciplin ser dagens ljus

Föreliggande text kom till som en följd av att Högskolan i Borås under försommaren 2022 arrangerade seminariet *Kollegiala perspektiv på akademisk frihet*. I egenskap av panelmedlem vid seminariet tillfrågades jag om att lämna ett skriftligt bidrag till diskussionen om akademisk frihet, utifrån min roll som nybliven universitetslektor i biblioteks- och informationsvetenskap (b&i) vid lärosätet. Uppdraget blev oväntat utmanande och stimulerande; jag hade inte tänkt på ämnet ur det perspektivet tidigare. Min text är en personligt hållen betraktelse över en snart 30-årig upptäcktsresa i sökandet efter *akademisk frihet*, med Bibliotekshögskolan (BHS) som utgångspunkt för sökandet.

I januari 1994 gjorde jag entré i en ny värld genom att påbörja mina studier på grundnivå. Jag hade sökt och blivit antagen till en magisterutbildning i ett nyetablerat akademiskt ämne: biblioteks- och informationsvetenskap, som på engelska benämns *Library and Information Science* (LIS). Det var viktigt för mig att ägna mig åt studier i ett *akademiskt ämne* och *inte* studier till ett yrke, vilket hade varit fallet om jag sökt till Bibliotekshögskolan något år tidigare. Tidigare blev man bibliotekarie i Borås, nu kunde man bli magister i b&i, och behörig att söka forskarutbildning. Jag var intresserad av att bli behörig att söka en forskarutbildning i något ämne, och längs vägen dit tillägna mig vissa teoretiska och metodiska färdigheter. Att bli bibliotekarie var inget som lockade mig.

Innan jag sökte till utbildningen hade jag läst igenom universitetskataloger, och jämfört olika utbildningar. Jag valde en utbildning som i sitt informationsmaterial tydligt skrev fram vikten av akademisering och forskningens betydelse. Mitt då 25-åriga jag var ute efter en miljö där tankens frihet stod högt i kurs och gavs utrymme, och det gav Bibliotekshögskolan uttryck för att kunna erbjuda. Jag ville vistas i en miljö där olika perspektiv och föreställningar kunde ställas mot varandra, eller kanske intill varandra ibland, och där diskussionerna var öppna och tillåtande. En miljö, kort sagt, där *akademisk frihet* rådde. *Akademisk frihet* var något jag hört talas om och såg hägrande vid horisonten. Det var något som tillät stora tankar, nya tankar, annorlunda tankar. Jag visste inte exakt vad jag kunde förvänta mig. Nyfiken var jag.

Utbildningen till bibliotekarie i Sverige gjordes grundligt om år 1993, inom ramen för en nationell högskolereform. In i denna nya värld kom jag alltså som student. Bibliotekarieutbildningen i Borås hade under en tid varit föremål för diskussioner, av skäl som det inte är tillfälle att gå in på här. Det jag vill trycka på är att vid denna tid ansågs en akademisering – den som jag läste om och attraherades av i informationsmaterialet – vara gynnsam för dem som skulle arbeta vid bibliotek och annan informationsförsörjande verksamhet i det kunskapssamhälle som stod för dörren. Det skulle gå att beskriva och analysera den vid tiden rådande situationen som uttryck för bibliotekariekårens professionaliseringssträvanden. Det jag vill lyfta fram är det förmenta *värdet* i akademiseringen, i att anpassa utbildningen till akademins former i olika avseenden. Det kan förstås som att inom akademins ramar finns värden som är eftersträvansvärda.

Min drivkraft som student var att jag ville ha reda på hur världen hänger samman. Jag ville förstå sambanden och skönja de långa linjerna, och samtidigt vara förtrogen med detaljerna, vara så som jag uppfattade att personer som hade läst ämnen vid universitetet var. Jag ville också förstå vad vetenskap var, för det hade jag sedan tidigare erfarit att det fanns delade meningar om. Jag ville kunna delta i och bidra till de samtalen. Biblioteks- och informationsvetenskap var så sett ett synnerligen intressant ämne, för det spände över en sådan bredd. Det knöt an till många traditioner och discipliner. Nästan allt verkade få plats inom dess hägn. Själva ämnet handlade dese sutom om *bibliotek*, som i sig var kungsvägen in i mänsklighetens samlade vetande. Vid BHS var ämnet organiserat i fyra olika kollegier: kunskapsorganisationsperspektiv, samhällsperspektiv, användarperspektiv och organisationsperspektiv. Det som gjordes vid institutionen beskrevs som vetenskap och jag trodde på dess vetenskaplighet. Från lärare och medstudenter, från kurslitteratur och bibliotekslitteratur, samlade jag intryck och försökte göra världen i allmänhet och den biblioteks- och informationsvetenskapliga världen i synnerhet mer begriplig för mig själv. Jag fick utrett många sammanhang som jag funderat över och jag fick veta mycket som jag inte visste att jag undrade över. Det var en fantastisk tid!

Hur man ”gör akademi” var något som kunde iakttas från första parkett på Bibliotekshögskolan vid den tiden, för allt arbete – på något litet undantag när – strävade i den riktningen, det vill säga att ”göra akademi” även om

inte det språkbruket användes (Judith Butler hade ännu inte kommit till Bibliotekshögskolan). Det var roligt och spännande att finnas med i sammanhanget, att iaktta, observera och erfara. Det hände emellanåt att jag kände mig nödd att *fråga*. Att fråga, få svar och ställa följdfrågor till de givna svaren blev ett sätt att utforska hur tillvaron var beskaffad. Jämte frågandet gick jag till litteraturen, när goda lästips dök upp. Något jag fann var att svaren blev mycket olika beroende på *vem* jag frågade. Ibland uppskattades frågandet, ibland *inte*. Somliga frågor var *inte* välkomna, även om de var väl motiverade; dessa kunde exempelvis handla om motsägelser i det presenterade stoffet. Det blev alltså tydligt för mig att vissa frågor inte borde ställas, även om det skedde inom akademien, tankefrihetens högborg. Då undrade jag stillsamt för mig själv hur det kunde komma sig.

Något jag fann vara gåtfullt i mitt utforskande av akademien var synen på sak och person och relationen dem emellan. Vid BHS fanns kring frågan om det goda frågans primat, ett etos som var tilltalande och som jag ville tillägna mig. Både bland de mer rutinerade studenterna och bland lärarna (vilka i allmänhet inte var disputerade, men på väg i den riktningen) fanns en föreställning om att en fråga var bra på grund av sitt innehåll, och inte därför att en viss person ställde den. På samma sätt var ett svar bra i kraft av sig självt och inte på grund av att det kom från en akademiskt välmeriterad person. Idealet omhuldades i retoriken, men jag kunde inte till fullo se att det förhöll sig på samma sätt i praktiken.

Som jag förstod det då, och som jag förstår det nu i efterhand, var det jag då erfor seriösa försök att tillämpa principen om akademisk frihet. Dedicerade personer ägnade sig åt att föda fram ett akademiskt ämne, och i den skapelseprocessen var den akademiska friheten en av drivkrafterna. Det låter som stora ord, men frågan är om det inte var just det jag såg framför mina ögon.

En gäckande frihet

Livet som student på grundnivå fick småningom ett slut. Det som därefter tog vid var en tillvaro som *amanuens* vid Bibliotekshögskolan. Amanuens var någon man vid den tiden kunde bli om man hade uttryckt intresse för forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap. Att vara amanuens

bestod i att på tidsbegränsade deltidsförordnanden vara behjälplig vid institutionen, i väntan på att finansiering av doktorandstudier skulle komma. Jag hade uttryckt intresse för forskning och hade bevistat alla möten som institutionsledningen bjöd in studenter till, i syfte att få åtminstone några intresserade av forskarstudier. Som amanuens kunde jag fortsätta att iakttä ämnets institutionalisering, nu från insidan. Det var riktigt spännande! Senare tillträdde jag en adjunktstjänst vid institutionen, och därefter följde även forskarstudier, och till sist, efter disputationen, ett lektorat. Då hade det gått många år sedan jag gjorde entré vid Högskolan i Borås, i sökandet efter akademisk frihet. I backspeglarna ser jag att tillgången till akademisk frihet har varierat över tid.

Jag har erfarenhet av närvaro och frånvaro på olika sätt. Jämfört med den dag då jag började på BHS som student är jag nu mera förtrogen med akademisk frihet. Vad den till sitt väsen är gäckar dock fortfarande.

I det följande ska några reflektioner över den akademiska frihetens vara göras, med särskilt fokus på biblioteks- och informationsvetenskap, sådan den tagit eller getts form vid Högskolan i Borås. Berättelsen är fortfarande min egen; en annan person skulle sannolikt göra andra reflektioner och lyfta fram andra sammanhang.

Under den tid som jag har ägnat mig åt biblioteks- och informationsvetenskap har formuleringarna av målen för högre utbildning förändrats vid ett flertal tillfällen. Spelreglerna för verksamheten inom akademien har skrivits om. Som student på grundnivå hade jag läst på högskolelagens målparagrafer, jag ville veta vad som stod där och i vilken riktning jag, och den akademi jag lärde känna, förväntades sträva. Att statens förväntningar på den som är verksam inom akademien kan förändras var inget jag då hade ägnat en tanke. Min strävan var att lära känna de eviga värden som förvaltas av akademien, de som har funnits sedan antiken (Nordin, 2023).

Det som är värt att uppmärksamma är att målformuleringarna i högskolelagen har blivit alltmer *nyttbetonade* över tid. Det för med sig att utrymmet för det fria tankearbetet som *egenvärde* inom akademien ofrånkomligen minskar. Staten, som finansierar högre utbildning i Sverige, styr verksamheten i annan riktning (Askling, 2012). Lars Hallnäs skriver i denna volym

om vikten av att upprätthålla och främja det onyttiga universitetet. Det går inte i förväg att veta vilka intellektuella landvinningar som ska visa sig bli nyttiga; inte heller när, eller för vem, eller på vilka sätt. Att möjliggöra för nya kunskaper, och betrakta det som egenvärde, kan ses som *raison d'être* för akademien. Omständigheten utgör en konflikt mellan kortsiktiga och långsiktiga mål. I ett nyttobetonat universitet är ”onyttig” verksamhet svårare att motivera (Hallnäs, 2023).

Det onyttiga universitetet bereds föga utrymme inom ramen för den nu gällande högskolelagens inledande paragrafer, även om den akademiska friheten anförs som allmän princip i första kapitlets sjätte paragraf. Det görs dock *efter* att hållbar utveckling, jämställdhet och breddad rekrytering har angivits som mål, om man med mål avser det som ska främjas (se högskolelagen, 1992:1434). Det är mycket annat än akademisk frihet som bereds utrymme inom svensk högre utbildning idag. En fråga att ställa är i vilken utsträckning den akademiska friheten anses ha egenvärde eller ej.

Svante Nordin (2023) diskuterar vem som förväntas hota den akademiska friheten genom århundradena, och vem som förväntas skydda den. Staten har uppträtt i båda rollerna. Till de åtgärder som staten vidtar för att sätta ramar för akademien kan även en rad olika reformer räknas, exempelvis den reform som år 2007 anpassade det svenska högskolesystemet till Bolognaprocessen i syfte att göra hela Europa till ett utbildningsområde. Det går att argumentera för att staten hade att anpassa sig till internationella direktiv, och att det inte vore något alternativ att stå utanför samarbetet. Det går emellertid också att notera att det inte var den akademiska friheten utan något annat, av väsentligen mer administrativ karaktär, som var drivkraften för staten att sätta dessa ramar.

Status relation till den akademiska friheten kan ses som tveeggad.

Universitetens näringskedja

För att ett akademiskt ämne ska växa till behövs inflöde av forskningsmedel. Det finns i Sverige ingen anslagsgivare som särskilt riktar in sig på frågor relaterade till biblioteks- och informationsvetenskap. Jag fick tidigt under min upptäcktsresa veta att det hade funnits en anslagsgivare med intressen åt b&i-hållet, nämligen *Forskningsrådsnämnden*, men den hade lagts ner.

Istället fick personer som var verksamma inom ämnet ansöka om medel där sådana stod att finna, lite här och där, och hoppas på tur. Det var viktigt att få forskningsmedel överhuvudtaget.

Här fanns en näringskedja, märkte jag. För att finnas och växa till behövs näring, alltså pengar. Bildligt talat rådde det nästan risk för svält och till svältrisk kopplade beteenden inom ämnet. Under en period kunde medel exempelvis sökas från *Myndigheten för skolutveckling*, innan den lade ner, och viss forskning finansierades därifrån. Det var forskning om *delar av b&i*. Naturligtvis är det roligt när någon vid institutionen erhåller forskningsmedel, forskning är hela verksamhetens livsluft, men de erhållna medlen kunde endast användas för en begränsad del av det breda område som utgjorde biblioteks- och informationsvetenskapen vid Högskolan i Borås. *Information* befanns vara matnyttigare än *bibliotek*. Ordet *bibliotek* avlägsnades gärna ur diskussionerna till förmån för att endast lyfta fram ordet *information*. Bibliotek uppfattades inte vara attraktivt; varken att förknippas med eller att forska om. Det var så villkoren såg ut. För andra delar av ämnet fanns i princip ingenstans att söka medel från. För dem som inte var lika framgångsrika i att erhålla anslag var omständigheterna fortsatt små. Förutsättningarna för tillväxt vid BHS var sålunda mycket olika.

Det försprång som de i medeltilldelningshänseende framgångsrika företrädarna för ämnet erhöll gjorde att de *kom att betrakta sin del av b&i som själva* ämnet. En sådan inställning gör biblioteks- och informationsvetenskap alltför litet, givet föreställningen att b&i kan och ska vara en disciplin kännetecknad av stor bredd. Här uppfattar jag en spänning som inte är till gagn för tankefriheten inom ämnet som helhet utan endast till gagn för den del av ämnet som hamnat i fokus.

Biblioteks- och informationsvetenskap är en märklig disciplin, ett ämne präglad av paradoxer. När ämnet studeras på grundnivå handlar det om att utbilda till ett yrke, till att bli bibliotekarie. Det rör sig med andra ord om en professionsutbildning. Så var det till viss del även när jag var student på grundnivå – när jag berättade att jag inte avsåg att bli bibliotekarie utan studerade ämnet b&i i sig möttes jag av skepsis, också vid utbildningsinstitutionen. Mitt val förvånade. Sedan dess har Bologna-reformen förstärkt professionsinriktningen i utbildningen. Studenterna socialiseras i hög grad in i en framtida yrkesroll och förvaltar ett skrå. En bibliotekarie ska vara på

ett visst sätt och företräda vissa värden. En sådan hållning bekräftar snarare än utmanar etablerade föreställningar på biblioteksområdet.

I förslaget till nationell biblioteksstrategi, *Demokratins skattkammare* (Fichtelius, Persson & Enarso 2019, s. 30), föreslås inrättandet av ett oberoende utbildningsinstitut för bibliotekarier. Förslaget läggs fram i Sverige, som har haft disciplinen biblioteks- och informationsvetenskap i sitt akademiska landskap sedan 1993. De lärosäten i landet som har b&i anses uppenbarligen inte kunna leverera den oberoende utbildning som efterfrågas för professionens del, vilket i sig kan ses som ett underkännande av ämnet från strategiförfattarnas sida. Det kan också tänkas att den b&i-forskning som har bedrivits vid lärosätena inte i tillräcklig grad har berört de frågor som varit angelägna för professionen. Det är den forskning som fått finansiering som har genomförts, inte den forskning som professionen har sett behov av. Så ser det ut fastän kopplingen mellan ämne och professionsutbildning på området är stark och att de förutsätter varandra. En fråga som väcks i sammanhanget är *från vad eller vem* det tänkta institutet förväntas vara oberoende. Svante Nordin (2023) ger som framgått uttryck för uppfattningen att under historien har staten ömsom betraktats som en garant för akademisk frihet, ömsom inte. Fichtelius, Persson och Enarsson (2019) ger uttryck för att staten via lärosätena inte kan garantera ett oberoende. Det oberoende som efterfrågas kan också vara oberoende från staten i sig.

Lars Hallnäs (2023) skriver om vikten av att områden som har stark professionsnärlighet utvecklar och förvaltar grunderna för professionspraktiken. Att det är där behovet av studier för studiernas egen skull är som störst. Kunskaper ska kunna betraktas som självändamål. Därför vore det värdefullt att medvetet utvidga forskningen inom biblioteks- och informationsvetenskap till att omfatta fler problemområden än dem som i sin samtid erhållit forskningsmedel från externa anslagsgivare.

Den akademiska frihetens spelplan

Efter att ha kommit hit i reflektionerna över min upptäcktsresa gällande akademisk frihet är det särskilt två tankar som vuxit sig starka. Den första handlar om den akademiska frihetens väsen. När jag läste Nordins och Hallnäs respektive bidrag i denna volym noterade jag att båda använder begreppet *teologi* i sina texter: Nordin som exempel på ett historiskt (av Spinoza)

identifierat *hot* mot akademisk frihet, Hallnäs för att ange *möjligheter* till akademisk frihet.

Utan att fördjupa mig i tänkbara definitioner av teologi konstaterar jag att båda författarna rimligen är ute i samma ärende, men ankommer till adressen från olika håll. Jag uppfattar nämligen att det som avses att ringas in är *tron på att det finns mer kunskap att finna* än den som nu är känd. Att det föreligger en tro i meningen tillit motiverar sannolikt bruket av begreppet teologi. De skilda perspektiven på teologin förstår jag har sin upprinnelse i frågan om *makt*: om vem som ger vad till vem. Är det frågan om att öppna och möjliggöra för att söka och finna kunskaper, eller att stänga och omöjliggöra för att söka och finna kunskaper? Jag tänker mig att scenariot överensstämmer med det icke-vetande, och med tänkandets olika delar, som redogörs för av filosofen Jonna Bornemark (2018). Hon visar på alternativ till mer traditionella förståelser av kunskaper och tankens aktiviteter, på ett sätt som befins vara utmanande i sin samtid. Frågan att ställa sig är vad som anses vara tankens bortersta gräns, och varför. När jag smakar på den tanken, vad som är dess bortersta gräns, tänker jag att det var den som fick mig att vilja gå in vid akademien, den gången jag gjorde entré i biblioteks- och informationsvetenskapen.

Organisationsforskarna Mats Alvesson och André Spicer (2018, s. 227–228) skriver om vikten av att ha förmågan att konfronteras med dilemman och tvetydigheter, en dygd som de med hänvisning till poeten Keats kallar *negativ kapacitet*. Det inrymmer att stå kvar i osäkerhet, och att där låta nya tankar och insikter komma fram, vilket är av värde för både organisationer och samhällen. Poeten Keats erfor bäst nämnda dygd i poesin. Jag tänker att akademiker kanske erfar den genom att ta sin akademiska frihet i anspråk.

Den andra tanken handlar om den akademiska frihetens förutsättningar eller spelplan. På ett generellt plan tänker jag att *akademisk frihet är en institutionaliserad form av tankefrihet*: Det var akademien som tillskrev tankens frihet ett egenvärde. Tankens frihet och akademien kan i så måtto förväntas vara relaterade till varandra. Akademisk verksamhet finns i många uppträdandeformer, och formerna i sig kan vara öppnande eller stängande. Flera av dessa former uppfattar jag mig ha kommit i kontakt med under min tid på BHS.

I det följande utvecklas tanken om den akademiska frihetens – den institutionaliserade tankefrihetens – spelplan. Jag lånar inledningsvis en enkel institutionsteoretiskt baserad modell för att beskriva akademisk frihet (jfr Kann-Christensen, 2008). Den utgår från institutionens tre olika delar eller nivåer: den *kognitiva ellerkulturella nivån* som omfattar idéer, tankar och föreställningar, den *normativa nivån* där tankar och föreställningar har börjat stelnat till handlingar, mönster och sociala koder, samt den *regulativa nivån* som ger prov på än mer stelnade former, inrymmande lagar, regler och annat som erhållit fast form. Gränserna mellan nivåerna är oklara; det fungerar ungefär som när sediment sjunker mot botten i vatten, tänker jag, när jag vill konkretisera den teoretiska modellens princip. Stelnandet ökar gradvis, över tid.

Dock räcker det inte med den tredelade modellen för att kunna ringa in var och hur den akademiska friheten uppträder. Den akademiska friheten förekommer, och utmanas, även i andra avseenden. För att beskriva den variationen tar jag hjälp av en annan tankemodell, nämligen samhällsvetenskapernas klassiska indelning i olika analytiska perspektiv: mikro, meso och makro.

Ovanstående båda triader kombineras nu till en matris som hjälper mig att se den akademiska frihetens spelplan, sådan den tittar sig för mig vid BHS. Naturligtvis skapas ingen fullständig bild av helheten, utan ett avgränsat utsnitt.

	Mikroperspektiv. Här: individ(er)	Mesoperspektiv. Här: ämnet b&i vid BHS	Makroperspektiv. Här: samhället, det svenska
Kognitiv/kulturell nivå			
Normativ nivå			
Regulativ nivå			

Figur 1. Schematisk beskrivning av den akademiska frihetens spelplan.

I mikroperspektiv syns i matrisen att och hur mina egna idéer och föreställningar har konfronterats med och mot idéer och föreställningar inom ämnet, och motsvarande att och hur mina handlingar, mönster och sociala koder har slipats mot dem som förekommer inom ämnet b&i vid BHS, extemporisering om vad studenter på grundnivå får fråga om eller inte. På det sättet lärde jag mig vikten av anpassning till kollektivet.

Centralt i matrisen finns ämnet b&i vid BHS, som en institution i sig. Den hålls samman inom sina tre nivåer och ger ramar för hur företrädare tänker och gör inom ämnet. B&i utgörs i viss grad av ett kunskapsstoff som har övertagits från professionen. Kunskapsstoffet reproduceras inom ämnet, och idéer som utmanar de inom professionen etablerade föreställningarna och normerna prioriteras i allmänhet inte. Den tankefrihet som består i problematisering av invanda föreställningar – exempelvis föreställningar om bibliotekets och särskilt bibliotekariens *inneboende godhet* – utgör ett hot mot den pågående reproduktionen, och dylika utmaningar stängs därför med fördel ute. Det är lättare att öppna för frågor inom ämnet som *inte* utmanar biblioteksfältets ”sanningar” utan istället erbjuder olika former av bekräftelser.

I makroperspektiv utövar både staten och professionen påverkan på tankefriheten inom b&i vid BHS, både till form och innehåll. På den regulativa nivån sätter statens många riktlinjer ramar för vad som kan göras eller ej inom högre utbildning och forskning. På den kognitiv-kulturella nivån finns flera intressenter: staten genom beslutade nationella riktlinjer för biblioteksverksamhet som påverkar biblioteks-Sverige, jämte professionens uppfattningar om biblioteksområdet, vilka inte per automatik överensstämmer med allmänhetens uppfattningar om detsamma (jfr Wiegand, 2015). På den normativa nivån återfinns bibliotekarieutbildning – den utförs, på visst sätt och i vissa former, enligt vissa koder och mönster. Hur bibliotekarieutbildning förhåller sig till ämnet b&i kan med fördel vara föremål för diskussion.

Tänkens frihet förekommer på alla nivåer och inom alla perspektiv. Nu drar jag ett djupt andetag och funderar på vartåt jag ska rikta den härnäst.

Referenser

Alvesson, M. & Spicer, A. (2018). *Dumhetsparadoxen. Den funktionella dumhetens fördelar och fallgropar*. Stockholm: Fri Tanke.

Askling, B. (2012). *Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborgs universitet.

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Fichtelius, E., Persson, C. & Enarson, E. (2019). *Demokratins skattkammare. Förslag till en nationell biblioteksstrategi*. Stockholm: Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.

Hallnäs, L. (2023). ”Det onyttiga universitetet”, i Johan Sundeen (red.). *Kollegiala perspektiv på akademisk frihet*. Borås: Högskolan i Borås Högskolelagen, 1992:1434.

Kann-Christensen, N. (2008). ”Institutionel teori. Rationalitet, isomorfi og løse koblinger i biblioteksvæsendet”, i *At forstå biblioteket. En introduktion til teoretiske perspektiver*. Köpenhamn: Danmarks Biblioteksforening & Danmarks biblioteksskole.

Nordin, S. (2023). ”Den akademiska frihetens idéhistoria”, i Johan Sundeen (red.). *Kollegiala perspektiv på akademisk frihet* Borås: Högskolan i Borås

Wiegand, W. (2015). *Part of our lives. A people's history of the American public library*. New York: Oxford University Press.

Denna skrift är ett resultat av ett seminarium med titeln Kollegiala perspektiv på akademisk frihet som genomfördes på Högskolan i Borås, juni 2022. Då diskuterades den akademiska frihetens hot och utmaningar för forskare, lärare och ledning inom akademien. I skriften presenterar sex skribenter, alla aktiva inom akademien, sina personliga reflektioner om vilken roll och utmaningar den akademiska friheten står inför. Redaktör för skriften är Johan Sundeen, docent vid Högskolan i Borås.

© Johan Sundeen, 2024
Tryck: Stema Specialtryck AB, 2024
ISBN 978-91-89833-40-1 (tryckt)
ISBN 978-91-89833-41-8 (pdf)



HÖGSKOLAN
I BORÅS