

Mellan kulturkrig och byråkrati – om akademisk frihet och universitetslärares professionalitet

Robert Holmberg* & Rebecca Selberg
Lunds universitet, Sverige

Ett av de senaste årens mest uppmärksammade fenomen inom högre utbildning handlar om olika former av gränshållande kring potentiellt upprörande undervisningsinnehåll. Dessa konflikter har lett till intensiv mediabevakning och politisk mobilisering. Men bortom de mest uppmärksammade konflikterna finns återkommande och vardagliga situationer där frågor om exempelvis bild- och språkbruk utmanar studenter och lärare när de möts i undervisningen. Essän argumenterar för att det behövs fler och bättre samtal om sådana konflikter och spänningar. Men debatten bör präglas av en analytisk hållning som sätter undervisningsuppdraget i centrum. Syftet med essän är att erbjuda lärare analytiska ingångar till fördjupad reflektion genom att först problematisera begreppet akademisk frihet; därefter diskutera realiseringen av frihet och ansvarstagande inom ramen för specifika styrmekanismer; och slutligen lyfta fram reflexivitet och etik som centrala i utvecklingen av universitetslärares professionalitet.

Nyckelord: Akademisk frihet, cancelkultur, reflexivitet, etik

Between culture wars and bureaucracy – on academic freedom and the professionalism of university teachers

One of the most debated phenomena in higher education in recent years concerns various forms of controversies around potentially upsetting teaching content. Some conflicts have led to intense media coverage and political mobilization. But there are also everyday situations where questions about, for example, the use of images and language challenge students and teachers when they meet in teaching. The essay argues that conversations about such conflicts and tensions are needed but should be characterized by an analytical stance that puts the mission of higher education at the center. The purpose of the essay is to offer teachers analytical tools that facilitate reflection by first problematizing the concept of academic freedom; then discuss the realization of freedom and responsibility within the framework of specific governance mechanisms; and finally highlight reflexivity and ethics as central to the development of university teachers' professionalism.

Keywords: Academic freedom, cancel culture, reflexivity, ethics

*Författarkontakt: Robert Holmberg, e-post: robert.holmberg@psy.lu.se

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

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

Citation: Holmberg, R. & Selberg, R. (2022). «Mellan kulturkrig och byråkrati – om akademisk frihet och universitetslärares professionalitet», *Högre utbildning*, 12(3), 78–91. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.4139>

Ett av de senaste årens mest uppmärksammade fenomen inom högre utbildning är så kallade triggervarningar¹ och andra former av gränshållande kring potentiellt upprörande undervisningsinnehåll. Kortfattat handlar det om konflikter mellan lärare och studenter kring frågor om bemötande och förväntningar på språkbruk. Dessa konflikter har lett till politisk mobilisering och intensiv mediabevakning över hela det globala Nord (Sultana, 2018), också i Sverige. Ett exempel är den svenska debatt som uppstod hösten 2022 i kölvattnet av en brittisk tidningsartikel, som påstod att ett universitet strukit Strindbergs *Fröken Julie* från en litteraturlista.²

Bortom de mest uppmärksammade konflikterna finns återkommande och vardagliga situationer där frågor om bild- och språkbruk, identitet och samhällsliga maktrelationer utmanar såväl studenter som lärare när de möts i undervisningen. Sådana konflikter kan snabbt röra sig utanför klassrummet och in i såväl traditionella som sociala medier, där debatten tenderar att göras abstrakt och relateras till begrepp som politisk polarisering, identitetspolitik, ”wokism”, överkänslighet och ”cancelkultur”.³

Vi tror att det behövs fler och bättre samtal om gränshållande och förväntningar på språkbruk i utbildningssituationer. Men debatten bör, menar vi, präglas av en analytisk hållning där just mötet mellan lärare och student inom ramen för undervisningsuppdraget står i centrum. I den här essän kommer vi därför att fortsätta fördjupa de frågor som triggervarningar och trygga rum reser genom att problematisera begreppet ”akademisk frihet” och sätta det i relation till universitetslärarens komplexa undervisningsuppdrag.

Essän syftar till att erbjuda lärare analytiska ingångar till fördjupad reflektion kring undervisningsuppdraget för att bättre kunna möta och bemöta spänningar mellan identitet, politik och vetenskap. Vi vill med artikeln argumentera för en mer praktknära analys där lärandet, och mötet mellan studenter och lärare, kommer i fokus. Vi vill alltså bidra till att föra tillbaka frågorna om politisk gränshållning i klassrummet till undervisningsuppdraget, och peka på vägar mot en professionell reflektion och praktik hos universitetslärare. Vi sätter två begrepp i centrum: akademisk frihet och professionell etik/praktik, och vi föreslår att om dessa dels definieras och kontextualiseras, dels relateras till varandra, kan universitetslärare bättre hantera konflikter kring bemötande och språkbruk i undervisning.

Vi inleder med en kort översikt av olika sätt att definiera och förstå begreppet akademisk frihet och visar hur den akademiska friheten förutsätter ett mått av ansvarstagande. I essäns andra del lyfter vi fram undervisningsuppdraget och exemplifierar hur universitetslärares praktik och realiseringen av frihet och ansvarstagande utspelas inom ramen för specifika styrmekanismer. Avslutningsvis argumenterar vi för att ett viktigt steg framåt är att utveckla universitetslärares professionalitet och etik och visar på hur detta kan stödjas i praktiken och därigenom konkretisera vad akademisk frihet och ansvar innebär.

¹ ”Trigger warnings” eller triggervarningar innebär att lärare tar på sig att på olika sätt varna för eller kontextualisera potentiellt upprörande undervisningsmaterial eller -tematik i syfte att skydda studenter från att ”triggas” och må dåligt. Begreppet fångar också den bredare debatt om ”politisk gränshållning” inom högre utbildning, alltså olika krav och idéer kring hur forskare och lärare bäst förhåller sig till politiska tendenser och krav på forskning och undervisning.

² I diskussionen skrev exempelvis Expressens kulturchef att studenter ska härdas, inte triggervarnas (Expressen 220810).

³ Exempelvis beskrevs fenomenet på detta vis av utbildningsminister Mats Persson i en debattartikel (Expressen 221109).

AKADEMISK FRIHET OCH ANSVAR BÖR FÖLJAS ÅT

Diskussioner om triggervarningar och trygga rum kopplas ofta till begreppet *akademisk frihet*. När studenter ifrågasätter universitetets eller universitetslärares språkbruk och undervisningsmaterial leder det till påståendet att sådana krav hotar den akademiska friheten – som dock sällan definieras.⁴ Vad är då akademisk frihet? Den klassiska definitionen hämtas från American Association of University Professors (AAUP)⁵, som år 1940 publicerade ett uttalande i vilket akademisk frihet kopplades samman med anställningstrygghet för universitetslärare:

Institutions of higher education are conducted for the common good ... The common good depends upon the free search for truth and its free expression. Academic freedom in its teaching aspect is fundamental for the protection of the rights of the teacher in teaching and of the student to freedom in learning. It carries with it duties correlative with rights ... Freedom and economic security, hence, tenure, are indispensable to the success of an institution in fulfilling its obligations to its students and to society.

Från början var alltså akademisk frihet ytterst en fråga om vilka villkor som främjar det samhällsansvar som universitetslärare har. Uttalandet gjorde tydligt att akademisk frihet bygger på såväl plikt som rättigheter, och betonade att för att den högre utbildningens institutioner ska kunna uppfylla sina åligganden gentemot studenter och samhälle så behöver universitetslärare känna både frihet och trygghet. Denna aspekt av akademisk frihet menar vi har underbetonats på senare år. Ett exempel på detta är den så kallade Rom-kommunikén som antogs av EU:s ministrar för högre utbildning år 2020. Där definieras akademisk frihet som "freedom of academic staff and students to engage in research, teaching, learning and communication in and with society without interference nor fear of reprisal",⁶ det vill säga rätten att ägna sig åt universitetens kärnverksamheter utan rädsla för vedergällning. Det är en tunnare definition än AAUP:s, och en som undviker att benämna avvägningen mellan plikt och ansvar, frihet och trygghet. De allt fler osäkra anställningarna inom universiteten – andelen visstidsanställningar är dubbelt så hög som på arbetsmarknaden i stort (Universitetsläraren, 2019) – utgör alltså, enligt AAUP:s definition, ett reellt hot mot den akademiska friheten.

Just denna aspekt lämnas ofta därhän i den samtida diskussionen. Istället har debatterna om akademisk frihet, snarare än att utgå från vilka villkor som främjar den, kommit att handla om hoten mot den. Det är en betydelsefull vändning, och en som riskerar att förytliga debatten, inte minst när begreppet "akademisk frihet" lämnas odefinierat. Då riskerar den faktiskt svåra frågan om vad akademisk frihet innebär, och hur den bäst främjas, att reduceras till forskares och lärares rätt att säga vad som helst. Det finns dock en levande – om än mindre uppmärksammas – diskussion bland universitetslärare om akademisk frihet, där debattörer försökt arbeta fram mer utvecklade definitioner som bättre fångar komplexiteten i att hävda frihet i ett sammanhang som också präglas av rättigheter och skyldigheter. Redan 1990 formulerade Robert Berdhal en artikel i vilken frihetsbegreppet knöts till autonomi och ansvarsutkrävande; *friheten* består av

⁴ Exempel på sådana situationer är konflikten på Konstfack kring en undervisningssal (universitetet har sammanställt artiklar här: [https://www.konstfack.se/sv/Aktuellt/Nyheter-och-pressmeddelanden/2021/Med-anledning-av-DN-artikeln-Nej-Vita-havet-pa-Konstfack-har-inget-med-rasism-att-gora/\[221113\]](https://www.konstfack.se/sv/Aktuellt/Nyheter-och-pressmeddelanden/2021/Med-anledning-av-DN-artikeln-Nej-Vita-havet-pa-Konstfack-har-inget-med-rasism-att-gora/[221113])).

⁵ Tillgänglig här: <https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure> (2022-09-12).

⁶ Tillgänglig här: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (20220228).

individens rätt till att forska, undervisa och uttrycka sig fritt, och *autonomi* berör universitetets självständighet i relation till "the collective body", alltså samhället i övrigt och särskilt dess politiska maktcentra (Violini, 2021, s. 119). Redan denna specificering, i individuell frihet och institutionell autonomi, hjälper oss att bena ut begreppet akademisk frihet och tydliggör något varifrån olika reella och potentiella hot emanerar. Ändå är det inte fullt ut möjligt att separera individuell frihet från institutionell autonomi. Eastman och Boyles (2015, s. 27) konstaterar att "to authorize the academic to act is to authorize the institution to act, since they are in a mutually constitutive relationship with each other". Det vill säga: det som händer med universitetet händer med dess forskare och lärare och vice versa. Akademisk frihet vilar således på individuell trygghet och frihet för forskarna/lärarna och autonomi för universiteten.

Och så är alltså ansvar ytterligare en viktig aspekt. Innebär den akademiska friheten att universitetslärare kan ta sig vilka friheter som helst? I en artikel i tidskriften *Inside Higher Ed* definierar Nelson (2010) akademisk frihet i tio positiva och tolv negativa punkter. Den akademiska friheten innebär enligt denna definition att såväl universitetslärare som studenter ska kunna delta i intellektuellt berikande diskussioner utan att behöva oroa sig för censur eller vedergällning – men den innebär också att forskare inte åtnjuter frihet att hävda precis vad som helst. Om en forskare far med osanning, visar sig okunnig, inkompetent eller oärlig i relation till sin disciplin eller forskningsfältets expertis, då skyddas hen inte av den akademiska friheten (däremot av yttrandefriheten). Den akademiska friheten innebär att universitetslärare har rätt att hävda sin pedagogiska grundsyn, men inte att de har rätt att trakassera, hota, förlöjliga eller påtvinga studenterna sina egna uppfattningar. Studenters akademiska frihet innebär inte att de kan slippa läsa kursmaterial, däremot att de kan diskutera och kritisera det. Nelson menar också, slutligen, att den akademiska friheten rymmer att inbjudna talare möter motstånd – men inte att deras föredrag hindras.

Nelsons definition hanterar flera av de vardagliga problem som universitetslärare och studenter ställs inför i fråga om konflikter kring bemötande och förväntningar på språkbruk. De i vissa fall svåra målkonflikter som begreppet akademisk frihet härbärgerar – studenters rätt att i vart fall inte lida i undervisningssituationer och lärares intellektuella ansvar att lyfta också besvärliga frågeställningar – kommer bättre fram i Nelsons uppställning än i Rom-kommunikén. Det finns ju nämligen en avgörande skillnad mellan yttrandefrihet och akademisk frihet som Nelson (2010) sätter fingret på. Denna skillnad handlar om kvalitet och om ansvar gentemot forskningen: "free speech makes no distinction about quality; academic freedom does" (Scott, 2019). Sultana (2018, s. 232) understryker betydelsen av detta:

This distinction [between free speech and academic freedom] is critically important. Academic freedom enables free speech that is both informed and with reasoned argument to take place, as it is intellectually-driven and knowledge-based. Academic freedom is different from free speech in that it is founded on the principles of scholarly rigor, which involves engaging with theories and methodologies, and demonstrating competency of ideas that have been debated. Academic freedom is not about spreading random ideas or opinions but about the pursuit of truth, the construction and dissemination of knowledge that is clearly grounded in academic scholarship, and which meets a basic level of intellectual rigor.

Detta är en central aspekt av akademisk frihet, menar vi, som inte heller blir tillräckligt belyst i debatten: ansvarsdelen i den akademiska friheten handlar om att upprätthålla den vetenskapliga och intellektuella nivån i debatter såväl inom som utanför universitetet. Människor har yttrandefrihet, men för att hänvisa till akademisk frihet behöver det sagda ha med vetenskap

och vetenskaplighet att göra. Akademisk frihet är också att få slippa lyssna på icke vetenskapligt grundade resonemang eller påståenden, när de uttalas i vetenskapliga sammanhang.

Detta krav på rigorositet träffar också diskussionen om akademisk frihet som fenomen. Enligt Matei (2020) befinner sig EHEA (alltså European Higher Education Area) i något av en kris vad gäller den akademiska friheten, och krisen har två dimensioner: intellektuell (eller konceptuell) och empirisk (politisk/regulatorisk/institutionell). Den intellektuella dimensionen handlar om att begreppet akademisk frihet inte utvecklats sedan Bolognaprocessen inleddes 1999. Medan andra begrepp prövats och förfinats i relation till dels rättighetsdiskurser, dels föränderliga institutionella ramverk för högre utbildning, har akademisk frihet tagits för given – den förutsätts bara finnas där. Den empiriska dimensionen av krisen inom EHEA är kopplat till detta, menar Matei, och handlar om det faktum att den akademiska friheten inte alls bara finns där utan undermineras och hotas, på sina håll omöjliggörs – vilket delvis hänger samman med bristen på definition och förståelse av vad akademisk frihet faktiskt är eller bör vara. Det främsta exemplet på detta enligt Matei (2020) är den ungerska regeringens attack på Central European University och dess genusforskning (Pető, 2021), som Europakommissionen inledningsvis hade svårigheter att formellt invända emot eftersom det saknades en europeisk definition av och rättsliga principer kring vad som faktiskt utgör akademisk frihet. Matei (2020) menar att den intellektuella dimensionen och den empiriska dimensionen är sammankopplad: har en norsk student verkligen full akademisk frihet om hen hindras från att inom ramen för ett Erasmus-utbyte läsa genusvetenskap i ett annat Bologna-land, därför att det landets regering i princip förbjudit ämnet? Begreppet akademisk frihet är alltså flerdimensionellt och, i någon mening, transnationellt. Friheten förutsätter att universitetslärare kan känna trygghet – inklusive materiell trygghet, exempelvis anställningstrygghet. Detta är en dimension av den akademiska friheten som behöver bättre belysning, och här har inte minst de fackförbund som organiserar universitetslärare och forskare ett ansvar att ta i debatten.

POLITISKA AGENDOR OCH STYRNINGSLÖGIKER HOTAR DEN AKADEMISKA FRIHETEN

Vilka är då hoten? Den akademiska friheten hotas, och här delar vi Mateis (2020) uppfattning på två sätt: dels genom att begreppet och dess underliggande princip inte prövas och utvecklas utan tvärtom tas för givet, dels genom att olika aktörer faktiskt vill begränsa den högre utbildningen och forskningen på olika sätt. I Sverige menar vi att exempelvis sverigedemokratiska riksdagsledamöters krav att "olika utbildningar med huvudfokus kopplat till genusteori" inte ska "finansieras av statliga medel" och att "dess existens inom ramarna för övriga ämnesområden bör undvikas i högsta möjliga mån" utgör ett klart uttryck för hot mot den akademiska friheten (Riksdagsmotion 2019/20: 813). Här är det viktigt att påminna om att en sådan politik inte enbart utgör ett hot mot svenska universitetsstudenter och forskande och undervisande personal på plats i Sverige; hade motionärens politik fått genomslag, hade detta utgjort ett konkret ingrepp i den akademiska friheten för studenter och forskare/lärare världen över som hade berövats möjligheten att delta i transnationella kunskapsutbyten inom ett område som de själva bedömt är intressant, viktigt och värt att beforska. Att främja akademisk frihet innebär alltså att inta ett både principiellt och globalt perspektiv på frågor om rättigheter och friheter för studenter, forskare och lärare. Hot mot ett ämne i ett land ska betraktas som inte endast principiella utan reella hot mot studenter, forskare och lärare i andra länder. Som Eric Ashely konstaterade 1966 måste akademisk frihet betraktas som en "internationally recognized and unambiguous privilege of university teachers" (citerad i Violini et al., 2021, s. 10).

Den akademiska friheten hotas också indirekt genom tillitsbristen som uppstått i samhället, där expertkunskap och vetenskap ifrågasätts eller viftas bort som "fake news" (Violini et al., 2019). Vi kommer inte att gå in närmare på anti-vetenskapstendensen, men vill ändå nämna att den utgör ett hot mot akademisk frihet på så sätt att forskningen riskerar förlora sin legitimitet och ställning. Dessutom hotas den akademiska friheten av styrningsmodeller som New Public Management, det som kallas "governance by numbers" (jfr Supiot, 2017), där knäckfrågan är balansen mellan ansvarsutkrävande och frihet. Giroux et al. (2015) menar exempelvis att det finns en motsättning mellan det demokratiska och det "managerialistiska" universitetet, där det förstnämnda representerar ett slags Humboldt-ideal av kritiskt tänkande där själva forskningen och forskarna dikterar verksamheten – "the freedom to follow a line of research where it leads ... [and the] freedom to teach as we see it" (Russell, 1993, citerad i Hedgecoe, 2016, s. 487), medan det sistnämnda leder till centralisering, hierarkisk professionalisering av administrativa positioner och relationer samt minskat inflytande för kollegium och studenter. Dessutom leder managerialismen till fokus på rankingar, ökat beroende av externa anslag och målstyrning genom normativa markörer som 'excellens' och 'best practice'. Här finns risken att jakten på sådana normativa markörer och anslag tillåts styra forskningen direkt och indirekt. Den starka betoningen på utvärderingar leder också till viss likriktning av ämnen, när generella kompetenser får allt större betydelse och kvalitetsbedömningar standardiseras. Dessa styrningslogiker kan dessutom medföra att goda intentioner hos lagstiftare som berör arbetsmiljö, antidiskriminering, mångfald och likabehandling tenderar att omvandlas till en organisatorisk praktik präglad av regelföljande och riskminimering snarare än medvetenhet, reflektion och dialog i ett komplext uppdrag. Den allt hårdare styrningen genom etikprövningar som modellerats efter biomedicinen, men som nu reglerar också exempelvis kvalitativ samhällsvetenskap och humaniora, utgör även den en risk för forskarnas ställning vad gäller den egna omdömesförmågan (Hedgecoe, 2016). Slutligen kan universitetens autonomi och forskningens oberoende hotas av direkt politisk styrning, som ingreppen i socionomutbildningens examensmål med tillägg först om våld i nära relationer (Jacobsson & Nilsson Ranta, 2021), därefter krav på obligatoriska utbildningsmoment om ungdomskriminalitet (SvD 221105).

Dessa hot kräver uppmärksamhet och vaksamhet från forskarsamhället. Ändå är det inte den här typen av frågor som tar störst plats i debatten – det är istället frågor om identitetspolitik, triggervarningar och trygga rum som ger störst avtryck. Detta placerar i någon mån hotet mot den akademiska friheten i undervisningsrummet – och leder till att universitetens studenter, den grupp som alltså befinner sig i en strukturellt underordnad position (som föremål för myndighetsutövningen genom exempelvis betygssättning) framstår som drivande i att utmana den akademiska friheten. Går det då att som Matei (2020) uppmanar oss få till en konceptuell utveckling av begreppet akademisk frihet som fångar såväl frihets- som ansvarsaspekten och hjälper universitetslärare i konkreta undervisningssituationer? För att göra det behöver också undervisningsuppdragets mångfacetterade karaktär aktualiseras i diskussionen om akademisk frihet. I nästa del av artikeln förflyttar vi oss till den praktiska nivån: att förhålla sig till akademisk frihet i undervisningen.

STUDENTERS KRAV PÅ TRYGGHET SOM HOT MOT AKADEMISK FRIHET – OM DET MÅNGFACETTERADE UNDERVISNINGSUPPDRAGET

Utgör krav som kan kopplas till triggervarningar och trygga rum ett hot mot den akademiska friheten, som så ofta hävdas när dylika konflikter uppstår? Det är möjligt, menar vi, att akademisk frihet i enskilda fall kan hotas av sådana krav. Skulle universitetslärare exempelvis börja

”själv censurera”, som en del varnat för (se exempelvis LUM, 2022), skulle det kunna bidra till ett klimat som långsamt riskerar strypa den akademiska friheten (jmf. Goldberg, 2016). Men vi menar också att akademisk frihet ibland åberopas främst för att försvara rätten att säga precis vad som helst – inklusive för att, som Nelson (2010) uttrycker det, påföra studenter lärarens politiska uppfattningar. Vi delar i och för sig Halberstams (2017) kritiska analys av fenomenet triggervarningar, men menar att triggervarningar och närliggande fenomen behöver analyseras och kontextualiseras – det räcker inte att vifta bort dylika krav som uttryck för att dagens studenter är bortklemade eller fångade av en viss politisk tendens.

Här vill vi lyfta fram och återföra diskussionen till universitetslärares professionella vardag. Som alla erfarna universitetslärare vet gynnas ibland lärandet av det vi kallar ”spännande rum” – alltså moment och teman som skapar spänningar, lyfter fram motstridigheter och kanske också provocerar studenter att ta ställning mot och med varandra. Men för att sådana situationer ska fungera som just lärandemoment måste de rimligen bygga på en form av överenskommelse och ömsesidigt ansvarstagande i den pedagogiska situationen, och det finns också utmärkta metoder för att organisera den sortens spänning i ett klassrum (Karlsson, 2015). För att konflikt ska bli lyckosamt ur ett pedagogiskt perspektiv behövs trots allt en viss trygghet i rummet – annars är det inte längre ett spännande rum utan ett som riskerar skapa obehag, vilket inte torde gynna lärandeprocessen.

Poängen är att liksom med begreppet akademisk frihet behöver de praktiker som konkret utgör triggervarningar och trygga rum definieras innan de avfärdas. Och i litteraturen framkommer en del överraskande resultat, när triggervarning och trygghet utforskas som praxis snarare än som omdebatterat samtidsfenomen. Exempelvis ställde Boysen et al. (2016) frågan till lärare och forskare i psykologi om deras syn på triggervarningar, och upptäckte då att många var kritiska eller helt motsatte sig användandet av dylika varningar därför att de trodde att de innebar att studenter slapp läsa visst kursmaterial, vilket i och för sig inte är vad triggervarningar syftar till.⁷ Men när frågan ställdes på ett annorlunda sätt visade det sig att psykologilärare som var starkt kritiska mot fenomenet triggervarningar faktiskt själva varnade studenter för känsligt innehåll (exempelvis självmord) eller varnade för att självdiagnosticera utifrån kursmaterialet.

Boysen et al.:s. (2016) studie illustrerar att universitetslärare som en del av sin praktik kommunicerar på metanivå med studenterna om texter, begrepp och fenomen. Detta är ett sätt att pragmatiskt förekomma och hantera spänningar, konflikter och önskad påverkan på studenterna som vi menar är en del av universitetslärares professionella kunnande. Det är inte konstigt att lärare på psykolog- och läkarprogrammen reflekterar kring och försöker hantera den oro och självtvivel som kan uppstå i en studentgrupp och bland enskilda studenter i undervisningen när sådant som hudcancer eller beroendesjukdomar diskuteras.⁸ På samma sätt är det en del av universitetslärares professionella kompetens att kunna få studenter i grupp att reflektera kring och analysera våldtäkt, våld i nära relationer eller sexuella trakasserier utan att veta på förhand vilka egna erfarenheter studenterna bär med sig, eller hur diskussionen kan tänkas påverka dem och te sig i klassrummet. Det är självklart att sådana ämnen kan beröra människor på ett sätt som kan komma att behöva hanteras i klassrummet – helt enkelt för att fokus behöver ligga på

⁷ En triggervarning behövs ju inte om materialet inte ska läsas – istället syftar triggervarningen till att just varna eller meddela studenter om potentiellt obehagligt innehåll.

⁸ På läkarutbildningen är ju fenomenet ”medical student syndrome” väl känt, om än inte vetenskapligt belagt (Waterman & Weinman, 2014). Det handlar om att läkarstudenter kan utveckla hypokondri kopplad till de sjukdomar de läser om.

övningen i analys, inte på studenters egna erfarenheter. Särskilt känsligt kan det bli att diskutera exempelvis cancer, om en i studentgruppen nyss drabbats av eller gått bort i cancer (jfr Streufert, 2004); om det skett en uppmärksammas våldtäkt i ett studentsammanhang (Wilkerson, 1999) eller om en student begått självmord och därför saknas i klassrummet (Causer et al., 2021). Alla sådana omständigheter blir för en universitetslärare något att förhålla sig till. På samma sätt bör en universitetslärare slås av tanken, att känsliga ämnen kan beröra och påverka individuella studenter utan att det märks i klassrummet – särskilt om studenterna inte tidigare mött sådana ämnen (jfr Lowe, 2015, vars studie tyder på att studenter blir allt bättre på, och lär sig uppskatta, diskussioner kring känsliga ämnen ju mer vana de blir vid att möta dem i undervisningen). Vi menar att universitetslärare har ett etiskt ansvar att åtminstone fundera över sådana eventualiteter och vad de kan medföra för studenter. Vetenskapliga studier pekar på att erfarenheter av undervisning om känsliga ämnen kan tas till vara för att förbättra kvaliteten i undervisningen – och därmed lärarnas och studenternas upplevelser av undervisningsmomenten (se t.ex. Hulme & Kitching, 2017; Crosby, 2012; Lowe & Jones, 2010). Vi menar att det är en del av den pedagogiska utvecklingen för en lärare att kunna reflektera kring relationen mellan ett ämne och studenternas erfarenheter och reaktioner, och vetenskapliga studier kan och bör ligga till grund för den professionella reflektionen och utvecklingen. Det handlar alltså inte om att skapa trygga rum och därmed ”klema bort” studenterna, utan om att ta ansvar för den pedagogiska situationen genom medveten reflektion med stöd i forskning och beprövad erfarenhet. Universitetslärare bör träna sig i att kommunicera kring undervisningens teman och material på flera nivåer: en metanivå där studenterna ges möjlighet att förstå vad som ska läsas och varför, och en direkt nivå där själva analysen görs. Kanske finns ytterligare en nivå, där lärare och studenter mer eller mindre explicit förhåller sig till erfarenheter på ett sätt som ändå gör diskussionen något sånär allmängiltig och relevant för övningen.

Det är också detta perspektiv vi tror är mest fruktbart för att diskutera mötande och bemötande i den högre utbildningen; att börja i den konkreta praktiken. Ett sätt att ge konkretion åt de olika spänningar som kan uppstå kring vad som får sägas och hur i undervisningssituationer är att uppmärksamma att universitetslärare har ett mångfacetterat uppdrag. Det omfattar forskning, undervisning och olika former av myndighetsutövning. Den akademiska friheten och det ansvar som följer med denna behöver därför relateras till de olika roller som läraren har. Ett sätt att närma sig målkonflikter eller den akademiska frihetens såväl frihets- som ansvarsdimension är alltså att reflektera kring de olika roller som universitetslärare har, och de olika lojaliteter som kan forma deras praktik.

OM REFLEXIVITET OCH ETIK SOM BÄRANDE DELAR AV AKADEMISKT ANSVAR

Vi kommer nu att närma oss universitetsläraruppdragets komplexitet genom att se på några av de styrdokument som är relevanta och diskutera dessa. Högskolans verksamhet regleras av högskolelagen och för professionsutbildningar finns i högskoleförordningen dessutom nationella examensmål som är styrande för uppdraget som lärare i högskolan. Vi tittar särskilt på professionsutbildningarnas examensmål. Dessa delas in i tre övergripande kategorier, där den första är ”Kunskap och förståelse”, den andra ”Förmåga och färdighet” och den tredje utgörs av ”Värderingsförmåga och förhållningssätt”. Professionsutbildningar har alltså tre olika och samverkande målsättningar där den första ligger nära den vetenskapliga grunden för professionen och kan förväntas följa kunskapsutvecklingen inom området. Inom området ”Förmåga och färdighet” tillkommer dessutom en rad praktiska färdigheter och förmåga att tillämpa kunskap i de praktiska situationer och de förutsättningar som gäller för yrket. För den akademiska läraren

räcker det inte med en förankring i den vetenskapliga världen, utan här krävs betydande praktisk erfarenhet i kombination med en förmåga att själv demonstrera färdigheter samt att handleda i konkreta situationer och bedöma de studerandes utveckling. Det sista området där fokus ligger på förhållningssätt tillför ytterligare sidor i lärarens praktik. I läkarutbildningen handlar detta exempelvis om att "... visa förmåga till ... helhetssyn på patienten utifrån ett vetenskapligt synsätt och med särskilt beaktande av etiska principer och de mänskliga rättigheterna ... samt att "visa fördjupad förmåga till professionellt bemötande av patienter och deras närstående med respekt för patienternas och deras närståendes integritet, behov, kunskaper och erfarenheter" (Läkarprogrammet, Lunds universitet).

Denna senare typ av mål är svåra att nå genom att förmedla fakta i en form av envägs-kommunikation. De betydande utmaningar som ligger i att undervisa på ett sätt som leder till fördjupad förmåga till professionellt bemötande leder ofta till vad som ibland lite karikerat kallas "the floor approach", alltså ett fokus på att lära ut regler och etiska koder, liksom vad man ska undvika att göra i en strävan efter riskminimering. Ett mer aktivt förhållningssätt handlar här om att ta vara på verkliga utmaningar och dilemman som erbjuder lärsituationer och ge förutsättningar för en gradvis process av ökad självkänedom, etisk medvetenhet och förmåga till etisk reflektion och etiskt handlande (Knapp et al., 2018). Den här sortens pedagogiskt arbete tillför därför ytterligare dimensioner i universitetslärarens praktik. På samma sätt som i de praktiska utbildningsmomenten blir det här viktigt med lärare som kan agera som förebilder och i så stor utsträckning som möjligt i eget handlande förmår exemplifiera de värden och mål som är aktuella. En sådan pedagogik gynnas av ett klimat och en kultur inom utbildningen och på arbetsplatsen som präglas av psykologisk trygghet och ett positivt etiskt klimat (Keller et al., 2012). Om det är självklart för oss att läkare bör ha en viss känsla för takt i kommunikation kring känsliga ämnen – och det mesta är ju känsligt när man sitter framför en läkare och diskuterar sitt mående, inte minst därför att den som är patient alltid är i beroendeställning – bör det vara uppenbart att de lärare som utbildar framtida läkare också måste uppvisa en viss känsla för takt i kommunikation med sina studenter.

Detta skulle kunna jämföras med begreppet prefigurativ politik, idén om att målen och utfallet för en politisk rörelse formas av medlen för dess organisering (Leach, 2013). Översatt till den pedagogiska situationen innebär det att om *målet* är att utbilda sensibla läkare måste också utbildningen använda sensibilitet som ett *medel* – därför att medlen formar utfallet mer än vad formuleringen av målen gör. Det vill säga, om målet är att utbilda läkare som på ett skickligt sätt förmår möta ifrågasättande, starka känslor och ilska, bör utbildaren också kunna visa skicklighet och förståelse i mötet med ifrågasättande, starka känslor och ilska bland studenter. Detta är den prefigurativa delen i undervisningsuppdraget. Innebär ett sådant krav att lärarens akademiska frihet hotas? Nej, snarare handlar det om ansvarsdelen i den akademiska friheten: läraren har att förhålla sig till utbildningens *mål* och måste reflektera kring *medlen* – praktiken – som låter studenterna nå dessa mål. Redan den här korta översikten av hur en utbildnings examensmål bidrar till en utmanande och mångfacetterad arbetssituation för lärare i högskolan ger anledning att ifrågasätta förenklade idéer om akademisk frihet. Såväl frihet som ansvar ter sig i detta perspektiv mångdimensionellt och snarare än att reducera komplexiteten blir fler, och i många fall konkurrerande, värden synliga på ett sätt som kräver medvetenhet och reflektion.

Till detta kommer hur det verkliga mötet med studenter tar sig uttryck. Studenter har olika styrkor och svagheter och olika mognad. Studenter i åldern nitton till tjugofem befinner sig som unga vuxna i en utvecklingsfas präglad av tilltagande kognitiv mognad och tilltagande förmåga till reflektion och konsekvenstänkande. Det är också en period där identitetsfrågor, partnerval

och självständighet får förnyad aktualitet i samband med att många flyttar från sitt föräldrahem. Studentgruppen är alltså på många sätt i stark förändring helt bortsett från de studier de bedriver. I förhållande till studierna befinner studenterna sig i den utmanande situationen av att vara relativa noviser där de många gånger inte vet vad de inte vet. Lärarna däremot är (förhoppningsvis) experter på sina respektive områden. Det är i mötet mellan novisen och experten med ett antal praktiska och ekonomiska ramar som sätter gränser som utbildningen tar form. Båda parter behöver ha en förståelse för vad målet i det stora (examensmål) och det lilla (dagens lektion eller övning) faktiskt är, och vilket ansvar och befogenheter parterna har. Här ligger ett stort ansvar på läraren att kommunicera dessa förutsättningar och ramar och ge utrymme för dialog om mål och förväntningar; alltså en slags meta-diskussion eller *reflexivitet*. I viss mening handlar detta om att etablera en överenskommelse eller ett kontrakt om grundläggande frågor som *varför* man är där, *vad* man ska göra, *vem* som gör vad, *hur* det går till och *när* det ska ske. Margret Archer (2010) beskriver detta som en process där tanken ”böjs bakåt” mot en själv så att den antar formen av *subjekt-objekt-subjekt*. En slags reflektion kring hur man förhåller sig till sin omvärld i en given situation, alltså – tillsammans med en förståelse och engagemang i hur andra kan förhålla sig i samma situation. Denna dialog försvåras av att både lärare och studenter kan ha förväntningar och antaganden som är underförstådda och inte lyfts upp i dialog. Det är till exempel inte säkert att kursplaner och kursbeskrivningar tolkas som förväntat eller alls görs föremål för tolkning tillsammans i lärarlag och mellan lärare och studenter.

I högskolepedagogiska utbildningar kan en utvecklad dialog om målen för undervisningen framstå som självklar. Men hur ofta ges den här typen av tydliggörande en plats i utbildnings-situationen? Snarare är det så att måldokument agerar en tyst bakgrund för en praktik som i många fall bygger på vana och inarbetade rutiner. Lärare och studenter är vana vid att det finns måldokument och olika rutiner kring kursvärdering och utvärdering. Mer sällan tar man sig tid att stanna upp och höja medvetenheten om *varför* detta finns och vilket ansvar som är förknippat med detta. En ökad medvetenhet, större inslag av dialog och tydligare kontrakt om det samarbete som ska ske i undervisningen är sannolikt ett viktigt steg för att minimera de negativa konsekvenserna av studenters kritik mot lärares åsikter och undervisning samt lärares bemötande av studenter.

Varför görs då inte detta i större utsträckning? En bidragande förklaring är nog inslaget av byråkratisk styrning av högskolan, managerialismen. Det finns mål, men sällan pratar lärare med studenter – eller, hävdar vi, med varandra – om varför målen ser ut som de gör eller vad de betyder. Det finns krav på att utvärdera, men det är ovanligt att prata om vad meningen med utvärderingar är och vad de ska leda till. Ropen på akademisk frihet hörs alltså högt i debatten, men en avgörande aspekt av den friheten är den akademiska professionalismen där inte bara frihet utan också ansvar framhålls som ett centralt värde. En konkret uppgift för universitetslärare som ställs inför krav och önskningar som upplevs som potentiellt inskränkande av den akademiska friheten är alltså att försöka reda ut frihets-, autonomi- och ansvarsdelen i den egna akademiska praktiken – inklusive betydelsen av prefiguration (målen formas av medlen) och reflexivitet (betydelsen av enskild och gemensam reflektion kring hur vi förstår och förhåller oss till varandra och vår situation).

EN PROFESSIONELL ETIK

Här är också frågan om etik central. Andrew Abbott (1983, s. 863) uppmärksammade det grundläggande förhållandet att ”professionals deliver expert services which cannot be judged by the client” – och just därför finns det risker i professionsutövningen som regleras genom det som

kallas professionsetiken eller yrkesetiken. Den kan sammanfattas som normer och beteendestandard inom professionerna som ger vägledning kring etiska dilemman som uppstår i yrkesutövningen (Banks, 2004, s. 3). För en del universitetslärare, nämligen de som undervisar på yrkesutbildningarna, kan utbildningsuppdraget sägas ligga i ett spänningsfält mellan yrkets etik och universitetsläraryrkesetiken – som båda omgärdas av institutionellt tryck för att definiera och standardisera normer och beteenden (Strain et al., 2009, s. 4). En spänning i all yrkesetik uppstår mellan sådan standardisering och eget, kritiskt tänkande och förmåga att handla etiskt i olika situationer.

Syftet med etiska riktlinjer kan sägas vara att ge stöd i etiskt beslutsfattande; att uppmuntra reflektion kring etiska frågeställningar och att avgränsa yrkesutövningens ansvar. Organisatoriskt finns etiska riktlinjer till för att signalera förväntningar på medlemmarnas beteenden och förhållningssätt (Dahnke, 2014, s. 613). En ökad medvetenhet om etik, yrkesetiken, läraetiken och det (för vissa) dubbla uppdraget att förmedla båda i och genom undervisning, kan bidra till att identifiera och aktivt förhålla sig till dilemman och värdekonflikter som är en oundgänglig del av universitetens vardag. På detta sätt kan fler utmaningar ses som anledning till etisk reflektion kring motstridiga värden och lojaliteter istället för att uppfattas som en signal om att blåsa till strid mot eller för något. I situationer där studenter väcker frågor om politiskt gränshållande i klassrummet – det kan handla om specifika texter, ord, författarskap eller teman – skulle ett konkret sätt att skapa en dialog som grundar sig i (och riktar sig mot, alltså aktualiserar) utbildningens mål kunna vara att tillsammans med studenterna formulera problemet som ett etiskt dilemma. En praktik som ger plats åt den typen av reflektion kring etik kan ta sin utgångspunkt i flera typer av resurser och också hämta näring i spänningen mellan de olika etiska områden som gör sig gällande. Till exempel de olika professioners etiska riktlinjer, principer för akademisk frihet, liksom den statliga värdegrunden, som underbygger den högre utbildningen. Värdegrunden bygger på regeringsformen och utgörs av sex principer: demokrati, legalitet, objektivitet, fri åsiktsbildning, respekt samt effektivitet och service.

Fri åsiktsbildning ses som en fundamental förutsättning för demokrati och bygger på ett antagande om individens autonomi och förmåga till kritiskt tänkande och rationella överväganden. Det handlar till exempel om sådant som yttrandefrihet, tryckfrihet och även meddelarfrihet och offentlighetsprincipen. Här ska sägas att begreppet *statlig* värdegrund kan vara vilseledande och uppfattas som att det är en form av rättesnöre eller regelverk endast för statligt anställda och de verksamheter de arbetar inom. Men de aktuella värdena bygger på regeringsformen och kan därför också ses som en mer allmänt gällande princip för medborgare. I ett debattinlägg i DN från 2017 argumenterar Johan Hirschfeldt och Olof Petersson för detta:

Det är en viktig pedagogisk uppgift att förklara och konkretisera vilka värderingar som för-
enar oss som lever i det svenska samhället. Vår regeringsform kan här vara av stor praktisk
nytta. Grundlagen uttrycker våra gemensamma värderingar och är därför en angelägenhet för
alla medborgare. (Dagens Nyheter, 2017)

Vad skulle hända om fler lärare och forskare, tillsammans med de studenter de möter, tog sig tid att undersöka vad dessa principer betyder för dem som just lärare och studenter, som samhällsvarer och som verksamma i olika karriärer och professioner? Det är också dessa principer som i stor utsträckning formar lärandemålen inom området "Värderingsförmåga och förhållningssätt". Detta knyter direkt an till hur utmanade situationer i undervisningssituationer kan användas som utgångspunkt för reflektion och lärande med relevans för utbildningens mål

oavsett om studenterna utbildar sig till läkare, psykolog eller genusvetare. Samtal om värden och etik kan på det sättet bidra till mer ”spännande rum” i undervisningen och färre improduktiva konflikter som fångas av den politiska polariseringens mekanismer.

Detta förutsätter samtidigt att lärare både ges och tar möjligheten att utveckla sin egen professionalitet. Här ser vi flera möjligheter att använda kunskaper från olika områden för att stimulera en sådan utveckling. En inspirationskälla kan alltså vara de etiska principer som utvecklats inom olika professioner, en annan utgörs av de begreppsliga resurser som utvecklats inom samhällsvetenskapliga discipliner för att diskutera maktförhållanden, kommunikation och diskriminering. Vidare erbjuder socialpsykologi och moralpsykologi en rad begrepp och exempel på strategier för att utveckla undervisningen. Till detta kommer ett växande forskningsfält om högre utbildning som också levererar genom olika typer av undersökningar och analyser underlag för utveckling av den pedagogiska praktiken. Olika utbildningar möter sannolikt olika typer av utmaningar, och vägen till ett skickligt agerande i undervisningen kan se olika ut och etiken kan ha olika tyngdpunkt. Liksom det gäller för hela högre utbildningsfältet och för yrkesetiken, finns här alltså både generella och specifika förhållningssätt – och även den spänningen kan vara konstruktiv att lyfta upp till reflektion i professionsutvecklingen.

SLUTORD

Den akademiska friheten bör värnas, men måste också definieras. Ansvarsdelen måste lyftas fram mer, och överhuvudtaget behöver den akademiska friheten diskuteras mer nyanserat och i relation till högskolans och lärarnas uppdrag i sin helhet. Bristen på nyanserad debatt kring begreppet akademisk frihet är i sig ett hot mot den akademiska friheten.

Dagens polariserade debatt kan förstås som en konsekvens av en brist på reflektion, och till och med en brist på professionell etik hos universitetslärare, som istället för att ägna sig åt dialog, reflektion och det vi kallar prefiguration förväntas inordna sig i olika byråkratiska system och rutiner. Men varken en välskriven kursplan eller noggrant organiserad kursvärderingsprocedur kan skapa prefiguration och reflexivitet, de aspekter av professionell etik och praktik som vi menar bör vara vägledande för universitetslärare. Här behövs istället resurser och rutiner för att kontinuerligt reflektera kring det mångfacetterade undervisningsuppdraget som en fråga om akademisk frihet och akademiskt ansvar, liksom professionalism och professionell etik och praktik.

Vi kan som lärare bli bekymrade över studenters krav, som riskerar krångla till vår vardag eller utmana våra idéer om hur undervisningen ska genomföras och vilka texter och teman som ska diskuteras. Men vi har makten och därmed ansvaret att möta studenter på samma sätt som vi önskar att de i sin framtida yrkesutövning ska möta andra. Självklart måste vi kunna sätta gränser, men inte innan vi reflekterat kring vad vårt uppdrag faktiskt är och hur vi bäst utför det. Vi ser många möjligheter för lärare och studenter att tillsammans utveckla professionella och etiska förhållningssätt genom medveten och grundad reflektion kring dessa frågor.

FÖRFATTARBIOGRAFIER

Robert Holmberg är universitetslektor vid Institutionen för Psykologi vid Lunds universitet. Roberts forskningsområde är arbets- och organisationspsykologi med särskilt fokus på ledarskap och förändring inom offentliga organisationer.

Rebecca Selberg är docent i sociologi vid Linnéuniversitetet och docent i genusvetenskap vid Lunds universitet. Hon är också prefekt vid Genusvetenskapliga institutionen i Lund. Hennes forskning handlar huvudsakligen om arbetsvillkor inom offentlig sektor, särskilt sjukvården.

REFERENSER

- AAUP (1940). *1940 Statement of principles on academic freedom and tenure*. <https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure> (20220912)
- Abbott, A. (1983). Professional ethics. *American journal of sociology*, 88(5), 855–885.
- Archer, M. (2010). Introduction: The reflexive re-turn. I M. Archer (Red.) *Conversations about reflexivity*, (ss. 1–15). Routledge.
- Banks, S. (2004). *Ethics, accountability and the social professions*. Palgrave MacMillan.
- Boysen, G. A., Wells, A. M. & Dawson, K. J. (2016). Instructors' use of trigger warnings and behavior warnings in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 43(4), 334–339.
- Causar, H., Bradley, E., Muse, K. & Smith, J. (2021). Bearing witness: A grounded theory of the experiences of staff at two United Kingdom higher education institutions following a student death by suicide. *PloS one*, 16(5), e0251369.
- Crosby, D. B. (2012). Meeting the challenge: Teaching sensitive subject matter. *Journal of Effective Teaching*, 12(2), 91–104.
- Dagens Nyheter (2017, 20 december). De svenska värderingarna finns i vår regeringsform <https://www.dn.se/debatt/de-svenska-varderingarna-finns-i-var-regeringsform/> Tillgänglig på: [dn171220.pdf](https://www.dn.se/debatt/de-svenska-varderingarna-finns-i-var-regeringsform/) (olofpetersson.se) (221113)
- Dahnke, M. D. (2014). Utilizing codes of ethics in health professions education. *Advances in Health Sciences Education*, 19(4), 611–623.
- Eastman, N. J. & Boyles, D. (2015). In defense of academic freedom and faculty governance: John Dewey, the 100th anniversary of the AAUP, and the threat of corporatization. *Education and Culture*, 31(1), 17–43.
- Expressen (2022, 10 augusti). Studenter ska härdas – inte triggervarnas. <https://www.expressen.se/kultur/victor-malm/det-kan-vara-farligt-att-curkla-kansliga-studenter/> (221113)
- Expressen (2022, 9 november). "Universiteten ska inte förbjuda känsliga ord", <https://www.expressen.se/debatt/universiteten-ska-inte-forbjuda-kansliga-ord> (221113)
- Giroux, D., Karmis, D. & Rouillard, C. (2015). Between the managerial and the democratic university: Governance structure and academic freedom as sites of political struggle. *Studies in Social Justice*, 9(2), 142–158.
- Goldberg, C. A. (2016). Why the Left Should Oppose Academic Boycotts: A Response to the AAUP. American Association of University Professors. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1706024/why-the-left-should-oppose-academic-boycotts/2437672/> on 20 Jan 2023. CID: 20.500.12592/6hz4km
- Halberstam, J. (2017). Trigger happy: From content warning to censorship. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 42(2), 53–542.
- Hedgcoe, A. (2016). Reputational risk, academic freedom and research ethics review. *Sociology*, 50(3), 486–501.
- Hulme, J. A. & Kitching, H. J. (2017). The nature of psychology: Reflections on university teachers' experiences of teaching sensitive topics. *Psychology Teaching Review*, 23(1), 4–14.
- Jacobsson, M. & Nilsson Ranta, D. (2021) Akademisering av examensmålet våld i nära relation i socialt arbete. *Socialmedicinsk tidskrift* 4/2021, 615–621.
- Karlsson, L. (2015). Just us, just discussing: imagined homogeneities in the gender studies classroom. *Gender & Education* 27(6), 654–665.
- Keller, P. A., Murray, J. D. & Hargrove, D. S. (2012). Creating ethical academic cultures within psychology programs. I S. J. Knapp, M. C. Gottlieb, M. M. Handelsman & L. D. VandeCreek (Red.), *APA handbook of ethics in psychology, Vol 2: Practice, teaching, and research* (s. 219–260). American Psychological Association. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/13272-012>
- Knapp, S., Gottlieb, M. C. & Handelsman, M. M. (2018). The benefits of adopting a positive perspective in ethics education. *Training & Education in Professional Psychology*, 12(3), 196–202. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/tep0000195>

- Leach, D. K. (2013). Prefigurative politics. *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements*. Wiley-Blackwell, 1004–1006.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119–129.
- Lowe, P. & Jones, H. (2010). Teaching and learning sensitive topics. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), 1–7.
- LUM (2022). Trygga rum – respekt eller censur? Nr. 1/2022.
- Läkarprogrammet, Lunds universitet. (2022, 6 september). <https://lubas-uplan.lu.se/utbildningsplaner/pdf/id/0c663e36-cb0f-4f7a-9dc6-ca40711b2936?lang=swe>
- Matei, L. (2020). Charting academic freedom in Europe. I: A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Red.) *European higher education area: Challenges for a new decade*. Springer Press, 455–4640
- Nelson, C. (2010). Defining academic freedom. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/views/2010/12/21/defining-academic-freedom> (20220912)
- Pető, A. (2021). Feminist stories from an illiberal state: revoking the license to teach gender studies in Hungary at a university in exile (CEU). I *Gender and power in Eastern Europe* (ss. 35–44). Springer.
- Riksdagsmotion 2019/20: 813.
- Scott, J. W. (2019). 1. Academic freedom as an ethical practice. I *Knowledge, power, and academic freedom* (ss. 15–38). Columbia University Press.
- Strain, J., Barnett, R. & Jarvis, P. (2009). "Introduction". I: Strain, J., Barnett, R. & Jarvis, P. (Red.) *Universities, ethics and professions: Debate and scrutiny*. Routledge, s. 1–13.
- Streufert, B. J. (2004). Death on campuses: Common postvention strategies in higher education. *Death studies*, 28(2), 151–172.
- Sultana, F. (2018). The false equivalence of academic freedom and free speech. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 17(2), 228–257.
- Supiot, A. (2017). *Governance by numbers: The making of a legal model of allegiance* (Vol. 20). Bloomsbury Publishing.
- Svenska Dagbladet (2022, 5 november). "Ett populistiskt ingrepp i socionomutbildningen", <https://www.svd.se/a/kEw8VL/debattorer-ett-populistiskt-ingrepp-i-socionomutbildningen> (221113).
- Universitetsläraryrket (2019, 28 november) Lärosätena mest otrygga arbetsgivarna för högutbildade. <https://universitetslararen.se/2019/11/28/larosaten-mest-otrygga-arbetsgivarna-for-hogutbildade/>
- Violini, L. (2021). Academic freedom, university autonomy (work in progress) and striving towards accountability: An Italian perspective. I M. Seckelmann, L. Violini, C. Fraenkel-Haeberle, G. Ragone, (Red.) *Academic freedom under pressure?* (ss.119–131). Springer.
- Violini, L. et al. (2021). Introduction: The multiple expressions of academic freedom. I Seckelmann, M. et al. (red.) *Academic Freedom Under Pressure? A comparative perspective*. Cham: Springer Press, 1–10.
- Waterman, L. Z. & Weinman, J. A. (2014). Medical student syndrome: fact or fiction? A cross-sectional study. *Journal of the Royal Society of Medicine Open*, 5(2), 1–9.
- Wilkerson, A. (1999). Locating risk, fostering empathy: Campus rape, the classroom, and rhetorics of safety. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 10(2), 60–68.