

Den akademiske friheten gir den enkelte forsker og lærer autonomi og muligheter til utfoldelse, mens den akademiske dannelsen stiller krav om redelig og verdig adferd. Den akademiske friheten er et rettsprinsipp, mens den akademiske dannelsen først og fremst er et moralsk prinsipp. Den akademiske friheten er en menneskerett, mens den akademiske dannelsen bare er ett av flere momenter som kan tillegges vekt når lover skal tolkes. Den akademiske friheten er viet en egen offentlig utredning, mens den akademiske dannelsen bare er behandlet i ulike notater fra en løst etablert arbeidsgruppe. Den akademiske friheten og den akademiske dannelsen er hittil blitt behandlet uavhengig av hverandre; et hovedformål med denne artikkelen er å se disse to viktige prinsippene i sammenheng.

1. INNLEDNING – OM Å GJØRE KUNNSKAP OG DANNELSE TIL EN DEL AV SEG SELV OG SIN ADFERD

Vitenskapelige ansatte ved universiteter og høyskoler har tre hovedoppgaver: forskning på høyt internasjonalt nivå, forskningsbasert undervisning og formidling av faglige kunnskaper og metoder.¹ De viktigste normative grunnlagene for denne virksomheten er den akademiske friheten og den akademiske dannelsen.

De fleste akademikere forener en fri og vitenskapelig søkning etter sannheten med en fin og verdig form for formidling av kunnskap, innsikt og kritikk. Enkelte følger imidlertid forskningens kall og den frie utfoldelsen uten særlig omtanke for medmennesker og budskapets form. På den andre siden finnes det dem som benytter en elegant, morsom og/eller blomstrende form uten at de fører fram et viktig budskap.

Den akademiske friheten er et grunnleggende prinsipp som har røtter i en tusenårig tradisjon ved europeiske universiteter. Riktignok har mange vitenskapelige «kjettere» blitt forfulgt og straffet, men når vitenskapssamfunnet senere har bygget på deres teorier, metoder og konklusjoner, viser det nettopp at akademisk frihet har vært en grunn-norm for sannhetssøkning og kritisk etterprøving av eldre læresetninger og oppfatninger.

I 2009 kom det en utredning om akademisk dannelsen, som besto av noen notater fra en arbeidsgruppe. Den tok i første rekke opp måter å *erhverve kunnskap*

om akademisk dannelse på, ikke kravene til *akademisk adferd*. Drøftelsene i denne utredningen knytter seg hovedsakelig til examen philosophicum, «liberal arts», vitenskapsfilosofi og andre forberedende prøver før start av fagstudiene.² Filosofi-professor Sigurd Skirbekk uttaler at ex.phil. skal forberede til et studium med forskningsbasert undervisning, gi opplæring i kritisk tenkning og saklig diskusjon, og gi en åndshistorisk dannelse.³ De etterfølgende diskusjonene av Dannelsesutvalgets utredning knytter seg også primært til institusjonell opplæring i dannelse.⁴

Dette er selvsagt en viktig diskusjon, men etter min mening er det av liten verdi å gjennomgå en akademisk opplæring i dannelse hvis kunnskap og innsikt ikke *internaliseres* i den enkelte og fører til *en dannet adferd*. Det hjelper lite å ha beste karakter i ex.phil. hvis man senere opptrer uredelig, hovmodig, arrogant, grådig og/eller intolerant overfor medmennesker og viktige verdier. Omvendt kan man gjennom vanlig skolegang, fagstudier og livet for øvrig få internalisert en (akademisk) dannet adferd uten å kunne så mye om de store tenkerne i verdenshistorien.

Da jeg som bondestudent var hjemme i feriene for å luke ugress og lempe stein, kom det fra mine arbeidskamerater på landsbygda noen kommentarer som nå 40–50 år senere stadig oftere dukker fram i min bevissthet: «De professorene som er dine lærere i hovedstaden, har vel mye kunnskaper, men de er stygg i kjeften.» Eller som en annen sa etter å ha lest en avispolemik mellom to professorer: «Det går ikke med to grisunger i én sekk». (Denne livsvisdommen ble ellers brukt når en villaeier skulle kjøpe to grisunger fra en bonde og hadde med seg bare én sekk.) Redaktøren i Nytt Norsk Tidsskrift har vært bekymret for at akademikere bærer stein og maler lister i stedet for å skrive artikler;⁵ en av grunnene kan være at man ikke frivillig vil involvere seg i debatter som kan være polemiske og ufine i formen.

I denne artikkelen vil jeg drøfte noen aspekter ved akademisk dannelse som knytter seg til krav til adferd som bør stilles til ansatte ved universiteter og høyskoler. Det kan benevnes som *det moralske og det juridiske perspektivet* på akademisk dannelse. Et viktig spørsmål er om slike krav kan bidra til å styrke den akademiske friheten, eller om de bare kan være et hinder for fri tenkning og forskning, frimodig formidling av synspunkter og spennende samfunnsdebatt. Forholdet mellom prinsippene om akademisk frihet og akademisk dannelse er imidlertid hovedtemaet i denne artikkelen.

Problemstillinger som knytter seg til akademisk frihet og akademisk dannelse, er blitt aktualisert ved Universitetet i Oslo i forbindelse med en avskjedssak mot en professor ved Den humanistiske fakultet (Nedkvitne),⁶ alvorlige påstander om dårlig arbeidsmiljø ved Det juridiske fakultet,⁷ skjult trakassering og alvorlig mobbing ved Det odontologiske fakultet⁸ og store konflikter ved Rettsmedisinsk institutt.⁹ Slike fenomener er imidlertid ikke nye; i universitetenes historie har det vært mange personstridigheter og konflikter. Noen av disse kan ha bidratt til faglig utvikling og kreativ vitenskapelig tenkning, men min samlede erfaring

etter et halv hundre års virke som student, forsker, lærer og tillitsvalgt på alle tre nivåer i universitetssystemet¹⁰ er at slike konflikter i liten grad har bidratt til den vitenskapelige erkjennelsesprosessen.

Det har vært en debatt om hvorvidt akademikere er intellektuelle og om den frie tenkningens vilkår i Norge,¹¹ som også har aktualisert prinsippene om akademisk frihet og akademisk dannelse. Diskusjonen har etter min mening vært for sterkt preget av et ønske om å finne fram til «store navn», mens lite har vært sagt om betydningen av den store strøm av innlegg, intervjuer og viktige synspunkter i mediedebatten fra et større antall akademikere. Den lovbestemte retten og plikten som forskere og lærere ved universiteter og høyskoler har til å formidle kunnskaper og delta i samfunnsdebatten, gir dem en særskilt posisjon i samfunnet. Den akademiske friheten gir uavhengighet til å stå fram med synspunkter som man har tro på, og den akademiske dannelsen gir den enkelte muligheter til å framføre sitt syn på en overbevisende måte.

I denne artikkelen vil jeg først drøfte grunnprinsippene om akademisk frihet (punkt 2) og akademisk dannelse (punkt 3). Deretter vil jeg ta opp forholdet mellom ulike generasjoner i et forsknings- og læringsmiljø (punkt 4) og forholdet mellom «hjelperrollen» og «kontrollrollen» (punkt 5). Videre vil jeg bruke doktorgradsprosessen til å belyse noen viktige spørsmål ved akademisk frihet og akademisk dannelse (punkt 6). Til slutt vil jeg framheve noen hovedsynspunkter (punkt 7).

Jeg vil hovedsakelig behandle forholdet mellom vitenskapelig ansatte, og mellom disse og ledelsen ved universiteter og høyskoler. Vitenskapelig ansatte må følge vanlig skikk og bruk i samfunnet overfor studenter og administrativt personale. De har ikke den samme akademiske friheten, og de har ikke den samme erfaring med å «slå tilbake» som mange «furete og værbitte» eldre akademiker har.

2. AKADEMISK FRIHET – IDEALER, SEDVANERETT OG LOVFESTING

Den akademiske friheten innbefatter retten og plikten for den enkelte forsker til å velge tema, forskningsmetode og kildemateriale, trekke konklusjoner ut fra dette materialet og publisere sine arbeider. Dertil kommer retten og plikten til å være i dialog med andre forskere i inn- og utland, drive en åpen og fordomsfri undervisning av studenter og delta i samfunnsdebatten. Den akademiske friheten forutsetter at den enkelte har betydelig autonomi, uavhengighet og integritet, arbeider grundig med kildematerialet, søker etter kunnskap og innsikt og følger forskningsetiske prinsipper.

Den akademiske friheten er viktig for den enkelte forskers og lærers arbeids glede og arbeidsinnsats. De fleste akademikere arbeider langt utover arbeidsmiljølovens tidsbestemmelser – på kvelder, i helger og i ferier. Man prøver å gi svar på spørsmål som man selv har stilt; kildematerialet er ofte stort og grenseløst;

det er spennende når man finner et mønster i det stoffet man har studert; og det er herlig når man kommer fram til en disposisjon og en tekst som kan formidle funnene til andre.

Den akademiske friheten har bidratt til meget betydelige forskningsresultater. Universitetet i Oslo har siden stiftelsen i 1811 – med sine forskere, lærere, studenter og kandidater – vært avgjørende for utviklingen av og veksten i det norske samfunnet. Senere har flere andre universiteter og høyskoler kommet til med viktige bidrag.

Jeg vil nevne to eksempler på at den akademiske friheten har stått sentralt ved Universitetet i Oslo. Det ene knytter seg til Det teologiske fakultet, hvor forholdet mellom kirkens sentrale dogmer og trosbekjennelsen har stått mot den frie vitenskapelige tenkningen. Ved forrige århundreskifte ble dette satt på spissen i flere saker om bedømmelser og ansettelse av professorer i teologi, men for Universitetet endte det med «seier for prinsippet om fri og ubundet forskning».¹² Det andre eksemplet knytter seg til den andre verdenskrigen og okkupasjonsmaktens forsøk på å begrense Universitetets boksamling; da samlet nesten alle professorene seg om følgende opprop: «Det ligger i den vitenskapelige forsknings vesen at den enkelte forsker selv suverent har å avgjøre hvilke kildekrifter og hvilke i litteraturen foreliggende forskningsresultater som vedkommer hans vitenskapelige arbeid.»¹³

Den akademiske friheten er slått fast i FNs internasjonale konvensjon av 16. desember 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) artikkel 15 nr. 3: Statene skal «respektere den frihet som er uunnværlig for vitenskapelig forskning og skapende virksomhet». Ved menneskerettighetsloven av 1999 ble denne bestemmelsen en del av norsk rett, og den ble gitt forrang foran ordinær norsk lovgivning. Den akademiske friheten er altså en menneskerettighet, men den er selvsagt ikke ubegrenset.¹⁴ Det er prinsipielt viktig at bestemmelsen om akademisk frihet kan danne grunnlag for at ordinære bestemmelser i lovene om arbeidsmiljø og offentlige tjenestemenn helt eller delvis settes til side, se punkt 3 nedenfor. Ytringsfriheten i Grunnloven § 100 og i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) artikkel 10 er selvsagt også meget viktig for akademisk virksomhet og samfunnsdebatt.

Akademisk frihet er lovfestet i universitets- og høyskoleloven § 1-5. I 1995 ble det gitt en bestemmelse om institusjonell frihet for universiteter og høyskoler overfor instruksjer og direktiver fra politiske og administrative myndigheter. I 2007 ble det også gitt en lovbestemmelse om den enkelte forskers og lærers individuelle frihet som ansatte overfor arbeidsgiveren/institusjonen. I flere land er akademisk frihet grunnlovsfestet, for eksempel i Finland, Italia, Tyskland og Ungarn.¹⁵

I juridisk litteratur fra tiden før 2007 framheves det at den akademiske friheten er «etablert som et grunnleggende akademisk ideal»,¹⁶ og som en «ulovfestet regel».¹⁷ Som grunnlag for disse standpunktene anføres at både Storting og departement

har lagt til grunn et ulovfestet rettsprinsipp om individuell akademisk frihet, og det vises til Bernt-utvalget¹⁸ og Ryssdal-utvalget.¹⁹

Jeg vil heller framheve at det dreier seg om en *sedvanerettsdannelse*. Den akademiske friheten representerer en tradisjon på flere hundre år ved europeiske universiteter og akademier. Det har vært en utbredt og fast praksis som i lang tid har vært fulgt i den tro at akademikere har rett til å opptre i samsvar med den akademiske friheten.

Trond Berg Eriksen har uttalt at det virker «som et krisesignal» å lovfeste akademisk frihet, at det «ligner litt på å lovfeste kjønnsliv i ekteskapet», og at det burde være unødig å lovfeste tydelige og tradisjonelle fellesverdier.²⁰ Dette svarer til mitt grunnsyn. Lovfestingen av den individuelle akademiske friheten kan – etter min mening – ses som utslag av den omfattende rettsliggjøringsprosessen som ellers har funnet sted de siste tiårene, og som er sterkt understreket i Maktutredningen.²¹

I forarbeider til lovbestemmelsen om akademisk frihet er det ensidig trukket fram argumenter som taler for en lovfesting av denne friheten.²² Her vil jeg framføre noen motargumenter: Den akademiske friheten har i lang tid både vært et prerogativ og en retningslinje for universitetene og de vitenskapelige ansatte. Det er vanskelig å innpasse dette og mye mer i en lovtekst som skrives ved hjelp av det alminnelige norske språket. Sedvaneretten er en *levende rettskilde* som bygger på lange og velprøvde tradisjoner. Den har et *utviklingspotensial* til å møte dagens og morgendagens utfordringer. Kraften i sedvaneretten ligger hos de forskerne og lærerne som utøver sin virksomhet i troen på at de kan komme fram til best mulige resultater. En kodifisering og lovfesting av et sedvanerettslig prinsipp kan *sementere rettsutviklingen*, og det overfører prinsippet til *den politiske arenaen*. Dette gir jurister og byråkrater posisjoner til å tolke de enkelte ord og uttrykk i lovparagrafen, og de vil komme fram til en rekke detaljregler.²³ Det vil oppstå flere tolkningsalternativer, og man vil påkalle lovgiverens oppmerksomhet for å få presisert og endret loven. Når et område er overlatt til lovgiveren, vil også departement og regjering av eget initiativ foreslå endringer i lovbestemmelsen om akademisk frihet.

Den sentrale bestemmelsen om individuell akademisk frihet står i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 1-5 nr. 5: «Den som er ansatt i stilling hvor forskning eller faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid inngår i arbeidsoppgavene, har rett til å velge emne og metode for sin forskning eller sitt utviklingsarbeid innenfor rammer som følger av ansettelsesforholdet eller særskilt avtale.» Bestemmelsene om friheten som lærer står i § 1-5 nr. 4, og friheten til å publisere står i § 1-5 nr. 6.

Ved tolkningen og fastleggingen av innholdet i disse bestemmelsene må man etter min mening ta hensyn til det som i universitetssammenheng anses som god og høyverdig forskning, undervisning og formidling. Dermed vil lovbestemmelsene om akademisk frihet i en viss utstrekning fungere som en *rettslig standard*, som hen-

viser til målestokker utenfor lovteksten selv. Når man kan anvende slike målestokker, vil man kunne beholde noe av den evnen til fornyelse nedenfra i samfunnet som er karakteristisk for sedvaneretten.

Den lovfestede akademiske friheten knytter seg først og fremst til valg av *forskningstemaer, forskningsmetoder* og *publisering*. Forskerens rett til å *trekke konklusjoner* ut av det kildematerialet han eller hun har studert, er ikke uttrykkelig nevnt i loven, men det må etter min mening anses som et sentralt ledd i den akademiske friheten. Dette kan kanskje presses inn under uttrykket «metode», men i alle fall følger det av sikker sedvanerett.

En viktig side av den akademiske friheten er retten og plikten til å foreta kritisk etterprøving av eldre forskningsmetoder og forskningsresultater. *Kritisk tenkning* er sentralt i alt vitenskapelig arbeid. Det gjelder både selvkritikk og kritikk av andres forskning. Kritisk etterprøving av hypoteser og påstander er nødvendig for vitenskapelige framskritt.

Problemstillingene må utformes etter en konstruktiv og kritisk tenkning, kildematerialet må vurderes og kritiseres, etablerte læresetninger og sannheter må evalueres, og konklusjoner kan bare trekkes etter nøye overveielser. En vitenskapsperson bør så snart en tanke er sluppet inn i hodet, fortsette med å tenke: Er dette holdbart, og hvilket kildegrunnlag har man for ulike oppfatninger?

Doktorgradstildelinger og andre bedømmelser bør selvsagt også være gjenstand for kritiske evalueringer. Det gjelder i første rekke doktorandens og forskerens teser, men bedømmelseskomiteens vurderinger kan heller ikke unntas fra den kritiske vitenskapelige tenkningen. De viktigste spørsmålene er imidlertid: Når, hvor og hvordan dette bør gjøres? Se punkt 6.

Et viktig spørsmål er forholdet mellom akademisk frihet og *arbeidsgivers styringsrett*. Dette er en rett som arbeidsgiver har til å organisere, fordele, lede og kontrollere arbeidet innen sitt foretak. Styringsretten er imidlertid bare et utgangspunkt med mange unntak.²⁴ Ved universiteter og høyskoler representerer den akademiske friheten en kraftig innskrenkning i arbeidsgivers styringsrett; her har akademisk frihet lenge vært det dominerende prinsippet og styringsretten er av mindre betydning. Et slikt rettssyn kan nå forankres i universitets- og høyskoleloven § 1-5 første ledd første punktum: «Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet.»

Det er mange unntak fra prinsippet om akademisk frihet. De følger av lovbestemmelser om taushetsplikt, personvern, opphavsrett og annen lovgivning. Den akademiske friheten gir ikke rett til økonomiske midler for å kunne utøve denne friheten så mye man ønsker. Viktige innskrenkninger i den akademiske friheten følger også av prinsippet om akademisk dannelse.

3. ÅKADEMISK DANNEELSE – REDELIGHET, SAKLIGHET OG SPRÅKBRUK

Den akademiske friheten dreier seg primært om autonomi; friheten til å utvikle sine egne evner og forfølge sine egne målsettinger. Den akademiske dannelsen dreier seg først og fremst om at man underordner seg visse prinsipper og normer; mennesket blir formet, kultivert og sivilisert av foreldre, skole, samfunn, kunst og vitenskap. Jeg har ikke sett noen generell og helhetlig definisjon eller forklaring på hva akademisk dannelselse er. I drøftelser av akademisk dannelselse nevnes vanligvis enkelte elementer, gjerne i form av honnørord og akademiske dyder som redelighet og saklighet.

Følgende grunnverdier kan nevnes i stikkords form: Kritisk refleksjon; innsikt i vitenskapelig tenkemåte; fordypning; etisk kompetanse; evne til å kunne forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen; evne til å kunne stille interessante spørsmål; evne til å mobilisere egen tankekraft uten å vente på instruksjoner fra andre; kjennskap til grunnleggende spørsmål innen ulike vitenskapelige tradisjoner; fokus på faglig overgripende spørsmål; kjennskap til hva som er karakteristisk for vitenskap; evne til å foreta tverrfaglig diskusjon av viktige samfunnsproblemer, sette egen forståelse på prøve, vekke fornuften i den enkelte, utvikle dømmekraft, takt og sunt vett; å ha forståelse for eget fags begrensninger; å ha mot til å stå fram med synspunkter; vilje og kompetanse til å søke kunnskap; evne til samarbeid, fantasi til å bygge allianser; sosialt ansvar; åpenhet for nye former for erkjennelse; evne til å uttrykke seg presist og nyansert; evne til å beherske minst ett perspektiv grundig, sette vitenskapelig kunnskap inn i en større sammenheng, kjenne til naturfagenes betydning for vår livsform, tenkemåte og kultur.²⁵

Disse verdiene, uttrykkene og begrepene er dels overlappende, og de underkommuniserer betydningen av naturvitenskapene. Formuleringene i det foregående avsnittet gir i stor utstrekning uttrykk for alminnelige vitenskapskrav og generelle universitetsidealer, og de bygger på skrifter fra Kant, Humboldt og andre åndshøvdinge. De er ikke bare viktige elementer i det som vanligvis forbindes med prinsippet om akademisk dannelselse, men også relevante for akademisk frihet. Det dreier seg om grunnverdier for hele samfunnet, men akademikere har etter min mening et særlig ansvar for å holde dem høyt i sin virksomhet.

Da Universitetet i Oslo ble etablert for 200 år siden, skulle den nye nasjonen ikke bare få en kunnskapsbedrift, det dreide seg også om et dannelsesprosjekt. Universitetets historie inneholder en rekke diskusjoner og stridigheter om undervisning i klassisk dannelselse. Fag som kunne gi dannelselse, har vært filosofi, latin og gresk, men også astronomi, naturhistorie, matematikk, fysikk, kjemi, historie, psykologi og logikk. Det har dreid seg om ulike varianter av forberedende prøver som skulle tas før fagstudiene kunne starte.²⁶

I forbindelse med 200-årsjubileet for Universitetet i Oslo har institusjonens fremste universitetshistoriker framhevet at jus er det faget på universitetet som fortsatt er mest preget av det klassiske dannelsesidealet.²⁷ Juristutdanningen er

en prosess hvor studentene ikke bare skal tilegne seg kunnskaper om paragrafer, dommer og gjeldende rett. Man skal også internalisere holdninger, karakter og dømmekraft, slik at man blir i stand til å tenke og handle «riktig».

Det er en del av den vitenskapelige dannelsen at man først formulerer problemstillinger, deretter framlegger kildematerialet og så trekker konklusjoner. Gunnar Skirbekk utaler at man bør «fokusere på *spørsmålsstillingane*, [...] og ikkje gå direkte på *svara*. Mellom spørsmål og svar har vi *argument* av ulike slag».²⁸ Argumentene og diskursen er det sentrale i vitenskapelig tenkning; kjappe svar og generelle karakteristikk av andre og deres verker er etter mitt syn akademisk udannet.

Normene for saklig argumentasjon og meningsutveksling er meget viktige i det akademiske liv. For eksempel skal man ikke på en tendensløs måte benytte argumenter som er irrelevante for saken, man skal ikke gi en ensidig og skjev framstilling av de faktiske forholdene, man skal ikke tillegge andre debattanter oppfatninger som de ikke har, man skal ikke benytte seg av tendensiøse eksempler og flertydige begreper, og man skal ikke stikke under en stol argumenter som man vet taler mot egne standpunkter.²⁹

En grundig vitenskapelig undersøkelse og analyse kan ende med en bekreftelse eller en forkastelse av eldre teori, og det kan undertiden være grunn til å bruke sterke ord. Det bør imidlertid være forholdsmessighet mellom de konklusjonene som kan utledes fra kildematerialet, og de ord og uttrykk som benyttes. Etter min mening er det viktig å ikle den kritiske tenkningen en akademisk form. Man bør ikke bruke sterkere ord enn dem man kan vinterfø.

I vitenskapen er det selvsagt viktigst at man kjemper for at sannheten og rettferdigheten skal seire. Men man bør være sterk i sak og mild i form. Fordi vi ved universitetene er privilegerte med å ha den akademiske friheten, bør vi stille ekstra strenge krav til oss selv når det gjelder måten vi hevder våre synspunkter på. Respekt for andres synspunkter, forsøk på å forstå andre på deres egne premisser, omtanke, toleranse og hjelpsomhet er også viktige verdier i det akademiske liv. Og man bør unngå å benytte unødig sårende uttalelser.

Den akademiske friheten gir ikke rett til å skjelle ut og rakke ned på dem som har andre oppfatninger enn selv. Her vil jeg som eksempel nevne en 30 siders kritikk av en doktoravhandling som ble framsatt etter at disputasen hadde funnet sted, men før publiseringen i bokform. Kritikeren uttalte innledningsvis at temaet for avhandlingen «er i og for seg velvalgt», men deretter fortsatte han med ensidig «slaktende» kritikk. Artikkelen består av mer enn hundre negative karakteristikk, ukvemsord og andre ladede uttrykk.³⁰

Som eksempler kan nevnes: «stereotype drøftelser», «gjør ikke snev av forsøk på å underbygge», «noen grelle feil», «uten substans», «bærer galt av sted», «aldeles ufullstendig», «egnet til å forbause», «høyst forvirrende», «overser distinksjonen», «uhyre naivt», «høyst uskjønnsomt», «underlig virkelighetsfjernt», «sørgelig spinkel

og mangelfull», «naivistisk måte å uttrykke det på», «bevisst å velge en fortegnert utlegning», «alvorlig slurv», osv. – Enkelte kan synes at det kan være på sin plass å bruke slike uttrykk i vitenskapelige tekster, men de fleste vil reagere når mengden og ensidigheten blir meget stor.

Etter loven om Universitetet i Oslo av 9. desember 1955 § 34 ble man «akademisk borger» ved å bli *immatrikulert som student*. Den som ble immatrikulert, avga et «løfte om samvittighetsfullt å ville rette seg etter de regler som gjelder for dem som studerer ved Universitetet», jf. § 35. Det gjaldt ikke bare de skrevne reglene i lov og forskrifter, men også de uskrevne reglene for god akademisk adferd. Dette framgikk av sanksjonsreglene om utvisning i § 41: Det akademiske kollegiet kunne *relegere* en student som hadde «gjort seg skyldig i grovere brudd mot universitetsreglene eller i adferd som er uverdigg for en akademisk borger».

Prinsippet om akademisk danning – eller enkelte elementer av det – er blitt framført, stadfestet og «overlevert» ved rektors årlige taler på Universitetsplassen, ved dekanenes (tidligere) immatrikuleringer av nye studenter, i forbindelse med doktordisputaser og på andre akademiske høytidsdager.

Da jeg for mer enn 30 år siden for første gang skulle immatrikulere studenter, fikk jeg fra Universitetets administrasjon oversendt en tale som blant annet inneholdt følgende: «Overrekkelsen av borgerbrevet skjer ved håndslag som symboliserer *et akademisk løfte*. Dette løftet innebærer både rettigheter og plikter. Pliktene går for det første ut på å overholde universitetets reglementer og bestemmelser. Med det akademiske løftet følger videre plikt til i all sin ferd å vise sanndrøhet, redelighet og toleranse og til å stride for det en mener er rett». Det «er viktig ikke bare å ha de store mål og verdier for øye, men også å gi dem en uttrykksform som ikke skader de verdiene som vi selv ønsker å tjene».

Denne talen var signert 24. juni 1963 av Hans Vogt, som var rektor ved Universitetet i Oslo fra 1964 til 1969. Etter ham hadde det vært tre andre rektorer³¹ før talen kom i mine hender. Talen hadde trolig gått i «arv» mellom en rekke rektorer, og den ga antakelig uttrykk for et krav om akademisk danning og framferd som kunne anses som et felleseie ved Universitetet i Oslo.

Kravet om *verdigg adferd* gjaldt ikke bare i studietiden, men hele livet som akademisk borger. Det var særlig viktig for dem som ble lærere og forskere ved Universitetet, og som skulle være forbilder for nye generasjoner av akademikere. Praksis har imidlertid ofte vært i strid med idealene: Tidligere rektor ved Universitetet i Oslo, Inge Lønning, har framhevet følgende erfaringer og vurderinger:

«Altfor ofte får personkonflikter lov til å drive for vind og vær så lenge at de blir uløselige. Altfor ofte tolereres atferd som krenker selv de mest elementære normer for ryddighet og gjensidighet i kollegiale forhold. [...] På sitt verste kan de utvikle seg til slagmarker som kan hindre faglig fornyelse for generasjoner fremover. [...] den akademiske kultur mangler tradisjon for å utvikle personalpolitikken til et

virkemiddel for kvalitetssikring av primæraktiviteten [...] Ser man nærmere etter, finnes det forbløffende mange eksempler på at nye fag er konstruert og nye organisatoriske skiller etablert for å finne en løsning på det relativt hverdagslige problem at to professorer – folkelig uttrykt – ikke tåler trynet på hverandre.»³²

Universitetsloven av 1955 er nå opphevet, og nyere universitets- og høyskolelovgivning inneholder ikke bestemmelser om «adferd som er uverdigg for en akademisk borger». Men visse rester er igjen for studentenes vedkommende. Etter universitets- og høyskoleloven av 1. april 2005 § 4-8 kan institusjonen bortvise en student som «gjentatte ganger opptrer på en måte som virker grovt forstyrrende for medstudenters arbeid eller for virksomheten ved institusjonen ellers». Dette er en bestemmelse om «akademisk straff» ved «grovt tillitsbrudd».³³

Universitets- og høyskoleloven inneholder ikke tilsvarende bestemmelser for vitenskapelige ansatte som grovt forstyrrer kollegers arbeidsro, for eksempel med plagsomme og klandrende e-poster som sendes i øst og vest. Hvis det er nødvendig for å fremme den vitenskapelige erkjennelsen, kan slike «forstyrrelser» i en viss utstrekning skje i ly av den akademiske friheten.

Det kan reises spørsmål om kravet til akademisk dannelse kunne anses som en *sedvanerettsregel* fram mot 1980-årene, og jeg tenderer mot å besvare spørsmålet bekræftende. Jeg vil imidlertid her ikke gå nærmere inn på dette, men heller framheve at det etter hvert er inntatt bestemmelser i lovgivningen som verner om noen av de verdiene som har vært omfattet av det gamle prinsippet om akademisk dannelse. Særlig viktig var arbeidsmiljøloven av 1977, hvor prinsippet om *fullt forsvarlig arbeidsmiljø* ble lovfestet. De psykososiale arbeidsmiljøfaktorene ble gjort til en viktig del av de arbeidsrettslige vernekravene.

Etter gjeldende arbeidsmiljølov³⁴ har alle arbeidstakere rett til et arbeidsmiljø som er «fullt forsvarlig» (§ 4-1). Arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakernes «integritet og verdighet ivaretas», og de skal ikke utsettes for «trakassering eller annen utilbørlig opptreden» (§ 4-3). Arbeidsgiveren skal sørge for at loven blir overholdt, og arbeidstakerne har en plikt til å medvike til dette (kapittel 2).³⁵

Etter § 15-14 kan en arbeidstaker avskjediges når han eller hun «har gjort seg skyldig i grovt pliktbrudd eller annet vesentlig mislighold av arbeidsavtalen». En tilsvarende og mer utførlig bestemmelse er inntatt i lov om statens tjenestemenn m.m. av 4. mars 1983 nr. 3 § 15, som lyder:

- «En embets- eller tjenestemann kan avskjediges når vedkommende:
- har vist grov uforstand i tjenesten eller grovt krenket sine tjenesteplikter eller trass skriftlig advarsel eller irrettesettelse gjentatt har krenket sine tjenesteplikter,
 - ved utilbørlig adferd i eller utenfor tjenesten viser seg uverdigg til sin stilling eller bryter den aktelse eller tillit som er nødvendig for stillingen»

Som det framgår, inneholder denne bestemmelsen flere vage og uklare kriterier: «grov uforstand i tjenesten», «grovtt krenket sine tjenesteplikter», «utilbørlig adferd i eller utenfor tjenesten», «uverdigg til sin stilling» og brudd på «den aktelse eller tillitt som er nødvendig for stillingen». Arbeidsmiljøloven og tjenestemannsloven benytter seg altså av generelle ord og uttrykk som åpner for at verdier som knytter seg til akademisk dannelsel, kan tillegges vekt ved tolkningen av lovbestemmelsene. Dermed er et krav om akademisk dannelsel ikke bare et moralsk bud, men også *en juridisk relevant norm*.

Det var tjenestemannsloven § 15 som ble benyttet i Nedkvitne-saken, hvor en avskjediget professor tapte i alle rettsinstanser. Tingretten og lagmannsretten la stor vekt på ordinære arbeidsrettslige prinsipper om «lojalitetsplikt i ansettelsesforhold», «virkningen på det psykososiale arbeidsmiljøet» og «unnlatt å stille til møter han var innkalt».

Høyesteretts ankeutvalg uttalte at yringsfriheten gir svært vide rammer for den frie akademiske meningsutvekslingen, men framhevet også at arbeidsmiljøhensyn er viktige; utilbørlige yringer overfor kolleger kan danne grunnlag for avskjed. Etter min mening er det en svakhet at de særlige verdiene som knytter seg akademisk dannelsel ikke er viet oppmerksomhet.

Ved vurderingen av arbeidsmiljøloven og tjenestemannsloven er det viktig at prinsippet om akademisk frihet er en menneskerettighet som har forrang foran ordinær norsk lovgivning, se punkt 2 foran om ØSK artikkel 15 nr. 3, EMK artikkel 10 og menneskerettighetsloven av 1999. Det innebærer at bestemmelser i arbeidsmiljøloven og tjenestemannsloven må tolkes innskrenkende hvis det skulle foreligge motstrid med menneskerettighetene. Disse lovene er imidlertid såpass vagt utformet at slik motstrid er lite tenkelig. Viktigere er det at arbeidsmiljøloven og tjenestemannsloven må tolkes med prinsippene om akademisk frihet og akademisk dannelsel som et sterkt virkende bakteppe.

Dekan ved Det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo har uttalt at «Universitetsansatte må være innstilt på å bli utskjelt, baktalt og oversett i større grad enn mange andre arbeidstagere». Arbeidet ved Universitetet er preget av «alles kamp mot alle». ³⁶ Som en *sosialantropologisk beskrivelse* av den faktiske situasjonen er nok dette dekkende, men jeg kan ikke akseptere dette som en *adferdsnorm* om hvordan vi bør ha det ved et universitet.

Det har vært framhevet at det ved personkonflikter er viktig med *styringsorganer* og valgte ledere som har «kompetanse og mot til å skjære igjennom og treffe avgjørelser som blir respektert». ³⁷ Dette er jeg enig i, men jeg vil også framheve at det er vanskelig med slik konfliktløsning hvis man ikke på forhånd har relativt klare normer for krav til akademisk adferd. Det avhenger blant annet av hvilke rettigheter og plikter som kan utledes av de generelle prinsippene om akademisk frihet og akademisk dannelsel. Derfor er det viktig at dette er under kontinuerlig

debatt og vurdering i det akademiske liv, og at man vinner fram til en slags konsensus om noen viktige underliggende prinsipper og normer.

Filosofiprofessor Camilla Serck-Hanssen har foreslått å innføre en Vær varsom-plakat for akademikere, som skal tydeliggjøre deres rett til fri debatt og gi retningslinjer om hvordan slik debatt skal føres. Hun har også foreslått et Akademikernes Faglige Utvalg, som skal bidra til å løse konflikter mellom kollegaer.³⁸ Etter min mening er det all grunn til å tenke videre på disse forslagene. Men i første omgang bør adferd som er i strid med grunnleggende normer for akademisk dannelse, imøtegås med argumentasjon fra andre akademikere.³⁹

4. FORHOLDET MELLOM ULIKE GENERASJONER AV FORSKERE OG LÆRERE

I Dannelsesutvalgets mandat nevnes spørsmålet om hvordan universitetenes og høyskolenes grunnverdier formidles til nye generasjoner akademikere.⁴⁰ Jeg kan ikke se at dette viktige spørsmålet er drøftet i utredningen, og jeg skal her ta opp noen problemstillinger. Jeg vil argumentere for at det å ta vare på den yngre generasjonen av akademikere bør gis plass som et nytt element i dannelsesidealet.

Tidligere hadde vi såkalte *professorstoler*, og man snakket om professoren i et fag i entall bestemt form, for eksempel professoren i statsrett og professoren i patologi. Den som satt på en professorstol, «eide» det faget han var tildelt – på godt og vondt. Man hadde eneansvaret for sitt fag og brukte all tilgjengelig tid på det; det var *et kall og et livsprosjekt*. Man hadde ikke rett til å bevege seg inn på en annen professors fagområde før vedkommende falt for aldersgrensen, men så overtok en ny monopolist. Det var legitimt å stenge andre ute.

Et «brudd» på det gamle prinsippet om professorstoler skjedde en gang i min studietid. En stipendiat i skatterett og en professor i sjørett og konkursrett skrev en lærebok i tingsrett som ble meget godt mottatt av studentene. Men faget tingsrett «tilhørte» en annen professors fagområde; det ble til et varig uvennskap mellom professorene. Fra nyere tid vil jeg nevne at en professor i genetikkk prøvde å holde på sitt kildemateriale etter at han gikk av med pensjon; de yngre ved instituttet ville ha råderetten over dette materialet, og det kom til rettssak.

Det at professorene «eide sine fag», var ikke noe stort problem den gang det var få professorer og store ubearbejdede forskningsområdene. For 30–40 år siden var det bare tolv juridiske professorer og fem juridiske stipendiater ved Universitetet i Oslo, og det var lange avstander mellom det de enkelte drev med. Nå er antallet professorer firedoblet, antallet stipendiater er tidoblet, og forskningsomfanget er økt dramatisk. Når mange arbeider i samme blomsterbed, blir det mer problematisk hvis de eldre forskerne bruker ulike maktmidler for å forsøke å holde de yngre borte fra «sitt» fagområde. Store trær som *skygger for ungsbogen*, er et bilde som har

vært brukt på de gamle høvdingene. Den nyere varianten er at de eldre insisterer på å bli oppført i listen over forfattere av artikler de har gjort lite for å frambringe, eller at de forhindrer at forskningsresultater blir publisert.⁴¹

Et universitetsmiljø består av studenter, stipendiater og professorer, som har ulike posisjoner. Studentene er under grunnutdanning, stipendiatene er på vei mot doktorgrader, og professorene har trygge og etablerte posisjoner. Men de utgjør en «treenighet» som befinner seg på en felles lærings- og forskningsarena med mange felles mål. Her kan viktige kunnskaper og innsikter formidles, og nye spennende tanker og teser kan utvikles. Alene er den enkelte lite verd; sterkest er ikke den som står alene. Jürgen Habermas ser på seminarene, faginterne diskusjoner, offentlige kommunikasjonsfellesskap og andre *kommunikative former for vitenskapelig argumentasjon* som det som til syvende og sist holder universitetenes læringsprosesser og funksjoner sammen.⁴²

De som er seniorer ved en vitenskapelig institusjon, har ansvar for studenter, stipendiater og andre i de yngre generasjonene. Seniorene må gjøre det de evner for at de yngre skal nå sine mål om eksamen, vitenskapelige grader og stillingsopprykk. Det er nødvendig for at vitenskapen skal kunne utvikle seg og at noen skal kunne «bære arven videre» når den eldre generasjonen faller fra. Men forskningen trenger også noen eldre og dyktige vitenskapspersoner som kan være forbilder og fyrlykter for andre.

Som bondesønn har jeg lært at det er viktig å ta vare på såkornet og settepotetene, tilføre jordsmonnet gjødsel, holde ugresset borte og på andre måter å skape grunnlag for vekst og blomstring. I mange vitenskapelige miljøer er det dessverre mye «ugress» som legger hindringer for andres vekst og utvikling. Det er ikke en del av den akademiske friheten og den akademiske dannelsen når de eldre sitter på sine hauger og hegner om sine områder; da fortjener de ikke tittelen nestor i faget.

Den eldre generasjonen må selvsagt både ivareta sin egen forskningsplikt og forskningsrett, og de har et ansvar for studenter, stipendiater og andre i de yngre generasjonene. Her kan det oppstå vanskelige avveininger mellom det å følge den akademiske friheten i egen interesse og det å følge den akademiske dannelsen om å hjelpe fram de yngre.

Et viktig spørsmål er hvor mye tid man skal bruke på egen forskning, og hvor mye tid man skal bruke på de yngre. En lang akademisk tradisjon tilsier at man skal bruke ca. halvparten av sin tid på egen forskning og ca. halvparten på undervisning og veiledning.

Det finnes imidlertid ingen etablerte prinsipper om hvordan man skal fordele sin arbeidsinnsats mellom undervisning og veiledning. Det er en kjent sak at mange professorer nesten aldri veileder studenter og stipendiater som skriver avhandlinger; det er etter min mening et mislighold av ens moralske forpliktelser som akademiske borgere.

Et annet generasjonsspørsmål knytter seg til at veilederen og stipendiaten ofte forsker på samme kildemateriale, og at det i veiledersamtalene kommer fram synspunkter på temaer som begge arbeider med. Hvem bør kunne skrive dette ned som egne tanker i vitenskapelige arbeider? Her vil jeg anbefale følgende prinsipp: «Er du i tvil om hvordan du skal forholde deg, gjør det som er minst fordelaktig for deg selv.» Dette er hentet fra dikteren Helge Krog, og avslutter professor Anders Bratholms essay i boka «Gamle vise menn og kvinner».⁴³

5. FORHOLDET MELLOM HJELPERROLLEN OG KONTROLLROLLEN

Lærere ved universiteter og høyskoler har primært hjelperoller; særlig viktig er undervisning og veiledning av studenter og stipendiater. Men vitenskapelig ansatte har også kontrollroller; særlig viktig er sensur ved eksamener og bedømmelser til grader og stillinger. Man må ofte skifte mellom å være døråpner og portvakt. I hjelperollen er det viktig å gi de yngre akademisk frihet, men samtidig bør den akademiske dannelsen internaliseres. I kontrollrollen er det mange akademikere som blir autoritære og selvgede; og de bør tilstrebe å la dannelsesidealene få plass i sinn, tale og skrift.

Hjelperollen er velkjent for dem som er ansatt ved medisinske, psykologiske og andre helsefaglige fakulteter, institutter og avdelinger. Leger, psykologer, sykepleiere og andre helsearbeidere skal helbrede sykdom, lindre smerter og trøste pasienter. De fleste juridiske fag har sitt blikk rettet mot dommerrollen, særlig Høyesterett. Dette preger selvsagt jurister, og enkelte tar med seg dommerrollen i undervisning og veiledning av studenter og stipendiater.

Lærerrollen har lengst og sikrest tradisjoner ved universitetene, mens veilederrollen er relativt ny. Vi hadde ikke veiledere på Det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo den gang jeg arbeidet med min doktoravhandling for ca. 35 år siden. Da jeg skrev på prøveforelesningen over oppgitt emne, ble jeg under lunsjen sittende ved siden av en relativt ung professor. Noe overraskede viste han litt interesse, for han spurte hva jeg drev med. Jeg fortalte at jeg skrev på en forelesning om springende regress i obligasjonsretten. Så begynte han å si en setning eller to om temaet, men ble umiddelbart avbrutt av en eldre kollega: «Du må ikke hjelpe kandidaten.» Nå er tidene forandret: Vi som er seniorer ved vitenskapelige institusjoner, har både et ansvar for undervisning og veiledning av studenter og stipendiater, og et ansvar for sensur og kontroll av vitenskapelig nivå.

Man må ikke blande rollene: Når man skal gi hjelp og støtte, er det viktig at kritiske kommentarer gis en form som fremmer hovedformålet om å hjelpe studenter fram mot eksamen og stipendiater fram mot doktorgraden. Når man er kontrollør, er det viktig at man ikke godkjenner arbeider som ikke holder faglige mål.

Den akademiske friheten fører til at forskere og lærere ved universiteter og høyskoler stort sett ikke er underlagt arbeidsgivers/ledelsens kontroll, og at de ansatte ikke blir utsatt for negativ respons og sanksjoner. På den andre siden får de sjelden positiv respons, ros og belønning, som er vanlig på andre arbeidsplasser. Det må komme på andre måter.

I sin tale ved hundreårsjubileet til Universitetet i Oslo i 1911 utalte statsminister Konow: «Universitetet røgter som institution det største kald som er mennesket git: at søke sandheten nidkjært, upersonlig og uegennyttig. Dette kald er ikke utakknemlig. Takken kommer, om end sent. Takken kommer gjennom de tuseners erkjennelse av at de har fundet husvælelse for sin tørst efter viden, belærelse i sine tvil, lys og glede i sjælen, og at deres syn er blit klart, deres tanker mer omfattende og deres liv rikere. I sandhet løn som rikelig lønner.»⁴⁴

Man må nok fortsatt slå seg til ro med at den *indre opplevelsen av forskerglede* er viktigst, men ros og støtte fra kolleger og en positiv bokanmeldelse kan også gi den enkelte kraft til å kaste seg inn i nye og krevende forskningsprosjekter. Som i idretten og kulturlivet deler vitenskapssamfunnet også ut enkelte priser for god forskning, undervisning og formidling, selv om det ikke eksisterer klare objektive kriterier for hva som er høy faglig kvalitet. Noen prisvinnere deler æren med yngre kolleger, men hovmod og mangel på akademisk dannelse er også ganske utbredt.

Mange som har arbeidet lenge og trofast i vingården, mener at de fortjener større ære for sine bragder enn det gjerrige (yngre) kolleger vil gi dem. I sine forelesninger, foredrag og festtaler kan de tildele seg selv små og store hedersbevisninger. Det kan også ofte få preg av at det kastes skygge over andre.

6. AKADEMISK FRIHET OG AKADEMISK DANNELSE I DOKTORGRADSPROSESSEN

Doktorgradsarbeidene er på mange måter en livsnerve i universitetenes liv. De er viktige både som forskeropplæring og som vitenskapelige arbeider. Veiledning fra etablerte forskere er vesentlig for å bringe talenter fram. Som seniorer ved en institusjon har man etter min mening en hjelperolle ikke bare overfor dem man er oppnevnt som veileder for, men man bør også forsøke å gi inspirasjon og støtte til andre som vil fram i et fag. I alle fall er det en uskikk å forsøke å hindre de unges forskertrang.

Doktordisputasene har lange tradisjoner ved universitetene, og de er kanskje de viktigste arenaene for grundige faglige diskusjoner hvor både den akademiske friheten og den akademiske dannelsen kan stå i full blomst. Doktoranden har arbeidet hardt med sin avhandling i mange år, opponentene har som regel forberedt seg grundig, og forestillingen er offentlig. Slekt og venner er der for å gi støtte til doktoranden, mange av de unge stipendiatene er der for å se hva som er i vente, og

professorene er der for å bli sett og erfare hva som presteres. Alle ønsker seg faglig spennende og sterke diskusjoner. Vi vurderer prestasjonene til gladiatorene, og vi er ikke nådige i kommentarene oss imellom. Dette er også en arena for evaluering av opponenter/professorenes faglige nivå og akademisk dannelse.

Dersom andre enn komiteens medlemmer har innvendinger mot en avhandling, kan de opponere ex auditorio, og det er en viktig del av den akademiske diskursen. Opposisjon ex auditorio er krydder som gjør en doktordisputas ekstra smakfull. Men først og fremst er det et viktig innspill, supplement og korrektiv til det den oppnevnte bedømmelseskomiteen har å fare med.

Den som mener å ha tungtveiende innvendinger mot en avhandling, bør etter min mening benytte seg av muligheten til å opponere ex auditorio; det er viktig at han eller hun går inn i en dialog med doktoranden på selve disputasen, hvor mange sentrale faglige personer er til stede. Alle aktører blir vurdert og evaluert av kolleger og andre fagfeller, og terskelen for kritikk er lav.

Doktorandens svar på innvendinger fra ordinære og ekstraordinære opponenter danner grunnlaget for bedømmelseskomiteens beslutning etter disputasen om hvorvidt forsvaret har vært tilfredsstillende, og om doktoranden bør tildeles doktorgraden. Dette er en innstilling overfor fakultetet, som gir innberetning til Universitetets styre, tidligere Det akademiske kollegiet. Universitetenes og fakultetenes viktigste mulighet til å kvalitetssikre bedømmelser av doktorgrader ligger imidlertid i oppnevningene av bedømmelseskomiteer. Det stilles strenge krav til komitémedlemmenes faglige kompetanse, vilje til grundighet og akademisk dannelse.

Når doktordisputasen er ferdig, er det all grunn for doktoranden og andre til å se fram til en lenge ettertraktet middag med god mat og rosende taler. Så kan det komme noen hvetebrødsdager før videre bearbeidelse av avhandlingen fram mot trykket bok starter. I dette intermessøet bør det etter min mening være *en viss fredsplikt*. Det gjelder særlig kritikk fra eldre kolleger på samme arbeidsplass. De bør etter min mening kanalisere sine synspunkter direkte til den nybakte doktoren, slik at han eller hun kan få grunnlag til å utgi en best mulig bok. Universitetet er en arbeidsplass hvor vi ikke bare har akademisk frihet og rett til kritisk virksomhet, men et fellesskap som skal arbeide mot et felles mål om dypere vitenskapelig erkjennelse og gode publikasjoner.

De som ikke har benyttet seg av muligheten til å opponere ex auditorio ved en doktordisputas, bør etter min mening vise tilbakeholdenhet med kritikk i full offentlighet inntil den trykte boka foreligger. Toget har gått fra dem, og de bør da vente til neste stoppested.

Når en forfatter er ferdig med å bearbeide et materiale og har publisert resultatene av sin forskning i bokform, er tiden kommet for kritiske bakanmeldelser. Ved publisering «overlates» verkets innhold til brukerne, og da er det viktig med grundige anmeldelser som kan gi brukerne veiledning om styrker og svakheter ved

et verk. På dette stadiet skal ikke universitetslærere ta kollegiale hensyn, og sterk kritikk kan være på sin plass.

7. AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Prinsippet om akademisk frihet gir store utfoldelsesmuligheter til tenkning og skrivning for ansatte i vitenskapelige stillinger ved universiteter og høyskoler. Sterke ytringer kan være på sin plass i vitenskapelige diskusjoner. Det gjelder primært i vitenskapelige artikler, ved faglige seminarer, ved doktordisputaser og i bokanmeldelser.

Prinsippet om akademisk dannelse setter imidlertid grenser for den akademiske friheten, herunder ytringsfriheten. Det dreier seg om akademiske dyder som redelighet, saklighet og verdig språkbruk. Det meste av diskusjonen om akademisk dannelse har hittil knyttet seg at studentene skal gjennomgå en *akademisk opplæring* i dannelse; i denne artikkelen har jeg i hovedsak lagt vekt på kravet om *en dannet adferd*.

Jeg vil framheve at de som med lønn fra samfunnet har hatt muligheter til å arbeide lenge og grundig med et fag, bør overlevere kunnskaper og innsikt til den yngre generasjonen på en skånsom måte. De som er nestorer i et fag, bør vise tilbakeholdenhet med å tilfredsstille sine egne markeringsbehov. Det viktigste er å skape gode utviklingsmuligheter for faget og for de unge som vil påta seg å bære arven videre. Dette ser jeg som et viktig element i den akademiske dannelsen.

Etter min mening er det viktig at både den akademiske dannelsen og den frie forskningen settes høyt ved et universitet. Som nevnt i punkt 3 har jus blitt framhevet som det faget på universitetet som fortsatt er mest preget av det klassiske dannelsesidealet. Dette er en «hedersbevisning» som Det juridiske fakultet bør ta med seg videre i den stadig sterkere vitenskapeliggjøringen av jussen, og det bør også være et ideal for andre fag ved et universitet.

NOTER

- 1 Lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 1-1.
- 2 Dannelsesutvalget 2009.
- 3 Skirbekk 2009: 41.
- 4 Se f.eks. Elvebakk 2010, Mangset 2010, Bostad 2010a, Sjøberg 2010 og Bostad 2010b.
- 5 Holst 2010.
- 6 Dom fra Oslo tingrett av 29. januar 2010 i sak nr. 09-043651TVI-OTIR/05; dom fra Borgarting lagmannsrett av 11. mars 2011 i sak LB-2010-69877; og beslutning fra Høyesteretts ankeutvalg av 30. juni 2011 i sak nr. 2011/888.
- 7 Graver 2008.

- 8 Se f.eks. Grethe Tideman og Martin Toft «Odontologi får pålegg fra Arbeids-tilsynet». I *Uniforum* 04.09.08.
- 9 Se f.eks. artikler i *Morgenbladet* 20.08.10 s. 8–13 og 27.08.10 s. 12.
- 10 Forfatteren av denne artikkelen, Asbjørn Kjønstad, har vært professor i rettsvitenskap siden 1978. Han har vært bestyrer ved Institutt for privatrett, prodekan og dekan ved Det juridiske fakultet og medlem av Det akademiske kollegium ved Universitetet i Oslo.
- 11 Holst 2010 og avisartikler. Se for eksempel *Aftenposten*: Knut Olav Åmås «En akademiker er ikke en intellektuell» 16.07.10; Stein Ringen «Intellektuelt mangfold» 17.07.10; Trond Berg Eriksen «Det taleføre tvisynet» 23.07.10; Gabi Gleichmann «Han er ingen intellektuell» 28.07.10; Toril Moi «Vår tids tenkere» 02.08.10; Bjørn Vassnes «En annen type tenker» 06.08.10; Cathrine Holst «Å være intellektuell» 09.08.10; Vibeke Knoop Rachline «Satres andre død» 09.08.10; Mohammad Usman Rana «Intellektuelle må ikke være kverulanter» 19.08.10.
- 12 Collett 1999: 112–114.
- 13 Sitert fra Fure 2007: 130.
- 14 Høstmælingen 2003: 317.
- 15 NOU 2006: 19: 39 og 58–59.
- 16 Bernt 2006: 27.
- 17 NOU 2006: 19: 35; og Ot.prp. nr. 67 for 2006–2007: 6.
- 18 NOU 1993: 24.
- 19 NOU 2003: 25.
- 20 Eriksen 2010.
- 21 NOU 2003: 19.
- 22 NOU 2006: 19: 42–44; Ot.prp. nr. 67 for 2006–2007: 8–9; og Innst. O. for 2007–2008: 2.
- 23 Bernt 2008 har gitt en rekke tolkninger av universitets- og høyskoleloven § 1-5 om akademisk frihet.
- 24 Jakhelln 2004: 41–54.
- 25 Dannelsesutvalget 2009: 3, 13, 29, 32, 36, 54, 65, 71 og 72; Elvebakk 2010; Mangset 2010; Bostad 2010a; Bostad 2010b; og Sjøberg 2010.
- 26 Collett 1999: 21–32, 45–47, 61–64, 79, 90–95 og 180–181.
- 27 Collett 2011.
- 28 Skirbekk 2009: 44.
- 29 Ness 1975: 108–129; Eckhoff 1977; og De nasjonale forskningsetiske komiteer 2006.
- 30 Evju 2009.
- 31 Johs. Andenæs, Otto Bastiansen og Bjarne Waaler.
- 32 Lønning 1997: 130–131.
- 33 Bernt 2006: 93.
- 34 Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern m.v. av 17. juni 2005 nr. 62.
- 35 Se Jakhelln 2011, som behandler et beslektet område.
- 36 Graver 2010.
- 37 Lønning 1997: 131.
- 38 Serck-Hanssen 2010a og Serck-Hanssen 2010b.

- 39 Se f.eks. Kjønstad 2009 og Kjønstad 2010.
 40 Dannelsesutvalget 2009: 3.
 41 Se f.eks. Stenseth 2010.
 42 Habermas 1999.
 43 Bratholm 2007: 49.
 44 Konow 1911.

LITTERATUR

- Bernt, Jan Fridthjof. 2006. *Universitets- og høyskoleloven av 2005*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bernt, Jan Fridthjof. 2008. *Norsk Lovkommentar*. Oslo: Gyldendal s. 3748–3751.
- Bostad; Inga. 2010a. Intervju om «Hva er akademisk dannelse?». *Bladet Forskning* 2010 nr. 1 s. 18–21.
- Bostad; Inga. 2010b. Intervju om «Bortanfor skikk og bruk». *Forskerforum* 2010 nr. 2 s. 21–23.
- Bratholm, Anders. 2007. I Asbjørnsen, Øyvind og Bent Hvale (red.). *Gamle vise menn og kvinner*. Oslo: Fritt Forlag AS.
- Collett, John Petter. 1999. *Historien om Universitetet i Oslo*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collett, John Petter. 2011. «Jus er vår tids klassiske dannelse». Intervju i *Juristkontakt* 2011 nr. 3 s. 23.
- Dannelsesutvalget. 2009. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (uttrykt). Finnes på: www.uio.no/om_uiol.../dannelsesutvalgets_sluttdokument.pdf.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. 2006. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Finnes på: www.etikkom.no.
- Eckhoff, Torstein. 1977. «Saklighet og selvinnsikt i juridisk argumentasjon». *Rett og humanisme. Festskrift til Kristen Andersen*. Oslo: Tanum-Norli s. 114–123.
- Eriksen, Trond Berg. 2010a. «Frihetens rike». *Morgenbladet* 26.03.10.
- Eriksen, Trond Berg. 2010b. «Det taleføre tvisynet». *Aftenposten* 23.07.10.
- Elvebakk, Beate. 2010. «Dannelse som fag, eller fag som dannelse?». *Nytt Norsk Tidsskrift* s. 97–105.
- Evju, Stein. 2009. «Deltidsarbeid. Vern mot diskriminering på strukturelt og individuelt grunnlag». *Arbeidsrett* s. 166–194.
- Fure, Jorunn Sem. 2007. *Universitetet i kamp 1940–1945*. Skien: Vidarforlaget AS.
- Gleichmann, Gabi. 2010. «Han er ingen intellektuell». *Aftenposten* 28.07.10.
- Graver, Hans Petter. 2008. «Arbeidsmiljø». <http://www.jus.no/for-ansatte/aktuelt/fra-ledelsen/2008/september.html>.
- Graver, Hans Petter. 2010. «Alles kamp mot alle». *Aftenposten* 18.03.10.
- Habermas, Jürgen. 1999. «Universitetets idé – læringsprosesser». I *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal s. 113–136.
- Holst, Cathrine. 2010a. «Nytt Norsk Tidsskrift – hva nå?». *Nytt Norsk Tidsskrift* s. 3–8.
- Holst, Cathrine. 2010b. «Å være intellektuell». *Aftenposten* 09.08.10.
- Høstmælingen, Njål. 2003. *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Innst. O. nr. 4 for 2007–2008. Innstilling til Odelstinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.
- Jakhelln, Henning. 2004. *Oversikt over arbeidsretten*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Jakhelln, Henning. 2011. «Lærernes psykososiale arbeidsmiljø». I Møller og Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget s. 147–185.
- Kjønstad, Asbjørn. 2009. «Om tid og sted for ros og ris i vitenskap og arbeidsrett». *Arbeidsrett* s. 236–239.
- Kjønstad, Asbjørn. 2010. «Mer om ros og ris i vitenskapen». *Arbeidsrett* s. 82–86.
- Konow, Wollert. 1911. I Wallem, Fredrik B. (red.) (1913). *Det kongelige Frederiks Universitets Hundreaarsjubileum 1911*; Festberetning utarbeidet etter oppdrag av Det akademiske kollegium. Kristiania: A.W. Brøgger Boktrykkeri A/S s. 117.
- Lønning, Inge. 1997. «Universitetets ansvar for ansatte og studenter». I Engelstad, Fredrik (red.). *Etikk i universitetssamfunnet*. Oslo: Universitetet i Oslo s. 125–134.
- Mangset, Marte. 2010. «Blir studentene bedre mennesker i utlandet?». *Nytt Norsk Tidsskrift* s. 105–114.
- Moi, Toril. 2010. «Vår tids tenkere». *Aftenposten* 02.08.10.
- Ness, Arne. 1975. *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1993: 24 *Lov om universiteter og høyskoler*.
- NOU 2003: 19 *Makt og demokrati*.
- NOU 2003: 25 *Forslag til ny felles universitets- og høyskolelov*.
- NOU 2006: 19 *Akademisk frihet*.
- Ot.prp. nr. 67 for 2006–2007 *Om lov om endringer i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler*.
- Rachline, Vibeke Knoop. 2010. «Satres andre død». *Aftenposten* 09.08.10.
- Rana, Mohammad Usman. 2010. «Intellektuelle må ikke være kverulanter». *Aftenposten* 19.08.10.
- Ringen, Stein. 2010. «Intellektuelt mangfold». *Aftenposten* 17.07.10.
- Serck-Hanssen, Camilla. 2010a. Intervju om «Akademisk Vær varsom-plakat på vei?» og «Redde for å sjekke e-post». *Uniforum* 17.06.10 s. 1 og 3.
- Serck-Hanssen, Camilla. 2010b. Intervju om «Akademikere kan få eget krangleråd». *Aftenposten* 25.06.10.
- Sjøberg, Svein. 2010. Intervju om «Hva er akademisk dannelse?». *Bladet Forskning* 2010 nr. 1 s. 18–21.
- Skirbekk, Gunnar. 2009. «Ex.phil. – eit reformforslag». *Nytt Norsk Tidsskrift* s. 40–46.
- Stenseth, Nils Christian. 2010. «Hindrer fri publisering». *Aftenposten* 23.08.10.
- Vassnes, Bjørn. 2010. «En annen type tenker». *Aftenposten* 06.08.10.
- Åmås, Knut Olav. 2010. «En akademiker er ikke en intellektuell». *Aftenposten* 16.07.10.