

SAFE DIGITAL LEARNING SPACES

Beyond the discourse of trigger warnings and cancel culture

JOHANNA LAURI, LINDA SANDBERG AND DISA HELANDER

Keywords

Safe spaces, online teaching, cancel culture, trigger warnings, gender studies, safety

Summary

This paper explores the concept of “safe spaces” in digital learning environments, specifically in the context of gender studies education. Through a pedagogical development project called *Safe Spaces Online*, we collaborated with colleagues and students to address the complexities of safety in online education. Rather than reproducing the often-sensationalized portrayal of gender studies students and university settings found in mainstream media, our project examines how concerns around safe spaces are understood and realized in our courses and how these concerns influence our pedagogical practices. Drawing on our project experiences, this paper discusses how safety is understood and conceptualized in our gender studies teaching.

Our discussion reflects insights gained through dialogue with both colleagues and students, aiming to enrich and bring nuance to the polarized debates on safe spaces in higher education, particularly those concerning gender studies students. Our analysis reveals that online safe spaces in gender studies are understood in ways that significantly diverge from popular media portrayals. Contrary to narratives dominated by terms such as “trigger warnings” and “cancel culture”, students express a need for safe online spaces characterized by structure, clarity, relational engagement, and teacher presence. This paper seeks to contribute to a more balanced understanding of safe spaces by highlighting the practical and relational aspects valued by students in gender studies learning environments.

Original article; received: 14/01/2024; accepted: 14/11/2024.

Corresponding author email: johanna.lauri@umu.se

Copyright: © 2024 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: *Tidskrift för genusvetenskap* 44 (3): 75–98

<http://dx.doi.org/10.55870/tgv.v44i3.19771>

Trygga rum, triggervarningar och *cancel culture* inom universitetsutbildning har på senare år uppmärksammats i media, och inte sällan kopplats samman med genusvetenskap. Utifrån erfarenheter från vårt pedagogiska utvecklingsprojekt *Trygga rum online* diskuterar vi i denna text hur trygghet och trygga rum förstås och realiseras i vår utbildning. Våra erfarenheter visar att trygga rum på nätet inom genusvetenskap förstås på ett sätt som skiljer sig avsevärt från gängse mediebeskrivning. I motsats till berättelser som domineras av begrepp som triggervarningar och *cancel culture*, uttrycker genusvetarstudenterna ett behov av strukturerade och tydliga lärandorum online, präglade av relationellt engagemang och lärarnärvaro.

TRYGGA DIGITALA RUM

Bortom debatten om triggervarningar och cancel culture

JOHANNA LAURI, LINDA SANDBERG OCH DISA HELANDER

Trygga rum har varit en fråga i den genusvetenskapliga miljön under många år (se till exempel Selberg 2021), men främst en uppmärksammat fråga i media. Framförallt har dessa frågor debatterats i en engelsk eller nordamerikansk kontext. Men i en svensk kontext, avknoppades och startade, som svar på en kulturdebatt om identitetspolitik, en inomvetenskaplig medial diskussion om trygga rum och triggervarningar när genusforskaren Jenny Westerstrand (2015) i DN skrev under rubriken "Egofokus försvårar universitetsstudier". Utifrån exempel från en nationell genuskonferens lyfte Westerstrand att genusstudenter efterfrågar triggervarningar i litteraturlistor, av framför allt historiska texter, och att de ibland reagerar på kurser som de inte känner igen sig i. Hennes

text blev starten på en debatt i tidskriften *Feministiskt perspektiv* där trygghet diskuterades som en förutsättning för lärande men också som en utmaning för kritiskt tänkande. Debatten involverade både studenter och lärare och väckte frågor om hur undervisning bör förhålla sig till kanon, om behovet av att byta ut material på grund av sexism och rasism eller bevara historiskt material för att kunna lära av dessa, samt om studenter bör skyddas från obehagligt innehåll i undervisningssituationer. Vissa debattörer tycktes uppfatta studenterna som överkänsliga medan andra såg studenternas reaktioner som rättmätiga krav på jämlikhet och politisk förändring inom utbildningssektorn (Edenheim 2015; Westerstrand 2015; Martinsson och de los Reyes 2015).

I takt med att det genusvetenskapliga kunskapsbidraget har ökat och samhället blivit mer polariserat så har det skett en ökning av hat och hot mot feminism i allmänhet och mot genusvetenskap i synnerhet (Martinsson 2020). Detta kan förstås utifrån en global anti-genusrörelse och en mobilisering mot så kallad "genusideologi" (Kuhar och Paternotte 2017; Paternotte och Kuhar 2018). Det förekommer kritik mot genusvetenskap som ämne, särskilt på konservativa ledarsidor, vilket uttrycks till exempel genom kommentarer som att "universitet förvandlas till trygga rum där det bara finns en korrekt politisk hållning" (Lernfelt 2020). Frågan om trygga lärande rum berör alltså både frågor om hat och hot och en bitvis polariserad debatt om trygga rum, triggervarningar och *cancel culture* inom högskolesektorn (Ahmed 2015; Halberstam 2017; Selberg 2021), inte minst i USA men på senare tid även i Sverige. Till exempel uppdrog regeringen under 2023 Universitetskanslersämbetet att kartlägga utbredningen av en så kallad cancelkultur vid svenska universitet (Utbildningsdepartementet 2023).

Enligt Holmberg och Selberg (2022) är triggervarningar, *cancel culture* och andra former av politiskt gränshållande mot 'upprörande undervisningsinnehåll' några av de mest uppmärksammade fenomenen och debatterna kopplade till högre utbildning de senaste åren. De menar att konflikter och spänningar kring detta ofta snabbt förflyttas ut ur klassrummen och till media (Holmberg och Selberg 2022: 79) och efterfrågar samtal som är situerade i den konkreta undervisningssituationen, snarare än mediala kulturkrig (Martinsson 2020; Selberg 2021). Något vi tar fasta på i denna text.

Vi är tre lärare i genusvetenskap som, likt många andra, alltmer undervisar online. Denna övergång till onlineundervisning blottade en hel del förbigivetaganden i vår undervisningspraktik och reste delvis nya frågor om trygghet, seminariekultur och lärande. Detta, tillsammans med ett ökat medialt fokus på trygga rum och *cancel culture* kanaliseras i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt med namnet *Trygga rum online* där vi tillsammans med våra kollegor

och studenter närmast oss frågor om trygghet i onlineundervisning. Istället för att anamma och reproducera den mediala bilden av (genusvetar)studenter och universitetsutbildning, har vi i vårt projekt fokuserat på hur frågor om trygga rum aktualiseras i våra utbildningar och hur detta påverkar våra undervisningspraktiker. I denna text diskuterar vi, utifrån våra erfarenheter från projektet, vad trygghet blir och hur det förstås i vår genusvetenskapliga undervisning. Den här texten syftar till att diskutera och reflektera över våra erfarenheter från projektet utifrån de insikter vi fått från samtal med våra kollegor och studenter. Utifrån våra reflektioner vill vi bidra till att nyansera den polariserande debatten om trygga rum i allmänhet och debatten i förhållande till genusvetarstudenter i synnerhet.

Trygga rum online – ett pedagogiskt utvecklingsprojekt

Under de senaste åren har alltmer undervisning kommit att ske online, vilket har förändrat förutsättningarna för att upprätthålla ett gott studieklimat. I den digitala lärmiljön har vi märkt ett ökat avstånd mellan studenter och lärare, vilket gör att de metoder som fungerat väl på plats inte får samma effekt online. Vi såg därför ett behov av att stärka studiemiljön online. På våra onlinekurser är studentgrupperna större och mer föränderliga jämfört med campuskurserna, vilket medfört att det blivit svårare att bygga upp långsiktiga, trygga och tillitsfulla seminariegrupper. Många studenter kombinerar studier med arbete, vilket leder till varierande deltagande; vissa deltar bara i utvalda seminarier medan andra gör kompletteringsuppgifter. Detta har gjort det svårare för studenterna att lära känna varandra, och vi har även fått rapporter om otrygghet i mindre gruppdiskussioner utan lärare. Vid ett par tillfällen har vi, när vi återsamlats i helklass, fått indikationer från studenter att något hänt i gruppen, och det har varit en utmaning för oss lärare att fånga upp och hantera dessa situationer på distans. Samtidigt kommer studenter med en medvetenhet om maktstrukturer och förväntningar på och att vi ska erbjuda ett tryggt rum för lärande.

Övergången till onlineundervisning har även påverkat oss som lärare. Hat och hot mot genusvetenskaplig forskning har ökat, och dessa strömningar har, även om de är diffusa, påverkat vår undervisningsmiljö. Även om sådana situationer inte direkt uppkommit i undervisningen, har de skapat en stress och oro inför seminarier samt för risken att inspelat material kan spridas.

Mot denna bakgrund ansökte vi om, och beviljades medel för ett pedagogiskt utvecklingsprojekt för att möta behoven som uppstått i samband med övergången till digital undervisning och de diskussioner om trygghet som pågick under denna tid. Under projektet har vi inom lärarkollegiet fokuserat på frågor

om trygghet och lärandemiljöer, och vi har utvecklat strategier för att vara mer aktivt närvarande online samt för att kontinuerligt och proaktivt arbeta med att skapa trygga studiemiljöer i vår digitala undervisning.

Erfarenhetsutbyte som pedagogisk samtalsmodell

Genom att kollektivt reflektera över våra erfarenheter i projektgruppen har vi undersökt hur våra personliga upplevelser präglas av samhälleliga normer och maktrelationer samt reflekterat över vår roll som lärare. När projektet genomfördes var en av oss lektor och tidigare studierektor, en postdoktor och en doktorand, och undervisning var en betydande del av vårt arbete. Utifrån hur länge vi arbetat som lärare bär vi således olika erfarenheter med oss in i projektet. Vårt långsiktiga arbete med att utveckla helt distansbaserade utbildningar, däribland magisterprogrammet "Gender, Justice and Society" har gett oss värdefulla erfarenheter av planerad distansundervisning, men vi har också erfarenheter av snabb digital omställning under pandemin. Dessa skilda förutsättningar har lett till varierande studentgrupper och olika undervisningsroller, vilket har fördjupat vår förståelse för trygghet och maktrelationer inom den digitala lärandemiljön.

I linje med Bylund, Liliequist och Silow Kallenberg (2021) och en auto-etnografisk metodik har vi med varandra delat och diskuterat personliga, ibland utmanande, undervisningssituationer samt erfarenheter av tillfällen då vi upplevde en närhet till studenter i den digitala miljön, motsvarande den i fysiska rum. Vår huvudsakliga empiri och det som analysen och diskussionen bygger på är våra erfarenheter från projektet (jämför Fahlgren med flera 2016).

Projektet syftade till att fånga upp både lärares och studenters perspektiv och erfarenheter. Genom teoretiska och pedagogiska seminarier samt workshops inom projektgruppen och den bredare genusvetenskapliga miljön vid Umeå universitet har vi utforskat begreppet trygga rum. Diskussionerna kretsade kring frågor om hur digital otrygghet upplevs och vilka strategier som kan främja trygghet i digitala lärandemiljöer. Dessa kollegiala samtal har givit oss värdefulla insikter och nya perspektiv på våra egna erfarenheter.

För att integrera studenternas perspektiv genomförde vi två fokusgrupper, ett enskilt samtal med en student och en enkätundersökning, vilket gav oss inblick i 14 studenters erfarenheter av trygghet i både digitala och fysiska miljöer. Eftersom maktrelationen mellan lärare och student kan påverka studenternas deltagande och möjligheter att ge uttryck för sin mening var etiska överväganden centrala för oss (Palmgren 2021). Vi planerade därför samtalen med studenterna baserat på Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet 2024). Efter att informerat samtycke inhämtats spelades samtalen in.

Samtalen, som varade mellan 45–90 minuter behandlade trygghet i lärandemiljöer både på campus och online. Frågorna rörde vad trygghet innebär i dessa miljöer, hur trygghet kan relateras till lärande, upplevelser av otrygghet i undervisningssituationer, och hur såväl lärare som studenter kan arbeta för att främja trygghet. I samtalen berördes också specifika frågor om genusvetenskapens lärandemiljö, där förväntningar och erfarenheter, liksom olika maktrelationers påverkan på trygghet, diskuterades. Studenter på campus, särskilt de med erfarenhet av onlineundervisning under pandemin, var mer benägna att delta, vilket kan bero på deras närhet till den fysiska studiemiljön, ett mindre antal kursdeltagare och en högre grad av social sammanhållning. Studenternas perspektiv har varit centrala för våra reflektioner, och vi har lyft fram dessa för att fördjupa vår förståelse av vår lärarroll och vårt ansvar att skapa trygga och inkluderande digitala miljöer.

För att minska effekten av maktrelationen mellan lärare och studenter deltog inte den av oss som var aktuell kurslärare i samtalen med dessa studenter. Vi är trots detta medvetna om att vissa studenter kan ha undvikit att uttrycka sig öppet inför oss i egenskap av lärare. Därför betraktas samtalen som ett erfarenhetsutbyte, vilket gav oss som lärare en möjlighet till självreflektion och insikt. Inspelningarna har lyssnats igenom av oss alla i projektgruppen, och anteckningar har tagits på innehåll utan koppling till individer eller andra personuppgifter. Våra anteckningar har därefter varit utgångspunkten för våra gemensamma diskussioner om våra erfarenheter och reflektioner.

Vi har valt att särskilt lyfta fram studentperspektiv som utmanade och utökade vår förståelse av trygghet och lärarrollen. Dessa röster har hjälpt oss att formulera och bearbeta våra egna reflektioner, och genom studenternas perspektiv har vi kunnat fånga de utmaningar och känslor som vi som lärare mötte under den snabba omställningen till digital undervisning vi genomgick under pandemin.

Eftersom det material vi baserar denna text på är ett pedagogiskt utvecklingsprojekt, och inte en forskningsstudie, är det inte etikprövat. Vi har inte samlat in några personuppgifter och har ingen förteckning eller annan dokumentation över vilka studenter som deltog i samtalen eller som svarat på enkäter. Vårt sätt att hantera rösterna från studenter utan att göra skillnad på vem som sagt vad, gör att studenterna framträder som en relativt enhetlig grupp vilket osynliggör att det självklart finns variationer bland studenterna. Det hade också varit givande att undersöka skillnader bland studenter i förståelse och relation till trygghet, exempelvis utifrån bakgrund, men detta har inte varit syftet med vårt utvecklingsprojekt och det skulle kräva ett betydligt större antal deltagande studenter och svårigen låta sig göras utan att samla in personuppgifter.

Trygga, spännande, hövliga eller modiga rum?

Det är inte bara inom det genusvetenskapliga fältet som det råder delade meningar om behovet av trygga rum i undervisningsmiljöer och vad trygga rum är och bör vara, utan detta är även omdebatterat inom den utbildningsvetenskapliga och pedagogiska forskningen. Iversen (2019: 315) argumenterar för att klassrum bör främja fritt meningsutbyte, medan Flensner och Von der Lippe (2019) problematiserar begreppet och ställer frågor som 'trygg från vad?' och 'trygg från vem?'. De menar att trygghetsbegreppet ibland motverkar en öppen diskussion, särskilt kring kontroversiella ämnen. Byron (2017) argumenterar för att när studenter upplever både fysisk och känslomässig trygghet, kan de delta mer aktivt i klassrumsdiskussioner och att detta trygga rum därmed bidrar till att skapa mer akademiskt utmanande och stimulerande miljöer. Sykes och Gachago (2018) ifrågasätter om trygghet i klassrummet någonsin kan garanteras, och Iversen (2019: 316) ser trygghetskonceptet som politiserat och förespråkar istället en "oenighetsgemenskap", där olika perspektiv kan mötas i gemensam problemlösning (2019: 324). Brigley Thompson (2020) å sin sida förflyttar diskussionen från trygghet till hur politiskt känsliga ämnen kan hanteras i undervisningen och betonar vikten av att ge lärare och studenter verktyg för en etisk och eftertänksam diskussion. Holmberg och Selberg (2022) introducerar begreppet "spännande rum" som betonar undervisningens utmanande aspekter. Dessa rum förutsätter dock en grundtrygghet för att spänningen ska vara pedagogiskt värdefull och inte framkalla obehag. För att detta ska fungera behövs ett ömsesidigt ansvar i den pedagogiska processen (Karlsson 2015). Barrett (2010) argumenterar för att klassrum bör prioritera "hövlighet" framför trygghet, då trygghet som sådant är ett svårfångat mål. Hövlighet, menar Barrett, är snarare en uppsättning förväntade beteenden som kan skapa en stabil bas för lärande utan att hämma kritisk diskussion (2010: 11). Vi läser ovan perspektiv som olika uttryck för i stort sett samma sak. I grund och botten handlar det om att synliggöra lärarens roll för att forma lärandemiljön. Vår gemensamma utgångspunkt i projektet baserades på Biesta (2013), som framhäver att lärande alltid innebär ett risktagande och att mod är en förutsättning för en djupare pedagogisk process (se också Arao med flera 2013). Detta perspektiv inbjöd till reflektion över hur vi som lärare strategiskt kan stödja lärande genom att uppmuntra risk, samtidigt som vi är närvarande för att underlätta en modig och öppen läroprocess.

Trygga rum, triggervarningar och *cancel culture* i genusvetenskaplig kontext

I denna text tar vi avstamp i fyra genusvetenskapliga texter som rör trygga rum, triggervarningar och *cancel culture*. Dessa är Jack Halberstams text

”Trigger Happy: From Content Warning to Censorship” (2017), Sara Ahmeds text ”Against Students” (2015) samt två texter från en svensk kontext: Rebecca Selbergs ”Trigger warnings – om undervisning och politisk gränshållning i 2020-talets sociala landskap” (2021) och Robert Holmberg och Rebecca Selbergs ”Mellan kulturkrig och byråkrati – om akademisk frihet och universitetslärares professionalitet” (2022).

Halberstam (2017) diskuterar användningen av triggervarningar i utbildningsmiljöer som ett stöd för studenter med traumatiska erfarenheter genom att förbereda dem för potentiellt stötande innehåll, vilket kan underlätta ett tryggare engagemang med materialet. Triggervarningar rymmer en ökad medvetenhet inför studenters skilda erfarenheter, särskilt på kurser om social rättvisa där våld och förtryck är centrala teman. Halberstam (2017) varnar dock för att triggervarningar kan bidra till en uppfattning om studenter som sårbara och oförmögna att hantera svårigheter, vilket kan hämma deras förmåga att möta och diskutera utmanande undervisningsmaterial. Dessutom diskuteras farhågan om att triggervarningar kan medföra censur och hämma det öppna samtalet, då de riskerar att avskräcka från att utforska obekväma ämnen. Ytterligare en aspekt som lyfts är att triggervarningar riskerar att reducera studenter till passiva åskådare, vilket kan hindra dem från att utveckla strategier för att hantera påfrestande material och att engagera sig kritiskt. Halberstam belyser den spänning som finns mellan att skapa en stödjande lärmiljö och att främja studenternas motståndskraft och kritiska förmåga.

I texten ”Against Students” utmanar Sara Ahmed (2015) det dominerande narrativ som framställer studenter som ett hot mot den akademiska integriteten, och lyfter istället fram studenternas komplexa erfarenheter inom utbildningssystemet. Ahmed motsätter sig idén att studenter skulle vara överkänsliga och menar att detta synsätt är en del av en större samhällsdiskurs som ser kränkthet som en moralisk svaghet, en egenskap som ofta tillskrivs den stereotypa ’problemstudenten’. Ahmed beskriver flera olika tankefigurer som bidrar till denna nidsbild av studenten: ”den konsumerande studenten, den censurerande studenten, den överkänsliga studenten och den klagande studenten” (2015: 2). Hon visar hur dessa bilder speglar nyliberala tendenser inom högre utbildning samt diskussionerna om trygga rum och arbetet mot sexuella trakasserier inom akademien. När studenter exempelvis uttrycker missnöje eller ifrågasätter utbildningens innehåll avfärdas de ofta som konsumenter som bara vill ställa krav på utbildningen. Studenter som efterfrågar trygga rum anklagas ibland för censur och för att hota den akademiska friheten, medan de som lyfter diskrimineringsfrågor ses som lättkränkta eller som ett hot mot lärarna. Ahmed menar att dessa narrativ formar en bild av studenter

som ett hot mot akademien och underminerar därmed deras legitima oro och krav på högre utbildning.

Diskussionerna kring trygga rum och triggervarningar ovan har sin grund i en anglosaxisk kontext, men liknande diskussioner har även förekommit i Sverige. Rebecca Selberg (2021) diskuterar ett känt exempel från sexologutbildningen vid Malmö universitet för att belysa hur dessa frågor kan förstås i svensk utbildningsmiljö. Hon menar att uppmärksamheten kring detta fall delvis berodde på samtida tendenser såsom polarisering, politisering, identitetspolitik och rasism. Selberg argumenterar, i linje med Halberstams (2017) förståelse av triggervarningar, att genom sexologstudenternas krav på att slippa utsättas för vissa bilder så knöt de: ”medvetet eller omedvetet, an till en debatt om triggervarningar och trygga rum som har rest grundläggande frågor om akademisk frihet, relationen mellan kulturkonsumtion och psykisk (o)hälsa, generationsskillnader och framväxande politiska konflikter” (Selberg 2021: 93). Hon framhäver också flera problemformuleringar som liknar de Ahmed (2015) identifierat: att triggervarningar kan uppfattas som uttryck för överkänslighet, särskilt bland kvinnor, eller som legitima åtgärder mot ojämlika maktstrukturer och exkludering inom utbildningsväsendet. Men också att triggervarningar uttrycker en nyliberal tendens där studenter betraktar sig som kunder med rätt att ställa krav. Selberg introducerar också begreppen juridifiering och diagnosättande för att förstå fenomenet. Juridifiering innebär att konflikter inom utbildningen omvandlas till byråkratiska processer med formella anmälningar, där en part förväntas vinna (Selberg 2021: 96). Diagnossättande handlar om ett ökat fokus på diagnoser som krav för vissa rättigheter där känslomässiga reaktioner på händelser i klassrummet kopplas till diagnoser, vilket i förlängningen gör att problemen individualiseras och avpolitiseras. Selberg (2021: 97) betonar att triggervarningar och trygga rum är marginella fenomen i Sverige, men framhåller att universitetslärare ändå har ett ansvar att förbereda studenterna genom att diskutera frågor om kunskapsproduktion och makt. Hon menar att sådana diskussioner kan hjälpa studenter att närma sig kurslitteraturen mer reflekterande och att vi som lärare bör fundera över hur vi ser på klassrummet som rum och de processer som äger rum där.

Holmberg och Selberg (2022: 79) tar avstamp i vad som kan kallas ett kulturkrig kring ”gränshållande för potentiellt upprörande undervisningsinnehåll” och efterfrågar mer nyanserade samtal baserade på konkreta undervisningspraktiker. I mediala debatter centreras ofta begreppet ’akademisk frihet’, som vissa debattörer menar hotas av studenternas krav på trygghet i form av exempelvis triggervarningar och *cancel culture*. Holmberg och Selberg (2022: 80–82) betonar att akademisk frihet är nära kopplat till ansvar, både gentemot forskningen

och det intellektuella samtalet, och de påpekar att en viktig förutsättning för akademisk frihet, som ofta förbises i media, är lärarnas och forskarnas trygghet i form av exempelvis anställningstrygghet. De argumenterar för att även om det finns mer reella hot mot akademisk frihet, särskilt i form av politisk styrning och så kallad managerialism på universitetet, är det snarare uppfattningen att studenter hotar den akademiska friheten som får mest uppmärksamhet i media. Holmberg och Selberg (2022: 85) menar att det bör vara en självklar del av universitetslärares praktik att samtala med studenter om litteraturen på olika nivåer: på en metanivå, direkt kring texten och ibland kopplat till egna erfarenheter. De poängterar också att det är viktigt att som lärare vara medveten om att vissa ämnen kan väcka känslor och att därför agera prefigurativt i dessa situationer, till exempel genom att bemöta ilska eller andra känslomässiga reaktioner på ett sätt som man önskar att studenterna själva ska göra som framtida yrkesutövare (Holmberg och Selberg 2022: 84–86). Att samtala om texters sammanhang och hur de kan förstås är en central del av undervisningen i genusvetenskap, och detta är inte något nytt som har uppstått med begreppet triggervarningar. Holmberg och Selberg (2022) menar att uppdraget för universitetslärare bör inkludera en etisk reflexivitet kring vad akademisk frihet innebär, där ansvar är en väsentlig del, och vad detta betyder för undervisningssituationer och de olika roller som lärare har.

Vi tar med oss dessa diskussioner om vad ett tryggt undervisningsrum är och hur vi bör förhålla oss till frågor om makt och kunskapsproduktion för att tänka med och mot dem, i våra analytiska reflektioner. Utifrån vårt pedagogiska utvecklingsprojekt ser vi hur 'trygghet' förstås på diametralt andra sätt än hur det framställs i den mediala debatten, vilket också i vissa avseenden skiljer sig ifrån hur trygghet i högre utbildning diskuterats i tidigare feministisk forskning kring frågan.

Läranderummet online: En ostrukturerad och otydlig plats?

Utifrån våra samtal med studenterna om vad 'trygghet' innebär för dem i onlineundervisning har vi på olika sätt utforskat det som vi vill kalla *det nya oskrivna*. I digitala undervisningsrum måste oskrivna koder och förgivettaganden läras om. Studenterna jämför med hur de i salsundervisning har "skolats in" i exempelvis seminarieformen och lärt sig såväl oskrivna koder som outtalade förväntningar. I vår salsundervisning har vi länge arbetat med att utveckla lärandemiljön, genom att använda feministiska metoder såsom samtalsrundor och basgrupper men också genom att verka för tydlighet och struktur. Vi upplever att både vi och studenterna i sal har förmågan att läsa av rummet och situationen. Detta är betydligt svårare i den digitala undervisningsmiljön, vilket

enligt studenterna skapar otrygghet. Samtalen med studenterna har fått oss att reflektera över det outtalade och oskrivna, våra förväntningar och hur vi kommunicerar dessa. Utifrån kollegiala samtal har vi omprövat våra instruktioner och utmanats i att reflektera över vår planering och genomförande. Vikten av att undervisning inkluderar samtal om kontexten – med andra ord meta-samtal om undervisningens syfte och om litteraturen – lyfts på olika sätt i tidigare diskussioner om trygghet i undervisningsrummet (Selberg 2021; Holmberg och Selberg 2022). Denna typ av meta-samtal tror vi riskerar att få mindre utrymme vid onlineundervisning, eftersom det ofta inte uttrycks som en del av formella instruktioner utan sker mer informellt i klassrummet. Utifrån vad vi sett genom vårt utvecklingsprojekt är dock problemet inte bara att meta-samtalen tenderar att försvinna online, utan även att de konkreta instruktionerna för vad som ska göras i sig också behöver förtydligas.

I våra samtal med studenterna uttrycktes ofta en förvirring kring vad som gäller, var information kan hittas och en känsla av att de förväntas ha kunskap om saker de inte känner till. Detta kan knytas till Chiodaroli med kollegor (2024) som undersökt studenters erfarenheter av distansundervisning under Covid 19-pandemin. De menar att vad de kallar ”strukturell information” – exempelvis information om deadlines och material – blev mer svårtillgänglig vid onlineundervisning jämfört med campusundervisning. I likhet med dessa resultat såg vi hur behovet av tydlighet och struktur blev extra stort när det mellanmänniska inte var lika närvarande. Studenterna påpekade att det var avgörande att all nödvändig information uttrycktes tydligt. Till exempel behöver schemat och uppgiftsinstruktioner vara tydligare och seminarieformerna förklaras mer i detalj. I salsundervisning är det enklare att ställa frågor om schemat eller uppgifter, medan onlineundervisning gör det svårare att ta kontakt, vilket får lärarna att verka mera frånvarande. Eftersom det oskrivna blir otydligare online, tycks trygghet i onlineundervisning bli en fråga om struktur och tydliga instruktioner. Den här formen av trygghet är något vi som lärare måste bidra till. Studenterna efterfrågar överblick över vad som förväntas av dem, vilket tycks bidra till en känsla av kontroll. Återkommande i samtal med studenterna är att lärare behöver utgå ifrån att ’allt är nytt och allt måste sägas’ i det digitala undervisningsrummet.

Vi har under projektets gång blivit medvetandegjorda om att lärande rummet alltid innehåller implicita och outtalade normer, men att dessa blir särskilt otydliga i onlineundervisning. I linje med Olesen (2023) noterar vi därför vikten av en tydlig och uttalad struktur samt ett proaktivt förhållningssätt för att tidigt fastställa de normer som ska genomsyra undervisningen. Otrygghet diskuteras också av studenterna i termer av otydlighet kring det sociala samspelet i

digitala rum, exempelvis otydlighet kring hur interaktion i Zoom-rum ska gå till. Även när det kommer till sociala interaktioner betonar studenterna vikten av tydlighet och struktur, särskilt kring seminarier och användning av funktioner som att räcka upp handen eller när kameran måste vara påslagen. Det beskrivs som viktigt att tidigt på kurser klargöra det utsagda, såsom formerna för interaktionen under ett seminarium och att det är tillåtet och välkommet att mejla läraren vid frågor.

Studenterna efterfrågar tydliga riktlinjer för social interaktion, identifiering av otrygga situationer och information om var de kan få stöd vid behov. Även om det är allas ansvar att skapa en trygg miljö, ligger ansvaret för att strukturera detta främst på lärarna (jämför Olesen 2023). I exemplet ovan beskrivs trygghet som en tydlig överblick över normer och regler för social interaktion – en form av social trygghet.

Utvecklingsprojektet har också visat att maktrelationer och hierarkier kan förändras i digital undervisning, vilket gör det svårare att säkerställa att alla får utrymme att delta. Metoder som samtalsrundor och icke-verbal feedback är svårare att använda online och nya hierarkier kan uppstå när studenter får moderera lärarlösa breakout-rooms utan klara riktlinjer. Detta kan relateras till Ludlow (2004), som betonar vikten av att tydliggöra både lärares och studenters ansvar för lärandemiljön genom att visa på det gemensamma åtagandet och betydelsen av respekt för meningsskiljaktigheter, men som också menar att vissa beteenden behöver modereras.

Utifrån vårt utvecklingsprojekt framträder trygghet som något som handlar om tydlighet och struktur. Vi återkommer till hur vi tolkar denna artikulering av trygghet, men först kommer vi att diskutera en annan framträdande dimension kring hur vi utifrån vårt projekt förstår '(o)trygghet' i onlineundervisning.

(O)trygghet som anonymitet och distans

Ett andra centralt tema kring hur trygghet förstås i våra undervisningspraktiker handlar om förutsättningarna för mellanmännsliga relationer online, där onlineundervisning ofta upplevs mer anonym och distanserad jämfört med undervisning på campus. Detta verkar påverka både studenterna och oss själva som lärare.

I samtal med studenterna framträder hur onlineundervisning skapar en känsla av anonymitet, vilket kan upplevas som både otrygghet *och* trygghet. Studenterna beskriver att undervisning på Zoom skapar ett avstånd, både till de andra studenterna och till lärarna, och det uttrycks en osäkerhet kring huruvida läraren ens vet vem de är. Avståndet mellan läraren och studenterna verkar svårt att överbrygga online. Dessutom tenderar den tid som tillbringas med läraren

att vara kortare jämfört med campusundervisning, vilket gör det svårare för studenterna att öppet dela med sig av frågor och tankar. Onlineundervisning innebär också ofta förinspelade föreläsningar. En del studenter uppskattar detta utifrån flexibiliteten och möjligheten att lyssna flera gånger, men samtidigt försvinner ytterligare ett möjligt relationsskapande tillfälle gör vilket gör det ännu svårare att ställa frågor. Avståndet mellan studenter och lärare ökar, vilket gör att tröskeln för att mejla läraren med frågor efter en förinspelad föreläsning blir betydande. Studenter vi pratat med uttrycker en generell önskan om mer tid med läraren. Westrup, Espersson, och Lidén (2023) analyserar hur arbetsrelationer påverkades av distansarbete under coronapandemin och menar att det resulterade i färre relationer, minskad tillgänglighet och försämrade relationer mellan arbetskamrater. Dessa resultat är samstämmiga med vad vi upplevt: att vi som lärare kanske både är och upplevs mindre tillgängliga samt att relationen mellan oss och studenterna blir sämre och distansen mellan oss ökar i den digitala undervisningen.

Flera forskare har betonat vikten av en positiv lärar-studentrelation för lärande och menar att kontakten med läraren som sker före, under och efter föreläsningar är central för att skapa möjligheter för lärande (Hagenauer och Volet 2014; Tanaka 2016; Brazill 2020). Anonymiteten inför lärarna verkar skapa en otrygg situation som gör studenterna osäkra på sina egna positioner. Det är en osäkerhet som bidrar till att de ställer färre frågor och blir mer utlämnade i sina funderingar, något som också förstärks genom förinspelade föreläsningar.

Känslan av anonymitet gäller även inom studentgruppen. En del studenter beskriver svårigheter med att skapa en grupp känsla vid onlinekurser, särskilt om inte alla slår på kameran. Detta beskrivs som negativt, bland annat då det gör det svårare att ta kontakt med medstudenter för att ställa frågor eller diskutera saker. En ytterligare slutsats från studien om arbetsmiljö under pandemin (Westrup med flera 2023) var att ansvaret för att upprätthålla arbetsrelationer inte uppfattades som någon individs uppgift. Detta resulterade i ett bristande engagemang för att vårda dessa relationer, vilket också kan utgöra en utmaning för nätbaserad undervisning.

I vår onlineundervisning är studentgrupperna ofta större och mer varierade med avseende på vilka som närvarar vid obligatoriska seminarier. Detta gör det mer utmanande att skapa trygga och tillitsfulla studentgrupper och seminarierum online. När sammanhang skapas för att studenterna ska träffas i mindre grupper i egna digitala rum, innebär det samtidigt att det är rum där läraren bara tittat in eller inte varit närvarande alls. Under tiden för det här projektet har det till exempel förekommit situationer där studenter påtalat att något jobbigt inträffat när de diskuterat i mindre grupper vilket har medfört att de känt

sig både frustrerade och ibland otrygga. Vid dessa tillfällen blir just distansen och lärarens svårighet att vara närvarande online extra påtaglig. Det har varit svårt att veta vad som faktiskt har inträffat och hur detta bäst bör hanteras. Vår tolkning av dessa situationer är att det ofta varit flera maktordningar som samverkat vilket har försvårat för att tydligt definiera vem som varit utsatt för vad. Det kan till exempel handla om att en person kan ha uttryckt sig på ett sätt som någon annan anser är kränkande, men att den första personen kanske befinner sig i ett underläge i termer av tidigare kunskaper eller förmåga att uttrycka sig nyanserat på engelska. Detta är situationer, processer och stämningar i en studentgrupp som är svåra för oss lärare att känna av och plocka upp i digitala undervisningsrum.

Vi upplever att studenterna har specifika förväntningar på våra genusvetenskapliga undervisningsrum. I en intervjustudie med lektorer i genusvetenskap visar Lindelöf (2010) att lärarna tycks vara medvetna om att det är en särskild sorts kunskap de förmedlar, en kunskap med en medveten normativ utgångspunkt. På liknande sätt, i våra samtal med studenterna, betonade dessa att de utgår ifrån att det finns en, i någon mån, delad värdegrund och utgångspunkt, även om förkunskaperna kan variera. Denna idé om den gemensamma utgångspunkten medför att det är lättare att våga diskutera och pröva argument, att vara självkritisk, att deras frågor ses som legitima och att de tas på allvar. Det skapar en känsla av att risken för att bli missförstådd minskar och av att frågor ställs av en genuin vilja att diskutera och förstå. Till detta kopplas också en outtalad förväntan om att mötas med respekt. Studenterna kommer alltså till oss med både uttalade och outtalade förväntningar på våra kurser och våra lärmiljöer. De förväntar sig en lärmiljö med tydlig medvetenhet om maktstrukturer och att det därför också ska vara ett tryggt rum för lärande. Trygghet här är alltså kopplat till de sociala relationerna, inte till litteraturen eller kursinnehållet. Detta är ett annat uttryck för trygghet än det som efterfrågas med hjälp av triggervarningar. Vi ser inte detta som ett uttryck för sköra studenter (jämför Halberstam 2017). Istället kan studenternas förväntningar ses som förutsättningar för att *kunna* ha samtal om svåra teman, såsom rasism (Ahmed 2015), men där förutsättningarna handlar om de sociala relationerna, inte en mental förberedelse inför potentiellt svåra eller traumatiska teman som är syftet med triggervarningar.

Betydelsen av relationer inom studentgruppen har också tidigare lyfts fram som centralt på genusvetenskapliga kurser. Likaså att utbildningen i genusvetenskap ofta går hand i hand med personlig förändring och tillblivelse eller transformering som politiskt subjekt bortom undervisningsrummet. Lindelöf menar att:

Lärarna menar sig [...] se att många av studenterna knyter nära kontakter med varandra och gemensamt engagerar sig i olika genusrelaterade frågor utanför utbildningen. Genusvetarkollektivet blir således en ny grupp att relatera till, en positiv identitet och en bas för olika aktiviteter och politisk aktivism för den som så önskar. Men framför allt får studenterna i genusvetenskap ett nytt, och ofta omvälvande, perspektiv på sig själva och på omvärlden. (2010: 21)

Om detta kan sägas karaktärisera undervisningen på campus, ser det utifrån våra erfarenheter annorlunda ut när utbildningen sker online. Både utifrån samtal med studenterna och våra egna erfarenheter, skapas färre relationer och mindre gruppkänsla på onlinekurser. Det tenderar också att leda till att de mer transformerande dimensionerna av genusvetenskaplig utbildning, som går bortom de formella uppgifterna och målen och som snarare uppstår i samtal med andra, riskerar att bli mindre. Vi har också själva känt en förlust av gemenskap när vi tappar en stor del av mötet med gruppen, nu upplever varken vi eller studenterna 'gruppen'.

Dock förekommer det också att den distans och anonymitet som karaktäriserar undervisningen online upplevs som en form av trygghet. Denna trygghet beskrivs av studenterna i termer av att slippa andra, inte synas och en avsaknad av interaktion. Lärandet rummet blir då ett tillfälligt rum som studenterna inte investerat i, utan ett undervisningsrum som de kan förhålla sig till på ett mer distanserat sätt. Det digitala rummet erbjuder en möjlighet att undvika det som annars kan upplevas som otryggt i det fysiska mötet: mötet med vissa personer, att behöva vistas i en lokal eller på en plats som kan upplevas som otrygg. Det digitala rummet erbjuder då en känsla av kontroll över situationen utifrån det egna rummet eller hemmet, som är en trygg och säker plats utan social interaktion. Det digitala rummet blir därmed en plats utan fysiska möten och sociala interaktioner som annars kan upplevas krävande och riskfyllda. Trygghet ges därmed mening i termer av att interaktion kan väljas bort, vilket också kan ses som att det handlar om en sorts kontroll i att kunna välja bort det oväntade.

Även vi som lärare har upplevt att det specifikt genusvetenskapliga sammanhanget bidrar till hur otrygghet upplevs i undervisningen. Vi ser hur den mediala högerdebatten om genusvetenskap som ovetenskapligt och som ett ämne som inte hör hemma vid universiteten (Martinsson 2020) bidrar till en känsla av otrygghet hos oss som lärare. Detta förstärks ytterligare av att kollegor, särskilt inom ämnen som utgår från kritiska perspektiv, utsätts för hat och hot (Aro 2020; Brax 2022; Andersson 2023). Denna typ av otrygghet bekräfts i onlineundervisning, där vi inte lär känna studenterna lika väl som på campus. Det gör att det ter sig mer sannolikt att studenter skulle kunna läsa kurser med

syfte att förstöra, exempelvis genom att sprida undervisningsmaterial på sätt som gör att det tas ur sin kontext och görs till en bricka i medial kritik mot genusvetenskapen. Detta har hänt på Karlstad universitet där en högerextrem aktivist deltagit på en kurs med syfte att skapa 'content' (Andersson 2023). Vad upplevelsen av hot kan få för konsekvenser återkommer vi till i nästa avsnitt.

Diskussion: Samhällskontexten som ett större undervisningsrum

I UKÄ:s (Tovatt med flera 2024) slutrapport om akademisk frihet visade en enkätundersökning riktad till lärare, forskare och doktorander att de vanligaste utmaningarna mot akademisk frihet handlar om politisk påverkan och forskningsfinansiering. När det kommer till den egna upplevelsen av situationer i utbildningssammanhang (Tovatt med flera 2024: 145) där akademisk frihet eventuellt utmanades handlade dessa om tillfällen då studenter försöker påverka kursinnehållet genom krav på att material ska tas bort eller läggas till, samt att studenter motsätter sig ett lärandeklimat som präglas av öppen dialog. Enkäten visade också på att vissa upplever att undervisningen riskerar att störas, vilket gör att de undviker vissa ämnen.

Men, som framkommit ovan, i vårt projekt handlar trygghet i undervisningen aldrig om studenters krav på politiskt gränshållande eller om att hantera studenter som av vissa skulle beskrivas som 'överkänsliga' och de känslouttryck som kan komma av detta (Ahmed 2015; Halberstam 2017; Selberg 2021; Holmberg och Selberg 2022). Istället framträder två centrala spänningar; den ena kopplad till stress och psykisk ohälsa och den andra till feministisk pedagogik och kunskapssyn. Detta gör att 'undervisningsrummet' framträder som betydligt större än vad som direkt kan kopplas till den aktuella kursen eller programmet. Den större samhällskontexten – exempelvis arbetsmarknaden, livsvillkor, och samhällsdebatter – utgör det större 'rum' i vilket undervisning sker och formar hur (o)trygghet i undervisning fylls med mening och erfars.

Talet om trygghet som struktur och tydlighet bör, enligt oss, förstås mot bakgrund av en generell otrygghet, där önskan om förutsägbarhet uttrycks som ett behov av just struktur och tydlighet. Många studenter uttrycker stress, psykisk ohälsa, prestationsångest och osäkerhet kring sina studier (Folkhälsomyndigheten 2018). Dessa utmaningar kan ses som symtom på, eller som något som förstärks av, den osäkerhet inför framtiden som unga idag känner. Denna osäkerhet är i sin tur relaterad till arbetslöshet, osäkra anställningar, höga prestationskrav och ett individualiserat ansvar för att navigera en osäker arbetsmarknad (Ahmed 2015). Effekterna av nyliberalismens samhällsomvandlingar påverkar naturligtvis individer olika beroende på kön, klass och rasifiering (Ahmed 2015). Därför

menar vi att trygga rum för utbildning inte enbart handlar om det konkreta lärandetrummet eller ens om universitetet, campus eller onlinemiljön. I stället bör utbildningsmiljön förstås som ett rum som innefattar en bredare samhällskontext.

Efterfrågan på tydlighet i fråga om ramar, förväntningar och instruktioner kan därför ses som en reflektion av den existentiella osäkerhet unga idag upplever i förhållande till sin framtid, vilket också påverkar de utmaningar och dilemman vi som lärare möter i undervisningen. Det uppstår en spänning kring hur vi balanserar mellan att å ena sidan visa empati för studenternas mående, som ofta medför ett ökat behov av stöd och vägledning, och att å andra sidan upprätthålla en rimlig arbetsbörda för oss som lärare, då tiden för individuellt stöd och handledning är begränsad. Till skillnad från Holmberg och Selberg (2022), som diskuterar hur lärare kan hantera etiska dilemman kring känsliga frågor, ser vi snarare ett behov av att hantera de etiska dilemman som uppstår i skärningspunkten mellan studenters generella livssituation och den målpuppfyllelse som universitetsutbildningen ställer (Fahlgren 2016).

Förutsättningarna för att närma sig utbildning som bildning försvagas när den grundläggande tryggheten, i form av visshet om framtida försörjningsmöjligheter, saknas. Tidigare forskning har kopplat nyliberalismens inflytande till studentens roll som konsument av utbildning (Ahmed 2015; Selberg 2021), men vi ser snarare hur samtiden formar studenter till osäkra subjekt, vilket hämmar utbildningens bildande och potentiellt omvälvande subjektiverande dimensioner. Förutsättningarna för utbildning som ett samhällsomvandlande frihetsprojekt (Freire 1976; hooks 1994, 2003 och 2009; Kumashiro 2002) försämras därmed också. Selberg (2021) gör en liknande tolkning av triggervarningar, och ser dem som uttryck för en resignation inför möjligheten till djupare samhällsförändring. Hon beskriver detta som studenternas krav på att undvika obehag, utan att ha en "förväntanshorisont bortom upprättelse för känslor och situationer" (Selberg 2021: 100). Triggervarningar betraktas därmed som ett tecken på en uppgivenhet hos den unga generationen (Selberg 2021). Strävan efter trygghet leder ofta till ett fokus på formella krav, vilket kan minska utbildningens potential för oväntade insikter. Om studenterna i Selbergs analys har lågt ställda politiska förväntningar – att få slippa må dåligt – ser vi hur förväntningarna på vad utbildning är och kan vara också reduceras i en samtid präglad av otrygghet: utbildning blir ett antal klart definierade uppgifter och kunskapsmål att uppnå, snarare än något omvälvande på ett personligt eller samhälleligt plan.

En andra spänning relaterad till trygghet som synliggjorts i vårt pedagogiska projekt rör gränsdragningar kring akademisk kunskap. Genusvetenskap har rötter i både sociala rörelser och forskning, vilket påverkar såväl dess pedagogik som teorier om kunskapsproduktion (Lundgren och Werner 2012). Lundgren och

Werner (2012) beskriver genusvetenskapens pedagogik som en rörelse mellan vetande, varande och görande; den balanserar erfarenhetsbaserat lärande med vetenskapliga samtal, och främjar både självreflexiv kunskap och gränsöverskridande vetenskap. Pedagogiken strävar mot emancipation och maktkritik, samtidigt som den utmanar fostrande och hierarkiska aspekter av utbildning (Lundgren och Werner 2012; McCusker 2017). Den genusvetenskapliga pedagogiken omfattar även en strävan att socialisera studenter i ett vetenskapligt förhållningssätt, för att de ska kunna verka inom etablerade kunskapsideal och praktiker (Larsson 2012). Genusvetenskaplig undervisning navigerar således mellan olika kunskapsideal. Ämnet innefattar ett kritiskt perspektiv på de maktförhållanden som formar och reproducerar vetenskaplig kunskap (Hill Collins 1986; Crasnow och Inteman 2020), samtidigt som det inom högre utbildning sker en reproduktion och gränshållning av vetenskaplig kunskapsproduktion, då studenterna tränas i detta för att nå godkända resultat. Här finns en spänning: genusvetenskap kritiserar traditionella normer och gränser inom vetenskap, till exempel genom att erkänna erfarenheter som en legitim kunskapskälla, men som universitetslärare förväntas vi också delta i upprätthållandet av ibland begränsande akademiska normer kring kunskapsproduktion och skrivande.

Denna spänning framträder än tydligare när undervisningsrummet förstås som del i en bredare samhällskontext. Samtiden präglas av en global anti-genusrörelse, polariserade kunskapsideal, och en debatt i svenska högerorienterade medier där genusvetenskap ifrågasätts som vetenskap (Petö 2016; Kuhar och Paternotte 2017; Paternotte och Kuhar 2018; Martinsson 2020; Carlsson, Carbin och Nilsson 2023). Detta klimat skapar en otrygghet som gör spänningen kring gränsdragningar runt akademisk kunskap än mer framträdande. Många genusvetare har försvarat ämnet som lika vetenskapligt som andra discipliner, men enligt Martinsson (2020: 299) riskerar detta självförsvar att bli självbegränsande. Genusvetenskapens tradition av att ifrågasätta patriarkala, heteronormativa och rasistiska antaganden inom teoribildning, metoder och vetenskapliga avgränsningar riskerar att osynliggöras om den enbart försvaras utifrån vetenskaplig likvärdighet. Enligt Martinsson (2020: 299) utgör detta ett mer verkligt hot mot den akademiska friheten för alla kritiska forskare, till skillnad från det hot mot akademisk frihet som genusvetenskap målas upp att vara.

På liknande sätt ser vi hur samhällskontexten och de mediala debatterna om genusvetenskap och (genusvetar)studenter riskerar att leda till att ämnets kritiska förhållningssätt till pedagogik får allt mindre plats. Utpekandet av ämnet som ovetenskapligt och samhällskontexten av hat och hot riskerar att leda till att vi som lärare i självförsvar blir striktare i att upprätthålla gränser

för vetenskaplighet på ett sätt som går emot ämnets kritiska och prövande förhållningssätt till både pedagogik och kunskapsteori.

När samhällskontexten förstås som det större rum där undervisningen äger rum framträder i vårt projekt andra bilder av studenterna än de som beskrivs i tidigare feministiska texter om triggervarningar och trygga rum i högre utbildning. I mediala och akademiska debatter kring triggervarningar, trygga rum och politisk gränshållning på universiteten beskrivs olika konstruktioner av 'studenterna'. Halberstam (2017: 541, vår översättning) beskriver studenten i dessa diskurser som "en försvarslös, passiv och orörlig åskådare utan försvar mellan sig själv och det flöde av bilder som finns omvärlden". Ahmed (2015) beskriver hur studenterna konstrueras, viftas bort och kritiserar som antingen konsumenter, som att de censurerar och har tagit makten över universiteten, eller som överkänsliga. Selberg (2021: 94–95) observerar tre konstruktioner av studenterna och triggervarningar: som överkänsliga och påverkade av identitetspolitik, att kravet på triggervarningar är ett uttryck för konsumism, eller att kravet på triggervarningar ses som ett uttryck för "rättmätig kamp för jämlikhet".

Dessa konstruktioner av studenterna ter sig dock avlägsna från vår egen undervisningsvardag och våra samtal med studenter. Det är förvisso inte förvånande, då Halberstams, Ahmeds och Selbergs analyser rör tillspetsade konstruktioner i mediala debatter, snarare än verkliga studenter. Eftersom trygghet i vårt projekt inte kopplas till politisk gränshållning, *cancel culture* eller triggervarningar, är det inte heller förvånande att dessa beskrivningar av "studenterna" inte passar. Baserat på hur vi utifrån vårt pedagogiska utvecklingsprojekt kommit att förstå trygga undervisningsrum, framträder studenterna snarare som prekära subjekt som söker stabilitet – exempelvis genom tydliga instruktioner och ramar – i en samhällskontext präglad av otrygghet.

Bland de studenter i genusvetenskap vi talat med beskrivs trygga rum aldrig i termer av triggervarningar och att slippa kontroversiella frågor eller material. Det trygga genusvetenskapliga rummet handlar snarare om tydlighet och respekt. Vår uppgift som lärare handlar således inte om att hantera känsliga studenter som behöver skyddas utan om att skapa struktur, tydlighet och om att skapa trygga, spännande, hövliga och tillåtande rum för att möjliggöra lärande.

Tack

Vi vill uttrycka ett stort tack till våra studenter och kollegor som generöst har delat med sig av sina erfarenheter under det pedagogiska utvecklingsprojektet Trygga rum online, och till alla som bidragit till de seminarier vi ordnat inom ramen för projektet.

Vi vill också rikta ett varmt tack till redaktörerna och de två anonyma granskarna för deras noggranna läsning och värdefulla kommentarer. Särskilt tack går till Marcus Lauri för insiktsfull läsning, samt till Ulrika Widding och Sara Edenheim för nära samarbete och stöd under projektets gång.

Referenser

- Ahmed, Sara (2015) Against Students. *The New Inquiry* 22 juni 2015. <https://thenewinquiry.com/against-students/> [12 december 2023].
- Andersson, Elisabet (2023) Högerextrem infiltrerar kurs – "ingen slump". *Svenska Dagbladet* 8 september 2023. <https://www.svd.se/a/15bJMM/hogerextrem-infiltrerar-kurs-pa-karlstads-universitet-inte-en-slump> [21 oktober 2024].
- Arao, Brian, Clemens, Kristi och Landreman, Lisa M. (2013) From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. Landreman, Lisa M. (red) *The art of effective facilitation*. New York: Routledge.
- Aro, Emilia (2020) Flera genusforskare vågar inte uttala sig offentligt. *SVT Nyheter* 20 januari 2020. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/flera-genusforskare-vagar-inte-uttala-sig-offentligt> [20 augusti 2024].
- Barrett, Betty J. (2010) Is "safety" dangerous? A critical examination of the classroom as safe space. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1(1): 9.
- Biesta, Gert (2013) *Beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brax, David (2022) Hat och hot mot företrädare för akademien. *Nationella sekretariatet för genusforskning*. <https://www.gu.se/nsfg/hat-och-hot-mot-foretradare-for-akademien> [20 augusti 2024].
- Brazill, Shihua Chen (2020) Pedagogical strategies for teaching a multicultural education course: From safe space to brave space for a community of learners. *Educational Research: Theory and Practice* 31(2): 56–71.
- Brigley Thompson, Zoë (2020) From safe spaces to precarious moments: Teaching sexuality and violence in the American higher education classroom. *Gender and Education* 32(3): 395–411.
- Bylund, Christine, Liliequist, Evelina och Silow Kallenberg, Kim (2021) Autoetnografisk etnologi: en inledning. *Kulturella perspektiv-Svensk etnologisk tidskrift* 30(1): 1–6.
- Byron, Katie (2017) From infantilizing to world making: Safe spaces and trigger warnings on campus. *Family Relations* 66(1): 116–125.
- Carlsson, Eric, Carbin, Maria och Nilsson, Bo (2023) Restoring trust? Public communication from Swedish universities about the post-truth crisis. *Critical Studies in Education* 64(5): 497–514.
- Chiodaroli, Marco, Freyhult, Lisa, Solders, Andreas, Tarrío, Diego och Günter, Katerina Pia (2024) "Every morning I take two steps to my desk...": students' perspectives on distance learning during the COVID-19 pandemic. *Higher Education* 88(4): 1483–1502.
- Crasnow, Sara och Intemann, Kristen (2020) *The Routledge handbook of feminist philosophy of Science*. New York: Taylor & Francis.
- Edenheim, Sara (2015) Har detta med det nyliberala universitetet att göra? *Feministiskt perspektiv* 24 mars 2015. <https://feministisktperspektiv.se/2015/03/24/har-detta-med-det-nyliberala-universitetet-att-gora/> [15 april 2024].
- Fahlgren, Siv, Giritli-Nygren, Katarina och Sjöstedt Landén, Angelika (2016) Resisting 'overing': Teaching and researching gender studies in Sweden. *Women's Studies International Forum* (54): 119–128.
- Flensner, Karin K. och Von der Lippe, Marie (2019) Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education* 30(3): 275–288.

- Folkhälsomyndigheten (2018) *Psykisk ohälsa bland högskole- och universitetsstudenter kan förebyggas*. Solna: Folkhälsomyndigheten. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/p/psykisk-ohalsa-bland-hogskole--och-universitetsstudenter-kan-forebyggas/?pub=53659> [21 oktober 2024].
- Freire, Paulo (1976) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Hagenauer, Gerda och Volet, Simon E. (2014) Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education* 40(3): 370–388.
- Halberstam, Jack (2017) Trigger Happy: From Content Warning to Censorship. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 42(2): 535–542.
- Hill Collins, Patricia (1986) Learning from the outsider within. *Social Problems* 33(6): 14–32.
- Holmberg, Robert och Selberg, Rebecca (2022) Mellan kulturkrig och byråkrati-om akademisk frihet och universitetslärares professionalitet. *Högre utbildning* 12(3): 78–91.
- hooks, bell (1994) *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- hooks, bell (2003) *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- hooks, bell (2009) *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. London: Routledge.
- Iversen, Lars Laird (2019) From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education* 41(3): 315–326.
- Karlsson, Lena (2015) Just us, just discussing: imagined homogeneities in the Gender Studies classroom. *Gender and Education* 27(6): 654–665.
- Kuhar, Roman och Paternotte, David (red) (2017) *Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality*. London: Rowman & Littlefield.
- Kumashiro, Kevin (2002) *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive education*. New York: Routledge-Falmer.
- Larsson, Berit (2012) Den genusvetenskapliga undervisningens brännpunkt. Lundberg, Anna och Werner, Ann (red) *Genusvetenskapens pedagogik*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Lernfelt, Malin (2020) Universiteten ska inte tysta eller ignorera debatten. Kristianstadsbladet 3 november 2020. <https://www.kristianstadsbladet.se/ledare/universiteten-ska-inte-tysta-eller-ignorera-debatten-08c0a0db/> [20 april 2024].
- Lindelöf, Karin S. (2010) Feministisk pedagogik och etik: en didaktisk studie av ämnet genusvetenskap. Burman, Anders, Graviz, Ana och Rönnyby, Johan (red) *Tradition och praxis i högre utbildning. 12 ämnesdidaktiska studier*. Stockholm: Södertörns högskola.
- Ludlow, Jeannie (2004) From safe space to contested space in the feminist classroom. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 15(1): 40–56.
- Lundberg, Anna och Werner, Ann (red) (2012) *Genusvetenskapens pedagogik: Mellan erfarenhetsbaserat lärande och vetenskapligt samtal*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Martinsson, Lena och de los Reyes, Paulina (2015) Största problemet är diskriminerande strukturer. *Feministiskt perspektiv* 28 februari 2015. <https://feministisktperspektiv.se/2015/02/28/storsta-problemet-ar-diskriminerande-strukturer/>. [20 april 2024].

- Martinsson, Lena (2020) When gender studies becomes a threatening religion. *The European Journal of Women's Studies* 27(3): 293–300.
- McCusker, Geraldine (2017) A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education* 29(4): 445–60.
- Oleson, Kathryn C. (2023) *Promoting inclusive classroom dynamics in higher education: A research-based pedagogical guide for faculty*. New York: Routledge.
- Palmgren, Ann-Charlotte (2021) Etik i den autoetnografiska processen: En diskussion om relationell etik med avstamp i ett tidigare utfört projekt. *Kulturella Perspektiv–Svensk etnologisk tidskrift* 30(1): 1–5.
- Paternotte, David och Kuhar, Roman (2018) Disentangling and locating the “Global Right”: Anti-gender campaigns in Europe. *Politics and Governance* 6(3): 6–19.
- Pető, Andrea (2016) How are anti-gender movements changing gender studies as a profession? *Religion and Gender* 6(2): 297–99.
- Selberg, Rebecca (2021) Trigger warnings – om undervisning och politisk gränshållning i 2020-talets sociala landskap. *Högre utbildning* 11(2): 87–104.
- Sykes, Pam och Gachago, Daniela (2018) Creating “safe-ish” learning spaces– Attempts to practice an ethics of care. *South African Journal of Higher Education* 32(6): 83–98.
- Tanaka, Michele T.D. (2016) *Learning and teaching together: Weaving Indigenous ways of knowing into education*. Vancouver: UBC Press.
- Tovatt, Caroline, Bergman, Martin, Braunerhielm, Carl, Ejsing, Charlotte, Hellberg, Lovisa och Sundberg, Kristina (2024) Akademisk frihet i Sverige. Regeringsuppdrag om lärosätenas arbete med att främja och värna akademisk frihet. Stockholm: Universitetskanslersämbetet. <https://www.uka.se/download/18.427c7de418f38533f7357/1715751054520/Akademisk%20frihet%20i%20Sverige.pdf> [20 oktober 2024].
- Utbildningsdepartementet (2023) UKÄ ska göra fallstudier om akademisk frihet. Pressmeddelande 19 januari 2023. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/01/uka-ska-gora-fallstudier-om-akademisk-frihet/> [20 april 2024].
- Westerstrand, Jenny (2015) Egofokus försvårar universitetsstudier. *Dagens Nyheter* 10 februari 2015.
- Westrup, Ulrika, Espersson, Malin och Lidén, Alina (2023) Urholgade sociala relationer i distansarbete under coronapandemin. *Arbetsmarknad och arbetsliv* 29(1): 62–80.
- Vetenskapsrådet (2024) *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

NYCKELORD

Trygga rum, online undervisning, *cancel culture*, triggervarningar, genusvetenskap, trygghet

Johanna Lauri

Umeå centrum för genusstudier

Umeå universitet

E-post: johanna.lauri@umu.se

Linda Sandberg

Institutionen för geografi

Umeå universitet

E-post: linda.sandberg@umu.se

Disa Helander

Umeå centrum för genusstudier

Umeå universitet

E-post: disa.helander@umu.se