Uljens, M. (2026). J. V. Snellman och den moderna bildningsteorin i Finland. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 43–77). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870803

2

J. V. Snellman och den moderna bildningsteorin i Finland

Michael Uljens

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammanfattning: Komparativ dialog kring utbildning förutsätter historisk, kulturell och samhällelig medvetenhet för att förstå likheter och skillnader i hur policy, teori och praktik inom utbildningens område utvecklas. En sådan medvetenhet inkluderar insikt i hur geopolitiska och andra samhälleliga omständigheter får konsekvenser för pedagogisk teori och praktik. Mot denna bakgrund granskar detta kapitel hur den moderna eller klassiska bildningsteorin introducerades och utvecklades i Finland efter den traumatiska uppdelningen av Sverige i två delar, då den östra delen, Finland, blev ett storfurstendöme inom det ryska imperiet (1809–1917). Diskussionen fokuserar på statsmannen och filosofen J. V. Snellmans (1806–1881) framstående bidrag till den pedagogiska filosofin. Med Snellmans ord skulle landet ”byggas med bildningens hjälp.” Givet parallelliteten i Preussens och Finlands geopolitiska utveckling är det slående hur tidigt den moderna bildningsteorin, sådan den utvecklats av bland andra Herder, von Humboldt och Hegel, recipierades och transformerades i Finland. Denna utveckling lade grunden för att den första professuren i ”pedagogik och didaktik” inrättades 1855 vid Kejserliga Alexanders universitet i Helsingfors. Snellmans teori uppvisar betydande likheter med den i dag aktuella icke-affirmativa pedagogiken.

Nyckelord: Bildning, bildbarhet, pedagogisk teori, Snellman, icke-affirmativ teori, fostrande undervisning

Abstract: Comparative dialogue on education requires historical, cultural, and societal awareness in order to understand similarities and differences in the development of educational policy, theory, and practice. Such awareness includes understanding how geopolitical and other societal developments necessitate the conceptual and practical reconstruction of education. Based on these assumptions, this chapter describes how modern or classical theories of *Bildung* were introduced and developed in Finland following the traumatic separation of Sweden into two parts, when the eastern part, Finland, became a semi-autonomous Grand Duchy within the Russian Empire (1809–1917). The discussion focuses on the outstanding contribution to educational thought made by the statesman and philosopher Johan Vilhelm Snellman (1806–1881). Finland, in J. V. Snellman's words, had to be built "with the help of Bildung." Given the parallel geopolitical developments in Prussia and Finland, it is striking how early modern theories of *Bildung*, as developed by Herder, von Humboldt, Hegel, and others, were received and reinterpreted in Finland. These developments contributed to the establishment of the first professorship in "education and didactics" in 1855 at the Imperial Alexander University in Helsinki. Snellman's theory bears clear similarities to present-day non-affirmative theory of education.

Keywords: *Bildung*, *Bildsamkeit*, educability, educational theory, Snellman, non-affirmative theory of education, educative teaching

Inledning

Våra nordiska länder har länge uppvisat stora likheter med avseende på läroplaner, skolsystem och pedagogisk forskning. I vissa utbildningsfrågor uppvisar länderna också unika drag. Ett sådant exempel är hur den nyliberala vändningen har slagit igenom sedan 1990-talet. Att Finland införde en blygsammare variant av den nyliberala utbildningspolitiken har ofta förklarats med de goda resultaten i internationella kunskapsmätningar: varför ändra ett fungerande system?[1] Kunskapsresultaten har i sin tur ofta förklarats med det stora söktrycket till lärarutbildningen, utbildningens kvalitet och det höga sociala anseende som skolan i Finland länge har åtnjutit.[2] Det här kapitlet vill vidga diskussionen om den finländska skolans egenart och visa att närhistoriska förklaringar, som fokuserat på perioden efter 1960-talet, behöver kompletteras med ett längre bildningsteoretiskt perspektiv. Poängen är att även om utbildningsideologin och skolutvecklingen i Norden var likartade efter IIVK varierar de nordiska ländernas *pedagogikteoretiska rötter*. Emellertid föll dessa rötter i skymundan när utvecklingen av den nordiska enhetsskolan kom att ledas av sociala och demokratiska ideal. De gemensamma strävandena har bidragit till att likheterna ofta har uppfattats som större än skillnaderna. Särskilt har de pedagogiska idéernas roll i Finlands geopolitiska historia och nationsbildning gått förlorad ur sikte. Också pedagogikens utveckling mot en empirisk vetenskap under 1960-talet bidrog till att den systematiska pedagogikens fokus på bildningsteori trängdes undan.[3]

Vi har också bevittnat en differentiering i den nordiska skolutvecklingen efter Berlinmurens fall 1989. I syfte att förstå vägvalet i Finland efter brytpunkten 1989 vägleds kapitlet av insikten att bildningsteoretiska rottrådar bortom närhistoriska skeenden kan påvisas. Kapitlet visar att den moderna

---

1 Michael Uljens, Lili-Ann Wolff och Sara Frontini, ”Finland – NPM resistance or towards European neo-welfarism in education?”, i *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, red. Helen M. Gunter, Emiliano Grimaldi, David Hall och Roberto Serpieri (Routledge, 2016), 39–52.

2 Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Teachers College Press, 2021).

3 Michael Uljens, ”Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori”, *Nordic Studies in Education* 42, nr. 1 (2022): 83–104, https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788.

eller klassiska tyska pedagogikens grundläggande idéer länge har burit upp skolans pedagogik i Finland, även om vi över tid kan identifiera viss variation i var betoningen har legat.[4]

I syfte att synliggöra idéhistoriska rottrådar finns olika vägar att gå. Kirsten Sivesind och Magnus Hultén har visat hur nationella styrdokument spelat en fundamental roll i skandinaviskt nationsbygge.[5] I det här kapitlet ligger fokus inte på kollektivt formulerade läroplaner och styrdokument, utan i stället på grundläggande bildnings-, fostrans- och undervisningsteori som reflekterar en kulturs och en epoks sätt att förstå generationsväxlingens pedagogiska kvaliteter. Jag avser här den pedagogiska teori som utvecklades av den finske journalisten, filosofen, pedagogen och statsmannen Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) i mitten av 1800-talet.[6]

Utgångspunkten för detta grepp är antagandet att sådana pedagogiska teorier som vinner gehör på något sätt svarar mot de krav som samtiden och en föreställd framtid ställer. Därför behöver de pedagogiska idéernas historia granskas i relation till den övriga kultur- och geopolitiska historien. För Finland gäller att landets stegvisa utveckling efter separationen från Sverige 1808–09, via perioden som storfurstendöme (1809–1917) till en självständig stat 1917, löpte parallellt med formuleringen av nya pedagogikteoretiska tankegångar. Snellmans

---

4 Birgit Schaffar och Lili-Ann Wolff, ”Phenomenon-Based Learning in Finland: A Critical Overview of Its Historical and Philosophical Roots”, *Cogent Education* 11, nr. 1 (2024), https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733.

5 Kirsten Sivesind och Magnus Hultén, ”Reform Histories and Changing Educational Conceptions of the Nation and Nationalism in Norwegian and Swedish Curricula, 1900–2020”, i *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*, red. Daniel Tröhler (Routledge, 2023), 225–249.

6 J. V. Snellman var filosof, journalist och statsman. Hans forskning omfattar statskunskap, medvetandefilosofi, pedagogik, politik, ekonomi och kulturteori (Himanka, 2012; Miettinen, 2024; Väyrynen, 1992; Savolainen, 2019). Snellman föddes i Stockholm, där hans familj bodde en tid, men växte upp i den österbottniska staden Gamlakarleby (fi. Kokkola) i Finland. Efter skolgång i Uleåborg i norra Finland inledde Snellman sina universitetsstudier vid Åbo Akademi som 16-åring 1822. Under professor Tengströms ledning studerade han historia, litteratur, grekiska och särskilt Hegels filosofi. Tillsammans med Johan Ludvig Runeberg och Elias Lönnrot hörde han till det unga intellektuella Lördagssällskapet på 1830-talet. Snellman blev professor i filosofi 1856 och senator 1863. Redan på 1830-talet utvecklade han sin grundläggande förståelse av medvetandets filosofi (Snellman, 1837). Finland blev officiellt tvåspråkigt 1902, då finskan blev officiellt språk.

explicita motto var att Finland skulle byggas upp inifrån med bildningens hjälp. Det är således alldeles särskilda geopolitiska och kulturpolitiska omständigheter som utgjorde grogrunden för att de nya idéerna om bildning skulle få gehör. Att geopolitiska skeenden påverkar hur nationella utbildningssystem utvecklas är emellertid på inget sätt unikt för Finland. Många skandinaviska gränsdragningar under 1800-talets början hade utbildningspolitiska konsekvenser. David Jakobsson noterar att: ”Sverige … fick, efter freden i Kiel 1814, i gengäld Norge som unionspartner från Danmark. Danmark erhöll i sin tur efter traktatet i Kiel områdena Färöarna, Grönland och Island som historiskt sett varit en del av den norska sfären.”[7] Jakobsson visar också på utbildningens växande roll för nationsbyggena i Skandinavien under 1800-talet.

Då Snellmans pedagogiska tänkande har diskuterats har intresset ofta kretsat kring hans utbildningspolitiska hållning i den känsliga språkfrågan. Ledd av ett nationellt medborgarskapsideal från 1840-talet drev Snellman tesen att Finland officiellt skulle bli enspråkigt finskt. Ett sådant ideal förutsatte bildning av de stora massorna. För att detta skulle lyckas krävdes bland annat en nytolkning av finskans roll,[8] vilket Snellman också lyckades främja.[9] År 1864 erkändes finskan som undervisningsspråk vid universitetet, liksom som förvaltnings- och domstolsspråk. Också Snellmans diskussion med Uno Cygnaeus på 1860-talet kring folkskolans grundande har väckt stort intresse. Medan Finland var tidigt ute med att grunda en professur i pedagogik och didaktik (1852), var landet senare ute med att grunda en folkskola (1866), vilket berodde på att frågan bromsades från S:t Petersburg.[10] Trots den omfat-

7 David Jakobsson, ”Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905”, i *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie: Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer*, red. Henrik Edgren och Bjørn M. Hovland (Cappelen Damm Akademisk, 2025), 165–186, https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch9.

8 Matti Klinge, ”Snellman, Johan Vilhelm”, i *Kansallisbiografia – verkkojulkaisu*, Studia Biographica 4 (Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997), uppdaterad December 22, 2024, http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kbg-003639.

9 Henrik Meinander, ”Språkfrågan sedan 1863”, i *Makten att kombinera: Utmaningar, vägval och handlingskraft i Svenskfinland*, red. S. Sjöblom och S. Sandberg (Svenska kulturfonden, 2015), 7–27.

10 Marja Jalava, ”Kunskapsskola eller arbetsskola? Kampen mellan Cygnaeus och J. V. Snellman om rollen som folkskolans fader på 1860-talet”, i *Skolhistoriskt arkiv*, vol. 33, red. E. Geber (Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2011), 17–34.

tande Snellmanforskningen har hans vetenskapliga bidrag till den pedagogiska teorin, närmare bestämt bildnings-, undervisnings- och fostransteorin, hamnat i bakgrunden i Finland.[11]

Kapitlets fortsatta struktur

För att synliggöra de idéhistoriska rottrådarna i Finland i Snellmans tappning, givet då aktuella geopolitiska omständigheter och hur de är synliga i vår egen tid, utvecklar jag argumentationen i fyra steg. (i) Inledningsvis antas att en orsak till att Snellmans arbete fallit i bakgrunden är att en förståelse av hans vetenskapliga bidrag kräver insikter i den klassiska pedagogikens principfrågor om bildning och pedagogiskt handlande. Utan en sådan pedagogikteoretisk läsförståelse är det svårt att identifiera de bärande idéerna i Snellmans författarskap och hur de är besläktade med de tyska klassikerna. För att få syn på Johan Vilhelm Snellmans bärande idéer måste vi därför först förstå vilka frågor han ville svara på. Vi börjar med en teoretisk fråga om pedagogikens paradoxer. Därmed beskrivs centrala moment i den moderna, eller idag klassiska, pedagogikens teoretiska landskap efter att vi lämnat en teologisk referensram. Det är mot den bakgrunden Snellmans teoretiska bidrag kan förstås. (ii) I ett andra steg går jag över till det kultur- och geopolitiska sammanhanget i Finland efter separationen från Sverige år 1809. Här visar jag hur utvecklingen i Preussen efter Napoleonkrigen framstod som referenspunkt för hur utvecklingen i Finland kunde drivas. (iii) När de idéhistoriska och geopolitiska sammanhangen har beskrivits är vi redo att i ett tredje steg gestalta Snellmans bildnings-, undervisnings- och fostransteori. (iv) Avslutningsvis visar jag i ett fjärde steg hur Snellmans tankar om emancipatorisk pedagogik lever vidare idag i den icke-affirmativa teorin om fostran och bildning.

---

11 Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, red., *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite* (SoPhi, 2024); Michael Uljens, ”Snellman som bildningsfilosof”, *Finsk Tidskrift*, nr. 7–8 (2006): 456–467; Michael Uljens, ”J. V. Snellman – Suomalaisen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja”, i *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, red. Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty (Jyväskylä: SoPhi, 2024), 136–159, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pedagogikens moderna idéhistoriska sammanhang

Ett ständigt närvarande problem i pedagogiken kommer till synes i form av den så kallade pedagogiska paradoxen. Allt sedan de grekiska filosoferna före vår tideräknings början har pedagogiken uppfattat individens bildningsprocess, liksom det pedagogiska handlande som syftar till att påverka denna process, som paradoxal. Jag ska ge tre exempel på sådana pedagogiska paradoxer. Syftet är därefter att visa hur Snellman, som exponent för den nordisk-tyska pedagogiken, hanterar paradoxens tredje variant.

Den första versionen är inlärningens paradox eller *Menons paradox* i Platons arbeten. I Sokrates dialog med Menon ställs frågan om hur det är möjligt att söka kunskap om vi inte *vet* vad vi söker. Om vi *inte* vet vad vi söker kan vi inte heller avgöra om vi har hittat kunskapen, lyder argumentet. Om vi däremot redan har kunskapen och därmed vet den, *behöver* vi inte lära oss den eller söka den. I det första fallet, där vi inte vet vad vi ska söka, är lärandet omöjligt. I det andra fallet, där vi redan har kunskapen, är lärandet onödigt. Detta dilemma löser Platon genom att anta att kunskapen är evig. Människan blir bärare av dessa eviga sanningar eller idéer genom att de finns i den själ som kopplas till individen vid födelsen. Ändå är människan från början inte medveten om denna medfödda kunskap. Platons svar var alltså *nativism*, uttryckt genom anamnesisläran. Det betyder att vi har dessa eviga sanningar och att dessa insikter är medfödda. Enligt denna teori överför läraren inte kunskap till den lärande. Däremot kan läraren hjälpa eleven att nå kunskap genom att rikta den lärandes uppmärksamhet mot de eviga idéer som hen antas bära med sig. Det sker genom att ställa frågor. En sådan frågande undervisning, majeutiken, hjälper eleven att själv få blicken fäst vid det hen *redan* bär med sig. I Platons teori består därför inlärningens paradox i att vi, för att uppnå kunskap, redan måste ha eller besitta den. Lärandet handlar här om att bli medveten om något som man hela tiden har haft men tidigare varit omedveten om.

Den andra versionen av den pedagogiska paradoxen kommer till uttryck i den judisk-kristna läran. Enligt denna ska fostran utgå från och återställa det gudomliga i människan (jfr. *Imago Dei – Imitatio Christi*). Här består paradoxen i att människan, som Gud har skapat till sin *avbild*, ändå är skild från sin skapare efter syndafallet såsom det beskrivits i *Första Moseboken* 1:26–27. Efter att människan genom dopet upptagits i Guds församling ska hon bildas

för att leva så att hon kan återförenas med sin skapare och därmed *bli* det hon redan *är*. Också här gäller det att bli eller förvärva något vi redan är eller har. Vidare handlar dilemmat om att sträva efter något som vi inte slutgiltigt kan göra oss en bild av på förhand.[12] Utan att Gud hade nedlagt ett frö i människan och utan dopet menade den finske teologen och pedagogen Lars Stenbäck att alla fortsatta bildningsåtgärder vore förgäves.[13]

Paradoxens tredje, eller moderna, variant utvecklades med den så kallade frihetsfilosofin, då vi övergav idén om arvsynden och föreställningen om världens gång som en väntan på den yttersta dagen. I det förmoderna, religiösa tänkandet var människans ursprung och världens slutpunkt således kända. Med den stegvisa övergången från detta förmoderna synsätt till det moderna tänkandet, frihetsfilosofin eller liberalismen, kvarstod paradoxen men ändrade form.

Enligt den moderna liberalismen är varken individens eller samhällets ursprung eller framtid kända eller beseglade på förhand. Med denna öppenhet, både vad gäller människans ursprung och hennes framtid, uppstod nya pedagogiska frihetsgrader, men samtidigt smög sig tanken in att friheten kanske gjorde pedagogisk påverkan omöjlig. Sålunda: å ena sidan, om individen inte var determinerad till något, kunde hon rimligtvis formas enligt pedagogens önskemål. Den här idén reflekterade en slags pedagogisk allmakt eller omnipotens. Å andra sidan, om individen verkligen var så här fri, framstod pedagogisk påverkan som omöjlig, eftersom individen själv avgjorde vilken påverkan som hade betydelse. I det här fallet gjorde friheten det omöjligt att forma individen, vilket visade på pedagogikens vanmakt eller impotens.

Den moderna pedagogikens utmaning var således att utveckla en teoretisk position mellan pedagogisk allmakt och vanmakt. Enligt Herbart var pedagogiskt handlande inte möjligt om man trodde på en genetiskt, religiöst, socialt eller historiskt determinerad utvecklingsgång (fatalism). I det fallet skulle människans utveckling redan vara bestämd. Men pedagogiskt handlande skulle också omöjliggöras om man accepterade en så kallad transcendental eller radikal frihetsfilosofi: om individen är radikalt fri, kan den lärande

12 Birgit Schaffar och Michael Uljens, ”Paradoxical Tensions between Bildung and Ausbildung in Academia: Moving within or beyond the Modern Continental Tradition?”, i *On the Facilitation of the Academy*, red. E. Westergaard och J. Wiewiura (Sense Publishers, 2015), 1–16.

13 Lars Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling* (Frenkell & Son, 1855).

inte formas utifrån. En sådan frihet skulle i stället innebära att individen helt och hållet själv avgör vilka intryck som har betydelse. J. G. Fichte, J. F. Herbart och andra formulerade tidigt en pedagogisk position mellan pedagogisk omnipotens och impotens. Det skedde med hjälp av begrepp som *Bildsamkeit* och *uppfordran till självverksamhen*.[14]

Den pedagogiska paradoxens tredje variant utgår därför från att människan å ena sidan antas *vara* fri, men å andra sidan samtidigt måste *bli fri* genom bildningsprocessen. Det som överhuvudtaget *möjliggör* pedagogiskt handlande är människans *frihet* – att hon inte är determinerad av naturen (genetiskt), religionen (arvsynden) eller kulturen (ståndssamhället). Samtidigt är fostran och undervisning *nödvändiga* för att individen ska *bli* fri. Att bli fri handlar här om att erövra kulturens redskap (kunskap, språk, handlingskompetens, med mera) för att kunna förverkliga sig och sina intressen tillsammans med och i förhållande till andra. Två av människans födelser – den biologiska och den kulturella – är således väsensskilda men ändå besläktade med varandra. Den öppenhet som följer den biologiska födseln möjliggör pedagogisk verksamhet, medan uppnåendet av kulturell frihet (till exempel att lära sig skriva och räkna) gör pedagogisk verksamhet nödvändig.

Människans medvetenhet om sig själv som fri blir därmed beroende av hur den andre erkänner och bemöter individen. Johan Vilhelm Snellman är en av de allra tidigaste nordiska filosoferna som positionerar sig i relation till den moderna pedagogikens paradox, sådan den formulerades från Rousseaus *Émile* 1762 fram till Herbarts arbeten under de första decennierna av 1800-talet. Vi återkommer strax till hur Snellman positionerade sig i relation till den moderna pedagogiken. Det finns dock ännu ett perspektiv som behövs för att förstå Johan Vilhelm Snellmans pedagogiska ansträngningar i Finland.

---

14 Michael Uljens, *Allmän pedagogik* (Studentlitteratur, 1998); Benner, 2023; Johan J. F. Perander, *Herbartianismen i pedagogiken* (Frenkell, 1883). I den tyskspråkiga allmänpedagogiska traditionen intar begreppen (a) erkännande, (b) uppfordran till självverksamhet och (c) Bildsamkeit (Bildbarhet) traditionellt en central position. Medvetenheten om och kunskapen om dessa begrepp, liksom om den icke-affirmativa pedagogiken, har utvecklats anmärkningsvärt mycket sedan slutet av 1990-talet inom den nordiska pedagogiken (Uljens, 1998; Oettingen, 2001; Oettingen, 2010; Siljander, 2012; Siljander et al., 2012; Heidegren, 2009; Friesen & Sævi, 2010; Schaffar & Uljens, 2015; Saeverot, 2015; Biesta, 2020; Uljens, 2023; Kivelä, 2023; Elo & Uljens, 2024).

Pedagogiken i kultur- och geopolitiskt perspektiv

Förutom det idéhistoriska perspektivet som jag beskrev ovan behöver vi ett kultur- och geopolitiskt perspektiv för att förstå de pedagogiska idéernas historia rätt. I Snellmans fall anknyter det kulturpolitiska perspektivet till både Napoleonkrigen och det finska kriget 1808–09, då Finland separerades från Sverige och blev ett semiautonomt Storfurstendöme i det ryska riket. Låt mig förklara.

Hösten 1806 anföll Napoleon Preussen och invaderade Berlin. Efter nederlaget och freden i Tilsit 1807 stod Preussen och Berlin inför frågan om hur landet skulle byggas upp igen. Wilhelm von Humboldt, kulturminister, ansåg tillsammans med filosofer som J. G. Fichte att detta skulle ske med bildningens hjälp. J. G. Fichtes patriotiska *Tal till den tyska nationen* (1806) hade stor betydelse för den tysknationella rörelsen. Sålunda inleddes ett omfattande reformarbete av det preussiska skolväsendet. Ett nytt vetenskapsbaserat universitet öppnade 1810 i Berlin. Både J. G. Fichte och F. D. E. Schleiermacher, som bägge var betydande pedagogiska teoretiker, agerade som rektorer för det nya universitetet. Vi ser här att den nya, i dag klassiska, pedagogikens utveckling sammanfaller med en geopolitisk rockad och ett praktiskt skolutvecklingsarbete med syfte att arbeta fram en förnyad kultur.

När Snellman trädde in som studerande, journalist, akademiker och politiker från och med 1820-talet fanns således redan ett handfast exempel i Preussen på hur en geopolitisk utveckling konkretiserade behovet av en ny idé om bildning. Eftersom skeendena kring det *Finska kriget* (1808–09), då Finland ockuperades österifrån av Alexander den I, är parallella med skeendena i Preussen, som ockuperades västerifrån av Napoleon, är det skäl att nu kasta en blick på de geopolitiska förvecklingar som ramar in utvecklingen av de pedagogiska idéerna i Finland.

I sin strävan efter europeisk kontroll ville Napoleon engagera också Sverige att delta i Frankrikes handelsblockad mot England. Det var emellertid Gustaf IV Adolf ointresserad av. Då slöt Napoleon ett fördrag med Rysslands kejsare Alexander I den 9 juli 1807 i Tilsit. I praktiken överförde överenskommelsen Finland till Rysslands intressesfär. Ryssland skulle i sin tur sätta press på Sverige att ansluta sig till kontinentalblockaden mot England. Efter att Sverige vägrat ansluta sig anföll Ryssland Finland den 21 februari 1808. Den mäktiga fästningen utanför Helsingfors, Sveaborg, föll överraskande enkelt

i maj 1808, varefter den svenska hären drog sig raskt norrut för att röra sig mot Sverige. Slaget i Oravais, fem mil norr om Vasa den 14 september 1808, i diktform beskrivet av Johan Ludvig Runeberg i *Fänrik Ståls sägner*[15] drabbade den svenska armén hårt. Snellmans familj på faderns sida erfor kriget i Uleåborg, där viktiga strider hade förts.[16]

Då Frankrikes och Rysslands krig lett till att Sverige höggs itu bekräftade fredsavtalet den 17 september 1809 i Fredrikshamn att Sverige förlorade omkring en tredjedel av sin landareal och en fjärdedel av sin befolkning till Ryssland. Vidare avstod Gustav IV Adolf från kronan, och Napoleons man, den franska före detta krigsministern och marskalken Jean Baptiste Bernadotte (1763–1844), valdes 1810 till kronprins i Sverige under namnet Karl Johan. Trots att Norge hade vägrat att acceptera den sk. Kielfreden 1814, som tvingade Danmark att överlämna Norge till Sverige, och trots att Norge förklarat sig självständigt i maj 1814 i Eidsvoll, tvingade svenska kronprinsen Karl Johan Norge till en union med Sverige.[17]

Den fransk-ryska balansen gynnade Finland genom att Alexander den I tillerkände den östra rikshalvan en relativt stor självständighet som storfurstendöme. Ständerna behöll sina privilegier, den protestantiska religionen kvarstod, liksom de svenska lagarna. Således stod Finland som nyblivet storfurstendöme hösten 1809 i en likartad situation som Preussen bara några år tidigare. Ett aktivt nationellt uppbyggnadsarbete startade inifrån. Svenskar var man inte längre, ryssar ville man inte bli. Alltså skulle något nytt etableras.

Snellman kom att få en central roll i uppbyggnadsarbetet, inte minst som ideolog. Snellman, som var född 1806, hade bedrivit sina universitetsstudier på 1820-talet i en stämning av nationellt uppvaknande vid akademin i Åbo. Elias Lönnroth, som hörde till samma *Lördagssällskap* som Snellman, vandrade samma tider omkring i Karelen, samlade dikter och skapade nationaleposet *Kalevala*. På universitetet stod de klassiska tyska pedagogernas och

15 Johan L. Runeberg, *Samlade skrifter*, vol. 4 (F. & G. Beijers förlag, 1870), https://runeberg.org/runeberg/4/.

16 Raimo Savolainen, *Med bildningens kraft: J. V. Snellmans liv* (Svenska litteratursällskapet i Finland, 2019), https://www.sls.fi/wp-content/uploads/mfiles/2155/2155.pdf.

17 Sigrun Gudmundsdottir, Anne Reinertsen och Nina P. Nordtømme, ”Eidsvoll 1814: En fallstudie i historieundervisning”, i *Didaktik*, red. Michael Uljens (Studentlitteratur, 1997), 229–245.

filosofernas arbeten högt på Snellmans läslista. Snellmans lärare, professor A. A. Laurell, hade introducerat de unga studenterna i Hegels läror. Dessa kultur- och geopolitiska realiteter var den utmaning som Snellman menade att Storfurstendömet Finland bäst kunde tackla med folkbildningens hjälp. Därför blev pedagogiken tidigt en viktig vetenskap i Finland, vilket han också skrev fram i sin Hegelinspirerade *Läran om staten* 1842. Senare visade turerna kring den första professuren i pedagogik (1852) hur den blev en indikator på övergången från ett förmodernt till ett modernt tänkande i pedagogiken i Finland.

Snellman och den första pedagogikprofessuren år 1852

Om bildandet av folket förutsatte en skola, förutsatte skolan en lärarutbildning. En universitetsbaserad lärarutbildning som byggde på vetenskaplig grund krävde en egen disciplin och professur. I Hegelsk anda och med utvecklingen i Preussen som förebild såg Snellman det nödvändigt att också Finland skulle byggas upp inifrån, med bildningens hjälp.[18] Ett skolsystem på folkets språk framstod som ett ideal. Latinet var fortfarande undervisningsspråket vid Helsingfors universitet ända till 1852, då det svenska språket fick den rollen. Då Snellman mycket väl förstod pedagogikens uppdrag som praktik och vetenskap för det nationella uppbyggnadsarbetet understödde han aktivt att en professur i pedagogik skulle inrättas år 1852, då Kejserliga Alexanders universitetets statuter ändrades och nya professurer inrättades. Universitetsreformen sattes i gång av Storfurstendömets ministerstatssekreterare Alexander Armfelt i Helsingfors, som med skäl var oroad över hur den autokratiska Nikolai den I (1796–1855), som agerade kejsare 1825–1855, järnhårt hade upprätthållit en förtryckande regim och ständigt stod i krig. Motsvarande utbildningsreformer som den i Helsingfors genomfördes i det ryska riket först efter att Alexander den II, regent från 1855 till 1881, tog över efter Krimkriget (1853–56). Det var också delvis till följd av Alexander II:s reformiver som folkskoleväsendet i Finland inrättades 1866, vilket var sent i nordisk jämförelse.

18 Eerik Lagerspetz och Sari Roman-Lagerspetz, ”J. V. Snellman on Rights and Recognition”, i *Finnish-German Yearbook of Political Economy*, vol. 1 (Verlag Holler, 2017).

Dramatiken kring professuren i pedagogik och didaktik var stor under dess första decennium (1852–1862). Att finna innehavare visade sig plötsligt problematiskt då de två kandidater som var påtänkta för tjänsten avled. Det var fråga om den 33-åriga docenten C. A. Alcenius (+1853) och hegelianen A. A. Laurell (+1852). Blickarna kom att falla på rektorn för Vasa högre trivialskola, teologie licentiaten Lars Stenbäck, pietist och prästvigd. Till sin ansökan bifogade han en nyskriven professorsavhandling kallad *Om pedagogien och dess närvarande utveckling*.[19] Stenbäck argumenterade för tanken att alla bildningsåtgärder var bortkastade om inte barnet först genom dopet upptagits i Guds församling. Teologie professorn F. L. Schaumann visade förståelse för Stenbäcks synsätt. Däremot kritiserade Snellman den nya avhandlingen hårt i *Litteraturbladet* i mars 1855.[20] Moralen, menade Snellman, var inte något av Gud givet, utan något som framspringer i och ur mänsklig praxis, vilja och kunskap.

Kritiken av Stenbäcks professorsavhandling hade inte önskad effekt: Stenbäck utnämndes i maj 1855, vilket naturligtvis irriterade Snellman. Hösten 1855 fortsatte polemiken i dagspressen, vilket resulterade i att Stenbäck sade upp sig efter några månader på professuren. Han kom, han såg, han förlorade. Stenbäck blev i stället kyrkoherde i Storkyro i Österbotten. Spelet kring lärostolen var således åter öppnat. Dramatiskt nog flyttades professuren från teologiska till filosofiska fakulteten 1859. Snellman erbjöd sig att inledningsvis själv sköta professuren tills en ny innehavare kunde hittas. Från december 1859 till maj 1861 skötte Snellman Finlands och Nordens första professur i pedagogik vid Kejserliga Alexanders universitet. Hans *Föreläsningar i pedagogik* från år 1861 samlar hans åskådning. Men han hade formulerat sin syn på bildning och pedagogik i flera andra sammanhang, bl.a. i hans omstridda tal *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837), som ännu i dag utgör stimulerande läsning för varje universitetslärare och studerande. Andra viktiga källor är hans huvudverk *Personlighetens idé* (1841) och *Läran om staten* (1842).

Den första egentliga professorn, efter Stenbäcks korta mandat och Snellmans inhopp på lärostolen år 1861, blev Zachris Joachim Cleve (1820–1900), tidningsmannen och rektorn från staden Kuopio i östra Finland. Cleve

19 Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling*.

20 Tarja-Liisa Luukkanen, ”Lars Stenbäckin pietistipedagogiikka ja J. V. Snellmanin siitä esittämä kritiikki”, *Teologinen Aikakauskirja*, nr. 4 (2013): 317–333.

erhöll ett resestipendium för att kunna meritera sig. När Cleve återkom från sin utlandsresa utnämndes han i januari 1862 till professuren i pedagogik och didaktik.[21] Eftersom Cleve var född 1820 hade han kommit att formas av det nationella uppvaknande som tog form i Finland från och med 1830-talet. Han hade också redan 1854 skrivit *Försök till lärobok i psykologi* i Hegels anda. Som professor grundade Cleve en nationell vetenskaplig förening för pedagogik (1864), liksom dess *Tidskrift utgifven av pedagogiska föreningen i Finland* (1865), som 1893 fick ett parallellt finskspråkigt namn. Cleve samlade sina tankar i ett stort opus år 1884, *Grunddrag till skolpedagogik*, på närmare 600 sidor. Boken var mycket heltäckande. Cleve formulerade skolans samhälleliga uppgift; den innehöll allmän didaktik, ämnesdidaktik och skolans ledarskap.

Övergången från Stenbäck till Snellman och Cleve som innehavare av professuren, liksom lärostolens flytt från den teologiska till historiskt-filosofiska fakulteten, blev ett tydligt uttryck för hur det förmoderna, religiöst grundlagda tänkandet kring pedagogiken övergick till den moderna era som i stora stycken fortfarande är vår.[22]

Snellmans pedagogiska hållning

I sin hållning till pedagogiken är Snellman både filosof och teoretiker, men också politiker och folkbildare. Här avgränsas fokus till hans pedagogik- och bildningsteoretiska bidrag.

Som forskare och pedagogisk filosof ser Snellman sin uppgift som att utveckla en principiell åskådning om ”vad fostran är”, snarare än att formulera normativa idéer om ”vad fostran bör vara.”[23] Denna hållning ger honom

21 Michael Uljens, red., *Pedagogiken i Finland 150 år* (Helsingfors universitet, 2002), 11–31.

22 Zachris J. Cleve, ”Hvari består uppfostran?”, *Tidskrift utgifven av Pedagogiska Föreningen i Finland* 1, nr. 1 (1865): 3–15, https://digi.kansalliskirjasto.fi/aikakausi/binding/116795?page=7.

23 Johan Vilhelm Snellman, ”Föreläsningar i pedagogik”, i *Samlade skrifter*, vol. 10 (Otava, 1896; originally published 1861), 221, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten10/sida/191/faksimil.

en särskild profil. *Pedagogiken som vetenskap* skall alltså (a) inte begränsas till blott empiriska beskrivningar av hur fostran framstår under en viss epok. Inte heller (b) skall pedagogiken som vetenskap normativt härledas från någon etisk konception eller formulera ideala framtidsvisioner som undervisningen skall sträva efter att förverkliga, utan skall i detta avseende vara öppen. Han förespråkar således att den systematiska pedagogiken, som pedagogisk filosofi, skall fokusera på den ontologiska frågan. Han vill formulera en grundläggande allmänpedagogisk position.

Snellman hör till de ”stora” tänkare som har utvecklat både en politisk och en pedagogisk filosofi, i likhet med bland andra Rousseau. Han är också en av de första som medvetet utvecklar pedagogiken i Finland i relation till de pedagogiska paradoxer som diskuteras ovan. Det problem som frihetsfilosofin, genom Immanuel Kant, lämnade efter sig som sitt arv är paradoxen att pedagogiken, samtidigt som den vill leda den växande till autonomi och självständighet, måste utgå från att individen redan är fri och kapabel att ”självständigt” förhålla sig till sin omvärld.

I sin berömda essä *Vad är upplysning?* från 1783 frågade sig Kant hur man genom yttre påverkan kan leda människan till att förstå sig själv som fri. Den samhälleliga varianten av den kantianska paradoxen kan uttryckas på följande sätt. Ofta vill pedagogiken utveckla eller förändra samhället med fostrans och undervisningens hjälp, utgående från bestämda intressen, målsättningar eller syften. Särskilt den *ideologiskt impregnerade kritiska pedagogiken* vill se sig själv som en ideologisk motkraft till rådande värderingar i samhället. Det är typiskt för denna form av kritisk pedagogik att eftersträva ett nytt framtida samhälle med utbildningens hjälp. Problemet är då att pedagogikens uppgift blir att forma den växande människan enligt utomstående intressen. I sådana fall behandlas både skolan och den växande inte som ett ändamål i sig, utan som ett medel för att förverkliga andras intressen.

Snellman såg att samma dilemma drabbar konservativ, eller samhällsbevarande, pedagogik. Om skolans syfte reduceras till att enbart förbereda eleverna för det samhälle vi har i dag, görs pedagogiken också till ett instrument och eleverna till ett medel. Sådan skolpedagogisk praxis som syftar till antingen samhällsbevarande eller samhällsförändring är i båda fallen frihetsberövande. Båda åskådningarna passar illa i en värld som betraktar framtiden som öppen och där individen ska lära sig att agera enligt eget huvud tillsammans med andra.

Den individuella sidan av paradoxen handlar om hur läraren utifrån kan påverka den lärande så att hon blir medveten om sig själv som fri och inser att hon har rätt till egen viljebildning. Genom sin bildningsteori tar Snellman därmed avstånd från idén att bildning handlar om att något inneboende i människan ska utvecklas. I vår västerländska tradition har en sådan tanke odlats både av bland andra Platon och inom religiösa världsåskådningar. Som vi sett tänkte sig Lars Stenbäck, skolrektorn och pietisten från Vasa som blev landets första professor i ämnet 1855, att gudsfröet efter syndafallet var det som möjliggjorde bildningsprocessen.[24] Men för Snellman var pedagogen ingen trädgårdsmästare och barnet ingen grönsak som blott skulle vattnas. På liknande sätt som Snellman förnekar en inre determinism av medfött slag förnekar han också en samhällelig determinism: vore vi bestämda inifrån eller utifrån, skulle vår frihet förnekas. Låt oss nu ta en närmare titt på Snellmans bildningsteori.

Bildningsteorin på individuell och kollektiv nivå

När man talar om Snellmans pedagogiska teori måste man skilja mellan hans *bildningsteori*, hans *familjefostransteori* och hans teori om *fostrande undervisning*. Det bör observeras att Snellmans utbildnings- eller språkpolitik inte kan härledas direkt från hans pedagogiska filosofi.

Eftersom bildningsbegreppet är komplext kräver det några inledande kommentarer. Den första distinktionen som behöver göras är mellan a) bildningsteori som en principlära om valet av undervisningens mål och innehåll, b) bildningsteori som en teori om individens lärandeprocess samt c) bildningsteori som en teori om hur pedagogik som institutionell praxis står i samband med andra samhälleliga praxisformer, såsom ekonomi, juridik, politik och etik. Snellman yttrar sig förvisso om bildningens syften, men på ett emancipatoriskt sätt. Det viktigaste här är dock att Snellman utvecklar en *processuell* syn på bildning, både på individuell och kollektiv nivå.

24 Stenbäck, *Pedagogien och dess närvarande utveckling*.

Bildning på individuell nivå

Snellmans bildningsteori på individuell nivå är medvetandefilosofiskt grundad. I hans bildningsteori står medvetandet som mänsklig förmåga och omvärlden i en dynamisk relation till varandra. Medan Kant hade förutsatt att individen före erfarenheten (*a priori*) hade tillgång till morallagar som hon kunde följa eller låta bli att följa, följde Snellman Fichtes resonemang. Enligt denna tankegång är moraliska regler inte givna före erfarenheten, utan något som individen tillägnar sig i interaktion med andra. Fichte menade också att individen blir medveten om sig själv som en fritt handlande varelse först genom att hon blir erkänd och bemött som ett subjekt som kan göra val.[25]

I likhet med Fichte menade Snellman att självmedvetandet endast kan bestämmas i relation till vad det *inte* är, det vill säga omvärlden. Det mänskliga *tänkandet* kännetecknas alltså av att det alltid har ett innehåll eller ett objekt. Därför är vetandet alltid ett vetande *om* något, eller det Snellman kallar ”minnesvetande.” Därmed hänvisar tänkandet konstitutivt sett till något annat än sig självt. På samma sätt förfar Snellman när han vill fastställa traditionens innehåll. Inte heller traditionen eller kulturen är en i sig existerande storhet. Omvärlden kan alltså inte fångas i sig, utan kan meningsfullt omtalas enbart i form av en erfaren omvärld. Det ”sanningsenliga vetandet” existerar därmed enbart som en syntes mellan medvetande och omvärld.[26]

Denna ömsesidigt förutsättande relation mellan subjekt och objekt utgör kärnan i Snellmans bildningsteori på individuell nivå. Det är en ständigt levande relation. Bildningsprocessen har inte någon på förhand given slutpunkt utan är livslång.[27] Åskådningen innebär inte enbart att subjektets självverksamhet är fundamental för bildningsprocessen, utan även att bildningsprocessen är beroende av hur kulturen presenterar sig för individen. Tankens kraft ”behöver ett objekt som den kan utövas på”, som Humboldt formulerar

25 Michael Uljens, ”Exploring Educative Teaching for Bildung: A Non-affirmative Approach to Didaktik for Schools”, *Hungarian Educational Research Journal* 15, nr. 4 (2025): 450–453, https://doi.org/10.1556/063.2025.00398.

26 Johan Vilhelm Snellman, ”Om det akademiska studium”, i *Samlade skrifter*, vol. 1 (Otava, 1896; ursprungligen publicerad 1840), 393–426, 161, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/393/faksimil.

27 Johan Vilhelm Snellman, ”Läran om staten”, i *Samlade skrifter*, vol. 1 (Otava, 1894 [1842]), 674–1003, 701, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/675/faksimil.

det[28]. Fostran och undervisning är då medvetna, konstgjort arrangerade och avsiktliga sätt på vilka kulturen presenterar sig för subjektet. Den pedagogiska påverkansmöjligheten grundas således i Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori. Individen *determineras* ändå inte av hur världen presenterar sig eller presenteras för henne, just eftersom det är individens självverksamma sätt att hantera kulturen som spelar in.

Snellman betraktar individens bildning som en pågående process. I likhet med Johann Gottfried Herder och Wilhelm von Humboldt anser Snellman att människan ständigt står i ett tolkande förhållande till omvärlden, sina medmänniskor, men också till sig själv: ”Vad människan nödvändigtvis behöver är därför blott ett objekt som gör en växelverkan mellan hennes receptivitet och spontanitet möjlig..”[29] Människans uppdrag är att ständigt finna sig själv i dessa relationer. I den meningen är människan dömd till en livslång bildningsprocess.

Trots att Snellmans författarskap präglas av hög begreppslig precision och utförliga resonemang hänvisar han sällan direkt till tyska och franska originalkällor. Snellman har ofta lästs som hegelian, men det förefaller uppenbart att hans pedagogiska tänkande hämtat inspiration från både Herder, Humboldt, Fichte och Schleiermacher.

Genom sin processuella bildningskonception tar Snellman avstånd från en ensidig materiell eller formell bildningsteori. Den *materiella* bildningsteorin utgår från att en människa är bildad om hon är välorienterad i sin kultur, kunnig och beläst. Den som vet mycket är bildad. Den *formella* synen på bildning beskriver däremot en person som är skicklig på att resonera, analysera, tolka och reflektera och som är ansvarstagande, kommunikativ, social och initiativrik. Formell bildningsteori betonar innehållsöverskridande, så kallade generiska, egenskaper och kompetenser.

Snellman representerar varken en ensidig materiell eller en ensidig formell bildningsteori. För Snellman är bildningsprocessen i stället dialektisk och pågår som en dynamik mellan tradition och självmedvetande, mellan subjekt och objekt, där han reserverar en fundamental roll för den växandes

28 Wilhelm von Humboldt, ”Teori om människans bildning”, i *Om språket* (Thales, 2011; ursprungligen publicerad 1793), 45.

29 Humboldt, ”Teori om människans bildning”, 47.

självverksamhet. Medan man kan peka på en början och ett slut för den pedagogiska påverkan kan detta inte göras för bildningsprocessen.

Bildning på kollektiv nivå – ateleologisk historiefilosofi

Snellmans dialektiska syn på individens bildningsprocess innebär att det inte finns någon slutpunkt eller något yttersta mål för denna process. Den relationella åskådningen korresponderar med att också *kulturen som helhet är stadd i kontinuerlig förvandling*. Således är Snellmans traditionsbegrepp inte bara dynamiskt, utan också *ateleologiskt*. Till skillnad från exempelvis Kant och Hegel menade Snellman att kulturförändringar inte i sig handlade om ett kulturellt uppstigande eller en förbättring. Som ändliga varelser kan vi, menar han, förvisso uppfatta en kulturell förändring som en förbättring, men ur det evigas perspektiv ser det inte ut så.

Snellman var alltså ingen kulturstadieteoretiker. I likhet med Rousseau ser Snellman i stället fostran som ett oändligt *uppdrag* för människan. Någon ändhållplats finns inte. Historiens gång leder inte till en given slutpunkt, utan vägen är målet. Därför måste människan förberedas för att ta ansvar för hur hon medverkar till framtidens utformning. I detta avseende är all fostrans yttersta syfte den växandes autonomi eller myndighet.

Snellman påpekar nogsamt att sättet på vilket den växande för kulturen vidare skiljer sig från det sätt på vilket hon har tagit emot den. Här finner vi att Snellman reserverar ett frirum för den växande. Snellman är därmed medveten om det utmanande i att fostra till förändringskompetens i ett i sig föränderligt samhälle. Skolans uppgift är därför inte att ensidigt fostra till det rådande, inte heller att genom fostran förändra samhället enligt givna ideal. Fostran till självverksamhet blir därmed Snellmans ledstjärna. Utan att han använder uttrycket kan vi säga att pedagogiken för Snellman är en *generationsväxlingsvetenskap*.

Familjefostransteori

Enligt Snellman är människobarnet inledningsvis bundet av den kultur som det fötts in i – det är inget val som barnet självt har gjort. Därför, säger Snellman, är barnet ”ofritt.” Eftersom barnet föds som en naturvarelse och står utanför kulturen beskriver Snellman barnet som ”oförnuftigt.” När barnet stegvis innesluts i kulturen genom att tillägna sig den genom deltagande

i vardaglig praxis utvecklar barnet ”en andra natur.” Barnet växer in i det ”förnuft” som råder i familjen och traditionen.

Pedagogiken strävar därför efter ”förnuft”, så att barnet blir delaktigt i traditionen, och efter ”frihet”, så att den växande, genom tillgång till universellt giltig kunskap (vetande), förstår sin kultur. Genom den universellt giltiga kunskapen skall individen också bli kapabel att överskrida sin kultur, om hon själv ser anledning därtill. Snellmans familjefostransteori handlar alltså huvudsakligen om att föra barnet in i traditionens ”förnuftiga” sätt att ”vara och vilja”, medan han i sin undervisningsteori formulerar hur barnet genom vetandet vinner en distans till traditionen. Distansen ger möjlighet att förhålla sig självständigt till den egna traditionen.

Vi kan således identifiera två olika slag av emancipatoriska processer hos Snellman. Influerad av Hegel tänker Snellman att den primärsocialisatoriska övergången till att tillägna sig kulturens sätt att ”vara” och ”vilja” är en första emancipatorisk process. Barnet ”befrias” då från naturtillståndet. En andra emancipatorisk process är att ta steget in i vetandets värld som skolan erbjuder. Därmed ”befrias” (emanciperas) individen från sin omedelbara uppväxtmiljö.

Snellman höjer hemmet till himlen. Hemmets kärlek är fundamental för barnet. Staten tillåts inte heller blanda sig i hemmets värld. Det kan delvis förklara att Finland fortfarande har *läroplikt*, men ingen *skolplikt*. Hemmets uppgift blir fostran i dess allmänna bemärkelse: att leda den växande in i den rådande kulturen, dess seder och bruk (sedligheten). Genom hemmets sätt att leva ut sin kultur blir barnet delaktigt i den nationella traditionens sätt att vara och vilja. Det innebär också att fostran i detta avseende är en normativ praktik som hämtar sitt moraliska berättigande från kulturen. I detta avseende är hemmets fostran underordnad en normativ etik.

I enlighet med hur viktigt hemmet är blir också äktenskapet alldeles avgörande för honom. Hur viktigt äktenskapet var framkommer i hans uppmärksammade reaktion på Carl Jonas Love Almqvists korta kärleksroman *Det går an* från 1839. Almqvists roman ifrågasatte äktenskapet och bekymrade sig om kvinnans ekonomiskt utsatta ställning. Snellmans svarsroman från 1840 fick rubriken *Det går an. En tafla ur lifvet. Fortsättning*. Det finns här knappast någon gräns för de tragedier som Snellman utmålar som konsekvenser av det leverne som Almqvist accepterar i sin, enligt Snellman, osedliga roman.

Att växa in i kulturen inom familjen är emellertid ingen passiv process, vare sig för barnet eller den vuxne. I Snellmans bildningsteori såg vi hur aktivt

barnet uppfattades. Detsamma gäller föräldrarna. I sina senare föreläsningar från 1860-talet påminner Snellman om hur de vuxna kan problematisera traditionen och därmed utmana barnet att betrakta den rådande praxisen på nya sätt. Snellmans familjefostransteori erkänner således familjens kritiska eller reflexiva traditionsförmedling.[30]

Skolans fostrande undervisning

Snellmans idé om fostran som hemmets uppgift är att den huvudsakligen är underordnad traditionen: hemmets uppgift är att socialisera barnet till den rådande kulturen, men traditionsförmedlingen kan, som Snellmans senare arbeten visar, också vara kritisk. Det betyder att hans teori om fostran i hemmet underordnas etiken, såsom denna etik kommer till uttryck i traditionens sätt att vara och vilja.

Men Snellman är en modern tänkare i det avseendet att han skapar en pedagogisk teori för ett samhälle där hemmet, arbetslivet och skolan har utvecklats till egna institutioner. Genom övergången från bondesamhället till det differentierade industrisamhället blir hemmet ensamt en otillräcklig bildningsmiljö. Att delta i hemmets vardagspraxis leder endast i begränsad utsträckning till teoretisk insikt. Därför behövs en folkbildning som organiseras med hjälp av en skola. Skolan blir då en övergångsinstitution som leder barnet till kunskapens värld.

Skolans uppgift är att vara den instans som står för vetandets värld. Genom vetandet överskrids traditionen. Snellman menar att traditionen till och med kan representera ett fördomsfullt sätt att vara, som vi kan befria oss från med vetandets hjälp. Snellman ger således vetandet en emancipatorisk (frigörande) roll i förhållande till traditionen. I den meningen representerar han en form av kritisk pedagogik. Den växande ska utveckla ett personligt och självständigt förhållningssätt till sin egen kultur.

Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori pekar ut olika idéer om *vetandet*. I sitt resonemang om dynamiken mellan subjektet och

30 Kari Väyrynen, ”Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla”, i *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, red. Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty (Jyväskylä: SoPhi, 2024), 113–135, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

omvärlden utgår han klart från att eleven måste tillägna sig undervisningens innehåll – utan den så kallade *minneskunskapen* har tanken inget att bearbeta. Men skolans undervisning får inte stanna vid att eleven har lärt sig innehållet eller uppövat handens skicklighet. Man kan således säga att Snellman tar avstånd från en *inlärningspsykologisk ämnesdidaktik* som formulerar kriteriet för framgångsrik inlärning som ett behärskande av kunskapsinnehållets logiska och epistemiska struktur.

Snellman företräder snarare det jag har kallat en *bildningsteoretisk ämnesdidaktik*. Det första steget är då att tillägna sig innehållet, eller nå ett ”minnesvetande”, som Snellman kallar det. Men minnesvetandet är ett ”begreppslöst” eller ”tanklöst” vetande och liknar närmast det som under senare år har kallats deklarativ (*veta att*)-kunskap. Den bildningsteoretiska ämnesdidaktiken ser undervisningsinnehållet också som ett *medel* för att bilda *den lärandes omdömesförmåga*. Det handlar då om att utveckla det som Snellman kallar det ”begripande vetandet”, där individen har förstått och gjort innehållet till sitt eget. Det innebär att: ”subjektet fattar det gifna innehållets betydelse och sammanhang, det är: förmår definiera, utreda och i andra ord än det gifna innehållets uttrycka och åt andra subjekter meddela det samma.”[31]

I det begripande vetandet ”röjes en högre grad av subjektets frivilliga verksamhet” (ibid., s. 161). Den tredje formen av vetande är det ”produktiva vetandet”, som kännetecknas av att individen själv har skapat ny kunskap: ”uppfinningen, framalstringen af ett innehåll, som förut icke funnits i någons medvetande” (ibid.).

Snellmans medvetandefilosofi utgår dock från syntesen mellan traditionen och medvetandet. Ett rent cartesianskt medvetande förnekas. Endast i analytiskt avseende kan vi identifiera ett abstrakt subjekt; reellt förutsätts ett objektmedvetande: ”Menniskan kan derföre fatta sitt jag såsom tänkande och viljande endast derigenom, att hon i sitt inre upptagit traditionen, det traditionela vetandet om sanning och rätt, såsom minnesvetande.”[32]

Likväl postulerar Snellman medvetandets ursprungliga frihet som ett lika nödvändigt villkor som medvetenheten om traditionen. Det ena vetandet

---

31 Johan Vilhelm Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, i *Samlade skrifter*, vol. 9 (Otava, 1896 [1837]), 159–185, 160, https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/159/faksimil.

32 Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, 165.

har i det andra sin förklaring: ”Vetandet i sin sanning innehåller båda dessa momenter; det är subjektets fria produkt (sjelfmedvetande) men tillika ett gifvet minnesvetande (tradition) … Endast i denna enhet af sjelfmedvetande och tradition, frihet och nödvändighet, är människan förnuftig och sedlig.”[33]

Detta format av bildningsteori öppnar en möjlighet för pedagogisk påverkan. Då det rena självmedvetandet endast är en abstraktion måste ett materiellt *vad* förutsättas. Den pedagogiska handlingen erbjuder sig som ett sådant utvalt innehåll. Även om det yttre intrycket är nödvändigt blir fostran och undervisning inte omnipotenta: hur det presenterade innehållet mottas är beroende av subjektets mottagande och hantering av det. Undervisningens nödvändighet skulle då förklaras med att det ”traditionella vetandet” som tillägnas i vardagslivet inte är tillräckligt för att orientera sig i en alltmer komplex värld, vars framtid dessutom är öppen och föränderlig.

I förlängningen avvisar denna, som jag gärna kallar den, medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori ensidiga tolkningar av den materiella och formella didaktiken som tillräckliga. Bildning handlar inte enbart om att tillägna sig innehållet, och ämnesövergripande reflektionskompetens kan inte utvecklas oberoende av innehåll. I detta avseende kan man säga att Snellman mycket tidigt argumenterar för det som Wolfgang Klafki[34] senare kom att kalla *kategorial bildningsteori*. Denna relationella medvetandefilosofi har i vår egen tid haft en företrädare i den svenske pedagogen Ference Martons icke-dualistiska hållning samt i hans fenomenografi och variationsteori.

Fostran till självverksamhet och självfostran blir Snellmans ledstjärna. Den fostrande undervisningen innebär således att fördjupa den växandes i vardagen förankrade erfarenhet för att, med vetandets hjälp, utveckla en medvetenhet om att ett överskridande av det givna är möjligt.

33 Snellman, ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen”, 167.

34 Wolfgang Klafki, ”Kritisk-konstruktiv didaktik”, i *Didaktik*, red. Michael Uljens (Studentlitteratur, 1997), 215–228.

Snellmans arv och betydelse i vår tid

Den partikulära kulturen och den universella humaniteten – ömsesidigt beroende

Utvecklingen i vår värld har länge kännetecknats av en samtidig global homogenisering och lokal pluralisering. Samtidigt som de flesta länder blir alltmer lika varandra har exempelvis den språkliga mångfalden inom länderna ökat. Frågan om världsmedborgarskap och fostran till humanitet har således återfått sin plats i den pedagogiska dialogen.[35] Hur förhöll sig då Snellman till idén om världsmedborgarskap, som genom globaliseringen, teknologin och de ekologiska frågorna åter har aktualiserats som pedagogiskt ideal? Kant hade redan i slutet av 1700-talet argumenterat för världsmedborgarskap eller kosmopolitism som bildningsideal, men detta kunde Snellman inte omfatta. Snellman tar explicit avstånd från en, som han uppfattar den, romantisk humanism och kosmopolitism. För Snellman är det nationen som blir det högsta. Detta framkommer tydligt i *Läran om staten*, där Snellman inte utvecklar någon folkrätt, det vill säga en teori som reglerar förhållandet mellan stater och mellan folk, men däremot en offentlig rätt som inkluderar en syn på medborgerliga rättigheter.[36]

Snellman saknar ändå inte ett begrepp om det universella. För honom är den enskilda kulturen alltid ett uttryck för det universella, för humaniteten. Att tala om ”mänskligheten” som sådan blir däremot för honom ett tomt begrepp. Inte heller ser Snellman religionen som en form av kosmopolitism som kan reglera enskilda kulturers sätt att vara. Det är snarare kulturens egenart som ska ha denna roll.

Det universella framkommer huvudsakligen hos Snellman genom hans begrepp om vetandet, som just representerar det allmänt giltiga. I Snellmans terminologi kan man således säga att vi genom det rationella vetandet är världsmedborgare och att vi genom det traditionella viljandet är invånare i specifika kulturer. Eftersom vetandet och traditionen, det lokala och det globala, det partikulära och det universella, liksom självmedvetandet och traditionen,

35 Peter Kemp, *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* (Göteborg: Daidalos, 2006); Leo Komischke-Konnerup, *Menneske eller borger: Skolans pedagogiska grundproblem* (Köpenhamn: Akademisk forlag, 2016).

36 Snellman, ”Läran om staten”, 674–1003.

förutsätter varandra, kan man hävda att ett verkligt världsmedborgarskap och ett lokalt medborgarskap inte behöver betraktas som ömsesidigt uteslutande, utan snarare som ömsesidigt förutsättande. Den dialektiska tanken att varje enskild kultur på sitt eget sätt uttrycker humanitet och att humanitet som det allmänt mänskliga enbart kan fångas genom enskilda uttryck, är lättare att omfatta om vi tänker på det allmänna vetandet som det förenande kittet.

Det rationella vetandets begränsning och frågan om det goda

Snellman ställde det universella vetandet i finrummet. Ändå handlade bildning hos Snellman absolut inte om att blott tillägna sig högkultur för dess egen skull. Minnesvetandet var en nödvändig förutsättning för det begreppsliga och produktiva (innovativa) vetandets etablering. På samma sätt måste självmedvetandet förutsättas. Den medvetandefilosofi som han ger uttryck för i sin bildningsteori är inte föråldrad, utan ligger nära både samtida fenomenologisk medvetandefilosofi och aktuella teorier om bildning.

Men hur långt kan vi förlita oss på det rationella förnuftets saliggörande kraft? Förvisso tänker vi också i dag att många problem skulle kunna finna sin lösning bara vi människor hade tillräckligt med kunskap. Det finns heller ingen anledning att betrakta betydelsen av universellt vetande som föråldrad. Givetvis kan vetandet fortfarande nyttjas på ett emanciperande sätt i relation till den specifika kulturen eller etablerad praxis. Men vi har också sett att en dramatisk kunskapstillväxt har lett till att vi instrumentellt utnyttjar naturresurser på sätt som överskrider jordens bärförmåga. Den förnuftsbaserade traditionen har kommit att medföra både hot och hotbilder av tidigare oskådat slag.[37] Kritiken av rationalismen som ideologi har i stället betonat etikens och det moraliska ansvarets betydelse[38]. Trots att Snellman i sina skrifter för 170 år sedan betonar omdömets bildning lyfte han inte utvecklingen av det moraliska och politiska tänkandet lika starkt som vi gör i dag.

Ändå kan man hävda att idén om det pedagogiska handlandet som en uppfordran till självverksamhet bygger på ett ansvarsteoretiskt paradigm. Snellmans hermeneutiska eller ateleologiska historiefilosofi betraktar världens

37 Georg Henrik von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (Bonniers, 1986).

38 Birgit Schaffar, *Anpassa eller frigöra: Åtta studier om pedagogikens uppdrag* (Universitet i Malmö, 2025).

framtid som radikalt öppen. Denna öppenhet kan läsas som ett slags moraliskt krav på att föra en kontinuerlig samhällelig dialog om hur en rättvis värld kan eller behöver se ut. Denna liberalism medförde en övergång från en sluten moralism till en syn på moral som något som människan själv förhandlar fram. Snellman står därmed nära Schleiermachers tes om att fostran behöver ta sikte på att lära människan att leva med själva frågan om det goda livet som en ständig följeslagare. Snellman talar dock mindre om rättvisa men desto mer om nytta. Utbildning är nödvändig för att skapa välstånd i samhället. Han påminner om att kulturer som blomstrat ekonomiskt också har gjort betydande satsningar på folkets utbildning. Välståndet skulle ändå inte vara ett slutmål eller ett självändamål. Det förbättrade ekonomiska välståndet skulle i stället nyttjas för att stärka kulturen.

Snellman och den icke-affirmativa didaktikens syn på fostrande undervisning

För att ytterligare pröva aktualiteten i Snellmans position kan vi med några penseldrag granska den mot vår egen tids icke-affirmativa allmänpedagogik.[39] En sådan granskning ter sig rimlig eftersom både Snellman och den icke-affirmativa pedagogiken, sådan den utvecklats av professor Dietrich Benner vid Humboldtuniversitetet i Berlin, bygger på den tyska pedagogikens moderna klassiker samt den medvetandefilosofi och bildningsteori som bl.a. J.F. Herbart och J. G. Fichte utvecklade (Benner, 2023). Jag väljer här att fokusera på en enda fråga, nämligen några *varianter av emancipatorisk pedagogik*.

Den första formen av emancipation som Snellman, i likhet med Hegel, lyfter fram är övergången från naturtillståndet till att bli kulturvarelse. I denna process övertar barnet språk, normer och handlingsmönster och förs därmed in i kulturen.

Den andra formen av emancipation som vi hittar hos Snellman, och som också är giltig i dag, handlar om att barnet som elev tar steget från den förgivettagna vardagskulturen till det universella vetandets värld. Med hjälp av universellt eller allmänt giltig kunskap skapas en distans till den omedelbara

39 Uljens, *Allmän pedagogik*; Michael Uljens, red., *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (Springer, 2023), https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1.

uppväxtmiljöns förgivettagna villkor. Med hjälp av den allmänt giltiga kunskapen kan läraren pedagogiskt uppfordra eleven till självverksamhet, vilket kan medföra ett överskridande och övergivande av den tidigare erfarenheten, en så kallad negativ erfarenhet, för att uttrycka det med Hans-Georg Gadamers ord. Den nya förståelsen tvingar sig på den redan existerande erfarenheten. Båda dessa former av emancipation innebär att individen befrias från något. Denna befrielse *från* något har kallats *negativ frihet*. Pedagogiskt kan vi betrakta övergången från naturtillståndet till vardagskulturen och övergången från vardagskulturen till vetandets värld som exempel på *negativ emancipation*.

Till skillnad från sådan klassisk eller *negativ emancipation*, som innebär en befrielse *från* något (från naturtillståndet, från förgivettagen erfarenhet), kan vi identifiera en syn på emancipation som fokuserar på *till vad* den lärande ska emanciperas och *hur* detta ska ske. Vi kan kalla detta *affirmativ emancipation*. Då vill det pedagogiska handlandet inte bara befria individen *från* existerande villkor till något godtyckligt nytt. Den affirmativa emancipationen skiftar i stället fokus och vill ersätta en tidigare åskådning med en annan åskådning som är definierad på förhand. Här förväntas den lärande aktivt arbeta sig in i innehållet, men utan att ställa sig frågande eller problematiserande till detta innehåll; i stället förväntas den lärande affirmativt tillägna sig det. Det är fråga om ett slags medveten socialisering av individen till något givet. En sådan pedagogik riskerar emellertid alltid att bli indoktrinerande, då den vill påtvinga individen förutbestämda värderingar eller förståelseformer utan att dessa problematiseras för, av eller med eleven. Snellman är ingen vän av affirmativ emancipation som skolans huvudsakliga kännetecken. Minneskunskapen är nödvändig men otillräcklig. Detta framkommer exempelvis i Snellmans kritik av Lars Stenbäcks pedagogik, som grundar sig i pietismen.

I den affirmativa emancipationens ställe vill jag lyfta fram *icke-affirmativ emancipation* eller *bildande emancipation*. På engelska har jag kallat detta *educative emancipation*.[40] Den bygger också på den första och andra versionen av emancipation som nämndes ovan. Dels befrias människan från naturtillståndet genom att ledas in i kulturen genom deltagande i vardagspraxis, dels problematiseras elevens kulturbundna vardagserfarenhet med hjälp av ny kunskap. Den icke-affirmativa emancipationen förespråkar ett annat sätt att

40 Uljens, ”Exploring Educative Teaching for Bildung”, 449–473.

röra sig från vardagspraxis till vetandets värld. Förutom att eleven tillägnar sig undervisningsinnehållet syftar icke-affirmativ emancipation, eller bildande emancipation, *till produktiv eller positiv frihet*. Produktiv frihet betyder dels att undervisningsinnehållet behandlas på ett sådant sätt att (a) eleven självständigt arbetar sig in i innehållet och gör det till sitt, och (b) eleven ytterligare uppfordras att bedöma undervisningsinnehållets värde och betydelse ur olika perspektiv. Detta påminner något om Snellmans *begripande vetande*. I icke-affirmativ emancipation kommer undervisningsinnehållet att ändra funktion: från att vara ett objekt som tillägnas till att fungera som ett medel med vars hjälp elevens omdömesförmåga förkovras. Här lär sig eleven att se sig själv som tänkandets aktiva, viljande subjekt; ett aktivt och självmedvetet jag tar form.

I icke-affirmativ emancipation till produktiv frihet utvecklar eleven inte bara självständighet och kritisk omdömesförmåga rörande det rådande, utan lär sig även *överskridandets* konst. Någon skulle måhända idag kalla detta att lära sig att lärande är möjligt. Då eleven tillägnar sig kulturinnehållet, vilket vidgar den tidigare erfarenheten, inser eleven indirekt att också den nya kunskapen i framtiden kan komma att överskridas. Kunskap är då något robust och strukturerat men ändå tillfälligt, inte nödvändigtvis universellt giltigt. Det innovativa tänkande som genererar något som tidigare ännu inte tänkts kallade Snellman *produktivt vetande*. Snellmans medvetandefilosofiskt grundade bildningsteori korresponderar således väl med den icke-affirmativa pedagogiken.

Förutom det ovanstående ingår också tanken om *ämnesområdesspecifik förståelse* i den icke-affirmativa pedagogikens syn på fostrande undervisning. Det handlar om att inte blott lära sig specifika insikter eller exempel från ämnen som historia, matematik, biologi, ekonomi, religion och språk, utan också om att lära sig tänka historiskt, matematiskt, biologiskt, ekonomiskt och religiöst, liksom att förvärva språklig kompetens. Ämnesområdesspecifik förståelse handlar om att lära sig tänka disciplinärt, eller disciplinstypiskt. Att lära sig tänka disciplinstypiskt (historiskt, matematiskt, biologiskt etc.) förutsätter att den lärande på något plan *hittar fram till de frågor som den disciplinstypiska eller ämnesområdesspecifika kunskapen och vetandet är svar på*. Här använder pedagogen den positiva kunskapen för att leda den lärande fram till de frågor som kunskapen är svar på. När den lärande har hittat frågan inser hon att det kan finnas nya svar på frågorna, men också att själva frågorna kanske måste omformuleras. Att hitta fram till frågorna och kritiskt granska

dem är viktigt, eftersom vår kultur sedan länge har förlorat en naiv tro på att kunskap skapas förutsättningslöst. Vi förstår idag att all kunskapsproduktion är intressedriven och värdebunden. Därför blir det i undervisningen viktigt att, där det är lämpligt, förstå vilka intressen eller värden som ligger bakom de frågor som den rådande kunskapen är ett svar på.

Den icke-affirmativa pedagogiktraditionen har sedan Snellman betonat att generella färdigheter, innehållsneutrala och situationsöverskridande kompetenser samt generiska kompetenser enbart kan uppövas *med innehållets hjälp*. Det kan handla om förmåga till självbestämmande, kritiskt tänkande, bedömning av hur och när man ska visa solidaritet, omsorg och ansvar för sig själv och andra, handlingskraft, självtillit och självförtroende. Då vi följer Snellmans bildningsteoretiska didaktik, som är grundad i en icke-dualistisk medvetandefilosofi, kan sådan kompetens alltid uppövas enbart i relation till bestämda innehåll.

En sista dimension, som här endast noteras med hänvisning till Snellman, handlar om personlighetens daning. Det innebär att identifiera sig som *någon*, ett jag. Det handlar om att mogna som person och finna sin identitet (”hitta sig själv”) i relation till existerande kunskap, värden och kulturella praktiker, men också till de utmaningar som förenar mänskligheten. Också här företräder Snellman idén om myndighet eller autonomi som bildningens mål. Dock avses inte ett statiskt tillstånd, utan att individen har kommit att förstå sig själv som både tillhörig en tradition och samtidigt oberoende av densamma.[41]

Avslutning

Jag har i det här kapitlet visat hur några av den moderna eller klassiska pedagogikens grundläggande tankegångar introducerades i Finland i mitten av 1800-talet. Det författarskap som här kortfattat har beskrivits är Johan Vilhelm Snellmans (1806–1881). Syftet har också varit att visa hur

41 Mari Mielityinen-Pachmann och Michael Uljens, ”Hermeneutics in Non-affirmative Theory of Education”, i *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, red. Michael Uljens (Springer, 2023), 203, https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_9.

pedagogiken är en kulturbunden disciplin. Jag har exemplifierat detta genom att visa hur en ny geopolitisk realitet i Preussen efter freden i Tilsit 1807 bidrog till nya sätt att tänka om pedagogik. När vi förstår de geo- och kulturpolitiska omständigheter som rådde under Snellmans tid blir likheterna mellan utvecklingen i Preussen och Finland tydligare. Båda utvecklingarna var en följd av Napoleonkrigen och Rysslands expansiva orientering västerut.

Idén att med bildningens hjälp reformera kulturer blev också i andra delar av världen en modern strategi. På motsvarande sätt kom Japan att tillägna sig den tyska didaktiken i slutet av 1800-talet. De så kallade Ivy League-universiteten i USA har sina förebilder i de tyska universiteten från 1800-talet.[42] De utbildningspolitiska satsningarna efter den amerikanska Sputnikchocken 1957 är välkända. Om Finland med Snellman lånade pedagogikteoretiska idéer för att omsätta dem i ett nytt kulturpolitiskt sammanhang, har Finlands nuvarande skolpraktik och utbildningspolicy i stället kommit att fungera som inspiration för många andra länder.

De principiella frågor som Snellman hanterar i sin teori är sådana som pedagogiken inte heller i dag kan förbigå. Genom att studera Snellman förhåller man sig samtidigt till stora delar av den moderna traditionen inom västerländsk filosofisk pedagogik. De svar som Snellman utvecklar kring bildning, undervisning och fostran visar att den moderna pedagogikens begreppssystem introducerades tidigt i Finland. Den snellmanska pedagogiken framträder som en tankeströmning som under lång tid har gett riktning åt utvecklingen, medan läroplaner, skolformer och ledningssystem har varierat över tid.

Kapitlet har avslutningsvis visat att också allmänpedagogiska tankesystem mycket väl kan och bör förstås i ett problemhistoriskt perspektiv, där idéhistoriska strömningar granskas i relation till reella kultur- och geopolitiska skeenden. Det är på sådana premisser som jag menar att ett fortsatt arbete inom den systematiska pedagogiken bäst kan bedrivas.

---

42 Louis Menand, Paul Reitter och Chad Wellmon, red., *The Rise of the Research University: A Sourcebook* (University of Chicago Press, 2017).

Referenser

Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015.

Benner, Dietrich. "On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung." I *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, redigerad av Michael Uljens, 21–59. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_2.

Benner, Dietrich. *Tekster till dannelsesfilosofi – mellem etik, pedagogik og politik*. Aarhus: Klim, 2005.

Biesta, Gert. "Can the Prevailing Description of Educational Reality Be Considered Complete? On the Parks-Eichmann Paradox, Spooky Action at a Distance, and a Missing Dimension in the Theory of Education." *Policy Futures in Education* 18, nr. 8 (2020): 1011–1025. https://doi.org/10.1177/1478210320910312.

Cleve, Zachris J. *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds, 1884.

Cleve, Zachris J. "Hvari består uppfostran?" *Tidskrift utgifven av Pedagogiska Föreningen i Finland* 1, nr. 1 (1865): 3–15. https://digi.kansalliskirjasto.fi/aikakausi/binding/116795?page=7.

Friesen, Norm och Tone Sævi. "Reviving Forgotten Connections in North American Teacher Education: Klaus Mollenhauer and the Pedagogical Relation." *Journal of Curriculum Studies* (2010): 1–25.

Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos, 2020.

Gudmundsdottir, Sigrun, Anne Reinertsen och Nina P. Nordtømme. "Eidsvoll 1814: En fallstudie i historieundervisning." I *Didaktik*, redigerad av Michael Uljens, 229–245. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Heidegren, Carl-Göran. *Erkännande*. Stockholm: Liber, 2009.

Himanka, Juha. "The University as a Community of Selves: Johan Vilhelm Snellman's 'On Academic Studies'." *Higher Education* 64 (2012): 517–528.

Humboldt, Wilhelm von. "Teori om människans bildning." I *Om språket*, 44–50. Stockholm: Thales, 2011. Ursprungligen publicerad 1793.

Jakobsson, David. "Fäderneslandet, nationen och Skandinavien i skolans styrdokument 1805–1905." I *Nye stemmer i norsk utdanningshistorie: Fra 1800-tallets nasjonalisme til vår tids usamtidige utdanningsreformer*, redigerad av Henrik Edgren och Bjørn M. Hovland, 165–186. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2025. https://doi.org/10.23865/cdf.252.ch9.

Jalava, Marja. "Kunskapsskola eller arbetsskola? Kampen mellan Cygnaeus och J. V. Snellman om rollen som folkskolans fader på 1860-talet." I *Skolhistoriskt arkiv*, vol. 33, redigerad av E. Geber, 17–34. Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2011.

Kant, Immanuel. "Synpunkter till en allmän historia i ett världsmedborgerligt syfte." I *Avhandlingar om fred och rätt*, 5–30. Stockholm: Albert Bonniers, 1915. Ursprungligen publicerad 1795.

Kemp, Peter. *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos, 2006.

Kivelä, Ari. "Varieties of *Bildsamkeit*." *Global Education Review* 10, nr. 1–2 (2023): 50–65.

Klafki, Wolfgang. "Kritisk-konstruktiv didaktik." I *Didaktik*, redigerad av Michael Uljens, 215–228. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Klinge, Matti. "Snellman, Johan Vilhelm." I *Kansallisbiografia – verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997. Uppdaterad 29.12.2020. http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kbg-003639.

Komischke-Konnerup, Leo. *Menneske eller borger: Skolans pedagogiska grundproblem*. Göteborg: Akademisk förlag, 2016.

Lagerspetz, Eerik och Sari Roman-Lagerspetz. ”J. V. Snellman on Rights and Recognition.” *Finnish-German Yearbook of Political Economy* 1 (2017): 1–18. Verlag Holler.

Laurell, Adolf Axel. *Afhandlingar i uppfostringsläran*. Del 2, *Om den allmänna bildningens natur och arten af den kunskap hon fordrar*. Stockholm: Wasenius, 1833.

Luukkanen, Tarja-Liisa. ”Lars Stenbäckin pietistipedagogiikka ja J. V. Snellmanin siitä esittämä kritiikki.” *Teologinen Aikakauskirja* 2013, nr. 4 (2013): 317–333.

Meinander, Henrik. ”Språkfrågan sedan 1863.” I *Makten att kombinera: Utmaningar, vägval och handlingskraft i Svenskfinland*, redigerad av S. Sjöblom och S. Sandberg, 7–27. Helsinki: Svenska kulturfonden, 2015.

Menand, Louis, Paul Reitter och Chad Wellmon, red. *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

Mielityinen-Pachmann, Mari och Michael Uljens. ”Hermeneutics in Non-affirmative Theory of Education.” I *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*, redigerad av Michael Uljens, 199–214. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_9.

Miettinen, Reijo, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, red. *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Oettingen, Alexander von. *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Copenhagen: Gyldendal, 2010.

Oettingen, Alexander von. *Det paedagogiske paradoks*. Aarhus: Klim, 2001.

Perander, Johan J. F. *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: Frenkell, 1883.

Runeberg, Johan L. *Samlade skrifter*. Vol. 4. Helsingfors: F. & G. Beijers förlag, 1870. https://runeberg.org/runeberg/4/.

Saeverot, Herner. ”Revitalising Bildsamkeit?” *Studies in Philosophy and Education* 35, nr. 1 (2016): 1–16.

Sahlberg, Pasi. *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2021.

Savolainen, Raimo. *Med bildningens kraft: J. V. Snellmans liv*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 2019. https://www.sls.fi/wp-content/uploads/mfiles/2155/2155.pdf.

Schaffar, Birgit och Michael Uljens. ”Paradoxical Tensions between Bildung and Ausbildung in Academia: Moving within or beyond the Modern Continental Tradition?” I *On the Facilitation of the Academy*, redigerad av E. Westergaard och J. Wiewiura, 1–16. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. https://www.sensepublishers.com/media/2288-on-the-facilitation-of-the-academy.pdf.

Schaffar, Birgit och Lili-Ann Wolff. ”Phenomenon-Based Learning in Finland: A Critical Overview of Its Historical and Philosophical Roots.” *Cogent Education* 11, nr. 1 (2024): 1–14. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733.

Siljander, Pauli. ”Educability and Bildung in Herbart’s Theory of Education.” I *Theories of Bildung and Growth*, redigerad av Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen, 87–106. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Siljander, Pauli, Ari Kivelä och Ari Sutinen, red. *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Sivesind, Kirsten och Magnus Hultén. ”Reform Histories and Changing Educational Conceptions of the Nation and Nationalism in Norwegian and Swedish Curricula, 1900–2020.” I *Education, Curriculum and Nation-Building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*, redigerad av Daniel Tröhler, 225–249. London: Routledge, 2023.

Snellman, Johan Vilhelm. *Det går an: En tafla ur lifvet. Fortsättning*. Stockholm: Looströms förlag, 1840. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/DetGarAnEnTaflaUrLifvet/sida/-3/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Föreläsningar i pedagogik.” I *Samlade skrifter*, vol. 10, 191–309. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1861. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten10/sida/191/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Läran om staten.” I *Samlade skrifter*, vol. 1, 674–1003. Helsingfors: Otava, 1894. Ursprungligen publicerad 1842. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/675/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen.” I *Samlade skrifter*, vol. 9, 159–185. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1837. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/159/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om det akademiska studium.” I *Samlade skrifter*, vol. 1, 393–426. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1840. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten1/sida/393/faksimil.

Snellman, Johan Vilhelm. ”Om frihet och tvång i uppfostran.” I *Samlade skrifter*, vol. 9, 490–497. Helsingfors: Otava, 1896. Ursprungligen publicerad 1844. https://litteraturbanken.se/f%C3%B6rfattare/SnellmanJV/titlar/SamladeArbeten9/sida/490/faksimil.

Stenbäck, Lars. *Pedagogien och dess närvarande utveckling*. Helsingfors: Frenkell & Son, 1855.

Uljens, Michael. *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Uljens, Michael. ”Exploring Educative Teaching for Bildung: A Non-affirmative Approach to Didaktik for Schools.” *Hungarian Educational Research Journal* 15, nr. 4 (2025): 449–473. https://doi.org/10.1556/063.2025.00398.

Uljens, Michael. ”J. V. Snellman – Suomalaisen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja.” I *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, redigerad av Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, 136–159. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Uljens, Michael, red. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Cham: Springer, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1.

Uljens, Michael, red. *Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2002.

Uljens, Michael. ”Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori.” *Nordic Studies in Education* 42, nr. 1 (2022): 83–104. https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788.

Uljens, Michael. ”Snellman som bildningsfilosof.” *Finsk Tidskrift*, nr. 7–8 (2006): 456–467.

Uljens, Michael, Lili-Ann Wolff och Sara Frontini. ”Finland – NPM Resistance or towards European Neo-welfarism in Education?” I *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, redigerad av Helen M. Gunter, Emiliano Grimaldi, David Hall och Roberto Serpieri, 39–52. London: Routledge, 2016. https://

www.routledge.com/New-Public-Management-and-the-Reform-of-Education-European-lessons-for/Gunter-Grimaldi-Hall-Serpieri/p/book/9781138833814.

Väyrynen, Kari. *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 1992.

Väyrynen, Kari. ”Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla.” I *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsite*, redigerad av Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri och Soila Lemmetty, 113–135. Jyväskylä: SoPhi, 2024. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/97303/SoPhi%20157.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wright, Georg Henrik von. *Vetenskapen och förnuftet*. Stockholm: Bonniers, 1986.