Rytzler, J. & Magnússon, G. (2026). Bildning och högre utbildning: Bernt Gustavssons bildningsbegrepp i didaktisk belysning. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 267–290). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870811

11

Bildning och högre utbildning

Bernt Gustavssons bildningsbegrepp i didaktisk belysning

Johannes Rytzler & Gunnlaugur Magnússon

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: I kapitlet diskuterar och framhäver vi bildning som ett centralt och nödvändigt begrepp för högre utbildning. Vi vill lyfta den högre utbildningens bildningspotential, främst genom att knyta såväl dess uppdrag som dess praktik till bildningens roll för varje individs möjlighet att utvecklas i sin mänsklighet och att leva ett gott liv. Det övergripande syftet är att, med stöd av den svenske idéhistorikern och bildningsfilosofen Bernt Gustavsson, undersöka huruvida dagens högre utbildning kan utvecklas i linje med några av de tolkningar av bildning som står att finna i en nordisk kontext och tradition. Genom det vi kallar Gustavssons dynamiska bildningsbegrepp visar vi hur undervisning i högre utbildning kan och bör vara en praktik där bildning möjliggörs och upprätthålls. Med stöd i den didaktiska traditionen visar vi hur lärare i dagens högre utbildning kan verka för studenters personliga och intellektuella utveckling och deras möjligheter att, med stöd i livserfarenheter och studier, leva ett gott liv tillsammans med andra människor.

Nyckelord: Bildning, högre utbildning, didaktik, Bernt Gustavsson

Abstract: In this chapter, we discuss and raise Bildung as a central and necessary concept for higher education. We wish to emphasize the Bildung-potential of higher education, primarily by tying its mission as well as its practice to the role of Bildung for every individual's potential to develop in their humanity and to lead a good life. With a basis in the Swedish historian of ideas and Bildung-philosopher Bernt Gustavsson, the overarching aim is to investigate how contemporary higher education can develop in line with some of the interpretations of Bildung in the Nordic context and tradition. Using what we formulate as Gustavsson's dynamic Bildung-conception, we illustrate how teaching in higher education can and should be a practice where Bildung is made possible and maintained. By drawing on the tradition of Didaktik, we illustrate how teachers in higher education can promote the personal and intellectual development of students and their prerequisites to live a good life along with other people through their life-experience and studies.

Keywords: Bildung, Higher Education, Didaktik, Bernt Gustavsson

Inledning

> På läroanstalter och universitet kan man förvänta sig att det ska finnas intellektuellt vidsynta människor som ansvarar för forskningens och lärandets frihet och ser den som en förutsättning för att vinna ny kunskap. Utrymmet för denna kunskap tycks dock vara krympande. Det är trångt om friutrymmet. Vilket ansvar har då de s.k. intellektuella för att utveckla kunskap, lärande och bildning till något annat än det man köper i butiken eller det som svarar mot administrationens och marknadens omedelbara behov?[1]

Detta inledande citat av den svenska idéhistorikern och filosofen Bernt Gustavsson kan ses som en relativt typisk beskrivning av den högre utbildningens utveckling under de senaste årtiondena. Utöver ett problematiserande av den högre utbildningens instrumentalisering och marknadsanpassning formulerar Gustavsson en skarp kritik mot bristen på ansvarstagande i och för bildningens ”friutrymme.” Föreställningen om en utbildningskris har varit ett återkommande inslag i såväl den samhälleliga debatten som inom utbildningen själv i Sverige under de senaste decennierna.[2] Medan denna föreställning långt ifrån är begränsad till Sverige har uppfattningen om en utbildningskris legat till grund för legitimerandet av ett stort antal omfattande reformer av skolsystemet och gör så än idag.[3] Dessa reformer rättfärdigas ofta med hänvisning till vad som uppfattas som pågående kriser i den yngre generationens socialisation och kunskapsinhämtning, men

---

1 Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Wahlström & Widstrand, 1996), 275–276.

2 Jfr. Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt, *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?* (Studentlitteratur, 2020); Joakim Landahl, David Sjögren och Johannes Westberg, *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (Nordic Academic Press, 2021), 233–260.

3 Till exempel har den nuvarande regeringen, via de liberala skol- och utbildningsministrarna, föreslagit en stor rad insatser på flera nivåer i skolsystemet, från förskola till högre utbildning, vilka bäst kan beskrivas som de största reformpaketen sedan Liberalerna (då Folkpartiet) senast satt i regering. Se Gunnlaugur Magnússon, ”Liberalernas trovärdighet och reformglädje”, *Skola och Samhälle*, 20 februari 2025, https://skolaochsamhalle.wordpress.com/2025/02/20/gunnlaugur-magnusson-liberalernas-trovardighet-och-reformgladje/.

ett oväntat inslag är att bildningsbegreppet tycks ha gjort återkomst i skolpolitiken.[4] Detta kan i sig ses som något efterlängtat och något som flera forskare och lärare har önskat i en debatt som annars präglats av förenklade dikotomier, som den mellan ”flumskola” och ”kunskapsskola.”[5] Tyvärr verkar dock användningen av bildningsbegreppet i skoldebatten främst utgå från den välbekanta men förenklade betydelsen att den bildade personen är ”väl påläst” eller ”allmänbildad”[6] utan vidare hänvisning till mer filosofiskt och historiskt förankrade betydelser. Inte minst ger motstridiga politiska utspel ett intryck av att ordet ”bildning” används som en legitimering genom att ett positivt laddat ord åberopas för att ge utspelen ett sken av en djupare mening. Det nyfunna politiska vurmandet för bildning verkar med andra ord vara något opportunistiskt, för att inte säga populistiskt.

Det finns ett antal sätt att beskriva högre utbildningens utveckling över tid, och olika beskrivningar kan belysa olika dimensioner. Vi har i tidigare publikationer visat hur marknadens intrång, i kombination med politisk styrning, har förvandlat högre utbildning på ett sätt som har kommit att påverka såväl lärare och studenter som politiker och allmänhet och deras uppfattning om utbildningens mål och medel.[7] Framför allt har denna utveckling lett till en instrumentell syn på högre utbildning där dimensioner som ligger

4 Se t.ex. Kulturdepartementet, *Sverige – Ett läsande land: En lässtrategi för Sverige 2026–2031* (Regeringskansliet, 2026).

5 Jfr. Bernt Gustavsson, *Bildningens förvandlingar* (Daidalos, 2007); Bernt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati* (Liber, 2009); Bernt Gustavsson, ”Bildningskraftens pedagogiska kraft”, i *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?*, red. Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt (Studentlitteratur, 2020), 125–138.

6 Henrik Bohlin, ”Vad är medborgerlig bildning?”, i *Tvära möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, red. Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist och Håkan Forsberg (Södertörn Studies in Education, 2011), 19–34; Gustavsson, *Bildningens förvandlingar*.

7 Gunnlaugur Magnússon och Johannes Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Pedagogy and Teaching* (Routledge, 2022); Johannes Rytzler och Gunnlaugur Magnússon, ”Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form: Motstånd, dilemman och möjligheter”, *Utbildning & Demokrati* 29, nr. 1 (2020): 29–64.

bortom det på förhand formulerbara osynliggörs.[8] Bland dessa osynliggjorda dimensioner finner vi bildningen. Frågan kan dock ställas om inte forskare och akademiker också förhåller sig till bildningsbegreppet på ett någorlunda opportunistiskt, odefinierat och luddigt sätt när de klagar på skoldebattens brister och politikernas okunskap. Hänvisningar till hotet mot bildningen och utbildningens bildande verksamhet är trots allt vanliga, särskilt i diskussioner om önskade och/eller förestående förändringar av högre utbildning. Enligt Anne Rhostock[9] följs inte sällan dessa varningsrop av ett romantiserande om det Humboldtska idealet som en slags särskilt bildande utbildningspraktik. Dessutom menar Rhostock att motståndare till olika slags förändringar av den högre utbildningen har åberopat både bildning och Humboldt-idealet ända sedan 1800-talet, oavsett graden av tidigare förankring i dessa ideal. Att den högre utbildningen har förändrats flera gånger de senaste decennierna råder dock inget tvivel om, och i Europa har dessa förändringar gått hand i hand med standardiseringar och marknadifiering som en följd av ändrade krav på den högre utbildningens roll i det nutida samhället.[10] Huruvida vi kan tala om en specifik kris för *bildningen* som resultat av den högre utbildningens utveckling och politiska styrning är däremot en annan fråga.

---

8 Jfr. även Matthew Clarke och Anne Phelan, *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking* (Routledge, 2017); Anne Phelan, Gunnlaugur Magnússon, Stephen Heimans och Ruth Unsworth, ”Teacher Education and the Contemporary: An Introduction”, i *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*, red. Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Ruth Unsworth och Stephen Heimans (Routledge, 2024), 1–14.

9 Anne Rhostock, ”Some things never change – The invention of Humboldt in western higher education systems”, i *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, red. Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen (Sense Publishers, 2012), 165–182.

10 För en beskrivning av reformer av högre utbildning i Sverige, se Johanna Ringarp, *Frihetsretorik och marknadslogik: En analys av den svenska högskolepolitiken 1970–2014* (Makadam Förlag, 2024).

I detta kapitel avser vi att diskutera och framhäva bildning som ett centralt och nödvändigt begrepp för den högre utbildningen.[11] I kapitlet fokuseras det vi vill kalla den högre utbildningens bildningspotential, främst genom att knyta såväl dess uppdrag som dess praktik till varje individs utveckling och möjligheter att leva ett gott liv. Syftet är att undersöka huruvida dagens högre utbildning kan utvecklas i linje med några av de tolkningar av bildning som står att finna i en nordisk kontext och tradition. Med stöd av den svenske idéhistorikern och filosofen Bernt Gustavssons utveckling av ett dynamiskt bildningsbegrepp visar vi hur undervisning i högre utbildning kan (och bör) vara en praktik där bildning möjliggörs. Detta genom att låta studenter möta, tilltalas av och handla i världen, såsom den kommer till uttryck genom undervisningen och dess grund i olika ämnen, traditioner och praktiker. Genom att söka oss till didaktiktraditionen och framhäva dess roll som möjlig pedagogisk motor i och för högre utbildning visar vi hur lärare i dagens högre utbildningssystem kan verka för studenters personliga och intellektuella utveckling och deras möjligheter att, med stöd i livserfarenheter och olika typer av utbildning, leva ett gott liv tillsammans med andra människor. Frågorna som ställs på sin spets är: Vad innebär bildning inom ramen för högre utbildning, på vilket sätt är den viktig, och hur kan den hjälpa studenter att ta plats och navigera i en värld präglad av mångfald, komplexitet och osäkerhet? De svar som ges i detta kapitel samlar vi under begreppet bildningsorienterad didaktik.

Bernt Gustavsson och bildningsbegreppet

Bernt Gustavsson föddes 1946 i den svenska staden Katrineholm. Hans forskning har särskilt fokuserat på bildningsbegreppet, kunskapsfilosofi och samspelet mellan utbildning och demokrati, och han studerar olika former

11 Det finns andra publikationer som har försökt formulera liknande argument; se t.ex. Johannes Rytzler, Linda Jonsson, Jonas Nordmark och Tom Storfors, *Tänka och handla som en lärare: Utbildningsvetenskaplig kärna ur didaktiska och pedagogiska perspektiv* (Liber, 2024); Jesper Sjöström och Ruhi Tyson, *Didaktik för lärande och bildning* (Liber, 2022). Dessa är dock inte inriktade på högre utbildning och har andra anspråk än vad vi har.

av kunskap och hur de bidrar till individens och samhällets utveckling. Gustavsson har intresserat sig för bildningsbegreppets historia såväl som för dess nutida innebörd och potential. Särskilt har han intresserat sig för fenomenet folkbildning och för hur de bildningsideal som utvecklades i den svenska arbetsrörelsen mellan 18- och 1900-talet formades. Viktiga tänkare är här Hans Larsson, Ellen Key och Oscar Olsson.[12] Historiskt utreder han bildning med fokus på Aristoteles kunskapsfilosofi, upplysningsfilosofernas rationella bildningsbegrepp och den tyska idealismens bildningsbegrepp. I ett mer nutida sammanhang utvecklar han bildningsbegreppet i dialog med bland annat pragmatismens teoribildning, via John Dewey, Richard Rorty och Richard Bernstein, samt med Martha Nussbaums läsningar av Aristoteles. Själv utvecklar han ett bildningsbegrepp genom ett särskilt intresse för hermeneutiken, via Martin Heideggers kritik av Edmund Husserls fenomenologi och dess utveckling genom Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur. I det följande kommer vi försöka sammanfatta Gustavssons bildningsbegrepp, med särskilt fokus på hermeneutikens inflytande på detsamma.

Ett dynamiskt bildningsbegrepp

Bildning är ett begrepp som oftast sätts i kontrast till begreppet utbildning, där utbildning reduceras till kunskapsinhämtande inom organiserade skolformer, medan bildning handlar om andra, mer öppna och individuellt orienterade värden och kunskaper.[13] Anledningen till bildningsbegreppets mångtydighet kan härledas idéhistoriskt, där olika kunskapsfilosofiska resonemang och utgångspunkter leder fram till olika innebörder. Även om en tidig version av bildning står att finna i Antikens *Paideia*-begrepp identifierar Gustavsson två huvudspår i den nordiska kontexten[14]: dels ett

12 Bernt Gustavsson, *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930* (Wahlström & Wistrand, 1991).

13 Anders Burman, ”Konsten att växa som människa”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker,* redigert af Anders Burman (Södertörn Studies in Higher Education, 2014), 5–18. Se även Rytzler, Jonsson, Nordmark och Storfors, *Tänka och handla som en lärare*, 253–254.

14 Bernt Gustavsson, ”Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”, i *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson (Daidalos, 2007), 7–22.

romantiskt och hegelianskt influerat bildningsbegrepp, som tolkas och förs vidare av Grundtvig i Danmark men som också tar fäste inom en norsk kontext, dels ett upplysningsfilosofiskt och kantianskt bildningsbegrepp som främst kom att inspirera svenska filosofer. Gustavsson menar att bildning, i bred bemärkelse, är den utvecklingsprocess som varje människa genomgår under sitt liv från barn till mogen människa[15]. Han menar vidare att bildning å ena sidan kan förstås i relation till en elitistisk idé om kunskap som något exklusivt (och implicit exkluderande), det vill säga kunskap som identitets- och klassmarkör som visar var människor hör hemma i olika samhälleliga kontexter. Å andra sidan kan bildning förstås som en process som syftar till att uppnå själslig, kroppslig och intellektuell balans och som är öppen för alla människor.[16] I sin avhandling från 1991 skriver Gustavsson följande:

> Begreppet bildning uppstår i ett idéernas gränsland mellan upplysning och romantik. Bildningens centrala motsättningar går rakt igenom dessa idétraditioner, vilka bär olika tendenser som leder åt olika håll i bildningsbegreppets utveckling. Därmed utkristalliseras olika bildningsideal i den historiska utvecklingen.[17]

Gustavsson tar fasta på dessa olika ideal genom att identifiera de grundläggande spänningar som bildningsbegreppet bär med sig. Från Gottfried Herder tar han fasta på bildning som en beskrivning av både människa och värld ”stadda i en oändlig utvecklingsprocess” men noterar att bildningens öppenhet under 1800-talet kommer att reduceras genom tankar om vissa specifika förebilder och kanoniseringsprocesser som formar ett förväntat mål med processen. I och med att bildningen förses med denna målbild smyger sig också en spänning in mellan jämlikhet och elitism. Gustavsson visar här hur olika upplysningstänkare i olika utsträckning strävar mot en jämlik upplysning oberoende av klasstillhörighet, med Rousseau och Pestalozzi som jämlikhetssträvare och Schelling som en mer konservativ och, inför folkets möjligheter och rättigheter till bildning, mer skeptisk tänkare.

---

15 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

16 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

17 Gustavsson, *Bildningens väg*, 29.

När Gustavsson bygger upp sin moderna bildningsteori gör han det främst genom att problematisera det humboldtianska bildningsbegreppet, vilket kan sammanfattas som att människan (och då kanske främst i en akademisk kontext) är fri att söka kunskap samt formulera och lösa sina egna problem, och att dessa val utvecklar henne i en viss riktning. Eftersom detta bildningsbegrepp formuleras inom ramen för ett institutionaliserande av kunskapssökandet (det vill säga universitetet) menar Gustavsson att den till en början fria process som Humboldt skriver fram så småningom tenderar att begränsas av en specifik kunskapselit eller akademisk kultur, där såväl mål som process fixeras i färdiga sanningar eller traditionsbundna praktiker. Gustavsson kommer sedermera att utveckla en egen version av bildning med hjälp av en hermeneutisk begreppsapparat, där Gadamer och Ricoeur blir viktiga tänkare. Bildningsprocessen blir här en ständigt tolkande rörelse mellan det bekanta och det obekanta, delen och helheten, självet och den andre, men där självet är öppet för förändring i relation till det hen aldrig kan fullt ut begripa utifrån sin egen förståelsehorisont. I mötet med det obekanta tvingas människan till en reflektion över sin egen uppfattning om sig själv och världen, och det är i detta möte som människan kan utvecklas i en kontinuerlig rörelse mellan det bekanta och det obekanta.[18]

Gustavsson menar att samhällets ständiga förändring, med modernisering, globalisering och mångfald, kräver att bildningsbegreppet byter skepnad, då det ständigt ställs inför nya krav, såsom att möta behovet av ständigt förnyade levnadsvillkor och samhälleliga utmaningar samt behovet av ny ändamålsenlig och/eller meningsskapande kunskap. I Gustavssons bildningsbegrepp ingår således både en process och ett mål, men där båda utvecklas dynamiskt över tid. Något som emellertid är en förutsättning för att bildning överhuvudtaget ska förekomma är att den bygger på mänsklig aktivitet och skapande fantasi samt har en personlig anknytning.[19] Vi har därför valt att fortsättningsvis tala i termer av ett dynamiskt bildningsbegrepp.

18 Bernt Gustavsson, *Folkbildningens idéhistoria* (Bildningsförlaget, 1998).

19 Gustavsson, *Folkbildningens idéhistoria*.

Bildning och kunskap i högre utbildning

Med stöd i Gustavssons dynamiska bildningsbegrepp kan bildningsprocessen knytas till idéer om en slags levd eller genomlevd kunskap som tar sig uttryck i det sociala och det mellanmänskliga, med både självets och kollektivets utveckling som parallella mål.

Inom den högre utbildningen brukar bildningen oftast knytas till Humboldt och hans idéer om akademisk frihet. Som vi har visat ovan tenderar dock den högre utbildningens bildning att röra sig mot den målfokuserade sidan av bildningen. Inom ramen för en institutionaliserad undervisningskontext är det termen lärande och inte bildning som dominerar, där lärande dessutom riskerar att inympas i en slags administrativ logik, där prestationer på examinationer knyts till specifika lärandemål.[20] Lärande i en undervisningskontext måste förvisso förstås som någons lärande av något specifikt för ett specifikt ändamål och i relation till ett definierat kunskapsinnehåll. Det kunskapsinnehåll som en specifik kurs på universitetet ska förmedla är förenat med ett antal val som sker på olika nivåer i utbildningssystemet, från den högsta politiska nivån, via styrdokument och lokala kursplaner, till lärarens didaktiska val i undervisningens praktik. Dessutom ska de till kursen knutna examinationerna utgöra en garant för att studenten har tillgodogjort sig de kunskaper som kursplanen stipulerar. Genom att presenteras, representeras och gestaltas via olika typer av undervisningssituationer – föreläsningar, seminarier, labbar etcetera – transformeras ämnesinnehållet till ett undervisningsinnehåll. Detta innehåll ska studenter sedan möta, studera och utveckla kunskaper om i enlighet med kursplanens och lärarens intentioner samt i relation till sina egna intressen och framtidsmål.

Givet beskrivningen ovan är det tydligt att de kunskaper som studenter införskaffar eller utvecklar inom ramen för högre utbildning har både en bildande och en utbildande funktion som överskrider de kunskaper som beskrivs i examens- och lärandemålen. Här bidrar Gustavssons bildningsbegrepp till en rikare diskussion om kunskap och lärande, då det rymmer en förståelse av kunskap som med fördel kan knytas an till den högre utbildningens pedagogiska praktik. Nyckelordet i detta sammanhang blir *fronesis*.

---

20 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

Fronesis som bildningens kunskapsbegrepp

Kunskap som fenomen är svårt att definiera begreppsligt. Svårigheterna handlar i stort om att först redogöra för vad kunskap är och sedan, utifrån den definitionen, reda ut vad vi kan få kunskap om.[21] I den klassiska kunskapsteorin finns det flera förslag till vad som menas med kunskap och hur människan tillgodogör sig den. Ett försök att definiera kunskap är att närma sig den som ett slags sakförhållande eller som en relation mellan världen och utsagor om världen. Med utgångspunkt i Platons kunskapsfilosofi har filosofen Jan Hartman beskrivit detta som att en person med en trosföreställning (så här ligger det till) som är både rättfärdigad (trosföreställningen är rimlig) och sann (den går att pröva genom att ta reda på) i och med detta har kunskap.[22] Att en trosföreställning är sann kan dock betyda lite olika saker. Det kan innebära att den korresponderar mot världen, att den är koherent med andra trosföreställningar eller att den är användbar.

När Bernt Gustavsson[23] diskuterar relationen mellan bildning och kunskap tar han sin utgångspunkt i Aristoteles[24] klassiska kunskapsanalys, där kunskap existerar i fem grundläggande former: episteme (teoretisk kunskap), techne (praktisk kunskap), fronesis (praktisk klokhet), noesis (rent tänkande) och filosofia (den filosofiska kunskapen). Medan episteme och techne har dominerat kunskapsfilosofin i stort menar Gustavsson[25] att fronesis är det begrepp som bäst kan kopplas till bildning, då denna kunskapsform är kopplad till mänskligt handlande och särskilt människans förmåga att handla klokt i partikulära situationer. Denna praktiska klokskap fungerar som en länk mellan den teoretiska och den praktiska kunskapen, eftersom den förutsätter en mellanmänsklig praktik i vilken människor handlar utifrån sin förståelse av praktiken och utifrån de partikulära situationer som kan uppstå i denna praktik. Gustavsson utvecklar sedan fronesisbegreppet

21 Gert J. J. Biesta, ”Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education”, *Studies in Philosophy and Education* 29, nr. 5 (2010): 491–503.

22 Jan Hartman, *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori* (Studentlitteratur, 2004).

23 Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Wahlström & Widstrand, 2000).

24 Aristoteles, *Siðfræði Níkomakkosar*, övers. Svavar Hrafn Svavarsson (Hið íslenska bókmenntafélag, 2011).

25 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

genom att utgå från Gadamers diskussioner om spel och Ricoeurs diskussioner om en misstankens hermeneutik. När vi går in i en bildningsprocess finns alltid en öppenhet för det okända och för att detta okända kan förändra oss; vi sätter oss själva och vår kunskap såväl *i* spel som *på* spel. Även om vi med Gadamer är ständigt tolkande varelser, med vår egen förståelsehorisont som grund, innebär den misstankens hermeneutik som formuleras av Ricoeur en möjlighet att ifrågasätta denna förståelsehorisont och att vara öppen för andra förståelsehorisonter. Gustavsson menar att människor alltid befinner sig inom ramen för en förståelsehorisont, och genom mötet med andra förståelsehorisonter, representerade av andra ämnen, människor och traditioner, kan ny förståelse både nås och skapas. Denna bildningsprocess är därför såväl människoförändrande som världsförändrande.

Med fronesisbegreppet påminns vi om existensen av en kunskapssyn som kan kopplas till ett hermeneutiskt/tolkande, praktiskt orienterat och bildande ideal, som kompletterar den snäva kunskapssyn som kommit att prägla de dominerande diskurserna om högre utbildning. I dess handlingsorienterande karaktär tycks en nyckel till bildning inom högre utbildning finnas, särskilt i en tid som präglas av alltmer nyttoinriktade och marknadsanpassade logiker.[26] Här betonar Gustavsson såväl Gadamers som Ricoeurs utveckling av fronesiskunskapen och resonerar kring bildning och fronesis som sammanlänkande genom dialog och handling. Det är i dialog och mötet med andra människor som vi når kunskap, en process som är öppen och ständigt pågående. Det är genom handlingen som vår kunskap eller okunskap ger sig till känna. Det är således som lärande och uppmärksamma *praktiker* vi når ny kunskap.

Kan då den högre utbildningen också vara en plats för bildning i linje med Gustavssons diskussioner? Med stöd i hans förståelse av fronesis som en slags kreativ och etiskt orienterad handlingsförmåga kan vi skapa en möjlighet att tänka om universitetet och den högre utbildningen som platser där kunskap inte bara är till för att förvaltas eller föras vidare, utan också för att levandegöras i en ständigt pågående dialog och handlingsorienterad praktik. Det är i en sådan process av levandegörande som vi kan se hur den högre utbildningens bildningsfunktion kan tillåtas att framträda. De genom dialog och gestaltning levandegjorda kunskaperna tillåts tala till studenterna, och

26 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

de bjuds därmed in till ett aktivt engagemang bortom idéer om tillägnelse eller reproduktion. I mötet och dialogen, där studenter som nykomlingar i ett kunskapsfält eller en kunskapstradition svarar på kunskapens anrop, uppstår ett rum för handling i vilket kunskap kan födas och återfödas, inte sällan i en ny skepnad. Den fråga som därmed ställs på sin spets är följande: på vilket eller vilka sätt kan ämnesinnehållet komma att tala till studenterna på detta transformerande sätt?

Bildning som existentiell transformation

Undervisningens praktik kan potentiellt erbjuda de betingelser som Gustavsson förknippar med kunskap: dialog, handling och praktik. Denna praktik måste därför ges utrymme inom ramen för högre utbildning, då det är först då som bildningens krafter sätts i rörelse. Men även om dessa betingelser finns på plats, vad är det som möjliggör att bildningsprocessen sätter igång? Om vi i Gustavssons bildningsbegrepp finner nycklar till en bildande aspekt av högre utbildning, där de bärande elementen utgörs av spänningsfälten mellan delen och helheten, det kända och det okända, självet och den andre, saknas det kanske en pedagogisk princip, det vill säga ett ställningstagande för hur bildning uppstår i olika former av utbildningskontexter. Gustavsson ger förvisso en pedagogisk riktning genom att placera den handlande och självaktivt sökande människan i centrum samt genom att diskutera bildningens relation till en, å ena sidan, traditionell och klassisk och, å andra sidan, progressiv och handlingsorienterad syn på kunskap och lärande.

En viktig fråga som dock inte reds ut fullständigt i Gustavssons rika beskrivning av bildningen och dess förutsättningar är hur utbildning mer specifikt kan organiseras för att driva på de dialogiska och transformativa processer som kan leda till bildning. I Gustavssons bildningsbegrepp blir det öppna och ständigt pågående samtalet, samt ett medföljande pluralistiskt förhållningssätt till världen, viktigt. Vi ser det som att det inte i första hand handlar om att göra ett val mellan en klassisk kunskapssyn och en handlingsorienterad kunskapssyn, utan snarare om hur kunskapen tillgängliggörs, relevansgörs och tillåts tala till studenterna. Vi vill här poängtera att utbildnings- och bildningsprocesser inte kan särskiljas med hänvisning till var eller hur de äger rum. Men högre utbildning utgör inte bara en institutionalisering

av undervisnings- och inlärningsprocesser, utan utgör även, genom dessa processer, en slags pedagogisk intervention i individens fria bildningsprocess.[27] Frågan handlar därför inte bara om människans benägenhet att hänge sig åt bildning och vilka förutsättningar och villkor som erbjuds, utan också om hur nya bildningsprocesser kan uppstå och odlas genom denna, utbildningens, intervention. Vad krävs för att människor ska kunna påbörja en bildningsprocess, och vad möjliggör den självaktivitet som är nödvändig för att underhålla denna process? För att få till de bildningsprocesser och den möjliga transformation som dessa kan medföra inom ramen för högre utbildning kommer vi i det följande att vända oss till den didaktiska traditionen, som vi menar har mycket att erbjuda, då den spelar en viktig roll för att både möjliggöra och synliggöra bildning. Framför allt kommer vi att fokusera på det vi vill kalla en bildningsorienterad didaktik.[28]

Didaktik för bildning

I sin enklaste form kan didaktik ses som en modell, metod eller ett tillvägagångssätt som lärare kan implementera i sin undervisningspraktik för att uppnå önskade resultat. Detta kan bero på att didaktiken i en utbildningspolitisk svensk kontext blivit organisatorisk hemvist för det som tidigare kallats (undervisnings)metodik i lärarutbildningarna.[29] I den svenska kontexten har utbildningens bildningsdimensioner i stället behandlats mer inom pedagogikämnet, framför allt inom vuxenpedagogiken, med dess intresse

27 Michael Uljens, red., *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (Springer, 2023).

28 Här ansluter vi till andra nutida försök att formulera bildningsdidaktik som ett begrepp för skola och undervisning. I detta sammanhang, se särskilt Sjöström och Tyson, *Didaktik för lärande och bildning*.

29 Tatiana Mikhaylova, Daniel Pettersson och Gunnlaugur Magnússon, ”Who killed Swedish teacher education? Historicizing current debates on teaching and teaching methods in Sweden”, i *Teacher Education and its Discontents: Politics, Knowledge, and Ethics*, red. Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Stephen Heimans och Ruth Unsworth (Routledge, 2024), 26–45.

för folkbildning, vuxnas lärande och praxisfilosofi.[30] Kopplingarna mellan pedagogikämnet och den högre utbildningens pedagogik är dock inte särskilt starka, i och med att högskolepedagogiken inmutat ett fält som kommit att formas mer av den högre utbildningens administrativa domäner än av pedagogisk forskning och teori. Detta innebär, som vi har beskrivit i andra texter[31], att målstyrda, baklängesorganiserade lärandeprocesser hamnar i fokus för den pedagogiska praktiken, snarare än att studenternas studier och sökande efter det odefinierbara och oförutsedda tillåts ta plats.

Vad didaktiken, såsom den utvecklas inom en tyskspråkig tradition och i nära förbindelse med pedagogikämnet, bidrar med specifikt i detta sammanhang är främst två viktiga beståndsdelar. För det första har didaktiken ett intresse för undervisningsinnehållet, det vill säga den del av ämnesinnehållet som gestaltas och framställs på ett sådant sätt att det talar till studenterna och erbjuder dem något. För det andra har didaktiken också ett intresse för ett lärande subjekt, i vårt fall studenterna, som ses som kapabla att möta detta innehållserbjudande genom sin självaktivitet. Läraren har därför ett ansvar för att undervisningens processer och innehåll är förenliga med högskolans administrativa ramar, men också för att de harmonierar med ämnestraditionernas inneboende logik samt erbjuder möjligheter att utmana båda dessa. Studenterna behöver därför inte underordnas läraren i en kunskaps- och makthierarki; med denna bildningsorienterade didaktik kan de i stället framhävas som mänskliga subjekt i en levd undervisningspraktik. Föreläsningssalen, seminarierummet eller laboratoriet blir då de dialogiska praktiker där lärare såväl som studenter kan utforska världen med stöd i de ämnen som för tillfället avhandlas, och som genom den didaktiska transformationen förmås tala till alla som lyssnar. Didaktiken erbjuder således en möjlighet att realisera en bildningsorienterad praktik, avseende alla dess deltagare, lärare såväl som studenter. I det följande tänkte vi utveckla detta resonemang vidare.

30 Staffan Larsson, *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande* (Natur & Kultur, 2013).

31 Magnússon och Rytzler, *Towards a Pedagogy of Higher Education*.

Studier för bildning

Med didaktikens dubbla intressen, intresset för studenten och intresset för innehållet, kan förståelsen för undervisningspraktiken liknas vid en komplex väv av skiftande relationscentra, där relationer relaterar till andra relationer, i en kontext för vilken läraren har ett grundläggande ansvar. Det är genom detta synsätt som relationen mellan undervisning, studier och bildning blir särskilt intressant. Med inspiration av de medeltida universiteten betraktar den pedagogiske filosofen Hans Schildermans universitetet som en särskild pedagogisk form som är sammansatt av olika studiepraktiker.[32]

Med studiepraktik avses här ett gemensamt delande av ett intresse där ett visst innehåll ”läggs på bordet” för att öppna upp för ett kollektivt, nyfiket och kritiskt utforskande av detta innehåll. Om det moderna universitetet, ända sedan Humboldts dagar, har verkat för ett slags disciplinerande och ordnande av kunskaper och studier, vill Schildermans, med sin blick mot de medeltida universiteten, lyfta ett mer ekologiskt perspektiv där universitetet växer organiskt i förhållande till olika typer av studiepraktiker och gemensamma intressen. Just detta perspektiv på gemensamt och intressebaserat kunskapande finner vi i den nordiska bildningstraditionen, kanske främst via den så kallade *studiecirkeln* som Gustavsson[33] lyfter som ett specifikt sätt att organisera studier och kunskapande utanför mer institutionella sammanhang. En studiecirkel innebär att personer med likartade intressen eller behov samlas för att undersöka, studera och förstå ett innehåll genom ett gemensamt och fokuserat studiearbete.

Det finns både likheter och skillnader mellan undervisning och studiepraktiker. Det är uppenbart att undervisning inte är ett nödvändigt kriterium för att studier ska förekomma, eftersom man kan studera ett innehåll eller en fråga av intresse utan att en utsedd lärare ansvarar för och driver på processen. I studiecirkeln, som ett slags ideal för den bildning som Gustavsson värnar om, finns ingen given lärare; i stället blir deltagarna varandras lärare genom att de delar med sig av sina synpunkter, insikter och förståelser för att gemensamt utveckla sina kunskaper om det specifika innehållet. I en mer formaliserad

32 Hans Schildermans, ”Making a university: Introductory notes on an ecology of study practices” (doktorsavhandling, Faculty of Psychology and Educational Sciences/Laboratory for Education and Society, KU Leuven, 2019), 155.

33 Gustavsson, *Bildning i vår tid*.

undervisningskontext, där även bildningsprocesser är av intresse, bör dock lärare vara följsamma med de olika typer av relationer, mellanmänskliga såväl som ämnesdrivna, som kan uppstå, och även ha förmågan att svara an på dem på lämpliga sätt. Vi kan därmed se undervisning inom högre utbildning som förenad med ett specifikt ansvar för att studier, snarare än lärande, är den primära processen. Häri ligger också ett slags pedagogiskt ansvar som vi behöver undersöka vidare.

Ett bildningsdidaktiskt perspektiv på högre utbildning

Didaktiken ser vi som ett redskap för såväl utbildning som bildning. Dock behöver den förstås utifrån en pedagogisk horisont. Didaktik och pedagogik är nära besläktade, eftersom såväl fostran som undervisning handlar om ett delande och ett utpekande av begrepp, fenomen, handlingar och idéer som anses bära på mening för ett subjekt (det vill säga en människa) i blivande.[34] Detta påpekade redan Johann Friedrich Herbart, av många ansedd som didaktikens fader, med sina diskussioner om en fostrande undervisning (*Erziehung Unterricht*). Med begreppet ville Herbart peka på undervisning som en pedagogiskt signifikant praktik som genom sitt innehållsfokus

34 I den didaktiska systematikens grundfundament ingår den triadiska relationen, som åskådliggör att undervisning handlar om att dela något med någon annan – något med relevans ur ett ämnes-, individ- eller samhällsperspektiv. I detta delande finns en pedagogisk aspekt, då själva urvalet och utpekandet har en uppfordrande karaktär (Se här! Vad tänker ni om det här? Vad går det att göra av det här?). Ur ett didaktiskt perspektiv kan undervisningens pedagogiska dimensioner bevaras även inom ramen för högre utbildning. Dessa dimensioner kan beskrivas i termer av relationalitet eller mellanmänsklighet: undervisning formas i ett direkt och konkret möte mellan studenter, lärare och ett ämnesinnehåll. Även om detta innehåll på något sätt är definierat eller utvalt av läraren, innebär mötet i själva undervisningssituationen alltid en osäkerhet, en risk eller en öppning in i något (potentiellt) nytt och okänt. Ur ett undervisningsperspektiv blir handlandet inte bara en fråga om jagets förhandling med sig själv (Ska jag? Borde jag? Kan jag?). Det måste också bli en fråga om det diskursiva utbytet med en omvärld (Vad säger ni om det här?). Handlandets intersubjektiva karaktär konstituerar därmed en intersubjektiv och föränderlig normativitet; det vill säga att vad som är rätt och fel avgörs i de kommunikativa sammanhang där handlingarna sker och mottas. Här (åter-)finner vi den fronesisdimension som Gustavsson förknippar med bildning och kunskap. Se Rytzler, Jonsson, Nordmark och Storfors, *Tänka och handla som en lärare*, 274.

möjliggjorde att eleven kunde utveckla det Herbart kallade ett mångsidigt intresse.[35] Undervisning kan således ses som en sakorienterad pedagogik[36] som uppstår i ett relationellt och dynamiskt sammanhang.[37]

Då bildningsprocesser omfattar utveckling av människan i sin helhet blir det sätt på vilket den högre utbildningen är organiserad en försvårande faktor för att låta bildningsfrågan synliggöras i den pedagogiska praktiken. Utifrån denna splittring ser vi en bildningsdidaktisk position som möjliggörare av flera skäl. Dels utgör didaktiken, i sin humanistiska form, ett praktiskt-filosofiskt förhållningssätt som strävar efter att skapa meningsskapande kunskapspraktiker som verkar för studenternas bildning. Dels erbjuder didaktiken en möjlighet till såväl självreflektion som självutveckling (för både lärare och studenter). En bildningsdidaktisk position omfattar således ett specifikt sätt att formulera frågor om innehåll, mål och metoder som rör både bildning och undervisning. Detta då den innehåller en praktisk-pedagogisk dimension där svaren på de didaktiska frågorna gestaltas, utvärderas och kritiseras i en levd praktik.[38] Läraren blir därför inte någon som endast implementerar olika former av utbildnings-, examens- eller lärandemål, utan någon som har förmågan och skyldigheten att kritiskt och reflexivt utvärdera dessa mål inifrån de unika utbildningsmiljöer och ämnestraditioner där undervisningen äger rum.[39] Vidare bör läraren också omsätta dem i handling med ansvar för både ämnets och studenternas särart.[40] Dessa didaktiska insikter formuleras de facto av Gustavsson själv (även om han använder begreppet pedagogik för att beskriva undervisningens praktik):

> Pedagogik i ett bildningsperspektiv är att i de enskilda fallen kunna avgöra vad som är bäst att göra. Det handlar om pedagogik som prak-

35 Erik Hjulström och Johannes Rytzler, ”Herbart with Rancière on the Educational Significance of the ‘Third Thing’ in Teaching”, *Ethics and Education* 17, nr. 4 (2022): 421–436.

36 Se Joris Vlieghe och Piotr Zamojski, *Towards an ontology of teaching: Thing-centered pedagogy, affirmation and love for the world* (Springer Nature, 2019).

37 Johannes Rytzler, ”Teaching at the Margin – Didaktik in the Sphere of Attention”, *Ethics and Education* 16, nr. 1 (2020): 108–121.

38 Johannes Rytzler, *Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention* (Mälardalens högskola, 2017).

39 Herbert Blankertz, *Didaktikens teorier och modeller* (HLS Förlag, 1987).

40 Rytzler, ”Teaching at the Margin”, 108–121.

> tisk klokskap. Förutsättningarna, människorna, stoffet, varierar alltid. Att i en viss situation kunna avgöra vad som är bäst att göra, utifrån de förutsättningar som gäller, däri ligger undervisningens svåra konst.[41]

Ur ovanstående position, och med stöd av Gustavsson, kan vi se undervisning som en intellektuell såväl som praktisk-etisk samordning av intentioner: lärarens, studentens och kursplanens. Inom högre utbildning är denna typ av samordning kanske mest förknippad med seminarieformen, det öppna samtal där ett kunskapsobjekt tillåts tala till och belysas ur alla deltagares perspektiv och tankar. Om seminarieformen tenderar att hanteras som en del av en institutionell och praktisk-historisk handlingsarena, kan den med didaktikens hjälp granskas genom en kritisk attityd som uppmärksammar och värnar om de relationer (etik), sammanhang (plats, materialitet och förkroppsligande) och formativa aspekter som seminariet och dess innehåll (det vill säga dess bildningsinnehåll) frammanar.

Didaktikens kritiska attityd är nära kopplad till den praktisk-historiska dimensionen av undervisningspraktiken, men den strävar också efter att analysera och utveckla denna praktik genom vissa centrala och återkommande frågor: vad är innehållet i undervisningen? vem tilltalas av undervisningen? på vilket sätt är valet av undervisningsinnehåll relevant för undervisningen? samt hur kan undervisningen genomföras?[42] Den centrala positionen i denna kritisk-didaktiska ansats är således skepticism över såväl undervisningens frågor (vad, hur, varför och vem) som lärarens egen position i – och ansvar för – undervisningens förverkligande och bildningens möjliggörande.[43] Bildningsdidaktikens kunskapsobjekt är alltså den helhet av processer som uppstår genom undervisningens alla tillhörande element – det vill säga ämnet, läraren och studenterna; de frågor som läraren ställer i relation till dessa element – det vill säga vad, hur, varför, när och vem – samt de kontexter i vilka denna helhet av processer framträder. Vi kan se det som att didaktikens främsta intresse är den andres bildningsprocess, detta i fråga om att skapa förutsättningar, stimulera och underhålla denna.

---

41 Gustavsson, *Bildning i vår tid*, 271.

42 Michael Uljens och Rose Ylimaki, red., *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (Springer, 2017).

43 Agneta Bronäs och Niklas Runebo, *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst* (Studentlitteratur, 2010).

Avslutning

Ordet skola härstammar från grekiskans *scholé*, som betyder fri tid. Med ordet avsågs tid som var fri från arbete, det vill säga den tid som kunde ägnas åt studier, förkovran och fysisk såväl som själslig utveckling.[44] Att resonera på liknande sätt över en högre utbildning som i dag är förknippad med så många mål, intentioner, krav och ambitioner kan möjligen låta som en ouppnåelig romantisk idé. Dock kan det vara fruktbart att reflektera över högre utbildning som fenomen och *samtidigt* ta ställning för att dess huvudsakliga praktiker, undervisning, forskning och studier, inte behöver ses som produktiva på samma sätt som verksamheter i yrkeslivet, eller att de kunskaper som gestaltas, kommuniceras och skapas i dessa praktiker är direkt överförbara i en samhällelig kontext. Högre utbildning är inte nödvändigtvis en arbetsplats för dess studenter eller en fabrik för nyttiggörande kunskapsproduktion, utan en plats där man ägnar tiden åt att betrakta, förstå och lyssna till världen.[45] Högre utbildning måste därför både få vara en del av och stå på sidan av samhället; få vara samtidigt i och ur tiden, för att parafrasera Deborah Britzman.[46]

Det är i detta perspektiv som vi ser Bernt Gustavssons dynamiska och pluralistiska bildningsbegrepp som särskilt fruktbart, då det snarare än att låsa fast bildningen i en viss kontext uttrycker bildningens form, innehåll och mening i processer som kan ske överallt så länge de uppmärksammas och ges utrymme. Framför allt är det bildningens koppling till praxis och fronesis som vi ser som särskilt viktig att ge plats inom ramen för högre utbildning. Men denna koppling behöver också tas om hand med omsorg och eftertanke. Med det bildningsdidaktiska förhållningssätt som vi i detta kapitel utvecklat med stöd av Bernt Gustavsson påminner vi oss om att lärare ständigt måste

---

44 Jan Masschelein och Maarten Simons, *In defense of the school: A public issue* (Education, Culture & Society Publishers, 2013).

45 Johannes Rytzler och Kamran Namdar, ”Skolan som väntrum eller som rum för väntan? Hållbar utveckling som en fråga för pedagogik, utbildning och samhälle”, i *Social hållbarhet i utbildning: Ett begrepp under formation*, red. Anna Ehrlin och Ulrika Jeppson Wigg (Mälardalens högskola, 2020), 17–30.

46 Deborah Britzman, *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions* (State University of New York Press, 2010).

vara uppmärksamma och vaksamma på de symmetrier och asymmetrier som ständigt uppstår i den levda undervisningsverkligheten. Den bildningsdidaktiska praktiken handlar om att sätta både innehållet och oss själva såväl i som på spel och att vara öppen för hur olika förståelsehorisonter möter detta innehåll i den fortlöpande undervisningens tidslighet. Att undervisa för bildning är därför att delta i ett praktiskt-etiskt relationskomplex som konstitueras av människors fundamentala olikheter och deras sätt att relatera till, förstå och leva i en gemensam värld. Med den bildningsorienterande didaktikens upphävande av gränserna mellan teori och praktik, och genom dess släktskap med en pedagogisk idé om människans vara- och världsblivande, kan den hjälpa lärare och studenter att tillsammans upphäva inte bara den överhängande instrumentaliseringen av högre utbildning utan även dess institutionaliserade och ständigt pockande ojämlikhet.

Undervisning handlar om att gemensamt studera världen och att dela sina erfarenheter med andra människor, olika en själv. Resultatet av denna process är därmed potentiellt lika bildande (transformativ) för studenterna som för lärarna, men på olika sätt. Högre utbildning erbjuder inte bara produktiv tid utan också fri tid, det vill säga ett rum där tiden saktar in, där förståelsehorisonter möts och där något för stunden angeläget och gemensamt delas. När studier får stå i centrum skapas ett rum för bildning där människan och hennes relationer med världen kan både växa och levandegöras och därmed ges syfte och mening. Bildningsdidaktiken tar sig uttryck i ett reflexivt och kritiskt förhållande till och intresse för detta rum. För att återbesöka Gustavssons inledande citat innebär detta didaktiska bildningsperspektiv att de intellektuella (den högre utbildningens lärare) kan och bör skapa friutrymme för att realisera kunskap och förståelse bortom administrationens och marknadens omedelbara behov, och där subjektets världs- och människoblivande uppmärksammas, med omsorg, ansvar och skepticism. Kanske kan ett annat citat av Gustavsson illustrera detta hopp i mer konkreta termer:

> Bildning kan på så sätt också bli en konstruktiv reaktion på och en skapande motkraft till moderniseringens avhumaniserande drivkrafter och på det sättet göra tjänst som både en levande tradition, en verkande kraft och en kritisk instans i moderniseringen.[47]

47 Gustavsson, *Bildning i vår tid*, 191.

Referenser

Aristoteles. *Siðfræði Níkomakkosar*. Översatt av Svavar Hrafn Svavarsson. Hið íslenska bókmenntafélag, 2011.

Biesta, Gert. "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education." *Studies in Philosophy and Education* 29, nr. 5 (2010): 491–503.

Blankertz, Herbert. *Didaktikens teorier och modeller*. HLS Förlag, 1987.

Bohlin, Henrik. "Vad är medborgerlig bildning?" I *Tvära möten: Om utbildning och kritiskt lärande*, redigerad av Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist och Håkan Forsberg. Södertörn Studies in Education, 2011.

Britzman, Deborah. *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press, 2010.

Bronäs, Agneta och Niklas Runebo. *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*. Studentlitteratur, 2010.

Burman, Anders. "Konsten att växa som människa" i *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education, 2014.

Clarke, Matthew och Anne Phelan. *Teacher Education and the Political: The Power of Negative Thinking*. Routledge, 2017.

Fejes, Andreas och Magnus Dahlstedt, red. *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?* Studentlitteratur, 2020.

Gustavsson, Bernt. *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand, 1996.

Gustavsson, Bernt. *Bildningens förvandlingar*. Daidalos, 2007.

Gustavsson, Bernt. *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Wahlström & Widstrand, 1991.

Gustavsson, Bernt. "Bildningskraftens pedagogiska kraft." I *Perspektiv på skolans problem: Vad säger forskningen?*, redigerad av Andreas Fejes och Magnus Dahlstedt. Studentlitteratur, 2020.

Gustavsson, Bernt. *Folkbildningens idéhistoria*. Bildningsförlaget, 1998.

Gustavsson, Bernt. "Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt." I *Bildningens förvandlingar*, redigerad av Bernt Gustavsson. Daidalos, 2007.

Gustavsson, Bernt. *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand, 2000.

Gustavsson, Bernt. *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber, 2009.

Hartman, Jan. *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur, 2004.

Hjulström, Erik och Johannes Rytzler. "Herbart with Rancière on the Educational Significance of the 'Third Thing' in Teaching." *Ethics and Education* 17, nr. 4 (2022): 421–436.

Kansanen, Pertti, Sven-Erik Hansén, Jan Sjöberg och Tomas Kroksmark. "Vad är allmändidaktik?" I *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, redigerad av Sven-Erik Hansén och Liselott Forsman. Studentlitteratur, 2011.

Kulturdepartementet. *Sverige – Ett läsande land: En lässtrategi för Sverige 2026–2031*. Regeringskansliet, 2026.

Landahl, Joakim, David Sjögren och Johannes Westberg. *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter*. Nordic Academic Press, 2021.

Larsson, Staffan. *Vuxendidaktik: 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Natur & Kultur, 2013.

Magnússon, Gunnlaugur. ”Liberalernas trovärdighet och reformglädje.” *Skola och Samhälle*, 20 februari 2025. https://skolaochsamhalle.wordpress.com/2025/02/20/gunnlaugur-magnusson-liberalernas-trovardighet-och-reformgladje/.

Magnússon, Gunnlaugur och Johannes Rytzler. ”Didaktik som lärarutbildningens innehåll och form: Motstånd, dilemman och möjligheter.” *Utbildning & Demokrati* 29, nr. 1 (2020): 29–64.

Magnússon, Gunnlaugur och Johannes Rytzler. *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Pedagogy and Teaching*. Routledge, 2022.

Masschelein, Jan och Maarten Simons. *In Defense of the School: A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers, 2013.

Mikhaylova, Tatiana, Daniel Pettersson och Gunnlaugur Magnússon. ”Who Killed Swedish Teacher Education? Historicizing Current Debates on Teaching and Teaching Methods in Sweden.” I *Teacher Education and Its Discontents: Politics, Knowledge, and Ethics*, redigerad av Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Stephen Heimans och Ruth Unsworth. Routledge, 2024.

Persson, Mats. ”Färre ska läsa fristående kurser.” *Svenska Dagbladet*, 9 april 2024. https://www.svd.se/a/bg9P6e/mats-persson-farre-ska-lasa-fristaende-kurser.

Phelan, Anne, Gunnlaugur Magnússon, Stephen Heimans och Ruth Unsworth. ”Teacher Education and the Contemporary: An Introduction.” I *Teacher Education and the Contemporary: Essays from the International Teacher Education Research Collective*, redigerad av Gunnlaugur Magnússon, Anne Phelan, Ruth Unsworth och Stephen Heimans. Routledge, 2024.

Rhostock, Anne. ”Some Things Never Change – The Invention of Humboldt in Western Higher Education Systems.” I *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, redigerad av Pauli Siljander, Ari Kivelä och Ari Sutinen. Sense Publishers, 2012.

Ringarp, Johanna. *Frihetsretorik och marknadslogik: En analys av den svenska högskolepolitiken 1970–2014*. Makadam Förlag, 2024.

Rytzler, Johannes. ”Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention.” Doktorsavhandling, Mälardalens högskola, 2017.

Rytzler, Johannes, Linda Jonsson, Jonas Nordmark och Tom Storfors. *Tänka och handla som en lärare: Utbildningsvetenskaplig kärna ur didaktiska och pedagogiska perspektiv*. Liber, 2024.

Rytzler, Johannes och Kamran Namdar. ”Skolan som väntrum eller som rum för väntan? Hållbar utveckling som en fråga för pedagogik, utbildning och samhälle.” I *Social hållbarhet i utbildning: Ett begrepp under formation*, redigerad av Anna Ehrlin och Ulrika Jeppson Wigg. Mälardalens högskola, 2020.

Schildermans, Hans. ”Making a University: Introductory Notes on an Ecology of Study Practices.” Doktorsavhandling, KU Leuven, 2019.

Sjöström, Jesper och Ruhi Tyson. *Didaktik för lärande och bildning*. Liber, 2022.

Uljens, Michael, red. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer, 2023.

Uljens, Michael och Rose Ylimaki, red. *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer, 2017.

Vlieghe, Joris och Piotr Zamojski. *Towards an Ontology of Teaching: Thing-Centered Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer Nature, 2019.