Norefalk, C. (2026). Att zooma in och zooma ut: Nordisk bildning som en reformering av bildningstraditionen? I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 291–312). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870812

12

Att zooma in och zooma ut

Nordisk bildning som en reformering av bildningstraditionen?

Christian Norefalk

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: Detta kapitel lyfter varför det är viktigt, i talet om en reformering av (nordisk) bildning, att inte försöka reducera eller fånga in vad bildning är inom ramen för andra pedagogiska begrepp som lärande, uppfostran, utbildning och skola. Bildning som begrepp är värdefullt just därför att det öppnar upp för något annat. Om bildning handlar om kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, så varken kan eller bör bildning organiseras enligt en mall. Samtidigt kan begreppet nordisk bildning vara värdefullt som ett sätt att zooma in på olika aspekter av bildning för att sedan zooma ut igen. Men hur kan vi närma oss ett begrepp som (nordisk) bildning? Och vad, om något, tillför det till talet om bildning att tala om nordisk bildning? Att zooma in på nordisk bildning kan med stor sannolikhet hjälpa oss att vidga (och eventuellt förbättra) begreppet bildning, om vi lyfter den fria skandinaviska folkbildningen och självstudier som ett gott exempel – men då måste vi också zooma ut igen.

Nyckelord: *Bildung*, folkbildning, utbildning, självstudier, stereoskopisk syn

Abstract: This chapter highlights why it is important in the discussion of (Nordic) *Bildung* not to try to reduce or capture what Bildung is within the framework of other pedagogical concepts such as learning, upbringing, education and schooling. Bildung as a concept is valuable precisely because it opens up for something else. If Bildung is about critical liberation from dogma and about being in constant movement, then neither can, nor should, Bildung be organized according to a template. At the same time, the concept of Nordic Bildung can be valuable as a way of zooming in on different aspects of Bildung and then zooming out again. But how can we approach a concept such as (Nordic) Bildung? And what, if anything, does talking about Nordic Bildung add to the discourse about Bildung? Zooming in on Nordic Bildung can very likely help us to broaden (and possibly improve) the concept of Bildung if we highlight the Scandinavian ”folk-bildung” and self-study as a good example, but then we must also zoom out again.

Keywords: *Bildung*, folk-bildung, education, self-study, stereoscopic vision

Inledning

Björk: ”Jag trodde att jag kunde organisera frihet, så skandinaviskt av mig”[1]

Kanske har kulturen i de skandinaviska länderna under 1900-talet lite naivt förutsatts vara välorganiserad, stabil och framåtskridande. Det svenska *folkhemmet*, som verkade som en ideologi för den svenska socialdemokratin under 1900-talet och som främst förknippas med partiledaren Per Albin Hansson, byggde exempelvis på en idé om att förena hemmet, nationalismen och socialismen.[2] Centralt var inte bara idén om att utjämna klassklyftor utan också att utveckla en så kallad *samförståndspolitik*.[3] Idén om folkhemmet – och kanske särskilt dess nationalism, samförståndspolitik, *sociala ingenjörskonst* och strävan att utjämna klassklyftor snarare än anti-nationalistisk klasskamp – fick redan tidigt kritik inom socialdemokratin för att vända ryggen mot centrala socialistiska idéer grundade i en mer marxistisk tradition. Både allmän obligatorisk utbildning i form av skolplikt och en bredare *folkbildning* kom att bli viktiga verktyg för denna idé om ett enat folkhem med en stark stat.[4] Samtidigt utvecklades det också tidigt i den svenska arbetarrörelsen en typ av *folkbildning* i Sverige som i stället kan relateras till den mer liberala idén om bildning som en frigörelseprocess snarare än ett tillägnande av ett kunskapsstoff.

---

1 Björk, ”Hunter”, från *Homogenic* (One Little Indian Ltd/Polygram Music Publishing Ltd, 1997), LP. Min översättning.

2 Andersson Isaksson, *Per Albin: Partiledaren* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000).

3 Se Anders Isaksson, *Per Albin: Vägen mot folkhemmet* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985). Termen folkhemmet lanserades först av den konservative högerpolitikern Rudolf Kjellén. Folkhemsidén togs sedan upp av Socialdemokraterna och kom att bli central för socialdemokratin under hela 1900-talet. På 1990-talet lanserade Göran Persson idén om det gröna folkhemmet. Denna reformerade idé om folkhemmet vidarefördes av Mona Sahlin och betonade nu en hållbar utveckling, ansvarstagande för kommande generationer och en mer global/kosmopolitisk solidaritet. På senare tid har idén om folkhemmet snarare plockats upp av Sverigedemokraterna och Jimmy Åkessons vision om det moderna folkhemmet, där klasskamp ska ersättas av sammanhållning, en trygg välfärd för landets invånare samt en restriktiv migrationspolitik.

4 Alva Myrdal och Gunnar Myrdal, ”Skolans uppfostringsmål”, i *Bildning*, red. A. Burman och P. Sundgren (Daidalos, 2010 [1934]).

När den isländska musikern Björk konstaterar i låten *Hunter* att hon är en jägare, kan det tolkas som ett livsval: att ständigt vara i rörelse och att ständigt bryta sig loss snarare än att stanna upp och vara nöjd. Men det handlar likväl om att komma tillbaka med nya insikter.[5] För mig fångar detta själva grundtanken om vad bildning är väldigt väl. Bildning handlar om en kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, och den varken kan eller bör organiseras enligt en mall. Och denna drivkraft kommer inifrån snarare än från yttre (pedagogiska) påtryckningar. Ofta används metaforen av en resa–i form av utfärd och återkomst–vilket brukar vara temat i de klassiska bildningsromanerna. Att bildning och frihet går hand i hand har exempelvis poängterats av såväl Immanuel Kant som Wilhelm von Humboldt: Bildning är en förutsättning för att kunna åtnjuta frihet i stället för att blint följa massan, och ju mer frihet en människa får desto mer bildning behöver hon för att kunna förvalta sin frihet.[6] Bildning innebär enligt en klassisk definition från Humboldt att länka jaget till världen ”för att uppnå det mest allmänna, mest vitala och mest ohämmade samspelet.”[7] Redan här kan man ana att bildning handlar om något annat än utbildning och uppfostran i form av yttre pedagogisk påverkan. Enligt Hanna Arendt är varken familjen eller skolan ”världen”, och skolan ”ska inte heller försöka låtsas att vara det.”[8]

Samtidigt bör inte bildning förväxlas med talet om ”det livslånga lärandet.” Ofta när det talas om bildning i en svensk kontext citeras Ellen Keys beskrivning av bildning som det man har kvar när man glömt allt man har lärt sig.[9] Bildning är alltså enligt detta synsätt närmare kopplat till samspel, förståelse och sammanhang än till ett visst stoff av faktakunskaper. Det har på så sätt mer att göra med att *mogna som människa* och hur Kant beskriver

5 ”I’ll bring back the goods, But I don’t know when.” Björk, ”Hunter.” Se också René Lysloff och Leslie Gay, *Music and Technoculture* (Wesleyan University Press, 2003).

6 Willhelm von Humboldt, *Om gränserna för statens verksamhet* (h:ström – Text & Kultur, 2012 [1851]).

7 Willhelm von Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, i *Werke in fünf Bänden*, vol. I, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, red. Andreas Flitner och Klaus Giel (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995 [1793]), 234–240, 235. Min översättning.

8 Hannah Arendt, ”The Crisis in Education”, översatt av Denver Lindley, i *Between Past and Future* (Penguin Books, 2006 [1954]), 185. Min översättning.

9 Ellen Key, *Barnets århundrade II* (Albert Bonniers förlag, 1912), 121.

upplysning som ”*människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet*” med uppmaningen ”[h]a mod att göra bruk av ditt *eget* förstånd!”[10] Bildning innebär att utnyttja sin förmåga att realisera sin inneboende mänsklighet, såväl individuellt som i samhället i stort, och enligt Humboldt en strävan att ”undkomma den splittrade och förvirrande mångfalden”–från ”ren lärdom till lärd bildning och ren rastlös strävan till vis aktivitet” och ”sammanhängande helhet.”[11] Därför bör vi ständigt både zooma in och zooma ut. Det är därför också något annat än vad vi i vardagligt tal kallar allmänbildning. Enligt filosofen Hans Larsson bör vi i stället för att ha lite kunskaper om det mesta hellre söka fördjupad kunskap inom ett begränsat område. Man bör ”i någon specialitet söka det hela i stället för att splittra sig på allt möjligt”[12] Ty ”[d]et yttre kan alltså bli ett blott yttre, men detta hindrar icke att i det stora hela det yttre är vittnesbördet om den bildning som gått på djupet.” Att zooma in och ut möjliggör också en kritik. Erik Tängerstad påpekar att ”[d]en som har förmågan att realisera sin inre potential som människa – snarare än som individ eller som samhällsmedborgare – hotar det bestående samhällets stabilitet”, eftersom ”[d]e som är bärare av bildning riskerar att underminera etablerade samhällseliters positioner, liksom de utmanar traditioner och andra samhällsbevarande strukturer.” Och det är mot den bakgrunden man bör förstå Kants uppmaning att tänka själv.[13]

Det finns alltså en inneboende kritik mot sakernas tillstånd och den egna kulturen i själva bildningsbegreppet, vilket pekar mot att det är något helt annat än vad vi menar med uppfostran och utbildning.[14] Birgit Schaffar menar, med hänvisning till Klafki, att bildning på så vis är ”ett betydligt mer radikalt ideal för pedagogiken att sträva efter än till exempel Deweys skrifter om pedagogiken som en väg mot ett demokratiskt samhälle.”[15] Det är en existentiell/etisk strävan/fråga om vad ett gott liv består i, snarare än hur vi kan förverkliga ett på förhand

10 Immanuel Kant, *Vad är upplysning? Och andra småskrifter* (Daidalos, 2023), 49.

11 Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, 238. Min översättning.

12 Hans Larsson, *Bildning och självstudier* (Stockholm: Aktiebolaget Ljus, 1908), 35.

13 Erik Tängerstad, ”Bildning – Varken utbildning eller inbillning”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, red. Anders Burman, Södertörn Studies in Higher Education 4 (2014), 64.

14 Jämför tyskans Erziehung, Ausbildung och Bildung.

15 Birgit Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 194.

givet politiskt tillstånd. Ändå görs det ibland försök att förena bildning och utbildning. Ibland översätts rentav tyskans *Bildung* till engelskans *education*. Tängerstad menar att tanken att vara *bildad* skulle vara detsamma som att vara *educated* riskerar att tippa över åt betydelsen *utbildning* och *utbildad*. ”Men”, konstaterar han, ”bildning är inte detsamma som utbildning.”[16]

Med detta kapitel vill jag lyfta fram varför det, i talet om en reformering av (nordisk) bildning, är viktigt att inte försöka reducera eller fånga in vad bildning är inom ramen för andra pedagogiska begrepp som lärande, uppfostran, utbildning och skola. Bildning som begrepp är värdefullt just därför att det öppnar upp för något annat. Och om bildning handlar om kritisk frigörelse från dogmer och om att vara i ständig rörelse, så varken kan eller bör bildning organiseras enligt en mall. Samtidigt kan begreppet *nordisk bildning* vara värdefullt som ett sätt att zooma in på olika aspekter av bildning för att sedan zooma ut igen. Men hur kan vi närma oss ett begrepp som (nordisk) bildning? Och vad, om något, tillför det till talet om bildning att tala om nordisk bildning?

Normativ begreppsanalys och stereoskopisk syn: Att ta sig an begreppet *(nordisk) bildning*

Begreppet bildning är ett minst sagt komplicerat begrepp och samtidigt ett centralt begrepp för pedagogik och utbildning. I den utbildningsteoretiska engelskspråkiga kontexten har den tyska termen *Bildung* visserligen börjat användas mer och mer, men det har också gjorts diverse försök att översätta bildning till allt från *education*, *edification*, *learning*, *culture*, *cultivation* till *literacy*.[17] Och om man ger sig på det nästintill omöjliga uppdraget att försöka fånga dess betydelse kan man göra det på många olika sätt.

Liksom när man närmar sig andra allmänt utbredda och etablerade begrepp finns, för att förbättra sin kunskap om begreppet, minst tre olika

16 Tängerstad, ”Bildning”, 62.

17 Norm Friesen, ”(Micro)Didactics: A tale of two traditions”, i *Didactics of microlearning*, red. T. Hug (Muenster: Waxmann, 2007), 83–97.

sätt att närma sig ett begrepp som bildning: 1) att kartlägga den allmänna, nutida användningen av ordet bildning (dess *vardagsbetydelse*, eller faktiska användning, i olika kontexter); 2) att spåra dess betydelse genom historien (*vertikalt*/*historiskt*/*etymologiskt*); och 3) att jämföra begreppet med olika ord i olika språk och kulturer (*horisontellt*/*översättningsmöjligheter*). Alla dessa tre sätt är viktiga om man vill försöka förstå ett begrepp. Men för att göra det krävs utförliga empiriska studier, inte minst om man också intresserar sig för begreppets vardagsbetydelse i ett talspråk utanför de rent akademiska disciplinära användningarna av begreppet. I denna korta text kommer jag därför att koncentrera mig på faran i att bildning, i vissa sammanhang och genom en iver att reformera, kan komma att approprieras och formaliseras snarare än att man låter bildning vara flytande och öppen enligt den idé som går tillbaka till Kant och Humboldt via exempelvis Hans Larsson.[18]

Utöver dessa sätt att försöka förbättra förståelsen av begreppet rent deskriptivt kan vi också ställa andra, mer normativa frågor, exempelvis enligt Sally Haslangers kritiska modell för analytiska eller ”förbättrande” begreppsanalyser. Vi kan fråga oss om det finns något i dessa begrepp som förvränger begreppets grundläggande funktion som ett användbart begrepp.[19] Utöver denna bredare kritiskt-normativa fråga kan vi också ställa mer konstruktivt-normativa frågor: Kan begreppet bildning förbättras? Och för att koppla till temat för denna antologi: På vilket sätt, om något, bidrar det till kritiska och konstruktiva dialoger att prata om nordisk bildning? Tillför det något för pedagoger, lärare, studenter o.s.v.? Behöver vi ett sådant begrepp?

Termen ”nordisk bildning” bidrar definitivt till en ny distinktion, men bidrar den till att reformera och förbättra konceptualiseringar av begreppet bildning, eller skapar den i stället ännu mer oreda? En central fråga blir då huruvida införandet av distinktionen nordisk bildning endast bör betraktas som en ny distinktion, eller

18 Eftersom bildning är ett så öppet och mångfacetterat begrepp menar Hans Larsson att det är viktigt att precisera vilken form av bildning som åsyftas (ex. kognitiv, medborgerlig, etisk, estetisk etc.). Detta kan relateras till hur jag argumenterar för att vi kan ”zooma in” på olika aspekter av bildning utan att för den skull reducera bildning till antingen det ena eller andra.

19 På engelska används termerna conceptual ethics och conceptual engineering för normativ begreppsanalys. Se ex. Alexis Burgess, Herman Cappelen och David Plunkett, red., *Conceptual Engineering and Conceptual Ethics* (Oxford University Press, 2020). Haslanger använder mer specifikt termen ameliorative conceptual analysis. Se Sally Haslanger, *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique* (Oxford University Press, 2012).

om det också är ett produktivt sätt att reformera bildningsbegreppet som sådant. Dock är själva termen ”nordisk bildning” som sådan ganska olycklig om man vill reformera bildningsbegreppet snarare än att enbart göra en ny distinktion, då den tycks annonsera en viss typ av bildning. Samtidigt tänker jag att det finns goda exempel på bildning i den nordiska kontexten som har potential att förnya bildningsbegreppet. Ett sådant exempel är fenomenet *folkbildning*.

Att tala och tänka kring nordisk bildning är alltså inte nödvändigtvis bara att göra en ny distinktion; det har potential att reformera bildningsbegreppet som helhet genom att uppmärksamma den bildningstradition som utvecklades i de nordiska länderna under 1800- och 1900-talet för att undersöka om det går att hitta exempel därifrån som kan hjälpa oss att utveckla begreppet bildning så att det tillför något i vårt dagliga tal i förhållande till exempelvis lärande, utbildning och skola. Med andra ord vill jag hävda att det finns potential för att talet och tänkandet kring nordisk bildning inte bara är ett sätt att specificera en variant av bildning utifrån en specifik och homogen idé; det är ett sätt att förnya och utveckla ett traditionellt begrepp som fortfarande är högst aktuellt, och som kanske kan utvidga begreppet bildning till något mer globalt än kontinentalt. Men att använda termen ”nordisk bildning” för en mer global idé om bildning vore närmast paradoxalt. Därför måste vi också zooma ut efter att vi har zoomat in.

Att zooma in på ett begrepp som nordisk bildning möjliggör alltså att vi kan zooma ut på begreppet bildning med ett nytt perspektiv, eller med flera nya, mångfacetterade synvinklar. Marianna Papastephanou talar exempelvis hellre om en *stereoskopisk syn* på begrepp än om skilda perspektiv. Att zooma in på specifika distinktioner av begrepp ger mer än summan av dessa distinktioner när vi sedan zoomar ut igen. Med andra ord bidrar studier av olika aspekter (*facets*) av exempelvis rättvisa och utbildning (ex. *rättvis utbildning*) till att förändra synen på både begreppet rättvisa och begreppet utbildning som helhet. Enligt Papastephanou missar man lätt, om man betraktar dessa olika aspekter på ett begrepp enbart som skilda perspektiv, att se på vilket vis de olika aspekterna av ett begrepp är sammankopplade.[20] För att knyta an detta till Haslangers idé om normativ begreppsutveckling tillför Papastephanous metod idén om att oavsett

20 Marianna Papastephanou, ”And that’s not all: (Sur)faces of justice in philosophy of Education”, *Philosophies* 6, nr. 1 (2021).

om vi nöjer oss med att göra nya distinktioner (ex. *nordisk bildning*) i stället för att reformera redan etablerade begrepp (ex. *bildning*), så riskerar/möjliggör varje ny distinktion att förändra det redan etablerade begreppet (ex. *bildning*).[21]

Några exempel på hur bildning används i det svenska språket i relation till idén om nordisk bildning, folkbildning och utbildning

> Bland bildningstraditioner med starka inhemska rötter bör först och främst folkbildningen nämnas. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att det slag av bildningsarbete som växte fram i de tidiga arbetar- och nykterhetsrörelserna utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet.[22]

Bildning som ett substantiv kan antingen betyda ett ”stoff” eller en process. I det svenska vardagsspråket förekommer ordet ”bildning” i exempelvis uttrycket ”allmänbildning”, vilket kan beskrivas som att man har en bred kännedom om allmängiltiga ämnen. Bildning kan också vara en benämning på att ha ett moget omdöme eller att man vet gränserna för vad man har kunskap om. En person kan också anses vara bildad i betydelsen att vara beläst. En sådan bildad person kan mycket väl sakna vissa delar av grundläggande allmänbildning, men i stället vara mycket kunnig på ett specifikt område. Tittar man i ett svenskt lexikon görs följande distinktioner på ordet bildning:

> Formell bildning avser närmast förståndsutvecklingen, reell [bildning] avser kunskapsinnehållet. Allmänbildning har en så bred

21 Se exempelvis Jane Gatley och Christian Norefalk, red., *Conceptual Engineering in Education: Philosophical Analysis for Educational Problems* (Brill, 2024); Christian Norefalk och Marianna Papastephanou, ”Analytic philosophy of education: Some suggested questions and directions”, *Theory and Research in Education* 21, nr. 3: 337–349.

22 Donald Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, i *Skola för bildning*, SOU 1992:94, 355.

> inriktning som möjligt, fackbildning gäller ett begränsat område. Med ”hjärtats bildning” avses karaktärens förfining.[23]

Om man i samma lexikon slår upp ordet ”folkbildning” kan man läsa att folkbildning är

> …det fria bildningsarbetet som bl.a. syftar till att ge vuxna möjligheten att öka sina kunskaper och utveckla färdigheter inom olika ämnen. Det bedrivs i Sverige vid sidan av det egentliga undervisningsväsendet av frivilliga organisationer, främst folkrörelserna, och bygger till stor del på självverksamhet och grupparbete.[24]

Den svenska folkbildningsrörelsen var däremot långt ifrån en enhetlig rörelse. Bland annat fanns det en motsättning mellan ett traderingsideal och ett självbildningsideal, dvs. mellan föreställningen om ett bildningsgods eller en moral som skall överföras och föreställningen om bildning som process, som något människan gör med sig själv. Donald Broady tillägger också att ”inom arbetarrörelsen fick det senare idealet, närmast svarande mot den klassiska bildningstanken, stryka på foten under loppet av mellankrigstiden.” Men ändå pekar det ut något unikt med den tidigare svenska folkbildningstraditionen som står i kontrast till den tyska traditionen, eftersom den ”åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga ”underifrån”, ur folkdjupet.”[25]

Än mer komplicerat blir det när man börjar titta på ordets historia och språkliga nyanser när det översätts mellan olika språk. Rent morfologiskt tycks svenskans ord *bildning* vara detsamma som tyskans *Bildung*. Det svenska ordet ligger därför rent etymologiskt närmare tyskan än exempelvis norskans *danning* och danskans *dannelse*. Medan tyskans *Bildung* är kopplat mer till process, eller till orden *bild*/*bilda* som i tyskans ”bilden”, är norskans och danskans *danning* och *dannelse* mer kopplade till görande. I svenskan hittar vi morfologiskt en likhet med ordet ”dana”, som kanske mer frekvent används i ordet ”nydanande.” I isländskan översätts det tyska *Bildung* till ”menntun”, men

23 *Lexikon 2000, Bra Böckers Lexikon*, band 3 (1995), 54.

24 *Lexikon 2000, Bra Böckers Lexikon*, band 8 (1996), 238.

25 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 355.

”menntun” kan också översättas till utbildning eller engelskans ”education.”[26] I finskan är i stället den vanliga termen ”sivistys”, där grundmorfemet är ”sivi” från ”sivilisaatio” (civiliserad) och där ”sivistys” även kan betyda utbildning.[27]

Det finns alltså inget homogent nordiskt bildningsbegrepp att tala om, lika lite som det finns ett homogent bildningsbegrepp över lag. Möjligen kan man hävda att det svenska bildningsbegreppet är snarlikt norskans och danskans danningsbegrepp. Klart är dock att svenskans folkbildning är något annat än barns utbildning och uppfostran. Den förstås också som något annat än den asymmetriska pedagogiska relation som vi finner mellan lärare och elev, eller barn och vuxen, i den pedagogiska triangeln. Folkbildning består främst av självverksamhet och kollektivt grupparbete. Med andra ord rör det sig om ett självförverkligande inom ramen för en gemenskap; något som, på ett eller annat sätt, redan har föregåtts av uppfostran och initiering in i en gemensam tradition (*Erziehung*). Mot denna fria folkbildningsverksamhet ”underifrån” kan vi alltså ställa det formella skolsystemet, som styrs av en central läroplan uppifrån. Frågan är då vilken roll ett allmänt skolsystem spelar för bildning.

Balansen mellan fri bildning och kontextbunden utbildning

Bland de nordiska idéerna kring bildning har N. F. S. Grundtvigs idéer kring folkbildning haft stor inverkan, speciellt i Danmark och Norge. Men Grundtvig inspirerades kanske främst av Gottfried Herder, med fokus på nationen, ett gemensamt språk och en gemensam kultur. Den svenska folkbildningstraditionen har i stället en starkare förankring i Kants transcendentala och kosmopolitiska filosofi via filosofer som Hans Larsson. Bernt Gustavsson lyfter hur Larssons idéer därför står närmare upplysningen och dess starkare tro

26 Gunnlaugur Magnússon, ”To see the beauty in all the fading: On the (weak) educational ontology of finitude”, i R. Unsworth, G. Magnússon, D. Rüsselbæk-Hansen, M. Clarke, S. Heimans och A. Phelan, *Beyond the humanist legacy: Weak ontology of education* (Bloomsbury, förväntad publicering 2026), 3, fotnot 4.

27 Jag tackar Michael Uljens för diskussioner kring detta samt kring finskans ”kasvatus.”

på förnuft, vetenskap och nytta, där den medborgerliga tanken att människan själv ska utträda ur sin självförvållade omyndighet är starkt närvarande. Gustavsson menar vidare att synen på bildning som en resa i form av utfärd och återkomst kan möjliggöra att forma ett globalt begrepp för bildning. I ett mer kosmopolitiskt och transcendentalt bildningsideal räcker det inte med att kunna sin egen tradition, utan det finns också en uppmaning att studera ”det andra” med utgångspunkt från det egna. Det bygger på premissen att om man inte vänder blicken utåt så kommer man till sist heller inte att veta något om sig själv.[28] För att nå bildning behöver vi alltså både zooma in och zooma ut. Världsmedborgaren förhåller sig på så vis kritisk till sin egen tradition och öppnar sig för andras berättelser. I detta bildningsideal finns också en kritik gentemot att fokusera alltför ensidigt på nytta och vad som är mätbart. Larsson konstaterar i sin korta text om *Bildning och självstudier* att ”Vår tid är hemsökt av nyttighetsmasken, som gnager varje friskt blad som vill slå ut.”[29] Enligt Larsson är nytta visserligen ett uttryck för det goda, men nytta kan inte ringa in allt som är gott och därför bör vi inte låta nyttan ensam regera världen. Bildning bör därför inte reduceras till vad som i en viss kontext anses vara instrumentellt eller pragmatiskt nyttigt eller värdefullt.

Om vi zoomar ut på begreppen *utbildning* och *Bildung* så är det senare framför allt förknippat med den tyska idealismen från upplysningen och romantiken, även om idén också har rötter som sträcker sig tillbaka till begreppet *paideia* som ett visst utbildningsideal under den grekiska antiken. Utbildning och uppfostran som fenomen däremot återfinner vi i varje mänsklig tillblivelse och förekomst. Enligt Dewey, som utan större kontroverser kan betecknas som en av de mest inflytelserika utbildningsteoretikerna i modern tid, är utbildning och uppfostran det nödvändiga medlet för livets sociala kontinuitet. Medan varje konstituerande element i ett givet samhälle (dvs. individer) med tiden försvinner, fortsätter samhällets liv. Och utbildning, inklusive uppfostran, är det som gör detta möjligt.[30]

---

28 Lars Gustavsson, ”Folkbildningens väg till global bildning”, Alba.nu: *Om kultur, vetenskap och samhälle*, 11.04.2021, https://www.alba.nu/sidor/19819.

29 Larsson, *Bildning och självstudier*, 39.

30 John Dewey, *Demokrati och utbildning*, översatt av Nils Sjödén (Bokförlaget Daidalos AB, 1995), 36.

Ungefär 150 år tidigare har Kant redan konstaterat att människan är den enda varelse som behöver uppfostras.[31] Det är alltså inte alls konstigt att den brittiske utbildningsfilosofen R. S. Peters i sin analys av begreppet utbildning (*education*) föreslår att den mest rimliga allmänna förståelsen av vad utbildning är handlar om att initieras i värdefulla kunskaper.[32] Att i ett komplext samhälle också utforma ett formellt allmänt och obligatoriskt utbildningssystem tycks därför vara rimligt. Hannah Arendt beskriver skolan som den institution som vi inför mellan hemmets privata domän och världen, för att över huvud taget göra övergången från familjen till världen möjlig.[33] Utbildning i form av en allmän skola för alla blir på så sätt ett fruktbart sätt på vilket barnet kan ta ett mer ordentligt kliv ut från den privata sfären och den närmsta kretsen av människor runtom familjen. Likaså verkar det rimligt att ett sådant utbildningssystem bör anpassas på ett sådant sätt att det är kulturellt känsligt, innehållsrelevant och politiskt engagerande för dem som ska genomgå denna utbildning.[34] För att ett formellt och obligatoriskt skolsystem över huvud taget ska kunna rättfärdigas i ett samhälle eller för medborgarna i detta samhälle så behöver det vara relevant för individen/medborgaren och/eller samhället, oavsett om samhället är demokratiskt eller icke-demokratiskt. På det sättet är varje form av fungerande formellt utbildningssystem av nödvändighet kontextbundet. Den amerikanske utbildningsfilosofen Robin Barrow menar att de två huvudsakliga argumenten för gemensam skolgång är att erbjuda gemensam kunskap som är lämpad för ändamålet att vara medborgare och att erbjuda ett sätt att främja autonomi. Det finns alltså några saker som alla borde veta och förstå, och samtidigt finns det också vissa förståelser som är nödvändiga för att utveckla ens autonomi.[35] Poängen är att varje utbildningssystem bör vara relevant i förhållande till sin kontext. Därför måste även de mest generella utbildningssyften ständigt struktureras om av pedagoger i ett

31 Immanuel Kant, *Om pedagogik* (Daidalos, 2008), 7.

32 Richard Stanley Peters, *Ethics and Education* (Routledge, 2015 [1966]).

33 Arendt, ”The Crisis in Education”, 185.

34 Tristan McCowan, *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning* (Bloomsbury, 2013).

35 Robin Barrow, ”Compulsory Common Schooling and Individual Difference”, i *Philosophical Perspectives on Compulsory Education*, red. Marianna Papastephanou (Springer, 2014).

pågående samtal.[36] Och med en liknande känsla för varje utbildnings kontextbundenhet hävdade Peters att en analys av begreppet utbildning visserligen med nödvändighet involverar etiska frågor, eftersom begreppet utbildning har föreställningar som ”förbättring” och ”förmedling” av vad som är värt besväret och värdefullt inbyggt i det. Detta innebär dock inte att man kan komma fram till att särskilda värderingar som tillskrivs i vissa samhällen ingår i variabeln att vara etiskt värdefulla. Etiska värderingar måste i stället enligt Peters förpassas till den etiska teorins sfär bortom den begreppsmässiga analysens område.[37]

Med det sagt bör vi vara försiktiga med vad ett formellt utbildningssystem kan erbjuda och undvika att landa i vad Lars Løvlie har kallat för ”en mycket omhuldad och produktiv fördom bland pedagoger: att personlig autonomi skulle vara resultatet av en lyckosam socialisation och att den enbart kan förklaras i termer av tillväxt eller utveckling av självbestämmandet över tid.”[38] Det är en sak att, som Barrow, hävda att ett gemensamt utbildningssystem har som syfte att erbjuda vissa förståelser som är nödvändiga för att utveckla ens autonomi, och en helt annan att därifrån dra slutsatsen att ett gemensamt utbildningssystem skulle kunna ta ansvar för människors bildningsgång och utveckling av autonomi.

Samtidigt kan vi i den senare internationella utbildningsteoretiska diskussionen hitta flera exempel där den kontinental-europeiska bildningstraditionen jämförs med såväl amerikansk pragmatism som brittisk utbildningsfilosofi.[39] Ett uppenbart problem vid varje sådan jämförelse är rent lingvistiskt: De mest namnkunniga filosoferna som diskuterar utbildning i den anglo-amerikanska traditionen, från Mill och Wollstonecraft till Dewey och Peters, använder inte termen *Bildung*. I stället är det den engelska termen *education* som används och analyseras. Då den nordiska kulturen, inklusive de nordiska språken, inte bara historiskt präglas av en kontinental tradition

36 Lars Løvlie, ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken”, i *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, red. Anders Burman, Södertörn Studies in Higher Education 4 (2014).

37 Peters, *Ethics and Education*, 91.

38 Løvlie, ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken”, 98.

39 Se exempelvis Lars Løvlie och Paul Standish, ”Introduction: Bildung and the idea of liberal education”, *Journal of Philosophy and Education* 36, nr. 3 (2002); Siljander et al., *Theories of Bildung and Growth* (Brill, 2012).

utan också av en mer filosofisk anglo-amerikansk empirisk och pragmatisk tradition, finns det visserligen potential för att nordisk bildning kan erbjuda aspekter av bildning som kan balansera mellan, och sammanväva, flera traditioner såsom exempelvis kritisk rationalism, kritisk idealism och pragmatism samt kritisk realism. Men vägen mot att reformera bildningsbegreppet, vill jag hävda, går varken via tysk absolut idealism, Deweys amerikanska pragmatism eller någon annan version av emancipatorisk utbildning (ex. *liberal education*). I stället bör vi fokusera på vad som är värdefullt med ett begrepp som *bildning* i förhållande till såväl *utbildning* som *formell skola* och *lärande*. Enligt Schaffar är det viktigt i diskussionen om bildning och utbildning att skilja på skolutbildning och bildning:

> Utmaningen är dock att hålla i åtanke att med en viss skolutbildning är bildning ännu aldrig garanterad eller uppnådd. Den insikten verkar under de många olika vändningarna i nationens, bildningselitens och bildningsinstitutionernas utveckling ha fallit i skymundan vid många tillfällen.[40]

Vi behöver vara medvetna om svårigheten ”att sträva efter den öppenhet som bildningsidealet kräver samtidigt som ett utbildningssystem och utbildningsinstitutioner kräver tydliga administrativa strukturer och ramar.” Att förena bildning med formell utbildning ”riskerar medföra att inskränka och förhindra bildningens öppenhet”[41].

En skola för bildning?

Låt oss zooma in på den svenska kontexten med ett mer konkret exempel där denna öppenhet hotas: Det var med hänvisning till Deweys idé om en ”kopernikansk revolution” inom det pedagogiska tänkandet, där fokus flyttas från

40 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 184.

41 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 180.

att överföra en tradition till att förbereda elever för en föränderlig framtid, som den statliga utredningen *Skola för bildning* föreslog skolan som central för en människas ”bildningsgång.”[42] Oavsett hur man värderar utfallet av den (ut)bildningsreform som följde och hur den har påverkat det svenska skolsystemet finns det flera rent teoretiska problem i detta betänkande kring en skola för bildning.

Idén om en skola för bildning, så som den presenteras i nämnda statliga utredning, står inte bara i skarp kontrast till den klassiska tyska bildningstraditionen från upplysningen. Den skiljer sig också från ett annat exempel från den svenska bildningstraditionen: *folkbildning*. Jag vill hävda att Hans Larssons mer självbildande kantianska typ av bildningsideal är att föredra som en förebild för hur bildning kan förstås. Med det sagt menar jag inte att en idé om en skola för bildning i sig är dålig eller oförenlig vare sig med ett klassiskt bildningsideal eller med folkbildning. Tvärtom skulle det vara önskvärt med en skola som ger förutsättningar för bildning. Snarare är det den typ av skola för bildning som presenteras i utredningen som är problematisk. För det första tycks bildning likställas med *liberal education*, och för det andra föreslås att det formella utbildningssystemet både ska ansvara för och ses som centralt för människors bildningsprocess. En sådan reducering och appropriering av bildningsbegreppet, vill jag hävda, förringar det emancipatoriska och kritiska självbildningsideal som är centralt i den klassiska bildningstraditionen och som är högst värdefullt att bevara även i en reformerad idé om bildning. Den sätter också ett orimligt krav på vad ett formellt utbildningssystem kan vara:

> I ett relativt statiskt samhälle blir det mer självklart vilket kunskapsinnehåll skolan skall ha och vilket kulturarv som skall föras över från en generation till nästa. I ett samhälle i förändring och med stort kunskapstillskott blir diskussionen annorlunda. Det går inte lika säkert att ange vilka kunskaper som kommer att vara av värde framöver. Frågan blir då hur man skall utforma en bildningsgång som räcker för en stor och i väsentliga delar oförutsebar repertoar av livssituationer som en människa kommer att möta under sitt liv.[43]

42 *Skola för bildning*, SOU 1992:94 (1992).

43 *Skola för bildning*, 41.

Formuleringen ”utforma en bildningsgång” antyder att det finns en idé om att en sådan bildningsgång kan organiseras inom ramen för formell skola med hjälp av läroplansrevidering. Det uttrycks också att skolan behöver överge sin tidigare huvuduppgift att överföra ett kulturarv till framtida generationer. Ingrid Carlgren, som var en av bidragarna till den statliga utredningen *Skola för bildning,* menar exempelvis att man i stället för att se på bildning och utbildning som kontrasterande kan tala om två övergripande idéer:

> I stället för att sätta dem [bildning och utbildning] mot varandra kan man tala om två övergripande idéer med skola/utbildning. Å ena sidan att utbildning ska ge kunskaper som är användbara utanför skolan (utilitarism, instrumentalism) och å den andra att utbildning förändrar (formar) människan, som därigenom ”förädlas” och blir myndig, dvs. en självständig, tänkande, reflekterande människa (bildning, liberal education).[44]

Denna tanke skiljer sig på så vis från en kantiansk bildningsidé där *Bildung* är något helt annat än *Erziehung*. I denna kantianska tradition förstås bildning som ett självförverkligande i egenskap av ett rationellt (och ofta redan utbildat) subjekt, medan utbildning handlar om yttre pedagogisk påverkan.[45] Än mer problematiskt blir det när denna ”bildningsgång” kombineras med en övergång från detaljstyrd till målstyrd skola. Donald Broady påpekar i sin kommentar till förslaget i texten *Skola för bildning* att ”[d]en lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats.”[46]

Broadys poäng är att man i utredningen inte tar någon vidare hänsyn till den klassiska bildningstraditionen från exempelvis Kant och Humboldt. I stället utgår man från en resultatinriktad progressivistisk utbildningsidé grundad i bl.a. Deweys pragmatism och försöker med den dels reducera

---

44 Ingrid Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, i *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. T. Engund, E. Forsberg och D. Sundberg (Liber, 2012), 127.

45 Se exempelvis Siljander et al., *Theories of Bildung and Growth*.

46 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 359.

bildning till något som kan kontrolleras av utbildning, och samtidigt reducera vad utbildning är till teorier kring lärande och utveckling.[47]

Man missar på så vis att just självbildningstanken är det som särskiljer bildning från utbildningstanken i den klassiska bildningstraditionen. Detta kan ytterligare förklaras i misstaget att använda engelskspråkiga tänkares tal om *education* för att resonera kring bildning. Carlgren skriver: ”Att se kunskapsinnehåll som särskilda kunskapskvaliteter eller som förmågor knutna till olika ämnesområden ligger nära Paul Hirsts beskrivning av *bildning*.”[48] Problemet är dock att Hirst inte talar om bildning. Hirst talar om undervisning, utbildning och läroplan. Han använder inte ens den engelska termen *formation* för att beskriva en människas utveckling i den bok som Carlgren refererar till.[49] Det är högst problematiskt att reducera bildningsbegreppet till att vara jämförbart, eller till och med synonymt, med den engelska termen *liberal education*, vilket uppenbarligen är det Carlgren försöker sig på: ”att utbildning förändrar (formar) människan, som därigenom ”förädlas” och blir myndig, dvs. en självständig, tänkande, reflekterande människa (bildning, liberal education).”[50]

Självklart förändrar och formar utbildning och skolgång under ett flertal år en människa. Men den typen av formande (vare sig det gäller socialisering, kvalificering eller subjektifiering[51]) har ingenting att göra med den typen av självbildande som exempelvis Humboldt och Kant förespråkade. Det är en sak att, som Barrow, hävda att skolan bör ta ansvar för några saker som alla borde veta och förstå, och att vissa förståelser är nödvändiga för att utveckla ens autonomi, och en helt annan att hävda att skolan också bör ta ansvar för att elever utvecklar bildning och autonomi.[52] Skolan kan aldrig vara central för en människas ”bildningsgång.” Den kan endast lägga en grund för

47 Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner”, 359.

48 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 128f. Min kursivering.

49 Paul Hirst, *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers* (Routledge and KeganPaul, 1974).

50 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 127.

51 Se Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (New York: Routledge, 2010).

52 Autonomi som ett mål för utbildning har diskuterats utförligt av utbildningsfilosofer. Se ex. Michael Hand, ”Against Autonomy as an Educational Aim”, *Oxford Review of Education* 32, nr. 4: 535–550.

framtida bildning. Arendt menar exempelvis att skolans funktion innefattar att undervisa barn om hur världen är, men inte att instruera dem i hur livet bör levas, och Kant hävdade att vi visserligen kan undervisas och disciplineras till att följa regler och konventioner, men inte till att bli moraliska. I *Anpassa eller förändra* understryker Birgit Schaffar denna tanke från den klassiska bildningstraditionen:

> Målet med en utbildning kan till exempel vara en examen för en viss yrkesprofession eller behörighet till en vidare pedagogisk institution. Men även målet att fostra kunniga medlemmar inom ett visst samhälle beskriver von Humboldt som ett utbildningsmål, som han tydligt skiljer från det öppna bildningsmålet som strävar efter mänsklighet.[53]

Om vi tar den klassiska (själv-)bildningstanken på allvar räcker det inte att göra en distinktion mellan *kunskapsmål* och *strävansmål*. Carlgren försvarar idén om en skola för bildning genom att hävda att ”konstruktionen med två slags mål, där strävansmålen just fyller funktionen att vara ett bildningsmål utan slut …” möjliggör att ”…bildningsperspektivet uppfattas motverka förenklad målrationalitet och standardisering av kunskaper.” Enligt Carlgren är det att uttrycka ”mål i termer av ämnesspecifika förmågor […] *inte* att formulera exakt vad det är eleven ska kunna – utan vilket slags kunnande som eleven ska utveckla.”[54] Likväl sätter Carlgrens idé om en skola för bildning gränser för vad det innebär att vara bildad genom att formalisera ”vilket” slags kunnande som eleven ska utveckla.

53 Schaffar, *Anpassa eller frigöra*, 180.

54 Carlgren, ”Kunskap för bildning?”, 127.

Avslutning

En ny distinktion, så som nordisk bildning, är inte bara ett visst perspektiv på bildning; den erbjuder en annan, eller kanske snarare flera, aspekt(er) av bildning: aspekter som vi kan fånga genom att zooma in på fenomen och egenskaper som kan sägas utgöra exempel på nordisk bildning, och som kan tillföra något till begreppet bildning när vi zoomar ut igen. Det är inte antingen en ny distinktion eller en förändring av ett redan existerande begrepp. Det är inte antingen nordisk bildning eller tysk bildning eller anglosaxisk *education* eller *formation*. Men dessa olika aspekter är inte heller samma sak.

Och kanske kan ett sådant begrepp som nordisk bildning i så fall också bidra med en ny blick på utbildning? Men vi bör, i en nordisk kontext, undvika det som redan prövats under efterkrigstiden: att försöka förminska och pressa in bildning i en strukturerad och organiserad färdig idé om målstyrd utbildning. För att göra detta måste vi dels överge den falska föreställningen om att bildning och frihet kan organiseras uppifrån genom läroplaner, dels överge den falska föreställningen om fria individer som väljer att ingå i en gemenskap. Vi befinner oss redan i sammanhang genom socialisering, uppfostran och utbildning; ett sammanhang som både möjliggör och begränsar. Liksom redan har påpekats av Kant är detta sammanhang och denna begränsning det som också möjliggör vår frihet genom bildning.

Formell utbildning och organiserad skola kan aldrig fullt ut fånga in eller garantera en bildningsprocess, lika lite som vetenskapen fullt ut kan fånga in etiken, estetiken och metafysiken. Men både skola och vetenskap kan bidra som viktiga pusselbitar i livets pussel genom att inse sina begränsningar. För de är och kan bara vara delar i ett oändligt mycket större sammanhang. Och vi kommer aldrig att fullt ut förstå mer än en bråkdel av detta sammanhang. Men det är just därför som människors strävan efter bildning alltid kommer att förbli aktuell. Och således kommer begreppet bildning sannolikt aldrig upphöra att vara relevant. Begreppet i sig kommer samtidigt också självt att vara i ständig rörelse. Att zooma in på nordisk bildning kan med stor sannolikhet hjälpa oss att vidga (och eventuellt förbättra) begreppet bildning om vi lyfter den fria folkbildningen och självstudierna som ett gott exempel, men då måste vi också zooma ut igen.

Referenser

Arendt, Hannah. ”The Crisis in Education.” I *Between Past and Future*, översatt av Denver Lindley. Penguin Books, 2006 [1954].

Barrow, Robin. ”Compulsory Common Schooling and Individual Difference.” I *Philosophical Perspectives on Compulsory Education*, redigerad av Marianna Papastephanou. Springer, 2014.

Biesta, Gert. ”Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference.” *Studies in Philosophy and Education* 21 (2002): 343–351.

Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge, 2010.

Björk. ”Hunter.” På *Homogenic*. One Little Indian Ltd/Polygram Music Publishing Ltd, 1997. LP.

Broady, Donald. ”Bildningstraditioner och läroplaner.” I *Skola för bildning*. SOU 1992:94.

Broady, Donald. ”Om bildning och konsten att ärva.” I *Bildning*, redigerad av Anders Burman och Per Sundgren. Daidalos, 2010 [1984].

Burgess, Alexis, Herman Cappelen och David Plunkett, red. *Conceptual Engineering and Conceptual Ethics*. Oxford University Press, 2020.

Carlgren, Ingrid. ”Kunskap för bildning?” I *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, redigerad av T. Englund, E. Forsberg och D. Sundberg. Liber, 2012.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Simon & Brown, 2011 [1916].

Dewey, John. *Demokrati och utbildning*. Översatt av Nils Sjödén. Bokförlaget Daidalos AB, 1995.

Friesen, Norm. ”(Micro)Didactics: A Tale of Two Traditions.” I *Didactics of Microlearning*, redigerad av T. Hug, 83–97. Muenster: Waxmann, 2007.

Gatley, Jane och Christian Norefalk, red. *Conceptual Engineering in Education: Philosophical Analysis for Educational Problems*. Brill, 2024.

Gustavsson, Lars. ”Folkbildningens väg till global bildning.” Alba.nu: *Om kultur, vetenskap och samhälle*, 11 april 2021. https://www.alba.nu/sidor/19819.

Hand, Michael. ”Against Autonomy as an Educational Aim.” *Oxford Review of Education* 32, nr. 4 (2006): 535–550.

Haslanger, Sally. *Resisting Reality: Social Construction and Social Critique*. Oxford University Press, 2012.

Hirst, Paul. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and KeganPaul, 1974.

Humboldt, Willhelm von. *Om gränserna för statens verksamhet*. h:ström – Text & Kultur, 2012 [1851].

Humboldt, Willhelm von. ”Theorie der Bildung des Menschen.” I *Werke in fünf Bänden*, vol. I, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, redigerad av Andreas Flitner och Klaus Giel, 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995 [1793].

Isaksson, Anders. *Per Albin: Vägen mot folkhemmet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985.

Isaksson, Anders. *Per Albin: Partiledaren*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000.

Kant, Immanuel. *Om pedagogik*. Daidalos, 2008.

Kant, Immanuel. *Vad är upplysning? Och andra småskrifter*. Daidalos, 2023.

Key, Ellen. *Barnets århundrade*. Bd. II. Albert Bonniers förlag, 1912.

Larsson, Hans. *Bildning och självstudier*. Stockholm: Aktiebolaget Ljus, 1908.

Lexikon 2000: Bra Böckers Lexikon. Bd. 3. 1995.

Lexikon 2000: Bra Böckers Lexikon. Bd. 8. 1996.

Lysloff, Réne och Leslie Gay, red. *Music and Technoculture*. Wesleyan University Press, 2003.

Løvlie, Lars. ”Kant och den ‘transcendentala’ idén inom pedagogiken.” I *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education 4, 2014.

Løvlie, Lars och Paul Standish. ”Introduction: Bildung and the Idea of Liberal Education.” *Journal of Philosophy of Education* 36, nr. 3 (2002):317–340.

Magnússon, Gunnlaugur. ”To See the Beauty in All the Fading: On the (Weak) Educational Ontology of Finitude.” I R. Unsworth, G. Magnússon, D. Rüsselbæk-Hansen, M. Clarke, S. Heimans och A. Phelan, Towards a Weak Ontology of Education: *Beyond the Humanist Legacy: Weak Ontology of Education*. Bloomsbury. Förväntad publicering 2026.

McCowan, Tristan. *Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning*. London: Bloomsbury, 2013.

Myrdal, Alva och Gunnar Myrdal. ”Skolans uppfostringsmål.” I *Bildning*, redigerad av A. Burman och P. Sundgren. Daidalos, 2010 [1934].

Norefalk, Christian och Marianna Papastephanou. ”Analytic Philosophy of Education: Some Suggested Questions and Directions.” *Theory and Research in Education* 21, nr. 3 (2023): 337–349.

Papastephanou, Marianna. ”And That’s Not All: (Sur)faces of Justice in Philosophy of Education.” *Philosophies* 6, nr. 1 (2021): 1–16.

Peters, Richard Stanley. *Ethics and Education*. Routledge, 2015 [1966].

Schaffar, Birgit. *Anpassa eller frigöra: Åtta studier om pedagogikens uppdrag*. Malmö University Press, 2025.

Siljander, Pauli, Ari Kivelä och Ari Sutinen, red. *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Brill, 2012.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. 1992.

Tängerstad, Erik. ”Bildning – Varken utbildning eller inbillning.” I *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*, redigerad av Anders Burman. Södertörn Studies in Higher Education 4, 2014.