



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 78


*Tomas Kroksmark*

PEDAGOGIKENS VÄGAR  
till dess första svenska professur



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS





PEDAGOGIKENS VÄGAR  
till dess första svenska professur

GÖTE  
BORGS  
UNIVER  
SITET  
1891 - 1991



PRYDAGGÖRERS VÄGAR  
All these books are written by the same author

1848

1848

*Till Anna Karin*

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 78

*Tomas Kroksmark*

**PEDAGOGIKENS VÄGAR**  
till dess första svenska professur

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Tomas Kroksmark*, 1991  
ISBN 91-7346-234-9  
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTOBURGENSIS  
Box 5096  
S-402 22 Göteborg, Sweden



Professor Bertil Hammer  
(1877-1929)





# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord.....	13
KAPITEL 1.....	17
<b>Inledning</b> .....	17
Den vetenskapliga pedagogiken.....	17
Arbetets syfte och metod.....	21
KAPITEL 2.....	25
<b>Pedagogikens vägar</b>	
En allmän bakgrund.....	25
Ratke och Comenius.....	28
Gustaf Halldins donation.....	34
KAPITEL 3.....	39
<b>Pedagogikens väg till Uppsala, Lund och Åbo</b> .....	39
Pedagogikens vägar i Uppsala.....	43
Pedagogikens vägar i Lund.....	47
Olof Eneroths donation.....	49
De första gradualavhandlingarna i didaktik.....	52
KAPITEL 4.....	61
<b>Pedagogikens vägar inom filosofin</b> .....	61
Upplysningsfilosofin.....	61
Romantiken.....	65
Filosofin i Uppsala.....	71
Filosofin i Lund.....	77
Historicismen.....	80
Naturalism och positivism.....	82
Nykantianismen.....	83
Naturvetenskap och humanvetenskap.....	84
KAPITEL 5.....	91
<b>Pedagogikens egna vägar</b> .....	91
Den vetenskapliga pedagogikens utveckling.....	92
Den vetenskapliga pedagogikens vägar blir färre och bredare.....	95
Johann Friedrich Herbart.....	96
Friedrich Schleiermacher.....	98

KAPITEL 6.....	101
<b>Den första svenska professuren i pedagogik.....</b>	<b>101</b>
Vägen via folkskolläramana.....	101
Fridtjuv Berg och pedagogikprofessuren.....	118
Universitetet och pedagogikprofessuren.....	128
KAPITEL 7.....	133
<b>Sveriges första professor i pedagogik.....</b>	<b>133</b>
Från von Schéele till Hammer.....	133
Från Timmernabben till Uppsala.....	139
KAPITEL 8.....	143
<b>Hammers produktion från 1902-1909.....</b>	<b>143</b>
Från Individualpsykologin till och med	
Installationsföreläsningen.....	143
Första läseboken och Intressemetoden.....	144
Bidrag till uppmärksamhetens psykologi.....	152
Experimentell och intuitiv pedagogik, Iakttagelseförmågan,	
Föreläsningarna i pedagogik och didaktik 1909.....	157
Installationsföreläsningen.....	174
KAPITEL 9.....	183
<b>Hammers produktion från 1909-1927.....</b>	<b>183</b>
De övernormalas Mannheimersystem och Folkskolans	
omdanning.....	183
Tankepsykologi och didaktik, Striden om arbetsskolan och	
Om enquête-metodens användbarhet inom psykologi och	
pedagogik.....	185
Läran om föreställningstyperna och dess pedagogiska	
betydelse.....	195
Varseblivning och föreställning och Yrkespsykologien och	
dess pedagogiska betydelse.....	198
Folkskolan och fortsättningskolan.....	202
Folkuniversitetsidén och Konstruktiv eller imitativ	
språkundervisning.....	209
Anlag och levnadskall och Hammers första disputerade	
elever.....	211
Helge Haage och Psykologien inför universitet och	
högskola.....	227
Jean Jacques Rousseau, naturen och friheten.....	228
Enhetsskolan och Pedagogikens ställning i Sverige.....	231

Samskolan och skolkommissionen .....	236
Gammal och ny skola .....	240
Humanistisk psykologi.....	243
Hammers sista doktorerande doktorander.....	248
Från Hammer till Dahllöf.....	254
KAPITEL 10.....	255
<b><i>Hammers pedagogik som huvudvägen</i></b> .....	255
Inledning till en kontrafaktisk diskussion .....	255
Appendix 1 .....	265
Bertil Hammers läroverksbetyg 1895.....	266
Appendix 2 .....	267
Bertil Hammer Bibliografi.....	267
Appendix 3.....	271
Den svenska professorslängden i pedagogik.....	271
Litteraturreferenser.....	275
Personregister .....	283

## Zusammenfassung

**Kroksmark, Tomas:** *PEDAGOGIKENS VÄGAR (WEGE DER PÄDAGOGIK)*

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS 78:1991.

285 Seiten ISBN 91-7346-234-9

ISSN 0436-1121

Sprache: Schwedisch

Schlagwörter: Pädagogik, Bertil Hammer,  
geisteswissenschaftliche Pädagogik.

Die ersten Anstrengungen, einen Lehrstuhl für Pädagogik in Schweden einzurichten, gehen auf das Ende des 18. Jahrhunderts zurück. Sie wurden ohne Erfolg während des ganzen 19. Jahrhunderts weitergeführt. Erst 1910, auf Grund eines Reichstagsbeschlusses von 1907, wurde der erste Professor für Pädagogik in Schweden in Uppsala installiert.

Bertil Hammer (1877-1929) wurde zum ersten Inhaber des Lehrstuhls ernannt. Als Professor entwickelte er eine humanistische Pädagogik. Von diesem Ausgangspunkt her richtete Hammer scharfe Kritik gegen die Experimentalpsychologie und die naturwissenschaftlichen Methoden in pädagogischer und psychologischer Forschung. Statt dessen behauptete Hammer die Alltags- und Lebensnähe der Pädagogik.

Hammer interessierte sich hauptsächlich für fünf Gebiete: die Aufmerksamkeit, die Beobachtungsfähigkeit, die Phantasie, die Didaktik und die Organisation der Schule. Insgesamt veröffentlichte Hammer 46 längere und kürzere Arbeiten vorwiegend in diesen Gebieten.

Hammers pädagogischer Ansatz hat keinen großen Einfluß auf die schwedische Pädagogik ausgeübt. Seine Art und Weise, die pädagogischen Probleme zu verstehen und zu formulieren, verschwand ganz und gar, als er 1929 starb. Danach dominierte in Schweden die naturwissenschaftlich eingestellte Pädagogik mit starkem Akzent auf Experimentalpsychologie, Test- und Anlagenpsychologie und Statistik, fünf Jahrzehnte lang und mehr.

## Sammanfattning

**Kroksmark, Tomas:** *PEDAGOGIKENS VÄGAR TILL DESS  
FÖRSTA SVENSKA PROFESSUR*

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS 78:1991.

285 sidor. ISBN 91-7346-234-9

ISSN 0436-1121

Språk: Svenska

Sökord: Pedagogik, Bertil Hammer, humanvetenskaplig  
pedagogik

I slutet av 1700-talet märks de första egentliga ansträngningarna att inrätta en lärostol i pedagogik i Sverige. Denna ambition fördes på olika sätt vidare under hela 1800-talet utan att förverkligas. Det var först 1910 som Sveriges första professor installerades i Uppsala, efter beslut i riksdagen 1907.

Till lärostolens första innehavare utnämndes Bertil Hammer (1877-1929). Han kom under sin tid som professor i ämnet att utveckla vad han kallade en humanistisk pedagogik. Utifrån denna utgångspunkt riktade Hammer en stark kritik mot experimentalpsykologin och de naturvetenskapliga metoderna inom pedagogisk och psykologisk forskning. I stället hävdade Hammer pedagogikens vardags- och livsnärhet.

I huvudsak intresserade sig Hammer för fem skilda områden: uppmärksamheten, iakttagelseförmågan, fantasin, didaktik och skolans organisation. Sammanlagt publicerade Hammer 46 längre eller kortare arbeten inom främst dessa områden.

Hammers pedagogiska ansats omfattar en begränsad del inom svensk pedagogik. Hans sätt att förstå och att formulera de pedagogiska problemen försvann i det närmaste helt i och med han bortgång år 1929. Därefter kom den naturvetenskapligt inriktade pedagogiken med stark betoning på experimentell psykologi, test- och anlagspsykologi och statistik att dominera svensk pedagogik under åtminstone fem decennier.



## **Förord**

Mitt intresse för Bertil Hammer, som Sveriges första professor i pedagogik, startade egentligen 1983 i och med mitt avhandlingsarbete. Då arbetade jag med didaktikens historiska utveckling i vårt land och fick en förteckning av gradualavhandlingar inom en didaktisk avgränsning genom Urban Dahllöfs försorg. Dessa publicerade Dahllöf året därpå i en rapport från Uppsala universitet: *Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden fram till slutet av 1940-talet*.

När jag bekantade mig med dessa gradualavhandlingar, var det särskilt två av dem som fångade mitt intresse. Det var K-G Jonssons och Hjalmar Forsbergs avhandlingar. De avgränsade inte endast två var för sig, som jag uppfattade det, mycket aktuella problemområden, utan de utnyttjade också en forskningsmetod som verkade förbluffande modern även den. Jonsson och Forsberg hade utan vidare kunnat vara mina kollegor 1983, deras forskning påminde i stora delar om det som jag själv var intresserad av.

Dessa båda avhandlingar har en gemensam punkt, nämligen i Bertil Hammer, som handledde båda doktoranderna fram till disputation.

På så vis började jag intressera mig för Hammer. I mina tidigare studier i pedagogik hade jag inte stött på honom, även om han numera nämns av och till i den pedagogiska litteraturen. I stället uppfattade jag Herrlin och Jæderholm som pedagogikens banérförare under tiden från mitten av 10-talet och fram till omkring 1930. Den uppfattningen är också riktig i paradigmatiske mening, men jag har numera kommit att se det pedagogiska alternativet under nämnda tid. Det hittar vi hos den sällan uppmärksammade Bertil Hammer.

Hammer har varit bortglömd. Mest beroende på att hans verksamhet inte lade någon grund för 1900-talspedagogiken i Sverige. Hans metodologiska inriktning tangerades mera sporadiskt av Landquist och Katz, som inte heller de övade något direkt inflytande på den svenska pedagogiken, och senare av Trankell. Hammers elever tillskansade sig heller varken högre forskartjänster eller övrigt inflytande över ämnet. Dessa förhållanden bidrog säker till att han strax efter sin död 1929 glömdes bort.



Denna bortglömdhet har jag gjorts uppmärksam på, i en recension av en tidigare artikel som jag skrev 1986, *Den humanvetenskapliga didaktikens svenska historia*. Artikeln, som främst behandlade Hammers elever, kritiserades starkt i en recension för att jag »lyckats gräva fram några för länge sedan bortglömda didaktiker.» Kritiken gick ut på, att allt som är bortglömt också är ointressant och dåligt: man borde inte skriva sådana artiklar helt enkelt. Den inställningen har jag aldrig begripit mig på. Det är mera ett uttryck för utvecklad historielöshet inom vår tids pedagogik än ett substantiellt angrepp på pedagogisk-historisk forskning. Kritiken har verkat sporrande i mitt arbete med Hammer.

Hammer har varit bortglömd, men detta förhållande förtar inte hans insats. Den lever där som en kunskapsgrund och en inspirationkälla för alla som vill utveckla den pedagogiska forskningen i Sverige. Hammer har inte varit tillgänglig eftersom han umgicks med en i stora delar totalt annorlunda syn på pedagogiken än vad vi varit vana vid under nära ett halvsekel. Bortglömdheten har mer med vår egen tids oförmåga att göra, än Hammers pedagogiska verksamhet.

Sporadiskt har vi sett den humanvetenskapliga pedagogiken, som Hammer kallade den, i svensk 1900-tals pedagogik. Nu finns den som ett starkt och levande alternativ inom ämnet, främst kanske via ett forskningsmetodiskt alternativ inom inlärningsforskning och didaktik.

Vägen tillbaka till Hammer och mot 1980-tals-didaktiken visade Dahllöf fram under slutet av 60-talet, då han orienterade sin forskning mot *pedagogiken själv*, bl. a. genom att studera innehållsliga aspekter av skolans vardagsarbete. Det är därför måhända inte anmärkningsvärt, att det är just Dahllöf som 1984 tar upp sekel-skiftespedagogiken, utan att lämna Hammer, hans elever och omgivning utanför.

I anledning av 80-årsdagen av Hammers installation som landets första professor i pedagogik, anordnade Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet ett minisymposium den 1990-11-10. Där diskuterade Leif Lindberg, Jan-Anders Säfström, Urban Dahllöf och jag, under Gösta Berglunds ledning, olika aspekter av Hammers arbete. Initiativet till detta uppmärksammande av pedagogikens etablering som vetenskap i Sverige och på Hammer som ämnets första företrädare vid akademien, togs av Tomas Englund. Jag vill rikta

mitt varma tack till Englund för att jag bereddes möjligheten att medverka, samt till de olika föredragshållarna och för de synpunkter som kom fram vid denna samling. Sammantaget har de betytt avsevärt för mitt projekt.

Under arbetet med Hammer och pedagogikens etablering som vetenskap i Sverige har jag haft återkommande kontakter med Sven-Erik Liedman och Ingemar Nilsson vid Institutionen för idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet. Även Reidar Myhre i Oslo har bidragit med värdefulla synpunkter. Karl-Göran Hector i Kalmar förmedlade kontakten med Bertil Hammers brorson, Karl Hammer, som genom sin välvillighet besparade mig mycket arbete. Jag vill rikta ett varmt tack till er alla.

Vid Institutionen för metodik i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet har min kollega Jan Bengtsson varit en ständig följeslagare och diskussionspartner under arbetets gång. Få är som Jan Bengtsson insatta i alla de glädjestunder och problem som svensk pedagogik, och särskilt Bertil Hammer förorsakat mig. Ett varmt tack också till Jan.

Till sist vill jag uttrycka mitt tack till HSFR, som finansierat projektet i sin helhet samt till Ingemar Emanuelsson, Jan-Erik Gustafsson och Ference Marton, som i egenskap av redaktörer för ACTA-serien Göteborg Studies in Educational Sciences på ett synnerligen tillmöteskommande och generöst sätt berett mig möjligheten att publicera detta arbete.

Mölndal i mars 1991

*Tomas Kroksmark*



## Inledning

### ***Den vetenskapliga pedagogiken***

Den här rapporten har fått titeln *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur*. Det är en titel som möjligen ställer anspråket, att på något sätt klargöra eller beskriva hur pedagogiken som något annat än vetenskap småningom blir vetenskap. En sådan ambitionsnivå är dock vanskelig. Frågan är ju om pedagogiken inte redan var en vetenskap innan den fick formell akademisk tillhörighet. Det gäller all pedagogik, inte minst i förhållande till pedagogiken i Sverige och speciellt i förhållande till en svensk lärostol jämfört med hur det såg ut i samtidens Europa.

För att kunna klara ut relationen mellan pedagogik som något annat än vetenskap och pedagogik som vetenskap, krävs en ingående utredning av vad som innefattas i en pedagogisk avgränsning, det gäller såväl historiskt, nationellt som internationellt i lika hög grad som hur disciplinen avgränsas idag. En sådan utredning ter sig mycket omfattande, den ligger delvis vid sidan av det här arbetet, måhända i dess förlängning.

Då frågan ändå är väckt, vill jag i alla fall här något snudda vid problemets komplexitet. Vi kan då notera, att även om vi nöjer oss med att definiera vetenskap så allmänt som att säga, att det avser »systematisk iakttagelse», hamnar vi vad beträffar pedagogiken omedelbart ända tillbaka hos Platon. Om vi tar en modernare startpunkt, blir frågan strax ställd huruvida Comenius kan betraktas som en representant för den vetenskapliga pedagogiken, eller om det är rimligare att föreslå Herbart som den första systematiska pedagogen. En i sammanhanget ofta citerad forskare i Sverige kring den här frågan är Wilhelm Sjöstrand (1909-1990). Han har i sitt opus magnum<sup>1</sup> fört fram Herbart som pedagogikens vetenskapliga fader. Dock har

---

<sup>1</sup> *Pedagogikens historia I-III*:2,1965.

han också hävdad,<sup>2</sup> att: »En man som J. A. Comenius är emellertid en av de första, som gjort anspråk på att ha genomfört en systematisk empirisk analys och kommit fram till pedagogiska "sanningar" på sådan väg. Trots det receptartade inslaget i hans "Stora undervisningslära" ... ansåg han sig ha granskat naturens eget sätt att gestalta levande organismer såväl som "död materia", och att han genom induktion härifrån kommit fram till sina didaktiska regler.»

Platon, Comenius eller Herbart? Det finns fler som genom sina idéer och sin verksamheter kan föras fram som pedagogikens vetenskapliga grundare. En utgångspunkt av annan art går att ta i den första lärostolens inrättande. Det skedde i Halle år 1779 där dess första innehavare var Ernst Christian Trapp.<sup>3</sup> Frågan är var vi skall börja och hur vi skall kunna komma fram till vem det är som kan betraktas som pedagogikens vetenskapliga grundare och hur denna grundläggning i så fall är konstituerad. Förmodligen är flera olika alternativ möjliga. Måhända måste vi alltfört acceptera att det inte föreligger någon bestämning av den vetenskapliga pedagogiken som alla kan anta?

I förhållande till att en akademisk lärostol i ämnet pedagogik inrättas i Sverige i början av detta århundrade och att föreliggande rapport skall behandla just den saken, ter det sig ändock otillfredsställande att acceptera pedagogiken som en icke-definierbar vetenskap. Ett sätt att komma tillrätta med problemet är att undersöka hur de sakkunniga den gången uppfattade pedagogiken. Där skulle ett kriterium för dess vetenskapliga innehåll och verksamhet kunna finnas. Som vi skall se, är de sakkunnigas positioner i förhållande till *pedagogiken* i detta tillsättningsärende knappast möjliga att utnyttja i syfte att bestämma vad pedagogik är, eller ens var. Det var inslag i tillsättningsförfarandet som inte direkt fokuserade uppmärksamheten på pedagogiken som akademiskt ämne, utan det var andra fenomen som vägledde arbetet.

Att i det här sammanhanget föra grundläggande diskussioner och utredningar kring var och hur pedagogiken uppstod och hur den på bästa sätt kan definieras är, som redan antytts, att tänja forskningsuppgiften allt för långt. I stället skall jag kortfattat föra fram en

---

<sup>2</sup> I *Introduktionskurs till pedagogiken*, 1972, sid 76.

<sup>3</sup> Professurer i Education inrättades i England, Skottland och i USA under 1870-talet. Jfr Kansanen 1990, s 271.

grövre indelning av pedagogiken i enlighet med den som vårt lands första professor i ämnet, Bertil Hammer, själv ofta återkom till. Denna kan tjäna till att ge en mer överskådlig indelning av pedagogiken som vetenskap, men knappast tömma den på hela dess substans. I själva verket tycks det vara så, att de flesta som försökt sig på att definiera en vetenskaplig pedagogik gjort det utifrån särskilda hänsyn av kontextuell och historisk karaktär, vilket betyder att någon enhetlig och kärnfull formulering av den vetenskapliga pedagogiken, som skulle täcka allt, endast med svårighet står att finna.

Hammer avgränsar den vetenskapliga pedagogiken med hänsyn tagen till den verklighet som den studerar och de metoder som den nyttjar. Den vetenskapliga pedagogiken studerar då den del av verkligheten som har med fostran och undervisning att göra. En bred och allmän avgränsning men som ändå säger något om dess objekt. Fostran och undervisning har ju i sig en rad olika indelningsgrunder och nivåer. Till respektive områden går det därutöver också att koppla flera skilda sk grannvetenskaper.

Genom att pedagogiken inrymmer flera tänkbara avgränsningar blir också dess vetenskapliga metoder av mångfasetterad art. Olika sakområden kräver olika metoder liksom de specifika frågor som forskningen ställer. Därmed kan vi konstatera att en viktig del i val av vetenskaplig metod primärt är relaterad till undersökningsobjektets egenart. Innan pedagogiken adopterar olika forskningsmetoder måste den ha någon mer eller mindre utvecklad idé om undersökningsobjektets beskaffenhet, dvs vad fostran och undervisning är.

Om den vetenskapliga pedagogiken t. ex. ska studera en lärare i en konkret undervisningssituation, som skriver viktiga ord på svarta tavlan eller visar dem via en over-head projektor, går det att ge uttryck för situationen, t. ex. genom att beskriva kritornas eller pennornas färg och kvalitet, eller att noga tala om hur läraren rör sig eller vilken temperatur projektorn håller vid vissa givna tidsintervaller. En sådan beskrivning skulle vi uppfatta som korrekt, men ändå meningslös därför att den inte ger uttryck för vad som är det egentliga och väsentliga i själva situationen, nämligen undervisningen och inlärningen. Om vetenskapen skall tränga in till verkligheten, till sakerna själva, kan man knappast utnyttja en metod som bygger på fysiska värden, den måste i stället utnyttja en metod som är i stånd att avtäcka meningen i situationen.

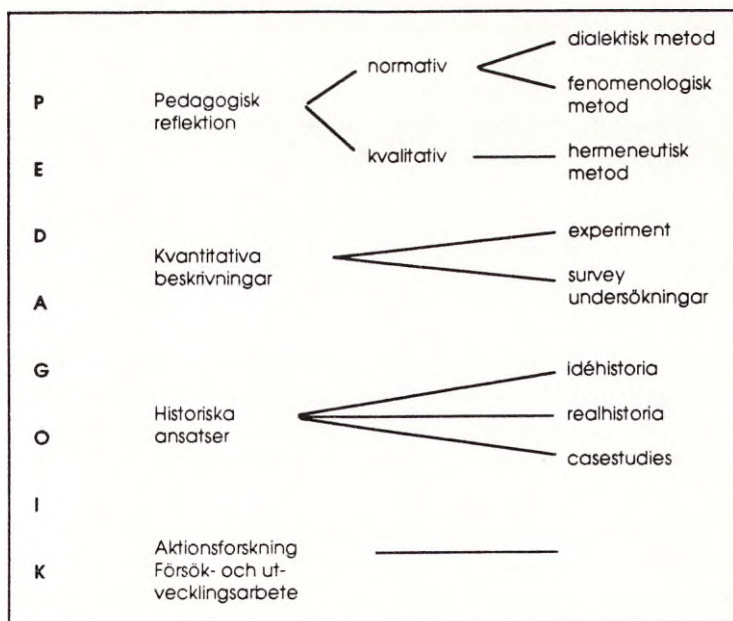
Fostran och undervisning blir i det här sammanhanget två begrepp som inte entydigt låter sig beskrivas eftersom de får sin specifika innebörd i de sammanhang de uppträder. En sådan metod som försöker bringa klarhet i innehållsliga sammanhang genom tolkning av relationen mellan helhet och del, kallar Hammer en humanistisk metod. Den är verklighetsnära och konkret, kultur-, och vardagsrelaterad, situationell och den är kvalitativ och beskrivande.

Ett alternativ till den humanvetenskapliga metoden är den naturvetenskapliga. Denna bygger, som dess namn antyder, på naturvetenskapens kvantifieringar av verkligheten. Under Hammers egen tid var det främst differentiell och experimentell psykologi som utnyttjade denna metod. En sådan experimentalpsykologisk-empirisk inriktning inom pedagogiken var, vid sidan av en starkt framväxande testpsykologi med avancerad statistisk analys, den dominerade under Hammers tid som professor i pedagogik i Uppsala. Det var också mot den naturvetenskapligt orienterade pedagogiken som han stred.

Under perioden efter Hammer, dvs från 1930 och fram till vår egen tid, har pedagogiken utvecklat nya sakområden och metoder parallellt. Detta har knappast bidragit till att pedagogiken som vetenskap nått en enhetligare grund. Snarare är situationen den motsatta. Grovt taget kan vår tids vetenskapliga pedagogik tecknas på följande vis:<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Efter Myhre 1982, s 51. Jfr också Dahllöf 1989, s 4-13.



När vi nu går över till vårt egentliga ärende, är det således med en vag bestämning av vad pedagogik är och hur vetenskapen inom denna är beskaffad. Diskussionen kring pedagogikens etablering som akademiskt ämne i Sverige skall förhoppningsvis bidra till att bilden kring pedagogiken klarnar, eller åtminstone blir begriplig som innebördsligt fenomen och som en grundläggning kring teoretiska kunskaper om vad uppfostran och undervisning är, eller borde vara.

### **Arbetets syfte och metod**

Syftet med detta arbete är i huvudsak: 1. att kartlägga de tankevägar och de olika insatser av mer konkret art som småningom ledde fram till att en svensk professur inrättades i pedagogik, och 2. att beskriva hur Bertil Hammer, som lärostolens första innehavare, behandlade pedagogiken. Den senare avgränsningen tar sin främsta utgångspunkt i Hammers produktion, genom vilken hans pedagogik kan förstås.



Syftet med arbetet är kartläggning. Det innebär en specifik typ av historieskrivning, som är histogramisk.<sup>5</sup> En sådan metod är beskrivande snarare än hypotesprövande eller förklarande. Den kartläggning som jag gjort i den inledande delen är inplacerad i det sammanhang som diskussionen och de olika aktiviteterna kring professuren förts och antagit. Detta sammanhang uppställer också den helhet som jag utgått ifrån när jag valt och tolkat historiska data. Tolkningen blir här hermeneutisk, den består av en pendelrörelse mellan del och helhet, där vissa delar och aspekter framstår som mer centrala än andra i förhållande till helheten. Detta innehållsrika val är ett resultat av själva tolkningsakten, vilket innebär att det i sammanhanget är väsentligt att framhålla forskningsfältets öppenhet, dvs att allt som finns inom området inte kan få plats, fältet kan betraktas som oändligt där det specifika syftet med projektet fört fram till ett visst urval som också avgör och definierar forskningsfältets område.

I historisk forskning går det att urskilja två huvudströmmar. Den ena tar sin utgångspunkt i endast idéerna när den andra fokuserar t. ex. författaren, utan att ta hänsyn till vad denne skrivit. I det här fallet har metoden inneburit ett förmedlande mellan dessa positioner. I den andra delen, där Hammers produktion behandlas, har den hermeneutiska metoden också varit vägledande. Denna har utnyttjats i kombination med ett försök att ställa Hammers idéer i förhållande till hans liv och personlighet. Tolkningen och beskrivningen har på så vis först i två parallella och samtidigt plan. Det ena är pendelrörelsen mellan del och helhet. Hammers texter har var för sig fört fram emot en helhetsbild av hans pedagogik samtidigt som denna helhetsbild återförts på det enskilda arbetet. Denna pendelrörelse har dessutom speglats mot händelser av olika art som direkt eller indirekt påverkat Hammers tänkande och produktion. I själva verket ser jag denna komplexitet som relationen mellan bredd och djup i en historiemetod. Det är när detta sammanhang etableras, som det meningsfulla urvalet av data kan ske så att visst material kan behandlas lättvindigare när annat kräver en mer djupgående behandling. Det är genom metoden som urvalet konstitueras och det är i tolkningen som projektets resultat kan beskrivas i förståelsetermer.

I det här arbetet kommer jag att i kapitel 2 till och med kapitel 6 att diskutera vägen fram till den första svenska pedagogikprofessuren.

---

<sup>5</sup> Jfr Bengtsson 1991.

Det gäller dels en europeisk utblick men också de rörelser i Sverige som på olika sätt småningom skapade möjligheten till professurens inrättande. Denna del av arbetet kan tyckas onödigt lång. Jag har emellertid funnit den intressant och viktig i förhållande till projektets syfte. I kapitel 8 och 9 tas Bertil Hammers pedagogiska tänkande upp, så som det presenteras i hans egen produktion. Jag går där igenom hans publikationer från år 1902 och fram till hans sista arbete *Humanistisk psykologi*, som gavs ut år 1927.<sup>6</sup> I kapitel 10 avslutar jag med en kortare diskussion samt en inledning till en kontrafaktisk diskussion rörande svensk 1900-talspedagogik.

---

<sup>6</sup> Hammers bibliografi finns i appendix 2, s 267.



Pedagogikens vägar:  
*från undervisningskonst till filosofin*

**En allmän bakgrund**

Pedagogikens etablering som vetenskaplig disciplin i Sverige har en lång och brokig historia. T. ex. menar Lindberg & Berg (1988, s 14) att tanken på att inrätta en särskild lärostol i ämnet går tillbaka ända till 1571 års skolordning och däri framförda tankar kring en utbildning av lärare. Det är dock inte utan svårigheter som man i nämnda skolordning kan spåra tankar om lärarutbildning och än värre är det att finna att frågan om en lärostol i pedagogik formuleras. Däremot kan det var befogat att i indirekt mening tala om att tankar kring skolan och därtill hörande kunskapsfält utkristaliseras tydligare än tidigare i 1571 års skolordning. Skolordningen ingår nämligen i samma års kyrkoordning men är separerad i förhållande till denna. Därmed kan man tala om att skolan efter 1571 får en tydligare kontur i diskussionen kring kyrkan och kyrkans ansvar att förmedla kunskaper till allmogen.

Under slutet av 1500-talet och i början av 1600-talet var det främst kyrkans män som intresserade sig för fostran och undervisning, dess innehåll och metoder. Det var till en början en relativt allmänt hållen diskussion, långt ifrån kyrkoordningen. De kunskapskrav som ställdes i slutet av reformationstiden var att ingen skulle gå till sakramentet, som inte kunde läsa tio Guds bud, trons artiklar och Fader vår. Vid ett prästmöte i Strängnäs år 1583 blev katekesundervisningen föremål för diskussion. Man bestämde till sist, att stiftets alla präster skulle undervisa enhetligt. Det var Luthers lilla katekes som blev textbok,<sup>7</sup> dvs den muntliga traditionen i tryck. Därtill kom att alla skulle lära sig Olaus Petris *confessio*: »Jag fattig, syndig människa etc». Efterhand blev katekesundervisningen med för-

---

<sup>7</sup> Det är dock först under 1800-talets första decennier som man kan tala om katekesen som läromedel.

klaringar emellertid en riksangelägenhet. Så också det i pedagogiska sammanhang betydelsefulla katekesförhöret. Förhören kan betraktas som ett slags predikoförhör, en undervisningsform, som efterhand skulle få stor betydelse för folkundervisningen. Metodiska anvisningar för hur undervisningen skulle gå till utarbetades också undan för undan. Det mest omfattande torde vara *Ethica christiana*, som utkom i sju delar 1617-1630. Här föreslås bl. a. att ungdomen skulle samlas av prästen framför altaret. Där skulle de förhöras i närvaro av hela församlingen. Förhören skulle syfta till att barn och ungdomar efter hand inhämtade den kristna lärans huvudstycken. Därutöver skulle församlingsborna dels kunna lära det som fattades dem och dels kunna vara bättre rustade att hålla ransakningar med barn och tjänstefolk i det egna hemmet.

Bland dem som utarbetade särskilda texter kring lärarens kompetens, hans kunskaper och undervisningsmetodiska förfarande, kan nämnas Johannes Rudbeckius d.ä. I ett anförande vid öppnandet av Collegium Privatum i Uppsala år 1610 tog han upp lärarfrågan. Anförandet hade rubriken: *Tal om lärares och lärjungars plikter*.<sup>8</sup> Därutöver finner vi också anvisningar för läraren i »Gustaf Adolfs Stadga om Klockare».<sup>9</sup> Nämnas bör också biskop Laurentius Paulinus Gothus, som utöver nämnda kateketiska arbete, *Ethica christiana*, var den som först utnyttjade klockaren som barnalärare. Frågan togs upp vid prästmötet i Strängnäs år 1618. Där heter det bl. a.

... att till klockare i de olika församlingarna skulle förordnas skolbildade personer, så att ungdomens undervisning i katekes därigenom måtte bli bättre tillgodosedd. Om platserna voro passande, d. v. s. tillräckligt inkomstbringande, borde dessa tjänster dock helst besättas med prästman.<sup>10</sup>

Frågan gällde boklärd klockare. Dessa skulle kunna vara prästen till hjälp i katekesundervisningen. För att undervisningen alls skulle kunna gagna sitt syfte var det nödvändigt att allmogen kunde läsa.

<sup>8</sup> Talet finns i Hall 1912, s 32-47.

<sup>9</sup> Denna stadga finns införd i en kyrkobok tillhörande Vallby kyrkoarkiv, I:1, ULA. En avskrift finns i Wallqvistska samlingen, som numera förvaras i magasin i Rogge biblioteket i Strängnäs.

<sup>10</sup> Ur Svenska folkskolans historia. Band I, s 143 (1940).

För att nå sådan färdighet skrevs läsläror. Sveriges första ABC-bok kan dateras till år 1611, Johannes Bureaus *Runa ABC-bok*.<sup>11</sup>

Genom riksdagen i Stockholm 1620 kom synen på uppfostran och undervisning att delvis förändras i Sverige. Gustav II Adolf framlade då ett skolprogram, där tanken var att avpassa undervisning och utbildning efter statsmaktens och det ekonomiska livets krav. Konungens förslag gällde bara de större städerna i landet där han ville inrätta gymnasier. I de mindre städerna och på landsbygden skulle barnskolor inrättas med två lärare. För dessa skolors inrättande och underhåll skulle städerna själva ansvara. Enligt konungens förslag skulle barnskolan innehålla följande ämnen: innanläsning, skrivning, räkning, Luthers katekes samt grammatik och grunderna i det latinska språket. Trots att konungens förslag inte antogs, betydde det ändå en kursändring i synen på undervisning och pedagogik. Efterhand inrättades gymnasier i de större städerna där en innehållslik differentiering raskt kunde märkas. Som komplement till latinundervisningen inrättades skolor för blivande köpmän, handelsskolor, och för hantverkare. Allt under parollen att: »låta varje begåvning komma till sin rätt och erhålla utbildning i enlighet med sin läggning».<sup>12</sup> Skolorna i de större städerna blev därmed tredelade: 1. den lärda skolan för utbildning »till Guds församlings eller regementets tjänst», 2. räknekonsten, bokhålleriet och redlig köpenskap, dvs utbildning för handelsyrket, och 3. något hantverk eller ämbete, dvs praktisk utbildning inom något yrke eller skrå.

För städernas ungdomar hade de allmänna skolornas utveckling stor betydelse. Detta gällde inte minst vad beträffar allmänna medborgarkunskaper. Att kunna läsa, skriva och räkna krävdes nu allt oftare på näringslivets olika områden. Också den välbärgade delen av landsbygdens invånare uppmärksammade utvecklingen och många skolor startades även där, i huvudsak i anslutning till godsens. Här inrättades, vad man kallade, *pedagogier*. Det första startades år

---

<sup>11</sup> Denna ABC-bok omfattar 16-sidor och innehåller både runor och frakturstil. Se vidare Johansson, 1986, s 139-144.

<sup>12</sup> Ur Axel Oxenstiernas koncept till stadga från 1619 om städernas administration. (Riksarkivet E 542: Axel Oxenstierna av Södermøre. Rikskansler Oxenstiernas konceptier till Kungl. även som rådets brev och förordningar mellan 1611-20, serie A:1:1).

1629 av Carl Carlsson Gyllenhielm,<sup>13</sup> den Gyllenhielmska skolan på Sundbyholms gods i Sundby socken i Södermanland. Skolorna vid landsbygdspedagogierna kom i stort att helt likna gymnasierna i de större städerna.

I Gyllenhielms skola skulle till skolmästare förordnas »en god, beskedlig och gudfruktig man, uti den heliga skriften beläsen och in arithmetica förfaren». Den som svarade mot dessa krav var Wilhelm Nycopensis. Han var skolmästare i skolan från dess start och ända fram till år 1661. Nycopensis skulle, enligt Gyllenhielms anvisning, vara skyldig att undervisa »mina här på Rekarne omkringliggande landbönders barn och söner till att läsa och skriva svenska och desslikes räkna, på det att de dess skickligare vara må både till att prisa Gud i församlingen med sånger och psalmer så som ock ekonomien och hushållningen veta bättre förestå». För de som »funnos tjänliga» fanns möjligheten att studera vidare vid gymnasiet i Strängnäs eller vid universitetet i Uppsala. Dessa skulle försörjas genom understöd av medel som Gyllenhielm särskilt anslagit.

Ungefär samtidigt med Gyllenhielms skola i Sundby grundades en landsbygdspedagogi i Ålems församling i Småland. Det var Johan Skytte som var initiativtagare. Han hade studerat vid utländska universitet och genom flertaliga resor kommit i kontakt med de nya pedagogiska strömmar som växte fram i centraleuropa under det tidiga 1600-talet. Som Gustav Adolfs lärare hade han också kunnat utpröva en praktisk pedagogik.

### **Ratke och Comenius**

Skytte hade tidigt kommit i kontakt med didaktikens främsta samtida namn, Wolfgang Ratke (1571-1635) och Johan Amos Comenius (1592-1670), vilkas tankar han var angelägen att raskt presentera och sprida i Sverige. Han uppdrog därför åt sin bror, Eric Schroderus, att år 1614 översätta två arbeten rörande Ratkes undervisningsmetod och år 1642 att översätta Comenius *Modersskolan*.

Ratke erbjöd ett radikalt alternativ till den typ av undervisning som betraktades som mekanisk, tom, torr och vid sidan av det

---

<sup>13</sup> Gyllenhielm var son till Karl IX. Han blev tillfångatagen av polackerna år 1601 och hölls i fångenskap fram till år 1613. Av sin kungliga halvbror blev han belönad för sina militära tjänster och för de lidanden han hade fått utså under fångenskapen. Bl a erhöll han Sundbybergs gods i förläning.

levande livet. Undervisningen bedrevs dessutom under »hugg och slag». Ratkes didaktik presenterades genom två arbeten om hans tänkande. Det var *Berättelse om Wolgangi Raticii Didactica* eller *Lärekunst* och *Kort berättelse om Wolgangi Raticii Didactica* eller *Lärekunst*. Det radikala i Ratkes didaktik var hans induktiva undervisningsmetod, vilket innebär att man i t. ex. grammatikundervisningen låter reglerna springa fram genom analys av befintliga texter. Den induktiva metoden hade Ratke lärt av den engelska filosofen Francis Bacon (1561-1626).

Bacons tänkande hade en avgörande betydelse också för Comenius didaktik. Comenius ägnade den allra första fostran i hemmet en särskild liten skrift. Denna gav han namnet *Informatorium maternum* och den gavs ut i Prag år 1632 på det böhmiska språket. Här påvisar han betydelsen av att barn redan i förskoleåldern är betjänta av en genomtänkt fostran och en systematiserad enklare undervisning. Den period i en människas liv, som det här är tal om, inträffar mellan det första och fram t.o.m. det sjätte levnadsåret. Hans framställning skall emellertid ses i ett större sammanhang där de första levnadsårens erfarenheter senare skall kopplas till en utvecklad didaktik som skolan sedan skall utgå ifrån.

*Informatorium maternum* vann på sin tid raskt stor popularitet. Den översattes till det tyska språket redan år 1633 och till svenska första gången, som påpekats ovan, år 1642, då med titeln *Moder-Schola*.<sup>14</sup>

Ett annat namn som förtjänar att nämnas i detta sammanhang är Johannes Matthiæ. Han disputerade för den filosofiska graden vid Uppsala universitet 1617. Därefter följde teologiska studier, bl a för Johann Heinrich Alsted (1588-1638) vid universitetet i Herborn. Alsted kunde bland sina studenter räkna bl a Comenius. Denne hade fått sitt egentliga intresse för pedagogiken och didaktiken just hos Alsted några år tidigare. Alsted hade då arbetat med en encyklopedi, som stod klar år 1620, och som i sitt färdiga skick omfattade 27 volymer. I ett par av dessa behandlas pedagogiken. Förbindelsen mellan Comenius och Matthiæ via Alsted i Herborn är intressant att

---

<sup>14</sup> Därefter har *Moder-skolan* kommit ut i fyra olika upplagor på svenska: 1868 genom Fredrik Sandberg, 1913 genom Rud Hall och 1989 genom Tomas Kroksmark.



notera när vi nedan skall återkomma till de bådas nära samarbete i Sverige.

Matthiæ återkom till Sverige år 1625. Ryktet om hans intresse för pedagogiska frågor hade nått den redan intresserade Johan Skytte. I samband med att riddarhuset stod klart i Stockholm, hade Skytte inrättat en skola för adlig ungdom, kallad Collegium Illustre eller Collegium Skytteanum. Matthiæ fick år 1626 i uppdrag att utarbeta en plan för undervisningen och blev samtidigt professor i teologi vid skolan. Samma år utarbetade han också en skolordning, *Ratio studiorum*, där hans influenser från Alsted lyser fram, och som innebär att den pedagogiska nyorienteringen i landet får en mer stabil grund.

År 1629 blev Matthiæ utnämnd till Gustav Adolfs hovpredikant, och i egenskap av sådan följde han konungen i Tyskland under tre års tid. Konungens intresse för folkbildningen var påfallande varför han bl a sammanträffade med Ratke, i Erfurt, i januari månad 1632. I detta möte deltog sannolikt Matthiæ. Vid mötet diskuterades Ratkes induktiva undervisningsmetod men något tal om att Ratke skulle sälja eller upplåta sitt verk till svenskarna blev det aldrig. Ratke vägrade att hjälpa stormakten i dess bildningssträvanden. I september samma år, när Matthiæ ännu befann sig i Tyskland, utnämndes han till prinsessan Kristinas privata lärare. När Gustav II Adolf stupade den 6 november 1632 övertog och utvecklade Axel Oxenstierna konungens intresse för pedagogiska och didaktiska frågor kring folkundervisningen. Detta ledde bland annat till att Comenius kallades till Stockholm år 1636.

År 1629 hade Comenius tagit itu med att utarbeta en modell för att reformera latinundervisningen. Detta arbete stod klart 1631 med titeln *Janua linguarum reserata*, på svenska *Den öppnade gyllene dörren till språken*. Boken blev en stor framgång. Den översattes till inte mindre än 12 europeiska språk, till arabiska, turkiska, persiska och till det mongoliska språket. Framgången med boken förklarades med den genomarbetade induktiva metodiken som den presenterade. Denna sammanfattar Comenius nu själv i tesen: »icke regler, utan exempel; icke fraser, utan saker». Succén måste ha stärkt Comenius i hans tro på den metodik som han vid det laget parallellt formulerat i

*Didactica Magna*.<sup>15</sup> Istället för att, som var det vanligaste, utgå från språkregler, gick Comenius den rakt motsatta vägen: Han sammantallde 1000 satser med anknytning till elevernas erfarenhetsvärld och till övriga ämnens sakinnehåll. Comenius:

Det anser jag för en undervisningskonstens orubbliga lag, att begripandet och språket bör löpa jämsides med varandra och att man lär sig utsäga så mycket, som man insett med förståndet; men att tala utan förstånd är att göra som en papegoja.

*Den öppnande gyllene dörren till språket* blev det arbete som gjorde Comenius känd under hans egen livstid, inte endast i Europa utan också på andra sidan Atlanten. Boken användes som läromedel vid språkundervisning i mer än 100 år efter dess utgivning. I Sverige hade man börjat utnyttja läromedlet redan år 1634. Bl a hade Matthiæ, som undervisade den då åttaåriga Kristina använt den samt ytterligare en bok av Comenius, ABC-boken *Orbis Pictus (Världen i bilder)*.

Det var Louis De Geer i Finspång, som på regeringens uppdrag skrev till Comenius för att bjuda honom till Sverige i syfte att nyttja hans kunskaper i uppbyggandet av den svenska folkundervisningen och genom en sådan också på bredden utplåna det katolska arvet bland allmogen. Inbjudan utgick år 1638 när Comenius befann sig i England. Han arbetade där tillsammans med John Dury och Samuel Hartlib med att reformera det engelska skolsystemet samt att utforma ett undervisningsprogram för de nordamerikanska indianerna. Inbjudan från den svenska regeringen var ett ärofullt anbud. Den svenska stormakten var bl a protestantismens värn mot katolicismen och i detta låg något som lockade Comenius.

I början av augusti 1641 anlände han till Norrköping för att träffa De Geer. Denne befann sig dock på resa, varför Comenius uppmanades att bege sig till Stockholm. Där önskade han träffa drottningens lärare, vilket också skedde. Därmed träffas Alsteds forna studenter av allt att döma för första gången. Comenius ville informera sig om situationen i Sverige och om de förväntningar som regeringen eventuellt ställde på honom. Därefter mötte han den

---

<sup>15</sup> Till svenska första gången genom Otto Salomon 1892: *Stora undervisningsläran*. Nyöversatt genom Rud Hall 1916 med samma titel och genom Tomas Kroksmark 1989: *Didactica Magna - Stora undervisningsläran*.

svenske rikskanslern, landets egentliga ledare, Axel Oxenstierna. Vi lämnar ordet till Comenius själv:

Jag blev därefter tillsagd att bege mig till Stockholm till den vittberömda Rikskanslern, Herr Axel Oxenstierna, och av honom blev jag så skarpt utfrågad under fyra dagars tid, som jag inte blivit av någon av de lärde. Först i frågan om skolan, genom alla frågor, som tänkas kunde.

Jag återvände och fick av honom (Oxenstierna) höra något, som jag inte hade väntat mig: till att reformera skolväsendet i hela det svenska riket hade Riksrådet (ty Kristina hade ännu inte övertagit styrelsen) valt J. A. Comenius; även biskoparna hade tillstyrkt.<sup>16</sup>

Oxenstierna hade önskat att Comenius med sin didaktiska modell skulle arrangera den svenska folkundervisningen och motverka den i befolkningen omfattande Luther-kritiken. Rikskanslern hade bestämt avfärdat didaktikerns pansofiska lära.<sup>17</sup> Oxenstiernas bedömning verkar ha varit rimlig: Comenius är inte känd som någon framträdande religionsfilosof under det att hans didaktik intar en central roll i pedagogikens historia. Comenius tvekade emellertid, varför Oxenstierna ansåg sig tvingad att *kalla* Comenius i den svenska folkundervisningens tjänst.

Under nästan åtta år, fram till år 1650, arbetade Comenius med att skriva en metodisk handledning för språkundervisningen, latinska språkläror för den svenska skolans olika stadier, ordböcker m m. Han hade beslutat sig för att skriva sex olika böcker och att dessa skulle publiceras samtidigt. Allteftersom tiden gick, blev inte minst De Geer, som finansierade Comenius ur egen ficka, allt mer otålig. De Geer insinuerade t o m att Comenius ägnade mer tid åt sin religion än åt uppdraget att skriva läromedel för den svenska skolan. Oxenstierna, som låtit kora sig till ny kansler vid Uppsala universitet, visade också tecken på otålighet då han i kraft av sin ställning inlett en ny ideologisk debatt om den svenska folkbildningen. Trots hot om minskat eller helt indraget understöd från De Geer och erbjudande om uppdrag från när och fjärran, ansåg sig Comenius bunden av sitt löfte till Oxenstierna: »Samvete och frihet, dessa människans högsta klenoder, säljer man icke för penningar», skriver han.

---

<sup>16</sup> Comenius självbiografi.

<sup>17</sup> Hos Comenius en religiöst grundad universalfilosofi.

För att visa, att arbetet fortskred som planerat, begav han sig åter till Stockholm år 1646. Han bar med sig manuskriptet till *Methodus linguarum novissima* (*Den senaste språkmetoden*). Detta manuskript underställdes tre sakkunniga, som uttalade sig positivt om dess innehåll. Drottningens lärare, som inte fanns bland de sakkunniga, uttalade dock skarp kritik mot manuskriptet. Han ansåg att det endast innehöll idéer, metodiska råd och reflektioner. Det borde, hävdade han, ge konkreta instruktioner i alla avseenden. Manuskriptet trycktes år 1646 som en illustrerad lärobok och hålls av dagens comeniuskännare som en av hans främsta metodböcker.

Comenius uppfyllde sitt löfte och skrev åtta olika läromedel för svensk språkundervisning. Dessa omfattade bl a grammatikor, ordböcker, metodiska handledningar för lärare och mer teoretiskt hållna arbeten. Böckerna kom emellertid inte i någon större utsträckning i bruk i svensk folkundervisning. Däremot fick Comenius tankar på ett annat sätt stor betydelse för svensk folkbildning. När Matthiæ fick uppdraget att utarbeta den nya svenska skolstadgan var det de »Böhmiska brödernas» skolordning han presenterade. Denna var författad av Comenius och den enda, utöver Matthiæ själv, som kände till detta förhållande var Oxenstierna. Skolordningen antogs av riksdagen år 1649.<sup>18</sup> Denna berömda skolordning kan således sägas vara signerad av Johan Amos Comenius.

Perioden från 1571 års skolordning och fram till de första decennierna av 1700-talet präglas av påfallande stort intresse kring fostrans- och undervisningsfrågor som är konkret knutna till folkundervisningen i Sverige. Men något förslag eller mer utvecklad tankegång kring en professur i pedagogik (eller i didaktik) går knappast att finna. Vad beträffar utbildning till lärare är förhållandet det samma. Inte förrän in på 1700-talet kan konkreta tankar kring en speciell lärostol i pedagogik eller en speciell utbildning till lärare spåras. Pedagogikens etablering som vetenskaplig disciplin hänger nära samman med ambitionen att utveckla en gemensam teoretisk grund och utbildning för lärare. Det är i huvudsak lärarna själva som under 1700-talet driver frågan om en svensk lärostol i pedagogik.

Vad beträffar lärarutbildningen, som en från vetenskapen och universiteten fristående utbildning, har den i Europa en nära nog

---

<sup>18</sup> Finns i översättning i Hall, 1912, s 138-153.

300-årig tradition. Redan omkring år 1700 inleddes verksamhet i den tyska staden Halle, som kan liknas vid en utbildning till lärare. I mer organiserad form brukar lärarutbildningens startpunkt dateras till år 1735 och geografiskt bestämmas till Kloster Berge, som ligger strax utanför Magdeburg i nuvarande Tyskland. Den första organiserade lärarutbildningen i Norden var den vid Köpenhamns universitet, som den 7 maj 1788 inrättade en särskild examen för skollärare. Denna examen innefattade insikt i och förmågan att kunna undervisa och att leda ungdom, samt kunskap i ämnena filosofi, matematik, historia, geografi, religion och i de tre klassiska språken. I Norge märker vi den första lärarutbildningen år 1816, då man den 16 februari beslutade om en norsk »Skolelærereksamen».

### ***Gustaf Halldins donation***

Den första professuren i pedagogik inrättades i den tyska staden Halle år 1779.<sup>19</sup> Till dess första innehavare kallades Ernst Christian Trapp (1745-1818).<sup>20</sup> I de nordiska länderna togs inte pedagogiken upp förrän i slutet av 1700-talet. Det var i Finland som detta skedde först, närmare bestämt i Åbo. Här föreläste bibliotekarien och professorn Henrik Gabriel Porthan under åren 1787-88 i ämnet vid universitetet.<sup>21</sup> Förebilder till dessa föreläsningar hämtades bl. a. hos Lockes empiriska psykologi och i samtida strömningar: Rousseau, filantropism och nyhumanism. Konkreta förslag beträffande en lärostol i pedagogik i Sverige restes på allvar under samma tidsperiod och knytningen till förslagen kring inrättandet av en särskild lärarutbildning var tydlig.

Under 1700-talets fjärde årtionde utgav Erik Eklund ett större arbete, som torde vara ett av den nyare tidens första inhemska arbeten, som tar upp pedagogiska och didaktiska problemställningar. Arbetet, som utkom år 1746, bär namnet *Uppfostringsläran*.<sup>22</sup> Här

<sup>19</sup> Se Kansanen, 1990 s 271.

<sup>20</sup> Oberoende professorer i "Education" inrättades under 1870-talet i England, Skottland och i USA. Den andra pedagogikprofessuren i Tyskland inrättades i Marburg år 1790.

<sup>21</sup> Porthans föreläsning *Utkast till Undervisning för Informatörer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande* (1783) finns i Leinberg, K. S. (1884-1991): *Handlingar rörande finska skolväsendets historia*. Här omnämns Porthan som »den inflytelserikaste av alla lärare, som någonsin verkat vid det finska universitetet».

<sup>22</sup> Delvis i Hall, 1912, s 218-222.

utvecklas undervisningsinnehållets ordningsföljd relaterad till en idé kring kunskapsförmågans utveckling. Skolan bör inleda med naturhistoria eftersom den är konkret i sin karaktär och avsluta med logiken eftersom den är mer abstrakt. Temat påminner oss om Comenius och den senare utvecklade åskådningsundervisningen. I ett väsentligt avseende gör dock Eklund front mot Comenius: Eklund menar att undervisning i främmande språk är onyttig eftersom folkflertalet inte kommer att »umgås med främmande folk». En god illustration till den tidens utilitistiska föreställningar inom pedagogiken.

Under senare delen av 1700-talet svalnade dock pedagogikens entusiasm för naturvetenskaperna. Två andra intressen hade utvecklats, dels intresset för de moderna språken och dels för en allmän medborgerlig bildning. Det senare förde till att pedagogiska och didaktiska frågeställningar bland undervisande lärare uppmärksammades. Till detta kom också att undervisningsmetodiska spörsmål aktualiserats genom att filantropismen fått ökad aktualitet.

Detta ledde bl a till att *kravet på en professur i pedagogik restes av lärarna*. Den som kom närmast i ett försök att etablera en professur i pedagogik i Uppsala var regeringsrådet Gustaf Halldin. Han meddelade nämligen den 14 april 1803 genom sitt testamente att han:

... anslagit af dess i Svartsjö Län ägande gård Norrby 65 tunnor spannmål till årlig lön för en lärare i uppfostrings- och undervisningsvetenskapen vid K. M:ts akademi i Upsala.

Testamentet remitterades till kanslerna vid rikets tre universitet som tillsammans med tre kansliråd och dåvarande överhovpredikanten konstituerade *Kanslersgillet*. Detta hade bildadats som en styrelse för informationsverken (läroverken) den 17 februari 1801, och utöver dess uppgift att föreslå en ny skolordning (1807), hade det också att ta till vara lärarnas nyvunna didaktiska och pedagogiska intressen. Bl a hade Kanslersgillet, redan innan Halldins testamente blev känt, som en av dess första frågor, fört kravet på en professur i pedagogik på tal. Vi kan här göra den intressanta noteringen, att redan under 1700-talets senare del fördes i Sverige en diskussion kring grunden för lärarkompetens i termer av pedagogisk skicklighet. Denna diskussion blev central under 1800-talet, då den vetenskapliga pedagogiken vuxit fram genom Trapp, Francke och i

filantropisternas krets i slutet av 1700-talet och genom Herbarts systematisering efter år 1809 (se kapitel 5 nedan).

Då ekonomiska medel för en professur i pedagogik och/eller didaktik saknades, hade Kanslersgillet redan 1802 föreslagit att någon bland de andra av universitetets professorer skulle uppmanas att undervisa i pedagogik och didaktik (7 juni 1802):

Då ... beredandet af skickliga Skol-Lärare och Informatorer är af betydligaste inflytelse på UppfostringsVerket, och en sådan beredning förmodligen lämpligast äger rum vid Rikets Akademier, vore väl till önskan, att vid hvarje af dessa Högskolor en särskild Profession för Pedagogik och Didaktik kunde inrättas; men då en sådan anstalt skulle öka Akademiernas redan dryga AflöningsStater och KanslersGillet i det längsta bör undvika alla förslag som fordra kostnader ..; hyser ... KanslersGillet den förmodan, att ibland de vid Akademierna redan antagna Professorer icke saknas sådana aktningvärda män, som med kändedom af ämnet och fallenhet för dess utförande förena en på öfvertygelse om nyttan att denna kunskapsodling grundad nit och böjelse, att tills vidare med särskild undervisning därutinnan de Studerande tillhandagå, KanslersGillet har ... fått ... den behagliga underrättelse, att Professoren ... M. Fremling, af egen drift och varma för det Allmännas gagn, yttrat sig hågad att vid (Lunds) Akademi, jemte bestridandet af dess innehafvande Philosophiæ Theoret. Profession, utan allt anspråk på publikt arvode eller enskilt betalning af Studerande, åtaga sig offentliga Föreläsningars hållande uti Pedagogiken och Didaktiken, ... blott med förbehåll af tillåtelse att ... till sitt biträde och Vetenskapens utvidgande, få framledes kalla en Akademisk Docens ... (Erbjudandet förordas till antagande, helst) som denne förtjente Lärares vidsträckta och grundliga insigter, hans jemna och oafbrutna arbetsamhet, hans ypperliga och honom alldeles egna föredragningsgåfvor, och hans genom dessa egenskaper förvärfade allmänna förtroende af den Studerande Ungdomen, lofva för ändamålet en den säkraste framgång ...

(den 9 mars 1803): E. K. Maj:ts nådiga bifall och autorisation till denna anstalt har ... medfört den påföljd att ej allenast förenämde Professor redan vid sistförflutna HöstTermins början gått i författning med berörde Lektioners förrättande, utan ock, att så väl vid Upsala som Åbo Akademier blifvit föranstaltadt, det enahanda Lektionet likaledes komma att derstäder hålls, i Upsala af Philos. Pract. Professor Doctor *Daniel Boëthius*, och i Åbo af Bibliothekarien *Johan Bonsdorff*, hvilka sådant på hvardera stället sig berömligen åtagit ... Den brådskande Ynglingen, sig sjelf lemnad, ger sig icke tålmod att inhämta en vetenskap, den han tror sig icke behöfva, då fordom och bruk lemna honom obehindrade tillfällen, att ej sällan men inskränktaste kunskaper, våga sig på Informationsvägen; det blifver således en verklig angelägenhet, att sätta de Studerande i en med deras enskilda förmån och befodrings-utsigt förknippad ofelbar förbindelse, att närmare fästa deras omtänka vid ett föremål, som redan alltför länge blifvit till Läroverkets märkeliga hinder och skada försummadt. (Med stöd av k. brev av 19/12 1695, S. O. 1724, k. förordn. 13/11 1733 och

9/3 1750 föreslås författningar,) hvarigenom ej allenast alle Studerande, som vilja åtaga sig barns publika eller enskilda undervisning, många förklaras skyldige att offentligen vid anställande Examina ådagalägga, dels deras i Pedagogik och Didaktik vunna förkovran, dels ock deras framsteg uti de Elementar-Vetenskaper, hvilka för en Lärare eller Informator äro nödiga, det sednare likaväl endast i det fall, då (de) derå ännu icke uti vederbörlig Fakultet prof. aflagt, utan ock tillika må nåder förordnas, det ingen Studerande, vid förlust af dess Studentprivilegier, får inga i någon befattning vid Undervisningsverket, förrän han gjort sig vid förenämde Examen förtjent till omdöme om dertill erforderlig och godkänd skicklighet ... (Efter 1,5 å 2 år borde professorerna i pedagogik och språk) emot slutet av hvarje Termin anställa omförmälte offentliga Förhör efter föregånga Tentamina ... (I Lund hade utom *Fremling* professorerna i österländska språk *Norberg* och i värtalighet *Lundblad* erbjudit sig att utan erättning utgöra en sådan kommission.)

Detta blev också Kanslersgilletts svar till regeringen beträffande Halldins testamente. På detta svarade testatorn:

Härvid får jag likväl anmärka, att då desse Professorer dessutom hafva sina särskilda vetenskaper att föreläsa, hvilka äro censerade och upptaga deras mästa skyldighet och tid, kunna de icke så helt och hållet öfverlämna sig till det ämne jag ansett af den vigt att dertill fordrades hela deras bemödande och omtanke. ... Dessutom då deras åtaganden är frivilligt, beror förbindelsen att fullgöra det helt och hållet af den sjelfve, liksom vidden och beskaffenheten: då ingen rätt fordran från det allmänna äger rum mot dem, bör man ock icke vänta eller begära mycket av dem, åtminstone icke så mycket jag skulle önska det, och är enligt naturen och önskan af min stiftelse.

Kanslersgillet gav sitt slutgiltiga utlåtande, beträffande Halldins skrivelse, till konungen redan den 9 maj 1803:

... Vid fullgörandet häraf har det för Kanslers-Gillet varit en synnerlig tillfredsställelse, att inse, huruledes Regerings-Rådet Halldin, då han fattat det berömvärda beslut, att af dess enskildte tillgångar bidra till den för Uppfostrings-Werket afsedde förbättring, fäst sin omtanke vid en af de för detta ändamål mäst angelägna punkter, nämligen Undervisnings-Methodens bringande i ett lämpligare och mera verkamt skick, än den för det närvarande i allmänhet äger.

År 1804 fick Halldins testamente stadfästelse genom ett kungligt brev. Halldins gåva skulle användas till att upprätta ett pedagogiskt seminarium för utbildning till praktisk-pedagogisk verksamhet. På så vis ville man tillgodose såväl den teoretiska som den praktiska sidan av pedagogiken (den teoretiska pedagogiken fick fungera utan egen professur). Kanslersgilletts förslag, om att någon av akademins



professorer skulle uppdras att undervisa i pedagogik och didaktik, vann gehör och genomfördes i Uppsala, Lund och Åbo. Det var filosoferna som åtog sig uppgiften att undervisa i dessa båda ämnen. Dessa var orienterade mot tysk filosofi varför pedagogiken fick en sådan inriktning.

## Pedagogikens väg till Uppsala, Lund och Åbo

I slutet av 1700-talet befann sig den tyska filosofin i en situation där Kants banbrytande arbete innebar, att den förkantiska filosofin inte kunde fortsätta som tidigare. Fram till Kant var den förhärskande filosofin den Leibniz-Wolffska.

Christian (von) Wolff (1679-1754) anses inte som någon originell eller skapande ande men han hade med logisk formalism och pedantisk förståndsmässighet systematiserat sin läromästare Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) filosofi, om än i väsentlig grad förflackad. Wolff grundlade inte endast en filosofisk skola i Tyskland, utan skapade också en enhetlighet i den filosofiska bildningen, bl. a. en erkänd terminologi. En sådan hade tidigare saknats.

Den wolffska filosofin (*philosophia Leibnitio-Wolffiana*) utgick från två grundläggande sats: motsägelselagen och den tillräckliga grundens princip. Den förra, ur vilken den senare kan härledas, säger att ingenting kan samtidigt vara och inte vara och avgör därmed om en sak är möjlig eller inte. Allt som är möjligt måste därutöver också ha en tillräcklig grund eller orsak, som förklarar hur och varför det är möjligt. Från dessa utgångspunkter byggde Wolff upp hela sitt filosofiska system med hjälp av den strängaste logisk-deduktiva metod, kallad matematisk eller geometrisk. Som Leibniz elev tillhörde han den stora rationalistiska traditionen i Europa. Han menade att logiken var den viktigaste delen av filosofin följd av metafysiken, naturläran och den praktiska filosofin.

Genom Wolffs systematik och genom det inflytande som hans logiska schematism hade vid universitetsundervisningen ingav han i det tyska folket ett metodiskt tänkande. Det innebär således att den wolffska filosofin inte endast var en enskildhet hemmahörande vid universiteten, det var en filosofi som trängde in även i det allmänna kulturella medvetandet. Prästerna predikade efter hans metod, barnböcker skrevs i enlighet med hans lära, teologer, jurister, liksom naturvetare och diktare, bemödade sig om att verka i hans anda. Så

också Johan Friedrich Herbart. Motsägelselagen, metodisk stränghet och schematisering är något som Herbart tar upp i sin systematisering av pedagogiken. Här kan vi se ett tydligt inflytande från Wolff.

Man kan tycka att Wolffs rationella filosofi byggde på en enastående överskattning av det mänskliga förnuftets kunskapsförmåga. Men den grundar sig i ett vetenskapligt synsätt där man eftersträvade att bevisa allting och att endast fästa avseende vid det som man trodde sig ha bevisat. Filosofin präglas då raskt av nykter och torr förståndsmässighet. Rationalismen syftar till att dana filosofin och därmed vetenskapen över huvud enligt den förebild som lämnats av matematiken. Att filosofera blir detsamma som att tänka i matematisk ordning. Sanningar kunde demonstreras enligt förebilden  $2+2=4$ . Också de översinnliga tingen behärskades av samma uppfattning.

Den wolffska perioden i tysk filosofi utgjorde dock endast en episod. Den innebar emellertid, under sin korta storhetstid, en sällan skådad enhetlighet mellan de olika universiteten. Trots detta kunde den härskande rationalistiska inriktningen inte upphäva en motsatt ståndpunkt som upprätthölls av en empirisk riktning och vars tviste-frågor, som skiljde systemen åt, inte var utredda, lika lite som striden avgjord: hur får vi vår kunskap? från tänkande eller från erfarenhet?

På brittisk botten hade John Lockes (1632-1704) empiriska kunskapslära vidareutvecklats av David Hume (1711-1776). Om all kunskap framgår ur erfarenheten, ur de yttre sinnesintrycken och den inre iakttagelsen, så måste även alla våra förståndsbegrepp kunna återföras till sådana intryck. Wolffs rationalistiska filosofi vilade på dogmatiska förutsättningar, inte på någon självständig undersökning av kunskapslärans innebörd. Rationalismen och empirismen stod under senare delen av 1700-talet i stark och oförenlig motsättning. Det var först Immanuel Kant (1724-1804) som tog upp kunskapsproblemet till ny, och skulle det visa sig, revolutionerande prövning.

Förutsättningarna och gränserna för det mänskliga förståndets kunskapsförmåga utgör det problem som Kant tar upp till allsidig utredning i sitt idérika och tunglästa verk *Kritik der Reinen Vernunft* (1781). Redan under 1760-talet hade Kant lämnat läromästaren Wolffs rationalism och givit sig ut i erfarenhetsfilosofernas värld. Humes kunskapslära hade, som han säger, »väckt mig ur min dogmatiska slummer». Men Kant kunde dock aldrig acceptera Humes lära fullt ut.

Han menade att den var ett uttryck av kunskapsupplösande skepsis. Vi kan konkretisera de skilda ståndpunkterna på följande sätt:

1. Kan vi uppvisa, att förståndets grundbegrepp måste gälla för allt, som är givet i vår erfarenhet?
2. Kan vi med våra kategorier vinna någon kunskap utöver gränserna för vår erfarenhet?

Wolff skulle svarat *Ja* på båda dessa frågor. Hume skulle svarat *Nej*. Kant skulle besvarat den första frågan med *Ja* och den andra med *Nej*.

Kants problem var divergensen mellan den dogmatiska tron på säker förnuftskunskap å ena sidan och Humes skepticism inför varje allmängiltig kunskap om världen å den andra. Kant är övertygad om att den ytliga tron, att man med hjälp av förnuftet kan förklara allt, inte alltid kan hålla. Men samtidigt hävdar han, att det är i Newtons fysik man kan finna ett exempel på säker vetenskap.

Kants stora verk är att försöka döma mellan dogmatiker och skeptiker genom att undersöka, på vilka förutsättningar Newtons naturvetenskap vilar, för att därmed konstatera vilken rätt man har att anta dessa förutsättningsars allmängiltighet och nödvändighet.

I sin analys visar Kant, att vår kunskap om världen beror av två faktorer: innehåll och form. Innehållet kommer utifrån och vi mottar det genom våra sinnesorgan. Men i och med att vi mottar det, bearbetas det av vår egen kunskapsapparat. Hur innehållet, stoffet, är i sig självt, oberoende av våra förnimmelser, det kan vi inte veta. Vi vet bara hur det framträder för oss, sedan vår kunskapsapparat har bearbetat det.

Människans kunskapsapparat består av olika former. Först bearbetas innehållet av åskådningsformerna. Dessa är tid och rum. Allt som vi upplever, upplever vi antingen i tid eller rum eller bådadera, hävdar Kant. Materiella kroppar upplever vi som något som fyller rummet. Förhållandet med t. ex. ljud är annorlunda. Det upplever vi som något som inträffar vid olika tidpunkter och som har en viss varaktighet. Kroppar som rör sig upplever vi i både tid och rum. Här talar Kant om att tid och rum är former i oss själva, de bildar den scen där vi åskådar alla våra upplevelser.

Dessa åskådningsformer är emellertid inte nog. De skulle leda vårt medvetande till ett enda stort kaos utan något sammanhang, menar Kant vidare. Men nu är det ju så att vi tycker oss förstå vissa sammanhang, även om våra upplevelser av dessa är brokiga och olikartade. Det beror på att vårt förstånd utför en sammanfattande, väljande och ordnande verksamhet. Vi formar på detta sätt en sammanhängande kunskap, och i kraft av den kan vi skilja mellan verklighet och fantasi, mellan lagmässighet, sakligt sammanhang och ett förvillat kaos av föreställningar. Denna sammanfattande verksamhet från vårt förstånds sida försiggår i vissa kategorier eller fattningsformer, av vilka Kant anger tolv. Den viktigaste bland dessa är orsakskategorin. Den bildar förutsättningen för att vi skall kunna sätta samman våra upplevelser till en orsakskedja. Enligt Kant försiggår allt vårt kunskapsinhämtande genom observationer och experiment ur vilka vi samlar våra fakta. Dessa fakta sätter vi samman i en orsakskedja som visar oss naturens gång. Orsaksprincipen blir därmed tagen a priori, vilket innebär att den måste förutsättas som allmängiltig och nödvändig för all uppfattning av verkligheten.

Konsekvensen av Kants analys av den mänskliga kunskapen är att vi kan bilda oss allmängiltig kunskap med hjälp av vårt förstånd och på grundval av våra erfarenheter, så som man kan se i t. ex. Newtons naturkunskap. Däremot kan vi aldrig, enligt Kant, ställa upp någon allmängiltig teoretisk kunskap som går utöver våra erfarenheter. Vi kan t. ex. aldrig få naturvetenskaplig kunskap om Guds existens. Lika lite kan vi veta något om själens natur och odödlighet eller om världens ändlighet eller oändlighet. Här ligger gränserna för vår kunskap, här ligger också målet för vår kunskapssträvan; vi kan närma oss det mer och mer och uppställa en ständigt allt större sammanhängande kunskap och insikt men vi kan aldrig helt ut nå målet.

Det var, som ovan redan antytts, i Newtons *Principia* som Kant hittade sin vetenskapliga förebild. Den var exakt och utan subjektiva antaganden. Hur skulle nu filosofin kunna erbjuda samma exakthet när rationalismens väg visat sig vara felaktig? Frågan är central i Kants förnufts kritik.

Vi skall inte i detta sammanhang föra någon ytterligare diskussion om Kants filosofi, utan endast notera att filosofens tänkande också

gjorde entré inom pedagogiken.<sup>23</sup> Det var främst Kants efterträdare som professor i Königsberg, Johan Freidrich Herbart som uppställer samma ambition med pedagogiken och didaktiken. Dessa uppträder således i ett filosofiskt sammanhang där rationalism står mot empirismen, och Herbart försökte, i likhet med sin föregångare, att lösa problemet i denna motsättning, genom att finna vägen till den exakta pedagogiken (om Herbart, se nedan kapitel 5).

Kritiken mot Wolff inleddes i Sverige under 1770-talet bl a genom Daniel Boëthius gradualavhandling år 1773. Boëthius (1751-1810) orienterade sig mot Kant under 1790-talet då han i en rad föreläsningar introducerade den nya filosofin. År 1783 blev Boëthius professor i teoretisk filosofi i Uppsala och år 1794 utgav han den första boken på svenska som propagerade för Kants filosofi: *Stycken till befrämjande af rätta begrep om philosophien*. Tre år senare publicerades en av Kants egna skrifter för första gången på svenska, nämligen *Grundläggning till metaphysiken för seder* (1797). Det var också här Boëthius som stod som initiativtagare.

### ***Pedagogikens vägar i Uppsala***

Redan år 1784 hade Boëthius börjat föreläsa i pedagogik och didaktik vid Uppsala universitet men hans föreläsningar fick inte godkännande av Kanslersgillet förrän den 10 februari 1803. Godkännandet finns i ett kanslersbrev, undertecknat av M. J. Brahe:

---

<sup>23</sup> Se Churton 1899.

Högärvördige, högädle och höglärde herrar Rector  
Magnifice, Doctores och Professores!

Sedan jag hos Kongl. Cantzlers-Gillet anmält  
Moralium Professorens Herr Doctor Daniel Boëthii  
uti til mig ingifven skrifvelse yttrade hedrande  
åhåga och bredvillighet at offentligen utan någon  
vedergällning jemte sin publika och privata  
föreläsningar hålla särskilda föreläsningar uti  
Pedagogiken och Didaktiken med förbehåll at få  
välja den tid och de timmar, som i afseende på  
Herr Professorens öfriga göromål för honom blifva  
beqvämligast; får jag härmed jemte förklarande  
af mitt nöje häröfver sådant Consistorium  
tillkänna gifva, at vederbörande derom  
förständiga. Hvad bemälte Herr Professor uti  
samma skrifvelse anmält om en Docens kallande i  
samma vetenskap, har jag ansett vara ett ämne  
hvarför Cantzlers Ämbetet framdeles kommer at  
sig utlåta. Med mycken tilgifsenhet förbliver jag  
städse

Rectoris Magnifici och Consistorii Academici

Hörsamste tienare  
M. J. Brahe

Stockholm d. 10 februarii 1803.

Boëthius behandlade uppfostringslärans grunder med utgångspunkt, främst i Kant och till del även i Locks empiriska psykologi. Dessa föreläsningar, som blev nio till antalet, höll Boëthius fram till år 1809.

Den senare Boëthius närmade sig i vissa avseenden Fichte men ställde sig däremot tvekan till Schellings identitetsfilosofi. Det gjorde däremot inte Boëthius främsta elev Benjamin Höijer (1767-1812), som brukar hållas som den, som införde den transcendentala

idealismen i Sverige och som en av dess främsta företrädare inom svensk filosofi.

Höijer bekantade sig med Kant i en tid som redan med Fichte vänt hela uppmärksamheten mot »Kritiken av omdömeskraften» och dess många olösta problem. Den första rörelsen mot ett självständigt filosofiskt producerande kommer för Höijer sedan han föreläst över Fichtes vetenskapslära vårterminen 1798 och under samma års sommar bevisat Fichtes föreläsningar i Jena. I vilken utsträckning Höijer visade upp ett självständigt filosofiskt tänkande och originalitet råder delade meningar.

Höijer deltog under alla omständigheter i de kollokvier som Fichte och Schelling hållit under sommaren 1798. Året därpå publicerade Höijer sitt huvudverk, *Afhandling om den filosofiska constructionen*, där han med utgångspunkt i Kants filosofi, i likhet med Fichte, kritiserar denna för sin avsaknad av systematisk enhet och för dess motsättning mellan medvetandet och »tinget-i-sig». Detta arbete anses som den svenska kritiska filosofins första självständiga skapelse. Ett arbete, befruktat av Fichtes tänkande, men som också innebar ett steg i den riktning i vilken den efterfichteska transcendentalfilosofin med Schelling börjat röra sig. Arbetet översattes till tyska år 1801 och publicerades i Hamburg samma år. Höijer sände ett exemplar till Schelling och en recension kom också i Schellings och Hegels egna tidskrift 1803, *Kritisches Journal der Philosophie*. Det är Schelling som recenserar och trots vissa invändningar, menar han, att Höijer bemäktigat sig »den sant spekulativa ståndpunkten». Schelling får i Höijer en bekräftelse på sitt eget tänkande. De har ju båda kommit till samma slutsatser, till synes oberoende av varandra.

Höijer utsågs också, vid sidan av Boëthius, att föreläsa i pedagogik och didaktik i Uppsala. Han höll mellan åren 1803–1807 fyra föreläsningar i dessa ämnen. Så sent som den 21 mars 1809 utnämndes han till professor i teoretisk filosofi i Uppsala, detta efter att ha sökt ett flertal stolar. Han ansågs som politiskt obekvämt och först genom konung Gustav IV Adolfs avsättning den 13 mars 1809 kunde Höijer nå sin eftertraktade professur.

År 1803 fick Uppsala universitet sin första docentur i pedagogik som fö är den första lärartjänsten i ämnet. Docenturen innehades av Elias



Christopher Grenander<sup>24</sup> (1774-1845), som under åren 1805–1811 föreläste i pedagogik och didaktik vid universitetet. Han hade redan tidigt intresserat sig för pedagogiken och då tillsammans med den blivande reformpedagogen Carl Ulrik Broocman, som vi längre fram skall återkomma till.

Grenander<sup>25</sup> tog som grund för sina föreläsningar en egenhändigt utvecklad skrift med titeln: *Utkast till Akademiska Föreläsningar i Uppfostrings- och Undervisningsläran för dem som skola blifva Uppfostrare inom och vid Allmänna Skolor*. Detta arbete är daterat år 1805 och hämtar sin näring från den tyske pedagogen A. H. Niemeyers av år 1803 utgivna *Leitfaden der Pädagogik und Didaktik zum Gebrauch bei den akademischen Voresungen*. Med utgångspunkt i Kants etik, hävdar Niemeyer i detta arbete att pedagogikens mål är att utbilda »det mänskliga hos människan» till högsta möjliga fullkomlighet. Genom sin närhet till Niemeyer kan Grenander räknas till en av företrädarna för ett humanistiskt, på individens utveckling inriktat bildningsideal.

Grenander hade år 1805 företagit en resa till Tyskland för att där studera.<sup>26</sup> På vägen gjorde han ett besök hos professorn i teoretisk filosofi i Lund, Mathias Fremling, vars »kunskaper och rena snille» Grenander uppskattade. I Tyskland bevistade Grenander bl a Niemeyers föreläsningar i Halle, vilka gjorde djupa intryck på den svenske pedagogen.

Grenander utgick i sina egna föreläsningar från Niemeyer och Herders nyhumanism samt från Kants etik. Det är, vad vi kan kalla, en pedagogik på humanistisk grund, ett på individens utveckling inriktat bildningsideal. Detta skiljer sig från t ex. Schleiermachers humanism, som tar sin utgångspunkt i människan som social varelse. Det är hos Grenander som vi kan finna begreppet praktisk

---

<sup>24</sup> Hans docentspecimen torde vara den år 1803 utgivna avhandlingen *Uppfostrans sanna väsen*.

<sup>25</sup> En av Hammers doktorander, David Lund, skrev år 1924 en artikel rörande Grenanders pedagogik: Elias Christofer Grenander. Den finns publicerad i *Arkiv för psykologi och pedagogik*, Band III: 1924, 174-178, och innehåller även Grenanders bibliografi. Detta är Lunds sista arbete. Han avled den 5 juli 1924, »medan korrekturläsningen som bäst försiggick», påpekar Hammer i en nekrolog, presenterad i samma nr av *Arkiv för psykologi och pedagogik*, s 187-188.

<sup>26</sup> Under denna resa förde han dagbok. Delar av denna finns publicerade i *Pedagogisk Tidskrift häftena 3 och 4 årgång 1913*.

pedagogik, med vilket han avser en praktisk tillämpning av en teoretisk pedagogik. Intresset för pedagogik och didaktik vid universitetet var dock obetydligt. Redan år 1809 bad t. ex. Boëthius att få bli befriad från uppdraget att föreläsa och examinera i ämnet:

Inget medel finnas, intet behof. Pedagogiken omfattar psykologi, antropologi och sedelära, och undervisningen för examen kräver icke mer än de publica (kolleger, rektorer, lektorer, professorer) något specimen i pedagogik och didaktik. Examen kunde dock vara nyttig för att pröfva konditionssökandes kultur och skicklighet i privat undervisning.

Dödsdomen över pedagogiken och didaktiken som examensämne i Uppsala föll emellertid inte förrän den 3 december 1822. Det var resultatet av ett kungligt brev av den 12 juni samma år. Därmed var pedagogiken och didaktiken för långliga tider försvunna från de svenska universitetens föreläsnings- och examinationsscheman.

### ***Pedagogikens vägar i Lund***

Också i Lund hade man fått igång undervisning och examination i pedagogik och didaktik som en effekt av Halldins förslag. Verksamheten startade år 1802. Här var det professorn i teoretisk filosofi, Mathias Fremling, som erbjöd sig att under en dubbeltimme i veckan gratis föreläsa i examensämnena pedagogik och didaktik för studerande som skulle åta sig »barns publika eller enskilda undervisning». Detta erbjudande emottogs välvilligt av Kanslersgillet och meddelades Fremling den 14 maj 1802.

Fremling (1744-1820) fick sin filosofiska skolning inom det wolffska tänkandet. Redan tidigt utvecklade han intresserade och samtidigt kritiska förhållningssätt till samtida tänkande. Han ger prov på sin förmedlande hållning i ett yttrande till Lunds filosofiska fakultet den 9 februari 1799. Där heter det bl a:

En fullkomligen fri läsemethod är det element, i hwilket philosophien endast lefwer. Skall derföre vetenskapernas framgång befordras, så måste stridiga lärobyggnader icke mindre nu, än tillförne fortwara; och ingen af dem må tillåtas, at under en skrytsam titel eller pomp af almänt gällande, tränga sig fram til en monopolitisk läsrättighet.

Fremling anslöt sig t ex. till den engelska och franska empirismen så som denna formulerades hos Locke och Condillac. Under 1790-

talet studerade han Kant, som han också kritiserar i en liten skrift från 1796-97: *Kritisk avhandling om det sekundära rummet enligt Kants lära*. Fremlings filosofiska tänkande har i vår egen samtid ofta bedömts som inkonsistent och motsägelsefullt. Detta har kanske sin förklaring, men är i grunden bristfälligt om Fremling skall göras full rättvisa. Då bör han snarare uppfattas som en förmedlande tänkare. Det betyder att Fremling strävar efter att utveckla, vad vi kan kalla, mellanpositioner i förhållande till samtidens filosofiska tankeflöden. Förmedlingstanken hos Fremling framstår kanske klarast i detta ovan nämnda arbete. Han hävdar nämligen där, att rumsuppfattningen är resultatet av två faktorer: uppfattningsförmågans struktur och intrycken från yttervärlden. Denna position invänder mot Kants teori om att rummet endast är en åskådningsform. Den invänder också mot Lockes teori att rumsligheten är de objektiva, primära kvaliteter hos tingen som vi erfar. Istället måste vi ta hänsyn till båda dessa aspekter, menar Fremling. Den äldre Fremling orienterade sig mot Schellings naturfilosofi, som han i likhet med tidigare ansatser uppskattade för att den förmedlade mellan teorin om subjektets inflytande på världen (t ex. Kant och Fichte) och teorin om världens inflytande på subjektet (t ex. Locke).

Fremling tillhör den pionjärgrupp som introducerade och förträdde pedagogiken och didaktiken vid våra svenska universitet. Hans föreläsningar finns bevarade som handskrifter<sup>27</sup> och en av dem föreligger i nytryck så sent som 1989.<sup>28</sup> Fremlings föreläsningar torde innefatta det väsentligaste i den didaktik som han undervisade om fram till sin död 1820. Han var professor i teoretisk filosofi. Den unge Fremling var framför allt inspirerad av Wolffs tyska upplysningsfilosofi, den äldre Fremling av Kants förnuftskritik, Fichte och Herbart. I sina föreläsningar i pedagogik utgick han främst från två av tidens mest uppmärksammade pedagoger, å ena sidan Jean Jacques Rousseau och å den andra sidan dennes definitiva motpol Johann Heinrich Pestalozzi.

---

<sup>27</sup> Dessa finns bevarade i Lunds universitetsbibliotek som handskrifter. Det gäller två sådana, sinsemellan nästan ordagrannat lika. Den ena bär titeln *Collegium Pedagogicum af Professorn Herr Math. Fremling. Lund d. 2 Martii 1804, d 12 December 1805*. Fremlings motto finns formulerat på denna handskrift: *Labor omnia vincit improbus* som betyder ungefär Det ogudaktiga (vetenskapliga) arbetet besegrar allt. Den andra handskriften bär överskriften Pedagogiken (Uppfostrings-Läran).

<sup>28</sup> I Kroksmark 1989, s 195-211.

Lund fick, i likhet med Uppsala, sin första docentur i pedagogik år 1803. Det var Anders Otto Lindfors som innehade denna och som under åren 1803–1805 föreläste om gymnastikens, lekens och idrottens pedagogik. Lindfors blev år 1805 docent också i filosofi och installerades som professor i historia år 1816.

Undervisningen i pedagogik och didaktik upphörde i Lund i och med Fremlings död år 1820.

### ***Olof Eneroths donation***

Intresset för pedagogik och didaktik bland landets lärare upphörde knappast i och med att undervisningen lades ned vid universiteten i Uppsala och Lund. Lärarna fick t. ex. en egen yrkesutbildning 1830, då seminariet i Stockholm inrättades. I rask takt byggdes seminarier upp i landet, där de centrala ämnena var just pedagogik, didaktik och metodik. I 1865 års seminariereglemente §1 meddelas, att »seminariernas uppgift är att för folkskolorna i riket bilda lärare och lärarinnor». En, som det kan tyckas, självklar uppgift. Men att bilda lärare och lärarinnor är vid ett närmare beskådande inte någon otvetydig uppgift. Dess innehåll varierar med synen på vad som konstituerar den goda och yrkesskickliga läraren. Därför är det av intresse notera, att paragrafens fortsättning utgör en karaktäristik av vad som bör behandlas under ämnesrubrikerna pedagogik och metodik. Anvisningar skall lämnas angående »skolans ordning och verksamhet samt en kort översikt av folkskolans historia särskilt med avseende på fäderneslandet. Översikt av folkskolans undervisningsämnen med hänvisning till deras vikt för skolans ändamål, deras lämpliga ordningsföljd och den omfattning, vari de böra i undervisningen ingå; samt den för deras inhämtande tjänliga materiel: praktisk framställning av undervisningsmetoden, såväl i allmänhet, som för behandlingen av varje särskilt läro- och övningsämne».

Pedagogikens och didaktikens position vid seminarierna var emellertid dåligt underbyggd i innehållslig mening. Det är därför ingen tillfällighet att tanken på en professur i något av ämnena återigen kommer upp under mitten av århundradet. Vid 1867 års riksdag begärde regeringen, där Fredrik Ferdinand Carlson<sup>29</sup> var ecklesia-

---

<sup>29</sup> Carlson efterträdde Erik Gustaf Geijer som professor i historia i Uppsala. Han var också politiker och, som nämnts ovan, statsråd. Carlsson var därtill lärare.

stikminister, ett anslag för inrättandet av en professur i pedagogik vid Uppsala universitet. Möjligen hade Carlson sneplat på den finska förebilden, där en professur i pedagogik och didaktik inrättats år 1852 vid teologiska fakulteten, Helsingfors universitet. Den som starkt bidrog till att propositionen småningom föll,<sup>30</sup> var skolmannen Per Siljeström.<sup>31</sup> Han menade att föreläsningarna i pedagogik främst skulle röra uppfostran och undervisningens mål samt allmän- och specialdidaktiska problem. Siljeström menade vidare »att det förra hör till filosofin och att det senare rör en mångfald av metodiska problem, som i sin karaktär är så komplicerat och omfattande att en enda person knappast kunde äga tillräcklig kännedom om dessa».

Frågan om pedagogikens vetenskaplighet återkom i något annan form år 1873. På Luciadagen framlade docenten i praktisk filosofi E. F. Gustrin *Betänkande och Förslag till inrättande af en Pedagogisk Undervisnings-Anstalt för Elementar-Lärare*. Det kan ses som ett försök att närma sig en vetenskaplig status för pedagogiken, som på sikt skulle kunna leda fram till att en lärostol inrättades. Gustrin hävdar bl. a. »Seminarie lärarna skulle hava att meddela lärarkandidaterna undervisning i den vetenskapliga pedagogiken samt handleda och övervaka deras praktisk-pedagogiska övningar, vidare att anordna och leda seminarieskolans verksamhet ävensom att själva där undervisa» (s 64). Gustrin släppte emellertid inte tanken på en lärostol i pedagogik. I skriften *Skolan och hemmet* 1881, hävdar han bestämt: »att pedagogiken är en vetenskap som ett nutida universitet inte kan undvara».

År 1876 donerade Olof Eneroth, genom sitt testamente, sin efterlämnade förmögenhet på 52.000 kronor för inrättandet av en i professur i pedagogik.<sup>32</sup> Gåvobrevet överlämnades till Stockholms

---

Under åren 1837-46 undervisade han bl. a. kronprins Oscar och prinsessan Joséphine.

<sup>30</sup> Den bifölls i första kammaren men föll i andra kammaren.

<sup>31</sup> Per Adam Siljeström (1815-1892) grundade bl. a. vårt lands första pedagogiska organ, *Tidskrift för lärare och uppfostrare* 1846. Hans pedagogiska ståndpunkt framkommer i hans *Tankar om uppfostran*, som gavs ut år 1869. I 1867 års riksdag ingick han i lantmannapartiet. År 1886 deltog han emellertid i bildandet av ett nytt politiskt parti, Vänstern, vars ordförande han också blev. På partiprogrammet märktes bl. a. kravet på folkskolans utveckling till en gemensam grundskola för alla.

<sup>32</sup> Den Enerothska professuren har behandlats utförligt i en antologi sammanställd av Lars Nystedt 1989.

Högskola år 1882. Eneroth hade i gåvobrevet formulerat texten så, att den inte passade in på något speciellt ämne vid 1800-talets högskoleväsen. Bl. a. heter det:

Såsom min yttersta vilja förordnar jag, att min efterlemnade förmögenhet öfverlemnas till Styrelsen för Stockholms Högskole Fond eller till Styrelsen för denna Högskola, så snart den blivit stiftad, för att förvaltas till dess räntan uppnått ett belopp tillräckligt för bildandet af en professur i läran om sambandet mellan naturlagarne och människans sedliga och fysiska natur, med särskild hänsyn till det uppväxande slägtets uppfostran till andlig och kroppslig helsa. Dock må, för hvarje gång detta embete är till återbesättande ledigt och ingen lämplig sökande skulle finnas, dess uppgift för den gången blifva Svensk kulturhistoria med allsidig omfattning.

Genom textens alla oklarheter kom den enerothska donationen inte till användning förrän år 1934. Fram till dess hade olika tolkningar av texten diskuteras och någon enighet kring vad Eneroth hade menat uppstod således inte under ett halvt sekel. Bland de som försökte utnyttja den enerothska donationen, för inrättandet av en professur i pedagogik vid Uppsala universitet, var Fridtjuv Berg.

Berg var folkskollärare och hade gjort sig känd år 1883 genom en liten skrift med titeln: *Folkskolan som bottenskola*. Här diskuterade han en gammal idé om folkskolan som gemensam grund för alla barn fram till 14 års ålder. Först därefter skulle en uppdelning på linjer kunna ske. Berg talar, i likhet med Siljeström tidigare, om en grundskola helt enkelt. Hans lilla skrift kan hållas som vår nuvarande skolas grunddokument.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Grundskolan infördes i Sverige i och med Läroplan för grundskolan 1962.

### ***De första gradualavhandlingarna i didaktik***

Flera debattörer hade påtalat pedagogikens närhet till filosofin och att detta faktum innebar att pedagogiken var försörjd med professorer. De gradualavhandlingar som lades fram inom en pedagogisk eller didaktisk avgränsning behandlades följdriktigt inom filosofin. Den 28 mars 1894 framlade Carl-Oscar Dufvenberg en avhandling i Uppsala med titeln *Modersmålet som centralt läroämne*. Denna var den första i en serie avhandlingar kring konkreta undervisningsproblem, som lades fram under 1890-talet och som skulle föregå professurens inrättande i Uppsala. Det kan vara intressant notera, att de avhandlingar som lades fram då, var inom en didaktisk avgränsning. Den första pedagogikprofessuren skulle, mot den bakgrunden, lika gärna kunnat ha varit en i didaktik.

Dufvenbergs avhandling är en systematisk bearbetning av en modersmålslärares erfarenheter. Den avgränsar ett didaktiskt problemområde, nämligen modersmålsundervisningens innehåll och form. Dufvenberg menar att de innehållsliga aspekterna i undervisning kanske är de viktigaste när det gäller att bibringa eleven en äkta förståelse av det lärda framför ett blott oreflekterat vetande. Dufvenberg skiljer mellan stoffet å ena sidan och tänkandet om stoffet å den andra. Det förra hänför Dufvenberg till den objektiva världen och det senare till den psykologiskt subjektiva världen. Att veta är, i Dufvenbergs boströminspirerade logik, en objektiv företeelse och att förstå är en subjektiv utförd prestation.

Dufvenberg diskuterade, som en huvudpoäng i avhandlingen, att didaktiken måste bygga på studier av modersmålsundervisningens innehåll i termer av dess grammatik och logik samt i termer av dess tanke- och språkformer. Det är genom en särskiljande analys av dessa båda aspekter som en teoretiskt grundad undervisning för vinnande av kunskapsstoff skall genomföras. Denna teoretiska kunskap tar sig uttryck i den form i vilken stoffet skall upptas som subjektiv förståelse.

Dufvenberg hävdar att modersmålet formellt bildande kraft ligger i övningar i språket och inte i övningar om språket. Språket bär alltid ett innehåll. Detta innehåll förmedlas till eleven genom framför allt *Folkskolans läsebok*. Genom övningar i att förstå innehållet i de språkliga uttryck som återfinns i läroboken blir modersmålet undervisningens mest centrala ämne. Dufvenberg menar att under-

visningens form måste förstås som en anpassning till elevens förutsättningar. Därför föreslår han en genetisk undervisningsmetodik:

En sådan genetisk undersökning erbjuder äfven den fördelen, att vi på en sådan väg kunna få fram allt, som möjligen kan vara berättigadt äfven i en på det hela taget oriktig uppfattning. Sällan är nämligen en sådan alldeles grundfalsk eller blottad på hvarje spår av sanning ...<sup>34</sup>

Författarens tes ter sig modern. Men den genetiska epistemologin var ingen nyhet. Dufvenberg utnyttjade den för att beskriva kunskapsutvecklingen från ett »realencyklopediskt stadium», med isolerad detaljkunskap, till »ett förståelseinriktat stadium», där eleven förstår sammanhang och helheter.

Avhandlingen är ett exempel på innehållsspecifik didaktisk forskning. Dufvenberg avgränsar främst ett skolämne inom vilket han håller sin undersökning och sina resultat. Han utnyttjar skilda innehållsspecifika avgränsningar för att ge underlag åt en beskrivning av hur hans idéer kommer till spel, tillämpade på skilda undervisningsinnehåll inom modersmålsundervisningen. Hans allmänna slutsatser uttalar sig dock om didaktiska principer i allmänhet. T ex. säger han:

Man kan i skolan icke lära allt, icke heller förstå allt, men konsten att förstå, hvad den mensklige tanken av tingen fattar och genom språket meddelar, denna konst kan just modersmålsundervisningen, rätt bedrifven, meddela och därigenom äfven visa en säker väg till en sann och lefvande kunskap.

...

att kunna fatta en sak på samma gång snabbt och korrekt, klart och lefvande (konkret), att kunna ställa hvar sak på sin rätta plats och nämna hvar sak med sitt rätta namn, slutligen kunna gifva det rätta uttrycket åt en själfständig, individuell uppfattning, det måste i sanning betraktas som formell bildning af högsta slag.<sup>35</sup>

Dufvenbergs avhandling fick inte stå okritiserad. Förutom en grundläggande skepticism mot pedagogiken som vetenskaplig disciplin, som vi skall återkomma till, uppmärksammades avhandlingen på olika sätt. T ex. recenserades den i *Pedagogisk Tidskrift* 1896. Det var Natanael Beckman, som senare (1899) själv skulle disputera i Lund på en avhandling inom samma innehållsliga område, som recenserade Dufvenberg. Beckman avslutade med orden:

---

<sup>34</sup> Dufvenberg, 1894 s 29.

<sup>35</sup> Dufvenberg, 1894 s 76 och s 81.



Inom den pedagogiska vetenskapen ha af gammalt stått emot varandra tvenne åsikter: den didaktiska formalismen, ... och den didaktiska materialismen, ... Hos d:r D. mötas dessa åsikter i en märkvärdig grannsamja; hans afhandling går till stor del ut på att draga upp en bestämd gräns mellan deras områden så att de på läroplanen få hvar sina bestämda timmar. Den åskådning, för hvilken jag här icke utan tvekan vågat göra mig till tolk, kan icke gilla detta sätt att försona motsatserna: vi se målet för våra sträfvanden i en sådan ordning, då all undervisning både ger ett i och för sig värderikt stoff och på samma gång ger detta på ett sådant sätt, att det sätter lärjungens alla goda krafter i verksamhet, hvilket förutsätter, att det väljes med oafslätligt aktgifvande på hans allmänna utveckling.

Men denna olikhet i uppfattning hindrar mig alldeles inte att än en gång bringa förf. ett tack för hans tankeväckande arbete och hans modiga handling att före andra begära akademisk lärograd för en systematisk bearbetning af en lärares erfarenheter. Han har kommit förklädd och rört sig en smula besvärad i förklädnaden, men om, såsom vi hoppas, tämligen snart hans efterföljare känna sig mera hemmastadda i universitetets salar, så skola de därför till stor del ha att tacka den, som först klappade på dörren.<sup>36</sup>

Beckman skulle inte behöva vänta länge. Redan år 1898 lades nästa avhandling fram inom en didaktisk avgränsning. Denna gång i Lund, med titeln: *Frågans formulering vid undervisning* av Bengt J:son Bergqvist. Avhandlingen behandlar *frågan* som didaktiskt hjälpmedel med utgångspunkt i tre skilda aspekter: en psykologisk orientering där uppmärksamhetens natur utreds, frågans form i logikens ljus och frågans formulering ur språklig synpunkt.

Frågan som psykisk företeelse utvecklar författaren genom att visa, att frågans »medvetandebilders innehåll» kan te sig olika för frågaren och för den tillfrågade. Detta beror på, menar Bergqvist:

att läraren vid åskådningsundervisning förevisar ett nytt, mycket sammansatt eller innehållsrikt föremål utan att successivt och långsamt fästa lärjungarnes uppmärksamhet vid föremålets särskilda delar och dessas inbördes sammanhang, så måste följderna häraf bli den, att lärjungarnes uppfattning af föremålet i sin helhet blir högst otydligt och bristfälligt.

När vi försöker placera didaktiska avhandlingar från den här tiden inom en teoretisk skola, stöter vi omedelbart på problem. Avhandlingarna är långt ifrån dagens krav på tydliga referenser och

---

<sup>36</sup> Beckman i *Pedagogisk Tidskrift* 1896 s 366 f.

är sällan inplacerade i ett vetenskapligt sammanhang, utan tar som sin utgångspunkt undervisningens vardag där de didaktiska frågorna finns. Därför bör vi med största försiktighet uttala oss om arbetenas teoretiska hemvist. Men i Bergqvists fall torde hans inspiration kunna härledas till Herbart och herbartianismen.

En av Herbarts efterföljare, professor Wilhelm Rein, hade föreläst i Stockholm under 1895 (se nedan). Rein betonar i dessa föreläsningar intressets betydelse för didaktiken. Han bygger sitt tänkande på Herbarts apperceptionspsykologi och menar att psykologin lärt pedagogiken att viljan inte existerar utan föreställningar. Därmed skulle möjligheten att utöva inflytande på viljan vara given: vetandet kan hos Rein vara ett förråd av kunskaper som framkallar någon nyfikenhet. När så är fallet alstrar vetandet inget viljande. För att vetandet skall alstra viljande fordras att vetandet blir något viktigt för eleven. Det blir då den uppfostrande undervisningens uppgift att väcka intresse.

Det kommer inte an på, att lärjungen får i sig ett så stort kvantum af vetande som möjligt, utan att det lilla kvantum, som meddelas honom, blir så bearbetadt, att ur lärjungens inre en själfständig verksamhet framväxer, att lärjungen inte kan underlåta att sträfvä vidare. Intressets begrepp är den uppfostrande undervisningens ledstjärna. Ur det har man att härleda undervisningens ämnen och metod.<sup>37</sup>

Bergqvist torde ha inspirerats av den herbertska psykologin även om han inte refererar till denna i avhandlingen. Däremot säger han:

Men uppmärksamhetens betydelse för vårt föreställningslif är icke inskränkt till våra föreställningars innehåll; den kommer äfven att utöfva ett afgörande inflytande på den riktning, vårt föreställningsförlopp antager. Detta beror framför allt däraf, att våra medvetenhetsbilder genom sin ökade klarhet och tydlighet vinna en stegrad associativ kraft, en större förmåga att förbinda sig med hvarandra inbördes.<sup>38</sup>

Avhandlingens längsta kapitel diskuterar frågans formulering ur språklig synpunkt. Bergqvists slutsats blir, att språket som används i skolan skall ligga så nära det vanligt bildade talet som möjligt. Skolan kan inte fordra fullständiga meningar av eleverna som är grammatiskt

<sup>37</sup> *Svensk Läraretidning* 1896 N:r 3 s 26.

<sup>38</sup> Bergqvist 1898 s 10 f.

korrekta. Deras tal skall istället präglas av »naturlig friskhet». Också läraren skall eftersträva denna friskhet om också i vårdad och riktig form.

Från denna allmänna ståndpunkt ger författaren i slutet av avhandlingen en rad regler som bör iakttagas vid frågors formulerande i undervisningen.

Också denna avhandling är recenserad i *Sveriges Läraretidning* (1899). Det var folkskoleinspektör J. Bager-Sjögren som recenserade. Bager-Sjögren var kritisk mot herbartianernas psykologi och låter inte tillfället till kritik gå honom förbi. I recensionen heter det bl. a:

Kanske kunde det tyckas, som borde den egna erfarenheten vara en tillräcklig borgen för framsteg, enär ju lärjungens svar för läraren äro ett godt prof på hur pass han lyckats med sin fråga.

Recensenten noterar också ämnets betydelsefullhet för undervisning:

Det är ett märkligt tecken på vår pedagogiska teorins eller åtminstone vår pedagogiska litteraturs fattigdom att vi allt hittills saknat en närmare utredning af ett så viktigt didaktiskt hjälpmedel som frågan. Detta förhållande är så mycket märkligare som frågandet spelar en särskildt stor roll vid vårt lands skolor och som det inte minst hos oss finns en hel del godt folk, som i öfverensstämmelse med sin uppfattning af didaktiken såsom en receptsamling för allehanda utvärtes ting, i första rummet bedömma en lärares skicklighet efter hans förmåga att handskas med detta hjälpmedel — det är ju äfven så särskildt bekvämt att rida upp på en sådan käpphäst. Frågeställningen, säger man på detta håll, är för undervisaren hvad fingersättningen är för pianisten. Ock liksom nu många af våra pianoklinkare låta spelets konst gå upp i fingerfärdighet, så tyckas inte få vara af den mening, att undervisningskonsten framför allt består i skicklighet i frågekonsten.<sup>39</sup>

Bager-Sjögren menade vidare i sin recension att frågandet, om aldrig så utvecklat, aldrig kan utvecklas utan att frågans innehållsliga aspekter tas med. Det är genom »förtrogenhet med undervisningsämnet» och »eftertanke och öfning» (s 301) som läraren kan utveckla pedagogisk takt.

Vi kan alltså notera, att recensentens mest allvarliga kritik mot Bergqvists avhandling är att den saknar innehållsdimension och

<sup>39</sup> Bager-Sjögren i *Svensk Läraretidning* 1899 s 301.

därmed riktar sig kritiken också mot den psykologisering av pedagogiken som inom akademien börjat göra sig gällande vid denna tid.

År 1899 disputerade Natanael Beckman på avhandlingen *Språkpsykologi och modersmålsundervisning*. Avhandlingen lades fram i Lund och utgör en utvidgning av den tidigare nämnda avhandlingen av Dufvenberg. Beckman hade recenserat Dufvenberg i *Pedagogisk Tidskrift* och i inledningen av sin egen avhandling tar Beckman kritiken mot Dufvenberg som en av utgångspunkterna för sitt eget arbete.

... Dufvenbergs metod synes vara, att han laborerar med skolämnena såsom ett slags levande enheter, för hvilka han nästan glömmer lärjungarna, under det enligt min mening det enda möjliga förfarings-sättet är att lägga till grund de särskilda stoffens förhållande till lärjungens sjäslif.<sup>40</sup>

Avhandlingen kan indelas i tre avdelningar. Den första diskuterar individens privata språkliga lagar, dvs språklagar som är omedvetna hos individen och som leder till att språket inte endast utnyttjas privat utan att också språkets betydelse och därmed olika objekts innebörder blir privata. Den andra avdelningen diskuterar riksspråkets lagar, de språklagar som konventionellt fixerats inom »vårt högspråk» och som på olika sätt är skilt från individens privata språkbruk. Riksspråket präglas i större utsträckning av medvetna, artikulerade språkregler. Den tredje avdelningen behandlar språkets konstlagar, dvs stilistiken. Denna håller lagar som är i någon mening logiska eller i varje fall, enligt Beckman, resultatet av logiskt tankearbete. I förhållande till denna indelning ställde Beckman det intressanta (och moderna) problemet:

Efter detta försök till fixering af uppgiften skola vi öfvergå till medlen för dess lösande. Vi fråga oss då först: hvilket material skall göras till underlag för våra språkliga öfningar? Därpå svara vi: i första rummet lärjungarnas egen språkliga produktion.<sup>41</sup>

Beckman anger flera skäl till detta val. Bl a för han fram, att språkets verkliga lagar är knutna till vardagsspråket. Därför måste detta få en central plats i undervisningen så att denna utgår från barnens eget sätt att tala. Han menar vidare, att läraren måste ha

<sup>40</sup> Beckman, 1899 s i.

<sup>41</sup> Beckman, 1899 s 93.

kunskap om varje elevs kunskaps- och färdighetsnivå för att med utgångspunkt i denna, undervisa eleven mot en större medvetenhet om språket.

... att läraren för hvarje klass — ja, om det vore möjligt för hvarje lärjunge — bör ha reda på å ena sidan hvad som är inöfvat, som grundar sig på färdiga mönstergrupper och å andra sidan, hvad som ännu verkar så som utifrån pålagda bud.<sup>42</sup>

Författaren skiljer på vad eleven gjort till sin egen kunskap och vad han endast har ytlig kännedom om. Undervisningen i skolans modersmål skall sikta mot att ge eleven logisk förståelse av hur språkets regler och lagar är konstruerade. Vägen dit går via riks-språket från barnets eget naturliga språk. Metodiskt blir det hos Beckman en fråga om att anpassa undervisningen innehållsligt:

innehållet skall själf skapa sin form.<sup>43</sup>

Överordnat denna innehållsliga anpassning är hos Beckman åskådligheten och det som författaren kallar koncentrationen.

Åskådlighet och styrka i den första varseblivningen, logisk bearbetning till begreppsmässig och systematisk uppfattning är ju uppgifter, som kunna sägas tillhöra skolans samtliga ämnen hvar på sitt område.

...  
Principen för koncentrationen är ju, att man inom hvarje ämne, så vidt ske kan, på hvarje tid behandlar det stoff som har de flesta anknytningspunkterna i hvad lärjungen just då har aktuellt för medvetandet, att man således undviker att låta gränserna mellan olika ämnen afskåra i stoffets natur liggande idéförbindelser ...<sup>44</sup>

Om vi tidigare försiktigt angav Herbart som en av inspirationskällorna till Bergqvists avhandling ovan, kan vi med något större säkerhet underordna Beckman vissa pestalozziska idéer. Beckman tar fram Pestalozzis åskådningstänkande och individualiserande undervisning. Han polemiserar därmed mot växelundervisningsmetoden som fortfarande ägde viss aktualitet vid sekelskiftet. Vidare för Beckman in de nya influenser från tysk och amerikansk filosofi som nådde Sverige vid den här tiden. Det var framför allt erfaren-

---

<sup>42</sup> Beckman, 1899 s 130.

<sup>43</sup> Beckman, 1899 s 131.

<sup>44</sup> Beckman, 1899 s 131.

hetens betydelse i kunskapsprocessen som lyftes fram som en ny komponent i didaktiken. Hos Beckman fick detta sin betydelse i frågan hur man skulle hantera vardagserfarenheten i förhållande till logisk behandling av undervisningsinnehållet:

Allt detta förutsätter ettdera af tre: antingen att stoffet tages från något intressant område af lärjungens egen erfarenhet utom skolan, eller att det tages från något af de få privilegierade lärostycken, som tilldraga sig ett alldeles särskildt intresse, eller slutligen, att det tages från den sista tidens arbete i skolan — alltså väljes efter koncentrationsprincipen.

På flera olika sätt utgör Beckmans avhandling en intressant punkt i didaktikens svenska historia. Pedagogiken var ännu en del inom filosofin, vilket innebar att filosofins metodregler var vägledande också för didaktiken och pedagogiken. Beckmans filosofiska orientering är i huvudsak subjektivistisk, beskrivande och innehållsrelaterad. Denna orientering kommer under de första decennierna i det nya seklet att utvecklas mot att också hålla en empirisk komponent. Vi skall återkomma till detta. Låt oss därför här endast notera att sekel-skiftesdidaktikens forskningsproblem i väsentlig utsträckning utgår från den levda vardagsvärld där undervisningens problem visar sig. Det är ännu de undervisningsmetodiska frågorna som står i centrum. Det humanvetenskapliga inflytandet avtecknar sig allt tydligare, något som vi strax ska märka också när pedagogiken blir eget universitetsämne. Den undervisningsmetodiska eller didaktiska delen stod central inom pedagogiken och var under denna period nära sammankopplat med filosofin. Vi skall därför gå över till att beskriva de vägar som pedagogiken tog inom just filosofin.



## Pedagogikens vägar inom filosofin

I det här kapitlet skall jag gå in på hur pedagogiken definierades på svensk botten under den tidsperiod som inträffar då tankarna och förslagen rörande en professur i ämnet fördes fram. Det gäller då perioden från ca 1800 och fram till omkring 1907, då beslutet om professuren fattades i riksdagen. Inledningsvis vill jag skissa idéströmmarna på den europeiska kontinenten för att sedan nämna något om hur dessa togs upp i Sverige. Jag kommer därutöver, dels att behandla artiklar och böcker som på ett mer renodlat sätt försöker avgränsa och bestämma pedagogikens område och innehåll, dels föra fram de tankar som utkristalliserar sig i läromedel i pedagogik, som användes vid landets olika seminarier.

### *Upplysningsfilosofin*

Det första, mer utvecklade, förslaget till en professur i pedagogik i Sverige var det som lades av Gustaf Halldin. Det ledde inte, som redan anmärkts, fram till att någon lärostol inrättades men väl till att undervisning och examination i ämnet möjliggjordes i Uppsala, Åbo och i Lund. Halldins förslag utarbetades under upplysningstiden, en tid då förnuftet stod i centrum och där didaktiken hade en given plats. Man föreställde sig nämligen att man med hjälp av undervisning kunde lära sig i princip vad som helst.

Upplysningen är människans frigörelse från sin självpåtagna omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förnuft utan ledning av någon annan. Självpåtagen är denna omyndighet, när orsaken till den inte är bristande förstånd, utan bristande beslutsamhet och mod.

Detta är Kants berömda definition av upplysningen. Den fångar det centrala i den intellektuella frigörelseprocess som präglade



perioden mellan revolutionsåren 1688 och 1798.<sup>45</sup> Med utgångspunkt i England (Newton, Hobbes, Locke och Hume) fann upplysningsfilosofin sitt mest markanta uttryck i Frankrike (Voltaire, d'Alembert, Condillac, Helvetius, Holbach, La Mettrie, Diderot, Rousseau), varifrån den bredde ut sig till Tyskland (Leibniz, Lessing, Kant).

Vid sidan av de politiska och ekonomiska förändringarna som skedde, präglades upplysningen av naturvetenskapernas starka uppmarsch. Främst var Newtons *Principia mathematica* bärare av denna utveckling. Även John Lockes (1632-1704) formulering av liberalismens politiska och ekonomiska grunder var, inom sitt område, lika betydelsefulla. Hans empiriska kunskapslära, där det centrala begreppet är erfarenheten eller idéerna, gjorde människan till sinnesvarelse, avskalad av nedärvda idéer och förmågor, istället formad av sina intryck och erfarenheter. Han menade att det enda som kan vara objekt för kunskapen är idéer. Dessa är kunskapens material, och de står för eller representerar det som de är idéer om. De kan uppfattas som tecken (*Signs*) för det verkliga, reella, som de representerar, vilket betyder att idéerna utgör förbindelseledet mellan det vetande medvetandet och den kända verkligheten.

I sin pedagogiska teori förde Locke fram betydelsen av att föräldrar föregår med gott exempel, snarare än genom regler och föreskrifter. Stor vikt lägger han också vid utvecklandet av barnets naturliga anlag. Hans pedagogik fick också en praktisk tillämpning: om alla från början hade samma mänskliga utrustning, innebär det att miljö, uppfostran och undervisning avgörs av var och ens kapacitet.

Syntesen mellan matematisk metod och empirisk kunskap, nya förbluffande insikter och upptäckter gav människan en känsla av att vara naturens herre. Alla vägar verkade stå öppna, upplysning och kunskap blev nycklar till en framtid med nära nog obegränsade möjligheter.

Lockes politiska liberalism fick sin vidare utformning i den demokratiska statsteorin. Bland sina franska elever kunde han räkna Charles Louis de Secondat de Montesquieu (1689-1755) och Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Dessa grundlade i sin tur den liberala konstitutionalismen. Montesquieu byggde i sitt verk *L'esprit des lois*

---

<sup>45</sup> Upplysningsstiden kan kronologiskt avgränsas på flera olika sätt (se t. ex. Fängsmyr, 1981: Inledning. I d'Alembert: *Inledning till Encyklopedien*).

(1748) vidare på Lockes tankar om, att trots att folket deligerat makten ändå behåller sin suveränitet. Det är därför rätt att borgarna skall kunna resa sig mot statsmakten, då den kränker människans naturgivna rättigheter, rätten till liv, frihet och egendom. Montesquieu gjorde sig mest känd för sin lära om maktfördelningsprincipen, som innebär att tanken på borgarnas frihet bäst kan bevaras genom en tredelning av makten i en laggivande, en utövande och en dömande myndighet. Det är när dessa befinner sig i inbördes jämvikt, och när de är oavhängiga av varandra och inte utövas av samma personer, som borgarna är säkrade mot övergrepp från statens sida.

Rousseau drev tolkningen av folksuveränitetsprincipen ytterligare ett steg genom att utveckla den mänskliga rätten till liv, till att staten också, på ett positivt sätt, skulle främja folkets välfärd. Hans demokratiska radikalism fick stor politisk, ekonomisk och social betydelse, och därmed även pedagogisk sådan.

Det är möjligt att uppfatta reformviljan som det djupaste i hans kulturfilosofi. Denna kommer fram bäst i hans två huvudarbeten: *Om samhällsfördraget eller Statsrättens grundsatser* (1762) och *Emile eller Om uppfostran* (1762).<sup>46</sup>

I *Om samhällsfördraget eller Statsrättens grundsatser* är tankegången präglad av hans naturfilosofi, här tillämpad på samhället. I bokens första sats heter det: »Människan är född fri, men överallt, var man än stöter på henne, är hon slagen i bojor». Kungen och konungamakten har, menar Rousseau, ingen gudomlig ledning, den är inte heller historisk. Istället är den typen av makt framställd av folket, som i vilket ögonblick som helst kan tillintetgöra den samma. När kungamakten tagit sig makt utöver den som folket anförtrott dess bärare blir makten en våldsmakt, menar Rousseau. När monarken stiftar lagar som är riktade mot folkets frihet, är detta ett övergrepp.

Hans tankegång är tydlig. Den innehåller grunden till en politisk revolution och i detta arbete framkom de ord, som sedan skulle bli den franska borgarklassens revolutionära valspråk år 1789, nämligen:

---

<sup>46</sup> *Om samhällsfördraget eller Statsrättens grundsatser* till svenska 1919 av Richard Heijll. *Emile* till svenska 1892 av J Bergman, med förord av Otto Salomon; 1912 och 1977 av C. A. Fahlstedt. I den senaste utgåvan med inledning av Ronny Ambjörnsson.

*frihet, jämlikhet och broderskap.* Det handlar således om ett våldsam angrepp mot den franska monarkin, som fortfarande år 1762, höll Ludvig XIV:s ord tillämpliga: »Staten, det är jag. Om någon lever, så beror det på min nåd». Kungens vilja var alltså lag. I detta sammanhang framstår Rousseaus skrift som mycket farlig för honom själv och skriften blev också revolutionsmännens bibel. Rousseau fick följriktigt sitt erkännande först efter revolutionen då man år 1791 uppmanade befolkningen i Frankrike att hålla en stor fest till Rousseaus ära och senare, år 1794, bisattes hans stoft i Panteon i Paris.

I *Emile* försöker Rousseau att förebygga det onda och det går att göra genom förnuftet. I första satsen av denna bok, visar han sin tilltro till möjligheten att förändra människan: »Allt är gott sådant det utgår från Skaparens händer: allt fördärvas under människans händer». Han visar, att om alla i ett samhälle var renodlade egoister skulle det föra till, att inte endast samhället, utan också att den enskilda individen skulle sväva i fara. Det gäller således att genom uppfostran och undervisning utveckla *medlidandet*, dvs en egenkärlek som (också) omfattar medmänniskan.

Detta kolossala flöde av idéer, impulser och signaler, som vi här endast snuddat vid och som var den europeiska kontinentens vid den period då Halldins förslag om en professur i pedagogik vid universitetet i Uppsala väcktes. Någon övergripande redogörelse för spridningen av upplysningsidéerna i det gustavianska Sverige existerar inte. Det är därför omöjligt, inom ramen för det här arbetet, att ge en mer utförlig redogörelse över hur upplysningsfilosofin emottogs i vårt land. Vi kan i sammanhanget endast notera ett visst inflytande på den pedagogiska debatten och att Sverige knappast kunde gå fritt från de övriga politiska och ekonomiska idéströmmarna på kontinenten. Detta var en tid då Sverige försökte resa sig ur spillrorna från ett krossat stormaktsvälde, nationen var numerärt (ca 1.5 miljoner invånare) och politiskt obetydlig.

Upplysningsfilosofins banérförare i Sverige finner vi främst bland författarna. Dess mest offensiva tid infaller under den gustavianska perioden. I takt med att det politiska klimatet skärps öppnar det samtidigt för nya diskussionskanaler. Voltaire och Swift hade anvisat litteraturens potential i detta avseende. Det skulle också bli den

förres död 1778 som startade upplysningsoffensiven i Sverige.<sup>47</sup> Dess förgrundsgestalter var skalden Johan Henrik Kellgren, Nils von Rosenstein (kronprinsens informator) och Thomas Thorild.<sup>48</sup> Samtliga välkomnade de den franska revolutionen med dess rop om frihet, jämlikhet och broderskap. Lika misstroagna blev de i takt med det framväxande skräckväldet i Frankrike under 1790-talet. Den borgerliga revolutionen hade raskt urartat i okontrollerat våld och nedbrytning av traditionella ideal. Thorild förvandlades från revolutionär till romantiker av tidstypisk karaktär, där upplysningen småningom anklagades för okänslig förnuftsdyrkan och övertro på den materiella världen. De svenska romantikerna, med Atterbom, Geijer och Stagnelius i spetsen, enades om en bild av 1700-talet som känslans och den fria andens förtryckare.

### **Romantiken**

Trots att man kan tala om att romantiken utgör ett verkligt brott i den svenska idéhistoriska traditionen åren 1809-1810, hindrar det inte att man kan finna trådar som knyter detta plötsliga till det förflutna. Svenskt intellektuellt liv hade under 1800-talets första decennium varit förkrymt. Gustav IV Adolfs envælde mellan åren 1796-1809 hade bl. a. satt tryckfriheten ur spel. Kungen gav tillstånd för vilka tidningar och tidskrifter som fick ges ut, importerade böcker underställdes censur etc. När det nya statsskicket trädde i kraft år 1809, och med detta den nya tryckfrihetsförordningen, öppnades porten till en livligt debatt kring nya idéer. Denna förde med sig nyromantiska tankegångar som tidigt slog rot bland en liten grupp av studenter vid Uppsala universitet. Dessa träffades i sällskap som Vitterhetens vänner, bildat år 1803 och Auroraförbundet, bildat år 1808. Efter 1809 samlades de i Götiska förbundet, där bl. a. namn märktes som Per Daniel Amadeus Atterbom (gruppens ledare), Lorezo Hammarsköld, Claes Livijn, Vilhelm Fredrik Palmblad. Götiska förbundet ville inleda en ny epok i svensk vitterhet. Denna var i lika hög grad filosofisk som litterär. De företrädde en ny världsåskådning där de förbejdade en ny gyllne ålder som skulle

---

<sup>47</sup> Genom den sk Voltairestriden. Det utkämpades i Dagligt Allehanda och Stockholms Posten 1778-81.

<sup>48</sup> Se vidare Lindroth, 1989. s 166-193.

ersätta upplysningens gudsförnekande. De riktade sin kritik, inte minst mot den bildningsepok som upplysningen företrädde.

Att det var just vid universitetet som romantiken fick sin inkörsport är naturligt. Visserligen hade universitetet under 1700-talet spelat en tillbakadragen roll vad beträffar det intellektuella livet i vårt land men denna position skulle komma att radikalt förändras under 1800-talet, inte minst med hjälp av nyromantiken, som till skillnad från upplysningen, var en akademisk angelägenhet. Den kom från universitetet i Tyskland, från Fichte och Schelling, och blev raskt behärskad och genomsyrad av filosofin också i Sverige. Den nyromantiska filosofin var abstrakt i sin karaktär och trivdes därför särskilt väl vid universitetet. Vi kan också tillägga, att skulle någon ny tankeström växa fram i Sverige under tider av censur och övervakning så var det just vid universitetet.

Den *filosofiska romantiken* utformades som en sammanhängande filosofi av Schelling och har sin avgörande förutsättning hos Fichte. I tysk filosofi går perioden också under benämningen *den tyska idealismen*. Dessa betecknar delvis samma sak, enda egentliga undantaget är Hegel, som ibland räknas som romantiker. Han tillhörde den »romantiska generationen» men var samtidigt en av dess skarpaste kritiker. Av den anledningen bör romantiken ses som en särskild form av den tyska idealismen.

En idealtypisk bestämning av den filosofiska romantiken kännetecknas i korthet av följande komplex av påståenden.<sup>49</sup> För det första uppfattas *Jaget* på ett grundläggande sätt som produktivt och skapande. Med detta menas att jaget i sin aktivitet präglar sin värld. Detta präglande är syntesskapande vilket betyder att det frambringat ett uttrycksmässigt sammanhang. Som exempel kan *konsten* nämnas. Konstnären frambringar i fantasin ett verk där han direkt uttrycker sig. Den *verklighet* som han förhåller sig skapande till, utgör i sig själv en sammanhängande helhet. Det är denna helhet som filosofin har att bearbeta och beskriva i ett filosofiskt system. Helheten, dvs verkligheten, uppfattas som skapad och utvecklad. Den är *historisk*, vilket innebär att historiebegreppet får en central plats i den filosofiska romantiken. Det mål som den filosofiska romantiken ställer upp är att *före*na natur och frihet, objekt och subjekt, samtidigt som denna enhet är grundad i det absoluta, dvs det egentligt verkliga eller

---

<sup>49</sup> För en mer uttömmande redogörelse, se t. ex. Nordin, 1987.

alltings grund.<sup>50</sup> Det filosofiska projektet blir att söka denna grund och att upprätta den. Den ursprungliga enheten antas tillgänglig i en omedelbar åskådning, nämligen i en intellektuell eller estetisk sådan.

Nyromantiken var redan i Tyskland en mångtydig och svårgripbar idéström. Detta förhållande avspeglas mycket klart i dess upptagande i Sverige. Ytterligare en komplikation kan tillföras genom att man kunde omfatta nyromantiken mer eller mindre. En urskiljbar yttring av nyromantiken i Sverige är den som gjorde front mot upplysningen och dess materialistiska världsbild och människosyn. Dess främste företrädare finner vi i Erik Gustaf Geijer, historieprofessor i Uppsala från 1815. I en skrift från 1811, *Om falsk och sann upplysning med avseende på religionen*, visar han sig som en romantikens vapendragare. Han kritiserar här främst den utslätade förnuftsideologin, som vunnit stor popularitet under 1700-talet. Geijer gör den för romantiken karaktäristiska skillnaden mellan sunt förnuft och vetenskap. Båda är utmärkta men får inte inkräkta på varandras område, vilket innebär att vetenskapen aldrig får blanda sig in i det praktiska livet och det sunda förnuftet får inte upphöja sig till vetenskap. Geijer menar att det var det senare som inträffade under upplysningen.

Vid sidan av Geijer var Benjamin Höijer, som nämnts i det föregående, den nya filosofins starkaste företrädare i Sverige. I sitt filosofiska huvudverk *Afhandling om den filosofiska constructionen* visar Höijer att han intog en ståndpunkt mellan Fichte och Schelling. Höijers projekt, liksom det var för Fichte, var att undersöka hur människan kan vara fri att utföra moraliska handlingar när den empiriskt givna naturen i övrigt är obönhörligen bunden av orsakslagar. För att komma till rätta med detta problem rör sig Höijer långt in i transcendentalfilosofisk spekulation. Han avfärdar Fichtes tanke om jaget som tillvarons grund. Jaget kan inte bestämmas som något absolut eftersom man måste acceptera ett icke-jag, något annat än sig själv. Beroendeförhållandet mellan jaget och icke-jaget gör att jaget inte kan vara något absolut. Det absoluta finns istället hos Höijer, att söka i självmedvetandet. Likt Schelling tänker sig Höijer att

---

<sup>50</sup> Hos den tidiga Fichte är det fråga om det betingade jaget, hos Schelling är det den ursprungliga, gemensamma grunden för natur och frihet, dvs den ursprungliga identiteten, hos Hegel är det den absoluta *idén*, dvs förnuftet som gör sig själv verkligt.

självmedvetandet är konstruerat av en sammandragande och en expanderande impuls, det innefattar således motsättningar. Verkligheten, liksom jaget är ett resultat av impulsernas kamp, vilket innebär att människans själ antas vara ett uttryck för det absolutas medvetenhet om sig själv. Vi har att göra med samma ursprung som naturen, men själen höjer sig över naturen till frihet genom att med hjälp av sin medvetenhet hämta kraft ur själva det absoluta. Nyblæus har framhållit att det är tydligt att Höijer tänker sig denna begreppsutveckling som en på en gång subjektiv och objektiv rörelse: »Den filosofiska konstruktionen bör ock därför icke betraktas blott såsom en den mänskliga kunskapens process, utan såsom ett uttryck af det absolutas egen rörelse».<sup>51</sup>

Det är ingen överraskning att Höijer efterhand utvecklar idéer om att logiken måste innehålla motsägelser likt de som Hegel gjorde gällande.

Det råder dock delade meningar om Höijers självständighet som filosof. Han var under alla omständigheter känd i Tyskland, dels genom resor men också genom artiklar. Under alla omständigheter var han en portalfigur i den svenska nyromantiken och som introduktör av den tyska idealistiska filosofin på svensk botten.

Den filosofi som nu erbjöds genom Höijer, Atterbom och andra, lanserades som en ersättning för det gamla och det innehöll element av hela det samlade romantiska och idealistiska tankegodset från Tyskland. Nordin (1989) påpekar att »Sällan har en revolutionär rörelse framträtt med mer långtgående planer på en total omvälvning av verkligheten. Sällan har en ny filosofi förts fram med mer högtställda anspråk på att kunna frälsa mänskligheten. Sällan har en grupp litteratörer mer aggressivt hävdad sin rätt att ensamma behärska scenen eller mer avgjort räknat in företrädarna för den gamla litteraturen bland de onda makterna» (s 81).

Atterbom, som blev adjunkt i filosofi 1824 och professor i teoretisk filosofi 1828,<sup>52</sup> hade allmänt accepterat Schellings naturfilosofi. Naturen sågs som slumrande, alla dess företeelser dolde hemliga innebörder som skulle tolkas av filosofin, en slags naturspekulation. Denna utveckling av romantiken drev småningom fram till att två

---

<sup>51</sup> Jfr Nyblæus, 1879-97 del 1:2, s 277.

<sup>52</sup> Som hans främsta filosofiska arbete hålls *Studier till filosofiens historia och system*.

skolor stod mot varandra i Sverige. Å ena sidan ärkeromantikerna Atterbom, Stagnelius och Almqvist, å den andra sidan förnufts-tillförsikten hos t. ex. Höijer, Tegnér, Geijer och Boström. Stridigheterna mellan dessa grupper, och senare ytterligare en grupp ledd av den överlevande gustavianen Leopold, ledde småningom fram till starka teologiska motsättningar vid Uppsala universitet. Atterboms undervisning blev skärskådad av ärkebiskop Lindblom, som i egenskap av prokansler vid teologiska fakulteten efterhörde om någon (Atterbom) av dess medlemmar undervisat i kättersk filosofi. Atterbom, som tidigare varnats av hovkanslern af Wetterstedt, befann sig nu på mycket osäker grund. Han bestämde sig för att göra en längre utlandsresa. Den 1 juli 1817 begav han sig till de romantiska länderna. Hans frånvaro verkade lugnande i Uppsala. När han återvände hem hade mycket förändrats. Schellings inflytande hade avtagit liksom Atterboms egen inställning förskjutits.

Efter 1820 avtog romantikens inflytande hastigt. De olika riktningarna försonades i mer »realistiska» uttryckssätt. Hegel skulle snart dominera i Lund och i Uppsala skulle en ny tid randas genom Jacob Boströms aggressiva idealistiska personlighetsfilosofi, med dess torra förnuftsmässighet. Den nya idealismen, det var närmast det, som det efter 1830 blev tal om, var mer tyglad och saknade romantikens karaktäristiska känsla för det gåtfulla och översinnliga i naturens och historiens kraftspel och för den egna andens invigdhet i dess mysterier. Romantiken bröt nacken av sig själv, när det väl var gjort var den strax borta från den filosofiska scenen.

Uppsala och Lund var under 1800-talets tidigare hälft två skilda idévärldar. Inom parentes kan nämnas att det akademiska utbytet också på personplanet var obefintligt: under tre av århundradets första decennier flyttade ingen uppsaliensare till Lunds universitet. Essias Tegnér, ett av Lundaakademins främsta namn, menade att den uppsalienska naturfilosofin enbart hade ett löjets skimmer runt sig. När Atterbom undervisade<sup>53</sup> att »Menniskan är blomman af jordens metallstam», att språket är ett »magnetiskt fludium» och att »Naturens öra är af metall» i enlighet med Schellings naturlära, svarade Tegnér med dikten »Metaliten»:

---

<sup>53</sup> I *Swensk Litteratur-Tidning* 1815.



Naturens öra det är af metall;  
Kling Klingeli Klang!  
Och Språket är endast ett återskall  
af Andan; pling plingeli plang!  
Philosophens huvud det är af metall.  
Kling Klingeli Klang!  
En ljudande bjellra, ett återskall  
från Tyskland, pling plingeli plang!

Trots lundensarnas kritik av Schellinganhängarna i Uppsala var inte Lund, detta gäller också Tegnér, fritt från inflytande från Schelling och uppsalaromantiken. I Lund fanns företrädare för Schelling hos Carl Adolph Agardh och hos Mathias Fremling. Den förre var naturvetenskapsman och biskop i Karlstad, med starka intressen kring undervisningsväsendet. Han omhuldade bl. a. tanken på en svensk nationalskola. Våren 1810 sammanträffade Agardh med Fichte. Han försökte gjuta samman filosofens idéer med Pestalozzis pedagogik, för att genom en sådan integration bilda grund för en svensk nationalskola.<sup>54</sup> Fremling, professor i filosofi och lärare i pedagogik och didaktik, tillika Tegnérns lärare, hade först fått Nordstjärnan för att han kritiserade Kant, därefter blivit tagen i örat för att han predikat Schelling.

Fremling föreläste mellan åren 1801-1802 över Fichtes *Bestimmung des Gelbrten*. År 1803 gällde föreläsningarna »Förnuftsläran», 1809 »Den naturliga religionsläran». År 1811 tar Fremling upp just Schelling: *Inledning till naturfilosofin*.<sup>55</sup>

Den filosofiska scenen i Lund skiljde sig, som redan noterats, från den i Uppsala. I Uppsala hade filosofin en helt dominerande ställning genom att dess ledande namn var akademiker och filosofer. Tankegemenskapen var relativt enhetlig, den grundade sig i tysk idealism. I Lund var situationen en annan. De ledande namnen, Tegnér och Agardh, var inte filosofer. Tegnér var dessutom skeptiskt till filosofin. Den filosofiska idealismen var emellertid dominerande också i Lund men professorerna i ämnet, Cederschiöld, som fö var wolffian, och Fremling saknar intellektuell prestige. Fremlings Schellingföreläsningar övade inget större inflytande på idéström-

---

<sup>54</sup> Agardh publicerade, i den litterära tidskriften *Lyceum* 1810, artikeln: *Om Pestalozziska uppfostringsättets grunder*.

<sup>55</sup> Kring Fremling i Lund, se: Nordin, 1989 s 219-226.

marna i Lund, all den stund som Cederschiöld stod i kontrast till Fremling med sin isolerade, och gammalmodiga filosofi. Det var först i och med Hegels tänkande som man kan tala om en enhetlig filosofisk strömning i staden. Detta inträffade under 1830 och -40-talen, samtidigt som Boström utvecklar en svensk idealism i Uppsala. Det är således återigen fråga om två kontradiktoriska skolor vid de båda universiteten.

Hegelianismen i Uppsala var mycket svag, den blev därför kortvarig. Den enda som förde fram Hegel som ett alternativ, snarare än en fortsättning på Schelling, var Höijer. Han erkände inte något direkt lärjungeförhållande till Hegel, varför man i Uppsala inte uppfattade honom som hegelian. Det var först efter Höijers död som Atterbom, efter en resa i Tyskland, framkastade tanken att Höijer tagit starka intryck av Hegel. Höijer hade heller inga elever som förde hegelianismen vidare i Uppsala. Dess starkaste period inträffar efter Hegels död († 1831), närmare bestämt från slutet av 1830-talet och fram till något av de första åren under 1850-talet. Därefter tar Boström över den filosofiska scenen för att utveckla en svensk idealism. I Lund blev den hegelianska strömningen bredare. Det inträffar efter 1830.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) räknas ofta till romantikerna.<sup>56</sup> Detta kan endast delvis vara riktigt. Det är riktigt att han utgår ifrån helhetsperspektivet på verkligheten, men det är ett annat helhetsperspektiv än romantikens. Det är riktigt att han har en tysk idealistisk ståndpunkt genom att han försöker lösa den uppgift som Fichte och Schelling pekat ut: att utforma en metafysik, en filosofi om det som Hegel i sin tur kallade det absoluta, men han når fram till sin filosofi genom att göra upp med romantiken. Han delar emellertid några grundläggande uppfattningar med den tidiga romantiken. Det gäller främst hans uppfattning att verkligheten i grund och botten utgör en sammanhängande helhet. Filosofins uppgift är då att förstå verkligheten som en helhet. Men hur är detta möjligt då verkligheten i sig själv ter sig som motsägelsefull och splittrad? Vi kan ju själva konstatera motsättningen mellan det okända liv som vi

---

<sup>56</sup> Det mest omfattande verket kring Hegels filosofi, som givits ut på svenska under senare år, är Taylor 1986.

söker oss mot och det liv som erbjuds och tillåtes oss. Människan, menar Hegel, står främmande i ett samhälle som är hennes eget. Detta problem, främmandegörelsen, ställer som uppgift återvinnandet av sammanhang. Hans helhetstänkande går emellertid rakt emot den filosofiska romantikens som söker en ursprunglig enhet i en omedelbar insikt. Hos Hegel blir motsättningen inte endast något som ska sättas ur kraft. Istället menar han att den kan frambringa något, nämligen ett rikare och mer differentierat sammanhang. Detta sammanhang, som förbinder olikheterna, är hos Hegel förnuftsmässigt.

Hegel strävar efter att ge metafysiken en grund genom att återvända till den klassiska metafysiken (hos Platon och Aristoteles). Han vill försöka beskriva det sammanhang av strukturer som kännetecknar verkligheten. På så vis förnyar han idealismens ståndpunkt, att förnuftet är insikt i verkligheten själv. Å andra sidan går han tillbaka ett steg genom att vända uppmärksamheten mot det mänskliga subjekt som erfar verkligheten. Hegel önskar således förbinda en lära om verkligheten som helhet med en lära om subjektet som självmedvetande eller tänkande.

Hegel går emot den filosofiska tradition som vill uppfatta verkligheten som ett slags föremål *bortom* erfarenheten. Det gäller att ändra på denna uppfattning mot att förstå verkligheten som det omfattande sammanhang som visar sig *i* erfarenheten. I hela sin gärning försöker Hegel att spåra detta övergripande sammanhang. Han betecknar detta övergripande sammanhang med termen »ande». I verket *Phänomenologie des Geistes* försöker Hegel visa på vilket sätt motsättningen mellan medvetande och föremål upphävs. Det sker i erfarenhetsuppfattningen eftersom man inte behöver gå utöver erfarenheten för att nå verkligheten som ouppnåelig instans. Det sker i erfarenhetens själv-överskridande genom att vi är ställda i förhållande till verkligheten. Om vi skall kunna tvivla på vår kunskap måste vi redan ha verkligheten som måttstock eftersom vi måste ha den att tvivla utifrån. Om kunskapen ställs mot verkligheten själv, det absoluta, så kapas det band till verkligheten som erfarenheten själv utgör. Hegel uttrycker detta genom att det absoluta redan är »hos oss», »enheten med sig själv i sitt annat-vara». <sup>57</sup> Hegel har här antytt

---

<sup>57</sup> »*Einheit seiner selbst in seinem Anderssein*» (*Phänomenologie des Geistes*, Hamburgutgåvan 1952 s 140)

sitt argument: det absoluta måste visa sig i det ändliga, det absoluta är inte ett föremål för sig, utan verkligheten som förenande sammanhang.

Hegel utgår inte ifrån frågan om vad det absoluta är. Han ställer sig snarare frågan, hur vi kan nå en uppfattning av det absoluta och på så sätt nå fram till en bestämning av det absoluta.

Hegels verk i sin helhet har formen av ett systematiskt uppbyggt, framåtskridande förlopp. Det första steget i detta förlopp är just *Phänomenologie des Geistes*, som han publicerade år 1807. Hans ambition, inte endast i detta verk, är att föra det omedelbara, naiva medvetandet till den filosofiska ståndpunkten, dvs »det absoluta vetandet». Hegel betonar här att det vardagliga medvetandet inte skall införas utifrån, utan det skall inifrån ledas ut över sig själv.

Till skillnad från Schelling tidigare, hävdade Hegel att alla, genom konstnärlig intuition, skulle kunna skåda världsalltet. Det var den dialektiska metoden som visade den väg på vilken alla gradvis kunde nå fram till insikt i hela världsanden. Detta kan ske genom att varje människa i sin egen tankeutveckling avspeglar världsanden: det förnuftiga är det verkliga, det verkliga är det förnuftiga.

Den dialektiska metoden blir Hegels verktyg för att tränga fram till kunskap om världen som helhet och därmed om den egentliga verkligheten. Om vi vill förstå verkligheten kan vi inte endast gå empiriskt till väga eftersom erfarenheterna blott är illusoriska, tills man förmår se dem på deras plats i helheten. Således måste filosofin gå rationellt till väga genom att så långt möjligt börja med att skåda helheten och därefter, genom tankeutveckling, komplettera denna helhet mer och mer, tills den fulla insikten har nåtts. Detta sker genom den dialektiska<sup>58</sup> metoden.

I Hegels terminologi innebär dialektiken, att tanken rör sig genom motsatser. Man börjar med att ställa upp ett visst tankeinnehåll (*tes*), men när man uppställer en sådan provisorisk åskådning leds man till att kritisera den på så vis att man drar in nya erfarenheter och

---

<sup>58</sup> Ordet *dialektik* härrör, liksom ordet *dialog* från det grekiska verbet *dialegesthai*, samtal, dryfta. Ordet *dialektik* är egentligen en adjektivform, som förutsätter ordet för *techné*. Om *dialog* betyder samtal, så betyder *dialektik* samtalskonst, jfr Platons dialoger. Hos t. ex. de medeltida skolastikerna blev dialektiken en metod där man i samma fråga ställde upp motsatta ståndpunkter mot varandra och genom att döma dem emellan kunde man nå fram till en klarare och sannare åskådning.

synpunkter som kan användas som argument mot den (*antites*). I sin konfrontation med antitesen klarnar tesen till en högre åskådning (*syntes*). Syntesen leder i sin tur över till en ny antites, som leder till en ännu högre syntes osv. Genom denna metod blir det möjligt, enligt Hegel, att nå fram till den absoluta sanningen. För den som vill nå insikten i det absoluta, i hela världssammanhanget, ligger vägen således öppen genom den dialektiska metoden. Men det är inte endast den enskilda människans andliga utveckling, utan det samma gäller för hela människoandens historiska utveckling. Hegel menar, att varje historisk epok domineras av en viss livsåskådning. Denna kommer oundvikligen att ge upphov till motsägelser och kritik som till sist kommer att göra sig i så hög grad gällande att det uppstår en ny dominerande livs- och världsåskådning. På detta dialektiska sätt har den religiösa uppfattningen, moralbegreppen, rättsbegreppen och samhällsbegreppen utvecklats genom tiderna och så kommer också utvecklingen att fortskrida tills den når det stadium där »världsanden har fått klart sitt medvetande om sig själv».

Som ovan redan nämnts, fick Hegels filosofi inte något större genomslag i Uppsala. Där utvecklades en likaledes idealistisk, personlighetsfilosofi av Erik-Gustaf Geijer. Denna filosofi kulminerade i Boströms och hans lärjungars system. Detta dominerade svensk filosofi ännu in i början av 1900-talet.

År 1840 var Christopher Jacob Boström (1797-1866) Sveriges mest inflytelserika filosof. År 1900 var han, genom boströmianismen,<sup>59</sup> fortfarande Sveriges mest inflytelserika filosof. Hans tänkande hade hållit stånd i 60 år och ännu 35 år efter hans död var de på olika sätt dominerande.

Häpnadsväckande nog skrev Boström inte särskilt mycket. Hans huvudskrift är *Grundlinier till filosofiska statslärans propædeutik* (1851). De få arbeten som han publicerat är ofta kortfattade och på latin. Det är knappast genom sina skrifter som Boström kom att dominera svensk filosofi, för att inte säga svenskt idéliv under 1800-talets senare hälft. Strax efter 1840 fick Boström genom sin undervisning i Uppsala en trogen skara av lärjungar som bekände sig till

---

<sup>59</sup> Och det år 1897 bildade Boströmsförbundet. Detta skulle försvara och sprida Boströms idéer och ideal.

hans lära.<sup>60</sup> Det var dessa som, i många och omfattande verk, spred hans läror in i ämbetsverk och läroverk där de formades till andliga vapen att brukas i strider som hade med religion och sedlighet med politik och skön konst att göra. Också inom pedagogiken hade Boström sina talesmän.<sup>61</sup> Han var dessutom lärare åt Karl XV och Oscar II.

Genom Boström kom svensk filosofi under nämnda period att få en särställning. I de övriga nordiska länderna kom Hegels filosofi att få en dominerande ställning ungefär samtidigt som Boström fick sina första lärjungar i Uppsala. Som tidigare påpekats, fanns hegelianer också i Sverige, främst i Lund, men hegelianismen kom raskt att hamna i skuggan av boströmianismen. Inte minst beroende av att Boström såg Hegel som en filosofisk motståndare. Diskussion för oss nu fram till den oundvikliga frågan: Varför fick inte Hegel den dominerande positionen också i Sverige och vad är det i Boströms filosofi som gör den till vad den var på svensk mark?

Frågan är måhända inte så komplicerad som man kan tycka. Boströms filosofi var, när den blommade ut, väl förberedd i Sverige genom bl. a. Biberg och Grubbe. Boström förde dessa bådas tänkande vidare genom en klar systematisering. Därutöver kunde han i sina föreläsningar presentera sitt system på ett övertygande sätt. Det var en svensk filosofi, anpassad efter svenska förhållanden i en nationell tidsålder. Vid en ytlig betraktelse kan man finna att Boström och Hegel har gemensamma drag i sitt tänkande. Båda är t. ex. idealister i den meningen att de hävdade att det är idéerna och inte materia som kan existera oberoende av allt annat. Allting som existerar måste således härstamma från en ideell eller andlig storhet. Boström kallade den Gud och Hegel kallade den Anden. Det kan tyckas marginellt men vid en närmare undersökning är skillnaden mellan de två dramatisk.

Boström benämner sin filosofi *rationell idealism*, vilket avser en idealism som förnuftet nödvändigtvis måste komma fram till. Utgångspunkten är att det enda som egentligen finns är Gud och Guds bestämningar. Boström förstår Gud som en över tid och rum

---

<sup>60</sup> Bland dessa märks: Ribbing, Sahlin, Nyblæus, Leander, G. J. Keijer, K. Pira och i mer eller mindre starkt reviderad form av Wikner, Burman, K. R. Geijer, von Schéele och Liljeqvist.

<sup>61</sup> T. ex. Enar Sahlin, som var redaktör för *Pedagogisk tidskrift*.

upphöjd absolut personlighet som är helt transparent för sig själv. Guds bestämningar består av Guds tankar eller idéer, vilka Boström i sin tur uppfattar som självmedvetna förnuftiga personligheter av olika värde. På så sätt ingår varje personlighet i en hierarki av personligheter av olika fullkomlighetsgrad. I denna hierarki ingår varje personlighet som en bestämning hos de högre. Absolut fullkomlig är då endast Gud själv, som är i stånd att uppfatta verkligheten så som den faktiskt är. Människan däremot uppfattar blott den egentliga verkligheten genom att med förnuftet bearbeta erfarenheterna från den sinnliga skenverkligheten. Den materiella verkligheten saknar helt självständig existens eftersom den utgör Guds absoluta motsats. Den materiella verkligheten finns, hos Boström, endast som fenomen för det ofullkomliga mänskliga medvetandet.

I sin politiska filosofi framstår Boström som mycket konservativ. Han hyllade monarkin som ett uttryck för det idealistiska samhället, där människorna också är ordnade hierarkiskt. Kungen överst, männen över kvinnorna osv. I 1800-talets Sverige, mer än nu, var det viktigt att kunna avgöra vem som av förmer än andra. Den boströmska idévärlden hade därmed en direkt tillämpning på det omgivande samhället. Anledningen till att Boströms filosofi kallas personlighetsfilosofi ligger i, att han till skillnad från Platon (som talar om abstrakta principer; det godas idé, det skönas idé etc) talar Boström om personer. Gud är en person i den mening att Gud är medveten (om sig själv) och i detta Guds medvetande ingår allting annat som Guds idéer.

Boströms idévärld är absolut oföränderlig. Det är genom detta som den skarpaste skiljelinjen mot Hegel kan skönjas. Hegel menar visserligen, precis som Boström, att utgångspunkten för utvecklingen står att finna i det andliga och inte i det materiella, dvs de är eniga om att universums utveckling inte står att finna i död materia ur vilken liv och medvetande uppstår. Däremot skiljer sig Boström från Hegel i det att hans idévärld är oföränderlig och därmed avskild från den ständigt föränderliga värld som vi har omkring oss. Hegel urskiljer inte någon sådan idévärld, utan det ideella är oskiljaktigt från den iakttagbara världens utveckling. Idéerna är hos Hegel inneboende i tingen.

Inledningsvis antydde jag möjligheten av att de bådas tänkande möjligen kan uppfattas i termer av obetydliga skillnader. Så är dock

inte fallet. De representera två olika system där skillnaden är helt avgörande.

Boströms bildningsideal går helt emot nyromantikens. Den hade hävdad att högre utbildning aldrig fick vara yrkesutbildning, det fick inte ens röra sig om en bestämd kunskapsförmedling. Det var geniet i eleven som skulle väckas genom goda föredömen. Geniet visste inte om några skillnader mellan yrken och ämnen. Universiteten skulle således vara universella: filosofin skulle genomsyra och förena alla vetenskaper. Boström förde däremot fram, att universiteten är och måste vara högskolor, »undervisningsverk». Uppgiften är att utbilda goda statstjänare eller ämbetsmän. Lärarna vid universiteten skall inte i första hand vara forskare utan lärare. Man skall lätt kunna känna igen en student som genomgått sina studier med framgång. Latinet måste få finnas kvar som urskiljare av lärd från olärd.

### ***Filosofin i Lund***

Intresset för Boströms filosofi var kring sekelskiftet i avtagande. I Lund hade emellertid Boström aldrig dominerat. Där hade ända sedan år 1866 Johan Jacob Borelius (1823-1909) varit professor i teoretisk filosofi. Borelius är Sveriges främsta företrädare för hegelianismen. Han var dessutom under sin drygt trettioåriga verksamhet som professor intresserad av att förnya filosofin. På så vis kom han att öva stort inflytande på bildningslivet i Lund.

Borelius kom tidigt på kollisionskurs med Boströms statistiska och ahistoriska filosofi. I stället anslöt han sig till Hegels filosofi som är en dynamisk historiefilosofi, som hävdar att det absoluta måste genomgå en dialektisk utveckling för att förverkliga sig. Borelius är en anhängare av den sk högerhegelianismen, där han argumenterade för att historiens mål måste ligga utanför historien själv, och att det är identiskt med en personlig Gud.

Med tanke på den påverkan som Borelius utövade i Lund är det anmärkningsvärt hur lite det finns skrivet kring hans filosofi. Hans produktion är omfattande, flera av hans föreläsningsmanuskript finns bevarade, liksom brev och annat material. Hans påverkan på yngre generationer lundensare är inte försumbar.



Hans Larsson (1862-1944) blev professor i teoretisk filosofi i Lund år 1901, efter en hård strid med Efraim Liljeqvist.<sup>62</sup> Larsson var elev till Borelius och Liljeqvist var ursprungligen boströmian från Uppsala. Kampen om lärostolen uppfattas ofta som en kamp mellan Borelius och Boström, om än förd via ombud.

Larsson var skolad i Lund där han disputerat för Borelius år 1893 på en avhandling om *Kants transcendentala deduktion af kategorierna*. Liljeqvist var å sin sida en produkt av Uppsala, även om han också visade intresse och påverkades av kontinental filosofi och experimentell psykologi.<sup>63</sup> Liljeqvist nådde år 1905 sin professur i praktisk filosofi i Lund och genom detta förhållande kan vi notera en boströmiensk understöm i Lund, med dess tro på disciplinär sammanhållning och nationell uniformering. Larsson och Liljeqvist blev kollegor i Lund i över två decennier.

Larssons tänkande var av försonande karaktär. Han menade att olika tankesätt ytterst konvergerar med varandra. Larsson såg förbindelser också mellan filosofi, vetenskap, konst och liv, där andra endast såg motsättningar. Detta kan vara ett av skälen till att han kallade sig kantian. Kant hade ju själv uppfattat sig som en förmedlare mellan empirism och rationalism. Larsson har också uppfattas som nykantian,<sup>64</sup> då han i sin metod försökte hålla linjerna klara mellan tänkandets värdepremisser, dess estetiska och etiska förutsättningar å ena sidan och dess rent logiska och tekniska utförande å den andra. Förmodligen är det mer riktigt att hävda att Larsson stod närmare en ortodox kantianism, nämligen i den meningen att han hävdade att också dessa värden av estetisk eller moralisk art kan underordnas logiska normer och göras till föremål för vetenskaplig analys.

I Larssons filosofi ingick psykologin på ett tydligt sätt. Han menar t. ex. att Kant utgör en förutsättning för den moderna psykologin genom att Kant låter själslivets enhet framgå ur deduktionen av medvetandets förutsättning, där sälens enhet beror av jagets strävan till syntes. Jagets enhet kan endast uppvisas transcendentalt, dvs som

---

<sup>62</sup> Professuren söktes av ytterligare tre forskare: Frans von Schéele, Allen Vanérus och Axel Herrlin. Den senare konkurrerade med Hammer om professuren i pedagogik i Uppsala. Herrlin blev senare professor i pedagogik i Lund år 1912.

<sup>63</sup> Jfr Nilsson, 1978 s 120-123.

<sup>64</sup> Nordin, 1984 s 11-14.

en betingelse för medvetandets enhetlighet.<sup>65</sup> Detta innebär att Larssons transcendentala analys avsåg att nå fram till medvetandets och erfarenhetens förutsättningar, den psykologiska analysen antogs kunna ge kunskap som var giltig också för logiken.<sup>66</sup> Nämnas bör att Larssons lärobok i psykologi, *Lärobok i psykologi på empirisk grund* (1896), kom ut i 14 upplagor fram till 1959. Också här märks hans förmedlande ansats mellan sinnesfysiologin och mer traditionella synpunkter av idealistisk-rationalistiskt slag.

Även inom hans egentliga filosofi var hans konvergenstanke förhärskande. Mest känd är hans intuitionsteori,<sup>67</sup> där han inte ställer intuitionen mot förståndet, utan låter intuitionen ena olika psykiska akter i en medvetandets enhet, som gör att vi spontant ser ett sammanhang eller lösningen på ett problem. Han vänder sig också mot sådana i tiden vanliga teorier där känslor reduceras till fysiologiska förmimmelser. Larsson menar att förmimmelser är känslomässigt neutrala. De förekommer i stället alltid tillsammans, i en oupplöslig enhet som endast kan upplösas genom abstraktion.

Larsson intresserade sig dessutom för pedagogiken, inte minst i förbindelse med inrättandet av dess första lärostolar, vilket vi skall återkomma till. Hans intresse för pedagogiken kan spåras också inom ramen för hans föreläsningar och i hans skriftliga produktion.<sup>68</sup> År 1906 föreläste han t. ex. kring *Rousseau och Pestalozzi i våra dagars pedagogiska brytningar*. Dessa föreläsningar utgavs i skrift 1910, med samma titel. Även här intar Larsson en förmedlande hållning. Hans avslutningsord belyser på tydligt sätt detta förhållande:

Lär av Pestalozzi, lär av Rousseau. Gör en lektion efter den ene, en efter den andre. Se över huvud i varje s. k. pedagogiskt system blott ett nytt begrepp jämte de andra. De behövs alla, men alla äro de blott momenter i en och samma metod, vars helhetsformel ännu icke är färdig. Rousseau står mera för den *intuitiva* bearbetningen, Pestalozzi

---

<sup>65</sup> Jfr Larsson, 1893.

<sup>66</sup> Jfr Nilsson, 1978 s 127.

<sup>67</sup> Jfr Larsson (1892): *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Larsson, H. (1899): *Intuitionsproblemet. Särskilt med hänsyn till Henri Bergsons teori*. Senare även: Larsson, H. (1912): *Intuitionsproblemet*.

<sup>68</sup> Några av Larssons skrifter som rör den vetenskapliga pedagogiken förtjänar att nämnas: *Om bildning och självstudier*. (1908), *Kunskapslivet. Uppfostringspsykologi*. (1909) och *Skolreformer* (1922).

mer för den *diskursiva*: två krav som äro varandra motsatta men ej motsägande; endast ytligheten kan ringaktas ettdera (s 64).<sup>69</sup>

### **Historicismen**

I Tyskland stötte hegelianismen efterhand på motstånd. Det typiska i kritiken var att den inte endast gällde dess filosofi. Den var i lika hög grad religiös och politisk. Den hegelska filosofin utgjorde efter hand snarare debattens ramar än dess problem. I en välfunnen artikel år 1837 skilde David Strauss mellan *höger-* och *vänsterhegelianer*. Strauss jämförde debatten med den som fördes i det franska parlamentet. Högerhegelianerna försökte att bevara Hegels kristna lärobyggnad under det att vänsterhegelianerna, bland vilka märks Karl Marx (1818-1883) och senare Ludwig Feuerbach (1804-1872), kritiserade till en början den hegelianska högerns tolkning av Hegel, men senare även det hegelska »spekulativa», erfarenhetsoberoende sättet att filosofera på. I eftervärldens ögon gick vänsterhegelianerna segrande ur striden, även om det måste påpekas att de inte nämnvärt påverkade sin egen tids filosofi. Det paradoxala förhållandet inträffade nämligen, att Hegels mest produktiva, om än kritiska, elever stängdes ute från universiteten. Några av dem sköt också filosofin i bakgrunden för att ta sig an andra problem. Detta gällde t. ex. Marx, som efter 1848 tog itu med den ekonomiska teorin. Efter 1848 fick flera av vänsterhegelianerna gå i landsflykt. Detta innebar att när Hegels kritiker tystades, stagnerade också hegelianismen som filosofisk rörelse. Högerhegelianerna gav visserligen ut läromästarens arbeten men bidrog inte själva till någon utveckling. Detta betydde att hegelianismen levde vidare i filologisk och historiefilosofisk regi, därtill i starkt urvattnad form. På så vis kvävdes hegelianismen inifrån och dog småningom ut som systematisk filosofi.

Genom att bli filosofihistoriker kom den etablerade delen av hegelianerna att i praktiken ansluta sig till hegelianismens värsta motståndare, till *historicismen*. Denna omfattar uppfattningen att all verklighet är historiskt betingad och att varje ting bör ses i sitt historiska sammanhang. Kärnan i den historiska föreställningen utgörs av synen på naturen och naturens utveckling som underordnad. Det avgörande ligger i att man inte kan nå någon vetenskaplig

---

<sup>69</sup> Larsson, 1910.

kunskap om människans utveckling, om man inte tar hänsyn till det avsiktliga mänskliga handlandet. Wilhelm von Humbolt menade att historikern ska spåra »idéerna» som uttryck för mänskliga psyken. Johann Gustav Droysen går vidare genom att hävda att varje historiskt faktum är sammansatt av flera viljeakter och att den historiska kritikens uppgift är att avgöra förhållandet mellan källmaterial och de viljeakter, om vilka de bär vittnesbörd. Wilhelm Dilthey, i sin tur, menar att det som skiljer människan från naturen är hennes självmedvetande och att naturvetenskapernas grunddisciplin därför måste vara en »beskrivande och analyserande psykologi». Där är när man har en grundläggande kunskap om det mänskliga själslivet som man kan förstå människan, hennes idéer och hennes samhällsinstitutioners utveckling.

Den historiska skolan skulle under 1850-talet komma att dominera totalt vid universitetet i Berlin. Historievetenskapen kom här att framställa sig själv som en självständig erfarenhetsvetenskap, som varken kunde eller ville använda sig av spekulativa historiekonstruktioner. Nu skulle historien mätas med dess riktiga mått, dvs endast vetande som insamlats genom kritiska undersökningar av de historiska källorna borde bilda grund för uppfattningar om historiens gång. Denna hållning var Hegel kritisk till men efter hans död gick den på källkritik baserade skolan segrande fram under parollen, att historievetenskapen helt och hållet skulle vila på erfarenhetens grund. Eftersom alla människors handlingar, känslor och tankar ingår i historien, förmådde historikerna hävda att hela kulturlivet kunde vara föremål för historisk forskning. Det blev historikerns uppgift att med erfarenhetens hjälp beskriva detta föremål så objektivt som möjligt. På så vis garanterades den ständigt exaktare förståelsen av det historiska sammanhanget.

Det kan diskuteras i vilken utsträckning som historicismens kritik av Hegel är berättigad. Det intressanta i sammanhanget här, är att notera att det källkritiska programmet innehöll en tro på dess möjligheter oberoende av tematiserad filosofisk grundsyn. Utgångspunkten var inte längre ett på förhand givet schema, utan en vision om att den empiriska vetenskapen av sig själv skulle leda till blottläggandet av en historisk struktur.

### **Naturalism och positivism**

Genom föreställningen att de empiriska vetenskaperna utan vidare kan klara sig utan filosofin, att den filosofiska spekuleringen t. o. m. skulle utgöra en hämsko för den vetenskapliga utvecklingen, var den ett uttryck för en grundhållning som historicismen delade med de flesta av de vetenskapsmän som skulle komma att prägla utvecklingen under 1800-talets senare del och vidare långt in i vårt eget århundrade. Inom pedagogiken är denna grundhållning i allt väsentligt helt dominerade i Sverige.

Naturalismen håller uppfattningen att allt som existerar kan reduceras till utsträckt kausalbestämd natur eller till de krafter och entiteter som naturvetenskaperna opererar med. Det betyder att naturalismen hävdar att allt som finns kan beskrivas och förklaras med de metoder som naturvetenskaperna utnyttjar. Detta innebär i sig ett förnekande av en filosofisk kunskapsmetod. Riktningen uppkom i slutet av 1800-talet och övade stort inflytande på amerikansk filosofi under 1930- och 40-talen.

Tillvaron uppfattas således som en slags natur, dvs att kulturen och de mänskliga värdena ytterst skulle betraktas som högre former av organiskt liv. Kunskapen kunde på likande sätt betraktas som psykologi, som t.o.m. kunde betraktas som ett slags materia. Med denna tolkning av verkligheten kunde positivismen erbjuda en vetenskaplig metodlära.

*Positivismen* hävdade att all kunskap måste begränsas till *det positivt givna*, till den verklighet som vi kan konstatera genom våra erfarenheter. Om vetenskaperna skall kunna skyddas mot fantasier, måste de utgå från föreliggande fakta, dvs från det som positivt kan fastställas vara verkligt. Den positivistiska filosofin grundades i Frankrike av C. H. de Saint-Simon (1760-1825). Den fördes vidare av Auguste Comte (1798-1857), som ofta uppfattas som denna filosofis egentliga grundare. I en liten skrift från år 1844, *Discours sur l'esprit positif (Om positivismen)*<sup>70</sup>, visar han att alla de betydelsefulla i vilka ordet »positiv» kan användas är lika med den positivistiska filosofin. Det positiva är *det verkliga*, i motsats till fantasierna, det är *det nyttiga*, vilket svarar mot dess möjlighet att bidra till förbättring av de mänskliga livsbetingelserna, *det säkra*, vilket svarar mot en önskan att göra slut på filosofernas ständiga diskussioner och eviga

<sup>70</sup> Föreligger i svensk översättning 1979, Korpens förlag.

gräl om saker som de ändå inte kan ha bestämda uppfattningar om, eftersom diskussionerna och grälen inte grundar sig på säkra vetenskapliga undersökningar, *det exakt bestämda*, vilket överensstämmer med att positivisten söker efter de lagar som styr tillvaron och, till sist, betyder det positiva *motsatsen till det negativa*, vilket täcker en strävan efter att organisera. Dessa betydelser av ordet »positivism» ingick i de tyska naturalisterna och positivisternas förståelse av sig själva. Därtill kom en sjätte betydelse som gick ut på att försöka avveckla den tyska idealismen.

År 1865 publicerade den då blott 25-årige Otto Liebmann (1840-1912) en bok med titeln: *Kant und die Epigomen*. Liebmann gjorde här upp dem hela 1800-talsfilosofin, som han menade var ett allmänt filosofiskt förfall. Detta hade uppstått efter Kants död 1804 och Liebmann menade att hela den tyska idealismen var ett uttryck för spekulativ begreppsdiiktning. Trots att filosofin efter Hegels död kunnat visa att spekulationen spelade en allt mindre roll, menade nu Liebmann att filosofin blivit filosofihistoria, historisk källkritik, fysiologi eller psykologi.

Otto Liebmann avslutade varje kapitel i sin bok med en sammanfattning som mynnade ut i följande krav: Alltså måste vi återvända till Kant. Liebmann gjorde sig på så vis till tolk och företrädare för en ny strömning under 1860- och 70-talen, en Kantrenässans inom tysk filosofi. Från sekelskiftet och ända fram till 1930-talet dominerade nykantianerna tysk filosofi, utan att för den skull lämna något påtagligt arv efter sig.

Nykantianerna menade att filosofin bara kan beskrivas med den kantska metoden som går ut på att filosofin endast kan undersöka de former (tid, rum, kausalitet) som präglar vår erfarenhet, och som därmed präglar vår kunskap, innan vi börjar med metafysiska spekulationer och tinget i sig själv (*Das Ding an Sich*). Kant hade ju skiljt mellan tinget så som det är i-sig-självt och tinget så som vi erfar det (*das Ding als Erscheinung*). När vi ser ett ting, ser vi det alltid som en del av en rums-tidslig helhet, där det har sin bestämda plats i en orsakskedja. Så länge vi håller oss till våra erfarenheter, menade Kant, kan vi vara säkra på att allt som vi erfar kommer att ha sin bestämda plats i rum och tid samt i kedjan av orsak och verkan. Det

är då vi försöker överföra allt som vi vet om det erfarna tinget till tinget i sig som vi får problem, eftersom tinget i sig inte kan ha en orsak. På motsvarande sätt kan vi inte utgå ifrån, att bara för att vi alltid upplever tingen i tid och rum att tinget i sig också finns i tid och rum.

Kant menade att filosofen skall börja med att kritiskt undersöka vad vi människor alls kan uppfatta, dvs uppfattningsapparaten, innan ett överskridande till det traditionellt metafysiska kan påbörjas, dvs innan han kan uttala sig om huruvida denna apparat kan föra oss i närheten av tinget i sig eller om uppfattningsformerna endast gäller för tingen så som vi upplever dem. En sådan nödvändig undersökning av betingelserna för varje möjlig erfarenhet kallar Kant en *transcendental* undersökning. Han skiljer mellan de transcendentala betingelserna, som tar sin utgångspunkt i varje möjlig erfarenhet, och de metafysiska teorierna, som överskrider (*transcenderar*) varje möjlig erfarenhet. Kant menade också, att filosofin skulle sluta med det vilda spekulerandet för att istället bli transcendentalfilosofi och hålla sig till erfarenheten och betingelserna för denna.

Det är detta moment som blivit känt under beteckningen den »kopernikanska vändningen» inom filosofin.<sup>71</sup> Kant hade vänt på det gamla filosofiska intresset genom att se bort från tinget i sig själv till det mänskliga medvetandet som kan uppfatta tinget. Han menar, att när vi uttalar oss om tinget i sig själv, sådant som vi antar att det är oberoende av all erfarenhet, saknar vi ett säkert kriterium för vad som är sant och för vad som är rena fantasierna. Det blir istället fråga om att hitta lagarna för det uppfattande medvetandet. Först då kan jag vara säker på att dessa lagar kommer att ha giltighet för den erfarenhetsvärld som är föremål för min uppfattning.

Utan att här gå vidare in i Kants filosofi vågar vi måhända ända konstatera att nykantianerna uppfattade Hegels filosofi som ett förkantskt återfall.

### **Naturvetenskap och humanvetenskap**

Wilhelm Dilthey (1833-1911) tillhör 1800-talet. Hans tänkande pekar emellertid fram emot vår egen tid på ett påtagligt sätt, främst har hans tolkningslära (hermeneutik) varit föremål för stort intresse, inte

---

<sup>71</sup> Kopernikus hade inom astronomin lärt oss att solen, och inte jorden, är planetbanornas medelpunkt.

minst inom pedagogiken.<sup>72</sup> Dilthey utgör en brygga mellan 1800-talets filosofiska tänkande och de strömningar som blivit aktuella inom vissa delar av filosofin under 1900-talet. Det är framför allt hos Friedrich Schleiermacher (1768-1834) som Dilthey hämtar sina pedagogiska idéer. Föregångaren hade haft ringa genomslag i sin egen samtid men Diltheys sätt att vidareföra Schleiermachers tankegods utgör en av de viktigaste impulserna i det 20:nde århundradets pedagogiska tänkande.

Diltheys centrala ställning är väsentligen knuten till två förhållanden. För det första gäller det hans strävan att försöka visa att människan bara kan förstås som historiskt väsen och, för det andra, hans arbete med att påvisa den grundläggande skillnaden mellan naturvetenskap och humanvetenskap (andesvetenskap).

Dilthey skiljer sig från historisterna på ett antal punkter: Han återinförde teoretiska överväganden i historievetenskapen; han krävde också en kunskapsteoretisk analys av humanvetenskapernas filosofiska grund; han försökte förena den historiska skolans historiserande relativisering av det andliga livet med ett försök att hitta något *allmänt i det relativt*; han betraktade den historiska historieskrivningen endast som ett av flera olika sätt att skriva historia på; särskilt förespråkade han ett förenande mellan den historiska källkritikens sinne för det individuella med en förmåga att ge historiska förklaringar.

Centralt hos Dilthey är tesen att människan inte kan förstå sig själv inifrån, dvs genom introspektion, utan genom sina uttryck, dvs genom kulturella objektiveringar så som de föreligger i mänsklighetens stora kultursystem som religion, konst, vetenskap, politik, etik etc. Genom dessa har människan uppenbarat sitt väsen, varför de blir medel att förstå människan. Därmed har Dilthey också sagt, att det är bara genom historien som människan kan förstås. Människan är ett historiskt väsen, inte endast i den meningen att hon är en del i ett historiskt sammanhang, utan också på så vis att det över huvud inte kan finnas någon förståelse av människan utan att ta hänsyn till summan av hennes objektiveringar. Då mänskliga objektiveringar är under ständig utveckling, blir inte bara kunskapen om människan större, utan genom dessa förändras också människans väsen.

---

<sup>72</sup> Se t. ex. Ödman 1979.



I sin installationsföreläsning i Basel år 1867 framhåller Dilthey Kant som den som en gång för alla fastlagt filosofins grundproblem. Han avsåg då inte Kants metafysik, så som de tyska idealisterna sett på Kant, utan istället Kants kunskapsteori. I sammanhanget kan vi göra den intressanta noteringen, att Dilthey, i likhet med nykantianerna, förstår Kants *Kritik der Reinen Vernunft* som ett bidrag till naturvetenskapernas kunskapsteori. Däremot går han emot många nykantianer när han hävdar att den naturvetenskapliga forskningspraxisen kan tjäna som kunskapsteorins vetenskapliga grundmodell. Istället hävdar Dilthey humanvetenskapernas självständighet.<sup>73</sup>

Människan och hennes andliga liv låter sig inte reduceras till natur, utan måste tolkas utifrån hennes historiska liv. Därför måste humanvetenskaperna begagna sig av andra begrepp och andra metoder än naturvetenskaperna. I naturvetenskaperna står den kausala förklaringen central, i humanvetenskaperna däremot, rör det sig om förståelse av menings- och intentionssammanhang. På samma sätt som människan i sitt dagliga liv försöker förstå, bilda mening, sammanhang och intention, skall humanvetenskaperna försöka utveckla metoder som tränger sig in i och försöker tolka samhälle och kultur.

En sådan metod förutsätter att människan är ett tänkande, viljande och handlande väsen i en ständigt föränderlig verklighet. Den är på så vis väsensskild från naturvetenskaperna, menar Dilthey, där det förutsätts att t. ex. kemiska substanser är sig själv lika, och att de under bestämda betingelser alltid reagerar på samma sätt. Det är ett led i ett stängt och slutet kausalsystem. De skilda förutsättningarna får betydelse för forskarens hållning till det som skall förstås och förklaras. Naturvetenskapsmannen står utanför situationen, han iakttar, konstaterar och beskriver fenomenen, som inte har någon direkt relation till hans situation som människa. Humanvetenskapsmannen å sin sida, vill förstå en mänsklig situation, en situation som är besläktad med hans eget väsen, där han själv

---

<sup>73</sup> Med humanvetenskaperna (Geisteswissenschaften) avsåg Dilthey en gemensam beteckning för psykologi, pedagogik, filologi, historia, språkvetenskap, företagsekonomi, juridik, etik, teologi, estetik, logik, statsvetenskap osv. Han föredrar denna beteckning framför en snävare, som t. ex. kultur-, samhälls-, moral- eller historievvetenskaperna.

utgör ett väsentligt moment. Han kan således inte bortse från sig själv och sin egen tillvaro.

I Diltheys syn på natur-och humanvetenskapernas begrepp och metoder kan vi återigen konstatera en skillnad mot den kantska utgångspunkten. Som ovan redan antytts, försökte Kant att hitta de grundläggande kategorier genom vilka vi tolkar våra erfarenheter. Dessa skall inte överskrida erfarenheten, utan de skall *föregå* erfarenheten och betinga dess kognitiva innehåll. Sådana kategorier kallade Kant *transcendentala*. Han menar att det är filosofins uppgift att hitta de empiriska vetenskapernas transcendentala förutsättningar. Dessa, i sin tur, är inte givna i erfarenheten, utan föregår denna, vilket i Kants terminologin uttrycks som att de är givna a priori. Här kan inte Dilthey följa Kant eftersom han menar att kategorierna måste finnas i erfarenheten. Erfarenheten blir då en gemensam beteckning för det bestående i människornas historiska liv. Där är således detta liv som skall studeras, filosofin blir därmed en historisk vetenskap.

Ovan har jag pekat på Diltheys sätt att skilja mellan naturvetenskaperna och humanvetenskaperna. Denna skillnad gäller inte endast de innehållsliga problemfälten utan också, i allra högsta grad, de metodiska frågorna. Om denna senare skillnad har det under 1900-talet förts långa och bittra kamper. Bakgrunden till de metodologiska konfrontationerna mellan naturvetenskap och humanvetenskap finner vi i den empiristiska och positivistiska filosofins metodologi, och då främst genom Comtes försök att forma de humanvetenskapliga forskningsområdena inom en naturvetenskaplig metodologi. Hos Comte, och hos många efterkommande forskare inom humanvetenskap och samhällsvetenskap, har det varit fråga om att nå fram till allmängiltiga lagar, så att vetenskapen på så sätt skulle kunna bli herre över den politisk-historiska världen på samma sätt som naturvetenskapen blivit.

Mot slutet av 1800-talet blev det väsentligt att försöka klagöra humanvetenskapernas egenart, särskilt i metodiskt hänseende. Detta hade att göra med den tyska historiska skolans framgångar. Det var egentligen denna uppgift som Dilthey (och Wilhelm Windelband och Heinrich Rickert) uppfattade som sin huvuduppgift.

För Dilthey var positivismens verklighetsbegrepp alltför trångt. Han menade att det förde fram till ett lemlestat liv.<sup>74</sup> Han satte mot positivismen sitt, ovan nämnda, erfarenhetsbegrepp, där hans mål var att utveckla en verklig empirisk metod som kunde fånga livet i dess hela utfyllnad, istället för en, som han menade, fördomsfull och dogmatisk empirism.<sup>75</sup> I sammanhanget använder Dilthey ordet *förståelse* (Verstehen), som är en sammanfattande och vardaglig beteckning för den humanvetenskapliga erfarenheten, dvs på den process varigenom vi uppfattar något inre genom ett i sinnlig erfarenhet givet yttre tecken. En vetenskap tillhör humanvetenskaperna endast om dess föremål har blivit oss tillgängligt i ett livs-sammanhang där vi förstår ett andligt uttryck. Diltheys tal om att vi *förklarar* (erklären) naturen men *förstår* (verstehen) själslivet har i detta sammanhang blivit klassiskt.<sup>76</sup>

Humanvetenskapsmannens uppgift är att sätta sig in i den andres tankegång (Sichhineinversetzen), som skall vidgas till en sk åter-skapelse (Nachbilden) eller återupplevelse (Nacherleben). Återupplevelsen är ett försök att i en re-konstruktion av den andres situation återuppleva hans själsliv så nära som möjlighet. I vissa fall kan denna återupplevelse bli en *inlevelse* (Einfühlung). Det gemensamma för all förståelse är att vi på basis av något sinnlig givet försöker rekonstruera den andres medvetandeliv. Skillnaden mellan vardagsförståelse och den vetenskapliga förståelsen blir hos Dilthey en fråga om den grad av förfining varmed vi försöker garantera förståelsen. I den humanvetenskapliga metodmedvetenheten utvecklas förståelsen till en konst, till en sk *utläggningskonst*. Den vetenskap som Dilthey utnyttjar för att komma till rätta med utläggningskonsten är hermeneutiken.

Genom den brygga som Dilthey skapade från Kant och Hegel över till vårt eget århundrade, genom en humanvetenskaplig-hermeneutisk tankemodell och metod, kom också pedagogiken att ta upp en tolkande, livsnära forskningsansats. Denna finner vi i varierande form hos t. ex. Georg Kerschensteiner (1854-1932), Herman Nohl (1879-1960) och Eduard Spranger (1882-1963), vilka vi skall återkomma till i nästa kapitel. Också John Deweys (1859-1952)

---

<sup>74</sup> Se t. ex Bollnow, 1980; Bollnow 1949.

<sup>75</sup> Jfr Radnitzky, 1970 band I s 146. och band II s 19ff.

<sup>76</sup> Dilthey, 1914-1936: *Gesammelte Schriften, Band 5.* s 144.

arbeten, t. ex. *My Pedagogic Creed* (1897), *The Child and the Curriculum* (1902) och senare *Democracy and Education* (1916) och *Experience and Education* (1929) bär spår som gör det möjligt att inränga honom i en hermeneutisk tradition. Med utgångspunkt i sin pragmatiskt orienterade position sätter Dewey in de pedagogiska problemen i ett sammanhang, som såväl innefattar en bestämd uppfattning av människan och samhället som vetenskap och kultur. Fö kan nämnas att filosofen och pragmatikern William James, Deweys lärare och kollega, studerat i Tyskland för filosofen Carl Stumpf.<sup>77</sup> Det var främst Kerschensteiner som gjorde Dewey känd i Tyskland vid sekelskiftet. Deweys idéer blev anmärkningsvärt tidigt kända i Sverige. Om detta förhållande vittnar det faktum att två av hans arbeten föreligger i svensk översättning redan år 1903. Det gäller en artikel om »intresse och viljeansträngning» och de två första kapitlen ur *School and Society*.<sup>78</sup> Hos Bertil Hammer fanns tydliga inslag av ett livsnära pedagogiskt perspektiv. Varifrån Hammer hämtade sin inspiration skall vi återkomma till i kapitel 8 och 9.

Sammantaget kan vi notera att sekelskiftet karaktäriseras av att pedagogiken i huvudsak är av allmänmetodiskt-filosofiskt-historiskt snitt med ett gryende intresse också för att renodla en psykologisk pedagogik. Den vetenskapliga pedagogiken är dock väsentligen knuten till filosofin, som i och med Kant genomgått radikala förändringar under 1800-talet. Den vetenskapligt metodiska grunden har genom, framför allt Comte och Dilthey, kommit att inta två åtskilda positioner. Den ena, som går hand i hand med psykologin, bygger på naturvetenskapliga grundantaganden, den andra, som är orienterad mot filosofin, tar humanvetenskapen, det livsnära och konkreta som sin metodologiska förebild.

---

<sup>77</sup> Efter år 1905 använder Stumpf ordet fenomenologi för att beteckna studiet av de yttre ting, såtillvida som det fysiska beskrivs som endast »sinnliche Erscheinung». Tanken att Dewey skulle vara inspirerad av fenomenologin framförs av t ex Ihde (1986). Ihdes nordamerikanska fenomenologi bygger i väsentlig mening på pragmatismen där ett Heideggers och Deweys tänkande bildar gemensam grund. Edie (1987) framför däremot den ovanliga tanken att Husserl skulle utvecklat sin fenomenologi genom intryck från James.

<sup>78</sup> Båda texterna återfinns i tidskriften *Skolan* 1902 respektive 1903. Se Hartman & Lundgrens inledning till Deweyantologin: *Individ skola sambälle*. 1980 s 19.



## Pedagogikens egna vägar

Vi har hittills endast antytt pedagogikens egna avgränsningar samt diskuterat pedagogiken i förhållande till externa discipliner och rörelser. Det har främst gällt dess relation till filosofi och till folkskolläraernas intresse för teorier kring den egna yrkesverksamheten. En central fråga återstår dock att belysa, det gäller frågan om vad pedagogik antas vara för något. Måhända kan frågan å ena sidan uppfattas som endera onödigt då man kan tänka sig att pedagogiken har en väletablerad avgränsning som de flesta, åtminstone verkamma pedagoger, väl kan identifiera. Å den andra sidan kan man hävda, att pedagogiken blott med yttersta svårighet låter sig definieras fullt ut. I det här sammanhanget skall jag inte göra anspråk på, att på ett fullödigt sätt begreppslägga pedagogiken men min utgångspunkt är att det i sammanhanget är nödvändigt att något behandla pedagogikens innehållsliga avgränsningar. Det har jag till del gjort redan i inledningen till detta arbete, varför jag här blott skall försöka peka ut några huvudlinjer i vad som kan betecknas som den vetenskapliga pedagogikens territorium. Jag vill också nämna, att det under senare år förts olika typer av diskussioner i vårt land kring vad pedagogik är. Nämnas kan t. ex. Urban Dahllöfs *Har det svenska pedagogikämnet någon identitet?*<sup>79</sup> Ulf P. Lundgrens artikel *Pedagogik som vetenskaplig disciplin*<sup>80</sup> och Ference Martons *Innehållets pedagogik*<sup>81</sup> samt Lindberg & Berges *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*.<sup>82</sup> I det följande kommer jag bl. a. att ta stöd i nämnda artiklar.

<sup>79</sup> Dahllöf, 1989, s 4-13.

<sup>80</sup> I Gustafsson & Marton, 1986.

<sup>81</sup> I Gustafsson & Marton, 1986.

<sup>82</sup> Lindberg & Berge, 1988.

### ***Den vetenskapliga pedagogikens utveckling***

Ordet *pedagogik* kan grovt taget sägas referera till två skilda betydelser. Pedagogik kan beteckna en vetenskaplig disciplin å ena sidan och utbildning i allmänhet, å den andra sidan. I sammanhanget kring vägarna till en lärostol i pedagogik blir det naturligt att fokusera uppmärksamheten till den förra bestämningen, dvs vi skall här försöka antyda ett svar på frågan vad som kan avses med termen *vetenskaplig pedagogik*. De innehållsliga avgränsningar som då kan skiljas ut är i huvudsak sex till antalet: didaktik,<sup>83</sup> komparativ pedagogik, pedagogisk filosofi, pedagogikens historia, utbildnings-sociologi och pedagogisk psykologi.<sup>84</sup>

I likhet med flera andra vetenskaper går pedagogiken tillbaka på grekisk filosofi. Under medeltiden kompletterades filosofin med teologin, särskilt etiken, som grund för pedagogisk teori.

De första systematiska genomtänkningen av de pedagogiska grundproblemen finner vi redan hos Platon (421-347).<sup>85</sup> I sitt verk *Staten* för han fram frågan om det är möjligt att skapa en stabil och rättvis stat, och vilken funktion som *fostran* har i ett sådant sammanhang. I denna förbindelse utvecklade Platon en pedagogisk teori som satte en bestämd människo-, samhälls- och kultursyn i

---

<sup>83</sup> Didaktiken är traditionellt en del av pedagogiken. Detta förhållande har emellertid stött på en del komplikationer i den svenska 1980-tals pedagogiken. Didaktiken är då en del av pedagogiken som inte varit särskilt tydlig som forskningsområde under perioden från mellankrigstiden och fram till 80-talets början. Det har bl. a. inneburit att didaktik som term sällan använts och att didaktiken som kunskapsområde tenderat att hamna i ett vakuum inom pedagogisk forskning, bakom andra mer frekventa pedagogiska specialiseringar. Detta har vidare fört med sig att didaktiken blivit ett forskningsområde också inom en undervisningsmetodisk avgränsning där frågor kring val av undervisningens innehåll och metoder avgränsat två didaktiska områden: ett allmändidaktiskt och ett fackdidaktiskt. Detta förhållande är intressant att notera av flera olika skäl. Dels för att didaktiken var det kanske mest framskjutna problemkomplexet inom pedagogiken under perioden från 1500-talet och fram till 1929. Vilket kunde ha inneburit att pedagogikens första lärostol i vårt land lika gärna kunde ha varit en stol i didaktik. Dels för att didaktikens ställning, i ett eget vacuum inom 1990-tals pedagogiken, torde kunna innebära en sk avknoppning av didaktiken från pedagogiken som en egen vetenskaplig disciplin. Det teoretiska grunden för en sådan finns t. ex. diskuterad av Bengtsson & Kroksmark, 1989.

<sup>84</sup> Jfr även Dahllöf 1989, s 4-13.

<sup>85</sup> Det är speciellt i Platons *Staten* som vi finner hans uppfostringsprogram. Se *Platon samlade skrifter III*. 1984.

Platons tanke var att försöka klargöra de egenskaper som människorna i staten borde vara utrustade med för att de skulle kunna upprätthålla och utveckla den goda staten.

Platon anvisar också en metod för den pedagogiska verksamheten, den dialektiska. Med denna avser han inte primärt en diskussionskonst, även om dialektiken förutsätter argument och motargument, utan istället en metod att med tankens hjälp tränga fram till det i sig själv goda.<sup>86</sup>

Genom kristendomen tillfördes det västerländska kulturen en ram inom vilken de pedagogiska tankarna kunde formuleras. Bibelns människo- och världsbild blev under medeltiden och ännu in i den nya tiden en mer eller mindre självklar grund för pedagogisk teori och praxis. Den första att utarbeta och att systematisera pedagogiken inom dessa ramar var Comenius. I hans opus magnum, *Didactica Magna*, förenade han kristendomen med den nya tidens erfarenhetsfilosofi (Bacon) som princip för en metodisk uppläggning av *undervisning*.

Under slutet av 1700-talet inträder så en ny förutsättning för pedagogiken. Genom sekulariseringen och naturvetenskapernas genombrott (Kepler och Galilei), utvecklingen av erfarenhetsfilosofin (Bacon, Locke och Hume) och den filosofiska rationalismen (Descartes) utvecklades grunden till vetenskapernas självständighet (professionalisering), dvs vetenskaperna lösgjorde sig från filosofin och teologin. Härigenom bildas själva grunden till en vetenskaplig pedagogik. Detta innebär att man nu strider för, till skillnad från Comenius pedagogik i en biblisk tankesfär, att skapa en pedagogik på empirisk och rationell grund.

Den empirisk-rationella grunden för pedagogiken som vetenskap stötte raskt på problem. Å ena sidan uppstod problemet mellan det normativa och det empiriska, å andra sidan mellan det allmänna och det individuella och mellan teori och praxis. Lösningen på de här problemkomplexen visade sig i två principiellt skilda inriktningar: en empirisk-induktiv och en filosofisk-deduktiv. Den förra sökte stöd i den nya naturvetenskapligt orienterade psykologin som initierats av associationspsykologin hos David Hartley, John Locke och David Hume. Denna hade tydliga fysiologiska anknytningspunkter vilket gör att psykologin inom en sådan

---

<sup>86</sup> Jfr Hegels dialektik ovan.



anknytningspunkter vilket gör att psykologin inom en sådan avgränsning räknas till fysiologin. För pedagogiken blev denna form av psykologi uppfattad som ett värdefullt hjälpmedel för att utveckla metoden för fostran och undervisning. Psykologin blev således en hjälpvetenskap till pedagogiken, men då denna menade sig känna till hur människans själsliv fungerar och den kunskapen är grundläggande för pedagogiken blev rollerna efter hand ombytta. Pedagogiken blev tillämpad psykologi.

Också den psykologiserade pedagogiken stötte på stora svårigheter. Främst gällde det grundkriterierna för fostrans och undervisningens innehållsliga frågor. Den filosofiskt-deduktiva inriktningen inom pedagogiken var starkt påverkad av Kant. Denna känner vi från kapitel 3 och 4 och de där diskuterade strömningarna kring pedagogikens vägar i Uppsala, Lund och Åbo i början av 1800-talet. Den gemensamma kärnan i denna inriktning var att finna en enhetsskapande princip för pedagogiken i etiken. Kravet på vetenskap i detta sammanhang hängde ihop med kravet på allmängiltighet och generalitet av den vetenskapliga kunskapen. Genom detta krav kunde det inte bli tal om vilken etik som helst, utan en etik som ligger bortom erfarenheten, något som finns före all erfarenhet och som kan ge erfarenheten struktur och mening. Kant kallade detta apriorisk giltighet.

De pedagoger som hängivit sig åt Kants tänkande och som försökt överföra det till en pedagogisk praxis fann att det i tankekomplexet förelåg en besvärande skillnad mellan den pedagogisk-filosofiska utsagan och den konkreta pedagogiska vardagen. Om den empiriska pedagogiken hade problem med mål och innehåll fick den filosofiska problem med dess ringa användbarhet i den praktiska fostrans- och undervisningssituationen.

När Boëthius, Höjjer, Grenander och Fremling började undervisa i pedagogik och didaktik i Uppsala och Lund omkring 1800 (se kapitel 3) rådde det således stor oenighet om på vilka premisser en vetenskaplig pedagogik skulle kunna konstitueras, vilka metoder som man skulle använda, hur förhållandet till grannvetenskaperna (psykologi och etik) skulle förstås och hur man på det hela taget skulle kunna definiera en vetenskaplig pedagogik.

### ***Den vetenskapliga pedagogens vägar blir färre och bredare***

I början av 1800-talet fanns det ett behov av att försöka utveckla en enhetlig grund för pedagogiken. Det är i ett sådant sammanhang man skall förstå Johan Freidrich Herbart och Friedrich Schleiermacher.

1800-talet innebär att psykologin befäster sin ställning inom pedagogiken. Detta betyder för det första, att psykologin på allvar lanseras som pedagogikens vetenskapliga bas, under seklets första decennium. Denna bas förstärks kraftigt under slutet av århundradet för att vid ingången till det 20:e århundradet vara dominerande. För det andra, och som en effekt av den första, förstärks skillnaden mellan vad vi kan kalla en vetenskaplig pedagogik och en vardagspedagogik. Den nya tankeström som starkare etableras genom Herbart delar inte endast pedagogiken i två fåror, den tidigare filosofiska och den nya psykologiska, utan klyftan mellan den pedagogik och didaktik som utvecklas vid universiteten blir successivt större, än den tidigare nära anknytningen mellan pedagogisk teori och undervisningsvardagen. Den brytning som skedde inom pedagogiken och didaktiken vid skiftet mellan 1700- och 1800-talet uppträdde, som ovan redan antytts, inte helt isolerad från de övriga vetenskapernas utveckling. Framförallt hade den nya naturvetenskapen gjort nya landvinningar där man tyckte sig börja behärska naturen och dess krafter på ett sätt som dittills varit otänkbart. Inom kemin upptäckte man atomerna som förenade sig i molekyler och världen tedde sig med ens som strukturerad och grundad i en fast ordning, som man med hjälp av matematikens nya landvinningar kunde förklara. Också inom medicinen gjordes under 1800-talet helt nya upptäckter. Under 1700-talet hade denna ännu varit trevande och i huvudsak byggt på beprövad erfarenhet och förvetenskapliga föreställningar om människans psykologiska och biologiska natur. Under 1800-talet utvecklades den till en aktad experimentell vetenskap.

Naturvetenskapernas obestridliga framgångar medförde också att t. ex. pedagogiken och didaktiken ville tillämpa deras metoder. Herbart är den förste som inom pedagogiken och didaktiken utarbetar en naturalistisk-empiristisk metod, som utgick från att undervisningens forskningsområde identifierades med naturvetenskapens; han identifierade mänsklig verksamhet med naturen. Därför

menade sig också Herbart kunna överta naturvetenskapens metoder: experiment och matematisering.

### **Johann Friedrich Herbart**

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) var både som filosof och pedagog en särling i tiden. Hans mest produktiva period sammanfaller med romantikens och den filosofiska idealismens, men hans tänkande hade mycket lite med tidens idéer att göra. Snarare var Herbarts tänkande besläktat med upplysningstidens rationalism och med det senare 1800-talets realistiska tänkande. Det är främst detta förhållande som förklarar att Herbarts pedagogiska tänkande inte alls avtecknade sig i hans samtid. Det var först i slutet av 1800-talet, genom herbatianerna, som hans pedagogiska teori fick genomslag. Främst togs den upp i Storbritannien, USA och Finland.<sup>87</sup>

Efter Kants död blev Herbart år 1809 kallad till dennes stol i Königsberg. Han hade då redan skrivit sitt pedagogiska huvudverk, *Allgemeine Pädagogik* (1806).<sup>88</sup> Titeln förebådar ett heltäckande pedagogiskt system.

Herbarts pedagogiska system utmärker sig av klarhet och konsekvens. Han utgick från uppfostrans mål som det systembildande momentet. Det innebär att han skiljer ut den pedagogiska strukturen och innehållet från uppfostrans och undervisningens mål. (För att anknyta till den svenska dagsaktuella diskussionen, skilde Herbart mellan nödvändiga och önskvärda mål). Herbart avgränsar pedagogiken på följande sätt:

Pedagogiken som vetenskap vilar på den praktiska filosofien (Här endast betecknande etiken) och psykologien. Den praktiska filosofien anger bildningens mål, psykologien vägen, medlen och hindren.<sup>89</sup>

Herbart var inte övertygad av föregångarens kritik av förnuftet. Han tog emellertid stöd för sitt pedagogiska system i Kants modell för etiken, utifrån vilken Herbart generaliserar allt handlande. Fostrans mål står att finna i de allmängiltiga, de aprioriska lagarna.

---

<sup>87</sup> Jfr Stormbom, 1986.

<sup>88</sup> Detta verk utgör tillsammans med *Konturer till föreläsningar i pedagogik* (1835) hans pedagogiska huvudverk. "Konturerna" är under utgivning 1991 i en moderniserad översättning av Kroksmark (Daidalos förlag).

<sup>89</sup> Herbart, 1917 s 31.

Dessa måste pedagogiken undersöka och blottlägga som universella samtidigt som den måste fästa uppmärksamheten på barnets individualitet och sociala sammanhang. Etiken och psykologin blev Herbarts hjälpmedel i en strävan att bygga ett didaktiskt system som svarar mot fältets huvudfrågor vad (etiken) och hur (psykologin). Vi bör därför förstå Herbarts pedagogiska system, inte så att han deducerar pedagogiken från etiken och psykologin, utan som ett svar på alla pedagogiska problem genom deduktion av kategorierna. Det mest centrala momentet i hans pedagogik ligger inom en didaktisk avgränsning, dvs frågan kring val av undervisningens innehåll och förmedling av detta.<sup>90</sup> Han menade att den pedagogiska vetenskapen skulle kunna bestämma en specifik undervisningsmetodik, en, som han kallade, metodisk rytm. Denna går under beteckningen Herbarts fyra formalstadier (se nedan s 108).

Uppfostrans medel, sådana psykologin anvisar dem, är enligt Herbart tre: »regering», »undervisning» och »tukt». Regering blir en fråga om vanebildning eller, om man vill, dressyr. En sådan kan inte ske utan yttre tvång. »Regeringen» sörjer således för den yttre ordningen och består av uppsikt, påbud och straff. Herbart håller emellertid undervisningen som viktigare än »regeringen». Undervisningen är uppfostrande i mycket högre grad än disciplinen, menar han, då den tjänar viljans bildande och danandet av den sedliga karaktären. Det är »tukten» som skall befordra detta yttersta syfte. Tukt blir hos Herbart uppfostran i egentlig, inskränkt mening. Den består av inre, personlig påverkan från uppfostrarens sida; för att lyckas fordras pedagogisk takt. Uppfostraren skall vara en förebild som byggs upp av egenskaper, inte av yttre maktmedel. Han skall vädja till elevens hederskänslor, rättskänsla och övertygelse.

Ur den lagmässiga matematiska psykologin utvecklade Herbart en teori om inläring. Hans system fäster huvudvikten vid den teoretiska insikten, där han menar, att det pedagogiska handlande som bäst lämpar sig för praxis måste rätta sig efter syftets grundläggande principer. Handlandet i praxis blir därmed beroende av ett på förhand fastställt program.

---

<sup>90</sup> Jfr t. ex. Myhre, 1988 s 94.

### **Friedrich Schleiermacher**

Då deduktion från idén var poängen hos Herbart, ville Friedrich Schleiermacher (1768-1834) göra praxis till förutsättning för teoretiska insikter.<sup>91</sup> Schleiermacher tog också stöd i etiken och strävade, liksom Herbart, efter en heltäckande teori där slutmålet är det sanna och absolut säkra. Skillnaden dem emellan är emellertid, att Schleiermacher lägger vikt vid den etiska insikt som redan existerar i praxis. Då den varierar från en kultur till en annan är det omöjligt att i en historiskt föränderlig verklighet etablera en allmängiltig pedagogisk teori höjd över praxis. Det är heller inte möjligt enligt Schleiermacher, att som Herbart, med utgångspunkt i kulturellt betingade normer, sluta sig till en direkt pedagogisk handlingspraxis. Praxis har nämligen en rikedom och mångfald som präglas av det Schleiermacher kallar: *die Aufforderung des Moments*. Den är i sin tur bortom all teori av heltäckande karaktär och låter sig inte underordnas generella regler eller matematisk lagbundenhet, utan endast utifrån praktikerns ideella insikter. Pedagogisk teori växer således ur analysen av den pedagogiska situationen.

Herbart och Schleiermacher försökte båda från var sin utgångspunkt begrunda pedagogikens vetenskaplighet och självständighet. Herbart förde fram det teoretiska (det spekulativt filosofiska). Schleiermacher betonade den konkreta verkligheten, avtäckte med hjälp av dialektisk metod och hermeneutisk analys (tolkningslära). Han sökte det specifika i de pedagogiska fenomenen och påvisade den dialektiska växelverkan de står i till samhällliga och kulturella fenomen. Schleiermacher betraktas inte främst som didaktiker utan som hermeneutikens fader. Hans påverkan på didaktiken kan sägas vara indirekt genom att Schleiermachers arvtagare Dilthey accentuerade hermeneutikens användning inom didaktiken. Schleiermachers bidrag till didaktiken blir således tydligt först hos Dilthey genom att denne utvecklar Schleiermachers betonande av å ena sidan intentionen och dialogen och å den andra sidan teori-praxis förhållandet, som didaktikens mest centrala teman.

Schleiermacher såväl som Herbart har en central plats i den didaktiska idéhistorien eftersom de från två helt olika håll försökte etablera en systematisk pedagogik. Det blir till Herbart som den ena tankeströmmen inom pedagogiken och didaktiken kan härledas, den

---

<sup>91</sup> Jfr Myhre, 1982.

rörelse som tar sin form genom ett naturalistisk-empiristiskt synsätt, det som vi kallat det teoretiska och ibland vetenskapliga. Schleiermacher utgör en av källorna till den andra strömfåran inom pedagogiken och didaktiken, den som vilar på idealistisk-rationalistisk grund. Inom pedagogiken och didaktiken har denna strömfåra haft bäring på undervisningsvardagen och den mänskliga livssituationen och därför kommit att betraktas som det praktiska och ibland filosofiska. Under slutet av 1800-talet är det framför allt Dilthey som för Schleiermachers tänkande vidare (se kapitel 5, s 98).

Genom Herbart och Schleiermacher delades den vetenskapliga pedagogiken i två huvudgrenar. Trots detta förblev pedagogiken en filosofisk angelägenhet under hela århundradet. När undervisning pedagogik meddelades, så skedde det inom filosofin och det ankom i de flesta fall på professorerna i detta ämne att meddela sådan. Detta gäller såväl för kontinenten som i Sverige.

I föregående kapitel har jag diskuterat skilda försök att skapa en lärostol i pedagogik. Detta har skett vi donationer av olika slag, genom förslag till riksdagen och genom att folkskollärarna själva tryckt fram behovet, inte minst genom de doktorsavhandlingar i didaktik som lades fram efter 1894. Därtill kommer frågan om vad man egentligen menade med pedagogik och hur den vetenskapliga pedagogikens konstituerades innehållsligt. I detta kapitel har jag fört fram de grova linjerna från Platon och fram till pedagogikens delning i en psykologisk och en filosofisk huvudström. I det följande skall vi nu försöka reda ut debatten kring pedagogiken som vetenskap så som den fördes på svensk botten efter Boëthius, Höijer, Grenander och Fremling och fram till sekelskiftet.



## Den första svenska professuren i pedagogik

### *Vägen via folkskollärarna*

Från sekelskiftet och fram till de första åren under 1820-talet hade professorerna i filosofi svarat för undervisning och examination i pedagogik och didaktik. Av olika skäl, som vi inte kan gå närmare in på här, upphörde lärarnas intresse för denna undervisning, med påföljd att allt färre lärare sågs vid universiteten. Intresset för en yrkesutbildning för lärare, byggd på pedagogik, didaktik och metodik, hade emellertid inte ebbat ut. Detta förde med sig att sommarkurser för lärare startade i Stockholm år 1825. Det var Per Reinhold Svensson som ledde dessa. Ungefär samtidigt hade liknande kurser startat i Växjö, där Tegnér sedan 1824 var biskop. Tegnérs intresse för undervisning var, som redan antytts, påfallande. Han höll mellan åren 1824 till 1844 tjugo skoltal, de flesta i Växjö. I sitt tal från 1827 talar han om att: »Lärometoden är det just, som utgör det stora tvisteämnet».<sup>92</sup> Tegnér skiljer i samma tal mellan två olika undervisningsmetoder:

Den ena är den gamla och skolastiska, som, ehuru på många sätt modifierad, likväl ännu ligga till grund för *vårt* undervisningssystem. Den andra är den, som framställdes af Rousseau i *Emile*, utbildades vidare av Basedow och filantroperna, uppblomstrade hastigt, men föll ännu hastigare och genom sitt fall gaf ett nytt anseende åt det gamla. Dessa bägge äro hvarandra rakt motsatta, förhålla sig till hvarandra som allvar och lek, som tvång och frihet. Alla den senare tidens förbättringsförsök apptaga flera eller färre elementer än af den ena, än af den andra bland bägge förstnämnda. ... Den rätta metoden förutsätter först och främst ett klart begrepp om fostrans väsende och syfte. Uppfostran i allmänhet är utvecklingen af de menliga anlagen. Inskränker den sig till utveckling af kunskapsanlagen, så kallas den undervisning. Skall kunskapsanlaget utvecklas, så måste det först och främst väckas och spurras, att det icke insomnar eller rör sig för långsamt. Men allt anlag är sig sjelfvt tomt och obestämdt. Därför

<sup>92</sup> Samlade skrifter II, 1893 s 99.



måste ett innehåll gifvas åt detsamma, det bör bibringas ämnen att öfva sig på; och detta är undervisning i sin egentligaste mening: att undervisa är att visa fram det, som skall fattas.<sup>93</sup>

Tegnér redogör ingående för sin syn på undervisningsmetodik, så som den är och hur han menar att den borde vara. Hans inlägg skall ses i förbindelse med Svenssons sommarkurser i Stockholm och de intressen som utvecklas parallellt i Växjö. Dessa går i sin tur tillbaka på ovan nämnda Kanslersgilletts arbete och på det intresse som undervisningsmetodik över huvud erfor under 1800-talets inledning.

Vid denna tid var det framför allt två skilda inriktningar som tilldrog sig flertalets intresse: *Växelundervisningsmetoden*, som fokuserade metodikens förmedlingsaspekt och organisationen i klassrummet, och Pestalozzis *naturmetod*.<sup>94</sup> Den engelska växelundervisningsmetoden var ett försök att lösa folkskolans rationaliseringsproblem på en annan linje än den Pestalozzi anvisat. Metoden hade klara militäriska inslag med drill och exercis. Undervisningen skedde i stora salar som i undantagsfall kunde hysa upp till 800 elever. I Sverige torde dock elevtalet aldrig ha överstigit 200. Läraren satt högt, på en estrad där han kunde överblicka eleverna. Dessa undervisades samtidigt med hjälp av sk *monitörssystem*, dvs äldre elever undervisade yngre. En monitör förestod en sk *rote* omfattande ca 10-12 elever. Läraren fördelade sina order till monitörerna genom en taltratt, vilka omsattes i rotarna. Läraren hade också på förhand beräknat den tid som skulle åtgå för att lära ut ett visst innehåll. När tiden var till ända, blåste läraren i en visselpipa varpå eleverna fick inrapportera sina resultat till monitörerna som i sin tur avrapporterade rotens resultat till läraren. Inte sällan förkom kroppsstraff och skamstraff. Karl Bruhn<sup>95</sup> har kallat metoden «fältväbelspedagogik».

Första gången som något publicerades i Sverige om Andrew Bells och Joseph Lancasters växelundervisningsmetod,<sup>96</sup> torde vara Carl Ulric Broocmans<sup>97</sup> artikel i *Magasin för föräldrar och lärare*.<sup>98</sup>

<sup>93</sup> Samlade skrifter II, 1893 s 103.

<sup>94</sup> Se Kroksmark, 1989, s 97.

<sup>95</sup> 1963, s 310.

<sup>96</sup> Se vidare Nordin, 1973.

<sup>97</sup> Broocman betraktades av sin samtid som en eminent skolman. När han vid blott 29 års ålder avled, lämnade han en rad djupsinniga skrifter om

Broocman ställde sig mycket kritisk till växelundervisningsmetoden. Han säger i artikeln, som fö också publicerades i *Zeitschrift für Pädagogik* samma år, att Lancaster undervisade inte mindre än 700 barn samtidigt men att han i fråga om, som skolans främsta uppgift att meddela eleverna en fullödlig kristendomsundervisning, »mest hafva misslyckats».

Broocmans pedagogiska tänkande stod istället Pestalozzis nära. I avhandlingen *Om den offentliga uppfostran* från 1804, där Broocman diskuterar uppfostrans och undervisningens målsättning, framträder detta. Under åren 1804-1805 företog Broocman en resa till Pestalozzis skola. Med respekt omnämner han dennes undervisningsmetod:

... som åsyfta blott den formella bildningen och hvarje barns utveckling till allt ädelt och stort, som ligger i deras natur, hvilken grundsats för all uppfostran äfven af filosofiska Pedagoger de senaste åren blifvit framställd så som den högsta.

...

att Pestalozzis metod, icke är beräknad blott på de lägre folkklassernas barn, hvilket många verkligen yttrat, utan att den är ämnad till basis för all människoutbildning.<sup>99</sup>

År 1807 hänvisade Broocman till Pestalozzi som sin mästare. Broocman ser som en av Pestalozzis främsta poänger den diskursiva eller samtalande metoden, som kännetecknas av gemensam aktivitet från både lärarens och elevens sida. Genom berättelser, liknelser och bilder är det lärarens uppgift att göra undervisningsinnehållet levande och rikt. »Läraren har att utveckla barnets tankesätt», heter det i *Magasin för föräldrar och lärare* 1810.<sup>100</sup>

Trots Broocmans ivriga hyllningar av Pestalozzis metod och som ett resultat av nämnda artikel om växelundervisningsmetoden infördes denna i rikets skolor genom beslut i uppfostringskommittén den 6 maj 1816. Men därmed var inte intresset för

---

folkbildningen efter sig (jfr Wiberg 1950, s 5). Wiberg anser Broocman »som den största pedagogiska begåvning i sin samtid». Broocman grundade t ex tidskriften *Magasin för föräldrar och lärare* och var dess huvudredaktör. Broocman behandlas utförligt i *Svenska folkskolans historia II*, s 12-29.

<sup>98</sup> Det var Carl Ulric Broocman som startade denna, Sveriges första pedagogiska tidskrift.

<sup>99</sup> Broocman, 1808 II s 175.

<sup>100</sup> Nr. 1:1 s 58.

Pestalozzis metod borta. Diskussionen bland lärarna var intensiv och år 1817 beslutade uppfostringskommittén, efter påstötning av självaste Karl XIII, att sända en erfaren vetenskapsman till England för att på ort och ställe studera Bell och Lancasters metod. Uppdraget gick till ovan nämnda magister Per Reinold Svensson. I april 1817 reste Svensson, med de av konungen fastställda 200 punden i fickan, till London. Här studerade han metoden under fyra månader på ort och ställe och i hans uppdrag låg att ge:

en såväl i pedagogiskt som ekonomiskt avseende noggrann och fullständig kännedom af de uppfostringsinrättningar, som handhafvas av Bell och Lancasters metoder.<sup>101</sup>

I Svenssons uppdrag låg också att han, om möjligt, skulle försöka göra en jämförelse mellan den engelska metoden och den så kallade pestalozziska. Uppfostringskommittén ville också ha svar på frågan om den engelska modellen endast var att anse som just engelsk, dvs om den var av ett sådant lokalt intresse att den knappast skulle kunna utnyttjas i Sverige. På vägen hem från England gjorde Svensson en avstickare till Pestalozzis skola i Yverdon. Svenssons rapport utgör en av de första komparativa framställningarna rörande de brittiska och kontinentala skolförebilderna som gjorts i vårt land.

Rapporten tyder på en tämligen moderat entusiasm inför växelundervisningsmetoden. Svensson menade, att i tätbefolkade länder med stor fattigdom och okunnighet kunde metoden lämpa sig väl och att den borde kunna ha sitt värde i de större städerna i Sverige samt på landsbygden där skolor saknades. Metoden är prisbillig och som sådan ett bra medel att nå en allmännare folkbildning. Men i grund och botten såg Svensson växelundervisningsmetoden mer som en didaktisk nödlösning än som ändamålsenlig pedagogisk utväg.

I rapporten framställs Pestalozzis metod som den överlägsna. I *Folkskolans historia II*<sup>102</sup> refereras Svenssons rapport på följande sätt:

Utän att klandra V. u.—metoden och under betanande av att den säkert, hastigt och på ett ekonomiskt sätt med hjälp av de mera

---

<sup>101</sup> Svensson 1819, s 11.

<sup>102</sup> 1942.

försigkomna eleverna bibringar de första nödvändiga elementen, kan han (Svensson) icke göra sig fri från intrycket, att opersonlighet utgör ett utmärkande drag för den. Pestalozzi däremot tar så att säga varje enskilt barn i sin famn. Han bemäktigar sig det helt och hållet, uppmuntrar, utvecklar och lär det, i det han låter dess egen eftertanke verka. Vida skild från den gamla praxis men också mödosammare att utföra synes denna metod tjänlig att öka människosläktets odling. Läraren är på samma gång uppfostrare, han lägger inga bojor på lärjungen och låter honom inte likt en maskin följa det givna exemplet och tro på lärarens ord. Lärjungen får istället själv söka lösningen på problemen, till dess att han lyckligt utropar: "Jag har funnit det!" Då andra skolor utnyttjar yttre medel, nyttjar Pestalozzi inre, och det är kanske härigenom läraren och lärjungen få ett förtroende för varandra, som ofta saknas på andra ställen. Här finns, utom i högsta nödfall, inga straff eller belöningar, ingen rangordning, inga hedersbevisningar. Alla göra det goda för det godas skull; den äldre rättar den yngre, när så behövs, och uti lärarens lära och leverne ha alla den gemensamma regeln för sitt förhållande.<sup>103</sup>

Stipendiaten Svensson hade sänts ut i världen för att studera och informera sig om en undervisningsmetod som entusiaster förkunnat som frälsningen för världen. Men han hade inte övertygats om dess fullständiga förträfflighet. I ett ekonomiskt perspektiv kunde Svensson förorda växelundervisningsmetoden. Men han återvände med de starkaste intrycken från Yverdon. Han hade sett en skola vars undervisning var full av hjärta och glädje. Det var denna skolas metod han framhöll i sin reseberättelse.

Trots sina iakttagelser och mot sin pedagogiska övertygelse blev Svensson, paradoxalt nog, senare en av växelundervisningsmetodens kanske främsta förespråkare. Det var således andra gången under kort tid som svenska skolmän, som personligen besökt Pestalozzis skola och uppenbarligen imponerats av vad de där fått se, mot sina intryck kommit att tjäna andra undervisningsmetoder.<sup>104</sup> År 1822 bildades *Sällskapet för växelundervisningens befrämjande* vars uppgift bl a blev att starta en skola där metoden kunde prövas och där lärare och lärarinnor kunde övas i att utnyttja denna. Tanken utgjorde en stark impuls till att sprida metoden i Sverige under 1800-talets återstående del. Den bidrog också till att väcka insikten om behovet av en särskild utbildning av folkskollärare. Det var denna

<sup>103</sup> *Folkskolans historia II* 1942 s 150. Min parentes.

<sup>104</sup> En stark förespråkare för Växelundervisningsmetoden var J. A. Gerelius. Han hade studerat ungdomsbrottslighetens problem och i samband därmed givit ut ett arbete kring lancastersystemet. Han ansåg systemet förträffligt som metod men också av ekonomiska orsaker. Se vidare t. ex. Sjöstrand 1965, s 78.

som Svensson lade grunden till i Stockholm, där likande försök initierades i Växjö av Samuel Gustav Melin. Melin hade studerat växelundervisningsmetoden för Svensson i Stockholm och det är inte att ta miste på att Tegnér's måltavla i talet i Växjö 1827 är just växelundervisningsmetoden i förbindelse med denna också den lutherska ortodoxin inom pedagogiken.

På initiativ av sällskapet inrättades dock år 1830 Sveriges första folkskollärarseminarium. I 1842 års folkskolestadga har staten tagit intryck av betydelsen av utbildad lärarkraft. Stadgan talar om ett seminarium i varje stiftsstad och ett i huvudstaden, totalt 13 stycken.

Under mitten av 1800-talet var pedagogiken tydligt uppdelad i två skilda domäner. Den ena kallade man pedagogik rätt och slätt, med vilket man avsåg *läran om uppfostran*. Den andra domänen utgjordes av didaktiken, dvs *läran om undervisning*. Didaktiken delades upp i två regioner: en allmändidaktisk och en specialdidaktisk. När vi talar om pedagogik under den här tiden och fram till sekelskiftet är det främst den senare domänen som avses. Det är i huvudsak, skall det visa sig, lärarna själva, eller representanter för dessa, som aktualiserar och driver de pedagogiska frågorna. Pedagogiken får under den här tiden således en slagsida mot den didaktisk domänen, där frågor kring undervisning, dess teori och praktik röner störst intresse. I det följande skall jag göra reda för hur de olika riktningarna innehållsligt kan beskrivas och hur de på olika sätt kom till uttryck vid seminarierna.

Den svenska pedagogiken befann sig vid mitten av 1800-talet i brytpunkten mellan tre huvudinriktningar. Den första går tillbaka på den medeltida skolastiken och förs vidare av den lutherska ortodoxin och senare genom den pietistiska-evangeliska pedagogiken. Det är denna inriktning som Tegnér kritiserar i sitt skoltal 1827. Grundtanken inom denna riktning är att människans genom arvsynden är ond och måste frälsas genom fostran till kristen tro. Metoden för detta är en kollektiv formalistisk fostran och utbildning med bestämda normer och kunskaper som inpräglas genom strängt regemente och hård drill.

Den andra huvudinriktningen går tillbaka på Comenius, Rousseau, och Pestalozzi. Vi har tidigare kallat denna den filosofiska strömmen. Här uppfattas människan som god och med anlag som med rätt

fostran och utbildning kunde utvecklas på ett positivt sätt. Individen stod här i centrum och den bästa grunden för individens utveckling, menade man, var allsidighet i intresse och i självverksamhet. Metoden måste knyta an till vardagen och gick från det konkreta och funktionella till det abstrakta och bokliga för att som sista fas utveckla teoretiska och begreppsliga distinktioner för att förklara omvärlden.

Den tredje huvudinriktningen, som skulle komma att dominera pedagogiken, var den gryende psykologin. Den psykologihistoriska litteraturen pekar entydigt ut 1800-talets två sista decennier som den period, då psykologin etableras i Sverige (och i Tyskland och USA) som en specialitet. Denna specialisering kom emellertid inte i ett slag, utan hade förberetts under hela århundradet. Redan Kant och Hegel hade haft psykologiska inslag i sitt tänkande där Herbart var den som initierade psykologin som en hjälpdisciplin till pedagogiken. Under hela århundradet diskuterades hållbarheten i Herbarts psykologi, som betraktade den som en empirisk, metafysisk och matematisk vetenskap.<sup>105</sup> Psykologin var hos Herbart studiet av idéernas (Vorstellungen) mekanik där absolut determinism förutsätts för de psykiska företeelserna om en vetenskaplig förståelse alls skall vara möjlig. Han såg direkta analogier med den newtonska mekaniken på psykologins område. Undervisningen skulle bygga på intresse men knappast på något spontant intresse, utan ett sådant som väcks genom undervisningen. Självverksamhet under hård styrning var ett annat grundbegrepp hos Herbart. För att rätt kunna utveckla intresset och självverksamheten krävdes, vad han kallade, *regering*, *undervisning* och *tukt*. Systematisering och formalisering är andra begrepp som står centrala och som innebär att metoden var direkt klassrums- och lektionsorienterad. Det var främst Herbarts efterföljare Ziller och Rein som utvecklade hans metodiska system, de sk formalstadierna,<sup>106</sup> som småningom blev allmänt berömda och vitt utbredda. Genom att lägga upp läran enligt formalstadieläran kunde man garantera att eleverna införlivade och ordnade de rätta

---

<sup>105</sup> Se Herbart, J. F. (1924-25): *Psychologie als Wissenschaft*.

<sup>106</sup> Hos Herbart var dessa fyra till antalet: 1. presentation, 2. fria samtal, 3. sammanställning och 4. självverksamhet. Hos Ziller och Rein var formalstadierna fem till antalet: 1. förberedelse, 2. framställningen, 3. förknipningen, 4. generalisering och 5. tillämpning. Se vidare t. ex Isling 1988, s 75f.

föreställningarna om den andliga såväl som den materiella verkligheten.

Herbarts sk apperceptionspsykologi med tillhörande formalstadier fördes vidare under slutet av 1800-talet där också en sk kulturstadieteori fördes in i det pedagogiska tänkandet. Denna innebar att man såg individens utveckling som en upprepning av människosläktets, som resulterade i ett utvecklingspsykologiskt angreppssätt. Lärostoffet kunde då ordnas efter elevernas mognad och utvecklingsstadier.

Psykologin som en del av pedagogiken omnämns vid seminarierna första gången i Göteborg läsåret 1867-68.<sup>107</sup> Här meddelas att man i den andra klassen grundat undervisningen i »pedagogik och didaktik ... på en kort och enkel framställning av psykologien, muntligen meddelad och genom samtal fästade i elevens minne». I 1886 års seminariestadga sägs för första gången något om psykologin. Det heter bl. a. att man inom undervisningen i pedagogik och metodik skall ge utrymme åt undervisning rörande »det allmännaste af läran om själen».

År 1846 publicerades det första numret av *Tidskrift för lärare och uppfostrare*.<sup>108</sup> Dess allra första artikel bär rubriken: *Hvad är pedagogik?* Artikeln är skriven av C. Ekendahl och det är inte att ta miste på författarens tveksamhet inför ämnet:

Redan själva ordet pedagogik har en fremmande klang, hvadan äfven dess betydelse torde vara mindre känd. Kanske tänker mången dervid: detta är visst något tråkigt, obskurt otyg, som står i sammanhang med småstädernas pedagogier, under det möjligen en annan, med någon reminiskens af fornklassisk bildning, sätter ordet i förbindelse med de pedagoger, hvilke, slafvar till professionen, i den Grekiska och Rommerska verdens städer ledde barnen i skola.<sup>109</sup>

Ekendahl gör därefter en skillnad mellan de som inte har med läraryrket att göra, det är dessa som inte riktigt kan begripa vad pedagogik är, och de som har med läraryrkets praxis att göra. Den senare gruppen skulle definiera pedagogiken som läran om uppfostran, slår Ekendahl fast (s 1). Denna definition håller Ekendahl som

---

<sup>107</sup> Se Kaleen 1978.

<sup>108</sup> Tidskriften gavs ut under blott fyra år.

<sup>109</sup> *Tidskrift för lärare och uppfostrare* nr 1:1846, s 1.

alltför allmän då han också här gör skillnad mellan de lärare som »förvärvat sig mycken takt och en högst dyrbar erfarenhet, utan att någonsin hafva sökt eller ens haft behof att söka för sig göra klart det rätta omfånget och innehållet af uppfostringsläran och ännu mindre att i detta mångfaldiga innehåll uppsöka en princip, en enande och sammanbindande tanke. Dessa äro de strängt och ensidigt praktiske männen, hvilka såväl på uppfostrans område, som i lifvets riktningar hafva en viss skygghet och afsmak för allt teoretiserande och filosoferande.»

Ekendahl gör sig till tolk för en annan kategori av lärare, nämligen de som har teoretiskt och filosofiskt intresse i förhållande till pedagogiken. Först då får pedagogiken mening, hävdar han.

I artikeln kontrasteras ytterligare två poler i den pedagogiska debatten. Den ena går ut på att pedagogiken skall stödja sig på, vad vi kan kalla, en kulturstadieteori (se nedan, s 122-127). Det innebär antagandet att människan, i sin individuella utveckling, genomgår samma utveckling som mänskligheten. Fostrans uppgift blir då att systematisera och att strukturera mänsklighetens kulturhistoria på så vis att den kan tjäna som medel till att nå ett speciellt mål; »den lägre och råa naturens öfvervinnande genom anden, det högre och egentligen mänskligas successiva utbildning och seger är just *uppfostran*.»<sup>110</sup> Men att uppfatta pedagogiken som inbegripande all kultur och alla vetenskaper, en vetenskapernas encyklopedi, skulle endast tjäna syftet att göra de odefinierbar, menar Ekendahl. Å andra sidan finns en utbredd uppfattning att pedagogiken inte existerar som något som har med uppfostran att göra och att denna i sin tur inte är i behov av teori och vetenskaplighet. Det är de lärare, som »verka i lärare- och uppfostrare-kallet heldre i allt annat än i uppfostringsläran eller pedagogiken. Denna åsigt af pedagogiken har hos oss till den grad lyckats göra sig till den normala, att ansedde män kunnat uppträda med det påstående, att ingen speciell lärareutbildning erfordras.»<sup>111</sup>

Diskussion för fram till en punkt där Ekendahl ställer frågan om pedagogiken är godtycklig empiri eller vetenskap. Författaren slår fast (s 8) att en kunskapsgrän som är både teoretisk och praktisk inte är blott teoretisk den ena gången och blott praktisk den andra, utan

---

<sup>110</sup> A.a. s 5.

<sup>111</sup> A.a. s 5.



den är båda delarna på en gång. Därför kan »uppfostringskallets utöfning» inte utövas utan en vetenskaplig pedagogik. För att understödja sin tes blickar författaren ut mot Tyskland och Frankrike. I båda dessa länder finns pedagogiken redan som vetenskap. Att dessa två nationer kommit till samma slutats, tar Ekendahl som intäkt för att de båda är på rätt spår: »Fransmännen äro ett skarpsinnigt och praktiskt folk, ... skulle de möjligen låtit sig förledas av de befängde Tyskarne?» (s 10), frågar han. Ekendahl för så fram tanken på en professur i pedagogik. Denna springer fram ur ett resonemang om filosofernas strävan att stävja det sk mångläseriet vid universitetet. Man vill få till stånd en magistergrad med olika ämnesinriktning. Ekendahl menar, att detta är den rätta vägen att gå, vilket skulle kunna få till följd att skolläraernas utbildning blir vetenskapligt försörjd genom inrättandet av en lärostol i pedagogik och inte som nu, att pedagogiken är ett »inhyses-hjon» (s 10) i filosofin:

Vi veta likväl med säkerhet, att intet bland de flera väckta förslagen innehållit något sådant, hvilket bevisar, att pedagogiken som vetenskap - ty naturligtvis kan vid universitetet ingen annan pedagogik förekomma - antingen till sin betydelse varit de akademiska lärarne obekant eller af dem icke ansetts böra utgöra en beståndsdel af den blifvande ungdomslärares akademiska bildning.<sup>112</sup>

Därefter går Ekendahl över till att försöka snäva in pedagogikens kunskapsområde. Han fastställer (s 11) att »Pedagogiken är lärarnes vetenskap». Det är inget ämne i skolan utan har med lärarnas insikter och medvetande kring yrket att göra. Därmed gör författaren en skillnad mellan kunskaper i skolämnen och kunskaper om yrket:

Men den lärare, hvilken ej känner först sitt läroämnes och dernäst äfven de öfriga skolvetsenskapernas pedagogiska betydelse, som driver sin undervisning enstaka och utan afseende på ungdomens föregående och samtida utvecklingsmedel, är, må hans öfriga utmärkthet vara så stor som helst, icke pedagog, icke god lärare, utan blott en lärd man<sup>113</sup>

Artikeln avslutas med att Ekendahl hävdar behovet av att universitetet tar vetenskapligt ansvar för lärarutbildningen. Utan ett sådan blir läraren inte någon pedagog eller god lärare. »Till universitetet

---

<sup>112</sup> A.a. s 10.

<sup>113</sup> A.a. s 11f.

står vårt derföre hopp; der måste första steget för grundläggande af en Svensk elementarlärare-bildning tagas» (s 14).

Ekendahls artikel är intressant ur flera aspekter. För det första, att artikeln om vad pedagogik är publiceras som den första i en nystartad tidskrift för »lärare och uppfostrare». Det tyder på att diskussionen kring pedagogiken och dess relation till lärarna var mycket aktuell under mitten av 1840-talet i vårt land. För det andra, att artikeln så ensidigt behandlar pedagogikens uppfostrande del. Den talar inte alls om didaktiken som en del av pedagogiken. Detta förhållande antyder uppfattningen att fostransaspekten tydligare går att få vetenskaplig bärlighet i än i metodiken. Den senare hade länge problem med sin konkreta förankring i praxis, vilket också kan förklara orsaken till att det småningom blev en lärostol i pedagogik och inte i didaktik.

Den didaktiska domänen kommer emellertid fram desto starkare i seminariernas behandling av pedagogiken. Den 13 december 1873 framlade en kommitté, bestående av flera kända skolmän, med docenten i praktisk filosofi i Lund E. F. Gustrin i spetsen, *Betänkande och Förslag till inrättandet af en Pedagogisk Undervisnings-Anstalt för Elementarlärare*. I betänkandet finns en översikt över den dagsaktuella debatten kring pedagogiken och didaktiken i lärarutbildningen. Betänkandet avslutas med följande skrivning: »Seminarielärarne skall hava att meddela lärarkandidaterna undervisning i den vetenskapliga pedagogiken samt handleda och övervaka deras praktiskt-pedagogiska övningar... » (s 64). Den svenska debatten gick tillbaka på Höijer, Boëthius, Grenander och Fremling, som vi ovan redan behandlat.

Olof Eneroth publicerade år 1867 *Folkskolan, dess ändamål, medel och verkningar*, i vilken han formulerar ett antal pedagogiska grundprinciper med utgångspunkt i Niemeyers tänkande. Grenander hade översatt Niemeyers *Leitfaden der Pädagogik und Didaktik zum Gebrauch bei den akademischen Voresungen* redan 1805, och det är från denna översättning som Eneroth hämtade sin inspiration.<sup>114</sup> Det är då tal en pedagogik som bygger på humanismen, dvs »det mänskliga hos människan». För Niemeyer sammanfattas

---

<sup>114</sup> Se t. ex Hall, 1934.

uppfostran i begreppet teoretisk pedagogik och för dess praktiska tillämpning använder han termerna praktisk pedagogik eller didaktik.

Med pedagogik avses hos Eneroth dels en systematisk teori av grundsatser och metoder som han kallar uppfostringsvetenskap, dels en systematisk teori kring undervisning. Denna del kallar Eneroth undervisningsvetenskap eller didaktik. Båda dessa teorier sammanfattar han under beteckningen Uppfostringskonst. De grundprinciper som Eneroth lägger fram i sin skrift, kallar han »gyllene regler», vilka består i att undervisning måste verka »uppfostrande på känsla och förstånd, på hjärta och huvud».<sup>115</sup>

År 1866 utkom en översättning av K. Bormans *Unterrichtskunde für evangelische Volkshullehrer auf Grund der Regulative den 1, 2 und 3 Oktober 1854*. I den svenska översättningen blev titeln kort och gott *Pedagogik för Folkskollärare*. Som dess tyska titel låter antyda är det ett arbete som tar sin utgångspunkt i den kristna uppenbarelsen, »den enda källa, varifrån folkskolan kan hämta anda, liv och kraft».

Bormans skrift är en undervisningslära snarare än ett teoretiskt arbete kring fostran. Undervisningen, eller skolmästar-konsten, behandlas i en allmän och i en ämnesspecifik del. Den allmänna undervisningsläran, som här innefattar utbildningens mål, innehåll, lärogång och former, räknas till pedagogiken, med undantag för undervisningsväsendets historia och dess organisation. Till den ämnesinriktade undervisningsläran räknas problemområden som har med konkret undervisning att göra, dvs förevisandet, föresägandet och frågandet. Borman tar också upp de olika ämnenas uppfostrande betydelse samt koncentration och åskådlighetsfrågor vid undervisning. Därutöver diskuteras läromedlens utnyttjande. I den svenska översättningen används aldrig termerna metodik eller didaktik.

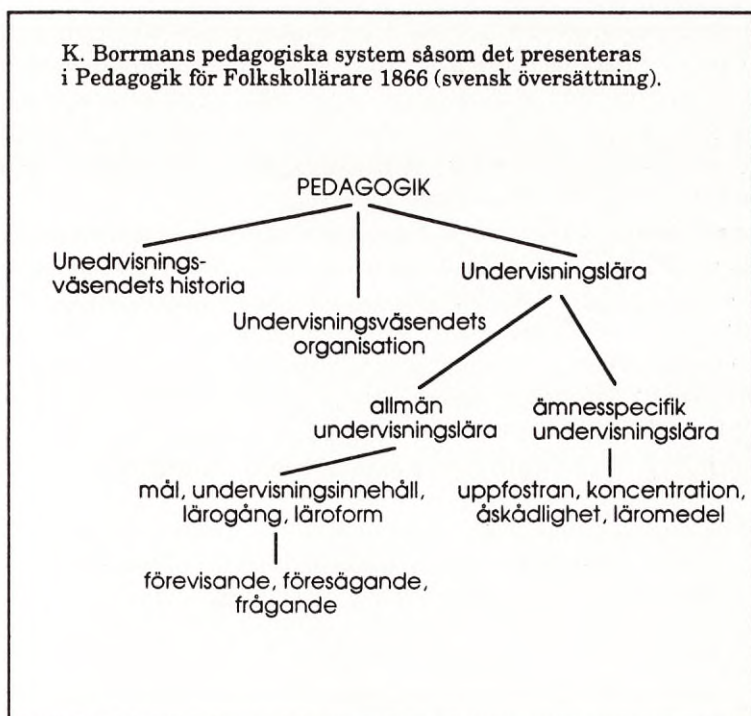
Bormans skrift representerar den evangeliska pedagogiken under senare delen av 1800-talet. Kaleen<sup>116</sup> har visat att skriften användes vid sju av landets seminarier i undervisning inom ämnena pedagogik och metodik.

---

<sup>115</sup> Citerat ur 3:dje upplagan 1870, s 66. Inflytandet från Pestalozzi är här också tydligt.

<sup>116</sup> Kaleen, 1979 s. 36.

K. Borrmans pedagogiska system såsom det presenteras i *Pedagogik för Folkskollärare* 1866 (svensk översättning).



I serie mindre häften publicerade rektorn vid folkskoleseminariet Chr. L. Anjou tillsammans med bröderna Carl och Knut Kastman texter rörande pedagogik och metodik. Detta skedde under åren 1868-1888 och under titeln *Bidrag till Pedagogik och Metodik*.<sup>117</sup>

Dessa häften betonar också den evangeliska pedagogikens betydelse och bygger till viss del vidare på Borrmans arbete. Bl. a. hänvisar författarna till »människans höga bestämelse» och att medlet för att nå denna är fostran genom undervisning. I häftena gör författarna tydlig skillnad mellan pedagogik å ena sida och metodik å den andra, även om dessa verkar ingå i ett större pedagogiskt system. Pedagogik betyder här »läran om uppfostran (barnaledning)»<sup>118</sup> där »läran om själen utgör därför en viktig afdelning af pedagogiken».<sup>119</sup> Anjou, Kastman & Kastman tänker sig en förmedling mellan själsläran

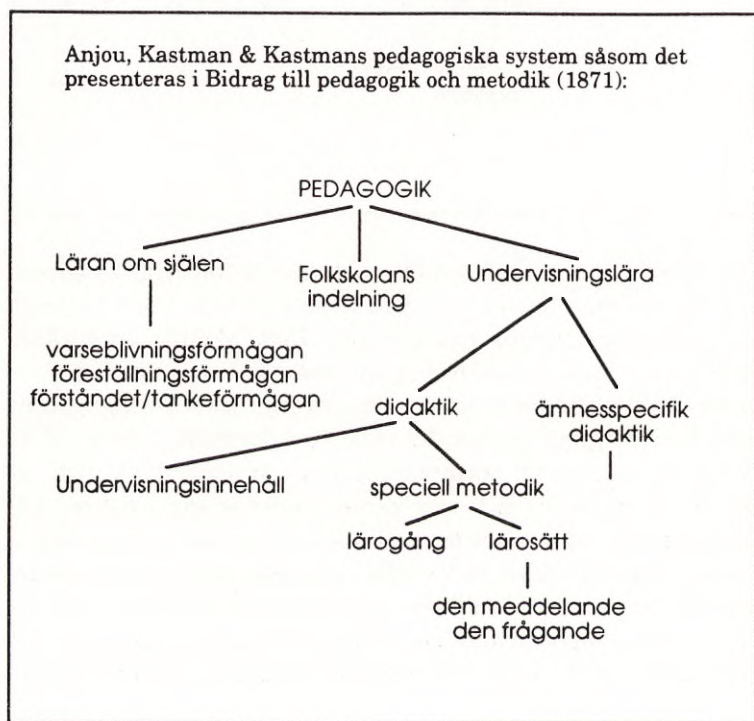
<sup>117</sup> En omfattande genomgång av dessa häften finns i Kaleen 1979, a.a.

<sup>118</sup> 1871 s. 4; 1876, s. 4.

<sup>119</sup> 1871 s. 5 1876 s. 5.

och undervisningsläran så att dess konkreta del bär upp och understödjer dess mer abstrakta. T. ex. skall undervisningsmetoden överensstämma med såväl de lagar, enligt vilka själen utvecklar sig, som med läroämnets natur. Vidare skall undervisningens mål utveckla barnens själskrafter, innehållet skall vara »nyttigt» och barnen skall övas i att använda det de lärt sig.

Utan vidare är det en folkskolans didaktik som författarna presenterar, dvs ett försök till teoretisering av undervisningsmetodiken. Med tanke på att skrifterna är avsedda för seminarierna, och att de flitigt användes där,<sup>120</sup> är det måhända inte så konstigt. Pedagogiken blir undervisningslärans teoretiska och vetenskapliga överbyggnad och denna konstitueras av själsläran som i sin tur är kopplad till evangeliska strömningar inom pedagogiken i stort. I sammandrag ser författarnas pedagogiska system ut enligt nedan:



<sup>120</sup> Se Kaleen, 1979 s. 44.

En utlöpare av Anjou, Kastman & Kastman är den av Fredrik Sandberg 1870 publicerade boken *Undervisningslära med särskild hänsyn till folkskolan*. Sandberg gör tydligt redan i titeln, att seminariernas största behov är att renodla en undervisningslära och att denna skulle ha direkt bäring på folkskolans undervisning. Behovet av metodiska handböcker var vid den här tiden påfallande. Detta konstaterar också Sandberg: »svårigheten att icke äga en lärobok i metodik, till hvilken man kunde hänvisa unga arbetare i skolans tjänst».<sup>121</sup>

Det intressanta med Sandbergs bok i vårt speciella sammanhang är, att han inte för fram pedagogiken som undervisningslärans teorigrund. Den definition som Sandberg ger av pedagogiken (s 4) blir en pedagogik i inskränkt mening: »lärarens bemödande att på ett bildande sätt vara lärjungen behjälplig vid förvärfvandet af de elementära kunskaper och färdigheter, af hvilka lärjungen i egenskap af kristen och blifvande medborgare är i behof». Sandberg talar visserligen om en »pedagogiskt riktig undervisning» (s 2) men framhåller också att undervisningsläran är att betrakta som en »vetenskap» (s 2) för sig själv. Denna delar han då in i en allmän (didaktik) och en särskild (metodik) del. Den förra har att göra med de »oberoende» grundformerna och grundreglerna för undervisning, dvs »tvänne kardinalfrågor: *hvad* skall i allmänhet folkskolan meddela undervisning uti? *huru* skall i allmänhet denna undervisning meddelas? Den förra frågan är lätt nog besvarad; den sednare kräver deremot en vidlyftigare och mera detaljerad behandling» (s 5). Sandberg hävdar att lärarens undervisningskompetens är en fråga om anlag, dvs i betydelsen nådegåvan att vara kallad att undervisa. Med hänvisning till Jacob 3:1 (»Faren icke var man efter att vara lärare») menar Sandberg att undervisning i främsta rummet är en fråga om konst -- dertill en av de svåraste» (s 1). Han talar följriktigt om undervisning som en konstform och att den håller sig med vissa konstregler. Den allmänna undervisningslärans uppgift är att framställa dels de allmändidaktiska konstformerna och dels de allmändidaktiska konstreglerna.

Lärarkompetensen består då i tur och ordning av goda anlag, kunskap och övning. Anlaget betraktas som undervisningsgåvan.

---

<sup>121</sup> Ur Förord till Sandberg 1870.

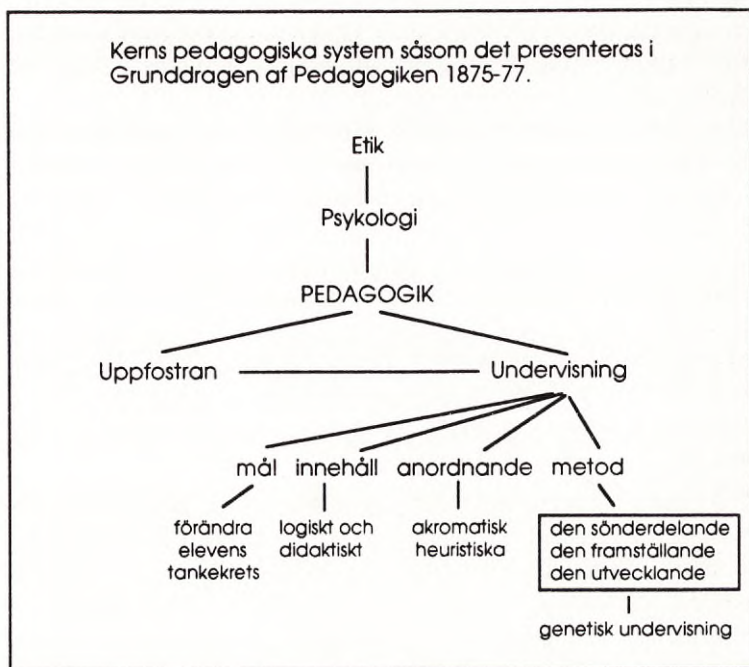
eftersom den är »af Gud en förlänad skänk» (s 1). Men gåvan är inte nog, menar Sandberg, den måste kompletteras med kunskaper och genom övning. Men kunskaper avses sådana som har med de olika ämnena att göra, dessa är av teoretiskt slag. Vad övningen beträffar, är det en fråga om att se och att kopiera mönstergilla lektioner, dvs konstformer och konstregler, samt att under överinseende av någon äldre lärare genomföra provlektioner. Undervisningens syfte är att »lärjungen må lära sig något, att han må förvärfa sådana kunskaper och färdigheter hvilka han, utan lärarens undervisning, icke skulle eller icke kunde förvärfva sig» (s 3).

Sandbergs pedagogiska grund blir till sist en fråga om en kombination mellan anlag och vissa metodiska regler. Dessa har karaktären av truism, dvs sådant som vid den här tiden, och långt tidigare, var kända av lärare. Bl. a. tar han upp de analytiska, syntetiska och genetiska undervisningsmetoderna.

Det intressanta med Sandbergs bok är dess behandling av relationen mellan pedagogik och didaktik och hur den vetenskapliga didaktiken egentligen får en stark praktisk slagsida. Pedagogiken blir otydlig och implicit där dock vissa psykologiska teman går att skönja. T. ex. talar han om betydelsen av att minnet tränas.

År 1875 presenterades en översättning av Hermann Kerns bok *Grundriss der Pädagogik*. I svensk översättning *Grunddragen af Pedagogiken I-II*. Här kommer Herbart's pedagogiska tankegodis till uttryck och det utgör i sig ett alternativ till den till stora delar förhärskande evangeliska pedagogiken. Kern behandlar i del I den allmänna pedagogiken och i del II den speciella. Pedagogik definieras som vetenskapen om uppfostran. Denna bestäms av etiken. Hos Kern, liksom hos Herbart, är det tal om en allmän värdeteori. Uppfostran uppfattas som plan- och lagmässig, denna måste stå i samklang med andens natur, dvs de lagar som styr vårt sätt att förstå omvärlden. Vetenskapen om dessa lagar är i Kerns fall, psykologin och då med särskild hänsyn till perception och apperception (s. 132). Undervisning är en del av uppfostran och bestäms som »en planmässig inverkan på lärjungen, vilken har till ändamål ett bestämt gestaltande av hela hans andliga inre» (s. 9). Undervisningsläran, som också den lyder under de psykologiska lagarna, omfattar

undervisningens mål, innehåll, anordning och metod. Kerns modell har följande utseende:



Kerns bok kan delvis ses som ett genombrott av flera olika slag. Dels anger den psykologismens intåg i pedagogiken, där denna nu blir mer väletablerad och tydligare än tidigare, dels att metodbegreppet får en ny och mera teoretisk utformning. Didaktiken hade, som vi noterat ovan, behandlats som en teknik, något konkret och mycket praktiskt. Hos Kern görs metoden tydlig genom en tredelad indelning. Det rör i tur och ordning om, vad han kallar, den erotematiska, den kateketiska/dialogiska och den akromatiska. Genom att det kateketiska/dialogiska alternativet innebär att elevens självverksamhet uppmuntras tjänar detta också till ett självtänkande. På så vis måste man göra skillnad mellan yttre former och inre metod. Till de förra räknas den erotematiska och den akromatiska och till den senare räknas den kateketiska/dialogiska. Det är endast den senare som förtjänar att behandlas inom metodiken, menar Kern,



eftersom den leder till inre självverksamhet och därmed till kunskapsutveckling. Betonandet av denna aspekt av metodiken går tillbaka på Kerns psykologi, där han tänker sig att eleven, vid inträdet till skolan för med sig en speciell tankekrets (föreställnings- eller apperceptionsmassa) och att undervisningens uppgift är att förändra denna.

När läraren väljer läroformer i undervisningen skall han utnyttja de »ändamålsenligaste». Valet avgörs av undervisningsinnehållets art och beskaffenhet, elevens och lärarens individualitet. Här kommer Kern fram till att lärarens »blick» blir avgörande, dvs det ligger något mer än ren »vetenskaplighet» i lärarens kompetens. Med hjälp av sin blick, eller om man så vill manér, utformar läraren den »didaktiska tekniken». Denna blir i förhållande till lärarens personlighet olika från lärare till lärare. Genom att blanda in subjektiva grunder för metodiken har också metodiken fått, menar Kern, ett vanvördigt rykte. Den äkta metodiken skall, som tidigare nämnts, vila på principer som följer psykologins läror.

År 1884 introduceras ytterligare en lärobok i pedagogik, avsedd för de svenska seminarierna. Det är professorn i pedagogik och didaktik vid universitetet i Helsingfors Z. J. Cleves 594 sidor långa *Grunddrag till skolpedagogik*. Cleve riktar in pedagogiken mot folkskolan som ett särskilt pedagogiskt område. Han för vidare mycket av det som Kern lanserade men gör i sin presentation av undervisningsläran en mer sammansatt framställning. Cleve hävdar där att man inte kan föra fram en metod eller lärogång framför en annan. Sammanhanget, innehållet, läraren och eleverna avgör i samverkan det som verkar bäst för att inläring skall ske. I detta sammanhang går Cleve också in på frågan om all undervisning skall följa objektiva didaktiska regler, eller om undervisning är en helt igenom subjektiv och personlig fråga för läraren. Också här intar han en förmedlande hållning: lika lite som man kan bortse från alla didaktiska regler, lika lite kan man bortse från lärarens personlighet.

### ***Fridtjuv Berg och pedagogikprofessuren***

Tanken på en lärostol i pedagogik är, som noterats ovan, ingen ny tanke när sekelskiftet närmar sig. Folkskollärarnas behov av en vetenskaplig grund för uppfostran och undervisning har drivit fram skilda initiativ, som alla hittills misslyckats. Problemet har varit att det

inte funnits någon ordentlig förankring av ambitionerna att inrätta en lärostol i pedagogik inom universiteten. Den som verkar ha kommit fram till denna slutsats allra först är folkskolläraren Fridtjuv Berg (1851-1916).<sup>122</sup> Han var son till folkskolläraren Anders Berg (1821-1912) som var föreståndare för »vårt lands förnämsta folkskola», Finspångs skola. Anders Berg var nära vän med tidens största skolmän, nämnas kan Rudenschöld, Siljeström, Eneroth och Petré. Dessa förfäktade alla tanken på folkskolan som ett medel för allmän medborgerlig bildning. I dessa kretsar hade Fridtjuv rört sig under hela sin ungdomstid och som ung folkskollärare publicerade han år 1883, i samband med ett möte med Sveriges allmänna folkskolläraryörening, en betydelsefull liten broschyr med titeln *Folkskolan som bottenskola*. Han föreslår här en gemensam sexårig bottenskola, eller grundskola om man så vill, för alla barn, och Berg har genom sin text presenterat sig för Sveriges lärarkår. Den mest kontroversiella delen i artikeln är måhända inte den som omfattar hans pedagogiska ståndpunkt, utan snarare hans formuleringar kring skolans sociala ansvar. Berg menar, grovt taget, att skolan skall inte tjäna överklassen genom att ha ett parallellskolesystem. Bottenskoletanken blir således en politisk fråga, där jämlikhetstanken är tveklös hos Berg.

Hans pedagogik bygger på en historisk grunduppfattning som går tillbaka på Comenius. Denne hade redan i *Didactica Magna* (1627-32) föreslagit en »skola föra alla», och samtidigt för första gången i världslitteraturen lagt fram folkskolans idé på ett klart och konsekvent sätt.<sup>123</sup> Comenius tankegods förs vidare genom Pestalozzi, menar Berg, där *Enslingens aftonstund* (1780)<sup>124</sup> ansluter till tanken om en allmän medborgarbildning, i vilken Berg finner den första kritiska pedagogen.<sup>125</sup> Det är inte att ta miste på att Berg håller

---

<sup>122</sup> Ett större sammanhållet arbete om Fridtjuv Berg publicerades av Bröms, 1964.

<sup>123</sup> Bergs diskussion kring Comenius finns i *Comenius' betydelse för barndomsundervisningen och särskildt för folkskolan*. Svensk Läraretidning 1892 s 149ff; *Axel Oxenstierna och Comenius* i SvL 1890 s 101f; *Johan Amos Comenius. Uppfostringslärans och folkskoletankens fader*. Sveriges allmänna folkskolläraryörelses småskrifter 1892.

<sup>124</sup> Publicerad i svensk översättning i *Pedagogiska Skrifter* 1901.

<sup>125</sup> Se t. ex: Berg: *Fader Pestalozzi* SvL 1892 s 647f.

Pestalozzi som mera en folkskoleman än Comenius. Anledningen kan vara den förras intresse för massornas bildning.<sup>126</sup>

Det som Berg förde fram som den viktigaste aspekten av pedagogiken var, vad han kallade, en naturenlig fostran. Återigen hämtar han sin inspiration från Comenius, Pestalozzi och nu även Rousseau: »låt oss återgå till naturen, till människonaturen, till *barnnaturen!*» utropar han (s 16). Det är varje människas individuella utveckling som skall gälla som princip för skolan, där målet är att på ett harmoniskt sätt utveckla barnets anlag. I sammanhanget framför Berg kritik mot den nya psykologin. Han menar att den är alltför ung för att kunna spela en avgörande roll som grund för organisatoriska och innehållsliga förändringar av skolan. I stället bör man titta på hur de pedagogiska och didaktiska klassikerna behandlat dessa frågor. I sammanhanget kan nämnas att han här också polemiserar med Rousseau, då Berg anser att skolan inte endast skall vara naturenlig utan också kulturenlig. Något som Rousseau strakt kritiserade.

Kritiken mot psykologin och betoningen på en kulturenlig undervisning, var en kritik av Herbart och den psykologiska svallvåg som Herbarts efterföljare rörde upp inom pedagogiken. Psykologin hade alldeles vänt upp och ned på all erfarenhet, menade Berg, då man anförde att teorin var ursprungligare än praxis. Att börja med teorin var att börja i fel ända, eftersom det inte är teorin som var praktikens moder utan värt om.<sup>127</sup> Lärarjobbet kunde inte förberedas genom inhämtandet av regler, utan man måste utgå från praktisk erfarenhet och i denna utpröva, med handledares hjälp, den lämpligaste metoden och ur denna utveckla generell kunskap och teori. Med detta avsåg inte Berg sk provlektioner som ett föredöme, han menade att de blivande lärarna skulle ut i skolverksamhet under längre sammanhållande perioder. Först då kan läraryrkets krav, dess möjligheter och begränsningar komma till sin rätt. Det är först då som praxis kan tjäna som teorins moder. Läraren skulle utöver sin nära förtrogenhet med praxis, och till den en knuten teori, vara kulturellt bildad. Klassisk litteratur, musik, upplysta diskussioner skulle vara lärarens andra kännetecken. Dessa impulser hade Berg hämtat bl. a. från Pestalozzis *Über den Aufenthalt in Stanz*. Genom

---

<sup>126</sup> Jfr Bröms, 1964 s 169.

<sup>127</sup> Jfr Bröms, 1964 s 260.

denna skrift kunde Berg komma till slutsatsen, att pedagogik är en personlighetens, livserfarenhetens och övertygelsens sak.<sup>128</sup>

År 1885 började Fridtjuv Berg intressera sig för en professur för lärare i pedagogik. I ett brev till fadern, daterat den 26 juni samma år, meddelade han, att han »grufligt gärna» skulle vilja skriva något om den enerothska donationen till Stockholms högskola. Han ansåg att donationen på ett lämpligt sätt kunde anknyta till diskussionen om lärarnas fortbildning. Det kunde endast vara en tidsfråga, framhåller Berg i sitt brev, när pedagogiken återigen skall införas i universitetets undervisning. När den ursprungliga filosofiska fakulteten knoppas av i en teologisk, en juridisk och en medicinsk fakultet, borde också pedagogiken komma upp som en egen fakultet.

Intresset för pedagogiken bland lärarna var vid den här tiden fortsatt stort. Berg hade på kort tid kunnat få fram ekonomiska garantier för att bjuda hit en »pedagogie professor». Det var pedagogikprofessorn vid universitetet i Jena, Wilhelm Rein, som bjöds att föreläsa i Stockholm 1895.<sup>129</sup> Rein tillhörde herbartianerna, vilket kan tyckas som en märklig kombination med Berg. Den senare hade ju i flera artiklar avvisat den formella och stela pedagogik som Rein företrädde. Enligt Bröms (s 284) såg Berg att Rein var förespråkare för »die allgemeine Grundschule». Det var främst av den anledningen som Berg ville stifta bekanskap med det tyske professorn. Därtill hade Rein varit seminarierector, vilket betydde att han hade god insikt i lärarutbildningen. Det var en sådan vetenskapsman som Berg önskade skulle inneha den enerothska professuren.

Rein gav en serie om sex föreläsningar i ämnet, vilka nogsam refererades i *Svensk Läraretidning* (nr 2, 3 och 4 1895) av lektor Otto Hoppe och av signaturen »Uffe» (Anna Sandström) i tidskriften *Verdandi*. Berg hade byggt under Reins besök via en artikel i *Svensk Läraretidning* redan året före. I artikeln berör han de motiv, som liggen bakom ansträngningarna att få Rein att hålla föreläsningar i pedagogik i Stockholm. Om nu inte Eneroths donation skulle leda till att en professur inrättas i Sverige, ville lärarna, menade Berg, trots allt, manifestera sitt intresse för saken genom att låna en professor. Att valet faller på en tysk, är »alldeles i sin ordning», heter det vidare

---

<sup>128</sup> Jfr Bröms, a.a. s 265.

<sup>129</sup> Föreläsningarna följde i stort Reins bok *Pädagogik im Grundriß*, som han gav ut i Stuttgart år 1893.

hos Berg, »då tyskarna på uppfostringsvetenskapens område ... fortfarande är i täten». Rein är också »den allmänt erkände målsmannen för den s.k. Herbart-Zillerska skolan, vilket, ehuru i vårt land icke särdeles mycket omtalad, dock övat åtskilligt inflytande, ofta dock tyvärr mera genom ensidigheter, än genom sina många och stora förtjänster».

Reins två inledande föreläsningar behandlar Herbarts syn på »uppfostrans mål». När Herbart formulerade detta,<sup>130</sup> tog han sin utgångspunkt i de esteiska omdömena, vilka han betraktade som en realitet. Till dessa räknade han: den sedliga frihetens, det sedliga framåtskridandet (fullkomlighetens), välviljans, rättens och billighetens idéer. »Uppfostrans mål blir då, individuellt att föra lärjungen närmare det mänskliga personlighetens ideal; socialt att föra folken närmare det mänskliga samhällets ideal».<sup>131</sup> Pedagogikens uppgift blir då att skapa en enhetlig plan för att detta mål skall kunna nås.

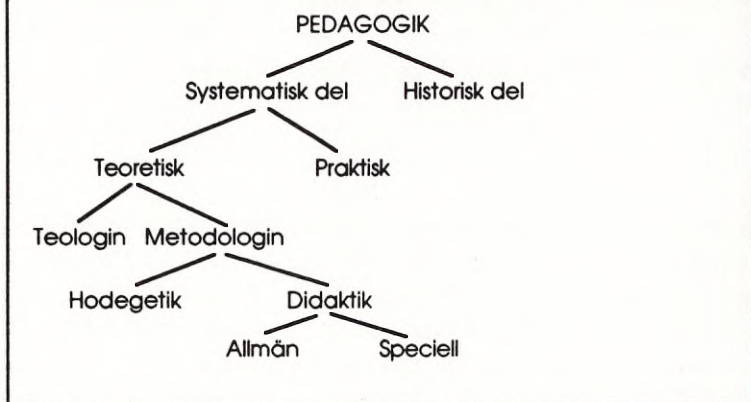
Rein kommer också in på vad pedagogik är för något, en diskussion som bör ha passat Bergs ambitioner. Rein påpekar att det »pedagogiska systemet» består av en systematisk och en historisk del. Den senare är i utveckling i Tyskland, menade Rein, där den förra omfattar den teoretiska och praktiska pedagogiken. Det teoretiska pedagogiken delas in i två underavdelningar, dels uppfostrans mål (teologin), dels medlen att nå målet (metodologin). Inom metodologin skiljer han mellan läran om undervisning (didaktik) och läran om ledning (hodegetik). Till didaktiken räknar Rein en allmän del omfattande undervisningens mål och grundprinciper och en speciell del, där tillämpningen av dessa principer behandlas inom varje särskilt läro- och övningsämne.

---

<sup>130</sup> Se Herbart: *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Originalutgåva *Umriss pädagogischer Vorelesungen*, 1835.

<sup>131</sup> *Svensk Läraretidning* 1895, s 14.

Wilhelm Reins pedagogiska system såsom det presenterades i Stockholm år 1895.



Då den mest högljuda diskussionen kring professuren i pedagogik fördes av lärarna, kan det vara av intresse att se vad Rein lägger in i begreppet didaktik, dvs undervisningslära. Han ställer didaktiken på etisk grund, vilket innebär att den blir universell eftersom etiken i sig tillåter t. ex. andra grunder än den kristna. För den allmänna didaktiken är målbestämningar i undervisningen det mest centrala. Detta måste härledas ur uppfostrans mål, som är att dana en sedlig personlighet, heter det i hans tredje föreläsning. Vidare skiljer Rein mellan uppfostrande och facklig undervisning. Han hävdar att det inte finns något motsatt förhållande mellan dessa aspekter vad beträffar uppfostringsmålet. I den förra är målet mer genomgripande än i den senare och förutsättningen är att man kan påverka elevens vilja. Det är den psykologiska forskningen som visar, anför Rein, att detta är möjligt. Därmed har han visat pedagogikens beroendeställning till psykologin på ett sådant sätt att det blir den psykologiska forskningens landvinningar som främjar en fruktbar utveckling av skolan. När det gäller att utveckla undervisningsmetoder och läroplaner är det intressebegreppet som står som centralt begrepp hos Rein. Han för fram detta som ett argument mot att pedagogiken tidigare endast uppmärksammat undervisnings-

metoden men att den moderna psykologin numera fäster uppmärksamheten på hur valet av undervisningens innehåll skall gå till.

I de avslutande föreläsningarna går Rein in på läroplanens teori. Denna skall, hävdar han, tillhandahålla svar på frågan om de olika ämnenas ordningsföljd och samordning. Han för här fram, den av Ziller omhuldade,<sup>132</sup> kulturstadieteorin som grund för läroplans-teorin.

Den del av Reins föreläsningar som tilldrog sin störst uppmärksamhet var när han, i sin sjätte föreläsning, berörde lärometodens teori. Inom undervisningsläran (didaktiken) är det de psykiska företeelserna som måste redas ut, om man skall kunna ordna undervisning på ett tillfredställande sätt. Kunskaper inhämtas genom skilda processer och metoder, som inbegrips i begreppen apperception och abstraktion. Rein refererar till Comenius tanke om att undervisningen skall gå från det konkreta till det abstrakta, från åskådning till begrepp. Denna metodik måste, menar Rein, delas upp på olika stadier efter vad psykologin lärt oss om barns andliga utveckling i olika åldrar. Han redogör sedan för Herbarts formalstadieteori och menar, att all undervisning måste inordnas under en sådan struktur. »Naturligtvis», säger han, kanske som ett svar på Bergs kritik av de herbartska ensidigheterna, »måste läraren använda dem (formalstadierna) på ett fritt sätt, ej schblonmässigt. Det schablonmässiga ligger ej i teorin, det infördes av inskränkta huvuden».

Reins föreläsningar övervarades av i genomsnitt, enligt *Svensk Läraretidning*, ca 100 åhörare. Därtill kommer alla de som via nämnda tidning, andra facktidningar och dagspress kunde ta del av innehållet. På det hela taget verkar Reins besök ha bidragit till ett breddat intresse för pedagogiken och dess olika frågeställningar. Herbarts pedagogiska system, som Rein ju är en vidareutvecklare av, nådde inte några större framgångar i Sverige. Reins tankar betraktades, av recensenten Hoppe, som välkända. Herbartianismen hade berörts i åtskilliga skrifter av flera svenska pedagoger, bl. a.

---

<sup>132</sup> Rein för också fram Goethe som grund för denna nya didaktik. Goethe menade att man förfar estetiskt-didaktiskt »riktigt om man införde varje undervisningsämne just då när barnets eget intresse för detsamma kulminerar» (*Svensk Läraretidning* 1895, 26).

hade Carl Kastman publicerat en artikel med rubriken: *Några ord om den herbartiska skolans didaktiska principer*.<sup>133</sup> I *Svensk Läraretidning* 1887 (s 162) hade folkskoleinspektören i Malmö A. Stenkula anmält ett arbete av A. Vogel, med titeln: *Herbart och Pestalozzi*. Här redogör Stenkula för den strid som fördes i Tyskland mellan anhängare av de båda skolorna. Vogel menar att Herbart bidragit till en »förkovran» av Pestalozzis pedagogiska praxis och idéer. På frågan om vem som byggt upp pedagogiken på en oförgänglig grund och därigenom blivit hennes reformator, kan Vogel endast »med bästa samvete» svara: »Pestalozzi för alltid».

Anna Sandströms referat av Reins föreläsningar i tidskriften *Verdandi*<sup>134</sup> bär rubriken: *Professor Reins föreläsningar och deras förhållande till svenska reformsträvanden*. Referatet är kommenterande och »Uffe» slår bl. a. fast att herbartianismen är den ledande och mest ansedda pedagogiska riktningen i Tyskland. Däremot är situationen en annan i Sverige: »Många av de förebilder som man på senare tider uppställt till efterföljd för vårt skolväsende, tycks tvärt om stå i skarpaste motsats till de av professor Rein hyllade åsikterna» (s 1). Vidare menar »Uffe» att varje uppfostringsteori anknyter till en filosofisk åskådning, eftersom målet för uppfostran icke kan formuleras med mindre än att man bildar sig en mening om livets mål. Detta är en etisk fråga, varför pedagogiken bör definieras som tillämpad etik. Eftersom ingen utarbetat någon entydig åsikt om uppfostrans mål borde pedagogiken ansluta sig till Herbarts och Reins idealistiska filosofi, där uppfostran måste grunda sig på fasta etiska normer, menar recensenten. En i vårt sammanhang intressant notering är, att »Uffe» anställer en jämförelse mellan den svenska reformrörelsen, som vilar på »olärd empirisk psykologi», och de tyska vetenskapligt skolade pedagogernas »fullfärdiga system». Hon är tacksam mot Rein för att denne kunnat visa att det går att utarbeta grundläggande pedagogiska principer och att detta skulle vara ett alternativ till den »ytliga utilism» som präglar stora delar av den svenska undervisningspraktiken.

Att Reins föreläsningsserie väckte uppmärksamhet och debatt är ställt utom all tvivel. Det ligger utanför ramen för detta arbete att gå in på alla de skilda yttringar som framkom på olika håll i anledning

---

<sup>133</sup> I *Tidskrift för folkundervisningen* 1888, s 80-95.

<sup>134</sup> 1895, s 1-14



av Reins besök i Stockholm eller att genomlysa de olika försök som gjordes i slutet av 1800-talet att definiera pedagogiken.<sup>135</sup> Vi kan här nöja oss med att notera att Anna Sandström, i flera debattartiklar, bl. a. tillsammans med Berg 1903,<sup>136</sup> och i föredrag framförde kravet på en professur för lärare i pedagogik. I artikeln *Några synpunkter angående betydelsen av en professur i pedagogik* (Verdandi 1903), hävdar hon att inrättandet av en sådan skulle innebära: »ett uttryck för samhällets aktning för den uppfostrande verksamheten». Vidare heter det, att det vore »en orättvisa mot lärarståndet» att detta inte har en målsman vid universiteten på samma sätt som domare och läkare. En professur skulle också få stor betydelse för allmänhetens inställning till skolan, då dess innehavare, menade Sandström, kunde ge auktoritativt omdöme i den pedagogiska diskussionen och lyfta denna ovanför partistriderna. Hon menade vidare att en professor i pedagogik skulle vara väl förtrogen med sitt ämnes historia, skolans utveckling i andra länder - vidare »varmhjärtad och vältalig» för att kunna entusiasmera sina elever. »Det vore på tiden att man finge en pedagogik som varken är tysk, eller fransk eller amerikansk, utan *svensk*, och att den bilvande professorn också tog kontakt med det praktiska undervisnings- och uppfostringsarbetet i olika skolformer, hävdade Sandström.

Fridtjuv Berg gav ett mycket uppmärksammat föredrag vid ett möte arrangerat av Pedagogiska Sällskapet, Stockholms läraresällskap och Stockholms folkskollärareförening år 1902. Mötet hade samlats under Carl Jonas Love Almqvists ordförandeklubba för att diskutera möjligheterna till en professur i pedagogik. Berg menade i sitt anförande att Eneroths donation skulle utnyttjas för ändamålet. Vid mötet påpekades också att samtliga europeiska länder utom Spanien,

---

<sup>135</sup> Ett av de tidigaste försöken bland lärarna att definiera pedagogiken görs av C Ekendal i första utgåvan av *Tidskrift för lärare och uppfostrare* 1846. Det är intressant noter, att när en sådan tidskrift stratas ar dess allra första artikel rubriken: »Vad är pedagogik?». Tidigare hade, som nämnts ovan, Fremling försökt definiera pedagogiken i en föreläsning daterad år 1802. I samband med professurens inrättande kan en av de sökande nämnas. Axel Herrlin publicerade år 1908 en längre uppsats under rubriken: »Pedagogiken och dess studium».

<sup>136</sup> T. ex I *Professur i pedagogik Ett önskemål för vårt land*. Stockholm: Lars Hökenberg (i distr).

*Verdandi* 1903, s 138-142. Tillsammans med Berg uppträdde hon i Pedagogiska sällskapet den 8 december 1902 i ett föredrag rörande Eneroths donation.

Portugal, Turkiet, Danmark, Norge och Sverige hade lärostolar i pedagogik, »en upplysning som väckte blandade känslor hos åhörarna» meddelar *Svensk Läraretidnings* utsände i referatet från mötet.

Mötet enades om att föra fram kravet på en professur i ämnet men var oenigt om var denna skulle placeras. Almqvist menade att huvudstaden borde komma i första rummet medan professor Sahlin och dr Lagerstedt menade att de gamla universitetsstäderna, främst Uppsala men också Lund, borde sättas främst.

Bergs ambitioner att försöka skapa en lärostol innefattade inte bara Stockholms högskola. I samarbete med Sandström inledde han år 1902 en aktion om att lärostolar i pedagogik skulle inrättas i Stockholm, Uppsala, Lund och vid Göteborgs högskola. Det var en aktion som inleddes den 8 december med ett gemensamt föredrag: *Några synpunkter angående betydelsen av en professur i pedagogik*.<sup>137</sup> Man betonade bl. a. att en professur i ämnet skulle vara ett sätt för samhället att stärka aktningen för uppfostrande verksamhet. Bakom dessa krav ställde sig Pedagogiska sällskapet, Stockholms lärarsällskap och Stockholms folkskolläraryörening.<sup>138</sup> Berg och Sandström menade att en professur i pedagogik inte endast skulle tjäna lärarna och lärautbildningarna, utan i hög grad också bidra till att allmänhetens inställning till skolan skulle förbättras.

År 1905 antog ansträngningarna kring professuren mer konkreta konturer. Berg hade samma år blivit ecklesiastikminister i liberalen Karl Staaffs ministär.<sup>139</sup> Berg motionerade i Andra kammaren samma år, tillsammans med grundaren av *Svensk Läraretidning*,<sup>140</sup> Emil Hammarlund, om en professur i pedagogik vid Uppsala universitet. Statsutskottet ansåg frågan för dåligt utredd men då Uppsala universitet upptagit en pedagogikprofessur i sin petita, kunde Berg åter ta upp frågan i en proposition till 1906 års riksdag. Dahllöf<sup>141</sup> påpekar att Bergs skrivning till riksdagen är intressant av den anledningen att:

---

<sup>137</sup> Verdandi 1902, 330-34.

<sup>138</sup> Jfr Grauers 1961. s 238f och 351.

<sup>139</sup> Berg innehadde denna ministerpost 1905-06 och 1911-16.

<sup>140</sup> *Svensk Läraretidning* grundades år 1881. Ett första provnummer publicerades den 12 december samma år.

<sup>141</sup> Dahllöf, 1984 s 9.

... den så starkt betonar behovet av en bättre vetenskaplig grund för utbildningen av folkskollärare.

Det är således inte universiteten och dess företrädare som främst drivit frågan om en professur i pedagogik, även om vi bör notera att pedagogiska av didaktiska gradualavhandlingar börjat läggas fram vid universitetet. Men det är kanske ändå ingen överdrift hävda, att det i första rummet är lärarna själva som framtvingar kravet på en professur i pedagogik.

Stora delar av 1800-talet präglades på olika sätt av en strävan mot, i dagens terminologi, att förvetenskapliga fostran och undervisning och därmed också lärarutbildningen. I likhet med hur det hade varit hundra år tidigare, och som det i hög utsträckning är också idag, är det pedagogiken som i första hand skall svara för en teoretisk beskrivning och utveckling av undervisningskompetensen. Utöver folkskollärarens krav på att teoretiskt utveckla sin yrkeskompetens gjordes stora insatser för att göra undervisningen bättre och roligare för eleverna. Bl. a. mobiliserades delar av kultureliten i arbetet med nya läsläror för folkskolan; Selma Lagerlöf skrev en läsebok för folkskolans alla barn, *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, där den första delen stod klar år 1906; Verner von Heidenstam skrev 1908-10, delvis som en kritik mot Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige, *Svenskarna och deras hövdingar*; bland illustratörerna märks t. ex. Jenny Nyström, Carl Larsson (Folkskolans läsebok 1908-09), Bruno Liljefors (Folkskolans läsebok 1908-09), John Bauer (t. ex. Nils Holgersson).

### ***Universitetet och pedagogikprofessuren***

I det tidigare har jag hävdat läroverks- och folkskollärarens intresse av att en pedagogikprofessur skulle komma till stånd. Kårens kanske mest ihärdige förespråkare för denna sak hade också nått de politiska taburetterna år 1905. På så vis hade saken nu nått en slagfärdig kombination. Vi måste dock konstatera, att utan parallella intresserörelser inom universitetet, hade förmodligen situationen varit än mer komplicerad.

Under 1880-talet kom influenser från Tyskland att innebära att universiteten på nytt började intressera sig för den vetenskapliga

pedagogiken. Det var i hög grad psykologin som bidrog till detta intresse.

I Sverige var det främst professorn i teoretisk filosofi i Uppsala, Karl Reinhold ("Kurre") Geijer (1849-1922),<sup>142</sup> som tog upp och introducerade den tyska psykologin och pedagogiken. Geijer hade fått sin filosofiska skolning i den boströmska skolan, dvs i den idealistisk-rationalistiska filosofin. Han kom emellertid raskt att inta en revitionistisk hållning till denna skola. Det var bl. a. beträffande just psykologin som han anförde en avvikande mening: "Allra minst har jag, i min egenskap av empirisk psykolog, kunnat tillägna mig och tillgodogöra mig Boströms antropologi (den "propedeutiska" lika lite som den "rationella")".<sup>143</sup>

Geijer hade inte fått sin psykologiska utbildning i Sverige, utan hos den nya naturalistiskt-empiriska psykologerna i Tyskland. I slutet av 1870-talet studerade han för Wundt i Leipzig och hos Lotze i Göttingen, där han också besökte Julius Baumans föreläsningar i pedagogik.<sup>144</sup> Geijer kom småningom att omfatta en naturalistisk-empiristisk ståndpunkt i psykologiska frågor och en idealistisk-rationalistisk i filosofiska frågor.

Lotze kom att påverka Geijer så pass mycket att han vid hemkomsten till Sverige skrev artikeln *Lotzes lära om rummet*, som publicerades i *Ny svensk Tidskrift* år 1880. Geijers intryck från Lotze visade sig i ytterligare artiklar och i hans föreläsningar, då han som professor i filosofi föreläste i psykologi och pedagogik.

Genom att Geijer kom att företräda en naturalistisk-empiristisk psykologi, blev han den förste inom detta område i Sverige. Pedagogiken betraktades vid den här tiden som tillämpad psykologi, varför Geijers ståndpunkt också blev av stor betydelse för densamma.

Det var emellertid inte endast psykologin som förde fram till Geijers intresse för pedagogiken. Han intresserade sig också för pedagogiken i sig. Nämnas kan, att Geijer t. ex. genomgick en ettårig lärarutbildning i Stockholm, den sk provårskursen, år 1872, fö samma år som han disputerade. Han publicerade också fortlöpande

---

<sup>142</sup> Geijers filosofi finns presenterad i Nordin, 1981, 126-132. Geijers psykologi finns presenterad i Nilsson a.a. s 106-120.

<sup>143</sup> Brev från Geijer till Gustaf Keijser den 8 februari 1904. Uppsala universitetsbibliotek. Citerat från Bengtsson, 1987 sid 9.

<sup>144</sup> Jfr Nilsson, 1978, s 107.

skrifter i pedagogik: *Om bildning och uppfostran i det gamla Hellas* 1883, *Pestalozzi* 1893, *Medeltidens uppfostrings- och undervisningsväsen* 1897, *Uppfostringskonsten, dess teori och historia* 1907, *Studier i pedagogikens historia I-II* 1907/10, *Japansk undervisning i nationell moral* 1911. Därutöver engagerade han sig starkt i frågan om en professur i pedagogik.

Förutom de motiv för en pedagogikprofessur som skolans lärare och skolväsendet anförde, betraktade Geijer och andra likatänkande, t. ex. von Schéele, Liljeqvist och ovan nämnda Larsson, som något önskvärt att psykologin och pedagogiken hade egen lärostol. Geijer påpekade bl. a. »Hela den nya empiriska psykologin kan omöjligen rymmas inom den teoretiska filosofin».<sup>145</sup>

Trots betydande rörelser bland folkskollärarna, trots kulturelitens intresse och trots flera filosofers intresse för att etablera en lärostol i pedagogik var motståndet inom universitetet betydande. Detta märktes främst bland historikerna, som menade att pedagogiken inte borde betraktas som egen vetenskap, utan som praktiskt orienterad konst, vars vetenskapliga bas fanns i psykologin, vilken ansågs redan välrepresenterad vid universitetet, genom filosofin. Pedagogikens arbetsuppgifter uppfattades som begränsade till ett studium av undervisningens metoder och mål. Tvivlen på pedagogikens vetenskaplighet var på sina håll bestämda: var det inte fråga om en rent praktisk verksamhet som snarare hörde till seminarierna än till universitetet? Man beförde också att en pedagogikprofessur kunde medföra ytterligare utrymme för filosofin, en notering som understryker pedagogikens närhet till filosofin vid den här tiden. I Lund avstyrkte man först inrättandet av en professur i pedagogik. *Svensk Läraretidning* 1906 kommenterar:

Filosofiska fakulteten i Lund avstyrkte i torsdags läroverksöverstyrelsens förslag om en professur i pedagogik och i lördags fattade större akademiska konsistoriet med 15 röster mot 5 samma beslut. Dessa beslut är ju både överraskande och egendomliga.

I samband med riksdagens behandling av frågan, noterar *Svensk Läraretidning* 1906, inte utan ironi, följande:

---

<sup>145</sup> Jfr Nilsson a.a. s 116.

Professurer i pedagogik vid både Uppsala och Lunds universitet torde enligt Lunds Dagblad komma att föreslås av regeringen. Som bekant afslogs af årets riksdag en proposition om inrättandet af en dylik professur enbart vid Uppsala universitet. Det skall nu visa sig, om det går lättare att få anslag till två professurer än till en.

Även denna gång avskog riksdagen med samma motivering som tidigare. Nu tillsattes emellertid en utredning i frågan. Det var överstyrelsen för rikets allmänna läroverk, tillsammans med filosofi-professorerna i Uppsala och Lund, som fick uppdraget. Kanslern utsåg "Kurre" Geijer att biträda läroverksstyrelsen i nämnda utredning. Han lyckades intressera Hans Larsson i Lund, boströmianerna von Schéele, Liljeqvist och även Sydney Alrutz (1868-1925), f.ö. Sveriges första experimentalpsykolog,<sup>146</sup> för inrättandet av en lärostol i pedagogik.

Efraim Liljeqvist (1865-1941) var professor i teoretisk filosofi i Lund mellan åren 1906-1930. Han betraktas som den siste boströmianen i Sverige. Liljeqvist hade studerat experimentell psykologi för G. E. Müller i Göttingen och föreläste kring denna i Lund. Något direkt intresse för pedagogiken tycks han emellertid inte ha haft. Frans von Schéele (1853-1931) var däremot klart orienterad mot pedagogiken. Dahllöf menar att han kan »sagas vara den som - med stöd av Reinhold Geijer - lade grunden till akademiska studier i pedagogik».<sup>147</sup> von Schéele var, liksom Geijer, skolad i Boströms filosofi, de var jämgamla, de hade båda ett stort intresse för pedagogiken, inte minst kring dess etablering som egen vetenskap, men von Schéele nådde av olika skäl aldrig någon egen lärostol,<sup>148</sup> vilket vi skall återkomma till längre fram. År 1902 föreläste han, som tf. professor i praktisk filosofi i Uppsala, i pedagogisk psykologi, pedagogikens historia, Herbarts etik samt införde övningar i barnpsykologi.<sup>149</sup> Som skriftställare publicerade han två handböcker inom psykologin: *Det menliga själslifvet* 1896 och *Lärobok i psykologi* 1899. Inom det pedagogiska området märks skrifter som: *Jesuiternas skolor* 1902, *Om allmänbildning och själustudier* 1905.

---

<sup>146</sup> Alrutz var inte boströmian, om än idealistiskt orienterad. Han försökte etablera idealismen på grundval av en fysiologiskt orienterad experimentalpsykologi.

<sup>147</sup> Dahllöf, 1984, s 6.

<sup>148</sup> Han konkurrerade t. ex med Hans Larsson om professuren i teoretisk filosofi i Lund. Jfr t. ex. Krantz 1989; Nilsson, 1978 s 129f.

<sup>149</sup> Jfr Dahllöf, 1984, s 6.

von Schéele grundade år 1903 en privat övningskola i Uppsala, den sk Pedagogiska skolan. Samma år tilldelades han »professors namn, heder och värdighet». <sup>150</sup> År 1906 grundade han tidskriften *Manhem, Svensk tidskrift för uppfostran och undervisning*, i vilken han publicerade en rad artiklar inom ämnet. Bland annat märks *Om pedagogiken såsom vetenskap* <sup>151</sup> och *De pedagogiska professorerna och profåret*. <sup>152</sup>

Geijer var, liksom von Schéele och Larsson, känd som en livlig tillskyndare av att en professur i pedagogik skulle komma till stånd. Intresset för pedagogiken i sig hade han visat, men att det också fanns ett filosofiskt intresse i att pedagogiken fick egen lärostol, bör i sammanhanget inte underskattas. Filosofin rymde ju inom sig både pedagogiken och psykologin. Om pedagogiken kunde göras till eget ämne vid akademien skulle det av allt att döma innebära, att pedagogiken också tog psykologin med sig ut ur filosofin. Pedagogik och psykologi hängde nära samman, inte minst på kontinenten, varför tanken inte var orimlig. Genom att göra pedagogiken till eget ämne skulle det innebära att filosofin återigen blev det rena ämne som filosoferna gärna såg det vara, fritt från inflytande från empiriska deldiscipliner. Filosofernas ambitioner med pedagogiken slog småningom in - i långt mera utpräglad form än vad Geijer, eller någon annan, över huvud kunnat tänka sig.

Den ovan nämnda utredningen, med Geijer i spetsen, ledde småningom fram till universitetskanslerns tillstyrkande av en pedagogikprofessur vid Uppsala och Lunds universitet.

År 1907 beslutade riksdagen om en professur i pedagogik. <sup>153</sup> Denna placerades vid universitetet i Uppsala och till dess första innehavare utsågs Hans Bertil Ragnar Hammer, som tillrädde lärostolen den 12 augusti 1910 och som installerades den 8 oktober samma år.

---

<sup>150</sup> Se Uppsala universitets matrikel 1906.

<sup>151</sup> Nr 1-1906, s 192-211.

<sup>152</sup> Nr 1-1906, s 178-81.

<sup>153</sup> Se Kungl Maj:ts proposition 1907, 1:8, s 11-24.

## Sveriges första professor i pedagogik

Under senare år har Dahllöf utförligt behandlat tillsättningen av den första svenska professuren i pedagogik.<sup>154</sup> Därför skall jag här endast göra en kortare sammanfattning kring den diskussion som föregick utnämningen av Hammer.

### *Frdn von Schéele till Hammer*

I ett förslag till Humanistiska Sektionen i Uppsala, framlade Reinhold Geijer, att Frans von Schéele bör kallas till den första pedagogiprofessuren utan konkurrens. Förslaget gick till omröstning i sektionen den 21 mars 1908, där utfallet blev att åtta av sektionens medlemmar röstade för och sex emot. Enligt stadgan skulle frågor som denna avgöras med två tredjedels majoritet, varför Geijers förslag föll.<sup>155</sup>

Redan då Geijers förslag blev känt hade Hans Larsson i Lund protesterat mot att det skulle gå igenom. Larsson hävdade,<sup>156</sup> att von Schéele måste betraktas som kompetent för en professur i pedagogik. Samtidigt fäste han uppmärksamheten på följande:

För kallelse fordras emellertid därjemte att den kallade skall vara vetenskapsman, känd för utmärkt skicklighet (naturligtvis i professurens ämne) samt, enligt häfdvunnen praxis, att han skall vara afgjort öfverlägsen eventuella (svenska) medsökande, att ingen kan med utsikt till framgång täfla med honom om platsen.

Hvad det första villkoret beträffar, kan det svårligen anses uppfyllt, om uttrycket »med utmärkt skicklighet» skall fattas i en mera sträng bemärkelse; men jag vill tillägga, att jag för min del anser detta uttryck

<sup>154</sup> Dahllöf, 1984, s 9-15.

<sup>155</sup> Se Handlingar rörande tillsättandet af den nyinrättade professuren i pedagogik vid Upsala universitet. Uppsala 1908.

<sup>156</sup> I brev till professor Zetterstéen, den 26 mars 1908. Se Handlingar rörande tillsättandet af den nyinrättade professuren i pedagogik vid Upsala universitet. Uppsala, 1908. s 18-20.



böra och kunna fattas mera relativt, i fall läget är så, att den kallade ändå med tämlig säkerhet är den bäste man kan få.

Hvad beträffar det andra villkoret, som enligt min mening är det afgörande vid kallelse, måste jag som min uppfattning uttala att det icke är uppfyllt: det är möjligt att vid en eventuell konkurrens prof. Schéele kan visa sig vara den skickligaste, men säkert är det icke (s 19).

Larsson anför Axel Herrlin som en tänkbar och fullvärdig medsökande till von Schéele. Herrlin är Larssons man, han är lundensare och utbildad hos hegelianen Borelius. Hans psykologiska ståndpunkt är emellertid den motsatta: här företrädde han en renodlat naturalistisk ståndpunkt. von Schéeles och Herrlins meriter är, enligt Larsson, likvärdiga, vilket borde betyda: »att docenten Herrlin enligt svensk författning och praxis svårligen kan förnekas rätten att täfla om den ifrågakvarande professuren» (s 20).

Då ärendet behandlades i sektionen den 28 mars, inledde Geijer med att hänvisa till Larssons skrivelse, som ledamöterna fått ett maskinskrivet utdrag ur. För Geijer var Herrlin en överraskning. Han hade på några få dagar inhämtat uppgifter om Herrlins meriter och inte kunnat finna: »mer än två, som med *uppenbar* orimlighet skulle kunna betecknas såsom hafvande ett *rent pedagogiskt* innehåll, nämligen dels en 12 sidor lång uppsats i tidskriften *Verdandi* om *Filosofien som skolämne* och *Lögn, fabulering och minnesvillor med särskild härnsyn till barnets sjäslif*, som tryckets i *Pedagogisk tidskrift* ... hvilka tillsammans icke upptaga mer än knappt 17 hela sidor!». <sup>157</sup>

Geijer har som ytterligare stöd för von Schéele inhämtat sk privatsakkunnigas omdömen från professorskollegor runt om i Norden, som alla stöder von Schéele. Bland dessa märks bl. a. Kronman och Höföding i Köpenhamn, Ruin och Th. Rein i Helsingfors och Henrik Schück i Uppsala. Den senare var också universitetets rektor. Det som är intressant att notera i sammanhanget är, att Larsson gjort skillnad mellan å ena sidan von Schéeles *kompetens*, som Larsson menar är oomtvistad, och å den andra sidan, att von Schéele skulle vara *avgjort överlägsen alla tänkbara medtävlare*. De privatsakkunnigas utlåtanden stöder Larssons första punkt men inte den anda. Det är således ingen som menar att von Schéele inte skulle vara meriterad, men det är heller ingen som

---

<sup>157</sup> 1906 Häfte 9 o. 10 och 1907 Häfte 1, s 20.

hävdar hans enastående position. I sak är Geijers ansträngningar egentligen utan betydelse då de inte undergräver Larssons huvudargument. Under alla omständigheter konstaterar Geijer till sist, och i ett syrligt försök att få sektionens medlemmar att rösta för en kallelse av von Schéele:

Att prof H. Larssons skrifvelse åtminstone icke röjer ringaste spår af någon närmare bekantskap med prof v. Schéeles pedagogiska författarverksamhet såsom grundval för det mycket summariska omdöme som han känt sig kallad att fälla därom - och hvilket utfallit så helt annorlunda än t. ex. prof Kronmans - detta är så i ögonen fallande att det väl icke ens behöfde uttryckligen påpekas.

Innan jag slutar vill jag till yttermera visso fästa uppmärksamheten därpå, att någon docenten Herrlins täfvlän om den ifrågavarande professuren särskildt med professor v. Schéele ju icke kan komma ifråga, eftersom prof von Schéele, som väl allom bekant är inom denna sektion, på förhand förklarar sig icke kunna eller vilja söka denna professur - eller med andra ord, att den fråga, som nu faktiskt föreligger, snarare kan formuleras så: bör utsikten att till innehafvare af denna lärostol åt universitetet förvärfva prof v. Schéele stängas till förmån för doc. Herrlins rätt tvifelaktiga anspråk att därvid komma i åtanke?<sup>158</sup>

von Schéele hade bestämt sig för att inte söka professuren. Måhända uppfattade han ett sådant förfarande som varande under hans värdighet. von Schéele åtnjöt ju redan professors namn, heder och värdighet. Betänker vi därutöver det förhållande att von Schéele och Larsson utkämpat en bitter kamp i Lund några år tidigare, är det möjligt att förstå Larssons agerande som mycket målmedvetet. Larsson drog det längsta strått i Lund, von Schéele fick professors namn i Uppsala. Nu skall von Schéele inte lika enkelt nå en lärostol, han skall tvingas till konkurrens. Något som på den tiden lätt kunde uppfattas som ovärdigt någon i von Schéeles position. Han kunde riskera att förlora (ytterligare) en konkurrens.

I sektionens omröstning röstade professorerna Edén, v. Friesen, Johansson, Persson, Wide och Zetterstéen mot kallelsen, och professorerna Erdmann, Danielsson, Geijer, Hjärne, Lundell, Noreen och Psilander för en kallelse. Geijers förslag fick således inte två tredjedels majoritet, varför det också föll. När utgången nådde von

---

<sup>158</sup> Handlingar rörande tillsättandet af den nyinrättade professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Uppsala 1908, s 24.

Schéele begärde han omedelbart avsked från sitt förordnande som docent i praktisk filosofi.<sup>159</sup>

Kring den här händelseutvecklingen finns en rad olika frågor att ställa. Inte minst vad beträffar von Schéeles förhållningssätt. Varför ville han inte konkurrera om lärostolen i pedagogik? Vid en granskning av hans meriter skall man finna att han var överlägsen såväl Herrlin som Hammer. Han hade dessutom ett uttalat stöd, inte endast från Geijers kolleger i Helsingfors och Köpenhamn, utan också bland sektionens medlemmar. von Schéele hade tidigare konkurrerat med Hans Larsson om stolen i teoretisk filosofi i Lund. Larsson hade då gått segrande ur striden, i en mycket uppsplitande tillsättningsprocess. Kanske var det denna som ännu levde kvar hos von Schéele och som fick honom att avstå en ny konkurrens? Svaret på frågan kan vi inte reda ut inom ramen för detta arbete, den får anstå till ett annat tillfälle. För Geijer innebar situationen att von Schéele var borta ur bilden. Kvar stod Herrlin. Nu måste Geijer försöka få fram en tänkbar konkurrent till Herrlin, någon som helst delade Geijers filosofiska och psykologiska grund. Tanken gick till Hammer.

Det är utan svårigheter som vi kan uppfatta Hammer som en kompromiss. Geijer kunde inte få den som han uppfattade som den främste, han ville inte ha Larssons man, nu gällde det att hitta ett alternativ. Hammer var betydligt yngre än von Schéele, endast 31 år gammal. Han hade i allt som har med pedagogik att göra gått i von Schéeles fotspår. Det gäller från hans insatser i Psykologiska föreningen via undervisning och föreståndarskapet i den pedagogiska övningsskolan och fram till licentiatexamen. Hammer betraktade (i förödet till gradualavhandlingen, samma år) von Schéele som sin lärare etc.

Vi skall inte gå vidare in i denna diskussion, utan jag hänvisar åter till Dahllöf (1984) vad beträffar själva konkurrensen.<sup>160</sup> Denna stod fö mellan Hammer, Herrlin och lektorn Enar Sahlin, som alla

---

<sup>159</sup> Se Dahllöf, 1984 s 11.

<sup>160</sup> Till sakkunniga utsåg humanistiska sektionen professor Geijer, professor Öhrvall, överdirektör J:son Bergqvist och professor Ruin. De rangordnade de sökande enligt följande: *Geijer*: 1. Hammer, 2. Herrlin, 3. Sahlin. *Öhrvall*: Hammer, 2. Herrlin, 3. Sahlin. *Bergqvist*: 1. Hammer, 2. Herrlin, 3. Sahlin. *Ruin*: 1. Herrlin, 2. Hammer, 3. Sahlin.

förklarades kompetenta.<sup>161</sup> I stället skall vi fortsättningsvis koncentrera oss på Hammer och hans verksamhet före och under perioden som landet förste professor i pedagogik, vid Uppsala universitet.

Till konkurrensen sände Hammer in följande meritförteckning, som är daterad den 14 februari 1909:<sup>162</sup>

- Undertecknad, som är född den 26 december 1877 avlade mogenhetsexamen i Kalmar den 13 juni 1895 med huvudbetyget: med beröm godkänd;
- inskrevs som student vid Uppsala universitet den 16 september 1895;
- avlade filosofie licentiatexamen vid Uppsala Universitet den 29 maj 1906;
- disputerade för filosofie doktorsgrad darsammastädes den 26 maj 1908 och promoverades den 30 maj s. å.;
- förordnades till docent i psykologi vid Universitetet i Uppsala den 2 oktober 1908 samt har som sådan utövat akademisk lärareverksamhet;
- förordnades den 22 december samma år att från och med den 1 januari 1909 uppehålla professuren i pedagogik;
- har alltsedan upprättandet av Pedagogiska övningsskolan i Uppsala tjänstgjort såsom lärare i densamma, är sedan höstterminen 1905 dess föreståndare samt har höstterminen 1905–vårterminen 1908 varit ledare av de teoretiska och praktiska övningarna vid pedagogiska seminariet i Uppsala;
- företog sommaren 1902 på egen bekostnad en studieresa till Tyskland, varvid jag under en 14 dagars vistelse i Leipzig åhörde prof. W. Wundts föreläsningar i psykologi samt med vederbörligt tillstånd och bistånd tog kännedom om vid det psykologiska institutet därstädes pågående vetenskapliga arbeten; vid ett besök i Berlin hade jag tillfälle att under prof. Schumanns ledning bese det psykologiska institutet vid Berlins universitet;
- har författat följande arbeten:
  1. Zur experimentellen Kritik der Theorie der Aufmerksamkeitschwankungen (Zetschrift f. Psychologie etc. Bd. 37, 1905).
  - 2 Zur Kritik des Problem der Aufmerksamkeitschwankungen (sammastädes, Bd 41, 1905).
  3. Versuche mit konstanter Aufmerksamkeit (I manuskript).
  4. Bidrag till uppmärksamhetens psykologi (Gradualavhandling. Uppsala 1908).

---

<sup>161</sup> Den enda av de sökande som inte ansågs kompetent av alla sektionens medlemmar var Enar Sahlin. Han förklarades dock kompetent med röstsiffrorna 8 för och 6 mot.

<sup>162</sup> Ur Handlingar angående lediga professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Sökandes meritförteckningar. Uppsala 1909.

5. Uppmärksamhetens problem inom den nyare psykologien (Psyke 1908).
6. Individualpsykologien - de mänskliga själsolikheternas studium. En grundval för vetenskaplig pedagogik. (Verdandi 1902)
7. Experimentell och intuitiv pedagogik (I renytryck).
8. Iakttagelseförmågan, dess utveckling och uppfostran. (Sid 1-58 i korrekturläst avdrag, 34 sid. i manuskript).
9. Experimentella studier rörande olika arbetsmetoders övningsvärde (korrekturläst avdrag).
10. Om den första läsundervisningen (Manhem 1906).
11. Intressemetoden. Bidrag till den första läsundervisningens pedagogik. Stockholm 1906. (Tillsammans med A. Wallgren).
12. Nya hjälpmedel för den första läsundervisningen. (Manhem 1907).
13. Första läseboken. 6 uppl. 1908. (Tillsammans med A. Wallgren).
14. Andra läseboken. 2 uppl. 1908. (Tillsammans med A. Wallgren).
15. Första och andra läseboken i sammandrag 1907. (Tillsammans med A. Wallgren).
16. Några hufvuddrag af läslärandets historia i kritisk belysning (I manuskript).
17. En brist i våra domares utbildning. (I vår tids livsfrågor, XXXIII; 1904).
18. Erfarenheter från utlandet med afseende å skolundervisningen i psykologi och logik. (Sammastädes XXVII, 1903).
19. Om psykologien och logiken vid våra läroverk. (Tills. med F. v. Schéele och S. Alrutz förf. utåtande 1903).
20. Psykologiens och pedagogikens studium vid folkskoleseminarierna. (Tills med R. Geijer, Hj. Öhrvall, S. Alrutz och A. Wallgren förf. utåtande 1908).

Dessutom åtskilliga artiklar i dagspressen angående psykologiska och pedagogiska ämnen, artikelsierier och föreläsningar i populär psykologi (en av artikelserierna, publicerad i en del landsortstidningar, omfattande 40 uppsatser) samt ett tiotal vetenskapliga föredrag i filosofiska och psykologiska föreningarna i Uppsala.

Som redan påpekats, utnämndes Hammer till Sveriges första professor i pedagogik. Han installerades i Uppsala den 8 oktober 1910. Vem var då denne man? I det följande skall något om personen Bertil Hammer omnämnas. Därefter ska vi ta oss an Hammers produktion.<sup>163</sup> I en första del skall vi behandla några av de arbeten som han åberopar i sin meritförteckning, i en andra del skall vi ta upp den produktion som Hammer publicerade som professor i pedagogik.

---

<sup>163</sup> Samtliga sidhänvisningar gäller de utgivningar som är uppställda i appendix 2.

### ***Från Timmernabben till Uppsala***

Hans Bertil Ragnar Hammer föddes den 26 december 1877 i det lilla samhället Timmernabben, som ligger i Ålems socken (i nuvarande Mönsterås kommun) i Kalmar län. Han var son till fajansfabrikören Henrik L. Hammer och hans hustru Amalia (född Ohlsson). Bertil var den yngste i en syskonskara där två döttrar och tre söner nådde vuxen ålder. Dessa gick i skola i Kalmar, döttrarna i Nisbethska flickskolan och vidare till musikinstitutet. Sönerna gick i Kalmar högre allmänna läroverk (Stagnelius skolan), varav Bertil ensam gick vidare mot studentexamen, som han tog våren 1895.<sup>164</sup> Studentexamen följdes senare av akademiska studier. Han skrevs in vid Uppsala universitet den 16 september samma år, för att där studera nordiska språk.

Under studenttiden gick fadern ur tiden och Bertil fick genom denna omständighet försörjningsansvaret för modern och dennes syster samt sin äldsta syster, som förestod föräldrahemmet. När Bertil reste för akademiska studier i Uppsala, hade han ordnat för familjen genom att engagera en äldre kusin som föreståndarinna för föräldrahemmet. Det tunga ansvaret för modern, systemen och mostern bidrog säkerligen till att han själv aldrig bildade egen familj. Han förblev ungarl under hela sitt liv.

Studierna i nordiska språk stördes dock tidigt av ett uppvaknande intresse för psykologin och det näraliggande ämnet pedagogik. Han begärde således inträde i Psykologiska föreningen vid Uppsala universitet och blev dess sekreterare år 1901, där fö. Frans von Schéele förde ordförandeklubban.<sup>165</sup> Intresset för psykologin utvecklades snabbt och Hammer följde, under sommaren 1902, Wilhelm Wundts föreläsningar i Leiptzig. Under samma resa besökte han också det psykologiska institutet i Berlin, som då förestods av professor Schumann.

---

<sup>164</sup> Hammers studentbetyg återfinns i appendix 1, s 265.

<sup>165</sup> Hammer var sekreterare i föreningen fram till höstterminen 1911, då han ersattes av Alrutz. Därefter blev han föreningens sjätte styrelseledamot fram till höstterminen 1916. Då hade von Schéele lämnat ordförandeklubban till Geijer 1906. År 1916 bytte föreningen namn till Föreningen för psykologi och pedagogik och Hammer blev då dess vice ordförande. År 1922 lämnade Geijer uppdraget som ordförande, varefter Hammer blev ny ordförande 1923. År 1923 bytte föreningen återigen namn, nu till Pedagogiska föreningen. Hammer förblev dess ordförande fram till sin död 1929.

I februari månad år 1903 hade den pedagogiska övningsskolan upprättats i Uppsala. I samband med detta fick Hammer en tjänst som lärare vid skolan, där han undervisade i modersmålet, periodvis i matematik och naturkunskap på nybörjarstadiet. Från höstterminen 1905 blev han dels skolans föreståndare, då han efterträdde Frans von Schéele, och dels ledare för de teoretiska och praktiska övningarna vid universitetets pedagogiska seminarium.

Vid sidan av sin mer praktiska gärning företog Hammer studier i psykologi och pedagogik. Dessa förde fram till en filosofie licentiatexamen i pedagogik den 29 maj år 1906. Han examinerades för von Schéele och erhöll betyget Berömlig. Examen innefattade också ämnena fysiologi, där Hammer erhöll betyget Med utmärkt beröm godkänd (för professor Öhrvall) och teoretisk filosofi, betyget Berömlig (för professor Geijer).

Inspirerad av olympiaidén engagerade sig Hammer, vid sidan av studierna, i studentidrotten, där han fö. själv deltog. Detta engagemang ledde bl a fram till att han tog initiativet till bildandet av en idrottsförening på hemorten. Studierna blev emellertid alltmer tidskrävande och besöken i föräldrahemmet alltmer sällsynta. Det var efter 1908 endast tal om besök under julhelgen och under sommarferierna. Det berättas<sup>166</sup> att Hammer vid varje besök medförde en stor koffert med böcker och papper. Den mesta tiden tillbringade han tillsammans med dessa, antingen i pojkrummet eller på någon skuggig plats i trädgården. Först vid sen eftermiddag skaffade sig Bertil avkoppling tillsammans med familjen, gärna genom ett parti krocket i trädgården.

Den 26 maj år 1908 disputerade Hammer för filosofie doktorsgrad, på en avhandling med titeln: *Bidrag till uppmärksamhetens psykologi*. Han erhöll högsta betyget Berömlig för avhandlingen och för dess försvar betyget Med utmärkt beröm godkänd. Det sällsynt goda betyget bidrog till att han, den 2 oktober samma år, utnämndes till docent i psykologi.

Den 1 januari 1909 erhöll Hammer förordnandet att upprätthålla den då nyinrättade professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Denna hade beslutats i riksdagen 1907 och inrättats i Uppsala året därpå. Under höstterminen 1908 uppehöll Geijer den nya pedago-

---

<sup>166</sup> I brev från farbrodern Karl Hammer 1989.

gikprofessuren, i väntan på att dess första egentliga innehavare skulle utses i konkurrens.

Hammer installerades som professor den 12 augusti 1910. Han uppehöll därefter stolen fram till sin död den 1 december 1929, då endast 51 år gammal. Han hade under november månad tagits in på Akademiska sjukhuset i Uppsala med cancer i bukspottskörteln. Jordfästning ägde rum den 5 december i Uppsala domkyrka under ledning av domprost Lizell, som också höll griftetalet. Denne yttrade bl a:

Den man, som vi nu samlats omkring till avsked, professor Bertil Hammer, han hörde till dem, vilkas storhet det var att troget och hängivet tjäna en sak, åt vilken han givit sin kärlek. Och stor och viktig var saken, åt vilken detta arbete ägnades: att så tränga in i och klarlägga själslivets lagar, att det skulle kunna bli till välsignelse för det dyrbaraste, mänskligheten äger, de unge släkten, på vilka den tror och hoppas. Däråt ägnade professor Hammer intresse ända från tidigare år och genom hela livsarbetet. Och ändå var det dock till slut inte sakens storhet, som imponerade, utan just själva det trogna, hängivna tjänandet. Att kritiskt belysa, att just genom denna belysning binda ensidigheten och överdrifter, det var hans styrka. Icke minst just därför att det gällde något så dyrbart, som ungdomens fostran ville han, att det i arbetet skulle vara sund försiktighet och behärskning. Han var en av dessa stilla, en smula slutna och reserverade personligheter, som ibland möta just denna universitetsstad. Han hade ingen stor vänkrets, men av sina få trofasta vänner, skattades han högt.<sup>167</sup>

Lizells beskrivning av Hammer är talande. Han betraktades<sup>168</sup> som en noggrann forskare. Hans produktion är inte speciellt omfattande<sup>169</sup> men den vittnar om stor beläsenhet och den är ofta omsorgsfullt utarbetad. Hammers personlighet präglades av stillsamhet, han var en tillbakadragen, ensam person, på gränsen till avvissande. Denna karaktär omvittnas inte bara av Lizell.

Hammers personliga läggning kommer inte alls till uttryck i hans skriftliga produktion. Men när det gäller hans förmåga att föra fram den, som han benämner, livsnära pedagogiken, en pedagogik som gör front mot pedagogiska psykologism och positivism, kan hans ensliga person möjligen ha varit ett hinder.

---

<sup>167</sup> Citerat ur Uppsala Tidning, 6 december 1929.

<sup>168</sup> T. ex. av brorsonen Karl Hammer, personlig korrespondens under 1989.

<sup>169</sup> Se appendix 2.



I det följande skall vi nu gå igenom Hammers produktion, från 1902 och fram till 1929. I ett avslutande kapitel skall vi också ta upp Hammers påverkan på svensk pedagogisk forskning och något om den utveckling som skedde perioden efter Hammers bortgång.

## Hammers produktion från 1902-1909

***Från Individualpsykologin till och med Installationsföreläsningen;***

Bertil Hammers förstlingsverk som författare i psykologi och pedagogik, är två kortare artiklar i *Verdandi* från år 1902, under den gemensamma titeln: *Individualpsykologien - de mänskliga själsolikheternas studium. En grundval för vetenskaplig pedagogik*. Dessa innehåller huvudsakligen ett kritiskt resonemang kring de individualpsykologiska metoder, som utvecklats och utnyttjats av bl. a. Ebbinghaus, Stern och Binet. Året därpå publicerade Hammer ett par sidor text i tidskriften *I Vår Tids Lifsfrågor* (1903). Tidskriften var fö redigerad av Alrutz. Här skriver Hammer om *Erfarenheter från utlandet med afseende å skolundervisning i psykologi och logik*. Artikeln är ett resultat av Pedagogiska föreningen i Uppsalas intresse för undervisningen i psykologi och etik i »föregångsländerna» Frankrike och Österrike. Hammer har på uppdrag av Alrutz gjort en resa till dessa båda länder för att på ort och ställe införskaffa information i frågan.

Hammer redovisar att de franska gymnasisterna i sista årskursen läser filosofi 8-9 timmar i veckan i de filosofiska sektionerna och 3 timmar i de matematiska. Under filosofi ordnar fransmännen in psykolog, logik, etik och metafysik. Till psykologin hör: själslivets egenart, minne och association, uppmärksamhet och reflexion, den skapande fantasin, förhållandet mellan språk och tanke, sinneshörelser och passion, böjelser, instinkt, vana, viljan och karaktären. Till logiken hör: formell logik, vetenskapen, de matematiska, naturvetenskapliga och humanistiska vetenskapernas metoder. Till etiken inräknas: Den mänskliga livets handlingsmotiv och mål, de viktigaste företeelserna i den personliga, husliga, sociala och politiska etiken. Till metafysiken hör: kunskapens värde och gränser,

filosofins grundproblem: materien, själen, gud. »Härförutom skola minst 4 orginalarbeten af filosofiska klassiker läsas», noterar Hammer (s 23).

I Österrike, meddelar Hammer, startade undervisningen i »propedevtikkursen» redan 1849 med undervisning i empirisk psykologi och logik. Dessa ämnen är ännu år 1900 de dominerande inom området men det anbefalles nu också »utflykter i kunskaps-teoriens, etikens och estetikens områden, äfvensom läsning af väl valda orginalställen ur filosofins litterära mästerverk» (s 24). Till omfånget är den österrikiska kursen mindre än den franska.

Den slutsats som Hammer drar i sin artikel skall ses i förhållande till den svenska läroverkskommitténs förslag om att korta ned filosofikursen vid läroverken. Hammer menar att en kulturstat som Sverige inte bör ha mindre kurser än vad som ges i Frankrike och Österrike och att kommitténs förslag därför borde falla.

I två arbeten från år 1905, *Zur Experimentellen Kritik der Theorie der Aufmerksamkeitschwankungen* och med åtföljande replik *Zur Kritik des Problems d. Aufmerksamkeitschwankungen*, som publicerades i Ebbinghaus och Nagels Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, presenterade sig Hammer som experimentalpsykolog. Han visade i dessa artiklar intresse för uppmärksamhetens problemområden, något som han skulle utveckla i sin gradualavhandling om uppmärksamhetens psykologi (se nedan s 154-159).

År 1905 publicerade Hammer, tillsammans med Andreas Wallgren,<sup>170</sup> en läslära, med namnet *Första läseboken*.

### ***Första läseboken och Intressemetoden***

Som ett metodiskt instruktion till *Första läseboken* skrev Hammer *Om den första läsundervisningen* i tidskriften Manhem 1906. Han gav också ut, tillsammans med Wallgren, ett större arbete i ämnet samma år, *Intressemetoden. Bidrag till den första läsundervisningens pedagogik*, samt en kortare artikel *Nya hjälpmedel för den första läsundervisningen* i Manhem 1907.

Hammer argumenterar i de kortare artiklarna i Manhem för behovet av nya läsläror. Den då förhärskande *Folkskolans läsebok* hade kopplats ihop med formalism och och extrem systematik,

---

<sup>170</sup> Wallgren var lärare vid folkskoleseminariet i Uppsala.

samtidigt som den ansågs innehållsligt främmande för barnen, varför den kommit i omotiverat vanrykte.<sup>171</sup> En förskjutning mot att barnens utgångspunkt i skolans undervisning överhuvud, hade presenterats av Ellen Key år 1902 i det, såväl i Sverige som utomlands, uppmärksammade arbetet *Barnets århundrade*.<sup>172</sup> Flera läsläror och läseböcker presenterades vid den här tiden i den nya andan. Bland ABC-böckerna märks Anna Kruses och Laura Löwenhielms *Vår Första Läsebok*, som publicerades hösten 1906. Kruse hade varit i USA 1904 och där kommit att influeras av pragmatismen, den då förhärskande pedagogiska filosofin i USA.<sup>173</sup> Efter hemkomsten presenterade hon sina tankar i ett föredrag vid Pedagogiska sällskapet, i mars 1906, där hon gjorde kritik mot den förhärskande ljudmetoden. Ljudningen, menade hon, förde barnets uppmärksamhet bort från ordet och därmed också bort från de begrepp som orden betecknar. Kruse föreslog således ordbildmetoden som den bästa och mest framkomliga.

Hammers & Wallgrens *Första Läseboken* publicerades året före Kruses & Löwenhielms läsebok. År 1905 hade en första upplaga lags fram, av vilken ytterligare tjugoåtta skulle följa fram till 1932. Till läseboken gav också Hammer & Wallgren ut en metodisk handledning 1906. Metoden gick under beteckningen »intressemetoden», med vilket menas att barns läsande skall styras av intressanta texter på så vis, att barnen upplever såväl nyttan som glädjen med att läsa och av att lära:

Av de få vetenskapliga undersökningar, som på sista tiden gjorts rörande hithörande psykologiska frågor, framgår också redan med full klarhet, att *intresse*, *uppmärksamhet* och *arbetsglädje* spela en

---

<sup>171</sup> Bland kritikerna fanns Anna Sandström. I en uppsats från 1886 framförde hon att *Folkskolans läsebok* var genomtråkig, framställd med tom retorisk stil och dessutom tendentiöst patriotisk. Se Furuland 1979 och Andersson, 1986, s 96.

<sup>172</sup> Ellen Key (1849-1926) anslöt sig till Rousseaus tes om den negativa uppfostran, om än väsentligt moderniserad med hjälp av Spencers utvecklingsfilosofi och Darwins utvecklingslära. I ett språk fyllt av retoriskt patos slungade hon sin banbulla mot samtidens pedagogiska teori och praxis: »Att ej låta barnet vara ifred, detta är den nuvarande uppfostrans största brott mot detsamma. Att dana en i yttre liksom i inre mening vacker värld för barnet att växa i, att där låta det fritt röra sig, ända till det stöter på den orubbliga gränsen för andras rätt, detta blir däremot den framtida uppfostrans mål».

<sup>173</sup> Som pragmatismens främsta talesmän räknas William James, John Dewey och Charles Peirce. Se t. ex. James *Pragmatism* (1907).

oerhörd roll vid inlärande. Detta gäller redan de vuxna personer, psykologerna experimenterat med; så mycket mera då i fråga om barn. Och i allra högsta grad gäller det nybörjaren, som ej vet av någon annan sysselsättning än den, som intresserar (Hammer & Wallgren 1906, s 66).

Med *intresse* förstod Hammer & Wallgren inte något som egentligen hade att göra med barns möjligheter att välja sysselsättning i vardagen. Det är ett misstag att blanda samman dessa aspekter av barns intressen, om vi tar vår utgångspunkt i Hammer & Wallgren.<sup>174</sup> Snarare förhåller det sig så, att läsebooksdebatten vid sekelskiftet var omfattande. Ovan har antytts att *Folkskolans läsebok* råkat i vanrykte, vilket till stor del berodde på dess metodiska uppläggning men också i förhållande till texternas innehåll. Hammer & Wallgren hävdar att läseböcker inte skall vara naturläror, utan de skall främja fantasin genom t. ex. sagor och andra texter av sådan karaktär. Barns intresse är inte entydigt kopplat till den på den tiden, och för de flesta, tunga och enahanda vardagen, utan till önskningar och föreställningar bortom vardagen. *Den Första läseboken* utgör på sitt vis en kollision mellan den gamla tanken om faktainlärande och fantasi i läsinläring och läsning. Detta kommer till uttryck när de diskuterar vad reformeringen av läsundervisningen innebär (s 56-63). Här påpekas bl. a.:

Det finns inom samtidens pedagogik en mycket allmän fördom, som döljer sig under de vackra namnen åskådlighet, innehåll o d. Den går därpå ut att barnen allestädes skola använda sina sinnen; allt skall göras drastiskt åskådligt. På den första läsundervisningens område tager den formen av en förvisningsorder för alla ord, som ej kunna presenteras såsom verkliga handgripliga föremål. Eller med andra ord: naturstudiet skall läggas till grund för läsningen. Man skall äntligen ha sådana ord som bi, bo, sten etc, alldeles som om i världen ej fanns annan verklighet än - konkreta substantiv. Som om allt det jag ej just i detta ögonblick ser, berör, luktar osv saknade åskådlighet och verklighetsintresse - En författarinna (Kruse, min anmärkning) som kritiserat *Första Läsebokens* läslära vill komma åt innehållet. Vi se här den ovan antyddade fördomen sticka fram med all önskvärd tydlighet. Stoffet i vår läslära: goss- och flicknamn, gåtor, lekar, ordstäv, barnrim o.d. rör sig om saker, som man ej kan taga fram och förevisa i klassrummet - därför sakna de innehåll.

Att en dylik uppfattning är oriktig, visar erfarenheten. Vore den riktig, skulle ingen intressantare och åskådligare lektyr finnas än - museikataloger och planschbeskrivningar. Ramsor och berättelser skulle däremot vara en mycket ledsam läsning.

---

<sup>174</sup> Jfr Andersson, 1986 s 90.

...

En intressant lektyr har den egenskapen, att den egentligen gör alla illustrationer överflödiga. Den har nämligen - och här kommer jag till det stora okända för vår tids åskådlighetsivrande pedagoger - en *inre åskådlighet*. Den vet att väcka till liv inom oss bilder ur vår egen själupplevda verklighet; den vädjar med andra ord till de grundpelare för allt starkt åskådighetsliv som heta: känsla och fantasi (s 57-58).

Hammer & Wallgrens ståndpunkt ligger nära den konstpedagogiska rörelsen i Tyskland vid sekelskiftet och Stanley Halls barnpsykologi. Den förra reagerade starkt mot en intellektualistisk och fantasilös skola och förde fram kravet på att frigöra barnets skapande krafter, för att på så vis påverka hela barnets personlighetsutveckling. Konstpedagogiken drog snart till sig olika slag av pedagoger, sådan som kom att tala om *en ny fostran*. Bland dessa märktes, ovan nämnda Ellen Key, Ludwig Gurlitt i Tyskland och A. S. Niell i England, och ur dessa växte småningom fram den radikalare reformrörelsen i Tyskland (Kerschensteiner, Gaudig, Otto och Spranger) och progressivismen i USA (Parker och Dewey). Hall å sin sida hade, vid sidan James, blivit känd för sina banbrytande arbeten inom barn- och ungdomspsykologin.<sup>175</sup> Hall kom att lägga vikten på barns behov och nödvändigheten av att ta hänsyn till barnets naturliga utveckling. Flera av dessa skulle Hammer återkomma till senare i sin produktion.

Den goda läsmetoden, menar Hammer & Wallgren, i sin metoddiskussion, kan karaktäriseras i följande utgångsantagande, där de explicerar den metodiska grunden för val av läsningens innehåll:

Ha vi genom ett bra läsestoff lyckats försätta barnen i det själstillstånd av intresserad förväntan, som är den verkliga läsningens, i det att därvid meningen eller tanken i det lästa föresvävar fantasien, så ha vi helt enkelt kommit fram till en *menings-* eller *tankemetod* och sålunda rent av distanserat ordmetoden. I själva verket ha de läopsykologiska forskningarna visat - för att ännu en gång citera min Manhem-artikel - att det ej blott är igenkännandet av ordbilderna utan minst lika mycket begripandet av *meningen* i det lästa, som betingar en flytande uppläsning. Sålunda är det rent av ett metodiskt krav, att till första läsestoff välja sådant, som har resonans hos de små och följaktligen kan ställa deras fantasi på vakt för att uppfatta det, som läses (s 59).

---

<sup>175</sup> *The Contents of Childs Mind* (1883), *Adolocene* (1904).

*Den Första Läsebokens* metodik bygger således på medvetna val av innehåll och form. Grunden för dessa val redovisas i boken *Intressemetoden* och vi skall nu undersöka hur denna kommer till konkret gestaltning i deras läslära.

Hammers & Wallgrens läslära inleds med inläring av bokstäverna. Först gäller det vokalerna, av dessa de hårda före de mjuka. Den inbördes ordningen är inte alfabetisk, så som bokstavs-inläringen i allmänhet är idag, utan hos Hammer & Wallgren kommer de hårda vokalerna i följande ordning: a, å, o u, och de mjuka: ä, e, i, y, ö. Enligt Stenhag (1990)<sup>176</sup> har detta med överprickningsproblematiken att göra. Bokstäverna a, å och ä skrivs lika men dess ljud avgörs av överprickningen. Detta förhållande, menar Stenhag, utgör inte sällan problem i bokstavs- och ljudinläringen hos lässvaga barn.

Till varje vokal har författarna kopplat ett substantiv (olika djur och »yrhätta») utom för vokalen ä. Denna illustreras genom verbet »äta». Anledningen till denna skillnad finns inte diskuterad i läro-medlet. Vi kan därför bara notera saken.

Efter inläring av vokalerna följer inläring av konsonanterna. Också här finns bokstaven illustrerad i en bild (se nedan). Barnet skall betrakta bilden, de skall förstå ljudet och bokstavens namn. De skall därefter ge exempel på ord innehållande ljudet, oavsett om det är begynnelse-, mellan- eller slutljud, ur det egna ordförrådet. De skall hitta ljudet i bokstavslådan, i spalter eller på läsramen. Parentetiskt kan påpekas att det i boken talas om ett ljuds »mellan-placering», vilket kan jämföras med dagens intetsägande term om samma sak: ljudet »i mitten». Hammer menar senare,<sup>177</sup> att illustrationer underlättar vid inläring av bokstäver så att denna blir accosiativ och spontan. Konsonantföljden inleds med att hålljuden presenteras först genom bokstaven s. Därefter följer c, n, m, r, v, j, f och t. När läsläran nått så här långt är sjutton bokstäver inlärd. Dessa räcker som underlag till en sammanhållen text, men någon sådan presenteras inte. Vad barnen möter som hela ord är egennamn, kortare deviser (t. ex. Envis är ovis) och barnvisor.

---

<sup>176</sup> Jfr också Gjessing 1986.

<sup>177</sup> I *Experimentell och intuitiv pedagogik* 1909.



Därefter vidtar inläring av stötljuden, där bokstaven t presenteras först. Därefter följer k, p, d och g, samt strupstötljudet h före b. När denna del är avklarad påbörjas läsning av betydelsebärande texter och gåtor. På sex sidor presenteras så direkt och indirekt dialog, tankestreck och skiljetecknen ? och !. I en jämförelse med dagens läsläror, är tempot i Hammers & Wallgrens bok påfallande högt. Flera nya och besvärliga moment följer slag i slag, inte minst gäller detta den lästekniska färdigheten.

När alla de tjuugoåttio bokstäverna är inlärd, börjar presentationen av den ljudstridiga kombinationen ng-ljuden stavat med g. Därefter bokstaven c i kombination med k (ck) och till sist bokstaven x. I bokstavsraden saknas således q. Den finns inte med förrän det är dags att lära alfabetet. Någon förklaring till detta förhållande lämnar inte Hammer & Wallgren. När läsningen så sätter igång försöker författarna att leva upp till den typ av intressemetod som de utgår ifrån. Stor omsorg för val av texter präglar urvalet. I intressemetoden ingår, att läraren skall visa centrala moment i texterna, berätta och förtydliga innehållet på sådant sätt att det stimulerar barnens läsintresse. Lärarens roll är på så vis viktig, rent av så viktig att Hammer & Wallgren påpekar att någon hemläxa i läsning inte är att anbefalla.

Texterna handlar till övervägande delen om djur och lantliga miljöer. Jordbruksbefolkningen uppgick, vid sekelskiftet, till 55,1%



av befolkningen. 1910 hade denna del reducerats till 48,8%<sup>178</sup> varför det egentligen inte finns fog för att anta att *Den Första Läseboken* specifikt riktar sig mot barnen på landsbygden. Snarare är det så, att Hammer & Wallgren utgår från ett också idag vanligt antagande, att barn har ett grundläggande intresse för djur och natur och för jämnåriga barn i skilda miljöer.

Varje lektion skall inledas med en repetition av den vid det föregående övningstillfället lästa textens innehåll. Läraren skall fästa barnens uppmärksamhet på vad texten handlade om, och inte på de lästekniska eller andra instruktionerna. I intressemetoden ligger just att fokusera på innehållet i det lästa på ett sådant sätt att eleverna intresserar sig för textens innehåll. Detta kan ske genom att läraren berättar något i förbindelse med textens innehåll eller att klassen diskuterar och kritiserar vad de läst vid föregående tillfälle. Kritik kan till exempel uppkomma genom att läraren återberättar texten på ett helt felaktigt sätt, eller att läraren anknyter till någon av de svagare elevernas felaktigheter.

Hammer & Wallgren talar också om repetitionens och variationens betydelse. Barnen skall läsa samma text flera gånger. När den är behandlad i skolan får (frivilligt) barnen t. ex. läsa hemma. De skall också beredas möjligheten att jämföra texter, illustrera, dramatisera eller genom pantomimer gestalta delar av innehållet i texterna (s 15).

När författarna talar om lärarens skicklighet blir det i första rummet fråga om metodisk kompetens. Denna refererar främst till intressemetodens grundläggande idé om att ta utgångspunkt i eleven och elevens vardagserfarenheter. Denna tanke arbetade Hammer med parallellt i sin gradualavhandling, som tas upp nedan, vars arbete han inledde år 1902, och som slutfördes år 1908. Här blir vardagsmedvetandet en väsentlig grund för att förstå skilda fenomen i människors sätt att hantera vardagen. I lärlärens metodiska anvisningar träder samtals teknik fram som en central tanke. Genom en sådan antas läraren kunna lyssna till elevernas vardagsföreställningar, stimulera dessa och utveckla dessa, inte minst beträffande ordförrådets begrepp och termer. Läraren bör »med noggrann nit» notera varje elevs framsteg och förändringar i ett särskilt protokoll. Ett annat inslag i lärarens yrkesskicklighet menar Hammer & Wallgren är förmågan att använda svarta tavlan. Med

---

<sup>178</sup> Se Bunte & Jörberg 1977, s 87, tabell 123.

kritans hjälp skall läraren illustrera, förklara, berätta etc där orden inte räcker. Lärarens skall också vara musikalisk, kunna spela och sjunga och på så vis bidra till att skapa god stämning i klassrummet, därutöver kräver Hammer & Wallgren att läraren skall vara väl bevandrad i litteraturen. På så vis kan läraren välja litterära stycken för högläsning, som är anpassade efter elevernas intressen och som på olika sätt kan bidra till ny kunskap och nya förståelser. Högläsningen skall därutöver vara av sådan art, att den på alla sätt är njutbar för eleverna.

På sidan 11 varnar Hammer & Wallgren för ett alltför uppdrivet tempo. Tålmod måste prägla lärarens undervisning. De varnar också för ett alltför vetenskapligt förhållningssätt till kunskapen. Läraren bör inte fråga »Vad är att osa?», eftersom det endast är en professor i logik som kan besvara en sådan fråga och någon sådan finns ju inte i skolan, noterar Hammer & Wallgren.

I enlighet med Lyttkens<sup>179</sup> förordade inte Hammer & Wallgren någon skrivläsmetod, även om den skulle kunna vara möjlig inom ramen för intressemetoden. Skrivinlärning var något som de menade kunde komma in senare, och då med särskild hänsyn tagen till elevernas intresse för skrivandet. De menar vidare, att även om skrivträning av pedagogiska skäl kan försvaras tidigt i läsinlärningen så borde det av praktiska skäl uppskjutas till en senare tidpunkt. Skrivning är nämligen, enligt Hammer & Wallgren, en sk tyst övning, och skall därför sättas in i de fall där läraren undervisar mer än en klass samtidigt.

Hammers & Wallgrens läsebok och metodboken kring intressemetoden kan uppfattas som ett resultat av hur den svenska läseboksdiskussionen fördes vid sekelskiftet. Det är inte utan, att man kan uppfatta deras ansträngningar som en direkt effekt av den kommitté<sup>180</sup> som arbetade med läseboksfrågan, och där bl. a. Carl Kastman och Lyttkens ingick. Utredningen skulle formulera de grundsatser som skulle gälla för för såväl innehåll som framställningssätt. Bl. a. heter det:

---

<sup>179</sup> Ivar Lyttkens hade i sin handledning 1883 ifrågasatt en alltför långtgående samordning mellan läsning och skrivning. Han menade att dessa är väsentligens skilda verksamheter.

<sup>180</sup> SOU 1887.

Vid urvalet af det stoff, som bör ingå i läseboken, måste således afseende fästas vid icke blott den formella språkbildningens kraft, utan äfven vid behofvet af ett lärorikt och intresseväckande innehåll, hemtadt från olika områden af människans och naturens lif (SOU 1887, s 2).

...  
Läsestycken bör i allmänhet vara enkla till stil och komposition, eller med andra ord: de böra vara fria från all retorisk ståt och derjemte så folkliga och allmänfattliga som möjligt; vidare böra de vara sammanhängande och helgjutna samt slutligen, så långt det är möjligt, fria från främmande ord (SOU 1887, s 5).

I en framställan, och som ett svar på läsebokskommittéens utlåtande, från Sveriges allmänna folkskolläraförning år 1889, framfördes kravet, att läseböcker för folkskolan skulle ta hänsyn till barnets förutsättningar, erfarenheter och föreställningskrets. Dessa principer, menade man, hade stöd i vetenskapen, och förutskickade en ny sorts pedagogik. Denna skulle ta hänsyn till barnets intresse och utvecklingsnivå.<sup>181</sup> Hammer & Wallgren gjorde det på ett utmärkande sätt, och för Hammers del kom detta inte endast att prägla hans insatser kring läseboken och intressemetoden, utan den »nya pedagogiken» skulle leda honom genom hela hans vetenskapliga produktion.

### ***Bidrag till uppmärksamhetens psykologi***

År 1902 började Hammer att arbeta med gradualavhandlingen *Bidrag till uppmärksamhetens psykologi*, som han skulle lägga fram och försvara i Uppsala den 26 maj 1908.

I förordet riktar Hammer sitt tack till Geijer, von Schéele och Öhrvall.<sup>182</sup> Dessa tre har varit Hammers lärare och lämnat »värdefulla synpunkter» på avhandlingen.

I *Bidrag till uppmärksamhetens psykologi* försöker Hammer klarlägga uppmärksamhetens natur, betingelser och arter. Detta görs genom en ingående studie av, vad Hammer menar, det bästa erfarenhetsmaterialet, nämligen noggrant bokförda upplevelser från det dagliga livet. Detta i motsats till det mer eller mindre verklighetsfrämmande material som konstrueras vid skrivbordet eller i laboratoriet. Med stöd av naturlig, vardagsmässig upmärk-

---

<sup>181</sup> Jfr Andersson, 1986 s 97.

<sup>182</sup> Vi kan notera, vilket påpekats ovan, att Geijer och Öhrvall sedan verkade som sakkunniga vid konkurrensen till den första pedagogikprofessuren.

samhet menar sig Hammer kunna definiera uppmärksamhet som *själslivets koncentration på ett problem*. I fenomenet ingår vanligen, menar Hammer, såväl förstånd-, känslö- som viljeelement, dvs en känsla av frappering, en strävan efter klarhet (undran, expektation) och problemets lösning (receptionens fas). Väsentlig är den andra fasen, där uppmärksamheten *är* inställningen på ett problem, en strävan efter klarhet. Detta är, menar Hammer, en viljeakt med intellektuellt syfte.

Om avhandlingens huvuduppgift säger Hammer själv:

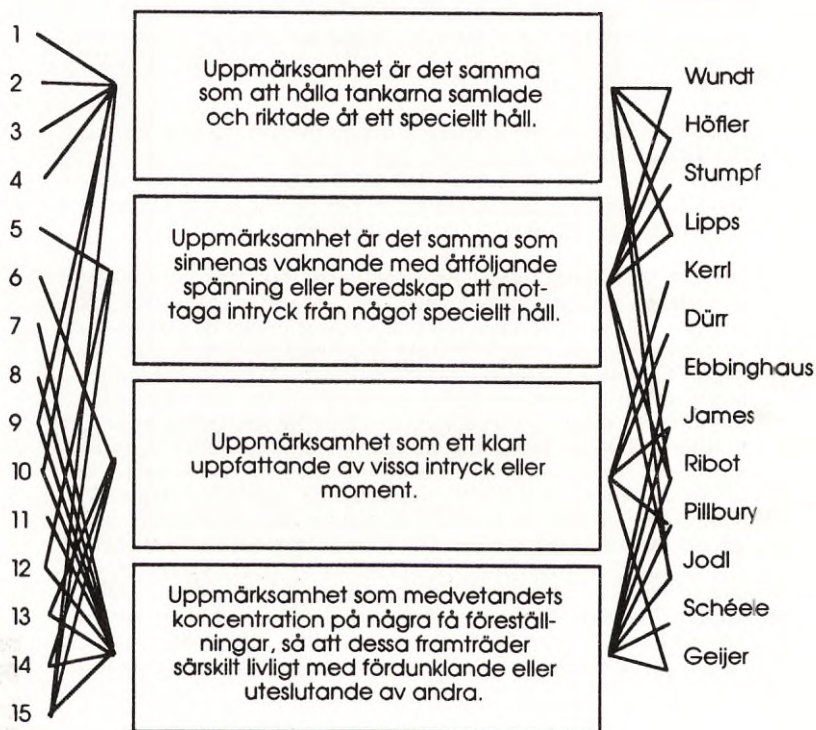
Uppgiften för denna avhandling är i korthet sagt att genom den förut skildrade retrospektiva metodens applicering på uppmärksamhetens fenomen lämna ett bidrag till en såvitt möjligt *naturlig beskrivning* av desamma. En psykologisk analys kommer härvid med redan från början såsom ett nödvändigt led i själva den spontana själviakttagelsen. Denna sker nämligen alltid från någon viss synpunkt: helt oreflekterat framställa sig i och med introspektionen frågorna, i vad mån sensationskvaliteter, känslomoment, spänning, strävan etc. äro med i förloppen, och därvid är ju den abstraherande analysen strax ifrån början med i spelet.

I samband med den beskrivande analysen inställer sig problemet om det *kausalsammanhang*, som ligger till grund för de skildrade företeelserna. För visso bör man ej lämna ur räkningen denna ätiologiska synpunkt och stanna vid en blott fenomenologi, såsom sed är på vissa håll inom den samtida psykologien.

Då det varit nödvändigt att samla och inordna de studerade fenomenen i några få bestämda, med speciella namn utmärkta grupper, vill jag uttryckligen förklara, att dessa endast göra anspråk på att representera *en* lämplig översikt av uppmärksamhetens fakta, icke någon fullkomlig logisk klassifikation. - Med hänsyn till verklig inre släktskap har jag trott mig kunna sammanföra våra uppmärksamhetsförlopp i *tre* naturliga kategorier, ... Av de tre grupperna torde det vara lämpligast, att först behandla den som ... synes vara den primära typen, den form av uppmärksamhet, som ensam är till finnas hos det späda barnet och i allmänhet på själslivets lägre utvecklingsstadier. Som detta förlopp plägar inträda såsom en mer eller mindre häftig impuls, benämner jag det *impulsiv uppmärksamhet*. Den i moment 3 antydda formen synes vara mest karakteriserad av det tvångsläge, som därvid härskar, vadan den lämpligen kan betecknas med ... *kognitiv uppmärksamhet*. Den tredje och sista formen kallar jag *receptiv uppmärksamhet*, enär den utmärkes därav, att vi fått koncentrationen så att säga till skänks, vi förhålla oss blott och bart mottagande (s 16f).

Avhandlingen är upplagd så, att Hammer först noterar vardagsmedvetandets betydelse för undersökningar av psykiska fenomen som uppmärksamhet. Han redovisar t. ex. en undersökningsgrupp,

där han frågat vuxna personer som är av »vetenskaplig psykologi ofördärvade» (s 1) om vad de menar med uppmärksamhet. Han ordnar de svar han får, först i utsagor sedan i kategorier. Försökspersonerna är 15 till antalet, och han ordnar utsagorna i fyra innebördsligt olika »bestämningar av uppmärksamhetens begrepp» (s 3). Därefter inventerar han vetenskapens definitioner av samma fenomen. Han går då till 13 olika vetenskapsmän, som på skilda sätt definierar uppmärksamheten. Hammer finner då att det föreligger en innebördslig likhet mellan de båda grupperna på så vis att man kan härleda varje utsaga och definition till ett kategorisystem omfattande fyra olika beskrivningar av fenomenet uppmärksamhet. Sammantaget ser dessa ut på följande sätt (s 2-6):



Hammers projekt är, att ur den ovan framvisade divergensen, undersöka om det kan finnas någon grundläggande bestämning av vad uppmärksamhet är. Han konstaterar »Inför sådana motsatser ser det ganska mörkt ut med utsikten att upptäcka någon väsentlig överensstämmelse, som motiverar de skilda fenomenens inordnande under ett gemensamt begrepp» (s 8).

Den metod som Hammer utnyttjar för att nå fram till en grundläggning av uppmärksamheten, benämner han *spontan retrospektion* (s 12-17). Metoden är ett alternativ till den naturvetenskapligt orienterade experimetella psykologin. »Söker man nu i motsats härtill anskaffa ett verkligt forskningsmaterial, en induktivt vunnen samling enskilda fakta, så finner man sig snart vara ute på stiglösa vidder. De psykiska erfarenhetsobjekten äro nämligen icke såsom växter och djur givna på sina bestämda platser, där de liksom vänta på den kringströvande samlaren. ... de psykiska fenomenen äro långt mera invecklade och flyktiga samt för vår beräknade avsikt svåråtkomligare» (s 12). Den spontana retrospektionens metod är en fråga om systematisk spontan självakttagelse. Den består i att forskaren iakttar det aktuella fenomenets olikheter, noterar det och beskriver det. Problemet med denna metod, menar Hammer, är att det inte kan ske någon exakt upprepning eftersom det förekommer i vissa specifika sammanhang och omständigheter. Han anmärker därför: »Någon *iakttagelse* i strängt vetenskaplig mening, dvs observation med förberedd uppmärksamhet, kan det vid dem ej vara tal om, enär mitt betraktande börjar först då fenomenet redan förflutit. Den spontana självakttagelsen blir sålunda alltid retrospektiv, blir ett studium i minnets perspektiv» (s 13).

Det resultat som Hammer önskar nå, skall ske genom den retrospektiva metodens applicering på uppmärksamhetens fenomen på så sätt, att en »naturtrogen beskrivning» (s 16) kan ske. I den beskrivande analysen vill Hammer ta in en ätiologisk (läran om orsaker) synpunkt, för att på så vis utvidga fenomenologin (s 17) från blotta beskrivningar till att också ta hänsyn till de sammanhang där fenomenet uppträder. Hammer betonar att hans resultat inte skall uppfattas som någon fullständig logisk klassifikation, utan den gör endast anspråk på att »representera *en* lämplig översikt av uppmärksamhetens fakta» (s 17).

Efter noggrann genomgång och analys av uppmärksamhetens olika delar och den psykologiska vetenskapens behandling av fenomenet, kommer Hammer småningom fram till en grundläggande bestämning av uppmärksamheten. Denna måste uttryckas i termer av sin egen helhet, »såsom en fortgående process med skilda stadier, vilka på det intimaste sammanhånga inbördes» (s 99). Detta konstaterar Hammer som en kritik mot en, som han uppfattar det, alltför sönderdelande psykologi. Det intressanta ligger i relationerna mellan processens olika steg, menar Hammer:

Vi kunna sålunda slå fast vid den givna bestämningen av uppmärksamheten såsom förmåelsekraftens inriktande eller koncentrerande på en viss uppgift, på lösningen av ett problem, besvarande av en fråga (s 100).

Denna bestämning av uppmärksamheten återfinns Hammer till del hos Stumpf, som talar om uppmärksamhet som en form av intresse, och hos Wundt, som behandlar uppmärksamheten som ett tillstånd vid klar uppfattning. Dessa båda hänför emellertid uppmärksamheten till känslor, något som Hammer inte kan gå med på. Vänder man sig nu till de försökspersoner, som inte av den vetenskapliga psykologin, av Hammer, ansågs ofördärvade, finner han att det är åtta kan sägas omfatta den grundläggning av uppmärksamheten som studien givit för handen. Det är försökspersonerna nr 3, 7, 8, 9, 10, 14 och 15, noterar Hammer med utropstecken (s 100).<sup>183</sup>

Det kan vara av vikt att redan här notera Hammers intresse för Stumpf. Han var elev till Frans Brentano och stod på så vis fenomenologin nära. Stumpf såg bland sina elever bl. a. James under en kort period, men framför allt namn som Köhler och Koffka,

---

<sup>183</sup> I den figur som jag tecknat ovan (s 154) framgår inte vad som i innehållslig mening skulle skilja t. ex. försöksperson 1 från 3, dvs vad som avgör att fpn 3, av Hammer, räknas till den grundläggande definitionen och inte fpn nr 1. För att förstå detta måste vi gå till utsagorna. *Fpn 1:* »Noga följa med en sak, som föreslås, föreläses eller omtalas för att sedan kunna återge det», *Fpn 2:* »Uppmärksamhet är själens avsiktliga aktgivande på omgivningen», *Fpn 3:* »Förmågan att i varje fall kunna bortisolera tankar, som inverka störande och avledande, samt att koncentrera sin iakttagelse på en viss uppgift för att lösa den snabbt och redigt och att därvid få den möjligast bästa minnesbild som behållning», *Fpn 4:* »Aktande på det man har för händer». Det är således bara fpn nr 3 av dessa som Hammer kategoriserar i samma definition som han presenterar som resultatet av sin studie. Någon explicit diskussion kring hur tolkning och kategorisering av utsagorna sker, för inte Hammer.

varför Stumpf kan räknas som en av de som senare lade grunden till gestaltpsykologin.

I tidskriften *Psyke* 1910 tar Reinhold Geijer upp Hammers avhandling till diskussion. Det är ingen tvekan om Geijers entusiasm, det heter bl.a:

Nyss nämnda gradualavhandling ... i utgör trots af sin anspråklösa titel ett omsorgsfullt planlagdt och äfven med en viss grad af fullständighet genomfördt försök till en, mestadels på egna retrospektivt introspektiva iakttagelser och analyser byggd, systematisk utredning af uppmärksamhetens allmänna begrepp och väsen, dess skilda hufvudformer, dess integrerande moment och dess både yttre och inre villkor. Denna afhandling bedömdes af Humanistiska Sektionen på mitt förslag med betyget Berömlig. Och hvarje gång jag under fullgörande af detta mitt granskningsuppdrag ånyo genomläst densamma, har jag ytterligare förvissat mig om huru väl den förtjänade detta höga vitsord - som under den tid af 20 år jag varit professor i Uppsala här icke mer än två gånger förut tilldelats gradualafhandlingar i mitt ämne - genom sina rent formella och sakliga förtjänster i förening. (s 133).

Hammers uppmärksamhetsteori kommer fram också i ett annat arbete från år 1908, *Uppmärksamhetens problem inom den nyare psykologien*. Detta 66 sidor omfattande arbete publicerades i tidskriften *Psyke*,<sup>184</sup> och visar prov på att Hammer är väl bevandrad i psykologins historia och i samtidens filosofi.

Efter förslag från Geijer gavs avhandlingen, vid sektionens sammanträde den 27 maj 1908, betyget *Berömlig* för författandet och betyget *Med utmärkt beröm godkänd* för dess försvar.<sup>185</sup> Vid samma möte föreslår Geijer också att Hammer skall förordnas som docent i psykologi vid Uppsala universitet. Detta förslag antogs.<sup>186</sup>

***Experimentell och intuitiv pedagogik,  
Iakttagelseförmågan, Föreläsningarna i pedagogik och  
didaktik 1909 samt***

***Nya uppslag inom individualpsykologien***

I maj månad 1908 hade Hammer lagt fram sin gradualavhandling. Redan under hösten samma år, tog han sig an nästa arbete. Det var

---

<sup>184</sup> En svensk psykologisk tidskrift som gavs ut mellan åren 1906-1920 av Sidney Alrutz.

<sup>185</sup> UUA-Fil-fac, vol A1b:15 1908, s 68.

<sup>186</sup> UUA-Fil-fac, vol A1b:15 1908, s 88.



dels en ca 300 sidor omfattande text som behandlade hans syn på »grundläggande pedagogiska princip och detaljfrågor». Detta färdigställdes under 1909 och publicerades under rubriken *Experimentell och intuitiv pedagogik*. Det andra arbetet, *Iakttagelseförmågan* publicerades senare samma år. Tillsammans med de föreläsningar som han höll i egenskap av vikarierande professor i pedagogik, utgör perioden 1908-1909 en av Hammers mest produktiva. Detta har med all sannolikhet med den kommande konkurrensen att göra.

I *Experimentell och intuitiv pedagogik* försöker Hammer visa att det psykologiska experimentet inte har den direkta betydelse för pedagogiken som flera av tidens främsta experimentalpsykologer hävdade. Detta styrks dels av en serie exempel hämtade från bl. a. uppmärksamhetsforskning och minnesstudier, och dels från undersökningar rörande undervisningsmetodiska problemområden (rättskrivning och innanläsning).

I bokens inledande del redogör Hammer för hur han uppfattar det pedagogiska forskningsfältet. Det består av två huvuddelar: den ena är i allt väsentligt experimentalpsykologisk, den andra mer pedagogisk i sin grundkaraktär. Experimentalpsykologin delar författaren in i ett antal huvudinriktningar. 1. Barnpsykologisk forskning, här märks namn som W. Preyer, L. W. Stern, S. Hall och A. Binet, 2. Skolhygienisk forskning, med Höpfner, Greisbach, Burgerstein, Axel Key och Öhrvall som främsta företrädare, 3. Forskning rörande efterblivna och vanartade barn, Koch, Strümpell och Trüper, 4. Klinisk-medicinsk forskning kring individuella föreställningstyper genom Galton, Binet och Stern, 5. Den moderna experimentalpsykologiska forskningen rörande det högre själslivet och då främst kring inläring och minne, där Ebbinghaus, G. E. Müller, Schumann och Meumann är de främsta företrädarna, 6. Vittnesmålets psykologi via Gross, Stern och Wreschner. Till pedagogisk forskning räknar Hammer didaktiken bl. a. genom direkta pedagogiska experiment, t. ex. kring den bästa rättskrivningsmetoden eller kring läsinläring. Här refererar Hammer till W. A. Lays *Experimentelle Didaktik*, ett verk omfattande 600 sidor som presenterades 1903. Den brist som Hammer emellertid tycker sig se hos Lay är avsaknaden av en genomarbetad vetenskaplig metod, detta är »en betänklig brist», noterar Hammer (s 6). Däremot ser Hammer Ernst Meuman som det pedagogiska experimentets moderna grundare och anför dennes 2

volymen och 1000 sidor omfattande *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik* (1907), som »den första sammanfattande framställningen av denna vetenskaps resultat och metoder och utlovar därstädes en systematisk pedagogik i en icke allt för avlägsen framtid» (s. 6). Som komplement till Meumann räknar Hammer också in P. Barths »intelligenta och innehållsrika bok» *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*<sup>187</sup> från år 1906.

Denna nya riktning inom pedagogiken gör uttryckligen anspråk på att innebära en reformation, för att ej säga revolution, inom sitt område. Den förebrår den gamla pedagogiken att den saknat det empiriska underlag av fakta, som allena kan bära upp pedagogiska föreskrifter och normer. Motiveringen av de praktiska föreskrifterna skedde därför antingen medelst fullkomligt fantastiska idéer rörande barnets själsliv - så hos Rousseau - eller ock medelst filosofisk-spekulativa konstruktioner - så hos Fröbel och Herbart. I stället för denna »autoritativa» eller deduktiva väg, som »ej kan nog skarpt fördömas», vill nu den experimentella pedagogiken beträda en helt annan. Den vill framför allt sätta den enskilde uppfostraren i stånd, att på varje punkt bli klar över motiveringen för sina mått och steg, sålunda böja hans - och därmed även barnens - självständighet gent emot de pedagogiska normerna och schablonerna. »Vi måste ha vetenskapligt analyserat lärarens arbete och dess inverkan på skolbarnet ... och vi måste ha empiriskt utforskat läromedlens lämplighet för barnets särskilda utvecklingsstadier och skolväsendets organisation i dess utomordentligt invecklade relationer till stats- och samfundslivet, till de ekonomiska förhållandena mm, innan vi kunna skriva lagar för detta område av pedagogiken». Sålunda vill den nya pedagogiken vara en verklig *pedagogisk forskning* eller, då det är fråga om studiet av ett befintligt erfarenhetsområde, *empirisk-pedagogisk forskning* (s. 7).

Hammer hävdar att experimentet som grund för pedagogisk forskning är »enormt överskattat». Det har sina begränsningar och dessa är särskilt tydliga inom pedagogisk forskning. Pedagogikens objekt är vardagen själv och hela dess orsakskomplexitet. Vardagen är inte kvantitativ, »Att direkt mäta de andliga fenomenen är visserligen ej möjligt - en centimeter olust kan man ju inte tala om» (s. 8), menar Hammer som en kritik mot det nya positivistiska

---

<sup>187</sup> Barth hade i sin *Spezielle Erziehungs- und Unterrichtslehre* delat in undervisningen i två huvudgrupper: den humanistiska och den reala. Dessa ämnen är i sig förknippade med olika slags kunskaper och färdigheter: Humanistiska ämnen: *A. Kunskaper*: Religion, historia, språk och litteratur. *Färdigheter*: Tala, läsa, skriva, sjunga. Realämnen: *Kunskaper*: Naturhistoria, geografi, matematik, fysik och kemi. *Färdigheter*: Räkning, teckning och handarbete.

forskningsidealet som börjat spira inom pedagogiken. I stället är det i vardagen som det »pedagogiska geniet» står att finna och den vetenskapliga pedagogikens uppgift är »att komma efter för att anteckna, analysera och förklara ... att i första hand noggrannt *beskriva och iaktta fenomenen sådana livet företer dem* för att sedan analysera och uppspåra de faktorer, som betinga utvecklingsförloppet» (s 12, 13). För att få reda på hur lärarens arbete är, behöver man alltså i detalj studera hur den framgångsrike läraren bedriver sin verksamhet.

Hammer uppfattar pedagogiken som en kulturvetenskap, som inte endast är hänvisad till objekt som uppfostran och undervisning, utan också till andra områden, som rättssystemet, sjukvården och över huvud alla yrkespraktiker. Inom dessa områden, menar Hammer, föreligger ett »skriande behov ... av att intränga och förstå» (s 14) och att på så vis överbygga det gapande svaljet mellan teori och praktik. Den forskning som Hammer förordar som ett alternativ till experimentell psykologi, måste kunna ta sin utgångspunkt i vardagen och därmed benytta sig av speciella forskningsmetoder: »Pedagogen får icke för mycket stänga sig inne i laboratorieluft, han måste gå verkligheten in på livet och taga den i skärskådande sådan den är, sammansatt och svårutredd» (s 15).

Den forskningsmetod som bör utvecklas inom den nya pedagogiken, och som Hammer kallar intuitiv, skall fokusera ett antal ögonblicksbilder ur det levande livet eller göra en serie tvärsnitt eller djuplodningar i verkligheten, sådana de faktiskt föreligger. Dessa skall analyseras fram till en vetenskaplig förståelse och beskrivning. Denna metod har inte den experimentella psykologins krav på sig, men det förringar inte metodens vetenskapliga värde (s 16).

Jag åsyftar den metod, som redan inledningsvis framhållits såsom ett nödvändigt komplement till den experimentella: den deskriptiva, konstteoretiska, intuitionsanalytiska eller hur man nu skall benämna den (s 23).

Efter denna inledande diskussion kring pedagogikens vetenskapliga objekt och metoder, går Hammer över till att mer konkret illustration av vad hans resonemang kan innebära. Han går då igenom de ovan redan nämnda innehållsområdena uppmärksamheten, minnet, skrivnings- och läsinlärnings-undervisningen.

Hammer tar upp flera av de teman som han presenterade i avhandlingen. Inte minst gäller det kritiken av den experimentella psykologin. I *Experimentell och intuitiv pedagogik* lägger han nu fokus i pedagogiken, och då särskilt i förhållande till klassrumssituationen och till den del av pedagogiken som benämns didaktik. Denna delvisa förskjutning av fokus kan måhända förklaras i hans speciminering för professuren.

Frågor kring hur uppmärksamhet skapas i klassrummet, av läraren, är något som Hammer uppehåller sig vid. Han menar, att frågan om hur man skapar intresse och uppmärksamhet hos eleverna är en fråga om framställningens konst. Lärarens kompetens är, hos Hammer, ofta beskriven som en specifik konst, möjligen någon slags undervisningens estetik. Denna innebär att lärarna måste gå i lära hos mästarna på området, och då inte endast hos andra lärare, utan hos de stora berättargenierna, talarna och författarna. Lärarens arbetsfält går, hos Hammer, över olika fält där gränslinjerna tenderar att upplösa sig själva. Pedagogiken, estetiken, retoriken och stilistiken är de mest vitala och tydliga fälten i lärarens kompetens. »Ett enda litterärpedagogiskt mästerverk - låt oss exempelvis nämna "Nils Holgersons underbara resa genom Sverige"<sup>188</sup> - kunde ge material för mer än en lärorik didaktisk-psykologisk studie. Och för den belysande jämförelsens skull borde även de icke mönstergilla framställningarna tagas fram och läggas under den didaktiska analysens synglas - vår skolbokslitteratur skulle nog kunna förse oss med stoff även av det slaget» (s 24).

Men viktigare anser ändå Hammer det vara, att beskriva och analysera det verkliga, levande lektioner, misslyckade såväl som mönstergilla (s 24):

Retrospektiva autoobservationer från lärares sida vore naturligtvis i högsta grad upplysande. Under dylika iakttagelser skulle betraktaren säkerligen bl. a. upptäcka, att det vid sidan av själva framställningen såsom sådan finnes en hel mängd rent personliga och tekniska smådrag, som bidraga till att konstituera den naturbegåvade läraren. ... Mången ung, intresserad lärare kunde härvid få lära sig, att de verkligen - dvs i andlig motto - levande lektionerna ofta givas av den lärare, som

---

<sup>188</sup> Fö skriven på uppdrag som ett alternativ till *Folkskolans Läsebok* - där den första delen stod klar år 1906. Samma år läste föfattarinnan själv för första gången offentligt ur boken. Aftonbladets utsände refererar bl a följande från uppläsningstillfället: »Efter första kapitlet ville hon sluta, men publiken bad henne genom rektor Sahlin att få höra mera» (min not).

sitter orörlig i katedern, icke av den som talar högljutt och under ivriga åtbörder, allt medan han rör sig som en skottspole mellan bänkarna dvs gör allt för att framkalla - en förströdd uppmärksamhet och motorisk oro i klassen (s 24).

Från lärarperspektivet går så Hammer över till elevperspektivet. Hans ledande idé bygger då på att eleven måste bli självverksam. En vital del av skolans mål måste vara att skapa människor som av egen kraft och lust och med aktiv uppmärksamhet och ansträngning söker kunskap (s 25). Även här »gör pedagogiken klokt i att söka lära hemligheten av dem som lyckas bäst i den svåra konsten, de geniala uppfostrarna och ledarna» (s 25). Vi kan notera att Hammers elevperspektiv går via läraren, dvs det är inte så att vissa barn i sig själva besitter förmågan att söka kunskap på det vis som Hammer anser vara det bästa, och att pedagogiken skulle kunna fråga dessa barn, utan det är snarare så att läraren är den avgörande för att sådan färdighet skall uppstå, varför pedagogiken återigen bör vända sig till läraren. I stället för att gå till eleven själv, vill Hammer vidga den vetenskapliga pedagogikens objekt mot skolorganisation och hela nationens bildningsväsen. För denna senare forskning vill Hammer reservera en »statistisk, sociologisk och social forskning» (25). Denna skillnad mellan forskningens objekt och dess metoder har tidigare inte kommit fram i Hammers produktion. Han skiljer genom distinktionen ut en pedagogik som studerar systemnivåns sätt att organisera vetande och klassrumsnivåns sätta lära ut det organiserade vetandet.

Därefter växlar Hammer över till att diskutera minnet som pedagogiskt forskningsobjekt. Även här görs en kritik av den experimentella psykologiska forskningens sätt att gripa sig an objektet. I fokus för kritiken finner vi bl. a. G. E. Müller, Herbart (s 29) och Ebbinghaus (s 37).

I sin iver att undvika oberäkelighetens Charybdis har man nämligen råkat ut för meningslöshetens Schylla. Ur pedagogisk synpunkt vore man frestad kalla dessa ändlösa experiment med meningslösa stavelseräckor för en enda stor anakronism. I gamla tider, då den själlösa utanläsningen behärskade vår undervisning, kunde dessa psykologiska minnesexperiment varit nog så välkomna, knappast numera, då didaktiken strävar efter att till ett minimum reducera det rent tanklösa minnesplugget (s 37).

Det är genomgående hos Hammer att han vill göra skillnad mellan det gamla och det nya. Pedagogiken bör finna nya vägar och ställer därmed på ett naturligt sätt, verkar det, nya anspråk på forskningens inriktning och metoder. Pedagogiken skall ta sin utgångspunkt i vardagen, bland lärare, elever och all dagliga situationer. Dessa skall beskrivas så nära saken själv som möjligt. Den gamla pedagogiken blir ofta, hos Hammer, detsamma som psykologi och då särskilt den experimentella. Den är distanserad, den bygger på meningslöshet och kvantifiering, något som Hammer finner otillfredställande. Pedagogiken har andra krav, som bl. a. kommer fram i hans sätt att förstå minnets funktion:

Det *varaktiga* minnet beror ingalunda, såsom Meumann tycks anta, övervägande på upprepad eller associativ inprägling. Mot detsamma svarar även den apperceptiva eller förståndsmässiga inpräglingen. Ja, jag vill rent av påstå, att både de flesta och bästa av våra förblivande minen äro oss skänkta icke av den eviga upprepningen utan av det unika ögonblicket. Hur är det möjligt, att Meumann kunnat förbise en så påtaglig sanning? Svaret kan endast bli ett: genom det myckna experimenterandet med de meningslösa stavelseräckorna: För *denna* slags verklighet är nämligen upprepningen det enda medel, som garanterar varaktigt minne. Men det finns lyckligtvis även i skolarbetet ett stycke verklighet av annan art och den kan ofta nog bränna sig fast i minnet - även i sina minsta enskildheter! - utan repetitionens hjälp (s 32).

Hammer menar att minnesforskningen knappast kan ha några implikationer på skolans arbete. De slutsatser som Meumann, Binet o.a. dragit från sina minnesexperiment, och som påvisar repetitionens betydelse och därmed behovet av ett nionde skolår, avfärdar Hammer som »pluggminne» (s 39), och undersökningarna som »tämmligen underhaltiga» (s 38). Istället hävdar Hammer, att forskningen borde studera inläring som ett väsentligt fält för didaktik och pedagogik.

Den aktuella inlärningsforskningen skiljer mellan yttre och inre inläring. Till den förra räknas skriftens läslighet, uttalets lättighet, svårighet, lästempo, rytmen, tyst respektive högt eller lågmält läsande, repetitionens fördelning, deras hopande, sk hel- och delmetod, föreläsning respektive egen läsning och lärostoffets natur. Hammer redogör i tur och ordning för de olika delarna i den yttre inläringen, där vi återigen kan notera hans kritiska hållning till det psykologiska experimentet. Dock menar han, att lärostoffets natur

har stor betydelse för inläringen, det »inverka modifierande på metoderna för inlärandet» (s 43). De inre betingelserna för inläring är, hävdar Hammer, de viktigaste. Även på denna punkt hänvisar Hammer till den aktuella forskning och lika envist avfärdar han den. Nu uttryckt som: »vars oriktighet är alltför påtaglig för att kräva vidare diskussion» (s 44). Den huvudsakliga invändning som Hammer har emot den experimentella psykologin, tycks vara, att han inte ser den praktiska tillämpningen. För pedagogiken skall det vara en huvuduppgift att förbättra skolans vardagsundervisning, främst vad beträffar undervisningsmetoderna. Till den konkreta nivån når aldrig den »moderna» psykologin, anför Hammer. Den uppfyller aldrig kravet på *livsnärhet*. Hammers ståndpunkt har att göra med hans praktiska arbete vid övningsskolan, där han haft möjlighet att utföra mindre experiment. Det är mot denna bakgrund som man skall förstå hans kritiska anmärkningar. Han har av allt att döma kunnat registrera experimentalpsykologins problem att nå den konkreta undervisningsmetodiken.

Det blir för Hammer den inre inläringen som är intressant, att den blir pedagogikens huvudfråga inom inlärningsforskningen:

Den egentliga brännande frågan blir sålunda för inlärandets pedagogik denna: Vad skola vi göra för att få barnen att *energiskt* och *uppmärksam* sköta sina läxuppgifter? För den pedagogiska praktiken är detta det verkligt aktuella problemet, och dess lösning torde bäst vinnas medelst det intuitionsanalytiska förfaringssättet. I brist på systematiskt genomförda undersökningar, vill jag här inskränka mig till några provisoriska utkast, stödda på allmänna skolerfarenheter (s 45).

Arbetet avslutas med en diskussion kring rättskrivningens metodiska problem och kring läsinlärningspedagogiken. Den senare är inte speciellt utforskad, noterar Hammer, men anför ändå några arbeten inom området som han refererar till. Det gäller t. ex. Messmers *Zur Psychologie des Lesens* från 1904 och undersökningar som Ernst Meumann gjort.

I dessa undersökningar redovisas att vuxna läser enligt helordsprincipen och barn enligt bokstavs- och ljudprincipen. För att nå läsfärdighet måste man, enligt den forskning som Hammer hänvisar till, gå från viljeimpulser till totalimpulser vid läsinläring. Detta sker lämpligast genom upprepning och övning. Varje isolerad impuls omvandlas då efter hand till totalimpulser, dvs ljudandet övergår till

helordsläsning. Det grundläggande momentet i läsinlärningen blir då att eleven tillägnar sig en riktig färdighet, så att fel inte blir »medautomatiserade». Sådana felaktigheter medför senare stora problem när de skall arbetas bort. Därför måste läsundervisningen utgå från vissa grundläggande principer. Dessa skall ta sin utgångspunkt i det syntetiska förfaringssättet, menar Meumann och Messmer, som i grunden utgår från fonetisk eller ljudanalytisk grund. Denna består av tre olika moment: 1. uppfattandet av ljudbilden, 2. den associerande ljudmotoriska bildens framväxande och 3. den dithörande sakföreställningen (meningen, betydelsen) (s 56).

Hammer menar att den här typen av diskussioner är viktiga för att kunna utveckla läsinlärningen och till den hörande läsmetoder. Han menar för sin del vidare, att läsningen är individuell men att en felaktig metod kan ställa till stora problem när läsaren når vuxen ålder. Om detta antagande är riktigt, menar Hammer att »tvistefrågan ljudmetod eller helordsmetod få en pedagogisk räckvidd av helt annan kaliber än den eljest kan göra anspråk på» (s 57).

Den ståndpunkt som Hammer tar i läsinlärningens problematik går tillbaka på vad han diskuterar i metodboken *Intressemetoden* (se ovan). Den metod som han förordar tar hänsyn till ljudens olika relationer till varandra, dvs ihopläsningsproblematiken. Han menar att det behövs tre metodiska grepp för att klara detta problem: »ordbyggningslek, likhetsprincip och gåtmetoden» (s 58). För att förstå poängen med denna metodiska gång, menar Hammer som en kritik mot t. ex. Meumann, att man måste utgå från att se läsinlärningen som något som barnet egentligen är förtroget med. Det är ingen ny färdighet som införs, utan den går tillbaka på den självklara färdigheten hos barnet att det kan tala. »*Sjuåringar kan tala*» kursiverar han (s 59). »Detta är emellertid något som »ljudmetodici» gärna glömmer bort. Därför blir läsinlärningen mer komplicerad än vad den borde vara. Den skall vara sådan att ljuden omedelbart uppträder som ett ord som barnet är bekant med, välbekanta vardagsord» (s 59). Därför bör, vid ljudinlärningen, varje bokstav (ljud) uppgå i en frappant situationsbild som helt spontant fogas samman i barnets minne. »Till sin psykologiska natur är sålunda läslärandet ett slags gåtuppgift, som därför i sig själv är ägnad att väcka barnets intresse, n. b. om man låter det bli verkligt levande



ord, barnet får läsa, så att det vet sig ha något intressant att vänta av hopläsningen» (s 59). Mot den här bakgrunden rekommenderar Hammer en kombination mellan ljudning och helordsläsning.

I sina slutsatser kommer Hammer fram till (s 61-63) att den viktigaste aspekten av läsning är innehållet, eller betydelsen i det lästa. Det är långt viktigare än metoden och visar att experimentatorerna är blinda för denna aspekt. Detta konstaterande gäller också för andra delar av den experimentella didaktiken, som inom matematik, främmande språk, teckning etc. Vad beträffar realämnena »har ju den experimentella pedagogiken ännu ej haft mycket att förmåla, såvida man ej hit räknar enqueterna rörande barns intressen, ideal, älsklingsämnen och sysselsättningar o. s. v.» (s 62). Om dessa undersökningar har Hammer dock inte mycket till övers: »Verklig kunskap ... får man nog icke av dessa billiga undersökningar» (s 62).

Den rätta metoden, den intuitiva, är visserligen långsammare och mer komplicerad, men är enligt Hammer ändå den enda riktiga när det gäller att ge en vägledande vink om hur skolan i metodiskt avseende skall kunna utvecklas. Detta gäller också med hänsyn tagen till »läroplan och organisation i stort» (s 62).

I Psyke 1910 finns *Experimentell och intuitiv pedagogik* anmäld av L. M. Werne. I en sju sidor lång och mycket omsorgsfull behandling av Hammers arbete, anger Werne som en kritik mot Hammer, att hans idéer om den intuitiva pedagogiken knappast går ihop med hans metodiska ansatser. Hammer borde erkänna, menar Werne, att hans tankar om Lebensnähe inte skiljer sig i så radikal mening som görs gällande. Snarare borde Hammer kunna acceptera att det rätt anordnade pedagogiska experimentet »inom den elementära undervisningens område är den pedagogiska forskningens förnämsta hjälpmedel, som leder oss så säkert, att ingen kunna underlåta att söka aflyssna de pedagogiska genierna deras hemlighet» (s 82). Det är ingen tvekan om att Werne står närmare den riktning inom psykologin som Hammer kritiserar än den ståndpunkt som Hammer själv intar.

Den 24 april 1909 publicerade Hammer ytterligare en skrift, *Iakttagelseförmågan. Dess utveckling och uppfostran*. Hammer påpekar att arbetet stod färdigt redan i februari men att utgivningen

dröjt till i april månad pga diskussioner kring dess form. Arbetet inledes med att Hammer konstaterar att någon egentlig forskning kring vad som kan menas men iakttagelse inte föreligger. Däremot går det att finna exempel på forskning kring de närbesläktade begreppen varseblivning och uppmärksamhet. Dessa har dock mest kommit att diskuteras i termer av blotta sinnesintryck, där Hammer menar att t. ex. varseblivning bör ha en vidare definition.

Kommer man in i ett rum och ser sig omkring, förefaller det oss självklart, att dess inredning skall gruppera sig i distinkta föremål, bord, stolar, tavlor på väggarna etc, att vi ej kan besinna att vi i själva verket det bildar ett sammanhängande kontinuum, som väl företer ansatser till objektiv naturlig uppdelning men delvis en *annan* art än den vår varseblivning ger vid handen (s 7).

...  
Vi se icke tingen med oförvillade ögon, uppfatta dem icke sådana de verkligen te sig för våra sinnen utan så som vi veta eller tro oss veta, att de i sig äro (s 8).

Hammers kritik av den, som han uppfattar det, alltför sönderdelande psykologin som också utgår ifrån att individen mottar sinnesintryck, är intressant ur flera olika aspekter. Han utgår ifrån att vår varseblivning bygger på all vår tidigare erfarenhet av det varseblivna, dvs att det är en växelverkan mellan individ och objekt. Objekten ställer inte fram sig som enskilda sinnesdata utan presenterar sig i helheter och med vissa innebörder. Vi skulle kunna tala om att Hammer diskuterar mederfarenhetens betydelse för vår varseblivning, även om han själv inte använder termen. Därutöver antyder han att varseblivning är en fråga om att sinnesintrycken ständigt strömmar emot oss genom att vi hela tiden umgås med objekten. Hans resonemang verkar influerat av fenomenologin, problemet är att Hammer inte anger några sådana referenser, men hans diskussion är å andra sida tydlig: »Mitt öga ger mig förmimmelsen av en rund, gulröd fläck och likväl ser jag, att det är ett saftigt, doftande äpple eller kanske en tung, hård, kall mässingskula» (s 6).

Hammer går, i likhet med tidigare arbeten, noggrannt igenom den aktuella forskningen inom området. Hans kritik mot den experimentella psykologins behandling av varseblivningen, uppmärksamheten och iakttagelsen är lika grundlig som tidigare. Också här står t. ex. Ernst Meumanns forskning i fokus för kritiken. Som grund för sin kritik, lägger Hammer några egna undersökningar, som han

gjort vid pedagogiska övningsskolan i Uppsala alltsedan 1903. Bl. a. redovisar Hammer följande undersökning:

I en försöksgrupp om nio pojkar, där ingen av dem fyllt sju år men tre av den nyligen fyllt sex år, visade Hammer skolplanschen *Sommaren*. Planschen förevisades för pojkarna en i sänder under en tid av 2 minuter. Därefter ombads de att berätta vad de sett. Två veckor respektive fyra veckor senare ombads pojkarna, utan att se planschen en andra eller en tredje gång, att berätta vad de mindes från första gången. Hammer lämnade vid första försöket följande instruktion: Nu skall ni få se en stor tavla (så här stor); sedan skall ni tala om en och en i sänder allt vad ni sett, så få vi se vem som sett mest och minns mest. Se därför noga efter, så att ni kommer ihåg så mycket som möjligt» (s 53). Pojkarna, som hade lektion för annan lärare, togs därefter in i ett angränsande rum, där de fick titta på planschen och uppmanas att »tala nu om vad du såg på tavlan». Hammer noterade varje utsaga.

Resultaten av dessa försök skulle det nu vara mycket effektivt att sammanfatta i en massa kurvor, kategoribilder och tabeller à la Stern med siffermässigt angivande av spontanitetsvärden etc. Emellertid är denna lärda apparat för vårt syfte överflödig, och kanske tala de enkla berättelserna bäst, om de framläggas såsom jag med eftersträvande av största möjliga »ordgrannhet» lyckades uppteckna dem (s 53).

Hammer redovisar de nio pojkarnas utsagor om planschen var för sig. De är på sk utsagenivå, dvs utan tolkning. Den kommer in när Hammer diskuterar resultatet av studien. Den första studien ger vid handen att barnen verkar vara handlingsinriktade, »aktionsmässiga», i sitt sätt att uppfatta planschen: »det är just handlingarna och icke »substanserna», som intressera de små» (s 55), noterar Hammer. Vad beträffar de andra delstudierna, »de egentliga minnesstudierna», menar Hammer att de i ännu högre grad är handlingsinriktade.

De studier som Hammer redovisar vidare i boken gäller i princip samma sorts studier. Det som skiljer är åldrarna och att det inte i alla fall är fråga om muntliga, utan också skriftliga beskrivningar. Metodiskt är undersökningarna lika, det gäller även analysen och det sätt varpå resultaten redovisas. Hammer kommer småningom fram till att iakttagelsens innehåll inte skiljer mellan olika åldrar, utan där skillnad föreligger kan den förklaras genom skillnaden mellan lekmanamässig och fackmanamässig observation (s 59).

I den avslutande delen av *Iakttagelseförmågan* kommer Hammer över till dess implikationer för pedagogiken, det han kallar iakttagelsens pedagogik. Denna har en lång tradition som går tillbaka på Comenius *Orbis Pictus* och vidare hos Franckes, Basedows och Rochows praktiska anstalter, Rousseaus idéer, Pestalozzis och Herbarts *ABC der Anschauung* och Fröbels *Kindergarten* och »ända upp till våra dagars mångskiftande »åskådningsundervisning», »Heimatkunde» och »Kunsterziehung» (s 60).

Med utgångspunkt i den långa tradition som iakttagelsens pedagogik har, vill Hammer med sina egna experiment försöka reda ut om det är möjligt att »stegra förmågan att iakttaga och i minnet fixera en någorlunda invecklad situationsbild», och på så sätt uttröna i vilken utsträckning och på vilket sätt det är lämpligt att använda planscher och andra bilder i undervisningssammanhang. Hammers slutsats är, att bilden har stor betydelse för undervisning och att »Såsom Pestalozzis förtjänster framhålles, att han fastslagit åskådningen ej blott som ett enskilt skolämne utan såsom en allmän princip, i det att åskådligheten hävdas som grundval för all undervisning» (s 83). Det som Hammer vill anknyta till hos Pestalozzi är att han försöker göra klart vad det är som är det mest grundläggande när en människa försöker förstå ett föremål. Pestalozzis analys ger vid handen ett sätt att formulera iakttagelsen, först i termer av antal, form och namn, och sedan uttryckt som de elementära undervisningsgrenarna form, tal- och ord- eller språkundervisning.

Vad Hammer tycks vilja komma fram till, och som han tycker sig se grunden till hos Pestalozzi, är just den allmänna principen för undervisning. Denna står att finna i en iakttagelsepedagogik. Genom att utnyttja de forskningsresultat som Hammer presenterar, antas den metodiska implikationen bli en säker och grundläggande undervisningsmetodik, av allmän karaktär. Denna bygger på en systematisk användning av iakttagelsen så att barnen vid återkommande tillfällen får möjlighet att öva sin iakttagelseförmåga. För läraren blir det fråga om att ta den modell som Hammer presenterar och att sedan i vardagsundervisningen försöka utveckla en praktisk lärargärning.

Systematiken bör införas redan i den första årskursen. Åskådningen i sig är inget läroämne, anmärker Hammer (s 88), den är en metodisk princip. Dels förstärker den och utvecklar barns iakttagelseförmåga, dels är den god för att öva upp barnens minnesbilder och i förbindelse med dessa också barnens språkliga färdigheter. Det är en betydelsefull aspekt vid återgivna innehåll i iakttagelsen. Läger man därtill tävlingsmomentet, att försöka återge mest, inverkar detta »eggande» på barnen. Hammers programförklaring kan skönjas i följande konstaterande:

Sin största betydelse finge dock den här föreslagna metoden såsom medel att skärpa iakttagelseförmågan. ... Man kan lätt tänka sig resultaten i, om istället för fem enstaka försök anordnas ett helt system av flera skolår genom fortgående övningar. Vid en dylik didaktisk systematisering finge man naturligen ej stanna vid ett par flyktiga betraktelser av varje objekt blott under några minuter, ehuru redan under sådana förhållanden stora och för varje ny bild märkbara framsteg skulle göras. Tvärt om borde ett grundligt betraktande och analyserande alltid bilda startpunkten; just genom att den föregående minnesbeskrivningen och därmed förknippade samtal vore den lämpliga jordmånen beredd för ett mera långvarigt betraktande i samband med åhörandet av lärarens förklaringar och påpekningar. Till dessa skulle lärjungarna låna sitt öra med helt annan villighet än fallet är vid de nu gängse åskådningslektionerna, där man nödgas tillgripa alla upptänkliga nödfallsåtgärder för att liksom insylta de torra beskrivningar (s 89).

Lärarna måste rikta elevernas uppmärksamhet på vissa saker, eftersom allt i en bild inte har samma undervisningsvärde. Denna inriktning skall ske innan, och inte under, själva iakttagelsen, betonar Hammer. Betraktande och återgivande skall ske i konkreta situationer så att barnen efterhand utvecklar ett systematiskt studium av de elementära åskådningsmomenten färg, form, toner etc. Genom den konkreta situationen får barnen en »naturlig» (s 91) plats i barnets intressevärld, »i synnerhet om de sattes i samband med teckning, målning och modellering» (s 91). I de högre årskurserna är den mest näraliggande tillämpligheten inom geografiämnet, naturhistoria och teckning, föreslår Hammer avslutningsvis.

Från den 1 januari 1909, då Hammer hade påbörjat sitt vikariat som professor i pedagogik och då tillsättningsförfarandet ännu inte var avslutat, hade han vid sidan av sin skriftliga produktion också en rad föreläsningar i allmän pedagogik. Dessa omfattade flera olika ämnesområden:

Föreläsningar över *allmän pedagogik* vårterminen 1909:

- Mars 2 *Inledning*. De pedagogiska problem och deras gruppering.  
 Kritik av de gängse svenska systemen.
- 3 Kritik av W. Reins pedagogiska systematik.
- 5 Eget förslag till systematisk gruppering av uppfostrans problem.
- 9 *Teleologisk pedagogik*. (Om uppfostrans mål och innehåll). Kritik av försöken att härleda uppfostrans mål ur bildningens och uppfostrans begrepp.
- 10 Formell och reel bildning.
- 12 Humanistisk och naturalistisk bildning.
- 16 Historiefilosofisk grundläggning av pedagogiken: P. Barth.
- 17, 19 Den Herbartiska pedagogikens teologi. – Fortsättning. Kritik.
- 23 *Organisatorisk (social) pedagogik*. (Om uppfostrans organisation). Hem-, alumnat- och skoluppfostran.
- 24 Problemet med hemmets och skolans samverkan. W. Reins skolförfattnings teori.
- 26 Reins skolförfattnings teori (forts). Kritik.
- 30 Samhällsklasser och skolorganisation.
- 31 Enhets- och bottenkolans princip. Kritik G. Kerchensteiners reformatiska program.
- April 16 Psykologisk (individuell) pedagogik. (Om uppfostrans teknik). Åskådlighet (yttre och inre). Iakttagelsen och dess allmänna betingelser.
- 20 Två former av iakttagelse. Experimentella undersökningar.
- 21 W. Sterns teori rörande iakttagelsens utveckling hos barnet. Kritik.
- 23 Iakttagelsens uppfostran. Pedagogiska iakttagelseexperiment.
- 27 Didaktisk tillämpning av de pedagogiska iakttagelseexp. – Minne och föreställning. Föreställningstyper.
- 28 Föreställningstypikens pedagogiska betydelse. Betingelser för minnesprägling (perceptiv inprägling).
- 30 Fortsättning. (associativ 1. mekanisk och apperceptiv 1. judiciös inprägling). Minnesövning. Skolarbetets ekonomi och teknik.
- Maj 4 Undervisningsmetoder. Den Herbart-Zillerska didaktikens sk formalstadier. Kritik.
- 5 Karaktärsuppfostran.

Föreläsningar över *didaktiska principer*, höstterminen 1909.

- Sept 15-21 Redogörelse för de nya studieplanerna, pedagogisk litteratur m.m.
- 27 Plan för terminens föreläsningar. Inledande anmärkningar rörande undervisningens mål, innehåll och organisation.
- 28 Didaktiska principmotsättningar. Den kulturpedagogiska ståndpunkten.
- Okt. 4 Den individualpedagogiska ståndpunkten (representerad av den moderna »reformpedagogiken»).
- 5 Det individualistiska betraktelsesättet i E. Lehmans »Uppfostran till arbete».
- 11 Den preussiska folkskolans utveckling under sista århundradet.
- 12 De moderna preussiska gymnasiernas uppkomst och utveckling.
- 18 Forts. Det nuvarande läget i Tyskland med avs. på det högre skolväsendet. Sveriges läroverksfråga i dess sista utvecklingskede.
- 19 Läroverksfrågans lösning vid 1904 års riksdag. Reformens innebörd.
- 25 Förslag rörande treårigt gymnasium vilande på sexårig realskola.
- 26 O. Dufvenbergs förslag till gymnasium med fyra linjer, i principiell belysning.
- Nov 2 Realskolan och folkskolemännens kritik därav vid riksdagen 1904.
- 8 Folkskolans praktiska läggning.
- 9 Dr. F. Bergs principiella program för folkundervisning.
- 15 Folkskolan som »kommunal mellanskola» såsom överbyggnad - en realskola. Övergång till den slutliga skolorganisatiosteoretiska principdiskussionen.
- 16 Gränsreglering af »folkskolans» (= barndomsskolans) och »realskolans» (= mellanskolans) resp. funktioner. Begreppet »allmänt medborgerlig bildning». Barndomsskolan-enhetsskolan (bottenskola).
- 22 Gymnasiets organisation såsom förberedande lärd fackskola. Ungdomsålderns allmänt medborgerliga bildning. Grundprinciperna för skolväsendets organisation: 1 främst den kulturpedagogiska (sociala), 2 den individualpedagogiska (psykologiska). Undervisningen både kultur- och naturenlig.
- 23 Den Herbart-Zillerska didaktikens skolorganisation på grundval av »kulturstadiernas» och »koncentrationens» doktriner.
- 29 Forts. Kritik. Den moderna barnpsykologiens ståndpunkt: L. W. Sterns psykogenetiska system.
- 30 Forts. Vad den moderna barnpsykologien kan ge och vad den icke kan ge. De allmänna anlagen eller utvecklingsdispositionerna och deras konsekvenser. Kravet på en successiv koncentration i läroplanen. Slutöversikt.

Under slutet av 1909, den 11 december närmare bestämt, gav Hammer ett föredrag vid Institutets för Psykologisk Forskning årsmöte. Han hade givit det rubriken *Nya uppslag inom individualpsykologien*. Hammer berättar om ett år 1906 grundat institut i Berlin, »institutet för använd psykologi» (s 1). Dess företrädare är en gammal bekant till Hammer, nämligen personalisten William Stern. Denne kom att spela en avgörande roll i Hammers pedagogiska tänkande. Genom sin humanvetenskapliga hållning, orienteringen mot individen och i kombination med Stumpfs tankegods, kom Hammer att utveckla sin vardagsnära och intuitiva pedagogik. Detta kommer till uttryck i föredraget.

Inledningsvis talar Hammer om hur institutet är organiserat och vad som är dess huvuduppgift. Den senare beskrivs som att institutet inte skall konkurrera med andra liknande institut, men det skall utgöra en »centralhård» för sådan forskning som utgör alternativ till enkätmetodik och statistik. Ett av de forskningsområden som institutet skall ta sig an rör den övernormala begåvningen i allmänhet. För att kunna studera de »individuella själsyttringarna och deras grundvalar» (s 3), dvs att utveckla en allmän vetenskap om individualiteten, krävs en viss metod. Denna har Stern benämnt psykografin:

Vid denna vetenskaps uppbyggande kan man ta en dubbel utgångspunkt: antingen filosofiskt konstruera en individualitetslära 'von oben' eller empiriskt hoptimera den 'von unten', d.v.s. framställa individualiteten i och genom en mångfald däri empiriskt påvisbara funktioner och egenskaper. En framställning af det sistnämnda slaget kan lämpligen benämnas *psykografi*, och dess nödvändighet och möjlighet är det Sterns mening att söka ådagalägga (s 4).

Meningen med psykografin som metod är att den, enligt Hammer, skall kunna finna det väsentliga i mångfalden, på så vis som man i historia, konst och praxis varit på det klara. Men vad är det då som är väsentligt och hur kommer man fram till detta, frågar Hammer. Svaret tycks ligga i att vetenskapen måste vända sig till praktiker, till t. ex. läkaren som finner »ledtråden», till »psykiatrici» som använder olika metoder etc. Individualiteten i praxis måste utforskas via individualitetsundersökningar. Dessa bildar emellertid ett enda virrvarr, om man inte har »omfattande, vetenskaplig grundläggning för alla empiriska individualforskningar» (s 5). Det är psykografin som skall



ge denna möjlighet och dess resultat, psykogrammet, skall vara vägledande för vår förståelse av mångfalden.

Hammer prövar därefter psykografin genom olika sorters kritik, varefter han till sist ställer den mot korrelationsforskningen. Denna, menar Hammer, kan bara uttala sig om sambandet mellan två egenskaper, t. ex. »mellan musikalisk och matematisk begåfning, mellan intelligens och minne ...» (s 7), under det att psykografin kan »fövandla de många egenskapernas brokiga virrvarr till ett ordnat system af korrelationspar eller korrelationsknippen och därmed få fram grundritningen till individualitetens strukturbild» (s 8).

Så redogör Hammer för psykografin i termer av dess propedeutik (s 9), fenomenologi (s 10), experiment (s 12) och karakteriologi (13). Han menar att metoden inte kan kritiseras förrän den är utprövad och dess resultat verkat vägledande för erfarenheten av metoden. Han vill invänta resultaten från Sterns undersökningar och ber, avslutningsvis, att få återkomma med kritik till dess han sett metodens möjligheter i konkret forskning.

Återigen är Hammer inne på och visar intresse för kvalitativt inriktade metoder. Denna dragning har präglat hans ansats under flera år. Stern har blivit en allt tydliga bundsförvant genom dennes odling av alternativa metoder och genom den nära anknytningen till humanvetenskapen.

### ***Installationsföreläsningen***

Hammer utnämndes till professor i pedagogik vid Uppsala universitet den 12 augusti 1910 och han installerades den 8 oktober samma år. I samband med installationen höll Hammer en föreläsning, som han givit titeln: *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*.<sup>189</sup>

Vi skall här gå lite närmare in på just denna föreläsning eftersom den varit föremål för analyser under senare år.<sup>190</sup> I sammanhanget måste nämnas, att just installationsföreläsningen varit det enda som behandlats av Hammers produktion, och att föreläsningen därmed i hög grad ensam kommit att få stå för hela Hammers pedagogik.

---

<sup>189</sup> Föreläsningen finns publicerad i *Svensk Läraretidning 1910:29* samt i Lindberg & Berge, 1988 s 32-39.

<sup>190</sup> Lindberg, & Berge, a.a. eller Säfström 1990.

Föreläsningen inleds med att Hammer understryker att han inte är den första »företrädaren i ämnet». Han påminner om att pedagogiken redan vid början av 1800-talet fanns representerat som examensämne vid universitetet. Han omnämner också Frans von Schéele och Reinhold Geijer i inledningen, något som kan uppfattas som ett tack till de båda lärarna.

Därefter presenterar Hammer ämnet för föreläsningen: »Då ett ämne gör sin entré vid universitetet, sker detta naturligen i form av ett slags vetenskaplig självdeklaration. Jag har valt att idag tala om *pedagogikens problem och forskningsmetoder*, alltså om ämnet i dess helhet». För att kunna definiera ett ämne menar Hammer, att man måste gå in på följande grundläggande frågor: vilket är ämnets studieobjekt, vilka problem ställer ämnet rörande detta objekt och med vilka forskningsmetoder försöker det lösa sina problem.

Pedagogikens objekt är »helt enkelt uppfostran», slår Hammer fast, men, fortsätter han, när vi närmare skall ange vad uppfostran är, gör vi vanligtvis ett misstag. Detta misstag består i att vi förstär pedagogiken som läran om uppfostrans mål och medel. »Mistaget i denna uppfattning - att söka skingra det ber jag mina åhörare uppfatta som denna föreläsningens præterato censo».

Hammer polemiserar mot den ensidiga uppfattningen att uppfostran endast är sedd ur uppfostrarens perspektiv och att den därutöver har fått karaktären av teknologi och hantverksmässighet. Man antar att barnet skall formas och bearbetas enligt en viss schablon, hävdar Hammer. »Detta är, menar jag, en alltför trång syn på pedagogikens problem: uppfostran är någonting annat och mer än yrkesverksamhet hos vissa enskilda; den är en livsprocess, ett utvecklingsförlopp; den är de nya generationerna, som växa upp och växa in i samhällsliv och kultur; den är ett stycke historia: historien om kulturarvets överförande från släktled till släktled. För den teoretiska pedagogen blir då uppfostran egentligen icke en verksamhet, för vilka han skall beskriva lagar, utan en process, ett utvecklingsförlopp, som han har att beskriva och förstå» (s 33). Hammer menar emellertid inte att pedagogiken skulle vara alltigenom teoretisk, utan den skall bilda grund för kunskapen om de krafter som påverkar praktiken på ett sådant sätt att den går att påverka.

Pedagogikens huvudproblem anger Hammer till tre:

1. *Den filosofiska eller teleologiska pedagogiken*. Denna har att fastställa uppfostrans mål och det bör göras historiskt och ur kulturens gång söka utläsa uppfostrans bestämmelse, som då blir »kulturens fortplantande genom generationerna» (s 33). Hammer anser att detta är den svåraste delen av pedagogiken eftersom den förutsätter en bestämning av kulturens kvintessens (s 33), dvs en kulturfilosofi som kritiskt granskar moraliska, religiösa, estetiska, vetenskapliga, hygieniska och sociala värden, som hopats under seklernas arbete. Dessa olika aspekter av kulturen som helhet, skall prövas inbördes och ställas mot ett yttersta grundvärde. Genom att något sådant är svårt att nå blir också tvistefrågorna inom denna del av pedagogiken många.

Hammers formuleringar tyder på att han ser filosofin som en verksam del av pedagogiken. Det är främst en kulturvetenskap, en *Geisteswissenschaft* som Hammer formulerar. Denna har sin utgångspunkt i sekelskiftesströmningar i Tyskland och då inom en specifikt metodinriktad form av nykantianism och inom livsfilosofin. Den förra, som går under samlingsnamnet Badenskolan och som såg Hienrich Rickert<sup>191</sup> som sin främsta talesman, hävdade med kraft värdenas värld som den sanna verkligheten där stor vikt läggs vid att försöka klargöra och begrunda kulturvetenskapens egenart och självständighet utanför naturvetenskapen. Man menade att kulturvetenskapens mål inte var att uppställa lagar, utan att beskriva händelser. Historikern blir då inte endast katalogiserande forskare, utan främst en uttolkare och värderare av historiska händelser. Därför blir denna kulturvetenskap värde-teoretiskt grundad.

Livsfilosofin, där Dilthey är en av förgrundsgestalterna, gjorde sig allt starkare vid sekelskiftet.<sup>192</sup> Den lade främst vikten på att livet inte endast kan förstås genom vårt förstånd. Livet är alltför rikt för att kunna fångas i begrepp och formler, angav man som en kritik mot positivistisk-naturvetenskapliga och idealistiska alternativ. Skall vi förstå livet måste vi intuitivt följa hela dess rikedom och försöka beskriva det i ett språk som åtminstone lär

---

<sup>191</sup> *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft* 1899.

<sup>192</sup> Bl. a. genom en uppmärksammat artikel 1894: *Beschreibende und Zergliedernde Psychologie*.

oss något om mångfalden och komplexiteten. Historien har med människan som handlande väsen att göra, varför den inte låter sig beskrivas i en psykologi som förklarar människan med utgångspunkt i ett naturvetenskapligt tankeschema. Mot detta ställer livsfilosofin upp en förstående och beskrivande psykologi.<sup>193</sup> Denna psykologi blir den pedagogik hos Hammer som innebär ett alternativ till det psykologiska experimentet, analyser av själslivet i sina minsta detaljer och påvisande av orsakssammanhang i själslivet. I stället skall pedagogiken, likt Diltheys psykologi, beskriva och analysera själslivet som en meningsfull funktion, som en struktur eller ett system av krafter och processer som får sin enhet och karaktäristiska utformning och sin mening genom förhållandet till vissa bestämda värden. Genom att olika människor uppvisar rader av liknande drag kan man uppfatta dessa som kulturellt betingade, eftersom andra människor kan uppvisa andra gemensamma drag samtidigt. Människan blir inom humanvetenskapen förstådd som människan i historien, som ett värdeorienterat väsen, och pedagogikens viktigaste uppgift är att beskriva dess egenart och dess avhängighet av större strukturella sammanhang.

2. *Psykologisk pedagogik*. Den andra delen av pedagogiken skall studera uppfostringsprocessen på närmare håll, menar Hammer, sådan den ter sig hos den enskilda individen. I förhållande till Hammers tidigare produktion, kan vi här skilja ut ett nytt tema, genom att biologin förs in som en komponent i »den nya» pedagogiken. Man skall reda ut hurdan individens själsliv är av naturen och vad det kan bli genom kulturen (s 34). I kombination med »modern» psykologi, menar Hammer, att den psykologiska pedagogiken skall studera »barnets natur och utreda lagarna för dess andliga och kroppsliga utveckling» (34). Denna del av pedagogiken har inte så mycket med regler och anvisningar för undervisning att göra, utan riktas mer mot betingelserna för inläring. Detta är den experimentella pedagogik som Hammer med kraft vänt sig mot i sina tidigare arbeten. I installationsföreläsningen kommer denna kritik inte fram. Den tonas ned till följande uttalande:

---

<sup>193</sup> Se Diltheys *Ideen über Beschreibenden und Zergliedernden Psychologie* 1894.

Jag skall inte här söka ge någon översikt över de spridda resultat, man hittills vunnit inom barnpsykologin och den experimentella pedagogiken, utan vill istället gå rakt på det, jag tror för närvarande vara allra angelägnast för pedagogiken: att göra reda för, vilka *forskningsvägar* man bör slå in på (s 34).

Hammer ställer fram den empiriska metoden som den bästa tänkbara för pedagogiken. Det är endast med den som man kan studera uppfostran sådan den i verkligheten är. Detta är en kritik mot såväl den spekulerande filosofin, dvs idealismen, som den experimentella pedagogiken. Han konstaterar dock försiktigt, att »det ej är meningen att härmed bryta staven över den experimentella pedagogiken, blott att varna för dess överskattande» (s 34). Därefter gör Hammer en kortare presentation av »några *värdefulla* experimentella rön» (s 34) och i denna följer han de diskussioner som han fört i avhandlingen och i *Experimentell och intuitiv pedagogik*.

Därutöver gör Hammer en kritik av den amerikanska barnpsykologins metoder. Han framhåller, i likhet med tidigare, Stanley Halls forskning, men menar att mycket av den amerikanska forskningens metoder uppvisar svagheter.

Man samlar t. ex. statistik rörande dockor, enligt vilken av 845 barn 191 föredragit vaxdockor, 163 pappersdockor, 153 porslinsdockor etc., som på sin höjd kan intressera fabrikanterna.

...  
Dessa enquête-studier ha som nämnt drivits i mycket stor skala. Och det är ju en fördel men på samma gång också deras stora svaghet: man har nämligen då ej kunnat tillräckligt väl lära känna varje enskilt barn (s 37).

Även om Hammer kritiserar den nya moderna metoden inom pedagogiken, den statistiska, och på så vis framställer sig själv i en konservativ dager, är han långt mera försiktig nu än tidigare i sin kritik. Han noterar bl. a. att »massundersökningar» i stor skala kan ha sina fördelar men att det också är av betydelse att få djupare kunskap om den enskilda individens utveckling, dag för dag, år för år. Vad Hammer efterlyser, det tar han upp återkommande, är en ny pedagogik, en »livssyntesens psykologi, som lär oss att se människan och känna igen henne, sådan hon möter i livet och historien» (s 37). Den metod som Hammer hänvisar till i sin föreläsning, och som är utvecklad vid Institutet för använd psykologi i Berlin, kallar han

psykografi (s 38), vilket innebär »en självbeskrivning, en porträtt-ering av en individualitet i alla möjliga hänseenden» (s 38). Metoden rör »problemet om hur livet formar den mänskliga individualiteten» (s 38).

Den biografiska psykologin har inte så mycket med undervisningsmetoder att göra som med skolans organisation. Genom att bilda kunskap om barnets individuella förutsättningar, kan man organisera skolan på ett visst sätt. Ökad individualisering i kombination med att organisera en skola som är för barn, menar Hammer, är något som denna typ av pedagogisk forskning kan bidra med.

Avslutningsvis kommer Hammer över på den sociala pedagogiken. Denna skall studera uppfostran som ett samhällsfenomen, dvs här skall pedagogiken höja sig över individnivån. Det gör man genom att studera folkens historia, dess kamp och växelverkan och bildningslivets utveckling inom olika kulturer. Historia, sociologi och andra samhällsvetenskaper är de olika deldiscipliner som bygger upp den sociala pedagogiken, anger Hammer. Denna typ av forskning är av grundläggande betydelse för att »dämpa den himmelsstormande individualismen» (s 38-39), eftersom Hammer ser att spirande genier alltid växer ur en jordmån som är uppbyggd av ett folk av fysisk, moralisk och nationell hälsa.

Hammer noterar att han inte kommit in på frågan om pedagogikens vetenskaplighet. Han erinrar också om att många debattörer förstår pedagogiken som blott är en konst, andra att uppfostran är en konst och att pedagogiken är vetenskapen om denna konst. Ingen av dessa positioner är dock Hammers. Han hävdar att den förvirring som råder beträffande pedagogikens vetenskaplighet hänger samman med att alla inte kan se det teoretiska problemet i uppfostran.

Jag menar: uppfostran är ett så överväldigande praktiskt problem, att man bländas därav och inte sett, att det tillika är ett teoretiskt. Eller skulle verkligen mänsklighetens uppfostringsväsen - bildningsidealen, bildningsarbetet, de nya generationernas framväxande i våra samhällen - skulle detta alls icke innefatta något problem? Skulle det i vetenskapligt intresse vara så oändligt mycket ringare än lät oss säga blomman vid väggkanten eller gruset, som vi trampa på? För visso icke. Snarare vore man frestad att utbrista med Immanuel Kant: "Erziehung ist das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Uppfostran är det största problem och det svåraste, som kan bli människan förelagt» (s 39).

Här slutar Hammer sin installationsföreläsning. Mer får vi inte veta om pedagogiken som vetenskap. Hans framställning är i förhållande till hans tidigare produktion relativt tillbakahållen. Han lämnar olika vägar öppna, även om det med viss tydlighet framstår att han förespråkar en livsnära pedagogik. Hans försiktiga hållning är inte anmärkningsvärt på något sätt. Inom universitetet fanns många åsikter rörande den nya lärostolen, bland folkskollärarna fanns stora förväntningar; nu äntligen skulle lärarna få en egen professor, bland de styrande vid universitetet fanns också olika typer av förväntningar. Hammer balanserar mellan dess olika poler och föreläsningen kan tyckas som ganska intetsägande. Det är i varje fall problematiskt att fastställa Hammers pedagogik med utgångspunkt i denna enda föreläsning. Anledningen till Hammers försiktighet har diskuterats av Dahllöf,<sup>194</sup> som menar att universitetets dåvarande rektor Henrik Schück, i en magistral hälsning till den nye professorn påminde om att professuren inte stått oomstridd. Det är rimligt anta, att Schück på så vis påverkat Hammer att hålla en mindre profilerad framställning. Bl. a. heter det hos Schück:

Å ena sidan har man i pedagogiken velat se nästan det viktigaste av vår tids alla läroämnen, å andra sidan har man fruktat, att intresset för undervisningsmetoden skulle menligt inverka på den sakliga kunskap, som dock *först* måste finnas hos den blivande läraren<sup>195</sup>

Schücks antydan är vår tid inte främmande. Diskussionen kring lärares kompetens som antingen vilande på teoretisk kunskap eller på praktisk pedagogisk och metodisk skicklighet är fortfarande välbekant. För att pedagogiken skall kunna försvara sin nyvunna position som universitetsämne, är det en förutsättning att den teoretiska pedagogiken hamnar i främsta rummet. Detta ställningstagande delades säkerligen inte av folkskollärarna eller av deras företrädare. I Schücks välgångsönskningar till den nya professorn heter det vidare bl. a:

... böra gå ut på, att Professor Hammer genom sin verksamhet måtte bringa farhågorna på skam. Den kritiska läggning, Professor Hammer lade i dagen vid sina här hållna provföreläsningar tyder på att han ej kommer att bli målsmannen för någon - under de förberedande

---

<sup>194</sup> 1984, s 13.

<sup>195</sup> Citerat ur Dahllöf 1984, s 13.

överläggningarnas gång - befarad pedagogisk dogmatism. En dylik borde snarare trivas vid ett seminarium än vid ett universitet, och det är därför att hoppas, att pedagogiken flyttas in inom universitetsorganisationen i stället för att överföras till en fristående institution, vilket lätt kunnat komma att representera rutinen kontra vetenskapen.<sup>196</sup>

---

<sup>196</sup> Citerat ur Dahllöf a.a. s 13.





## Hammers produktion från 1909-1927

### ***De övernormalas Mannheimersystem och Folkskolans omdaning***

Den 20 mars 1911 fyllde, en av svensk skolas allra största märkesmän, Fridtjuf Berg 60 år. Berg, som kallats folkskolans fader, var ju den som på det mest konkreta sättet också fick professuren i pedagogik till stånd. Här sluter sig nu femtiotvå av landets mest framstående pedagoger och skolmän och -kvinnor samman i en gemensam festskrift till Berg.<sup>197</sup>

Hammer bidrar med artikeln *De övernormalas Mannheimersystem*. Utgångspunkten för artikeln är en skrift av Berg, *Individualitet eller schablon*, som diskuterar skolbarns sortering i särskilda klasser efter begåvning. Berg har för sin del refererat till de nordiska grannländerna, där sådan sortering förekommit under namnet Mannheimersystemet.<sup>198</sup> Bergs slutsats kring detta är att det framlades under 1700-talet, det debatterades och refuserades, varför »projekten rörande 'de normala barnens' sondring efter evner - har sin rätta plats i uppfostringsväsendets stora fornsaksmuséum» (s 87). Nu hävdar Hammer att tanken om sortering av barn i skolan bör omprövas. För detta ställningstagande, återknyter han till sitt

<sup>197</sup> Bland artikelförfattarna märks bl. a. Rud. Hall, Hans Larsson, Anna Sandström, Karl Staaff, Frans von Schéele och Henrik Schück.

<sup>198</sup> Under 1904 och 1905 var folkskolans inre organisation föremål för diskussion och strid i vårt land. Striden gällde uppdelningen av eleverna på sk begåvningslinjer. Förebilden till denna idé fanns i den tyska staden Mannheim, där linjedelning skedde efter elevens förmåga att tillgodogöra sig undervisningen i tre linjer; de psykiskt efterblivna, de normala och de överbegåvade. I Sverige hade Mannheimersystemet sin flitigaste förespråkare i lärarinnan Torborg Bäckström i Stockholm. Mannheimersystemet slog aldrig igenom i Sverige. Dock kan man hävda att diskussionen ledde fram till att hjälpklasser anordnades i folkskolan.

föredrag den 11 december 1909, *Nya uppslag inom individualpsykologien*. Då diskuterade han främst psykografin, nu tar han åter upp William Sterns<sup>199</sup> forskning, men nu ligger fokus på något helt annat.

Stern menar att det tveklöst måste inrättas särskilda klasser för den övernormala barnen. Detta helt i enlighet med att man inrättar linje och klassindelning nedåt, »befodrings-, hjälp- och idiotlinjer» (s 89). Uppdelningen bör ske när barnen är i 11-12-års åldern. Stern menar, att det stora problemet med elitklasser är kring frågan om *vad* dessa skall innehåll och *hur* de skall anordnas. »Snillet står utom pedagogiken; det är så sällsynt att man ej kan göra upp en pedagogik för dess räkning, och det bryter sin väg relativt oberoende av uppfostrande påverkningar» (s 88), för Stern fram. Trots detta problem, bör elitundervisningen kännetecknas av lämpliga lärare, måttligt stora klasser, raskt tempo, fördjupning i bildningsinnehållet, utan slentrian och mekanisk minnesdrill, stor frihet i val av läroämnen. En sådan elitskola skulle försörja samhället med ledande personligheter med verkligt djup och allsidig bildning (s 89). Stern anmärker också: »Vi veta exakt ... hur många av storstädernas skolpliktiga som äro närsynta eller snedryggiga, men vi ha ej en aning om, huru många och vilka av dem som äro begåvade med stora anlag för teckning, musik eller matematik!» (s 91).

När Hammer nu skall uttala sig beträffande Bergs och Sterns positioner intar han en förmedlande ståndpunkt. Den egentliga anledningen till att han tar upp temat överhuvud, visar sig vara en »jättedonation» (s 91) från överingenjören H. T. Cederholm, som år 1909 donerade 9 millioner kronor att användas till uppfostringshjälp åt fattiga, begåvade barn. Hammer menar att det finns anledning att noggrannare se över testamentet. När han gör så, finner han, att testatorn avsett barn i Stockholm som visat prov på stor begåvning och som av sina lärare bedöms ha goda chanser att göra insatser för vårt lands ekonomiska och intellektuella utveckling. Med hänvisning till Stern, framhåller Hammer, att någon vetenskaplig grund för att välja ut dessa begåvningar inte finns. Då testatorn inte velat inrätta några speciella skolor, utan avsett att stödja individen, är det nödvändigt att försöka mejsla ut ett instrument för att välja de mest

---

<sup>199</sup> I Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde 1910, häft 2 och 3.

lämpliga. Därför föreslår Hammer att en del av donationen skall användas för inrättandet av ett »centralinstitut för barnpsykologi.»

Lärarna kommer givetvis att upptäcka »de små genierna». Det är också troligt att de kommer att välja ut sina egna favoriter. Av den anledningen måste man utveckla objektiva principer för urvalet, vilket i sin tur påkallar forskning inom området. Den cedergrenska donationen skulle kunna tjäna som en utmärkt möjlighet att utveckla »begåvningsläran» (s 93), menar Hammer, och avslutar:

...det vore ingen skada, säger jag, om vårt land samtidigt härmed komme att övertaga en ledande roll inom en av vår tids stoltaste discipliner, vetenskapen om individualiteten, 'det 20:e århundradets stora problem' (s 93).

### ***Tankepsykologi och didaktik, Striden om arbetsskolan och Om enquête-metodens användbarhet inom psykologi och pedagogik***

Under år 1912 publicerade Hammer två arbeten. Dels den kortare artikeln *Tankepsykologi och didaktik. Tillika bidrag till arbetsskolans problem*<sup>200</sup> och dels gav han ut sina föreläsningar vid sommarkurserna i Uppsala, under rubriken: *Striden om arbetsskolan*.

Den förstnämnda artikeln är ett kommenterande referat av en avhandling kring tänkandets psykologi, som lagts fram av Georg Moskiewicz 1910: *Zur Psychologie des Denkens*. Tänkandet bestäms av författaren som »en process, vid vilken föreställningar knyts till varandra i en ordning som förut ej varit för handen, och på ett sådant sätt att det hela ger mening» (s 257). Hammer är förtjust i denna definition av tänkandet eftersom den utesluter minnesfunktionen och annan typ av tänkande som är av idéflyktens karaktär, t. ex. dilerier och liknande, som visserligen uppvisar nya förbindelseformer men dessa är då utan mening. Därutöver knyter Moskiewicz an till Dilthey och Stern (s 278) och gör kritik av bl. a. Wundt, Rickert och Ebbinghaus, något som vinner Hammers gillande, då han konstaterar att Moskiewicz ligger i linje med det han själv kommit fram till i sin egen avhandling om uppmärksamheten.

Hammer går igenom Moskiewicz analys av tänkandet, som på rubriknivå har följande uppdelning: Tänkandets mål och motiv, de

<sup>200</sup> I Svenskt arkiv för pedagogik. Band I, 1912-13. s 273-291.

sk. uppgifterna och deras betydelse för tänkandet, överföreställningens struktur, det slutledande tänkandet och det kombinerande tänkandet.

Också här framkommer Hammers kritiska hållning till experimentalpsykologin, även om han nu framför den via Moskiewicz. Det som är betydligt mer intressant, är de innehållsliga och vardagliga aspekterna av tänkandet, inte de resultat som man får fram via konstgjorda laboratorieexperiment. Problemställningar av typen: »Antag att någon frågar mig om orsaken till åskväder» (s 279), »Varför blir luften varmare vid snöfall?» (s 285) eller »Varför förorsakar solens och månens attraktion ett förlångsamt av jordens rotation kring sin axel?» (s 286). Denna vardagsnära ansats framstår för Hammer, som ett fullödigt alternativ till forskning där det innehållsliga exemplet kan vara av följande art: »att genom föregående tillkännagivande utföra någon av följande operationer med på optisk väg delgiva retningsord: 1) nämna ett i förhållande därtill överordnat begrepp, 2) nämna ett underordnat begrepp, 3) nämna ett ord som betecknar helheten varav det exponerade betecknar en del, 4) tvärtom nämna ett ord, som betecknar en del, 5) nämna ett med det exponerade koordinerat begrepp samt 6) nämna en annan del av den helhet, varav det exponerade betecknar *en del*» (s 179-280).

Artikeln titel antyder att den också skall behandla didaktiken eller närmare bestämt didaktiska implikationer av tankepsykologin. Någon sådan utvecklad diskussion för dock inte Hammer. Han antyder endast att viss typ av tänkande är en nödvändighet inom olika yrken. T. ex. nämner han läkarens tänkande kring fastställande av diagnos på en patient och den teoretiska vetenskapsmannens likhet med Sherlock Holmes tankearbete kring komplicerade brott. Någon diskussion kring lärarens arbete för dock inte Hammer i detta arbete.

I *Striden om arbetsskolan* har Hammer sammanställt de föreläsningar han höll i Uppsala olympiadåret 1912 till ett sammanhållet arbete. Begreppet arbetsskola var något som Georg Kerschensteiner (1854-1932) hade lanserat år 1908 i ett tal i Zürich. Han hade där hävdade att framtidens skola skulle vara en arbetsskola i Pestalozzis anda.<sup>201</sup> Kerschensteiner var också påverkad av John Deweys

---

<sup>201</sup> Tanken på en typ av arbetsskola, där det manuella arbetets betydelse fördes fram, var ingen nyhet. Redan hos enskilda humanister (Vives) och realister

»learning by doing», vilket innebar att eleverna skulle arbeta med olika material i produktivt-manuellt arbete för att på så vis få rikare upplevelser och erfarenheter än vad ett passivt inlärande av kunskaper kunde ge. Arbetskolan blev motsatsen till den sk pluggskolan.

Vid sidan av Kerschensteiners betoning på den manuella arbetets fostrande betydelse, presenterade Hugo Gaudig (1860-1923) en mer mot andlig aktivitet riktad arbetskola. Denna avviker från Kerschensteiners på två avgörande punkter: 1. I stället för att lägga viken på en social-etisk grund betonade Gaudig den självständiga och levande personligheten, 2. Han förnekade aldrig det manuella arbetets betydelse för fostran men underströk att det fria, andliga arbetet var långt viktigare.<sup>202</sup> För Gaudig var både den manuella och den intellektuella relationen mellan lärare och elev viktig, liksom att eleverna skulle engageras i att bearbeta undervisningsinnehållet självständigt och mångsidigt. Kunskapen skulle förankras i personliga upplevelser och därigenom ge andlig utveckling och karaktärsdaning.

En tredje riktning tolkade arbetskolan som en direkt yrkesförberedande skola, den sk produktionsskolan.

Hammers arbete inleds med att han redogör för och diskuterar de olika ståndpunkterna kring arbetskolan och dess pedagogik. Han hävdar:

Min avsikt är nu att lägga den följande framställningen så, att jag först redogör för det väsentligaste i nämnda tyska debatt - att höra andra tvista om en sak kan ofta vara ett gott sätt att själv bli klar över densamma - och sedan göra några sammanfattande reflexioner för egen del (s 7).

Tveklöst är det Kerschensteiners modell som Hammer är mest intresserad av. Han går igenom dess huvudprinciper: organisation, innehåll och metoder. Samtidigt konstaterar han, att: »Några revolutionerande nyheter ... är det ingalunda. Egentligen söker den

---

(Comenius) spelade denna tanke en väsentlig roll. Likaså hos Fröbel senare. I Skandinavien var det främst den finske skolmannen Uno Cygnæus (1810-1888) som anförde den manuella arbetsskoleprincipen liksom i Sverige Otto Salomons (1849-1907) träslöjdspedagogik var en företrädare för denna tanke.

<sup>202</sup> Jfr Gaudig, 1904.

(arbetsskolan, min anmärkning) endast återuppliva tankar som redan för tre mansåldrar tillbaka uttalas av Pestalozzi, ehuru sedan dess tanklöshetens flygsand hopat sina berg över de sanningar, som fyllde de outtröttlige människobildningensforskarens själ» (s 19).

Intresset för arbetsskolans pedagogik i Sverige har att göra med den våg av hembygdsdyrkan som märkets efter unionens upplösning 1905. Hembygdsföreningar bildades, hembygdsvård och hembygdsforskning såg varma förespråkare och utövare. Folkskolan kunde inte stå utanför denna rörelse, utan frågan togs upp till debatt, bl. a. vid det allmänna folkskolläramötet i Gävle 1908 och vid nordiska skolmötet i Stockholm 1910. Man menade där, att hembygdsundervisningen hade som huvudmotiv att väcka barnens intresse för hem och hembygd. Detta kunde vinnas genom ingående studier av hembygden, dess natur och arbetsliv, dess historia av samhällsförhållanden. En sådan undervisning måste i hög grad bygga på åskådlighet grundad på iakttagelser av verkligheten och konkretiseras genom utflykter och studiebesök av olika slag. Observation av väderförhållanden kunde ge kunskap i geografi, av djur och natur i naturlära etc. En undervisning som hade barnens konkreta vardagsvärld som sitt studieobjekt krävde inte bara en aktiverande och skapande pedagogik, utan också att olika ämnesgrupper integrerades till en helhet, ett naturligt sammanhang.

Barnens egna iakttagelser av enskilda objekt i ett naturligt sammanhang tillgodosåg, inte endast kravet på koncentration, utan anknöt också till arbetsskoletanken.

Till den här strömningen anknyter Hammer i sin artikel, där han också för in tanken att de yngre barnen har utpräglat behov av att arbeta med handen: »Därför böra i småskolan läsning i bok, skrivning och siffräkning inskränkas eller ersättas med sk praktiska åskådningsarbeten eller formningsarbeten såsom t. ex. läggning med trästickor eller utklippning ur papper av diverse enkla figurer ... Målning och teckning i färger äro naturligen utmärkta ämnen i arbetsskolans tjänst» (s 8).

Den i Sverige som Hammer hänvisar till, som arbetsskolans målsman, är Edvin Lehman och dennes bok *Uppfostran till arbete* 1909. Lehman hänvisar till James som Kerschensteiners vetenskapliga stöd för arbetsskolepedagogiken, dvs den moderna empiriska forskningen. Det är av stor betydelse för Hammer att en sådan

koppling blir tydlig samt att Lehman stöder sig på granndiscipliner som antropologi och kulturhistoria, för att fastställa att människans civilisering gått från handen till huvudet. Det skolämne som då verkar vara det mest grundläggande är slöjden, och då speciellt »den svenska slöjden» (s 20). Ämnet bidrar till att skapa den arbetande människan som utgår ifrån de »verkliga fenomenen, en förståelse, som en gång införd i vår tankegång stannar där som vår egendom i hela vårt liv» (s 21).

Som motvikt till Lehman diskuterar Hammer också en av arbetskolans främsta kritiker, Ernst Weber, som gjorde kritik av densamma vid ett lärarmöte i Berlin 1912. Webers främsta anmärkning mot arbetsskolan, som i stort ansluter till Gaudig, är dess methodsyn, dvs att en och samma metod antas kunna utnyttjas inom varje ämne är lika kritiskt som att anta att varje barns »natur» skall kunna passa in i en och samma metod. Barnen sätter gränser för undervisningens metoder liksom »läroämnenas särart. Som bekant avvika undervisningsmetoderna högst väsentligt för olika ämnen beroende på ämnens inbördes olikhet - varje ämne har sin psykologi» (s 27). Skolan kan inte endast tillhandahålla manuell verksamhet eftersom den i sig är begränsande. Dels för att man knappast kan begripa historiens gång bara för att eleverna får modellera »spira, krona och äpple i plastilin eller krukmakarlera» (s 29), dels för att barnens natur är ett hinder i arbetsprincipens tillämpning. Barn är i behov av åskådlighet men också av mer intellektuell stimulans. Man skall inte glömma bort, menar Weber, att vissa barn har utvecklad abstraktionsförmåga och att olika typer av kommunikation måste vara möjliga i klassrummet: läsning, skrivning och räkning.

I detta arbete är Hammer tillbaka i sitt gamla sätt att disponera sina texter. Först lägger han ut problemet, han anknyter till några teoretikers arbeten som såväl är av kritisk som stödjande karaktär. Dessa får inte sällan en polär karaktär. Till sist avger Hammer sin egen ståndpunkt, och den har, med undantag av installationsföreläsningen sällan varit av förmedlande karaktär. I detta aktuella arbete kan vi emellertid notera en sådan. Hammer menar att Webers (Gaudigs) allsidiga och harmoniska synsätt låter sig kombineras med Kerschsteiners manualism och socialpedagogiskt inriktade arbetsskola. Naturen har väl inte utrustat människan med både öga



och hand om det inte är meningen att vi också skall kunna t. ex. läsa, skriva och utöva hantverk, hävdar Hammer.

I sin kommentar menar Hammer att de båda riktningarna begått ett stort misstag i det att de var och en för sig, velat profilera ensidigheten. »Ty vilken var arbetsskolans bärande idé», frågar Hammer och svara själv mycket målande:

Jo, att individens *alla* anlag skulle komma till sin rätt; det skulle bli verksamhet, handling, frigörelse av alla fjättrade krafter. Men denna individ, som skall frigöras, är dock icke endast en själ, som törstar efter bildning, inte bara en hand, som vill fingra på några verktyg; där finns ett par armar, som vilja taga ordentliga karlatag, ett par ben, som stampa otåligt i spiltan och som inte ens finna sitt lystmäte i att skrida fram med naturforskarens betänksamma fjät, som anhålla om litet oförfalskad luft och ett hjärta, som vill klappa av en smula äventyr och möda. Med ett ord, individen, som skall frigöras, är en hel människa med både kropp och själ (s 37).

För barn gäller i mångt och mycket att liv är rörelse, menar Hammer. Skolan sysslar dock med något helt annat, nämligen stillasittande, i vissa fall upp till sex timmar om dagen, t.o.m. i småskolan. Därtill kommer ytterligare stillasittande med läxor - kanske ett par timmar till. Hammer menar att den period då människan kanske är i allra mest behov av rörelse då sitter hon som mest stilla. Detta är något som skolan och dess lärare och lärarinnor kan ändra på.

Hur skulle det vara, om alla lärare i dessa kongressernas tider och sammanträdde till en kongress för att få till stånd en effektiv minskning i det hälsovådliga stillasittandet? Om de - med tanke på det oändligt lilla, som fastnar hos lärjungarna av allt det myckna, man söker fästa - beslöte sig för att resolut slopa från läroplanen det ämnet och det ämnet, den boken och den boken eller åtminstone den kursen och den kursen; med det slutresultatet att vi finge en resolution för skoldagens minskning från 6 till 4 timmar, detta till förmån icke för ett ungdomens dagdriveri utan för en målmedveten fysisk uppfostran (s 39).

Fyrtimmarsdagen har Hammer måhända hämtat från Comenius *Didactica Magna* och tanken om fysisk fostran var förmodligen inte främmande under sommaren 1912. Olympiaden i Stockholm tilldrog sig stor uppmärksamhet och de flesta torde ha påverkats av den på olika sätt. Hammer noterar avslutningsvis, att alla lärare inte behöver vara gymnastikinstruktörer, scoutledare eller idrottsledare.

Det räcker med att de bereder barnen tid att »komma under sådan behandling» (s 40).

*Striden om arbetsskolan* utgör ett nytt steg i Hammers sätt att behandla pedagogiken. Han är nu inte längre så upptagen med den teoretiska sidan av sitt ämne, utan har flyttat fokus mer mot metodiska och didaktiska frågeställningar. Han är dessutom mer förmedlande i sin framställning än tidigare, vilket kan ha att göra med att han är den förste företrädaren för sitt ämne vid universitetet. Hans innehållsliga fokus kan också vara påverkat av att en andra professur i psykologi och pedagogik inrättas i Lund och att Axel Herrlin installerats där i mars månad 1912.<sup>203</sup> Nu var det inte tal om en lärostol i pedagogik endast, utan i kombination med psykologin. Herrlin var känd som experimentalpsykolog, orienterad mot fysiologin.<sup>204</sup> Detta hade bl. a. lett till att han promoverats till medicine hedersdoktor vid Karolinska institutet år 1910.<sup>205</sup> Hammer hade en diametralt annan syn på pedagogiken, som vi kunnat iaktta ovan. Måhända är Hammers väg mot didaktiken en effekt av Herrlins entré på scenen och att positivismen nu på allvar börjar göra sig gällande inom den vetenskapliga pedagogiken. Redan året senare skulle Hägerström, som då var professor i praktisk filosofi, föreslå att Hammers lärostol skulle definieras om i enlighet med den i Lund.<sup>206</sup> Hammer och Geijer reserverade sig dock mot förslaget i *En*

---

<sup>203</sup> Svensk Läraretidning, nr 41:1911, meddelar under rubriken Skolnyheter:

•Det framställda förslaget, att ämnet i psykologi skulle förenas med ämnet pedagogik inom denna professur, har överstyrelsen med hänsyn till förnämnda ämnes nära samband med den vetenskapliga pedagogiken funnit lämpligt. •

<sup>204</sup> I anledning av Herrlins installation, skriver Svensk Läraretidning, i nr 5, 1912, följande karaktäristik av hans inriktning: •Sin egentliga uppgift har han emellertid funnit på den psykologiska forskningens område med modern metodisk anknytning till naturvetenskaperna och psykiatrin. •

<sup>205</sup> Jfr Dahllöf 1984, s 15.

<sup>206</sup> Axel Hägerström hade tillträtt professuren i praktisk filosofi i Uppsala 1911. Hans förslag kom i en tid då filosoferna (t. ex. Rickert) i Tyskland försökte avsnörda experimentalpsykologin från filosofin. Han menade att om en egen lärostol i psykologi inrättades skulle den benämnas experimetell eller fysiologisk psykologi. Hägerströms huvudargument för att omdefiniera Hammers professur var följande (enl Nilsson 1978 s 148): 1. Professurerna i Uppsala och Lund borde vara enhetliga, 2. Uppsala skulle få en särskild representant för experimentalpsykologin, 3. Psykologin är pedagogikens grundvetenskap, och 4. Kursen i psykologi och pedagogik inom lärarutbildningen skulle komma att falla inom ett och samma ämne.

*lärare i experimentell psykologi vid Uppsala universitet* (1913), varför frågan sköts upp - ända fram till år 1929. Trots detta, präglas perioden av en allt mer tilltagande och högljudd diskussion kring den experimentella psykologin som grund för pedagogiken, en experimentell psykologi som hade fysiologin som en nära bundsförvant. För Hammer måste detta ha varit ett svårt hot och hans reaktion blev en mer skolinriktad och praktisk pedagogik.

I tidskriften *Psyke* 1912, publicerar Hammer en artikel rörande *Om enquête-metodens användbarhet inom psykologi och pedagogik*. Här vill Hammer ta upp enkätmetodiken till diskussion, då han menar att den vunnit allt mer terräng under senare år och att detta förhållande måste behandlas. Han nämner att metodiken inte endast kommit till flitig användning i Uppsala, utan den kommit att inta en alltmer dominerande roll inom den psykologiska forskningen i England (Darwin, Galton), Frankrike (Ribot, Binet) och i Förenta Staterna (S. Hall). Däremot har tyskarna »förhållit sig skeptiska, för att ej säga avvisande gent emot enquête-metoden» (s 71). Denna kritiska hållning gäller inte endast de »exklusiva laboratoriemännen» (s 71), utan också forskare med »utpräglat sinne för psykologisk 'Lebensnähe' såsom Carl Stumpf och L. W. Stern» (s 71).

Enligt Hammer ser t. ex. Stern, i ett arbete från år 1900,<sup>207</sup> enkätmetoden som en tivelaktig bastard mellan iakttagelse och experiment samt att den genom sin bas i statistiska beräkningar innebar ett »högst problematiskt värde» (s 71). Hammer menar att detta är en förödande kritik mot enkätmetoden. Stern meddelar den år 1900. När han gav ut samma arbete år 1911,<sup>208</sup> menar Hammer att »vår tyske psykolog» helt ändrat uppfattning. Nu accepteras enkätmetoden fullt ut, som en synnerligen värdefull och fruktbar psykologisk forskningsmetod. Hammer menade nu, att det under elva år skett en metodisk nyorientering inom psykologin i Tyskland. Flera av de allra mest kända forskarna har mer och mer närmat sig statistiken och till den hörande metoder.

Trots de nya vindarna i Tyskland finns det hopp, tycks Hammer mena, och hävdar att »den tyska psykologien ännu inte helt kapitulerat inför enquête-metoden» (s 72). Ljuset kommer från Georg

---

<sup>207</sup> *Über Psychologie der individuellen Differenzen.*

<sup>208</sup> Nu med titeln: *Differentielle Psychologie.*

Elias Müller i Göttingen,<sup>209</sup> som i ett arbete från år 1911<sup>210</sup> faller sin förkastelsesdom över enkätmetoden. Hammer redogör för Müllers kritik, vilken utgår ifrån två huvudsakliga enkätmetoder. Den ena kallas objektiv enkätmetod, den andra följaktligen subjektiv. Den förre delas in i undergrupper som: där föräldrar besvarar frågor rörande ovanliga barn (s 74), där föräldrar t. ex. besvarar frågor kring barns tidiga läs- och skrivförsök, samt frågeslistor till barn rörande undersökningar av läsestoffet i skolan. Den här typen av enkäter, menar Müller, och även Hammer, är brukbara, eftersom de inte är behäftade med »själviakttagelsens felkällor och vanskligheter» (s 75). De subjektiva enkäterna däremot, förkastar Müller, och Hammer, men inte fullständigt. Det gäller endast i de fall då de präglas av självakttagelse, och att denna som sådan ger upphovet till stora individuella skillnader eftersom olika individer är olika förtrogna med självakttagelsen och att detta faktum ligger utanför enkätkonstruktörens kontroll. Däremot finns det subjektiva enkäter som kan vara av intresse. Ett exempel på en sådan enkätfråga lämnas av Hammer från en intresseundersökning i Uppsala: »Vilka av Sveriges kungar tycker du bäst om? Varför?» - Vad gör du hälst, när du är fri från skolan? Varför? Denna enkät präglas inte av självakttagelse eller psykologisk introspektion i vanlig mening, hävdar Hammer, utan »såsom Stern med rätta betonat» (s 76) måste vi i fråga om själslivet urskilja tre olikartade förhållanden för vår nutida psykologi, som fö »stirrar sig blind på tredelningen i förnimmelse-, känslö- och viljeelement» (76). Dessa tre förhållande är *psykiska fenomen, akter* och *dispositioner* (s 76). De förstnämnda är flyktiga och svårfångade, medlet är introspektion och självakttagelse. Akterna är av mer stabilt stoff, de utgörs av en hel summa, icke ordnad sådan, utan en ordnad serie av psykiska och fysiska element i förening, t. ex. en bestämd rörelse till flykt eller angrepp, en tankeakt o.d. (s 76). Till dispositionerna räknas alla de karaktärsdrag och egenskaper som redan den oreflekterade vardagsmänniskan lätt upptäcker, både hos sig själv och hos andra.

---

<sup>209</sup> Müller var elev till Lotze, vilken han 1881 efterträdde på den tidigare av Herbart innehavda professuren i filosofi och psykologi. Bland sina elever såg Müller bl. a. David Katz, som skulle bli professor på den sk enerothska professuren 1937.

<sup>210</sup> *Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Verstellungsverlaufes.*

Hit räknas stadigvarande vanor, förhållningssätt och intressen som barn skall svara på i enkätfrågor.

Av dessa tre nämnda själsförhållanden, menar nu Hammer, att akterna och dispositionerna är möjliga att utforska genom enkätmetoden. Anledningen är att de inte är avhängiga individens förmåga (eller brist på sådan) till introspektion: »det är faktiskt ingen svårighet även för barn och obildade (och kanske just för dem) att säga, vad de tycka om och inte tycka om» (s 76).

Nu menar Hammer, att den viktigaste delen av psykologin, och av speciell betydelse för pedagogiken, är självreflektion eller självbedömande. Det är de psykiska fenomenen som står centralt inom dessa vetenskaper. Hammer menar att självreflektionen karaktäriseras av, »att man brukar förhålla sig på ett visst sätt, intressera sig för vissa ting, hysa avsmak för andra, företa vissa handlingar. Säkerheten och lättheten i detta konstaterande beror vidare därpå att det i hithörande fall vanligen rör sig om yttre, objektiva, påtagliga situationer, till vilka ens handlingar och känslösätt intimt anknytas, samt därpå att de ifrågavarande situationerna jämte dithörande själsförlopp äro ofta upprepade och av livsviktig betydelse för individen» (s 76). Den poäng som Hammer tycks göra, innebär att han kan acceptera enkätmetoden för viss pedagogisk och psykologisk forskning, men att det väsentligaste och mest centrala forskningsområdet inte låter sig utforskas med kvantitativa metoder. Vad man möjligen kan göra är att använda *kvalitativ metod* (s 78), förslår Hammer, och hänvisar till sådana internationella studier som t. ex. Ribot och Baerwald utfört rörande problemet om föreställningsbildernas och begreppens psykiska struktur. På svensk botten hänvisar han till undersökningar som hans doktorander Hjalmar Forsberg och Georg Brandell gjort i Uppsala under 1910.

De problem med enkätmetoden som Hammer hittills pekat på i sin artikel, utesluter inte ytterligare sådana. Han menar att ömsesidiga missförstånd, oärlighet, suggestion, begäret att vara intressant eller skämtsam, ovilja m.m. är av den arten att de endast med svårighet kan förebyggas. Hammer är således kritiskt till enkätmetoden, utan att han för den skull dömer ut alla dess möjligheter. Återigen kan vi konstatera hans försiktighet när han lämnar exempel på hur enkätmetoden kan utnyttjas. Han påpekar gärna dess brister och problem, till fördel för vad han kallar kvalitativa enkätmetoder. Dessa

nämner han som ett slagfärdigt alternativ för att komma åt pedagogikens mest centrala frågeställningar men han redovisar inte dess resultat, ännu mindre dess begränsningar eller problem. Han hänvisar på den punkten endast till sina doktoranders verksamhet. Dessa skulle snart komma att presentera de första licentiatavhandlingarna. En av dem var Hjalmar Forsberg.

År 1913 skrev Forsberg en artikel som tar upp den didaktiska forskningens problemområden och metoder. Detta arbete bär titeln *Problemställning och metoder vid pedagogiska undersökningar rörande inlärandet*. Huvudpoängen som Forsberg gör är, att all inlärningsforskning skall ta sin utgångspunkt i undervisningens innehåll. Hans innehållsområde är läsning och han argumenterar för att läsningens innehållsaspekt skall utgöra det fokus kring vilket läsinläring skall kretsa och att det är innehållet som eleven måste bringas att uppfatta på ett allt bättre sätt.

Särskilt lärare på lägsta stadiet veta, hur svårt det ofta är att leda elevernas uppmärksamhet på betydelseinnehållet i ett stycke, som läses. Den mer mekaniska, ytliga sidan av läsandet tar ofta all uppmärksamhet i anspråk. Detta är ju i början oundvikligt, men allteftersom läsfärdigheten ökas, måste lärjungen ledas att uppfatta själva innehållet i det lästa.

Forsberg vänder sig mot den form av mekanisk inläring som inte har de innehållsliga aspekterna, åtminstone i sikte, och menar att den didaktiska forskningen måste ha ett rent pedagogiskt syfte, undersöka elevernas tillvägagångssätt och utföras under så naturliga förhållanden som möjligt. Han kritiserar också deducerande teorier om hur inläring sker. Han hävdar istället att forskningen måste:

... hålla sig till sådana förlopp, som faktiskt förekomma vid undervisning och studier, ej blott sådana, som kunna antagas förekomma vid dylikt arbete.

### ***Läran om föreställningstyperna och dess pedagogiska betydelse***

Den 13 juli 1912 fyllde Frans von Schéele 60 år. Detta uppmärksammades bland annat, genom att vänner och lärjungar

sammanställde en sk festskrift<sup>211</sup> till hans ära. Bland bidragsgivarna i denna skrift märks, förutom Hammer, också t. ex. Sixten Belfrage,<sup>212</sup> Fridtjuf Berg,<sup>213</sup> John Landquist<sup>214</sup> och Nathan Söderblom.<sup>215</sup> Hammers bidrag bär titeln *Läran om föreställningstyperna och dess pedagogiska betydelse*.

Läran om föreställningstyperna omfattar, enligt Hammer, tre huvudaspekter. Det gäller minnesbilder av vad vi *sett, hört* och av *rörelser*, som vi vidtagit. Dessa individuella olikheter »är det man plägar ange meddelst uttrycken *optisk* (visuell), *akustisk* (auditiv) och *motorisk* (kinestetisk) föreställningstyp» (s 169). Som exempel inom de individuella föreställningstyperna anger Hammer, till den första, en engelsk läkare som efter att ha betraktat ett ansikte under 30 minuter, ur minnet kunde måla det i detalj, den andra exemplifieras genom Mozart, som vid 14-års ålder, efter att ha hört Allegris Miserere, ur minnet kunde återge hela verket, och den tredje härrör sig från Ernst Meumanns forskning, där han vid ett besök i en skola påträffade en elev, som i geografiundervisningen, efter att ha fått känna på Greklands gräns till andra länder, också kunde rita den exakt på svarta tavlan.

Läran om föreställningstyperna genomgår, enligt Hammer, en omfattande utveckling genom forskning. Han räknar upp en rad olika vetenskapsmän, som på olika sätt och med skilda resultat belyser området. När man läser Hammers artikel, får man strax känslan att de individuella föreställningstyperna antas spela en avgörande roll för skolans metodik och för barnens förmåga att lära sig. Det är just denna överdrivna tro på den individuella föreställnings-

---

<sup>211</sup> Till Frans von Schéele på hans sextioårsdag. Publicerad genom *Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet*. Årg II, 1913.

<sup>212</sup> Belfrage bidrar med en artikel om *John Dewey*. Tidigare samma år hade Malte Jacobsson presenterat Deweys skolprogram: *Pragmatiska uppfostringsprinciper*. I detta arbete finns också en översättning av Deweys *Barnet och skolkursen (The Child and the Curriculum 1902)*.

<sup>213</sup> Berg skriver om *Examensväsendet*.

<sup>214</sup> Landquist skriver om *Konsten och livet*. Landquist skulle senare efterträda Axel Herrlin som professor i pedagogik i Lund. Han innehade stolen där mellan åren 1935-1946.

<sup>215</sup> Söderblom var 1913 professor i teologiska prenotationer och teologisk encyklopedi i Uppsala. Hans bidrag till von Schéele bär titeln: *Pedagogik*. Här säger han bl. a. att »Jag vågar sålunda i detta sammanhang med pedagogik mena något annat än, hur man skall lära sig läsa, skriva och räkna och inhämta religionskunskap, språk, historia. *Vad* och *hur* höra alltid oupplösligt tillsammans» (s 312-213).

typen som Hammer vill varna för. Han menar att människan är mer komplex än vad forskningen vill medge i det här fallet. En viktig faktor är de olika kombinationer av föreställningstyper i förhållande till skilda ämnesinnehåll som barnen kan visa upp, lika så den judiösa bearbetningen av stoffet.<sup>216</sup>

Hammer kritiserar inte endast resultaten av forskningen inom området, han ställer sig också tveksam till de metoder som använts. I de flesta fall utgörs dessa av sk massundersökningar, där resultaten uttryckt i statistiska samband av olika slag. Hammer menar emellertid, att om man nu skall använda sig av massundersökningar, borde dessa ta sin utgångspunkt i den sk »hindermetoden» (s 172). Med denna avses: »att man först i ett slags förprov fastställer försökspersonens sk nollfelgräns, d.v.s. det högsta antal minneselement (enstaka bokstäver, eller siffror, meningsslösa stavelser etc) vederbörande kan i minnet kvarhålla efter en enda delgivning; naturligtvis kräves här för ej blott ett enda utan ett flertal enskilda försök. Sedan tillfogar man vid huvudförsöket ytterligare en eller ett par minneselement - om nollfelgränsen uppnås vid ett antal av 7 stavelser, så tager man vid huvudförsöket 8 eller 9 - samt inför det hinder, som skall röja typen. Man låter till en början något tankemässigt ljud t. ex. metronomslag störa försökspersonen under delgivandet. Bli minnesbehållningen härvid reducerad, var försökspersonen akustiker. I annat fall var han metodiker eller optiker, varvid ett nytt distingerande prov göres medelst införande av ett hinder av motorisk natur under delgivningen: man låter försökspersonen hålla tungan fixerad mellan tänderna eller uttala en mekaniserad ordrams t. ex. alfabetet eller sifferserien (vilket binder talorganen utan att lägga beslag på uppmärksamheten» (s 172).

Citatet visar för första gången i Hammers produktion, att han inte längre är främmande för andra metoder än de intuitiva och kvalitativa. Han säger visserligen, att massundersökningsmetodiken inte är fullt utvecklad, den är summarisk och otillräcklig (s 173) och att han av den anledningen ställer sig tveksam till densamma. Men tveksamheten är inte större än att han kan föreslå en väg för

---

<sup>216</sup> Med judiös inläring menas, att man i kunskapsuppbyggnaden utgår från förståelser av innehållsliga samband. Se Hammers doktorand Hjalmar Forsberg 1928, s 153. Senare har den judiösa metoden behandlats av bl. a. Lybeck 1981, s 256f.



forskningen att gå som ligger nära den redan uppodlade. Artikeln avslutas i följande ordalag: »Här behövs istället en noggrann mönstring av försökspersonens föreställningsbilder: dels subjektivt i anslutning till omsorgsfull och ingående introspektion, dels objektiv i form av detaljerade utsagoexperiment i anslutning till lämpligt minnesmaterial. Särskilt önskvärt vore, att man sålunda sökte komma till livs det hithörande specifikt pedagogiska problemet, som gäller medlen, möjligheten och gränserna för föreställningens uppodling. Det finnes inom hela den intellektuella pedagogiken näppeligen många problem av större räckvidd än detta» (s 173).

### ***Varseblivning och föreställning och Yrkespsykologien och dess pedagogiska betydelse***

I en kortare artikel, publicerad i tidskriften Psyke 1914, behandlar Hammer *Varseblivning och föreställning*. Artikeln omfattar endast åtta sidor men visar prov på Hammers förtrogenhet med fältet. Detta är en genomgående notering vad beträffar hans produktion. I denna artikel är den kanske extra tydlig.

I kölvattnet av diskussionen kring relationen mellan pedagogik och psykologi som förts i landet i anledning av den nyinrättade lärostolen i pedagogik och psykologi i Lund och Hägerströms förslag att ombenämna pedagogikprofessuren i Uppsala i enlighet med den i Lund, riktar Hammer nu skarp kritik mot psykologin. Den präglas av otydlighet, det finns nära nog ingen punkt där forskningen står enad, ännu mindre går det att skilja ut ett fundament inom psykologin. Dessa brister är avgörande för Hammer, då han nu dömer ut psykologins möjligheter att bilda vetenskaplig grund för pedagogiken. Vi kan notera, att Hammer nu definitivt orienterar sig bort från psykologin. Han och hans doktorander rör sig mot mer didaktiska innehållsområden, något som jag skall återkomma till nedan.

Hammer verkar väl inläst på samtidens forskningslinjer inom det aktuella områdena varseblivning och föreställning. Hans kritiska huvudpunkt riktas här mot det breda spektrum av motsatta tankar som präglar psykologin som vetenskap. I exemplet varseblivning och föreställning går Hammer in för att visa upp motsatser och allmän idéröra inom psykologin. För detta ändamål för han fram flera av de främsta representanterna inom ämnet, men också sådana som har de största inbördes olikheterna. Han bryter Wundts idéer

mot Ebbinghaus och bådas mot vad han kallar vardagsuppfattningen. Den senare går ut på att det är skillnad mellan varseblivning (sinnesförnimmelse) och föreställning (minnesbild). Hos Wundt finns så gott som ingen skillnad mellan dessa, under det att Ebbinghaus förklarar skillnaden så stor »som överhuvud taget kan tänkas» (s 180). Hammer menar att detta inte är något nytt problem, utan han för dessa bådas tänkande tillbaka på David Hume respektive Hermann Lotze. Han sätter därutöver in Reinhold Geijer,<sup>217</sup> Alexander Pfänder<sup>218</sup> och Gustav Störing.<sup>219</sup> Dessa skiljer i sin tur ut å ena sidan »*innehållet*» (s 182) i en förnimmelse eller föreställning, å andra sidan själva »*förnimmelandet eller föreställandet såsom akt*» (s 182). Här kan man tänka sig, menar Hammer, att olikheterna mellan en sinnesförnimmelse och en föreställning ligger i det sistnämnda, i den psykiska akten att uppleva. Då skulle skillnaden vara den, att det i det senare fallet endast är en fråga om ett förställande, då det i det förra är fråga om ett direkt upplevande. Hammer hänvisar till Pfänder, som förklarar det direkta upplevandet som en inre psykisk upplevelse som t. ex. känslor och viljeakter. Hammer anmärker, att vi kan föreställa oss dessa akter eftersom vi kan ge dem ord som betecknar dessa verkligheter en mening. Därmed kan man påstå att dessa föreställningar har ett slag av föreställning, som är »skarpt skilt från sinnesförnimmelser men som däremot har omiskännlig likhet med vårt sätt att föreställa oss sinnesintryck, nämligen just den likhet, att det i båda fallen är fråga om ett blott föreställande i motsats till direkt upplevande» (s 182).

<sup>217</sup> Geijer hade vid den här tiden publicerat ett antal artiklar i Psyke, rörande *Situationen inom det psykologiska arbetsfältet* (nr 6:1911 s. 10-34 och s. 77-140) samt *Om själen* (1911 s. 185-200 samt 1912 s. 1-34). I dessa artiklar visar Geijer förtrogenhet med Pfänders arbeten, särskilt *Einführung in die Psychologie* från 1904. Här lanserar Pfänder tanken att psyket är bundet till ett identiskt ego, en tanke som intresserar Geijer. Notabelt i sammanhanget är att Pfänder hämtat sina intryck från Edmund Husserl, den moderna fenomenologins grundare, som fö varit elev hos Brentano och Stumpf. Husserl hade i *Logische Untersuchungen 1900-01* kommit fram till att egot inte existerade. I en ny, och helt reviderad upplaga 1913, menar sig Husserl ha funnit egot. Det kan vara av betydelse att sätta in dessa strömningar i det tankegods som Geijer tar upp och som Hammer diskuterar i sin artikel.

<sup>218</sup> Pfänder (1870-1941) är huvudrepresentant för den s,k, Münchenfenomenologin.

<sup>219</sup> Störing (1869-1947), elev till Wundt. Professor 1902 i Zürich, 1911 i Strasbourg och 1914 i Bonn.

Till sist för Hammer in ytterligare en tankebanan. Denna representaras av Ernst Dürr<sup>220</sup> och ansluter till Stumpf. Hammer menar sig kunna se vissa poänger i Dürrs resonemang, bl. a: »Dürr synes hava rätt däri, att många s.k. föreställningar i själva verket icke äro föreställningar i betydelsen reproducerande sinnesförmimmelser utan tankar eller objektivitetsfunktioner och så till vida visserligen olikartade med varseblivningarnas *sensationsmoment* men alldeles likartade med dessas åskådnings- eller objektivitetsmoment» (s 187). Denna ståndpunkt kunde delas av vilken fenomenolog som helst vid den här tiden. Däremot invänder Hammer mot Dürr i dennes oförmåga att skilja mellan inre och yttre föreställningar.

Hammers slutsats i sin kritik av psykologin går tillbaka, som så många gången tidigare, på den levda vardagen. Han formulerar sig i följande ordalag:

Men kärnan torde dock vara att söka just i den omständigheten, som redan för den oreflekterade vardagsuppfattningen ter sig såsom varseblivningens särmärke framför den blotta föreställningen, nämligen i det enkla faktum, att vid den förstnämnda allena *en perifer sinnesyta blivit träffad av yttre irritament*. Varje retning av ögats, örats etc sinnesytor framkallar på reflexväg däremot svarande adaptationsrörelser, och mot det till dessa knutna inordnandet i den aktuella rumsbilden svarar varseblivningens verklighetskaraktär. (s 188).

Under året 1914 skrev och publicerade Hammer också ett längre sammanhållet arbete, *Yrkespsykologien och dess pedagogiska betydelse*. Här går Hammer in på ett område som han diskuterat två år tidigare i *Striden om arbetsskolan* (se ovan). Nu hävdar Hammer att skolan borde knytas närmare till yrketslives olika krav, det skulle innebära en mer målinriktad skola och en effektivisering av yrkeslivet i stort. För att detta skall låta sig göras, behövs en särskild forskningsinriktning, som Hammer kallar »yrkespsykologi» (s 176<sup>221</sup>). Denna borde vara en självklar del av tillämpad eller använd psykologi, som enligt Hammer består av »pedagogisk psykologi, som strävar efter att lägga en vetenskaplig grund för uppfostringsarbetet, juridisk psykologi, som genom att påvisa villkoren t. ex. för vittnesmåls pålitlighet eller för den brottsliga viljans behandling vill i

---

<sup>220</sup> Dürr (1878-1913).

<sup>221</sup> Sidhänvisningarna gäller *Svenskt arkiv för pedagogik. Band II, 1914*.

sin mån tjäna samhällets rättsvård, en *medicinsk psykologi*, som bl.a. länge sysslat med studiet av hypnosens och suggestionens terapeutiska betydelse, ... en *social- eller samfundpsykologi*, som studerar samhällets, nationalitetens, 'massornas' själsliv» (s 176). Det som saknas inom tillämpad psykologi är således, påpekar Hammer, en yrkespsykologi.

Yrkespsykologins uppgift är att psykologisera arbetet, närmast inom yrkena i inskränkt bemärkelse, dvs det praktiska livets skilda yrken. Inom denna avgränsning är det främst en fråga om »arbetaren själv och hans psyke» (s 178), menar Hammer. Denna del av yrkespsykologin innesluter i sig två aspekter. Den ena rör frågan om att lära arbetaren det psykologiskt naturliga sättet för hans arbetes utförande. Hammer benämner detta med termen *yrkespsykoteknik*, och den andra som rör individens yrkesval, benämns *yrkespsykognostik*.

Hammer går igenom de båda termernas begreppsliga innebörder med referenser till nordamerikansk och tysk forskning. Därefter tar han upp en rad olika yrken till diskussion, bl.a. åkerbruket, industrin, hantverket, handarbetet, handeln. Inom de olika yrkena diskuterar han problemställningar som monotona arbetsmoment hos industriarbetare och monotonin hos skådespelare som framför samma repliker kväll efter kväll, kanske under ett års tid eller mera. Han tar också upp frågor som belysningens betydelse för olika yrken, förändringar av arbetsmoment, alkoholmissbruk osv.

Inom avgränsningen "handel" tar Hammer upp, den kanske lite överraskande, frågan om tidningsannonsers effektivitet i förhållande till sin storlek och periodisitet. Utgångspunkten är en undersökning som genomförts i USA 1904 av W. Scott, *Psychology of Advertising*, och en undersökning inom samma område genomförd år 1913 av den tysk-amerikanske filosofen och psykologen Hugo Münsterberg vid Harvard universitetet. Scott kommer i sin undersökning fram till att helsidesannonser är överlägsna kvartssidesannonser, de förra ihågkommes 6 gånger oftare än de senare och 40 gånger oftare än oktavsidesannonser (s 204). Münsterberg å sin sida undersöker två aspekter av annonsering i pressen, dels annonsens storlek men också storlekens relation till hur många gånger annonsen upprepas. Resultatet redovisas i minnesmoment, dvs genom att addera antalet ihågkomster samt först dividera med antalet försökspersoner och

sedan med antalet annonser av varje storleksordning. Münsterberg kommer fram till en väsentligt avvikande slutsats än Scott, genom att »t. ex. en fyra gånger upprepad kvartssidesannons befanns 1,5 gånger mera effektiv än en blott en gång visad helsides- eller en två gånger visad halv-sidesannons, medan åter en 8-, resp. 12-faldig upprepning av en 1/8-, resp. 1/22-sidesannons icke ytterligare ökade minnes-effekten» (s 205).

Hammer går därefter omsorgsfullt och ingående igenom en rad olika yrken och hur dessa kan utvecklas genom olika sorters program. Hans slutsatser är, att skolan bör vara mer inriktad mot yrkeslivet:

Enligt min uppfattning bör *skolan*, åtminstone i en framtid, kunna mer än någon annan faktor medverka till yrkeslivets rationalisering; ja, jag tror, att framtidens skola häri skall se en av sina främsta uppgifter, kanske den främsta uppgiften (s 241).

Hammers förslag till en sådan utveckling tar sig uttryck i att han vill se att första årets fortsättningsskola skall inrättas med hänsyn till eleverna yrkesval. På så vis skulle eleverna tidigt kunna ta ställning till sitt yrkesval och samtidigt få kunskaper och färdigheter inom det blivande yrket. Hammer antar att det skulle medföra stora förtjänster för såväl individen som för samhället i stort.

### **Folkskolan och fortsättningsskolan**

År 1906 tillsattes en sk seminariekommitté, som 1909 blev *Folkundervisningskommittén*. Denna hade bl. a. till uppgift att lägga fram förslag rörande reformering av folkskoleseminarierna. Initiativet hade tagits av Fridtjuv Berg och Carl von Frisen, men det var till sist ecklesiastikminister Hugo Hammarskjöld som satte planen i verket. Berg blev kommitténs ordförande.

Kommitténs arbete gick långsamt, man talade om »kommittén som aldrig blev färdig» och först 1914 avslutades dess arbete. Orsaken härtill anges vara att kommitténs uppdrag hela tiden utvidgades och förändrades. Bl. a. hade man att ta ställning till de delar i universitetskommitténs betänkande som kunde ha med seminarierna att göra,<sup>222</sup> man skulle också uttala sig om förslaget om inrättandet av

---

<sup>222</sup> För att klara denna uppgift kallades Hans Larsson från Lund som sakkunnig professor. Utlåtandet kring frågan avgavs den 31 oktober 1906.

ett folkskoleseminarium i Luleå etc. År 1909 ombildades kommittén och fick nytt namn. Något genomarbetat förslag rörande seminarier-  
nas reformering kunde inte presenteras, varför denna del av  
kommitténs arbete avslutades genom en dagteckning den 12 oktober  
1911. Efter nybildandet övergick folkbildningskommitténs arbete till  
att röra principiella frågor inom folkundervisningen och främst  
kring dess praktiska inriktning.

I förbindelse med folkbildningskommitténs arbete, skrev Hammer  
en bidrag, som presenterades år 1915 under rubriken *Folkskolan  
och fortsättningsskolan*. Hans tankar här kommer fram i mer  
utvecklad form i ett senare arbete, *Enhetsskolan*, som publicerades  
1922 (se nedan s 204).

### ***Den skapande fantasien och Fantasien i några av dess yttringar***

I 1910-talets skolsverige märktes bl. a. kritik mot folkskolan, som  
alltför starkt inriktad mot kunskaper, reproduktion och det rent  
intellektuella. Hammer hade i sina sommarföreläsningar i Uppsala  
1912 tagit upp frågan (se *Striden om arbetsskolan* ovan s 188-194).  
Han hade bl. a. argumenterat för reformströmningarna och för en  
mer kreativ och levande skola. I *Fantasien i några av dess  
yttringar* och i *Den skapande fantasien* från 1916 gör Hammer  
undersökningar av fantasin som en allmän- och barnpsykologisk  
studie. Han menar dock att en sådan undersökning har så väl peda-  
gogiska som undervisningsmetodiska implikationer. För pedagogik-  
en blir det en fråga om att hitta en grundläggning för konstpeda-  
gogiken och arbetsskolan och för »den metodiska behandlingen av  
undervisningen kräves motsvarande omläggning: i geografi och  
historia vill man ha den förståndsmässiga och memorerande metoden  
ersatt av en åskådlig och fantasimässig; inom litteraturläsningens  
gebit utdömes den sk innehållsbehandlingen såsom alltför  
förståndsmässig, tröttande och skymmande blicken för gestalter och  
situationer och kräves införande av verklig litterärt läsestoff,<sup>223</sup> dvs  
sådan, som är en frukt av den konstnärligt skapande fantasien; i  
uppsatsskrivningen vill man se det mekaniska reducerandet av läro-  
och läseböcker ersatt av sk fria uppsatser, där fantasiproduktion och  
självständig erfarenhet komma till heders. T.o.m. i de praktiska

---

<sup>223</sup> Jfr huvudinriktningen inom fackdidaktiken under 1980-talet (min not).

övningsämnenas höjas motsvarande krav» (s 1-2). Den pedagogiska och undervisningsmetodiska konsekvenserna tappar Hammer emellertid bort under arbetets gång. Verket bör snarare räknas som Hammers mest omfattande och genomarbetade psykologiska studie. Hans problemfokus ligger kring frågan om det allmänna språkbrukets »fantasi» är att betrakta som en särskild psykisk funktion. Han gör fyra av dess fenomenella yttringar till föremål för undersökning, det gäller den vardagliga varseblivningsfantasin, konstnjutningen eller den estetiska varseblivningsfantasin, fantasin i barns lekar och den skapande fantasin. Efter noggrann undersökning kommer Hammer fram till att fantasin bör definieras som »*stämningens buren föreställningssynkrets*» (s 121). Fantasinet blir då ett specialfall av föreställningsförknippning men avgränsas från t.ex. tänkande och erinring genom vissa särdrag. Främst genom den spontanitet och stämningensintensitet som bär upp fantasiverksamhet. Nedan skall vi nu något belysa hur Hammers undersökning är genomförd.

På några få rader i *Fantasien i några av dess yttringar* talar Hammer om den forskningsmetod som han själv vill utnyttja i sin undersökning. Tidigare har han diskuterat metodologiska frågor på en allmän nivå, nu är det första gången som han själv anger sin metod. Denna utmärks av, att »vi utan någon förutfattad metodologisk ståndpunkt begagna oss av skilda uppslag» (s 2). Hammer har således inte någon alls utvecklad metodologi för sin undersökning, utan den följer i stort de mönster som han uppställt i tidigare undersökningar, t. ex. i gradualavhandlingen 1908.

Inledningsvis gör Hammer reda för fantasins problem. Han menar att det endast kan bli tal om att »provisoriskt utpeka» (s 3) de företeelser som innefattas i namnet fantasi. Detta provisorium har att göra med, att Hammers undersökning inte skall var hypotetisk deduktiv utan präglas av induktion. Ändå ger han en ram inom vilken han vill avgränsa sitt fenomen. Denna innefattar tre aspekter av fantasinet: Den första rör sinnlig eller åskådlig klarhet i personers föreställningar, oavsett om det gäller minnen eller framtidsbilder, för det andra rör det sig om uppjagad inbillningskraft som är tagen för sann, och slutligen är det en fråga om omformandet eller nybildandet av givna erfarenheter.

Efter denna avgränsning av fenomenet går Hammer till historien med frågan om hur fantasi definierats. Han noter då, att grekerna med ordet "fantasia" avsåg »föreställning i allmänhet, d.v.s. åskådlig sinnesföreställning eller en minnesbild därav» (s 5). Hammer går systematiskt igenom olika filosofers definitioner, det gäller Platon och Aristoteles, Augustinus, Cartesius, Wolff, Kant, Schelling och Schopenhaur. Dessas definitioner ställer Hammer mot samtidens, hos Wundt, Dürr, Volkelt, Fischer, Meumann och Groos. I denna beskrivning framträder olikheterna mycket klart och Hammer ställer nu den påkallade frågan om hur detta kan vara möjligt. En förklaring ligger i, antar Hammer, de olika forskningsmetodernas betydelse för resultatet, dvs i det här fallet hur fantasin låter sig bestämmas. Följriktig går Hammer igenom de moderna forskningsmetoderna inom området. De intressantaste finner han vara åtta till antalet (s 20-26): *Inventionsmetoden*, som i huvudsak går ut på att försökspersonen uppmanas att uppfinna något. Metoden anges vara särskilt användbar i skolklasser; *Parallelluppfinnandets metod*, som tar sin utgångspunkt i något för försökspersonen bekant, där uppgiften är att försöka skapa något liknande; *Reproduktionsmetoden*, där fantasin uppfattas som en variant av reproduktion. T. ex. visas fem liknande teckningar för försökspersonen. Denne får i uppgift att ur minnet avbilda någon bestämd av dem. Ett flertal fel smyger sig då in i reproduktionen som antas vara ett uttryck för fantasi; *Det Ebbinghauska kombinationsprovet* eller kompletterings provet, där t.ex. försökspersonen ombeds att återställa meningen i en text där vartannat ord utelämnats; *Stickordsmetoden*, som är en variant av kompletteringsmetoden, i vilken man endast ger vissa huvudord efter vilka försökspersonen skall skapa ett sammanhang; *Bläckfläcksmetoden*, där olika bläckfläckar presenteras och försökspersonens uppgift är att försöka hänvisa dessa till verkliga gestalter eller figurer; *Masselonska provet* (treordsmetoden). Försökspersonen får tre ord och skall med dessa bilda en mening, och till sist nämner Hammer en grupp av metoder som t. ex. *drömanalysen* och *dagdrömanalysen*.

Trots denna genomgång av möjliga forskningsmetoder, förhåller sig Hammer för egen del mycket försiktig när det gäller hans egen metodik:



Ehuru åtskilliga av ovan nämnda metoder äro värda all uppmärksamhet, ha vi dock i det följande ej kunnat nämnvärt bygga på dem. Delvis är detta en brist i vår framställning, vilken brist dock torde vara ursäktlig, då vi som nämnt icke syfta till någon monografisk fullständighet. Till viss del beror emellertid på uraktlåtenhet därpå, att en stor del av metoderna i fråga ännu ej lämnat brukbara resultat. Onekligen lida flera av dem i sin hittillsvarande gestalt av vissa svagheter.

...

Det är överhuvudtaget alls icke vår mening att försvara oss åt vissa metoder, och då vi här nedan begränsat oss till några av dem, erkänna vi detta som en begränsning (s 25-26).

Efter utförlig genomgång av Wundts metodik kommer Hammer fram till att det är denna han skall stödja sin egen undersökning på. Wundt ställer bl.a. upp tre huvudprinciper för fantasiverksamhet (s 39-40). Den första kallar han *»principen för den livgivande apperceptionen»* där det egna jaget projiceras in i det åskådade föremålet. Den andra betecknas som *»principen för illusionens känslotegrande makt»*, vilken innebär att det inte är de objektiva intrycken som medverkar vid uppfattningen av ett föremål, utan de av den väckta assimilationerna är de starkaste känslotegrande. Den tredje kallas *»principen för medvetandets själverksamhet»*, som anger subjektets makt över objekten, som visar sig främst i den skapande fantasin, i konst och myt.

Nu menar Hammer att Wundt inte på ett fullödigt sätt tömt ut de metodiska aspekterna kring undersökningar av fantasin eftersom han förbisett bl. a. den estetiska varseblivningen. Den är speciell i sin karaktär och ryms inte inom den definition som Wundt slutit sig till, nämligen att varje varseblivning är en fantsiyttring. Istället hävdar Hammer att den vanliga varseblivningen inte innehåller fantsiyttringar i så hög grad som Wundt föreslagit, utan att detta förhållande mer är knutet till estetiska varseblivningar. Vad som saknas är en utredning kring den »estetiska receptionens psykologi» (s 41), hävdar Hammer. I nästa avsnitt tematiserar Hammer den estetiska varseblivningen, eller närmare bestämt frågan: *»på vilka psykiska moment i upplevelsen det estetiska intrycket ytterst beror»* (s 42). Han kommer därmed in på konstens, musikens, litteraturens etc fantasieggande karaktär och ser i sammanhanget Hans Larssons intuitionspsykologi som något näraliggande. Larsson menar att det intuitiva vetandet i själva yrket har just de egenskaper som anses utmärka den estetiska åskådningen: »Den estetiska åskådningen är

starkt känsloladdad,» menar Hammer och fortsätter: »därför har man misstrott och misstänkt dess värde ur intellektuell synpunkt. ... Känslan är ... utmärkande för de båda polerna av den mänskliga utvecklingen, det lägsta och det högsta stadiet» (s 47-48). Hammer accepterar Larssons sätt att framställa intuitionen som en del av fantasin, men han ställer sig frågan om intuitionsakten är den samma hos diktaren som hos forskaren.

Hammer har ju redan 1909, i *Experimentell och intuitiv pedagogik*, talat sig varm för intuitionen som grund för pedagogisk forskning. Människans vardagsvetande och som bärare av kulturella sammanhang och förståelser är något som Hammer också nu tar sin utgångspunkt i. Konst, litteratur och andra skapande aktiviteter är något som Hammer ser som grundläggande i den mänskliga kulturen. Dit hör också leken, något som är grundläggande för människans väg till mänsklighet och i leken ingår fantasin som en vital och levande del, menar Hammer.

Enligt »nyare barnpsykologer, t.ex. Groos, Meumann, Stern mfl» (s 51), är fantasin hos barn avhängig deras erfarenheter. Då dessa är begränsade, är också barns fantasi begränsad. Hammer stöder inte detta resonemang, utan hävdar att »den gamla traditionella uppfattningen» (s 51), där barns fantasi i lek, fabulering och teckning, anses friare och mer utvecklad än hos en vuxen. Leken utgör den centrala platsen i barnens vakna liv, menar Hammer, där barnets inre liv får sitt omedelbara uttryck, varför en undersökning av barnets lekfantasi blir ett värdefullt bidrag i undersökningar kring fantasin.

I ett längre avsnitt (s 52-87) diskuterar Hammer ingående de grundläggande aspekterna av lek ock lekteori. I en översikt kring barnleken delar Hammer in dem i följande huvudkategorier: traditionella och fritt skapande, individuella och sociala, subjekt- och objektslekar, destruktiva och konstruktiva, rollekar, mass-suggestions- eller infektionslekarna, rytmiska ringdanser och egentliga gemensamhetslekar. Till dessa knyter han också särskilda egenskaper som kan spåras i de olika lekarna, t. ex. om de är sammanhängande eller osammanhängande, om fantasifunktionen anger syntes och intensiv koncentration, om den är verklig eller överklig, musisk eller bildlig etc.

Lekteorin behandlar Hammer genom att referera de i tiden mest omdiskuterade och kända riktningarna. Bl. a. tar han upp Spencers nervöverskottsteori, utvilningsteorin (som inte hänförs till någon företrädare och som Hammer fö helt avvisar), Stanley Halls nativistiska teori, Carrs katharsisteori, Langes kompletteringsteori samt Groos övningsteori och självutbildningsteori.

Hammer ansluter sig till Spencers teori, med de modifikationer som Groos gjort. Det innebär:

att den av oss omfattande lekteorin är ägnad att starkt understryka den egenskap vi i sista rummet upptagit: reproduktiviteten. Barnleken är enligt sin natur väsentligen ett efterbildande av den vuxnes eller andras verksamheter. Men blir ej då fantasien ett blott och bart reproducerande; minne rätt och slätt? Vi tro icke, att så är förhållandet. ... vi behöva ett mera positivt kännetecken för den fantasimässiga reproduktionen. Ett sådant tro vi oss ha funnit helt enkelt i den *intensitet*, som utmärker fantasiakterna. Det innebära ett reproducerande i ordets egentliga bemärkelse, ett åter genomlevande av en situation, som vid första upplevandet erfarits så intensivt, att den därför icke kommer till ro utan vill åter och åter tränga sig upp till full medvetenhet. Denna livfullhet hos fantasiakterna har sin egentliga grund i deras starka känslounderlag, det är ytterst den starka spänningen, som kräver ett förnyat utlopp; de föranledande och beledsagande föreställningsmomenten ha närmast betydelse som medel - och kunna just därför lätt nog substitueras, omdiktas. Det torde vara påtagligt, att denna fantasiens intensitet ej annat är än vad som innebäres i de tre egenskaper, vi förut funnit utmärka barnfantasiens: koncentration, suveränitet och illusionsstyrka. Såsom gemensam, de tre nämnda egenskaperna sammanfattande term skulle vi även kunna upptaga det gamla uttrycket spontanitet såsom utmärkande fantasien till skillnad från erinringen (s 84).

Från barnfantasin och leken går Hammer över till att diskutera den skapande fantasin. Här reder han ut bl. a. motiven för det konstnärliga skapandet och produktionsaktens psykofysik, ur fysiologisk-emotionell och intellektuell synpunkt. Till den förstnämnda hämtar Hammer inflöden från Meumanns *System der Ästhetik* från 1914, och framför allt dennes undersökning kring de personliga motiven för konstnärligt skapande, och till Bööks *Svenska studier i litteraturvetenskap*. Inom den senare avgränsningen, dvs motiven för skapandet, undersöker Hammer »den egentliga skaparakten» (s 95), något som han betecknar som »den stora gåtan» (s 95). Problemet med att förstå och beskriva motiven för (konstnärligt) skapandet är inte nytt, noterar Hammer, och citerar Aristoteles: »Intet stort geni utan någon psykisk ohälsa» (s 96).

Även inom detta fält anställer Hammer en mycket noggrann och ingående analys av fenomenen ifråga. Framställningen är full av exempel från såväl svenska som utländska författare och konstnärer. Ofta citeras uttalande från dessa, då de berättar hur de gör, tänker etc kring sin konstnärliga verksamhet. Ur sådana citat försöker Hammer vinna kunskap om det egentliga skapandet och grunden för detta. Han kommer i sin analys fram till, vad han kallar, »*individuellt olika typer* med hänsyn till produktionssätt» (s 117). Dessa är: 1. Det intuitiva. Här finner Hammer bl. a. Nietzsche, Goethe, K. G. Ossian-Nilsson, Selma Lagerlöf och Otto Ludwig; 2. Uppslaget är förståndsmässigt men utarbetandet, kompositionen, är intuitiv. Här märks t. ex. Currel; 3. Innehåll och form i skapandet styrs av avsiktliga, målmedvetna tankar. Inom denna grupp leder det språkliga utformandet emellertid till ren illusionism. Här märks bl. a. Sardou; 4. I denna grupp är skapandet från början till slut styrt av förståndet, även om vissa, om än svaga, intuitiva inslag kan skönjas. Hos Strindberg och Dumas återfinns denna metod, och; 5. Den längst drivna förståndsmässigheten i det konstnärliga skapandet finner Hammer hos Edgar Allan Poe.

Sammanfattningsvis, heter det hos Hammer: »Kort och polärt kunde de ifrågavarande stora motsatserna karaktäriseras så, att den reflekterande typen skapar med vilja och förstånd, den imaginativa med känsla och förstånd» (s 120). Inte sällan är det emellertid så, tillägger Hammer att en och samma person kan pendla mellan olika arbetssätt, rent av ständigt kombinera två eller flera. Likafullt fastslår Hammer, att hans forskningsfrågor blivit principiellt besvarade genom ovanstående distinktioner och innehållsliga beskrivningar, där fantasi kan karaktäriseras som ett tillstånd av produktiv stämning, dvs en känslöstämning, som följs av och uppbär en rik föreställningssynkrets, dvs på ett allmänt plan kan fantasi uttryckas i termer av »*stämmingsburen föreställningssyntes*» (s 121).

### **Folkuniversitetssidan och Konstruktiv eller imitativ språkundervisning**

Under år 1917 deltog Hammer i uppropet för grundläggandet av ett svenskt folkuniversitet. Uppropet bestod av ett tjugotal politiker, professorer och kulturarbetare. Syftet var att försöka få ett universitet till stånd, öppet för alla: ett folkuniversitet. Detta skulle lämna regelbunden vetenskaplig undervisning även åt sådana utan

andra förkunskaper än folkskola eller realskola. Främst skulle verksamheten rikta sig till sådana personer som ville delta i ideella folkrörelser, dvs i den sociala rörelsen, de religiösa livsrörelserna, nykterhetsrörelsen och idrottsrörelsen. Vidare tänkte man sig att folkuniversitetet skulle kunna lämna folkskollärarna tillfälle till vetenskaplig fortbildning, samt som en vetenskaplig grund för hembygdsstudier.

Tanken var att detta folkuniversitet skulle placeras i Stockholm. Man tänkte sig också, att någon eller några mecenater, efter förebild från Göteborgs högskola och slöjdseminariet vid Nääs, skulle finansiera verksamheten.

Utöver ett gemensamt undertecknat upprop, motiverade initiativtagarna, var och en för sig, sin ståndpunkt. Hammer formulerar *Folkundervisningsidén* på ett par sidor.<sup>224</sup> Han inleder med följande sats: »FOLKUNIVERSITETET — ett universitet med fri entré för alla!» (s 32). Hammer menar att ett fritt universitet kommer att bli verklighet förr eller senare. Det behövs, inte minst som »den medborgerliga samlings sköldborg» (s 33), dvs som en samlande punkt när nationen befinner sig i politisk, religiös och social upplösning: »Och i vårt land, där ej ens världskrigets gissellag förmått driva de skilda flockarna samman?» (s 33).

Hammer påpekar dock, som det största problemet för folkuniversitetets idén, folkets skilda bildningsnivåer. Detta blir ett metodiskt problem som måste lösas. Han menar emellertid, att problemet inte skall lösas före folkuniversitetets bildande, utan det blir något som måste behandlas när verksamheten väl är igång. Denna tanke är numera etablerad hos Hammer, vi har sett den flera gånger tidigare. Han avslutar med orden: »Är folkuniversitetets idén livsduglig, skapar den sina former och detta lättare i samma mån idéns representanter ha försiktigheten att icke genom detaljerade förhandsantaganden föregripa en naturlig utvecklingsprocess» (s 33).

Något folkuniversitet blev det inte den gången. Möjligen kan vi tala om ett sådant i och med Kompetensutredningens förslag den 10 maj 1969,<sup>225</sup> som innebar att en ny grupp fick tillträde till universitetet, de sk 25:5:orna, numera 25:4:orna.

---

<sup>224</sup> I *Tidskrift för det svenska folkbildningsarbetet* 1917, s 32-33.

<sup>225</sup> K.M:t utfärdade kungörelse (nr 68) om vidgat tillträde till högre utbildning den 11 april 1969.

Under samma år publicerade Hammer också en kortare debattartikel rörande språkundervisningen, *Konstruktiv eller imitativ språkundervisning?* Här tar Hammer ställning för den imitativa metoden, då den är ett levande uttryck för en »aktuell tanke» (s 52). Språkundervisningen bör vara imitativ, dvs metoden skall anlita de starka naturliga krafterna hos barnen. Dessa är hämningsdriften och realintresset. Undervisningen bör också vara direkt, dvs undervisningen skall i så stor utsträckning som möjligt ske på det språk som skall läras. Hammer menar t. ex., att översättningar av böcker är något som hindrar språktillägnande efter som det rubbar »det sammanknyttande av tanke och främmande språkform, som konstituerar lärandet av ett främmande språk» (s 51).

### ***Anlag och levnadskall och Hammers första disputerade elever***

Hammer hade under sin tid som professor i pedagogik sju doktorander som disputerade.<sup>226</sup> De hade det gemensamt, att de alla orienterade sig mot pedagogiska och didaktiska problemområden. Ingen av dem hade något närmare samarbete med psykologen Sydney Alrutz, och ingen av dem var fö. specifikt orienterad mot psykologin. Den som var först med att disputerade för Hammer var Georg Brandell. Det skedde år 1913, på en avhandling med titeln *Skolbarns intressen*. Brandell skulle kunna lagt till: av skolämnena. I förordet tackar han »i främsta rummet professor Bertil Hammer», men också Geijer, Alrutz och von Schéele.

*Skolbarns intressen* är en avhandling som undersöker skolbarns intresse av skolans undervisningsinnehåll, uttryckt i dess ämnen. Brandell gör noga reda för den forskningsmetod som han utnyttjat. Det är en typ av enkätmetodik med både slutna och öppna svarsalternativ. I sin diskussion definierar han metoden som både kvantitativ och kvalitativ. Enkäterna har bl. a. följande utformning:

1. Vilka läroämnen i skolan tycker du bäst om? Varför?
2. Vilka läroämnen i skolan tycker du sämst om? Varför?
3. Vilka läroämnen i skolan tror du att du kommer att ha mest nytta av? Varför?  
etc (s 47).

---

<sup>226</sup> Se Dahllöf 1984, s 39.

1. Vilket tycker du **bäst** om av dessa läroämnen: läsning, räkning, rättskrivning, samhällslära, hälsolära, katekes, biblisk historia, geografi, naturkunnighet, språklära, tyska, engelska, geometri, åskådning, historia? Varför tycker du **bäst** om detta ämne?
2. Vilket av samma ämne tycker du **minst** om? Varför tycker du **minst** om detta ämne?  
etc (s 48).

Undersökningen genomfördes i tre städer. I Stockholm ingick 327 barn, 187 gossar och 140 flickor i åldern mellan 12.5-15 år (s 51). I Norrköping ingick 870 barn, 434 gossar och 436 flickor i åldern mellan 8-18 år. I Göteborg ingick 940 barn, 498 gossar och 442 flickor i åldern mellan 7-18 år. För de olika grupperna har Brandell också tagit med lärarnas vitsord beträffande uppförande och förståndsbeväring. Bland Stockholmsbarnen uppskattades 81.3% av pojkarna respektive 80.1% av flickorna som mycket gott eller gott förståndsbeväring. Till dessa data knyter Brandell också barnens socialgruppsstillhörighet. Denna bestämmer Brandell genom föräldrarnas yrken enligt följande tabell (rörande Stockholmsbarnen) (s 52):

	Fäder	Mödrar
Arbetare och hantverkare inom olika industrigrenar	46.8%	2.7%
Andra arbetare och tjänstehjon	14.4%	3.4%
Handlande, bokhållare m. fl.	7.3%	0.9%
Betjänte	4.0%	
Sjöfarande, ångbåtsmaskinister m. fl.	2.1%	
Åkare, kuskar och chaufförer	2.1%	
Järnvägs- och sjövägspersonal	1.8%	
Stadsbud, bärare och portvakter	1.8%	0.6%
Artister m. fl.	1.2%	
Tjänstemän, husägare, militärer, ingenjörer	1.2%	
Byggmästare	0.9%	
Apotekare	0.9%	
Predikanter och lärare	0.6%	
Vårdshusidkare och uppässare	0.3%	1.8%

Brandell lämnar därutöver uppgifter om hemmens ekonomi. Av dessa har 14% mycket god ekonomi, 54.5% god och 4.5% dålig sådan. Hemmens moraliska beskaffenhet (s 52) är av sådan art att 93.8% betecknas som mycket goda eller goda och 6.2% som mindre goda eller dåliga. Uppgift saknas för två av flickorna och två av pojkarna, påpekar Brandell (s 52).

Med hänsyn tagen till den ovan redovisade typen av bakgrunds-fakta, står Brandells avhandling i en specifik situation i jämförelse med majoriteten av Hammers disputerade doktorander. Brandell har dessutom en mycket utförlig litteraturreferenslista, något som fö saknas i alla Hammers egna arbeten och som också saknas i alla avhandlingarna som lades fram för Hammer, med undantag av de två sista (se nedan s 248-255).

Brandells resultat av undersökningen redovisas i följande tabell:

### Teoretiska ämnen.

#### Gossar.

Positiva överensstämmelser.		Negativa överensstämmelser.	
Geometri .....	77,8 % <sup>0</sup> (?)	Läsning .....	40 % <sup>0</sup> (?)
Naturkunnighet .....	71,4 »	Historia .....	52,9 » (?)
Historia .....	67,7 »	Räkning .....	54,2 » (?)
Främmande språk .....	65,8 » (?)	Biblisk historia .....	62 » (?)
Räkning .....	65,2 »	Rättskrivning .....	63,8 »
Geografi .....	58 % <sup>0</sup>	Katekes .....	65,5 » (?)
Rättskrivning .....	55,8 » (?)	Geografi .....	64,1 »
Läsning .....	55 »	Främmande språk .....	66,6 » (?)
Katekes .....	51 »	Naturkunnighet .....	68,7 % <sup>0</sup> (?)
Biblisk historia .....	45,1 »	Geometri .....	70 »
Språklära .....	30 » (?)	Språklära .....	76 »

#### Flickor.

Positiva överensstämmelser.		Negativa överensstämmelser.	
Historia .....	85,3 % <sup>0</sup>	Biblisk historia .....	58,8 % <sup>0</sup> (?)
Läsning .....	76,1 »	Katekes .....	60 » (?)
Räkning .....	73 % <sup>0</sup>	Läsning .....	71 » (?)
Naturkunnighet .....	72 »	Geografi .....	75 »
Geografi .....	70 »	Historia .....	78,1 » (?)
Biblisk historia .....	67,3 » (?)	Naturkunnighet .....	79,7 » (?)
Katekes .....	62 » (?)	Rättskrivning .....	85,3 % <sup>0</sup>
Främmande språk .....	61,1 » (?)	Räkning .....	86,8 »
Rättskrivning .....	56,9 » (?)	Språklära .....	88,5 »
Språklära .....	40 » (?)	Främmande språk .....	100 » (?)

### Praktiska ämnen.

#### Gossar.

Positiva överensstämmelser.		Negativa överensstämmelser.	
Uppsatskrivning .....	87 % <sup>0</sup> (?)	Metallslöjd .....	68,8 % <sup>0</sup> (?)
Träslöjd .....	82 »	Bokföring .....	76,9 » (?)
Metallslöjd .....	80,4 » (?)	Träslöjd .....	80 » (?)
Frihandsteckning .....	76,6 % <sup>0</sup>	Gymnastik .....	80,2 » (?)
Sång .....	76,5 » (?)	Frihandsteckning .....	83 » (?)
Gymnastik .....	76,4 »	Uppsatskrivning .....	84,6 % <sup>0</sup>
Linjarritning .....	74,3 »	Sång .....	85,4 »
Bokföring .....	70,4 » (?)	Linjarritning .....	88,8 » (?)
Välskrivning .....	65,9 » (?)	Välskrivning .....	88,8 »

#### Flickor.

Positiva överensstämmelser.		Negativa överensstämmelser.	
Huslig ekonomi .....	91,5 % <sup>0</sup> (?)	Frihandsteckning .....	73,9 % <sup>0</sup>
Slöjd .....	81,7 »	Bokföring .....	76,9 » (?)
Uppsatskrivning .....	76,6 »	Gymnastik .....	83,8 % <sup>0</sup> (?)
Frihandsteckning .....	73,6 % <sup>0</sup>	Sång .....	84,2 % <sup>0</sup>
Välskrivning .....	71,7 » (?)	Välskrivning .....	85,2 »
Bokföring .....	66,6 » (?)	Slöjd .....	86,4 » (?)
Gymnastik .....	64,8 »	Uppsatskrivning .....	87 »
Sång .....	60 » (?)	Huslig ekonomi .....	94,1 » (?)



Tabellen visar de positiva överensstämmelserna ordnade efter fallande värden och de negativa efter stigande värden. Det tvärgående strecket inom de positiva grupperna betyder, att värdena ovanför ligger över det positiva medelvärdet och värdena under på motsvarande sätt ligger under medelvärdet. Inom de negativa grupperna förhåller det sig omvänt. Under *Praktiska ämnen, flickor, negativ överensstämmelse*, sammanfaller gymnastikämnet med medelvärdet.

Efter denna resultatredovisning jämför Brandell barnen i de olika städerna och inom olika socialgrupper etc med varandra. Han redogör också för hur förändring av intresse sker i olika åldrar. Där uppgifter finns, ställer han också sina egna resultat mot internationella. I en avslutande resultatdel, tar Brandell upp svaret på enkätfrågan *varför* i förhållande till varje ämne. Dessa hanteras då i innehållsgenererade kategorier (t. ex. historia, s 185): Positiva överensstämmelser: Angivande av innehåll, vetgirighet, lust, lätt, nyttigt, begåvning för ämnet, etiska synpunkter; Negativa överensstämmelser: svårt, olust otillräcklig begåvning, ej nyttigt.

Den avslutande delen av *Skolbarns intressen* tar upp de pedagogiska implikationerna av de resultat som kommit fram i undersökningen. Att skapa intresse för skolans läroämnen faller på läraren, men Brandell:

... att göra undervisning sådan, att lärjungarna vid skoluppgifternas utförande erfar något av den skaparglädje, som fyller vetenskapsmannen och konstnären vid det vetenskapliga eller konstnärliga arbetet, detta är en *konst*, som stå lika högt över drillen och konstgreppen, som konsten i egentlig mening står över det hantverksmässiga eller konstlade.

Liksom all annan konst kan denna undervisningskonst icke läras. ... Som allmän regel kan endast så mycket sägas, att denna undervisning måste vara i högsta mening personlig. Läraren måste själv hysa ett levande intresse för sitt arbete och för det som han meddelar lärjungarna. Han får således icke så att säga ställa sig utanför sin uppgift, så som den läraren i viss mening gör, för vilket skolarbetet blivit slentrianmässigt och mekaniskt, utan han måste nedlägga hela sin själ i sitt arbete. Endast härigenom blir det möjligt för honom att hos lärjungarna väcka varaktiga intressen, (s 249-250).

Utöver den ovan påpekade svårigheten i den sk intressepedagogiken, påtalar Brandell också kursplanernas begränsande möjligheter. En översyn av kursplanernas innehåll i förhållande till de resultat som avhandlingen för i dagen, borde kunna leda till att kursplaner

mer tog sin utgångspunkt i barnens intressen för skolans ämnen än i någon annan utgångspunkt, sammanfattar Brandell.

Den slutsats som kommer fram i avhandlingens avslutande del, antyder dess närhet till didaktiken, och då främst till läroplansforskningen inom denna. Att barns intresse för skolans undervisningsinnehåll skulle bilda grund för läro- och kursplaners innehållsliga val är en ovanlig tanke, både då och nu.<sup>227</sup>

Hammers andra disputerade elev var K. G. Jonsson. Han hade licentierat för Hammer år 1915 på en avhandling med titeln *Individuella räknetyper. Bidrag till räkningens psykologi och metodik*, där han undersöker barns, ungdomars och vuxnas olika lösningsförfarande vid huvudräkning inom additions- och subtraktionsräkning.<sup>228</sup> Det är en studie inom kvalitativ analys där 12 försökspersoner intervjuas med avseende på hur de innehållsligt går till väga i sitt tänkande, när de löser olika uppgifter inom de angivna räknesätten.

I 1915 års studie fastställde Jonsson att olika försökspersoner utnyttjar skilda förfaringssätt när de tänker matematiskt. Han visade att förfaringssätten inte i första hand är knutna till en viss åldersgrupp, utan att förfaringssätten, vid lösandet av de förelagda problemen, återfinns i alla de tre grupperna. Med ledning av kartläggningen och med hänsyn till den hastighet den enskilda försökspersonen kom fram till rätt lösning, hävdade Jonsson, att ett visst förfaringssätt är att föredra framför ett annat. Främst med avseende på om det ger förutsättning för ett bättre matematiskt tänkande (behandlande) vid mer utvecklad matematisk problemlösning.

Jonsson utnyttjade i denna studie en vardagsrelaterad och konkret forskningsmetod; han kartlade genom intervjuer hur olika personer löste ett och samma problem. Hans beskrivningsnivå är relaterad till situationen där han beskriver hur de olika förfaringssätten i detalj var beskaffade. Dessa beskrivningar lägger han sedan som grund för att förstå hur de olika förfaringssätten »ser ut», i vilket avseende man kan bestämma om ett sätt är överlägset ett annat och till sist i vilken

---

<sup>227</sup> Den som i vår egen tid kommit detta tema nära är Lybeck 1981, som för fram tanken att elevens tänkande kring undervisningens innehåll också kan göras till undervisningsinnehåll och till innehåll i läro- och kursplanetexter.

<sup>228</sup> Se även Kroksmark 1987, s 162-175.

utsträckning färdighet och förståelse hänger ihop vid inlärandet av nytt matematiskt tänkande. Vi kan betrakta 1915 års studie som en förstudie till Jonssons gradualavhandling, som han lade fram i Uppsala 1919, med titeln: *Problemlösningens förutsättningar och förlopp*. I inledningen till avhandlingen noterar Jonsson följande:

Vid matematikundervisningen finner man ofta, att lärjungarna föfara högst olika, i synnerhet då det är fråga om att lösa problem. Inte bara så, att den ena löser dem rätt och den andra orätt. Det stannar heller inte vid att den ena lärjungen löser problemet snabbare och mera elegant än den andra. Sinsemellan lika duktiga räknare kunna gå till väga på mycket olika sätt. Ja, t o m en och samma räknare kan vid skilda tillfällen eller under vissa omständigheter behandla ett och samma eller liknande problem på divergerande sätt (s 1).

Jonsson konstaterar vidare i avhandlingens inledande del, att behovet av innehållsrelaterad pedagogisk forskning inom matematiken är stort. Han efterlyser t ex. undersökningar:

angående utvecklingen av talföreställningar hos barn samt analyserandet av barns räknearbete (s 9).

Jonssons didaktiska kompetens vilar på en kombination av ämnesteoretisk och pedagogisk/psykologisk kunskap och studien genomförs på samma sätt som i 1915 års studie, dvs som en kvalitativ analys, nu med 17-25-åringars olika sätt att lösa speciella räkneuppgifter. I avhandlingen har Jonsson emellertid ändrat innehåll från addition och subtraktion i den tidigare studien till multiplikation och division. På så vis täcker Jonssons undersökningar fyra räknasätt. Om den metodiska upplägningen säger Jonsson:

Fpna (försökspersonerna, min parentes) anmodades att lämna såväl räkning (sifferbehandling) i detalj, som ock redogörelse för vad som tänkts under lösandet. ... Som framgår av det föregående, gäller det för fpna att avgiva utsagor över förloppet vid räknandet (s 21).

Studien omfattar såväl huvudräkning som papper- och pennräknande. Jonsson låter försökspersonerna lösa vissa speciella räkneuppgifter. Han utnyttjar dels försökspersonernas egna utsagor om hur de löser uppgifterna och dels de anteckningar och uträkningar som försökspersonerna gör i samband med uppgiftslösandet. I sin redovisning och beskrivning av hur försöksperso-

nerna individuellt löser uppgifterna, utnyttjar Jonsson utsagan som stöd för sina beskrivningar och analyser. Han samlar typiserade utsagor som stöder ett definierat förfaringssätt för att belägga det-samma. Han tar således utsagor från de skilda försökspersonerna, som han numrerat, och citerar dessa med deras egna ord för att visa hur han tolkat och definierat en försökspersons sätt att lösa den aktuella uppgiften. Metodiken utnyttjades också av Hammer i hans avhandling 1908 (se ovan). Exempel från Jonsson:

Vi skola anföra delar ur några utsagor, som tyda på ett åskådligt förfaringssätt.

6: ... Sedan jag räknat ut uppgiften, plockade jag ut kulorna så här (så följer punktgrupper, föreställande antalet kulor hos de båda spelande vid de olika tillfällena).

8: ... För att bättre kunna få klart för mig kom jag att tänka på att jag skulle rita upp ett par lika långa streck och dela det ena i 12 och det andra i 13 olika delar.

17.: ... Ritar för säkerhets skull upp ytorna och jämför storleken. Bottenytan måste bli mindre än manteln (s 85).

De olika utsagorna inom en typifiering eller kategori, försökte Jonsson sedan reducera till rena behandlingssätt, dvs han utgick från att han genom analysen skulle kunna generera didaktisk kunskap av överstrukturell natur där de olika behandlingssättens logiska grund blir oberoende av innehåll. Denna tanke hade Jonsson av allt att döma hämtat från fenomenologin. Med detta skall vi inte förstå att Jonssons arbete är fenomenologiskt i någon mer renodlad betydelse, utan det är snarare fråga om att Jonsson inspirerats av fenomenologin vid dess genombrott under seklets två första årtionden och genom Hammer själv. Jonssons forskningsmetod, som främst är hämtad från Hammers intuitiva pedagogik, visar också den upp likheter med fenomenologin. Genom den intuitiva metoden kommer Jonsson åt elevernas intuitiva (naiva) förfaringssätt, genom fenomenologin tillåter Jonsson att förfaringssätten får framträda sådana som de är. Han öppnar möjligheten för didaktiken att låta en mångfald av världar träda fram, dvs att människan i sin subjektivitet förstår och agerar på en rad olika sätt vid t ex. lösandet av samma räkneproblem, han träffar därmed forskningsområdet som ligger mellan eleven och undervisningsinnehållet.

Men Jonsson lyckades endast delvis generera några rent logiska grunder för problemlösning inom matematiken. Han konstaterar:

Kännetecknande för den grundläggande analysen är ofta, att det hela sker i en ordning, steg för steg, ofta från början av problemet och framåt, om så går för sig. Bit för bit brytes loss och behandlas, tills det hela är genomgången. Så sammanställas de väl bearbetade delarna och problemet får sin lösning (s 96).

Utöver denna allmängiltiga tes, menar Jonsson att varje innehåll kräver sin speciella behandling och att undervisningen måste ta hänsyn till, inte endast innehållets särart utan också till hur eleverna individuellt förfar vid lösandet av de skilda innehållsliga problemen. Han skiljer inom den senare avgränsningen mellan elevens vardagstänkande och det tänkande som skolan förutsätter, och som skall ligga till grund för den vidare räknefärdighetens utveckling. Han noterar bl a, att barnen i skolan inte har någon given känsla för t ex. tiotalsovergången:

som ju är ett logiskt påfund, inte något naturligt framsprunget. Men nu är ju allt byggt på tiotalssystem, och därför vill man ... få detta begrepp klart inpräntat (s 194).

Jonsson beskriver och analyserar således ett antal skilda innehåll inom undervisningsämnet matematik. Han analyserar såväl de behandlingssätt som leder till rätt resultat som de som leder till fel. Han analyserar de olika förfaringssätten internt och han uttalar sig om vilket förfaringssätt inom de olika innehållsspecifika avgränsningarna som är bäst. Till sist ger han också några allmänna didaktiska råd och anvisningar. I denna avdelning hävdar Jonsson att hans resultat har betydelse för all matematikundervisning, från folkskolan till realskolan såväl som till nivåerna nedan och ovan detta område.

K-G Jonsson vistades vid Uppsala universitet under endast ett par års tid. Han ägnade istället större delen av sitt återstående yrkesliv åt lärarutbildningen. Han återgick efter disputationen och en kort sejour som folkskoleinspektör och som sakkunnig vid Utbildningsdepartementet till sin seminarielärartjänst i Kristinehamn. Han blev rektor vid seminariet i Strängnäs (1933-1945) men skrev också under hela sitt liv läromedel för räkne- och modersmålsundervisningen. Jonsson lämnade emellertid ytterligare ett värdefullt dokument efter sig. I en radiointervju 1972, när Jonsson var 92 år gammal, berättar

han bl a om disputationen som ägde rum 53 år tidigare. Programmet är inspelat för Strängnäs gilles hembygdsarkiv av folkskollärare Gunnar Holmström den 12 mars 1972. Jonsson berättade där följande:

Jag hade hört talas om att professorn i filosofi hade ett gott, eller rättare sagt ett ont öga till professorn i pedagogik och hans ämne. Filosofen hade tidigare försökt kugga doktorander i det ämne dit min avhandling hörde.

Den stora lärosalen vid universitetet där disputationen skulle försiggå var fylld av kritiker och åhörare som har kännedom av tidigare disputationer väntade sig en het debatt och skandalbetonade upplevelser. I första bänkraden satt den fruktade filosofiprofessorn och såg mäktigt kritisk ut. Någon viskade till mig att jag skulle få en het dag. Emellertid blev det inte så besvärligt och farligt som man trodde. Första och andra opponenter var relativt hyggliga. Mitt avhandlingsämne om Problemräkningens förutsättningar och förlopp hade aldrig tidigare förekommit eller berörts vid hithörande sammanhang. Opponenternas kritik föreföll trevande och ingalunda skarp. Opponent nummer tre skulle traditionsenligt vara, visserligen saklig men framförallt rolig och kvick. Det råkade vara ett tryckfel i min avhandling. Ordet "passa" var fel avstavat. På första raden stod det riktigt p-a-s, men på andra s-s-a. Opponenten sa i skarp kritisk ton, att han tvivlade på min omdömesförmåga. Med anspelning på en såregen kortspelsituation framhöll han att det var mycket dumt av mig att sitta och passa med tre ess! Det blev skratt och ljudlig munterhet.

Någon extraopposition från filosofiprofessorn blev det inte, det hade alla väntat sig, det hade skett förut. Han satt tyst på sin plats och såg inte alls så kritisk ut längre.

Jonssons minnesbilder från disputationen vittnar om vilka problem den nya disciplinen hade att brottas med. Trots att nitton pedagogiska avhandlingar lagts fram sedan Carl Oscar Dufvenbergs avhandling 1894,<sup>229</sup> och att ämnet vid det här laget fått tre lärostolar under det senaste decenniet, betraktades pedagogiken i sig alltför som ett icke-vetenskapligt ämne. »Filosofiprofessorn» som Jonsson åsyftar, var med största sannolikhet Axel Hägerström. Han var professor i praktisk filosofi i Uppsala det aktuella året. Hägerström hade tidigare (1913) föreslagit att professuren i pedagogik skulle omvandlas till en professur i pedagogik och psykologi (se ovan). Hammer och Geijer hade reserverat sig mot förslaget. Hägerström

---

<sup>229</sup> *Modersmålet som centralt läroämne.*

menade att pedagogiken helt och hållet tillhör psykologin. En tänkbar tolkning av Hägerströms agerande är att akademien på så sätt skulle bli av med pedagogiken och filosofin skulle kunna göra sig kvitt psykologin. Kanske var det så att Hägerström såg Jonssons arbete som i första hand psykologiskt och på så vis fått stöd för sin tidigare tes om pedagogiken som i huvudsak underordnad psykologin. Hägerströms tanke är i så fall inte ovanlig om än tveksam. När pedagogiken befattar sig med innehållsrelaterade teman där innehållet beskrivs genom människors tänkande om innehållet kan denna forskningsansats förstås i psykologiska termer. Men innehållsrelaterad pedagogisk forskning, som hos Jonsson, är inte psykologisk, dvs den utreder inte de psykologiska förutsättningarna för ett visst tänkande, utan den är innehållsligt och kontextuellt relaterad i det att den studerar hur ett visst innehåll i ett speciellt sammanhang ger upphov till ett visst tänkande i innehållsliga termer.

I slutet av 1919 publicerade Hammer ett större arbete med titeln *Anlag och levnadskall. Något om nutida strävanden att knyta förbindelser mellan psykologi, skola och yrkesliv*. Arbetet bygger på föreläsningar som Hammer gav vid universitetet i Uppsala under 1918-19.

Inledningsvis gör Hammer en betraktelse över psykologins utveckling från tiden före sekelskiftet och fram till omkring 1918. Hammer menar, att vetenskapen om själslivet under 1880-talet fick en naturvetenskaplig grundläggning. Man förväntade sig då allmänt att denna vetenskap skulle kunna dana ett nytt kultursamhälle och en ny människa.

Emellertid, trots de exakta precisionsinstrumenten, de matematiska formlerna, de beundransvärdt flitiga forskningarna å de många laboratorierna i gamla och nya världen, framlagda i en ständig svällande flod av vetenskaplig speciallitteratur, så förblev allt vid det gamla. Någon egentlig förbindelse mellan den nya psykologien å ena sidan och samhället och dess kulturliv å den andra kom ej till synes (s 1).

När psykologin hade arbetat sig ned i själslivets djupare schakt (s 1), började tankar om en *tillämpad psykologi* och *pedagogisk psykologi* att vinna gehör. Till den förra hör yrkespsykologin och till den senare räknar Hammer den forskning som gör uppfostran till föremål för objektiva studier. I båda dessa fall är det »livsnärheten» i forskningen (s 2) som är det centrala. Trots en ny orientering inom

psykologin, stod skolväsendet tämligen oförstående inför den nya »forskningsbranschen» (s 2), menar Hammer, då skolan inte kunnat ta till vara dess resultat. Detta är kanske inte så konstigt, föreslår Hammer vidare, eftersom forskningsresultaten ofta var frukten av omogna och förhastade projekt.

Vid kulturkraschen 1914 nådde psykologin sin bottennotering. Till en början medverkade också det stora kriget till att iskalla vindar blåste in i allt som hade med pedagogik och psykologi att göra. Hammer menar att dessa vetenskaper har med mänskligt förnuft att göra, något som kriget inte omger sig av.

Men det stora kriget har ju varit rikt på överraskningar, och det kom snart nog att för psykologien få en verkan i alldeles motsatt riktning. I själva verket var jättekriget redan i och för sig en triumf för modern teknik - ej blott den fysiskt-kemiska utan även den kommersiella, den organisatoriska, den militärpedagogiska, med andra ord: den psykiska tekniken. Ja, psykologien fick under kriget snart tillfälle att direkt träda i de kämpande arméernas tjänst, i det att psykologer anmodades att meddelst experimentella provningsmetoder giva råd vid uttagning av personal som vore lämpad för mera krävande militärtjänst, t. ex. bilchaufförens eller flygarens. ... Man gav ett antal psykologer i uppdrag att utarbeta förslag till utbildningskurser i psykologi för krigsbefäl (s 2-3).

Genom *Anlag och levnadskall* kommer Hammer in på tidens nya huvudström inom psykologin, nämligen anlagstestning, och det som skulle utvecklas som intelligensmätning.<sup>230</sup> Denna hade blivit aktuell genom amerikanarnas inträde i Första världskriget 1917. De hade på kort tid att ta fram en fältduglig armé där den ökande mekaniseringen och specialiseringen inom de olika vapenslagen krävde vissa typer av förkunskaper. Efter att ha vänt sig till American Psychological Association, som företrädde av bl. a. Bingham och Yerkes, utarbetades två grupptestskalor, den ena var Army Alpha och den andra Army Beta. Det förstnämnda var avsett för engelskspråkiga rekryter, det andra för immigranter och analfabeter. Testen användes på ca 1.7 millioner man, som klassificerades i fem

---

<sup>230</sup> En sådan inbrytning hade skett redan 1914, då G. A. Jæderholm lade fram en avhandling om *Intelligensmätningarnas teori och praxis*. Detta föranledde att en verklig strömkantring ägde rum vid universitet och högskolor inom psykologin och pedagogiken, noterar Larsson i en artikel i *Skola och samhälle* 194 (se Kroksmark 1987, s 171).



grupper. Syftet var bl. a. att sälla ut de intellektuellt efterblivna och att välja ut rekryter med god allmänintelligens till befälsutbildning.<sup>231</sup>

Hammer koncentrerar inte sin diskussion kring militärforskning, utan tar istället upp undersökningar kring studieanlag och kring de individuella förutsättningarna för yrkesverksamhet.<sup>232</sup> Han redogör för en rad olika sk begåvningskolor i Tyskland, hur dessa är organiserade och vad själva poängen är med dem. När det gäller antagning till dessa skolor sker det huvudsakligen via psykologiska test av skilda slag. I Berlin är testet indelat i sex avdelningar: *uppmärksamheten*, *minnet*, *kombinationsförmågan*, *begreppsbildning*, *omdömesförmågan* och *iakttagelsens skärpa*. Sina vana trogen, går Hammer omsorgsfullt och noggrant igenom testets huvuddelar (s 18-41). Han gör också kritik av anlags- och intelligens-testningen, där den senare tycks vålla Hammer de största problemen. Kritiken tar i första hand sin utgångspunkt i, vad Hammer tidigare anfört som, den vardagsnära eller livsnära metoden. Bl. a. heter det: »Detta främst därför att man ej rätt vet, vilka själsförnödenheter det är, som verkligen svara mot den sk. intelligensen. Är det uppmärksamheten, fantasien, uppfinningsförmågan eller omdömesförmågan? Nästan varje intelligensmätare har sin mer eller mindre misslyckade teori för vad är intelligens. ... Härtill kommer den omständigheten att skolans vardagsarbete - liksom det praktiska livets - alldeles icke beror av den renodlade "intelligensen" allenast utan väsentligt medbestämmer av en hel del anspråkslösa egenskaper» (s 15-16).

Vidare kritiserar Hammer den statistiska metoden, som han anser alltför »osäker och subjektiv» (s 41). Den metod som berlinerproven utnyttjade var inomgrupps- och totalrangordning. De elever som fick bästa värdet i resultatrangnummer, dvs de olika provresultatens poängsiffror omsatta i rangnummer, blev antagna till begåvnings-skolan. Hammer skjuter in sin kritik mot just omsättningsproblemet mellan poängsiffra och rangnummer. Han menar att detta är en grov approximation, på gränsen till godtycklig. Dock konstaterar Hammer:

---

<sup>231</sup> Från och med 1944 testades vid inskrivning till militärtjänst samtliga 20-åringar i Sverige, med sk gruppintelligensprov.

<sup>232</sup> Den första tjänsten som yrkesvägledare i vårt land inrättades 1939 (Ejnar Neymark), se Husén 1986, s 41.

Den huvudsakliga anmärkningen emot det i Berlin praktiserade förfarandet gäller emellertid något annat och viktigare än vissa beräkningsprinciper; det gäller själva grundvalen eller idén att avgöra angående barns studiebegåvning förmedelst en experimentopsykologisk prövning och med bortseende från skolans och dess lärjungars mångsidiga och mångåriga erfarenheter i detta avseende. Trots alla förtjänstfulla anordningar i flera avseenden och trots en kommande förbättring av de särskilda proven, måste enligt min uppfattning en enbart experimentell inträdesprövning bli vilseledande. För att verkligen ha bestått *sitt* prov borde en sådan inträdesprövning få sin rangordning jämförd först och främst med den som de intagna lärjungarna visa sig inneha enligt "begåvningssskolans" lärares erfarenhet och omdöme. Helst borde jämförelse ske även med vad lärjungarna visa sig duga till senare i livet. Berlinerförsöken ha ännu ej ens visat upp, hur de stå sig vid den förra jämförelsen (s 43-44).<sup>233</sup>

Det kan vara av intresse notera, att Hammer tycks mena, att erfarna lärarens bedömning av eleven kan överträffa dylika testformer, trots de subjektiva inslag som detta borde vara bundet till. Som stöd för en sådan tes, tar han sin egen verksamhet i Uppsala. Där har han kunnat konstatera, att en enskild »glansprestation» (s 44) inte uppväger de komplicerade förutsättningar, som intresse för ett visst verklighetsområde, ambition, intellektuell uthållighet eller känslö- och viljegenskaper, som är de kanske viktigaste som krävs för framgångsrika studier. Den som bäst kan ta hänsyn till komplexiteten är, menar Hammer, läraren själv. Genom att inte ta hänsyn till denna komplexitet i vardagsundervisningen, uppstår »dessa skenbart och förunderliga motsägelser mellan de kortvariga intelligensprovns resultat och de långa arbetsårens erfarenheter. - Att under sådana förhållanden sätta allt på den experimentella prövningens osäkra kort torde ej vara välbetänkt» (s 45).

---

<sup>233</sup> Den typ av longitudinell forskning som Hammer efterlyser hittar vi senare i det sk Individualstatistik-projektet, vars främsta företrädare är Kjell Härnqvist och Torsten Husén. Genom projektet ville man skapa en gemensam, större databas för forskning inom området. Grunden för denna var test med barn födda 1948 och -53, den 5:te, 15:de eller 25:te i någon månad och senare uppföljning av dessa individer. Projektet är ett av det viktigaste inom pedagogiken i svensk efterkrigstid och har gett upphov till en rad doktorsavhandlingar. Nämnas kan t. ex. Svensson (1971), Rubensson (1975), Gustafsson (1976) som använde testen men hade egen datainsamling, Balke-Aurell (1982), Reuterberg (1984), Björkdahl Ordell (1990). Under senare år har Individualstatistik-projektet slagits ihop med Ingemar Emanuelssons forskning, under namnet Utvärdering genom uppföljning (UGU-projektet).

Alternativet till Berlinskolans testning, där utomstående vetenskapsmän dikterar och konstruerar testen, finner Hammer i Hamburg. Där har nu Stern efterträtt Meumann som professor. Redan tidigare har Hammer inspirerats av Stern och vad beträffar begåvningsstest och urval till elitiskolorna, utgör inte detta fält något undantag. Stern har vid testningarna i Hamburg introducerat en sk *skolpsykolog*, dvs en »psykologiskt skolad folkskollärare» (s 45). På så vis tillvaratas såväl lärarefarenheten som den psykologiska vetenskapen där kombinationen blir, vad Hammer kallar, pedagogiskt intresserad psykologi.

Stern lanserade i Hamburg ett sk iakttagelsehäfte, dvs ett frågeformulär där läraren under fyra veckor följer den enskilda eleven med avseende på iakttagelser kring dennes skolsituation. Dessa iakttagelser byggde på innehållsområden som lärare tidigare noterat som betydelsefulla i skolvardagen. Det gäller hemförhållanden, skolprestationer och en lång rad av frågor rörande elevens psykiska egenskaper. Ett litet utsnitt ur denna iakttagelselista, som totalt omfattar elva frågeställningar med upp till sju underfrågor, ser ut enligt följande (s 51-52):

### ***Iakttagelse-listan.***

I. Barnets namn, födelseår och -dag:

II *Föräldrabemmet:*

Faderns yrke?

III. *Prestationer:*

Har barnet att uppvisa goda prestationer i alla ämnen eller blott i vissa?

Vilka äro dessa?

Förefinnas bestämda svagheter på vissa områden?

Vilka äro dessa områden?

Äro de goda prestationerna företrädesvis ett resultat av flit- eller av stor allmän-, resp. specialbegåvning, eller äro flit och begåvning i lika mån för handen?

IV. *Iakttagelser rörande barnets själsliga egenart:*

FRÅGOR

IAKTTAGELSE TILL-  
FÄLLEN

1. *Anpassningsförmågan:*

Finner sig barnet långsamt eller hastigt till rätta med nya lärostoff och uppgifter, nya lärare och nya metoder, nya situationer och nya inrättningar. (Hastigt; varken påfallande hastigt eller långsamt;

Vid införandet av nya ämnen, lekar; vid förändringar i klassens ordning, klassämbeten, lärareombyten.

långsamt, emedan försiktigt;  
långsamt, emedan trögt; påfallande  
långsamt o.d.)

## 2. Uppmärksamheten:

Är barnets uppmärksamhet lätt att väcka? (Mycket lätt; X märker varje förändring i dess omgivning; märker allt framträdande och ovanligt; X är oförmögen att märka sådant; överser och "överhör" lätt; o.d.)

Vid förändringar i klassen; vid betraktande av bilder, modeller, växter; vid skolutflykter.

Hammer understryker, efter fullständig genomgång av Sterns iakttagelselista, dess stora värde och betydelse för bedömning av eleven. Han hävdar dessutom, att det i lärarens arbete bör ligga en förmåga att genom systematisk psykologisk iakttagelse vidga och fördjupa sin kännedom om elevens särart och personlighet. Detta anses som »särdeles nyttigt» (s 58) om läraren skall kunna befria sig ifrån det ensidiga hänsynstagandet till betyg och skolresultat. Detta gäller särskilt elever där det föreligger en motsättning mellan anlag och framsteg.

Sterns iakttagelselista återför Hammer på, vad han tidigare hämtat hos Stern, under rubriken psykografi. Metoden drar med sig två sorters problem. Det ena är, att beskrivningar av elevens psyke är mer kvalitativt inriktade och ger läraren mer information. Det för med sig risker som är av allmänt mänsklig karaktär, varnar Hammer. Genom dess inträngande sätt att beskriva den enskilda eleven, blir diskretionen en sak som på bästa sätt måste hanteras och med största respekt. Det andra problemet har med tid att göra. Hur skall lärarna hinna med allt detta som psykografien kräver, frågar sig Hammer: »Kan verkligen en lärare mitt uppe i sitt dagliga arbete hinna med utföra alla dessa observationer, som kan förutsättas? Kan han framför allt göra dem så genomgående, att tillräcklig grund för lärjungarnas rangordning vinnas? Om icke, finns då någon utsikt att genom vissa ändringar av frågeschemat underlätta eller möjliggöra uppgiften?» (s 59). Hammer ger två alternativ. Det ena är färre frågor, det andra är en mer experimentell uppläggning, med skriftliga frågor och svar, dvs förenkling å ena sidan och metodisk förbättring å den andra. Hur en sådan praktiskt skulle se ut ger Hammer inget närmare besked.

Istället går han över till rubriken »Psykologi och yrkesliv» och anknyter det till anlagstestning av olika slag. I denna del tar Kammer i huvudsak upp de problemställningar som han publicerade år 1914 i *Yrkespsykologien och dess pedagogiska betydelse*. Ett undantag utgör emellertid avdelningen »en studie rörande lärarpersonlighetens psykologi» (s 106-109), som är något nytt. Man borde kunna förvänta sig, meddelar Hammer, att pedagogiken för länge sedan tömt ut frågan om innehållet i lärarens psyke som något grundläggande inom yrket. Men så är inte fallet. På den internationella scenen har man t. ex. i USA börjat intressera sig för »problemet om vad man något krast benämner "mätning av lärarens effektivitet"», meddelar Hammer, och konstaterar att några resultat ännu inte finns tillgängliga. I Tyskland finns undersökningar inom området och som kommer fram till att läraren måste ha en naturlig fallenhet för yrket, känna aktiv sympati för barnet som är inriktad på att förbättra och influera. Därtill finns en härskarlystnad i lärarkåren, denna skall emellertid förstås positivt i meningen att vilja ingripa i andras liv och utveckling. Läraren måste också ha speciella egenskaper, t. ex. energi och outtröttlighet i den dagliga gärningen. Dessutom formulerar Hammer, med hjälp av tyska undersökningar, lärarkompetensen i följande, till synes ganska tidlösa, formuleringar:

I förstånds- och känslösfären är det i första rummet fråga om att undervisa - "meddelandets hejdlösa lust". Här står läraren såsom motsats till två andra typer: den genuine praktikerns och forskarens. Den förra är duktig för egen del. Men att meddela andra sin duktighet intresserar honom icke; han förargar sig i stället över nybörjarens oskicklighet, och hellre än att undervisa denne går han ofta åstad och utför arbetet själv. Analogt med forskaren: han vill för egen del finna sanningen, men meddela sig om den gör han helst endast med sina kolleger - n.b. om han icke samtidigt råkar vara lärare, vilket dess bättre ofta är fallet. - Med ett par andra yrkesgrupper har läraren däremot gemensam inriktning på att meddela, att ge uttryck för sitt inre, nämligen med konstnären och skådespelaren. ... *Förmågan* att meddela beror visst icke endast på den formella talangen. Vad det mest kommer an på, är en helt annan egenskap, *inlevelsen*, d.v.s. förmågan att helt försätta sig in i en annans sätt att tänka och känna. Häri består tekniskt sett lärarens konst. Finnes blott denna gåva att känna på sig, vad lärjungarna kunna fatta och ha intresse för, så betyder det föga, om talet ej flyter så lätt (s 108).

I de slutord som sammanfattar de olika föredragen, konstaterar Hammer, att relationen mellan anlag och levnadskall inte kan

formuleras harmoniskt. Det är naivt tro, att sådana komplicerade saker låter sig bestämmas genom test och undersökningar. Ett yrke passar många människor, ett annat passar bara någon. »Sådana fakta kan näppeligen någon yrkespsykologi bringa ur världen» (s 125).

Men om nu inte allt kan nås, föreslår Hammer att yrkespsykologin skall göra vad som går att göra. T. ex. att visa olika vägar för individen mot ett speciellt yrke, rationalisera och humanisera arbetslivet genom t. ex. arbetstidens begränsning för sådana yrken som är människoovärdiga (s 126). Därtill kan yrkespsykologin bidra till ett allmänt tillträde till det yrke som kanske är det förnämsta av alla, hävdar Hammer, och avser yrket att vara medborgare och människa. Det är ett yrke som står högst i rangskalan, samtidigt som det ensamt står öppet för varje individ i samhället, avslutar Hammer.

### **Helge Haage och Psykologien inför universitet och högskola**

År 1920 disputerade Hammers andra doktorand, göteborgaren Helge Haage på en avhandling med titeln: *Ortografiens psykologiska och pedagogiska problem*. Haage hade licentierat för Malte Jacobsson i Göteborg men sökte sig nu till Uppsala och Hammer.<sup>234</sup> Doktoranden avgränsar, liksom Jonsson tidigare, en didaktik som studerar ett specifikt innehållsområde, närmare bestämt ett undervisningsmetodiskt innehåll.

Avhandlingen behandlar ortografins inneboende logik och principiella byggnad fristående från eleven och elevens föreställningar om detta fenomen, dvs det har inget med Jonssons ansats mot tänkandet att gör, inte heller mot lärarkompetensen så som Hammer formulerade den i *Anlag och levnadskall* ovan. Därutöver skiljer sig Haage metodiskt. Detta antyds i underrubriken: *En utredning och nyorientering*. Det är inte Hammers intuitiva och kvalitativa analys som utnyttjas, utan här är det en statistisk mätmetod som provas,

---

<sup>234</sup> Jacobsson vikarierade som professor i pedagogik i Göteborg från stolens inrättande 1914 och fram till dess tillsättning 1919, se vidare not 260. Vid Landsarkivet i Göteborg finns fyra brev från Hammer till Jacobsson bevarade. (Malte Jacobssons privatarkiv. Brevsamling A 335, vol nr 5). Den 28 november 1920 frågar Hammer vad Jacobsson tycker om Haages avhandling. Förmodligen har Jacobsson läst manuskriptet, eftersom Haage inte disputerade förrän den 4 december. Något svar från Jacobsson har jag inte kunnat finna. I brev den 14 december meddelar Hammer betyget på Haages avhandling till Jacobsson.

närmare bestämt »... den sk stora formeln av Braviars-Pearson» (s 112).

Haage kommer från Göteborg, där hade Jæderholm blivit professor i filosofi och pedagogik 1919. Jæderholm var en av de som själv utnyttjade och introducerade den statistiska analysen och mätningen inom psykologi och pedagogik i Sverige. Denna metodologiska förändring var väntad. När den väl fick fäste, skulle det gå snabbare mot psykometrin än vad någon, allra minst Hammer, anade.

Haages huvudresultat är att rättstavningen har en i första hand auditiv komponent vilket innebär att orden som skall stavas måste främst återges ljudenligt.<sup>235</sup>

Under år 1920 publicerade Hammer själv endast ett kortare föredrag: *Psykologien inför universitet och högskola*.

### ***Jean Jacques Rousseau, naturen och friheten.***

Ett av Hammers kanske märkligaste arbeten är det om Rousseau, som utkom år 1921. Arbetet är märkligt på så vis, att det skiljer sig från gängse tolkningar av Rousseaus tänkande och pedagogik. Hammer presenterar föregångaren som en sträng moralprofet, under det att han vanligen framställs som den pedagogiska individualisten och naturalisten. Han inleder avhandlingen med följande ord:

Avsikten med föreliggande framställning är att hävda en uppfattning om J. J. Rousseau och hans verk, som något avviker från den gängse. Gemenligen anses ju Rousseau vara en svärmisk dyrkare av natur och frihet. Han gäller m. a. o. för en anhängare av de åskådningar, som plägar benämnas naturalism och individualism. Hans välkända fanfar lyder: låt oss återvända till naturen! och hans läras huvudtes: människan är god, sådan hon är av naturen. Följaktligen (så låter man honom konkludera): bort med alla hämmande band, med varje tvång och tuktan, låt individen utvecklas i frihet och växa så som naturen själv ämnat det!

Mitt påstående är nu, att denna uppfattning om Rousseau är i väsentlig grad oriktig. R. var, påstår jag, icke en sorglös naturapostel och frihetsentusiast. Han var fastmer en moralpredikant, som i sin strävhet närmast minner om vissa religioners profeter; en viljefostrare och samhällsdanare, som i sin minitiöst genomförda stränghet är en Calvins vederlike och rätte arvtagare ( s 1).

---

<sup>235</sup> Haage blev senare en av landets ledande auktoriteter på läs- och skrivsvårigheter (se Dahllöf 1984, s 39).

Hammer arbetar sig igenom flera av Rousseaus skrifter för att belägga sin tes. Bl. a. uppehåller han sig vid prisskriften *Discours sur les sciences et les artes* (1749). Denna är den kanske mest oförenliga i Rousseaus övriga produktion, men den föregås av en dramatisk händelse i författarens liv som skall komma att avgöra grunden för hela den senare produktionen, menar Hammer. Han syftar på den kris som Rousseau genomgick, när han bestämt sig för att delta i Dijon-akademins tävling.<sup>236</sup> Hammer tolkar denna kris, med hänvisning till bl. a. James *Den religiösa erfarenheten*, som en religiös omvändelse av psykologisk art: »Men så kommer ett tillfälle då fördämningen brister, då en till synes obetydlig upplevelse slår bräsck i väggen, som var upprest mellan det undermedvetna och vardagsmedvetandet. Det blir en våldsamt översvämning, en uppenbarelse av en ny, stor sanning, en nyfödelse av personligheten» (s 12).

För att vinna ytterligare stöd för den drivna tesen, studerar Hammer Rousseaus huvudverk, *Emile eller om uppfostran* och *Contrat Social*. Den förra blir föremål för ett mycket omfattande referat, där Hammer kommer fram till att verket inte är något pedagogiskt naturevangelium utan en stor avhandling i moralpedagogik. Den senare är viktig i förståelsen av Rousseau, hävdar Hammer (s 89), då den är skriven samtidigt med *Emile eller om uppfostran* men att det gängse uppfattningen är att de båda arbetena står mot varandra. Men den obegripliga inkonsekvensen förklarar Hammer, genom att visa dess två vitt skilda utgångspunkter. *Emile* handlar om individuell fostran där *Contrat social* behandlar den kollektiva. Hammer förstår att Rousseau, i det sistnämnda arbetet, försöker visa att frihet och bojer är förenliga i ett samhälle. Det gäller att finna former där samhället, dvs makt, försvarar och beskyddar varje enskild samhällsmedborgares person och egendom. När detta sker sluter sig människorna samman på samma gång som de odlar sin egen vilja och förblir lika fria som tidigare. »Är icke detta, vill jag fråga, det samma som mött oss i ingressen till *Emile*: sökandet efter en individuell uppfostran, som samtidigt är social?» (s 89), konkluderar Hammer.

Slutsatsen av den undersökning som Hammer gör i avhandlingen blir, att han ser Rousseau som en epokgörande moralist. Hans

<sup>236</sup> Se närmare kring denna händelse i Kroksmark, 1989, kap. 3.



inflytande på den störste av dem alla, Immanuel Kant, är påfallande i Hammers diskussion. Han anför (s 91) det omvittnade intryck som *Emile eller om uppfostran* gjorde på den store filosofen: »att denne därav lät sig rubbas i sina dagliga levnadsvanor, vilket icke betydde lite» (s 91). Hammer hävdar att moralismen hos Rousseau är så påtaglig, att det blir ett problem att förklara hur den på vissa håll så alldeles förbisetts. Grunden till detta missförstånd, menar Hammer, måste sökas på flera olika håll. T. ex. i Rousseaus egen levnadshistoria. I en ytlig behandling av denna får man omedelbart intrycket att Rousseau är allt annat än den stränga pliktmänniskan. En djupare analys ger dock vid handen, att hela Rousseaus liv är en enda lång kamp för sedlig livsföring. En annan förklaring till att olika litteratur- och pedagogikforskare inte får syn på moralisten, ligger i deras egen inställning till Rousseau. Man kan då se honom som för-romantiker, som frihetsfanatiker och som individualismens banérförare.

Hammer hävdar för sin del, att Rousseaus tänkande i grund och botten är moralfilosofiskt och att man måste förstå hans tankar om individen, samhället och naturen med denna utgångspunkt. Hans stora förtjänster ligger då i förenandet mellan samhälle och individ och att hans naturbegrepp har för pedagogiken bl. a. inneburit, att synen på barndomen förändrats så att barn tilläts att vara barn, dvs »dess rätt att leva sitt eget liv» (s 94). Han ser individualismen och kollektivismen som en syntes, föreslår Hammer, där samhället skall flyta in i individen genom att fostra denne att ta upp samhällets idé, dvs hänsynen till allas rätt, rättvisan, moralen. En sådan ståndpunkt »förtjäna namnet *moralism*».

Någon kunde till äventyrs vilja anmärka mot min framställning, att den väl i stort sett är riktig men att den icke innebär någon egentlig nyhet. Jag skulle m. a. o. gjort mig det onödiga besväret att slå in öppna dörrar. Väl är det riktigt, kunde min kritiker säga, att Rousseau drevs av ett starkt etiskt patos; hela hans framträdande alltifrån den första prisskriftens skarpa dom över den samtida kulturen är ju en enda lång straffpredikan jämte en ty åtföljande maning till bot och bättring. Men detta är alltjämt erkänt, invänder man. – Det är nog icke så helt med erkändheten, tänker jag. Och vidare vore det även och kanske främst *sättet* för nämnda bot och bättring jag tror, att R. tänkt sig något annorlunda än man gemenligen föreställer sig. De Rousseauska grundbegreppen, natur, frihet, ha, menar jag, en annan innebörd än man vanligen tillagt dem. Rousseau har icke lärt, att människan är så god av naturen, att hon kan få växa upp i full frihet. Han är icke naturalist och individualist därhän att han blir motståndare till moralismen. Natur är för R. icke riktpunkten eller det yttersta målet

för livet och uppfostran utan blott *vägen* (och därmed visserligen också ett väsentligt *moment* av målet) (s 94).

Hammer avslutar avhandlingen i en för honom vanlig ståndpunkt:

Så är och förblir Jean-Jacques Rousseau i lära som i liv en paradoxernas man — den lidelsefulle sanningssägaren och konstskaparen låter de intellektuella och estetiska värdena komma till korta i sin livsfilosofi (s 96).

### ***Enhetsskolan och Pedagogikens ställning i Sverige***

Redan år 1906 hade Fridtjuv Berg, i egenskap av ecklesiastikminister, tagit itu med det utbreda missnöjet kring 1900 års normalplan. I olika omgångar och med skiftande framgång, växte tanken på en ny normalplan fram. Regeringsombildningar, krig och andra yttre händelser försenade emellertid denna strävan. Det var först den 30 december 1918<sup>237</sup> som Folkskoleöverstyrelsens förslag om en ny normalplan för rikets folkskolor uppsattes i korrektur. Det som var nytt i denna, nu kallade undervisningsplan (U-19), var särskilda timplaner för folkskolan. Några av de huvudprinciper som planen innehåller är t. ex. att undervisningsinnehållet skall vara anpassat efter barnens ålder och utveckling, det skall vara koncentrationsläsning, vilket innebär att stoff från olika ämnen kunde tas upp om de naturligen hänger samman, en annan huvudprincip är hembygdsprincipen, dvs att undervisningen skall söka anknytning i den värld som omger barnen och som fjärde princip märks arbetsprincipen. Denna går ut på att barnen inte endast skall tillägna sig vetande, utan de skall spurras till att fritt och självständigt ge uttryck för det föreställningsinnehåll de förvärvat genom främst språket. Det talade, det skrivna men också handens produkter blev centrala.

Det var till sist Värner Rydén som utformade den 362 sidor omfattande undervisningsplanen.<sup>238</sup> Det stod klar under hösten 1919

---

<sup>237</sup> Det var efter ultimatum från Värner Rydén, tidigt på hösten 1918, som överstyrelsen frigjorde tre sakkunniga att skriva fram förslaget. Det gjordes under loppet av tre månader.

<sup>238</sup> I en jämförelse med normalplan 1900 är den nya undervisningsplanen i det närmaste fyra gånger så omfattande. Skillanden beror främst på timplanerna, fullständiga kursplaner för varje skolform och att målet för de olika ämnena nu anges.

och är daterad den 31 oktober. Det utkom dock i tryck förs den 17 mars 1920 och planen skulle tillämpas i och med höstterminen 1920, men en övergångsperiod för de enskilda skolorna medgavs med tre år.

En annan aspekt på folkskolan som aktualiserades genom arbetet med och diskussionen kring U-19 var folkskolans förhållande till de skolor för vilka den är den omedelbara grundvalen. Folkskolan hade länge stått ensam. Fortsättningsskolan betraktades som en del av folkskolan ända fram till 1918, då beslutet om praktiska ungdomsskolor togs, som fortsättningsskolan samtidigt erhöll självständig ställning och blev grund för en serie andra praktiska ungdomsskolor.

Folkskolan stod också under lång tid isolerad från läroverket. Även dessa skolformer hade, inte minst efter läroverksreformen 1904, kommit närmare varandra. Diskussionen hade därutöver fört fram till förslag i riksdagen om inrättandet av kommunala mellanskolor. Dessa var aktuella som komplement till läroverken i de små städerna och skulle verka som folkskolans överbyggnad. Den senare skulle komma att bli en sk. bottenskola eller enhetsskola. Man såg mellanskolan bl. a. som ett alternativ till privatskolor på samma nivå, detta gällde i första hand samskolan. Fridtjuf Berg, som var ivrig motståndare till samskolan, menade i en motion att statsbidrag skulle utgå till den kommunala mellanskolan men inte till samskolan. Riksdagen beslutade om att samskolan skulle åtnjuta statsunderstöd fram t.o.m. år 1920, sedan skulle det vara slut. Samskolan, eller »fåfångans skolor» som statsrådet Lindström kallat dem vid riksdagsdebatten 1909,<sup>239</sup> skulle också anpassas till de krav som ställdes på den kommunala mellanskolorna. Detta innebar för samskolans del, att den fick organiseras om för att anpassas till de nya kraven.

I några arbeten som Hammer skrev under 20-talet blandar han sig in i debatten kring folkskolan som enhetsskola och i samskolans situation. I ett arbete från år 1922, *Enhetsskolan. En orientering och ett program*, diskuterar han folkskolan just som en bottenskola eller enhetsskola.

*Enhetsskolan* torde vara Hammers främsta arbete inom ramen för frågor kring folkskolan och dess organisation. Han inleder med en

---

<sup>239</sup> Se *Svenska folkskolans historia* 1940 vol IV, 176.

historisk tillbakablick på enhetsskolans tillblivelse. Denna text är, som många av Hammers texter, väl genomarbetad och en intressant källa att ösa ur för den inom området historiskt intresserade. Hammer menar bl. a. att tanken på en gemensam enhetsskola för alla barn i alla samhällsklasser är 250 år gammal, går tillbaka på »uppfostringslärans fader, Amos Comenius» (s 29). Under senare tid är det Carl Ulric Broocmans *Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna uppfostringsverken* från 1823, som bildar den egentliga grunden för enhetsskoletanken. Från Broocman följer Hammer, mycket ingående och uttömmande, turerna och verksamheten fram till Folkskolestyrelsens förslag 1918. Han sammanfattar, som de viktigaste principerna för enhetsskolan, följande tre huvudpunkter: 1. Skolväsendet i dess helhet skall organisatoriskt utgöra en sammanhängande enhet med folkskolan som grund, på vilka övriga läroanstalter, organisatoriskt förbundna med varandra, skall bygga, 2. Staten tar sig an flickornas utbildning i samma utsträckning som pojkarnas, och 3. Gymnasisterna skall utexamineras, som bättre rustade för universitet- och högskolestudier.

Efter denna inledning redogör Hammer för tre av enhetsskolans allra främsta märkesmän: Johan Olof Wallin, Torsten Rudenschöld och Fridtjuf Berg. Även dessa redogörelser är uttömmande och noggrant genomförda.

En orientering i 1910-talsdebatten i frågan följs av Hammers egen ståndpunkt, »Det återstår att i korthet angiva min egen positiva ståndpunkt i enhetsskolefrågan» (s 66). Denna kan kort sammanfattas enligt följande: Hammer gillar i princip »enhet och medborgerlighet» (s 66) men detta innebär inte att han accepterar en 6-årig grundskola. Skälen till detta är psykologiska. Hammer menar att Fridtjuf Bergs idé om att linjedelning skall ske när barnen är i 13-årsåldern motsäger alla tillgängliga psykologiska forskningsresultat. Dessa visar entydigt på att linjedelningen bör ske så sent som när barnen är i 15-16-årsåldern. Först då är de mogna att fatta beslut om inriktning mot ett specifikt yrke, mot praktisk verksamhet eller teoretisk sådan. I och för sig, hävdar Hammer, föreligger det stor skillnad i dessa avseenden mellan pojkar och flickor. De senare skulle i kraft av sin tidigare mognad kunna göra linjevalet i årskurs 6. Men detta skulle inte vara till nytta för pojkarna.

Hammer menar att diskussion kring linjedelningen bygger på en felaktig princip, nämligen den att man utgår ifrån folkskolans organisatoriska ordning. »Det går icke att betrakta folkskolan som en fast, oföränderlig och odelbar storhet. Vål kan det låta plausibelt, då man säger, att grunden måste läggas först och sen skall överbyggnaden uppföras där ovanpå. Men detta är, vill jag säga, riktigt endast ifrån den enskilde byggnadsarbetarens synpunkt; arkitekten får ta saken i motsatt ordning: först göra sig redo för, vad slags byggnad som skall resas - om det skall bli ett slott eller en koja - och därefter avpassa grundläggningen» (s 68). Hammers poäng är uppenbar, han menar att de högre stadierna bestämmer hur de lägre skall se ut och inte tvärs om, som Berg anser.

De psykologiska skälen och de organisatoriska leder Hammer fram till slutsatsen att folkskolan bör vara 8-årig och att en bestämd boskillnad bör göras mellan flickor och pojkar.

Den avslutande delen i *Enhetsskolan* behandlas Skolkommissionens betänkande. Hammer anger att han helt nyligen fått ta del av den och att hans genomgång därför är av översiktlig karaktär. Han kritiserar emellertid betänkandet på fyra distinkta punkter: 1. Realskolan bör inte byggas på en sex-årig folkskola, 2. samundervisning är ur utvecklingspsykologisk synpunkt förkastlig, 3. latinundervisningen kommer in som frivilligt ämne i den högsta realskoleklassen. Detta menar Hammer är felaktigt, då han anser att latinet bör räknas till allmänbildningen, och 4. om folkskolan skall vara bottenskola för all högre skola, borde den inte lämnats orörd i organisatorisk mening. Hammer hävdar att folkskolan inte är anpassad till reformförslaget i övrigt.

I den danska tidskriften *Skole og samfund* 1922 redogör Hammer, i en kortare och allmänt hållen artikel, för *Pedagogikens ställning i Sverige*. Artikeln är i indelad i tre avdelningar: pedagogiken som akademiskt läroämne, pedagogisk litteratur och pedagogikens ställning vid lärarutbildningen.

I den första avdelningen berättar Hammer att pedagogiken nu fått plats vid alla svenska universitet och högskolor. I Uppsala finns en lärostol i pedagogik (Hammers egen) och två docenturer, den ena i psykologi och innehas av S. Alrutz och den andra i pedagogik genom byrådirektör D. Lund. I Lund finns en professur i psykologi

och pedagogik, sedan 1912, som innehas av Axel Herrlin och två docenturer, som innehas av R. Anderberg respektive E. Gertz. Vid Göteborgs högskola finns en professur i filosofi och pedagogik sedan 1919, som innehas av Gustav Jæderholm. Vid Stockholms högskola finns, sedan 1920, byrådirektör D. Lund som t.f. lärare i pedagogik.

Undervisningen vid de olika universiteten och högskolorna är något olika. Det beror, enligt Hammer, på pedagogikens mångsidighet. I Göteborg, Stockholm och Uppsala förekommer två obligatoriska kurser, den ena i psykologi och den andra i pedagogik. Därutöver finns en kurs i experimentell psykologi. I Lund meddelas denna undervisning av Rudolf Anderberg med följande innehåll: Kursen omfattar 35 föreläsningar + laborationer. Varje deltagare beräknas använda 2 laborationsdagar per vecka under loppet av en hösttermin. Vecka 1: Dissektion av en hjärna; v 2: Smak och lukt; v 3: Dioptrik, Optik; v 4: Optik forts, Akustik; v 5: Psykofysik; v 6: Uppmärksamhet; v 7: Rums- och tidsuppfattning; v8: Känslöförloppet, reaktionstider, trötthet; v 9: Några försök för undersökning av fantasi, föreställningstyp, idéassociation. Därutöver pågår under hela kursen vissa minnesförsök (s 375).

Pedagogikstudierna i Uppsala, är kopplade till seminariet för pedagogik och till en mellanskola med 4 klasser.

Vad beträffat den pedagogiska litteraturen, nämner Hammer en rad olika skriftserier men också de vetenskapliga arbeten inom områden som han tycker är de viktigaste. I tur och ordning gäller det dessa: Herrlins *Minnet* och *Pedagogiken och dess studium*, Hammers *Experimentell och intuitiv pedagogik*, *Iakttagelseförmågan*, *Fantasi* och *Anlag och levnadskall*, Jæderholms *Intelligensmätningarnas teori och praxis*, Jacobssons *Minnesekonomi*, Anderbergs trötthetsundersökningar, Brandells *Skolbarns intressen*, Lunds *Die Ursachen der Jugendasozialität* och Haages *Ortografiens psykologiska och pedagogiska problem*.

Hammer noterar också, att den historiska pedagogiken »fn. intager en ganska undanskymd plats i den historiska litteraturen i vårt land» (s 377).

Inom lärarutbildningen har pedagogiken sin starkaste ställning vid folkskoleseminarierna, meddelar Hammer. Ämnena pedagogik och psykologi förfogar över 8 veckotimmar och innehållet är i enlighet

med det som Föreningen för psykologi och pedagogik, en Uppsaliensisk fackförening, föreslagit. Hammer menar, att pedagogikprofessorerna har sin allra främst uppgift i att utveckla psykologi- och pedagogikämnen vid seminarierna.

Fö. anför Hammer tanken att psykologin på sikt bör bli ett självständigt ämne vid universitetet, det bör alltså frigöras från pedagogiken och filosofin. Ett sådant förslag ingick till K. Maj:t redan i maj månad 1918 men något beslut har ännu inte fattats, påpekar Hammer.<sup>240</sup> Kanske såg Hammer, likt Hägerström gjort ett tio-tal år tidigare, möjligheten till en »ren» pedagogik, en vetenskap på egna ben.

Det torde icke behöva närmare utvecklas, vilken stor betydelse psykologins etablering såsom självständigt universitetsfack skall komma att få för *pedagogiken*. Detta dels direkt, eftersom ju den förra är en stödjande hjälpvetenskap för den senare, dels indirekt därigenom att sålunda de akademiska lärarna i pedagogik befrias från åtskillig allmän psykologi-undervisning, vadan välbehövliga arbetskrafter bli frigjorda för sådana forsknings- och läroutppgifter, som tillhöra uppfostrans centrala och egentliga gebit. (s 380).

### ***Samskolan och skolkommissionen***

I början av år 1923 återvänder Hammer till debatten kring den kommande skolreformen i en broschyr betitlad *Samskolan och skolkommissionen*. Här vill Hammer ta upp viktiga sidor och principer av den kommande reformen till prövning. Det gör han nu i ett glödande och engagerat tonläge, något som måste betecknas som ett nytt inslag i hans för övrigt balanserade texter.

Kommissionen hade lagt fram sitt förslag 1919. I detta förs samundervisningen fram som en väsentlig del av hur skolan skall reformeras. Enligt Hammer är argumenten för samundervisningen tre till antalet: 1. Först och främst är det en innehållslig aspekt som förs fram: gossar och flickor behöver samma kunskaper, 2. Därefter

---

<sup>240</sup> Det skulle ta ända fram till 1948 innan riksdagen fattade beslut om att dela pedagogikprofessorerna, efter förslag från Universitetsberedningen 1945. När stolarna delades valde alla professorerna stolen i psykologi, vilket säger en hel del om ämnets dominerande ställning inom pedagogiken. Den första pedagogikstolen som delades var den i Uppsala. Det skedde 1948. Vid de övriga universiteten väntade man tills det fanns kompetenta sökande i pedagogik. I t. ex. Stockholm delades Katz gamla stol när både Ekman och Husén sökte denna. De fick på så vis var sin professur.

hänvisas till sociala aspekter: gossar och flickor växer upp tillsammans i hemmen, de skall senare i livet stå sida vid sida. Därför skall skolan inte göra skillnad mellan könen, och 3. Genom att kvinnan medgivits rösträtt till riksdagsvalen,<sup>241</sup> och därmed blivit jämställd mannen i den demokratiska samhällsutvecklingen, föreslog kommissionen samundervisning. Det är i huvudsak dessa punkter som Hammer vill nagelfara.

Om skolan skall meddela lika kunskaper och färdigheter till pojkar och flickor, måste ett sådant beslut underställas psykologisk expertis, hävdar Hammer. Denna skulle då turnera frågan på två olika nivåer, å ena sidan via utvecklingspsykologin och å den andra sida genom differentialpsykologin.

Enligt utvecklingspsykologin föreligger, enligt Hammer, en grundläggande skillnad mellan pojkar och flickor. Flickorna har, ända upp till 16-årsålder ett utvecklingsmässigt försprång. »Konsekvenserna för undervisningen av dessa utvecklingsfakta bli enligt samskolans motståndare följande: på nederstadiet en viss nedtryckthet eller likgiltighet hos gossarna inför den ojämna tävlingskampen, på mellanstadiet hygieniska vändor för flickorna, på överstadiet detsamma och dessutom sänkning av kunskapsnivån» (s 11). Hammer menar att kommissionen inte på något trovärdigt eller övertygande sätt kunnat möta sådana invändningar mot samundervisningen. Därtill kommer ämneslärarnas problem: »Redan lärarna, som ju äro ämneslärare, se för lite av sina elever för att få en säker uppfattning om deras tillstånd, och de sakna dessutom förutsättningarna för att iaktta detsamma» (s 12).

De differentialpsykologiska aspekter som Hammer anför, har främst att göra med skillnader i intressen, tycken och anlag (s 13). Flickor intresserar sig för litteratur, levande språk och är därför överlägsna inom dessa områden. De är också detaljinriktade och har lättare för minneskunskap och estetisk värdering. Gossarnas kunskapstillägnelse går mera på djupet och på de stora sammanhangen, menar Hammer (s 14). Därtill anses undervisningen i samskolorna vara lättare och föras under trevligare stämning. Detta förhållande kan verka tillbakahållande på specialbegåvningarna.

---

<sup>241</sup> Förslag rörande den kommunala rösträtten togs i huvudsak av den urtima riksdagen 1918. Beträffande förslaget om de politiska valen uppnåddes enighet i princip, som slutgiltigt bekräftades år 1921.



Undervisningsförhållandena i samskolorna kan man utan vidare diskutera i förhållande till de resultat som de uppnår, menar Hammer. Han pekar på att rektor Bohlin studerade 17000 betyg för ca 1700 abiturienter i studentexamen, som visade att flickor i samskolorna har lägre medelbetyg än flickorna i flickskolorna och att pojkarna har lägre medelbetyg än pojkarna i de privata »gosseskolorna, och vida underlägsna läroverkens» (s 16).

Några skolhygieniska skäl finns inte heller, som pekar på att samundervisning är att föredra. Snarare måste man ställa sig frågan, menar Hammer, om flickor klarar den höga arbetstakt som pojkar i de högre klasserna i allmänhet har.

För att ytterligare understryka sin kritiska hållning till förslaget om samundervisning, går Hammer till internationell forskning. Bl. a. hänvisar han till den tyska moralpedagogen F. W. Foersters undersökningar kring samskoleproblematiken. Han har kommit fram till att pojkar och flickor »måste först ha funnit sig själva, nått en viss stadga i sin egenart, innan den kan bli en kraft till uppfostran för den andre» (s 23). Samskolan bidrar till en onaturlig könsnivellering »som rent av bli ett hinder för den naturliga inbördes attraktionen på ett mognare åldersstadium» (s 23), refererar Hammer. Amerikanska undersökningar visar, att nedgång i familjelyckan direkt kan härledas till en ny kvinnotyp som i sin tur kan härledas ur samskolan. Den nya amerikanska kvinnan utvecklas till »en blandning av en skrävlande, hållningslös pojke och en obalanserad, nyckfull demimondän» (s 24).

I sitt glödande inlägg mot kommissionens förslag till samskola, söker Hammer också argument hos rasbiologin. I detta avsnitt möter vi Hammer i en ton som är helt ny. Han ikläder sig hela nationens ansvar, när han i gråtmild ton hävdar, att det är slut med hela människosläktet om kvinnan når tillgång till yrkeslivet på samma sätt som männen. De bästa kvinnorna, som i generationer är fostrade att sköta ett hem, kommer i ärftlig mening att degenerera: »Att förbruka de sundaste, mest begåvade och handlingskraftigaste kvinnorna av god släkt till intellektuellt yrkesarbete, är som att hugga ned ädla fruktträd och begagna dem till ved», hävdar Hammer (s 29).<sup>242</sup>

Hammers motstånd till samskoletanken är otvetydig. Med alla till buds stående medel försöker han hitta argumenten. Flickor och

---

<sup>242</sup> Jfr Herrström, 1966 s72.

pojkar är i grunden olika - detta har också forskningen visat. I internationella undersökningar kommer detta fram, utan att skolkommissionen tar intryck. Hammers ståndpunkt i frågan är konservativ, han är upprörd och bestört.<sup>243</sup>

Hammers ansträngda tonläge förvånar. Hela hans produktion präglas av saklighet, ibland på gränsen till torr sådan. I kvinnofrågan är det således annorlunda. Anledningen till detta kan vi endast spekulera i.

I mitten av 1800-talet hade kvinnofrågan i Sverige blivit en politisk fråga. Det hade sitt ursprung i att äktenskapsfrekvensen sjönk starkt med början under 1830-talet. År 1844 var två tredjedelar av kvinnorna på landsbygden ogifta, i Stockholm så mycket som tre fjärdedelar.<sup>244</sup> Denna situation bidrog starkt till att frågan kring kvinnors försörjningsmöjligheter blev akut. Under slutet av århundradet var trycket att skaffa fram acceptabla yrken för kvinnor mycket påtagligt. De yrken som befanns vara särskilt lämpliga var t. ex. läraryrket, som erfor en stark feminisering under 1800-talets senare del.<sup>245</sup> Under 90-talet var hälften av alla folkskollärare kvinnor. En annan sektor som snabbt utvecklades till en arbetsplats för kvinnor var inom telegrafverket, bank och post.

För att nå tjänster inom dessa sektorer var folkskolan som grund otillräcklig. Flickskolorna blev startpunkten för många kvinnors yrkesliv och genom detta överskreds urålderliga gränser mellan man och kvinna.

År 1909 är ett väsentligt år i flickskolornas historia. De blev då officiellt kompetensgivande på samma nivå som, den 1905 införda, realskolexamen. Skillnaden mellan skolformerna var att realskolan var avgiftsfri när flickskolorna var belagda med elevavgifter. Vid det sk demokratiska genombrottet 1919, blev hela skolväsendet, som vi sett ovan, livligt debatterat. I denna debatt syntes enighet beträffande tanken på att en social utjämning skulle främjas i skolan men tanken på en lika skola för flickor och pojkar var betydligt mer laddad och konfliktfylld. Inför skolreformerna 1927-28 blev könsfrågan en

---

<sup>243</sup> Artikeln är recenserad i *Pedagogisk Tidskrift* 1923 (s 81-84) där Hammer får stöd för sin uppfattning. Recensent är Georg Brandell. Han hade disputerat på en avhandling kring *Skolbarns intressen* (1913). Denna avhandling var den första som ventilerades för Hammer.

<sup>244</sup> Se Ambjörnsson, 1987, s 268.

<sup>245</sup> Se Florin, 1987.

partipolitisk strid. Bondeförbundet och högern ivrade för att flickorna skulle beredas samma, eller åtminstone likvärdig, skola som pojkarna. Liberaler och socialdemokrater var mer reserverade i frågan.

Vad som överraskar i Hammers diskussion är att han inte har några invändningar rörande samundervisningen i folkskolan. Det är först i de senare skolformerna som frågan blir aktuell. Enligt Kyle<sup>246</sup> var debatten om samundervisningen i Sverige förvirrad. Samma argument kunde t. ex. användas för att bevisa två helt olika förhållande. Till sist avgjordes dock frågan varvid flickskolorna efterhand upplöstes och samundervisning i realskolan gick segrande ur striden.

### ***Gammal och ny skola***

Efter 1923 avtar Hammers produktion. År 1924 publicerade Hammer inget annat än två korta nekrologer. Den ena över Leonard Wærn och den andra över den forne doktoranden David Lund. 1925 skriver Hammer ytterligare en nekrolog, denna gång gäller det den under året bortgångne docenten i psykologi Sydney Alrutz. Därutöver finns ett kortare föredrag publicerat. Detta gav Hammer vid Nordiska skolmötet i Helsingfors samma år, med titeln *Gammal och ny skola*.

Återigen tar Hammer upp en diskussion kring tidens ambitioner att förbättra och att utveckla skolan. Hammer hävdar nu, att det finns en internationell »liga, som håller täta kongresser och talrika tidskriftsorgan och just nu synes redo att på allvar gå till storms mot den officiella skolan» (s 153). Dessa pedagogiska revolutionärer (s 153) talar om reformer av skolan som redan Rousseau och Pestalozzi föreslagit, konstaterar Hammer förnöjt och tillägger lite ironiskt, att revolutionären ju ser sig själv som långt mer radikal än de gamla klassikerna.

I de pedagogiska revolutionärerna ser Hammer Maria Montessori, Daltonplanen och den självstyrande skolan. Dessa diskuterar han var för sig.

Montessoris pedagogik betraktar Hammer som ett »frihetens evangelium» (s 155), inte olikt det som Rousseau en gång formulerade. Hammer menar att:

---

<sup>246</sup> 1987, s 34.

I första taget blir man onekligen imponerad. Dess grundval tycks vara den experimentella psykologin själv, och dess kritik av det gamla verkar rent av förkrossande. Fru Montessori tycks anse, att man hitintills skulle ha kapitalt missförstått barndomen. Vi ha låtit barnet gå omkring i de storas jättevärld och se men inte röra. ... Vad barnet innerst inne vill, är inte lek utan arbete, likt den vuxne (s 155).

Montessoris pedagogik förtjänar erkännande, menar Hammer, särskilt som välgörenhetsinrättningar och barnkrubbor där grändernas fattigmansbarn kan äta, sova, leka och utföra nyttiga saker. Hammer ser Montessoris *metod* som det mest centrala i hennes pedagogik och han uttrycker viss tveksamhet till denna. Han redogör för det konkreta materialets användning och för friheten i att undersöka och att göra. Det är inget tvång att göra varken det ena eller det andra, barnet kan göra det som faller det in »t. ex. lägga sig att sova» (s 156), noterar Hammer. Men, erkänner han, just den fria aktiviteten inbjuder barnen att vara aktiva och sökande. Därtill kommer det sinnrikt utformade materialet, som i stegvis svårighetsgrad utvecklar barnets kunskaper och färdigheter. Men det är på denna punkt, som Hammer anser att friheten i metoden är en synvilla. Allt är ju så noggrant och systematiskt ordnat, att »Barnets hela liv intvingas i ett med raffinerad beräkning förutbestämt schema av till stor del enformiga, nästa idélösa verksamheter» (s 156).

För Hammer är detta att beteckna som »ett stort psykologiskt missgrepp» (156). Inte minst betonar han den artificiella miljön. I likhet med vad han tidigare framfört, vill Hammer att undervisning skall präglas av vardagsnärlighet och att skolans innehåll och metoder skall påminna om livet självt. Under dessa detaljnivåer döljer sig huvudfelet i Montessoris pedagogik, menar Hammer: »själva grundidén, den förmenta upptäckten, att barnets djupaste behov skulle vara arbete. Detta är säkert ett fullkomligt misstag, och i stället lär det väl förhålla sig så, som alla tiders vardagsrön och vår egen tids barnpsykologi lär, nämligen att mindre barn ännu inte rå med egentligt arbete utan fastmer finna sin lust i att leka, dvs i fantasins form genomgå och omgestalta sina intryck, alltså det levande livet runt omkring. Leken är naturens väg att ge barnet den erforderliga utvecklingen av dess själskrafter - inklusive rörelse-, iakttagelse- och uttrycksförmåga» (s 156-157). Tankegången hämtar Hammer från sin egen forskning och den blir, tillsammans med vad Ellen Key

formulerade i den berömda boken från sekelskiftet *Barnets århundrade*, en grundkritik mot Montessoris pedagogik.

Daltonplanen<sup>247</sup> är, enligt Hammer en direkt påbyggnad och utveckling av Montessoripedagogiken. Skillnaden är, att det nu gäller barn i 11-årsåldern, där tanken är att de skall arbeta helt självständigt. Hammer menar att denna metod är alltför individualistisk, och att använda den med barn i den avsedda åldern alldeles för krävande. Det finns ingen anledning, menar Hammer, att överge klassrumsundervisningen. Den har kollektiva förtjänster som knappast kan undvaras. Mer säger Hammer inte om Daltonplanen, utan går i stället över till de revolutionära pedagogernas idé om den självstyrande skolan, den sk skolrepubliken eller skolparlamentarismen.

Med den självstyrande skolan avser Hammer en trend som skolans disciplinproblem. Lärarens uppgift är att undervisa men mycket tid går åt till att hålla ordningen i klassen. Detta problem skulle man lösa genom att låta eleverna hålla efter varandra. Den enskilda klassen skulle bilda ett litet samhälle, med egna lagar och en regering som ser till att dessa efterlevs. Regeringen, dvs eleverna, skulle också sköta läxkontrollen.

Hammer menar att detta kanske passar i ett internat och i den anglosaxiska världen (s 158), men inte i Sverige. Här är ordning och pli ett nödvändigt led i själva undervisningen att det vore orimligt att lämna detta ansvar till eleverna. »Det vore ungefär som att åka cykel och lämna styrstången åt någon annan» (s 158), jämför han. Hellre en sansad och hygglig lärare än hetlevrade kamrater som skall upprätthålla ordningen i skolan. Denna är både nyttig och nödvändig, »ett resultat av generationers välgrundade erfarenhet» (158).

Hammer är kritisk till flera av tidens metodiska reformförsök i skolan. Han ger i sammanhanget ett konservativt och ibland ett något raljerande intryck. I slutet av sin föreläsning kommer han till en

---

<sup>247</sup> Daltonplanen var en form av individualiserat skolarbete, som utarbetades av Helen Parkhursts. Utgångspunkten togs i den amerikanska reformpedagogiken så som den utformades av Fredric Burks i San Fransisco. Metoden utarbetades under 1908 och kom till praktisk användning i staden Dalton, Massachusetts 1911. Senare kom Parkhursts att ta starka intryck av Montessoris pedagogik, som hon studerade i Rom 1914. Metoden bygger på tre grundläggande principer: 1. frihet för eleven att arbeta utan att bli avbruten, 2. samverkan och växelverkan, och 3. ansträngning i proportion till målet. För svensk folk/grundskola fick individualiseringstanken i Daltonplanen störst betydelse.

punkt, där han tvings konstatera att inte heller den gamla folkskolan är den bästa. Här finner Hammer en mängd olika förhållande som behöver förändras. Hans eget förslag till utveckling och reformation, sammanfattar han i tre avslutande punkter. För det första vill Hammer se fler statsunderstödda försöksskolor. Där bör olika metoder och annat prövas ut på ett planmässigt och avpassat sätt. Det är genom sådan planerad verksamhet som skolan undviker »det blinda experimenterandet» (s 166). För det andra bör läraren komma i fokus i skolreformen. Det gäller inte bara lön och status, utan också rekryteringen. »Hur få rätt man på rätt plats i detta det mest personliga och ansvarsfulla av alla levnadskall?», (s 166), frågar sig Hammer. Till sist: skolan är inte bara läraren och eleverna. I kommande skolreformer måste föräldrarna tas med, medborgare och närsamhälle måste få bli en del av skolan

### ***Humanistisk psykologi***

År 1927 har Hammer nått sitt 50:nde levnadsår. Han publicerade då sitt sista arbete, *Humanistisk psykologi*. Han tar här upp den fråga som kanske legat honom varmast om hjärtat, men som han av olika skäl inte kommit att arbeta med under närmare tio år. Det gäller psykologins vetenskaplighet. Redan i gradualavhandlingen 1908 förde han denna diskussion. Nu återkommer han till den i en komprimerad och uttömmande skrift. Hammers noggrannhet är tillbaka, hans grundläggande analyser och saklighet känns igen från tidigare. Borta är den irriterade och högstämda tonen från den skolreformistiska debatten.

Psykologin har ända sedan 1600-talet varit naturvetenskapligt orienterad, slår Hammer fast i inledningen. Den har efterhand blivit alltmer matematisk och biologisk och medicinsk. Det är främst under 1800-talet som denna grund befästes inom ämnet, genom framför allt Fechner och Wundt i Tyskland. Genom den Widelband-Rickerska metodologin, som uttryckligen hänför psykologin till naturvetenskaperna, har ämnet kommit att sakna all betydelse för humanistisk forskning.

Hammer konstaterar emellertid en kraftfull reaktion mot den naturvetenskapliga psykologin. Det är hos Dilthey och Eduard Spranger, som han finner denna. Dessa är anhängare av en humanistisk psykologi, som i Sprangers bestämning innebär en

psykologi som »studerar själen som en meningsfylld helhet av funktioner» (s 7-8), en psykologi som är »Geisteswissenschaftlich» (s 8).

För att kunna presentera den humanistiska psykologin, går Hammer till Sprangers bok *Lebensformen*, vars andra upplaga gavs ut i Halle 1921. Här gör Spranger, likt Hammer, skillnad mellan två typer av psykologi: elementarpsykologin och strukturpsykologin. Den förra delar upp själen i upplevelsens ytterst urskiljbara beståndsdelar eller »psykiska atomer (medvetenhetspartiklar)» (s 4). På så vis förstör den själslivets betydelsesammanhang och den är i sin grundkaraktär naturvetenskaplig. Liksom Spranger, avfärdar Hammer denna form av psykologi. Den senare, strukturpsykologin, fokuserar själslivet som en helhet i ett meningsfyllt sammanhang.

Det var inte bara Spranger som kritiserade den naturvetenskapliga psykologin och pedagogiken vid den här tiden. Det rådde överhuvud ett stort intresse kring att försöka grundlägga den vetenskapliga pedagogiken. Utöver den naturvetenskapliga grundläggningen kan också Paul Natorp, nämnas, som i sina pedagogiska arbeten<sup>248</sup> förfäktar en rent normativ uppfattning av pedagogiken. Pedagogik blev då praktisk-konkret filosofi. En tredje grupp, som lanserades som den tyska kulturfilosofiska skolan, lyckades i långa stycken att ge pedagogiken en vetenskaplig karaktär, dels genom att precisera dess egenart och dels att avgränsa pedagogiken mot andra vetenskaper. Det är i denna grupp vi finner Spranger. Här märks också Hermann Nohl, Aloys Ficher, Theodor Litt, Erich Weniger och Wilhelm Flitner.

Spranger var emellertid den som förde kulturpedagogiken längst. I några djupgående verk av kulturfilosofisk, kulturpedagogisk och psykologisk art kommer hans humanvetenskapliga tänkande fram. Han ser pedagogiken som oupplösligt knuten till den kulturella helhet som den lever och verkar i. Pedagogikens uppgift blir att göra den unga generationen mottaglig för kulturvärdena och att skapa grunden till kulturell produktivitet. Den pedagogiska processen är inte endast en fråga om att leverera en färdig kultur till nästa generation, utan i huvudsak sådan att den blir levande och verksam i den enskildes själ. Undervisning och fostran skall, enligt Spranger, inspirera de unga till kulturell utveckling. En sådan uppfattning av

---

<sup>248</sup> *Socialpedagogik* 1898 och *Socialidealism* 1920

pedagogiken bildar grunden till den tolkning av pedagogikens vetenskaplighet som kulturpedagogiken gjort sig till förman för.

Hammer redogör i sin artikel för Sprangers kulturpedagogik och för hans strukturpsykologi. Den senare är en fråga om hur ett förstående av andliga realiteter kommer till stånd. Med förstående avser Spranger »den teoretiska akt, i vilken vi med anspråk på objektivitet uppfatta det inre ändamålssammanhanget hos en människa (människogrupp) eller en mänsklig kulturskapelse» (s 10).

Hammer tolkar Sprangers förståelsebegrepp uttryckt som objektivationer, dvs det är genom spår, som människans ande satt i det materiella som vi kan förstå henne. Det finns kulturvärden som häftar vid det direkt fysiska, som de ekonomiska värdena (nyttigheter, verktyg, samfärdsmedel). I andra fall är det materiella, det sinnligt uppfattbara, blott tecken eller utlösningssmedel för något andligt. Människokroppen med dess gester och minspel är en naturlig symbol, som instinktivt röjer de bakomliggande själsakterna. Språket däremot, det talade och det skrivna, är en mångfald av konventionella symboler, som inte kan förstås utan vidare. De måste läras. Men för att kunna göra anspråk på att förstå, räcker det inte med att begripa tecken. Det måste upprättas ett sammanhang mellan system av andliga akter och det kulturområde och de normer som dessa svarar emot, menar Spranger enligt Hammer. För att illustrera det historiska förståndet, lämnar Hammer följande exempel:

Vi, som söka förstå en främmande andestruktur, äro ju icke identiska med den individuella andens eviga abstrakta struktur. Vi äro inflätade i objektiva kultursammanhang, som äro resultat av en lång historisk-social process. Men just genom denna rika differentiering har den nutida kulturmänniskan del i de mest skiftande former av andligt liv: enklare stadier av kultur kunna förstås utifrån mera framskridna, icke tvärt om (s 11).

För att nå förståelse fordras en speciell metod. Den som Spranger erbjuder, delar Hammer in i fyra olika delar, »som endast in abstracto, kunna skiljas isär» (s 11). Först måste enskilda data samlas in som består av historiska traditioner, yttranden, handlingar, tilldragelser etc. Därefter tolkas dessa data som en åskådlig totalbild av t. ex. den historiska personligheten, vilken tidsålder, miljö och huvudhändelser är innesluten. För det tredje bedömer historikern personen i fråga utifrån totalsituationen genom att skapa personens



andliga, strukturbundenhetens, allmänna schema. Till sist prövas tolkningens konsekvens och eventuella motsägelser. Om sådana finns måste materialet kritiskt prövas på nytt.

Hammer finner för sin del att den tredje punkten i den metodiska uppläggningsen är den mest intressanta. Han säger t. ex. »Sedan vår historiker ur materialet fått en provisorisk totalbild ... följer det metodologiskt intressantaste tredje momentet: anläggandet av strukturnätets linjer eller kategorier på den åskådliga bilden. Det gäller att finna den enhetspunkt, som ger klaven att förstå ... växlande attityder» (s 12).

Den senare delen av artikeln ägnar Hammer åt forskningsmetoden. Han hävdar att den naturvetenskapliga och humanistiska metoden i grund och botten har samma syfte, nämligen att fastställa likheter och olikheter (s 14). Skillnaden mellan de båda ansatserna är därutöver påfallande: »Medan naturvetenskaperna nöja sig med att *förklara* naturen, dvs omtolka dess fenomen enligt vår kunskapsförmågas krav, vilja de humanistiska vetenskaperna *förstå* sina objekt sådana de verkligen varit eller är, dvs såsom medbestämda av mänsklig tanke och vilja» (s 15). Naturvetenskapen är statistisk och förklarande. Här hänvisar Hammer till Wundt och Dilthey: »Av dessa båda författare hävdar den ene identiteten, den andre den fullkomliga väsensskillnaden mellan de två vetenskapsområdena» (s 14). Den humanvetenskapliga metoden präglas av individuella jämförelser i t. ex. den egentliga historien där det mest utmärkande draget för humanvetenskapens metoder är interpretationen (s 15):

För interpretationen - det humanistiska förståendet - karaktäristiskt är ... att den realiserar i två, mer eller mindre successiva, faser, vilka i själva verket intet annat äro än de nyss förut omtalade momenten: jämförandet, det induktiva samlandet av fakta och dokument rörande studieobjektet, samt den psykologiska analysen och abstraktionen, som är deduktiv och innesluter själva förståendet eller tydandet av fenomenen. Variationer i förfaringssättet förorsakas därav att - på grund av forskningsobjektens växlande beskaffenhet - de båda faserna eller momenten kunna vara mer eller mindre framträdande, kräva mer eller mindre omfattande operationer (s 16).

Vid en första blick på Hammers intresse för, vad han kallar, den humanvetenskapliga psykologin, där spår av fenomenologi och hermeneutik kan skönjas, kan det tyckas som om han stod relativt ensam i 1920- och -30-talets pedagogik i Sverige. Den dominerande

inriktningen inom pedagogiken, från 1912 och fram till 1960-talet var den tyska experimentella psykologin och den brittiska differentialpsykologin.<sup>249</sup> Herrlins forskning dominerades av sinnespsykologiska experiment och tillsammans med sin elev Rudolf Anderberg, som fö efterträdde Hammer i Uppsala, hade de en gemensam lärare i G. E. Müller i Göttingen. Anderberg arbetade utöver experimentalpsykologiskt med psykologiska test (intelligensmätningar) inom skola, industri och militärväsende. Jæderholm i Göteborg hade studerat för Pearson i London och disputerade på en avhandling kring *Intelligensmätningarnas teori och praxis* 1914. Också Jæderholm var elev till Herrlin.

Men vid sidan av denna naturvetenskapligt orinterade psykologisk-pedagogiska forskning, fanns också företrädare för en mer humanistisk psykologi inom pedagogiken. Utöver Hammer finner vi t. ex. John Landquist, som fö hade samma lärare som Hammer, nämligen Reinhold Geijer i Uppsala. I sitt huvudverk från 1920, *Människokunskap. En studie över den historiska och den konstnärliga kunskapen*, gör han i överensstämmelse med Badenskolan en skillnad mellan allmänbegreppslig och individualbegreppslig kunskap. Den historiska kunskapen är, enligt Landquist, av det senare slaget utan att för den skull förlora enhetlighet. Landquist intresserar sig, liksom Hans Larsson, också för intuitionen, som ger oss omedelbar tillgång till oss själva. Inte som individer, utan i samspel med andra människor. I *Pedagogisk Tidskrift* 1931 presenterar Gunnar Freudenthal<sup>250</sup> en artikel under rubriken *En aktuell pedagogisk oppositionsriktning*. I denna är det främst James tänkande och pragmatismen som utgör den opposition som Freudenthal hävdar mot den dominerande riktningen inom pedagogiken.

Det föreligger således en grupp, om än liten, av pedagoger som intresserar sig för en humanistisk psykologi och pedagogik i Sverige under mellankrigstiden. Dessa skulle år 1937 få ytterligare en representant på den nyinrättade enerothska professuren i Stockholm, genom David Katz. Hammer har fö en doktorand gemensam

---

<sup>249</sup> Jfr Husén 1988, sid 25.

<sup>250</sup> Freudenthal disputerade 1925 på en avhandling *Om typiska skiljaktigheter mellan modersmålsutveckling och språkkurs*. Där studerar han två barn, Kåre och Bryngel, med avseende på deras språkutveckling.

men Katz. 1922 hade J. Westerlin licentierat för Hammer. År 1941 doktorerade han för Katz på en avhandling om *Trötthetsstudier på vibrationssinnet*. Det är dock mycket sällan som den här ansatsen inom pedagogisk forskning i Sverige vid den här tiden lyfts fram.

### ***Hammers sista doktorerande doktorander***

Sammanlagt disputerade sju doktorander för Hammer.<sup>251</sup> Brandell, Jonsson, Haage och Lund har vi berört ovan.

Under Hammers två sista levnadsår disputerade tre av hans doktorander. Det var under 1928 Hjalmar Forsberg och Sigurd Åstrand, samt under 1929 Albin Warne.

Forsberg disputerade i Uppsala den 31 mars 1928, på avhandlingen *Förstående och minne. En undersökning rörande vuxnas studiemetoder*. Den följer i stora drag handledarens humanistiska forskningsinriktning. Den är således ett exempel på en, kan man kanske säga, alternativ pedagogik vid den här tiden i Sverige.

Avhandlingen är en kvalitativ analys av hur 22 vuxna studenter »uppfattar och inpräglar» betydelseinnehåll genom att läsa olika sorters texter. Studenterna ombads i undersökningen att läsa fyra kortare texter. Efter läsningen fick de redogöra för innehållet och lämna uppgifter om sitt sätt att bearbeta texten dels vid själva läsningen men dels också vid inpräglandet av betydelseinnehållet. Forsberg analyserar utsagorna och kategoriserar dessa i skilda grupper.

Utsagorna ha omfattat dels längre förlopp, dels mycket korta, de ha dels nedskrivits av fpn själv, dels av försöksledaren eller en tredje person, dels med vanlig skrift, dels stenografiskt, de ha slutligen lämnats av fpn med olika träning att göra introspektion och av personer på mycket olika ståndpunkt i studiehänseende.<sup>252</sup>

Forsberg belyser relationen mellan förstående och minne och hans huvudintresse är att behandla denna som pedagogiskt relevant, dvs han intresserar sig för dess konsekvenser i inlärnings-sammanhang. De slutsatser som Forsberg drar från sin studie blir, att inläring i huvudsak är ett resultat av subjektets, dvs elevens samverkan med det innehåll som skall inläras. Det finns ingen

---

<sup>251</sup> Se Dahllöf, 1984, s 39.

<sup>252</sup> Forsberg 1928 s 22.

enhetlig och universell metod att lära sig på som är bäst, utan studiesätten varierar med stoffet. Vidare kan betydelseinnehållet i ett och samma stoff vara skilt hos olika personer, en del personer stöder sig på åskådlig sakföreställning, andra på formulerade språkliga uttryck, en tredje på tankerelationer där innehållet uppfattas som helheter när den andre diskursivt delar upp detta i skilda moment, där en subjektiv problemställning infogas i redan förvärvade kunskaper. Denna pluralitet menar Forsberg kan endast sammanfattas i en mycket allmän sats:

... uppfattningssättet skall så väl som möjligt förbereda för den kommande användningen av kunskaperna och främja den studerandes personliga utveckling. I skilda fall ställs alltså olika krav på sättet att begripa eller uppleva betydelseinnehållet.<sup>253</sup>

Skolan bör ta fasta på hur eleven lär i det som Forsberg kallar det naturliga inlärandet. Han hävdar att den typen av inlärande skiftar i oändlighet.

Sättet att uppfatta innehållet och förbinda tanke­sammanhanget med åskådliga hållpunkter, tempot vid läsningen och effektiviteten av inpräglingsavsikten äro i skilda fall ytterst olika. Om två personer läsa eller åhöra samma framställning, så är det ej därför givet, att det hos dem bildas samma slags komplexer. Man inpräglar ej de direkt i stoffet givna komplexerna utan modifikation­er av dessa; man bildar själv nya komplexer, olika vid olika typer av in­präglning.<sup>254</sup>

Forsberg skiljer mellan tre typer av inlärningsförfaranden. *Judiös inläring* som bygger på de genom förståendet åstadkomna uppfattningarna av innehållssammanhanget. Denna typ av inläring är den, enligt Forsberg, som undervisningen bör sträva efter.<sup>255</sup> *Mnemoteknisk inläring* som bygger på artificiellt stöd för minnet (att t. ex. ett begrepp eller namn börjar på en viss bokstav) och mekanisk inläring som bygger på associativt utantillärande, en formell exercis utan meningsbärande innehållskomponenter.

Forsberg föreslår den judiösa inlärningsmetoden av två skäl. För det första är det, enligt hans egen undersökning, den mest frekventa metoden i det naturliga inlärandet och för det andra är det utan

---

<sup>253</sup> Forsberg 1928 s 231.

<sup>254</sup> Forsberg 1928 s 152.

<sup>255</sup> Jfr t ex Herrlin 1909 s 319, Lybeck 1981 s 256 f.

vidare den främsta metoden bland de tre i hans undersökning identifierade.

Samma år disputerade också Sigurd Åstrand. Det var den 22 maj 1928, som han försvarade sin avhandling kring *Förtroendemetoder i skoluppfostran*. Avhandlingen, som är den hittills mest omfattande som skrivit av någon av Hammers elever, är indelad i tio kapitel. I det första tar Åstrand upp en djupsinnig diskussion kring moral och moralens innebörd. Han diskuterar där kring frågan om Guds existens och ställer till sist frågan: »Men om nu Gud icke existerar, varifrån får då moralen sin giltighet?» (s. 8). Frågan är central, eftersom Åstrand hävdar, att ingen kan vara säker på att Gud verkligen existerar, vilket i sin tur gör morallagarna till ett problem. Om det nu är så, att den enskilde kommer fram till att Gud inte finns, verkar det trots detta som om en överväldigande majoritet av befolkningen lever efter samma moralregler. Åstrand frågar sig, hur detta alls kan vara möjligt.

Han ställer upp fyra tänkbara svar på detta problem. För det första handlar vi moraliskt av tradition, dvs i en icke-reflekterad vardag handlar vi som alla andra eller av gammal vana. För det andra handlar vi moraliskt för att vi inget annat vågar. Många överträdelse är belagda med olika sorters straff. För det tredje är det en fråga om förtroende, det allmänna och det enskilda. Åstrand menar att detta är den viktigaste och väsentligaste punkten när det gäller att handla moraliskt. Till sist, är det en fråga om klasstillhörighet. Det finns vissa moralregler inom varje socialgrupp som på olika sätt ställs upp och efterlevs.

Åstrands avhandling behandlar förtroendet som grunden till moraliskt handlande och då specifikt inom skolans verksamhet.<sup>256</sup> Han exemplifierar bl. a. med lärarens frihet. Rektor kan inte övervaka att varje lärare kommer i tid på morgonen, inte heller att han utför det arbete som förväntas, inte heller att han går hem från sitt arbete för tidigt eller att han försummar efterarbete och förberedelser i hemmet. Lika fullt fungerar lärarens arbete. Förklaringen har, enligt Åstrand, att göra med förtroende. Just att läraren

---

<sup>256</sup> Just att se för-troendet som grund för moralfilosofi är ett mycket fenomenologiskt sätt att förstå moral. Denna filosofiska inriktning har jag antytt på flera olika ställen i samband med Hammers arbeten. Hos Åstrand slår det också igenom.

känner att rektor litar på honom och att barnen och deras föräldrar gör detsamma, bildar själva grunden för att läraren till fullo uppfyller sina åligganden.

Åstrand tematiserar begreppet förtroende som grund för undervisning och fostran, där han kommer fram till att förtroende kan utnyttjas som uppfostringsmedel (s 33). I sin analys kommer han bl. a. fram till, att det är av individuell art, vilket gör det besvärligt att definiera i en mer allmän mening. Därför måste t. ex. läraren göra sig förtrogen med så många metoder som möjligt, för att småningom kunna välja den som passar bäst i förhållande till att upprätta förtroende i skolans verksamhet (s 33). Dessa tankar har Åstrand hämtat bl. a. från en humanvetenskapen via Spranger, som Hammer diskuterade i sitt arbete *Gammal och ny skola* och från Leo Tolstoy.

I det andra kapitlet diskuterar Åstrand självstyre i skolan. Han anför, till skillnad mot sin handledare, självstyret som något förtroendeskapande. Åstrand för en ingående diskussion kring denna möjlighet, där han bl. a. hänvisar till de nya demokratiska rörelserna i Sverige, till att en sådan undervisning kräver en viss organisation och metodik [learning by doing (s 55)] och att detta måste ha en teoretisk förankring. Åstrand anger bl. a. Rousseaus, Tolstoys och Ellen Keys tankar kring en naturlig uppfostran (s 56), som innebär att förtroendet blir den grundprincip som naturen inom varje barn uppställer. En annan linje, som Åstrand anför, är den psykolanalytiska. Den äldre generationens tryck på den yngre kan ge upphov till olustkomplex så att förtroendet kan bli till skada för hela livet, menar Åstrand. Här kan man inte tala om frihet i uppfostran, utan snarare: »att uppfostraren skall förfara med oblidkelig konsekvens än att han skall avstå från att uppfostra» (s 57).

En mera verklighetsförankrad uppfattning, heter det hos Åstrand, finner man hos Spranger. Denna är empirisk och teoretisk (s 59), och hävdar att frihetsbehovet och behovet av auktoritet är individuellt och relaterat till utvecklingsnivå hos individen. »Uppfostringssystemet kan precis lika väl grundas på det ena eller det andra. Men lyckligast torde väl vara att försöka lägga båda dessa drag i den ungdomliga själen till grund för uppfostringsmetoden» (s 59), konkluderar Åstrand.

Åstrand går därefter vidare med en beskrivning av det svenska skollivet. Hans slutsatser ligger mycket när Jonssons, där Åstrand bl. a. hävdar att läraren måste »stiga ned i elevernas värld och lära känna densamma så i grunden, att eleverna inte vinna något med att föreställa sig och låtsas begripa det, som de i grund och botten alls icke begripa» (s 75).

De empiriska data som Åstrand stöder sin utredning på är insamlade under hans egen tid som lärare. Där har han gjort observationer, prövat olika förtroendeskapande metoder och det är från detta som han drar sina slutsatser. Lärarvardagen redogör han för i ett längre kapitel om förutsättningarna för förtroendeskapande metoder i skolan. Huvudslutsatsen, som Åstrand drar, är att den nödvändiga förutsättningen för förtroende mellan elev och lärare är att dessa når kännedom om varandra i olika situationer och omständigheter (s 103). Mer konkret betyder detta:

Man måste ofta kompromissa mellan det sätt, på vilket man tror eleverna vill ha stoffet framlagt och det som man själv tycker vara klarast - det är den gamla motsättningen mellan pedagogisk och logisk framställning, som här springer i dagen. Det måste bli fråga om en kompromiss, ty man kan ej helt rätta sig efter elevernas sätt att tänka: detta är ofta ologiskt och måste uppfostras: Men ej heller kan man endast anlägga logiskt-vetenskapliga synpunkter på stoffets anordnande, ty då fatta eleverna ej vad man säger. De äro ej mogna att tänka på detta sätt. Läraren får alltså genom frågandet ofta tillfälle att modifiera sin metodik både i stort och i detaljer utarbета den så, att arbetet blir effektivare och ändå lättare för eleverna (s 118-119).

Undervisningsmetoderna ägnar Åstrand en särskild undersökning. Denna är empiriskt upplagd med experimentgrupp och kontrollgrupp och till alla delar utförd av honom själv. I denna del gör Åstrand upp, i hammersk anda, med den naturvetenskapliga pedagogiken. Han menar att undervisningsmetodik inte kan beskrivas i objektiva termer (s 161) lika lite som man kan ge det vissa generella innebörder. Metodik är i själva verket individuell, i förhållande till läraren och till eleverna, och stoffberoende, slår Åstrand fast (s 162).

Med förtroende i klassrummet kan eleverna i hög utsträckning klara av att ta ansvar för sitt eget arbete. T. o. m. prov och skrivningar kan då utföras utan vakt, eftersom det ligger i förtroendets karaktär att eleverna inte fuskar eller hjälper varandra. Förtroende som metod

i skolan är komplicerad att utföra och den kräver genomtänkta lärare. Eller i Åstrands egna ord:

Hela arbetet går ut på att peka på förtroendet som en mäktig faktor i allt uppfostringsarbete. Men förtroendet behöver göras medvetet (s 22).

Åstrands avhandling är mycket innehållsrik. Den är läsvärd också i vår egen tid, inte minst i samband med försök att utveckla skolan i undervisningsmetodisk mening. Den typen av avhandlingar är relativt sällsynta i vårt land efter 1930.

Den absolut mest omfattande avhandlingen som lades fram hos Hammer, var Albin Warnes *Till folkskolans förhistoria*. Den omfattar 380 sidor och är den första, sedan Brandell 1913, med särskilda och fullständiga litteraturreferenser.<sup>257</sup> Warne disputerade den 4 maj 1929, ett drygt halvår före Hammers död. Det är en historisk avhandling, som behandlar folkundervisningen i Sverige från 1500-talet och fram till 1842, då folkskolan inrättades.

Hammers doktorander förde, i nästan samtliga fall, sin lärares vetenskapssyn vidare. Hos Jonsson, Forsberg och Åstrand är det fråga om en empiriskt inriktad forskning som vill göra reda för något fenomen i vardagsundervisningen. Det är en humanvetenskaplig tradition som blir konkret i de olika forskningsprojekten. Ett gemensamt utmärkande drag för samtliga av Hammers disputerade doktorander är att ingen av dem nådde någon högre forskartjänst. På så vis fanns ingen institutionell grund för att föra Hammers vetenskapliga inriktning av pedagogiken vidare efter dennes död 1920. Därmed går det att slå fast, att den humanvetenskapliga pedagogiken till stora delar dog med Hammer och återuppstod inte förrän hos Katz 1937, som under ett drygt årtionde i Stockholm, temporärt förde fram en fenomenologiskt inriktad pedagogik och psykologi.

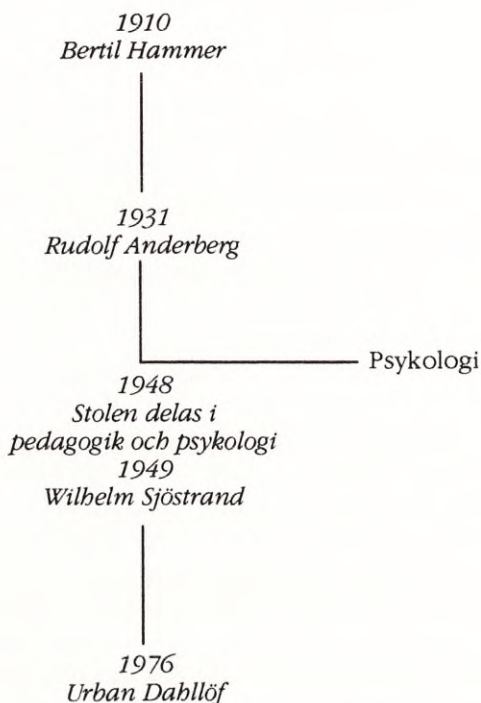
---

<sup>257</sup> Litteraturreferenser finns också utförligt hos Åstrand, men endast i notapparat.



### ***Från Hammer till Dahllöf***

Hammer gick bort i december månad 1929, då blott 52 år gammal. Om Hammer hade nått pensionsåldern, hade han kunnat vara verksam fram till 1942. Hans professur ledigförklarades emellertid 1930 och till hans efterträdare utsågs Herrlins elev Rudolf Anderberg.<sup>258</sup> Hammers stol har, från 1910 och fram till våra dagar, innehafts av följande professorer:



<sup>258</sup> Om konkurrensen har Dahllöf redogjort 1984, sid 22-24.

## Hammers pedagogik som huvudvägen

### ***Inledning till en kontrafaktisk diskussion***

Tiden från omkring 1920 och fram till 1944 dominerades pedagogiken i Sverige av experimentalpsykologisk-empirisk forskning<sup>259</sup> och av en framväxande testpsykologi, som under perioden kopplades till och utvecklades från Jæderholms enklare form av faktoranalys till att under slutet av perioden utgöra avancerad statistisk analys. Som angetts ovan var det impulser främst från Wundts och Fechners experimentalpsykologi som kom att bli vägledande för den svenska pedagogiska forskningens utveckling under nämnda period.<sup>260</sup> Vid sidan av den empiriska experimentalpsykologin finner vi också impulser från den sk Österrikiska skolan. Den har som sin upphovsman Frans Brentano, vars äldsta elev är ovan nämnda Carl Stumpf, och vid sidan av honom bör också Christian von Ehrenfels nämnas. Stumpf betraktas som inspiratören till den sk Berlinergruppen, som bland sina medlemmar räknade bl. a. Köhler, von Mises och Hempel, vilka utvecklade gestaltpsykologin.

Det är bl. a. inom den Österrikiska skolan som Hammer hämtar sina impulser, indirekt genom Stumpf men också genom Müller. Den senare var samtida med den moderna fenomenologins grundare Edmund Husserl (1859-1938) i Göttingen och kontakterna dem emellan går inte att bortse ifrån, när den fenomenologiska inlagen i Hammers tänkande skall förklaras. Fö delar Hammer sina teoretiska och filosofiska tankeimpulser med David Katz, som var direkt elev till Müller, dock med påtagligt och starkt inflytande från Husserl och från gestaltpsykologin.

<sup>259</sup> Jfr Husén 1988, s 25-30.

<sup>260</sup> Undantaget David Katz, som arbetade med en pedagogik som såg vissa didaktiska tillämpningar.

Under 10-talet lutar sig den svenska pedagogiken i huvudsak mot psykologin, även om det också finns vissa inslag från tysk filosofi kvar. När de tre 10-tals-professurerna i pedagogik inrättas, är det i tur och ordning fråga om en stol i *pedagogik* (Hammer 1910 i Uppsala), en i *pedagogik och psykologi* (Herrlin 1912 i Lund) och en stol i *pedagogik och filosofi* (Jæderholm 1919 i Göteborg). Detta vittnar om hur konturlös pedagogiken var när den väl etablerade sig som universitetsämne, vilket i sin tur har att göra med, som påpekats i inledningen av detta arbete, svårigheten att definiera pedagogiken entydigt.<sup>261</sup> Sammanfattningsvis kan man slå fast att pedagogiken under perioden mellan 1910 och fram till 1944 var en ny universitetsdisciplin på vingliga ben. För att få struktur i ämnet, orienterade dess företrädare sig mot skilda hjälpdiscipliner. Traditionellt var det dels en i Sverige avtagande kontinental filosofi, som efter hand förlorade helt i inflytande, och dels ett starkt växande inslag från psykologin. Dahllöf menar,<sup>262</sup> att psykologins starka ställning inom pedagogiken aktualiserar frågan om definitionen av pedagogikämnet. Problemet togs upp i samband med den första professuren i Lund och i ännu högre grad genom 1945 års universitetsberedning.<sup>263</sup> Där framlades att det gamla pedagogikämnet skulle delas i pedagogik och psykologi.

Psykologin var vid sekelskiftet och under 1900-talets första decennier i en mycket expansiv och dynamisk situation, där flera områden fördes fram som var för sig ansågs centrala. Ett sådant var den nya *barnpsykologin*. Denna försökte beskriva utvecklingsgången för de olika sidorna av barnets personlighet. Grunden till denna del inom psykologin hade lagts redan 1882 av den tyska fysiologen Wilhelm Preyer.<sup>264</sup> Under 10-talet förelåg en samlad framställning av

---

<sup>261</sup> I sammanhanget bör påpekas att professuren i pedagogik och filosofi i Göteborg inrättades redan år 1914. Samma år förordnades Malte Jacobsson som vikarie på stolen. Han upprätthöll vikariatet fram till Jæderholms tillsättning. Den långdragna tillsättningsproceduren har att göra med, att en första omgång slutade i dött lopp. Ingen av de åtta sökande ansågs kompetenta. Detta understryker inte bara problemet kring en definition av pedagogiken, utan också i högsta grad den komplicerade kombinationen mellan pedagogik och filosofi (se vidare Dahllöf 1984, s 16-17).

<sup>262</sup> Dahllöf 1984, s 33.

<sup>263</sup> SOU 1946:81.

<sup>264</sup> Bühler: *Die Seele des Kindes*.

området genom bl. a. Sterns och Bühlers arbeten.<sup>265</sup> I USA hade Stanley Hall, ungefär samtidigt med Preyer, publicerat *The Contents of Children's Mind* (1883), och blivit berömd som en banbrytande utvecklingspsykolog med pedagogiska intressen.<sup>266</sup> Under 20- och 30-talen fick denna del av den psykologiska pedagogiken ett mycket starkt uppsving, inte minst genom Arnold Gesells och Jean Piagets arbeten.

Ett annat forskningsområde som stod centralt inom psykologin under perioden var den redan nämnda *differentialpsykologin*. Denna koncentrerade sig på problemområdena kring den utvecklingsmässiga spridningen inom olika åldersgrupper. Det stora genombrötet gjordes genom de intelligenstest som Alfred Binet och Theodore Simon utarbetade år 1905. Intelligensmätning och anlagstestning fick stor internationell spridning och var den gren inom psykologin som kom att dominera svensk pedagogisk forskning under stora delar av 1900-talet. Det var framför allt Jæderholm som introducerade differentialpsykologin inom pedagogisk forskning i Sverige. Han hade varit, som ovan redan nämnts, i London och studerat för Karl Pearson och disputerade 1914 på en avhandling om *Intelligensmätningarnas teori och praxis*. Jæderholm var elev till Herrlin i Lund, liksom Rudolf Anderberg, som kom att efterträda Hammer i Uppsala 1931. Anderberg kom också att intressera sig för intelligensmätning och psykofysik. Hans installationsföreläsning, som han fö höll den 27 februari 1932, bär titeln: *Intelligensundersökningarnas pedagogiska problem*. Som professor i pedagogik kom Anderberg att utveckla intelligensforskningen mot urvalsprov, i huvudsak inom ramen för uppdrag hos statliga myndigheter och inom näringslivet.<sup>267</sup> Anderbergs intresse för psykologin kom klart till uttryck när hans stol delades 1948. Han valde då, i likhet med samtliga professorskollegor, den nyinrättade lärostolen i psykologi.

När Jæderholm avled i december månad 1936, ansökte Göteborgs högskola om att ändra benämningen *pedagogik och filosofi* till *psykologi och pedagogik*. Detta beviljades också, varvid den nya

---

<sup>265</sup> Stern: *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre* (1914).  
Bühler: *Die geistige Entwicklung des Kindes* (1918).

<sup>266</sup> Jfr även *Adolocene* (1904) och *Educational Problems* (1911).

<sup>267</sup> Jfr Dahllöf 1984, s 24.

professuren ledigförklarades år 1938, och tillsattes 1939 av en av Jæderholms egna elever, nämligen John Elmgren.<sup>268</sup> Denne introducerade bl. a. Thurnstones multipla faktoranalys i Sverige,<sup>269</sup> som skulle komma att utnyttjas i betydande omfattning. Forskningsmetoder med experimentell uppläggning blev under 1940- och 50-talen ansedda som de mest kraftfulla och som de mest ideala. Därefter kom survey-metodiken, som uppfattades som »på sin höjd "kvasi-experimentell"»<sup>270</sup> och längst ned i den vetenskapliga hierarkin stod observationerna, den etnografiska metodiken.<sup>271</sup> Det var främst genom militärtestningarna, som startade 1942 och 1944, och där en omfattande databas för differentialpsykologisk forskning rörande begåvningsreserven, selektiv migration och arv-miljö problemen, genom tvillingundersökningar, upprättades, som såväl forskningsområdet som den statistiska mätningen kunde bli så dominerande inom svensk pedagogik.

Det tredje området inom psykologin, som dock hade ringa betydelse för den tidiga 1900-talspedagogiken i Sverige, var *psykoanalysen*. Sigmund Freud hade genomfört en föredragsturné i USA under år 1909. Han publicerade därutöver en rad olika arbeten kring psykoanalysen, hans lära om barnupplevelsers avgörande betydelse, om psykosexuell utveckling, om hämningar och frustrationer och om detet, jaget och överjaget. Detta gjorde honom till en av de mest inflytelserika psykologerna i världen. Freuds tänkande fick emellertid inte något avgörande genomslag i svensk pedagogik.

En fjärde inriktning inom psykologin under det unga 1900-talet har vi ovan redan berört som en utlöpare från den Österrikiska skolan. Denna har tydliga filosofiska undertoner, och Hammer har kallat den *en humanistisk psykologi*, som kännetecknas av kvalitativ metod, tolkning, beskrivning och förstående. Här märks bl. a. redan nämnda Brentano och Stumpf, men också Dilthey och Spranger. Hit räknas också William Stern, som hade sin bakgrund hos Wundt. Stern var en allsidig och inflytelserik kontinental psykolog under för- och mellankrigstiden. Hans inflytande på Hammer, vid sidan av

---

<sup>268</sup> Se vidare Dahllöf, 1984 s 30f.

<sup>269</sup> Se t. ex. Elmgren 1955: *Psykologisk faktoranalys*. Redan år 1948 hade emellertid Thurnstone undervisat om faktoranalysen i Sverige.

<sup>270</sup> Husén 1988, s 28.

<sup>271</sup> Husén a. a. s 28.

de övrigas inom den humanistiska psykologin, har vi kunnat konstatera genom i stort sett hela Hammers produktion.

En variation inom en humanvetenskaplig avgränsning inom psykologin, vid sekelskiftet, var den sk antropologiska psykologin. I Wundts efterföljd utvecklade Felix Krueger en diltheyinspirerad genetisk helhets- och strukturpsykologi.<sup>272</sup>

Psykologer med fenomenologisk anknytning (t. ex. Eugène Minkowski)<sup>273</sup> och med orientering mot existensfilosofin (t. ex. Viktor Fankl) är senare utvecklingar inom vad som här betecknats som en humanistisk psykologi.

Trots parallella rörelser inom pedagogisk psykologi under 1910- och 20-talen, kom den svenska pedagogiska vetenskapen, i huvudsak, att omfatta blott den ovan nämnda differentialpsykologin. Undantag fanns, om än få. Hammer har vi nämnt. Landquist måste också nämnas. År 1936 efterträdde han Herrlin i Lund. Landquist var disputerad i filosofi 1909<sup>274</sup> för Reinhold Geijer i Uppsala. På så vis har Hammer och Landquist samma lärare. Landquist knöt an till gestaltpsykologin men kom också att intressera sig för intuitionsproblematiken, inom vilken han utvecklade en teori med anknytning till Bergson. Landquist var måhända ingen pedagog i sträng mening,<sup>275</sup> men han tillförde ämnet en humanistisk dimension, som till viss del låg i linje med Hammers livsnära pedagogik.

Bland sina få disputerade doktorander kunde Landquist räkna in Torsten Husén och Gösta Ekman. Dessa var endast formellt elever till Landquist. Han intresserade sig föga för differentialpsykologi och statistisk mätning, varför man bör förstå Husén och Ekman som metodiskt autodidakta. I Huséns fall är detta riktigt endast i förhållande till hans doktorsavhandling. Han hade licentierat 1941 på ett arbete med titeln *Studier rörande de eidetiska bildernas fenomenologi*. Under åren 1941-43 gjorde Husén en ytterligare bearbetning av

---

<sup>272</sup> Till *belysning av helhetsfilosofi: och helhetspsykologi: Skrifter från åren 1918-1940*. Utgivna 1953.

<sup>273</sup> Se Spiegelberg 1984, p 431.

<sup>274</sup> *Viljan. En psykologisk undersökning*.

<sup>275</sup> Se Dahllöf 1984, s 24-28, som ingående redogör för tillsättningsproceduren i Lund. Dahllöf menar där, att pedagogikämnet med John Landquist tillförts en kulturpersonlighet med bred humanistisk bildning, väl bevandrad i litteraturhistorisk-biografisk metod men med ringa direkt förtrogenhet med forskningen inom psykologi och pedagogik (s. 27f).

licentiatavhandlingen, *Studier rörande de eidetiska fenomenen*,<sup>276</sup> som han ville använda som doktorsavhandling.<sup>277</sup> Landquist godkände emellertid inte detta arbete som doktorsavhandling, varför Husén istället disputerade på en avhandling om *Adolocensen* 1944.

Om nu inte någon av Hammers elever lyckades tas sig fram till någon lärostol i ämnet, var fallet det rakt motsatta vad beträffar Landquist. Ekman blev professor i Stockholm år 1953. Husén har erövrat inte mindre än tre skilda lärostolar i pedagogik.<sup>278</sup> Däremot förde ingen av dem den humanistiska pedagogiken vidare, åtminstone inte under -40 och 50-talen. Snarare rörde Husén, i förhållande till sitt fenomenologiska intresse, helt ny mark och orienterade sig tidigt mot differentialpsykologin. Främst i samband med undersökningar inom militärpsykologisk forskning. Man kan möjligen säga, att Husén återför Landquists humanistiska sidospår tillbaka på den naturvetenskapligt orienterade psykologiska pedagogiken.

En som, vid sidan av Landquist, också odlade en humanvetenskapligt orienterad pedagogik i Sverige under 1930- och -40-talen, med starka inslag av gestaltpsykologi och fenomenologi, var David Katz. Han blev den förste innehavaren av den sk enerotiska professuren i pedagogik vid Stockholms högskola 1937. Av Katz elever märks bl. a. Kjell Härnqvist,<sup>279</sup> professor i pedagogik och pedagogisk psykologi i Göteborg 1958. Katz övade dock inte något avgörande inflytande på Härnqvist, som själv betraktar Ekman och Husén som sina lärare. Härnqvist disputerade för Ekman i Stockholm 1956. Han blev två år senare innehavare av den delade professuren i Göteborg och blev raskt, tillsammans med Husén, landets främsta och mest inflytelserika företrädare för den vetenskapliga pedagogiken. Hans insatser inom svensk pedagogisk forskning kom att dominera fältet från slutet av 1950-talet och fram till i slutet av 1960-talet, då pedagogisk forskning vidgade perspektivet från individen ut mot samhället. Det var då främst Dahllöf och Lundgren som stod för denna nyorientering av svensk

---

<sup>276</sup> Publicerad i Lund 1946 i Lunds universitets årsskrift. N.F. Avd. 1 Bd. 42.

<sup>277</sup> Personlig korrespondens med Husén 28 mars 1986. Eget arkiv.

<sup>278</sup> Se appendix 3.

<sup>279</sup> I förordet till sin avhandling *Adjustment. Leadership and group relations* (1956), säger Härnqvist: "The late Professor David Katz was my first teacher in psychology."

pedagogisk forskning, där målet var att försöka mejsla ut en vetenskaplig *pedagogik* på egna ben. Det går däremot inte att tala om att Härnqvist förde Katz humanvetenskapligt orienterade pedagogik, dvs gestaltpsykologin och fenomenologin, vidare. I stället var det differentialpsykologin, med inriktning mot utveckling av instrument för operationella definitioner, som blev Härnqvists forskningsfält.

Med tanke på den dynamiska situation som rådde inom pedagogiken och i dess omedelbara närhet under perioden kring 1910, kan det tyckas märkligt att just en enda inriktning kom att spela en så avgörande roll inom svensk pedagogisk forskning. Det var den naturvetenskapligt orienterade pedagogiken, framför allt den differentialpsykologiska med dess starka inslag av utvecklad statistisk metod, som tillskansade sig denna position och som i stort sett höll den under tiden från 1920-talet och fram till i slutet av 1960-talet. Frågan är hur detta egentligen kunde inträffa och varför den humanvetenskapliga pedagogik som Hammer, Landquist och Katz var för sig förde fram, gick förlorad. Det finns av allt att döma en rad olika förklaringar till detta förhållande. Här skall några sådana antydvas.

Pedagogiken var ett nytt universitetsämne efter år 1910. Men pedagogiken som vardagsfenomen i uppfostran och undervisning var inget nytt. Ett akademiskt ämne bör skilja sig från vardagen, det måste utveckla teoretisk kunskap. Å andra sidan får denna inte fjärra sig alltför mycket från praxis, eftersom det då lätt uppstår en förtroendeklyfta mellan vetenskap och de som vetenskapen är ämnad för, i pedagogikens fall, främst lärarna. En allmän uppfattning, inte minst via positivismens landvinningar vid sekelskiftet, gör gällande att vetenskap endast är en fråga om att studera det erfarenhetsmässigt givna, det positiva, och att vetenskap har med generella sanningar att göra.

Det nya universitetsämnet var i sig mycket löst i sin konstitution. Det var endast med yttersta svårighet som pedagogiken lät sig entydigt definieras. Ämnet hade därutöver flera olika förväntningar på sig. Den lösa grunden och de olika förväntningarna gav ämnet en svag självkänsla, det var inte med någon större säkerhet som dess första företrädare kunde producera teoretisk kunskap. Det verkar då



naturligt att pedagogikämnet och dess företrädare sökte förebilder utanför sig själva. Psykologin, som var på stark uppmarsch den aktuella perioden, blev en tydlig och närallgande hjälpdisciplin. Den naturvetenskapliga metoden gav pedagogiken på en gång en stark vetenskaplig ryggrad och trovärdighet. Bland övriga discipliner som orienterade sig mot statistisk mätmetodik, vars vetenskaps-teoretiska hemvist borde ligga inom humanvetenskapen och dess metoder, kan estetiken nämnas. Det fanns således en stor tilltro till den vetenskapliga säkerheten i de statistiska mätmetoderna under den aktuella perioden. För pedagogikens del, kan man måhända hävda, att statistisk mätning kom påfallande väl till pass just genom att den militärpsykologiska forskningen tog fart under 40-talet. Här hade forskningen tillgång till stora undersökningsgrupper som gav inbringande kunskap. Denna kunde prövas och kontrolleras med hjälp av avancerad mätmetodik. Den pedagogiska forskningen blev raskt uppfattad som nyttig, såväl för disciplinen som för uppdrags-givarna. Samma förhållande gällde när forskningsområdet utökades till att omfatta också skolbarn och deras förutsättningar att klara t. ex. högre studier. Pedagogiken producerade prognoser och predik-tioner som kunde användas i planeringen av skilda aktiviteter i samhället, inte minst inom utbildningssektorn. Den psykometriska forskningsinriktningen ställde pedagogiken på sin spets genom att den kom att uppfattas som en sanningsvetenskap. Det fanns objektiva kriterier för undersökningarnas riktighet och tillförlitlighet. På så vis gick traditionella delar av pedagogiken förlorade. Det fanns ingen efterfrågan på historisk kunskap. De filosofiska aspekterna, där pedagogikens grundantaganden undersöks, var heller inget nöd-vändigt. Pedagogiken blev i denna mening en ytlig, förflackad och självgod forskningsdisciplin, där endast de kvantitativa beskrivning-arna räknades som värdefulla. Någon djupgående analys av sina egna grundvalar var det aldrig tal om.

I en jämförelse med t. ex. de nordiska länderna eller med (Väst)Tyskland och Frankrike under perioden från 1910 och fram till i början av 1970-talet, kan man konstatera att också här har den naturvetenskapliga pedagogiken spelat en betydande roll. Däremot går det knappast att hävda dess suveränitet. Den naturvetenskapligt orienterade pedagogiken med starka inslag av psykologi har här levt mer parallellt med en humanvetenskapligt orienterad pedagogik. Den

senare har utvecklat pedagogisk kunskap av sådan art som vi endast sporadiskt sett ansatser till i vårt land.

Frågan är vad som händer med pedagogiken då den utvecklar kunskap i en humanvetenskaplig tradition, dvs vad hade hänt med pedagogiken i Sverige om Hammer fått större och mäktigare inflytande? Hade vi då kunnat prata om en *pedagogik*, dvs en disciplin på egna ben? Dahllöf<sup>280</sup> gör en intressant distinktion mellan pedagogiska doktorsavhandlingar i pedagogik och i psykologi under perioden 1911 till 1929. Han kommer fram till att av tolv avhandlingar kan sju räknas inom en pedagogisk avgränsning<sup>281</sup> och fem inom en psykologisk sådan.<sup>282</sup> Ingen av doktorerna i den första gruppen nådde någon lärostol då två (Jæderholm och Anderberg) i den senare småningom blev professorer i pedagogik.

Om Hammer inte gått bort i förtid, utan arbetat med pedagogiken fram till pensionsdagen, hade han suttit på lärostolen i Uppsala fram till 1942. Vi kan fråga oss vad det möjligen hade kunnat betyda för svensk pedagogik, om hans inriktning av ämnet fått utvecklas också under denna tid. T. ex. hade Hammer och Landquist då delvis varit professorer samtidigt. Hade något sådant kunnat bidra till en mer självständig pedagogik än vad som blev fallet? De som Dahllöf hänfört till den pedagogiska gruppen ovan, var samtliga elever till Hammer. I den andra gruppen var det endast Lund som var Hammers elev. (Lund var fö den enda av Hammers elever som förordnades till docent).

För att kunna föra en sådan kontrafaktisk diskussion fullt ut, bör internationella studier göras kring den humanvetenskapliga pedagogikens utveckling. Det innebär forskningsprojekt rörande bl. a. den humanvetenskapliga pedagogikens utformning och utveckling, dess teoretiska grundantaganden, forskningsobjekt, metoder och resultat. Sådana undersökningar ligger bortom det här arbetet, men i dess fortsättning menar jag att det skulle kunna vara av intresse att undersöka pedagogiken i Diltheys, Bergsons och Deweys förlängning. Sådana undersökningar skulle kunna visa fram implikationerna av en humanvetenskaplig pedagogik på internationell botten, som i

---

<sup>280</sup> Dahllöf, 1984 s 41.

<sup>281</sup> Hall (1911), Brandell (1913), Jonsson (1919), Haage (1920), Freudenthal (1925), Forsberg (1928) och Warne (1929). Se Dahllöf a.a. s 41.

<sup>282</sup> Jæderholm (1914), Anderberg (1918), Gertz (1918) och Lund (1918). Se Dahllöf 1984, s 41.

sin tur borde kunna utgöra ett intressant bidrag till vår egen tids utveckling av den vetenskapliga pedagogiken. De historiska, idé-historiska och filosofiska delarna inom ämnet, de som Hammer snuddade vid, tycks i slutet av pedagogikens första århundrade i Sverige, erfara ett nytt och fördjupat intresse.

# Appendix 1

## Bertil Hammers läroverksbetyg 1895

vid högre allmänna läroverket i Kalmar *Uvä.* terminen 1895

den muntliga examen

Värdet är	Värdet är											
	Uppgifterna	Fin.	Flora	Historia och Geografi	Naturhistorik	Pytti och Latin i realskolan	Matematik i realskolan	Matematik och Pytti i klass. in.	Engelska	Franska	Tyska	Heländelse
Utmärkt												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God												
Mycket god												
God				</								

## Appendix 2

### **Bertil Hammer Bibliografi**

#### **Tryckta arbeten**

- 1902 *Individualpsykologien - de mänskliga själsolikheternas studium. En grundval för vetenskaplig pedagogik.*  
Verdandi. 20:1902.  
*Om psykologien och logiken vid våra läroverk.*  
(Tillsammans med F. von Schéele och S. Alrutz).
- 1903 *Erfarenheter från utlandet med afseende å skolundervisning i psykologi och logik.*  
Vår tids lifsfrågor. Nr 27:1903.  
*Första läseboken.* (Tillsammans med A. Wallgren).  
Uppsala 1903.
- 1904 *En brist i våra domares utbildning.*  
Uppsala 1904.
- 1905 *Zür Experimentellen Kritik der Theorie der Aufmerksamkeitsschwankungen.*  
Zeitschrift für Psychologie. Abt I. Bd 39:1905.  
*Zür Kritik des Problems der Aufmerksamkeitsschwankungen.*  
Zeitschrift für Psychologie. Abt I. Bd 39:1905.  
*Andra läseboken.* (Tillsammans med A. Wallgren).  
Uppsala 1905.
- 1906 *Intressemetoden. Bidrag till den första läsundervisningens pedagogik*  
*Om den första läsundervisningen.*  
Manhem. Årg 1:1906.  
*Zur Kritik des Problem der Aufmersamkeitsschwankungen.*  
Zeitschrift für Psychologie. Abt I. Bd 41:1906.
- 1907 *Sanndrömmar i Jerfsö.*  
Psyke. Årg 2:1907.  
*Nya hjälpmedel för den första läsundervisningen.*  
*Första och andra läseboken i sammandrag.*  
(Tillsammans med A. Wallgren).

- 1908 *Uppmärksamhetens problem inom den nyare psykologin.*  
Psyke. Årg 3:1908.  
*Bidrag till uppmärksamhetens psykologi.*  
Gradualavhandling. Uppsala 1908. Även i Upps. univ. årsskrift 1908.
- 1909 *Iakttagelseförmågan.*  
Uppsala 1909.  
*Experimentell och intuitiv pedagogik.*  
Uppsala 1909.  
*Experimentella metoder rörande olika arbetsmetoders övningsvärde.*  
Psyke. Årg 4:1909.
- 1910 *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder.*  
Tillträdesföreläsning. Sv. Läraretidning Årg 29:1910. Även i Lindberg, L. & Berge, B-M. (1988): Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik.  
*Nya uppslag inom individualpsykologien.*  
Föredrag. Psyke Årg 5:1910.
- 1911 *De övernormalas Mannheimersystem.*  
Minnesskrift tillägnad Fridtjuv Berg.  
*Folkskolans omdaning.*  
*Några tankar rörande framtidens folkuppfostran.*  
Det nya Sverige, årg 5:1911
- 1912 *Tankepsykologi och didaktik.*  
Svenskt Arkiv för pedagogik. Band I:1912-1913.  
*Om enquête-metodens användbarhet inom psykologi och pedagogik.*  
Psyke Årg 6:1912.  
*Striden om arbetsskolan.*  
Svenskt Arkiv för pedagogik. Band I:1912-1913.
- 1913 *En lärarebefattning i experimentell psykologi vid Uppsala universitet.*  
Psyke. Årg 8:1913.  
*Läran om föreställningstyperna och dess pedagogiska betydelse.*  
Tidskrift för svensk folkbildningsarbete. Årg 2:1913. Även i: Till von Schéele 1913.
- 1914 *Varsebliuning och föreställning.*  
Psyke. Årg 9:1914.  
*Yrkespsykologien och dess pedagogiska betydelse.*  
Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd. 2:1914.

- 1915 *Folkskolan och fortsättningskolan.*  
 Utåtande rörande Folkundervisningskommittéens  
 betänkande IV och V. Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd.  
 3:1915.  
*Ernst Meumann. † (Nekrolog).*  
 Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd. 3:1915
- 1916 *Den skapande fantasien.*  
 Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd. 4:1916.  
*Fantasien i några av dess yttringar.*  
 Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd. 2:1914.  
*Spontana lärjungefrågor i uppfostrans tjänst i  
 självstudiet.*  
 Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd. 4:1916.
- 1917 *Konstruktiv eller imitativ språkundervisning.*  
 Svenskt Arkiv för pedagogik. Bd V:1917.  
*Folkuniversitetssidén.*  
 Tidskrift för det svenska fortbild.-arb. Bd. 5:1917.
- 1918 *Om sinneströrelsernas natur.*  
 Tidskrift för det svenska fortbild.-arb. Bd. 6:1918.
- 1919 *Anlag och levnadskall.*  
 Uppsala 1919.
- 1920 *Psykologien inför universitet och högskola.*  
 Föredrag. Tidskrift för det svenska fortbild.-arb. Bd. 8:1920.
- 1921 *Jean Jacques Rousseau. Naturen och friheten.*  
 Tidskrift för det svenska fortbild.-arb. Bd. 9:1921.
- 1922 *Enhetsskolan.*  
 Uppsala 1922.  
*Reinhold Geijer. In memoriam.*  
 Arkiv för psykologi och pedagogik. Bd. I:1922.  
*Pedagogikens ställning i Sverige.*  
 Skole og samfund. Aarg. 3:1922.
- 1923 *Samskolan och skolkommissionen.*  
 Uppsala 1923.
- 1924 *Leonard Waern. In memoriam.*  
 Arkiv för psykologi och pedagogik. Bd. 3:1924  
*David Lund. †*  
 Arkiv för psykologi och pedagogik. Bd. 3:1924

- 1925 *Sydney Alritz.†*  
Arkiv för psykologi och pedagogik. Bd. 4:1925.  
*Gammal och ny skola.*  
Arkiv för psykologi och pedagogik. Bd. 4:1925.
- 1927 *Humanistisk psykologi.*  
Skrifter utgivna av K. Humanistiska Vetenskaps-Samfundet i  
Uppsala. 24:2. 127





## Appendix 3

### *Den svenska professorslängden i pedagogik*<sup>283</sup>

#### *Uppsala*

##### **Pedagogik:**

Bertil Hammer (1877-1929) 1910-1929

Rudolf Anderberg (1892-1955) 1931-1948

Wilhelm Sjöstrand (1909-1990) 1949-1976

Urban Dahllöf (f. 1928) 1976-

##### **Praktisk pedagogik:**

Erik Wallin (f. 1929) 1974-

##### **Praktisk pedagogik:**

Karl-Georg Ahlström (f. 1929) 1969-

##### **Extra professur i pedagogik:**

Gösta Berglund (f. 1930) 1970-

#### *Lund*

##### **Psykologi och pedagogik:**

Axel Herrlin (1870-1939) 1912-1935.

John Landquist (1881-1974) 1935-1946.

Hermann Siegvold (1894-1975) 1947-1955.

Sven Edlund (1909-1968) 1957-1968.

Ingvar Johannesson (1912-1978) 1970-1978.

Göte Klingberg (f. 1918) 1978-1985.

Lennart Svensson (f. 1942) 1986-

#### *Göteborg*

##### **Filosofi och pedagogik:**

Gustav Jæderholm (1882-1936) 1919-1936.

År 1936 omvandlad till en professur i:

##### **Pedagogik och psykologi:**

John Elmgren (1904-1990) 1939-1956<sup>284</sup>

År 1956 omvandlad till en professur i:

##### **Pedagogik och pedagogisk psykologi:**

Kjell Härnqvist (f. 1921) 1958-1986.

Jan-Erik Gustafsson (f. 1949) 1986-

##### **Pedagogik:**

Urban Dahllöf (f. 1928) 1972-1976<sup>285</sup>

Ference Marton (f. 1939) 1977-

<sup>283</sup> Delvis efter Sandström 1969, s 214 och Dahllöf 1984.

<sup>284</sup> Därefter professor i psykologi.

<sup>285</sup> Därefter professor i pedagogik i Uppsala.

**Praktisk pedagogik:**

Karl-Gustaf Stukåt (f. 1922) 1965-1987.

Ingemar Emanuelsson (f. 1935) 1989-

*Stockholm***Pedagogik och pedagogisk psykologi:**

David Katz (1884-1953) 1937-1951.

Gösta Ekman (1920-1971) 1953-1967<sup>286</sup>

Torsten Husén (f. 1916) 1953-1956<sup>287</sup>

Arne Trankell (1919-1984) 1956-1984.

Torsten Husén (f. 1916) 1956-1971)<sup>288</sup>

Bengt-Olov Ljung (f. 1927) 1972-

**Extraprofessur i pedagogik och pedagogisk psykolog:**

Åke Edfeldt (f. 1926) 1972-

**Internationell pedagogik:**

Torsten Husén (f. 1916) 1971-1982.

Ingemar Fägerlind (f. 1935) 1983-

**Utvecklingspsykologi med särskild inriktning på  
förskoleålderns psykologi och pedagogik:**

Bengt Erik Andersson (f. 1935) 1975

*HLS***Pedagogik:**

Bengt-Olov Ljung (f. 1927) 1970-1972.

Ulf P Lundgren (f. 1942) 1975-

*Linköping***Vuxenpedagogik:**

Kjell Rubensson (f. 1944) 1985-

**Pedagogik med speciell inriktning mot didaktik:**

Lars Owe Dahlgren (f. 1946) 1988-

**Praktisk pedagogik:**

Ingvar Werdelin (f. 1924) 1970-1989

Berit Askling (f. 1938) 1989-

---

<sup>286</sup> Ekman erhöill 1967 en personlig professur.

<sup>287</sup> Från 1956 professor i praktisk pedagogik.

<sup>288</sup> Från 1971 professor i internationell pedagogik.

## *Umeå*

### **Pedagogik:**

Egil Johansson (f. 1933) 1977-1981<sup>289</sup>

Sigbrit Franke Wikberg (f. 1942) 1982-

### **Pedagogik:**

Henning Johansson (f. 1940) 1986-

### **Praktisk pedagogik:**

Sten Henrysson (f. 1921) 1968-1986

Daniel Kallòs (f. 1937) 1987-

## *Malmö*

### **Pedagogik:**

Ebbe Lindell (f. 1925) 1972-1990

Horst Löfgren (f. 1938) 1990-

### **Praktisk pedagogik:**

Åke Bjerstedt (f. 1930) 1962-

---

<sup>289</sup> Från 1984 professor i folkundervisningens historia.



## Litteraturreferenser

- Ambjörnsson, R. (1987): *Kvinnofrågan i Sverige*. I Lindberg, B. (red): *17 uppsatser i svensk idé- och lärdoms historia*. Uppsala: Bokförlaget Carmina.
- Andersson, I. (1986): *Läsning och skrivning*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Balke-Aurell, G. (1982): *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg Studies in Educational Sciences 40. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (1991): *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1990): *Filosofi, didaktik och lärarutbildning*. I *Forskning om Utbildning 2:1990*.
- Berg, F. (1892): *Fader Pestalozzi. Svensk Läraretidning 1892*.
- Björkdahl Odell, S. (1990): *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg Studies in Educational Research 74. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bollnow, O. F. (1949): *Das Verssthen*. Mainz/Rein.
- Bollnow, O. F. (1980): *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie*. Schaffhausen: Novalis verlag.
- Brandell, G. (1913): *Skolbarns intressen*. Stockholm: Nya tryckeriet.
- Bruhn, K. (1963): *Utvecklingslinjer i pedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bröms, K. (1964): *Fridtjuv Bergs pedagogik*. Föreningen för svensk undervisningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 114.
- Bunte, R. & Jörberg, L. (1977): *Historia i siffror*. Stockholm: Liber.
- Churton, A. (1899): *Kant on Education, a translation of the Pädagogic*. London: Kegan Paul.
- Comenius, J. A. (1989): *Didactica Magna. Stora undervisningsläran*. Göteborg: Daidalos.

- Dahllöf, U. (1984): Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktoranderna fram till slutet av 1940-talet. *Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Nr 94.*
- Dahllöf, U. (1989): Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? *Forskning om Utbildning 1989:4.*
- Dewey, J. (1980): *Individ skola samhälle.* Stockholm: Natur och kultur.
- Dilthey, W. (1914-36): *Gesammelse Schriften. Band V.*
- Dufvenberg, C-O. (1894): *Modersmålet som centralt läroämne.* Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.
- Edie, J. M. (1986): *William James and Phenomenology.* Bloomington: Indiana University Press.
- Florin, C. (1987): *Kampen om katedern.* Umeå universitet. Almqvist och Wiksell International, Stockholm, Sweden.
- Forsberg, H. (1928): *Förstående och minne.* Uppsala: Wretmans Boktryckeri.
- Fredriksson, V. (red) (1940-42): *Svenska folkskolans historia. Band III-IV.* Stockholm: Bonniers.
- Fängsmyr, T. (1981): Inledning. I d'Alembert: *Inledning till Encyclopedien.* Uppsala: Carminas förlag.
- Gaudig, O. (1904): *Didaktische Ketzereien.*
- Gjessing, H-J. (1986): Fra Bergen-projektets utvecklingsstadier i småskolen. I Kroksmark, T. & Marton, F. (red): *Individernas förutsättningar för utbildning och utbildningens effekter på individerna.* Publikationer från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. Nr 2:1986.
- Grauers, S. (1961): *Anna Sandström 1854-1931.* Föreningen för undervisningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 104.
- Gustafsson, J-E. & Marton, F. (red)(1986): *Pedagogikens gränser och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Haage, H. (1920): *Ortografiens psykologiska och pedagogiska problem.* Göteborg: Elanders Boktryckeri AB.

- Hall, R. B. (1912): *Valda aktstycken*. Stockholm: P. A. Norstedts & söners förlag.
- Hall, R. B. (1934): *Eneroths pedagogiska tankemiljö*. Föreningen för undervisningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 42-43.
- Herbart, J. F. (1917): *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Bonniers.
- Herbart, J. F. (1924-25): *Psychologie als Wissenschaft*.
- Herrström, G. (1966): *1927 års skolregorm. En studie i svensk skolpolitik 1918-1927*. Studia Historica Uppsaliensia XXIII. Svenska Bokförlaget/Norstedts.
- Husén, T. (1986): Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: krafter, idéer, aktörer. I Gustavsson, J-E. & Marton, F.: *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur. (Festskrift tillägnad Kjell Härnqvist).
- Husén, T. (1988): *Skolreformerna och forskningen*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Härnqvist, K. (1956): *Adjustment. Leadership and group Relations*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ihde, D. (1986): *Consequences of Phenomenology*. New York: SUNY.
- Isling, Å. (1988): *Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober förlag.
- Johansson, E. (1986): På läsbräda, mikrokort och dator - eller kyrkolivets böcker i gammal och ny undervisning. I *Föreningen lärare i Religionskunskaps Årsbok 1986*,
- Jonsson, K-G. (1919): *Undersökningar rörande problemräkningens förutsättningar och förlopp*. Uppsala.
- Kaleen, G. (1978): *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865-1914*. Stockholm: ÅSU 142.
- Kansanen, P. (1990): Education as a Discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 34, No. 4, 1990. p 271-285.



- Krantz, K.** (1989): *Filosofen i exil*. ACTA Universitatis Gothoburgensis  
Gothenburg Studies in The History of Science and Ideas 10:1989.
- Kroksmark, T.** (1989): *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Kyle, G.** (1977): Kvinnor och kunskap. I Kyle, G. (red): *Handbok i svensk kvinnohistoria*. Stockholm: Carlssons.
- Landsarkivet i Göteborg. Malte Jacobssons privatarkiv. Brevsamling A 335.  
Vol nr 5.
- Larsson, H.** (1892): *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*.  
Stockholm: Bonniers.
- Larsson, H.** (1893): Kants deduktion av kategorierna. Stockholm:  
Bonniers. (Gradualavhandling).
- Larsson, H.** (1899): *Intuitionsproblemet. Särskilt med hänsyn till Henri Bergsons teori*. Stockholm: Bonniers.
- Larsson, H.** (1910) *Rousseau och Pestalozzi. I våra dagars pedagogiska brytningar*. Lund: Gleerups.
- Larsson, H.** (1912): *Intuitionsproblemet*. Stockholm: Bonniers.
- Leinberg, K. S.** (1884-1901): *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. I-IV*.
- Lindberg, L. & Berge, B-M.** (red)(1988): *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindroth, S.** (1989): *Svensk lärdoms historia. Gustavianska tiden*.  
Stockholm: Norstedts.
- Lund, D.** (1918): *Über die Ursachen der Jugendsozialität*. Uppsala:  
Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB.
- Lundgren, U. P.** (1986): Vart tog klassikerna vägen? I Gustafsson, J-E. &  
Marton, F. *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitt
- Lunds universitets årsskrift. N.F: Avd. 1, Bd. 42.
- Lybeck, L.** (1981): *Arkimedes i klassen*. Göteborg Studies in Educational  
Sciences 37. ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Lyttkens, I. A.** (1883): *Läs-Lära eller metodik för undervisningen i läsning efter ljudmetoden under första lästerminen*. Lund: Gleerups förlag. Magasin för döräldrar. 1910.
- Marton, F.** (1986): Innehållets pedagogik. I **Gustafsson, J-E. & Marton, F** (red): *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Myhre, R.** (1982): *Hva er pedagogikk?* Oslo: Gyldendal.
- Myhre, R.** (1988): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Nors Forlag.
- Nilsson, I.** (1978): *Själens i laboratoriet*. Lund: DOXA.
- Nordin, S.** (1981): *Den Boströmska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: DOXA:
- Nordin, S.** (1984): *Från Hägerström till Hedenius*. Lund: DOXA.
- Nordin, S.** (1987): *Romantikens filosofi*. Lund: DOXA.
- Nordin, T.** (1973): *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkr 1830*. Föreningen för svensk undervisningshistoria. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 130.
- Nyblæus, A.** (1879-97): *Den filosofiska forskningen i Sverige från slutet af adertonde århundradet. I-II*. Lund: Gleerup.
- Nystedt, L.** (red)(1989): *Till andlig och kroppslig hälsa*. ACTA Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Psychology VI. Pedagogisk Tidskrift 1923.
- Platon.** (1984): *Samlade skrifter III*. Lund: DOXA.
- Psyke. Tidskrift för psykologisk forskning. 1-15. 1906-20.
- Radnitzky, G.** (1970): *Contemporary Schools of Metascience I-II*. Lund: Scandinavian University Books.
- Reuterberg, S-E.** (1984): *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg Studies in Educational Research 50. ACTA Universitatis Gothoburgensis.

- Riksarkivet E 542: Axel Oxenstierna af Södermöre. Rikskansler Oxenstiernas konceptier till Kungl. även som rådets brev och förordningar mellan 1611-20, serie A.I:1.
- Riksdagsarkivet. Kungl Maj:ts proposition 1907, 1:8, s 11-24.
- Rubensson, K.** (1975): *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män.* Göteborg Studies in Educational Research 13. ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Saino, M.** (1955): Den pedagogiska undervisningens första skede vid universitet. *Pedagogiska tidskrift* 91:1955, s 41-64.
- Sandberg, F.** (1870): *Undervisningslära. Med särskild hänsyn till folkskolan.*
- Schück, H.** (1910): *Studier i ynglingatal. Inbjudningsskrift till åhörande av den offentliga föreläsning med vilken professorn i pedagogik Bertil Hammer tillträder sitt ämbete.* Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Sjöstrand, W.** (1961-66): *Pedagogikens historia I-III:2.* Lund: Gleerups.
- Sjöstrand, W.** (1965): *Pedagogikens historia I-III:2.* Lund: Gleerups.
- Sjöstrand, W.** (1972): *Introduktionskurs till pedagogiken.* Stockholm: Natur & Kultur.
- SOU 1887. Granskning af Läroböcker för Folkskolan jemte grundsatser för deras uppställning.
- SOU 1946:81. 1945 års universitetsberedning II. Akademiska lärarebefattningar samt anslag till den naturvetenskapliga utbildningen mm.
- Spiegelberg, H.** (1985): *The Phenomenological Movement.* The Hauge: Martinus Nijhoff.
- Stenhag, S.** (1990): *Ett försök till didaktisk analys anno 1990. Kursrapport Högskolan i Kalmar.*
- Stormbom, J.** (1986): *Pedagogik och didaktik.* Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction / 13. Stockholm University. (Doktorsavhandling).
- Svensk Läraretidning 1895-1907.

Svenskt arkiv för pedagogik. Band I, 1912-14.

**Svensson, A.** (1971): *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment.* Göteborg Studies in Educational Research 6. ACTA Universitatis Gothoburgensis.

**Svensson, P. R.** (1819): Berättelse om Bell-Lancasterska undervisningssätten. *Kungl. uppfostringskommittén.* Stockholm.

**Svensson, P. R.** (1819): Berättelse om Bell-Lancasterska undervisningssätten. Enligt Kungl. uppfostringskommitténs beslut befordrad till trycket. Stockholm.

**Säfström, C-A.** (1990): Argument för professur i pedagogik kring sekelskiftet. *Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Nr 150.*

**Taylor, C.** (1986): *Hegel.* Stockholm: Symposion.

Tidskrift för det svenska fortbildningsarbetet 1917.

Tidskrift för folkundervisningen 1888.

Tidskrift för lärare och undervisare 1846.

Uppsala Tidning 1929.

Uppsala universitet. Handlingar angående den lediga professuren i pedagogik vid Uppsala universitet. Sökandes meritförteckning. Uppsala 1909.

Uppsala universitet. Handlingar rörande den nyirättade professuren i pedagogik vid Uppsala universitet 1908.

Uppsala universitets arkiv (UUA). Fil. fack:s arkiv. Human.s. prof, Vol: A1b:15. 1908.

Uppsala universitets matrikel 1906.

Verdandi 1895-1902.

**Warne, A.** (1929): *Till folkskolans förhistoria i Sverige.* Svenska Kyrkans Diakonistyrelses Bokförlag.

- Warne, A.** (1940): *Svenska folkskolans historia I*. Stockholm: Bonniers.
- Åstrand, S.** (1928): *Förtroendemetoder i skoluppfostran*. Stockholm: Ernst Wessmans bokförlag
- Ödman, P. J.** (1979): *Tokning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/GEBERS.

## Personregister

- Agardh, C. A. 70  
Alembert d' 62  
Almqvist, C. J. L. 69; 126  
Alrutz, S. 131; 143; 211; 234; 240  
Alsted, J. H. 29  
Anderberg, R. 235; 247; 254; 257  
Anjou, C. L. 113; 115  
Aristoteles 72; 205  
Atterbom, P. D. A. 65; 68f  
Augustinus 205  
Bacon, F. 29; 93  
Bager-Sjögren, J. 56  
Barth, P. 159  
Basedow, J. B. 169  
Bauer, J. 128  
Beckman, N. 53; 57f  
Belfrage, S. 196  
Bell, A. G. 102  
Bengtsson, J. 15; 22  
Berg, A. 119  
Berg, F. 51; 119-121; 127; 183; 184; 196; 231; 233  
Bergqvist, B. J.-sson. 54-55; 58  
Bergson, H. 259  
Biberg, N. F. 75  
Binet, A. 143; 158; 163; 192; 257  
Boëthius, D. 43; 44; 47; 94; 99; 111  
Borelius, H. 77; 134  
Borrman, K. 112  
Boström, Ch. J. 69; 71; 74-77  
Brahe, P. 43  
Brandell, G. 194; 211; 212; 214; 215; 248  
Brentano, F. 156; 255; 258  
Broocman, U. 103; 233  
Bröms, K. 121  
Bureau, J. 27  
Böök, F. 208  
Carlson, F. F. 50  
Carlsson Gyllenhielm, C. 28  
Cederholm, H. T. 184  
Cederschiöld, F. 70  
Cleve, Z. J. 118  
Comenius, J. A. 28-33; 35; 93; 106; 119; 120; 124; 169; 190; 233  
Comte, A. 82; 87; 89  
Condillac, E. 47; 62  
Dahlöf, U. 13; 20; 91; 127; 131; 133; 136; 180; 254; 257-259; 263  
Danielsson, A. 135  
Darwin, C. 192  
Descartes, R. 93  
Dewey, J. 89; 147; 186  
Diderot, D. 62  
Dilthey, W. 81; 84-89; 98; 99; 176; 185; 243; 246; 258  
Droysen, J. G. 81  
Dufvenberg, C.-O. 52; 53; 57; 219  
Dury, J. 31  
Dürr 200; 205  
Ebbinghaus, H. 143; 144; 158; 162; 185  
Ehrenfels, von, C. 255  
Ekendahl, J. H. 108; 109; 110  
Eklund, E. 34; 35  
Emanuelsson, I. 15  
Eneroth, O. 50; 111; 112; 119  
Erdmann, E. 135  
Fechner, G. T. 243  
Feuerbach, L. 80  
Ficher, A. 244  
Fichte, I. H. 45; 48; 66; 67; 70  
Fischer, F. 205  
Flitner, W. 244  
Forsberg, Hj. 195; 248; 249; 253  
Francke, A. H. 35; 169  
Fremling, M. 46-48; 70; 94; 99; 111  
Freud, S. 258  
Freudenthal, G. 247  
Friesen von, S. 135  
Fröbel, F. 169  
Galilei, G. 93  
Galton 158; 192  
Gaudig, H. 147; 187  
Geer De, L. 31; 32  
Geijer, E. G. 67; 74  
Geijer, K.-R. 129; 131-135; 140; 157; 175; 191; 199; 211; 247; 259  
Gertz, E. 235  
Goethe von, J. W. 209  
Gothus, L. P. 26  
Greisbach, H. A. 158  
Grenander, E. C. 46; 94; 99; 111  
Groos, K. 158; 205; 207  
Grubbe, S. 75  
Gurlitt, L. 147  
Gustafsson, J.-E. 15; 91  
Gustav Adolf 30  
Gustav II Adolf 27  
Gustav IV Adolf 65  
Gustrin, E. F. 50; 111  
Gyllenhielm, K. Karlsson. 28  
Haage H. 227; 248  
Hall, R. 257

- Hall, S. 147; 158; 192  
 Halldin, G. 35; 37; 61  
 Hammarsköld, L. 65  
 Hammer, H. L. 139  
 Hammer, K. 140f  
 Hartley, D. 93  
 Hartlib, S. 31  
 Hegel, F. 45; 68; 71; 75; 76; 80; 81; 88  
 Helvetius, C. A. 62  
 Hempel, C. G. 255  
 Herbart, J. F. 36; 40; 55; 58; 95; 96; 98;  
 99; 107; 162; 169  
 Herrlin, A. 134; 136; 191; 235; 247; 257  
 Hjärne, H. 135  
 Hobbes, Th. 62  
 Holbach, von, D. 62  
 Holmström, G. 219  
 Hoppe, O. 121  
 Hume, D. 40; 62; 93  
 Husén, T. 259; 260  
 Husserl, E. 255  
 Hägerström, A. 219; 236  
 Härnqvist, K. 260; 261  
 Höffding, H. 134  
 Höijer, B. 45; 67; 68; 94; 99; 111  
 Höpfner, A. 158  
 James, W. 89; 147; 156; 247  
 Johansson, E. 135  
 Jonsson, K-G. 215-219; 248; 253  
 Jæderholm, J. 235; 247; 257  
 Kansanen, P. 34  
 Kant, I. 40-42; 45; 48; 62; 70; 78; 83; 84;  
 86-88; 107; 205  
 Karl XIII 104  
 Karl XV 75  
 Kastman, C. 113; 115; 125  
 Kastman, K. 113; 115; 125  
 Katz, D. 253; 255; 260; 261  
 Kellgren, J. H. 65  
 Kepler, J. 93  
 Kern, H. 116; 118  
 Kerschesteiner, G. 88; 147  
 Key, A. 158  
 Key, E. 145; 147  
 Koffka, K. 156  
 Kristina 30  
 Kronman, K. 134  
 Krueger, E. 259  
 Kruse, A. 145  
 Kyle, G. 240  
 Köhler, W. 156; 255  
 Lagerlöf, S. 209  
 Lancaster, J. 102  
 Landquist, J. 196; 247; 259-261  
 Larsson, C. 128  
 Larsson, H. 78; 130; 132-135; 206  
 La Mettrie de, J. O. 62  
 Lay, W. A. 158  
 Leibniz, G. W. 39; 62  
 Lessing, G. E. 62  
 Liebmann, O. 83  
 Liljefors, B. 128  
 Liljeqvist, E. 130; 131  
 Lindfors, A. O. 49  
 Litt, T. 244  
 Livijn, C. 65  
 Locke, J. 40; 47; 62; 93  
 Lotze, R. H. 129  
 Ludvig XIV 64  
 Ludwig, O. 209  
 Lund, D. 234; 240; 248  
 Lundell, J. A. 135  
 Lundgren, U. P. 91  
 Löwenhielm, L. 145  
 Marton, F. 15; 91  
 Marx, K. 80  
 Matthiæ, J. 29; 30; 31; 33  
 Melin, H. M. 106  
 Messmer, O. 165  
 Meumann, E. 158; 163; 165; 167; 196;  
 205; 207; 224  
 Mises von, R. E. 255  
 Montesquieu de, C. 62  
 Montessori, M. 240  
 Moskiewicz, G. 185  
 Mozart, W. A. 196  
 Myhre, R. 20; 97f  
 Müller, C. G. 131; 158; 162; 193; 247;  
 255  
 Münsterberg, H. 201  
 Natorp, P. 244  
 Newton, I. 42; 62  
 Niell, A. S. 147  
 Niemeyer, A. H. 46; 111  
 Nietzsche, F. 209  
 Nohl, H. 88  
 Nohl, H. 244  
 Nordin, S. 66; 78  
 Noreen, A. 135  
 Nyblæus, A. 68; 75  
 Nyström, J. 128  
 Oscar II 75  
 Ossian-Nilsson, K. G. 209  
 Otto, B. 147  
 Oxenstierna, A. 30; 32; 33  
 Palmblad, V. F. 65

- Parker, F. W. 147  
 Pearson, K. 257  
 Persson, P. 135  
 Pestalozzi, J. H. 48; 58; 70; 79; 102-104; 106; 119; 120; 169; 185; 188; 240  
 Petré, O. 119  
 Pfänder, A. 199  
 Platon 72; 92; 99; 205  
 Poe, E. A. 209  
 Porthan, H. G. 34  
 Preyer, W. 158; 257  
 Psilander, 135  
 Ratke, W. 28  
 Rein, Th. 134  
 Rein, W. 55; 107; 122-125  
 Ribot, Th. 192; 194  
 Rickert, H. 87; 191  
 Rickert, J. G. 176; 185  
 Rochow von, F. E. 169  
 Rosenstein von, N. 65  
 Rousseau, J. J. 34; 48; 62; 64; 79; 106; 120; 169; 228; 229; 231; 240  
 Rudbeckius d.ä. J. 26  
 Rudenschöld, T. 119; 233  
 Sahlin, C. Y. 136  
 Saint-Simon, C. H. de 82  
 Sandberg, F. 115  
 Sandström, A. "Uffe". 121; 126; 127; 145; 146  
 Schéele von, F. 130-140; 175; 183; 195; 211  
 Schelling, F. W. 45; 66; 67; 70; 205  
 Schleiermacher, F. 46; 85; 95; 98  
 Schopenhaur, A. 205  
 Schumann, W. 158  
 Schück, H. 134; 180; 183  
 Scott, W. 201  
 Siljeström, P. A. 50; 51; 119  
 Simon, S. 257  
 Skytte, J. 28; 30  
 Spencer, H. 208  
 Spranger, E. 88; 147; 243; 245; 258  
 Staaff, K. 183  
 Stagnelius, E. J. 69  
 Stenhag, S. 148  
 Stern, L. W. 143; 158; 173; 184; 185; 192; 207; 224; 225; 258  
 Strauss, D. F. 80  
 Stumpf, C. 89; 156; 192; 200; 255; 258  
 Störning, G. 199  
 Svensson, P. R. 104; 105  
 Swift, J. 64  
 Söderblom, N. 196  
 Tegnér, E. 69; 70; 101; 102  
 Thorild, Th. 65  
 Tolstoy, L. 251  
 Trapp, E. C. 34; 35  
 Volkelt, J. 205  
 Voltaire, F. M. 62; 64  
 Wallgren, A. 145; 147; 149; 150; 151; 152  
 Wallin, J. 233  
 Warne, L. 240; 248  
 Weber, E. 189  
 Weniger, E. 244  
 Werne, L. M. 166  
 Windelband, W. 87  
 Wolff, C. 39; 40; 43; 205  
 Wreschner, 158  
 Wundt, W. 129; 156; 185; 205; 206; 243; 246  
 Zetterstéen, 135  
 Ziller, T. 107; 124  
 Åstrand, S. 248; 250-252  
 Öhrvall, Hj. 140; 158





GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp. 148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp. 180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg. Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching – a concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 158.
16. *Marie Månsson*: Samarbeta och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude-treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt och Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 228.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play: a study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Guðrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson och Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarefarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson*: Läsnig i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Göteborg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Göteborg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad och Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Göteborg 1986. Pp. 292.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Göteborg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Göteborg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill och Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Göteborg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Göteborg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Göteborg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Pedagogiska röster och två exempel från forskningsfältet skolutveckling. Göteborg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Göteborg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, Jämlikhet och Avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933 - 1985. Göteborg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Göteborg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - Barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Göteborg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Göteborg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Göteborg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Göteborg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Göteborg 1989. Pp. 280.

(cont.)











GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

(Continuation)

73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Göteborg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Göteborg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Göteborg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Göteborg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter. Göteborg 1990. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Göteborg 1991. Pp. 285.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 5096, S-402 22 Göteborg,  
Sweden.

ISBN 91-7346-234-9