

OM UDVIKLINGSPSYKOLOGIEN – EN PERSONLIG BERETNING.

Inger Bernth

Et overblik over udviklingspsykologien i København fra 1894 til år 2000. Med udblik til den internationale scene illustreres ved hjælp af litteratureksempler og personlige oplevelser, hvordan faget børne- og ungdomspsykologi blev til udviklingspsykologi. Tillige hvordan det i de første godt 50 år var pædagogisk orienteret, mens lægerne tog sig af dets kliniske aspekt. Der tilskyndes til en biologisk-psykologisk-kulturel tilgang, hvor teorien ikke skygger for barnet.

1890 udkom ifølge Birger Hjørlands tidstabel den første børnepsykologi på dansk. Den kender jeg ikke. Men den var skrevet af en lærerinde og måske det første symptom på den lange periode, hvor børnepsykologien så godt som udelukkende var interessant i lærerkredse. Vågne lærere mente, at et bedre kendskab til barnesindet måtte kunne forbedre undervisningen.

En af disse lærere var Vilhelm Rasmussen, som udgav *Barnets sjælelige udvikling* i 1903. Han bygger i høj grad på kommenterede iagttagelser af døtrene Ruth og Sonja. Han er meget opmærksom på iagttagelsens metodeproblemer. Derimod gør han ikke så meget ud af teori, bortset fra at han undertiden drager paralleller mellem børn og primitive folkeslag. Modsat så mange andre i tiden, som iagttog børn for at afdække menneskets udvikling (se Bernth 1992) advarede han dog mod at tage for håndfast på lighederne. Rasmussen blev senere rektor ved Lærerhøjskolen, hvor han var kontroversiel pga. ateisme og Darwinisme (Jensen 1999).

Her i landet var de to tidlige akademiske værker klart beregnede på praktikere, Det ene var skrevet af en psykiater, det andet af en psykolog. Langt op i 1900-tallet var de rigtig vanskelige børn lægernes område og pædagogiske problemer psykologernes.

August Wimmer, den psykiatriske mester for mindst en generation her i landet, udgav 1909 *Degenererede børn*. Den er ment som en hjælp »for de mange, der får at gøre med abnorme børn«. Det var formentlig aktuelt pga. lovgivning (lovforslag 1904-1905) og samordningsforslag om »for-

sorg for forsømte, forvildede og forbryderiske børn« (Petersen 1904). Problemet var, hvad man skulle stille op med børn, som familien ikke kunne tage sig af pga. svigtende forsørgerevne og/eller druk eller fordi børnene var forbryderiske eller abnorme. Det var et spørgsmål om, hvor børnene skulle anbringes. Der var lang vej til den kliniske børnepsykologi.

Alfred Lehmann, grundlæggeren af Psykologisk Laboratorium, udgav 1913 sin bog *Den individuelle sjælelige udvikling. Grundtræk af den pædagogiske psykologi*. Begge bøger bygger på forelæsninger beregnet på dem, som børnene i dagliglivet var afhængige af: børneforsorgsfolk og lærere.

De to bøger er meget forskellige.

Wimmer inddeler »de abnorme børn« i kliniske kategorier som imbecilitet (svagtbegavethed), moralsk udartning (kriminalitet) og børnehysterien. For hvert område beskriver han forskningens nyeste resultater og illustrerer med yderst levende eksempler på sygehistorier, så man næsten kan se børnene for sig (og såmænd også Wimmer selv). Der er ingen tvivl om, at Wimmer kendte disse børn. Når jeg ikke gengiver hans case studies her, er det udelukkende, fordi de er så fyldige, at de sprænger pladsen.

I Lehmanns bog er der ikke børn. Han siger i sit forord, at han har søgt at give »de Hovedpunkter af Sjælelæren, der især vil være af Betydning for Opdrageren«. Det drejer sig da også stort set om en fremstilling af den almene psykologi.

Som han siger »Fremstillingens særlige Formål har nærmest fået indflydelse på den større eller mindre udførlighed hvormed de forskellige Afsnit er behandlede, tildels også på Stoffets Ordning. Da al Udvikling forudsætter Øvelse, vil det være naturligt at indlede en pædagogisk Psykologi med et Afsnit om Øvelsens Virkninger og Lovene for disse. Derved spares mange Gentagelser i den følgende Fremstilling af de enkelte sjælelige Fænomeners Udvikling«.

Han beklager, at der ikke har været plads til alle de mange eksempler på »dagligdags forhold«, som han gav ved forelæsningerne, og som er så væsentlige, fordi »For virkelig at kunne tilegne sig Psykologien må man besidde større Livserfaring end unge vordende Lærere i almindelighed kan påregnes at sidde inde med«. Man leder da også forgæves efter konkrete eksempler selvom der i sidste del gives mere almene pædagogiske råd, såsom at undervisningen i børneskolen skal bygge anskuelighed.

Modsat Wimmer skelner Lehmann ikke mellem, hvad der bygger på psykologiske forskningsresultater, og hvad der er hans egne mere almene overvejelser (dette er ikke en sjældenhed, når psykologer giver råd).

Han skriver f.eks. »Al Karakterudvikling må nødvendigvis begynde med, at Barnet lærer at adlyde. at der er noget, der hedder »Du skal«, og at Opdrageren i fornødent Fald besidder Midler til at gennemføre sin fordring ... (men det bliver jo så et problem, når autoriteterne ikke længere

besidder magt over individet) Der bliver da intet, som kan afholde individet fra sådanne umoralske Handlinger, der ikke er kriminelle, Her får Æresfølelsen sin Betydning. Den bliver Vogteren for den moralske Tone, som hersker i de Kredse, hvor Individet færdes ... Skolen kan gøre meget for Udviklingen af Æresfølelsen. når det fremstilles som en Æressag for Klassernes gode Elementer at holde de slette i Tømme. Det kan da let bringes dertil, at et Brud på Disciplin og Hæderlighed bliver en Krænkelser af Kammeratskabet, og selv en alvorlig Overhaling af en Lærer er ikke så følelig en Straf som den at Kammeraterne ikke vil have med en at gøre.«

Imidlertid indtog den eksperimentelle psykologi en stadig større plads på Psykologisk Laboratorium, og da man i 1928-1929 gjorde et fremstød for at psykologerne skulle afløse teologer og filosoffer som undervisere på lærerseminarierne, kom det til en heftig polemik mellem Lehmanns efterfølger Edgar Rubin på den ene side og filosofiprofessoren Kort K. Kortsen på den anden side (Dansk Seminarieblad 1929) Kortsen argumenterer for betydningen af den deskriptive psykologi. »Gennem den er der Forbindelsesveje ind til det menneskelige Sjæleliv i dets forskelligste Former og i dets mangfoldigste Udslag. Gennem de mest alsidige Dokumenter, Selvbiografier, Biografier, Skønlitteratur, historiske Fremstillinger, Religionskrifter osv., osv. træder den deskriptive Psykologi i Forbindelse med de forskellige Udslag af menneskeligt Sjæleliv-teoretiske Spekulationer, Følellestilstande, sociale, moralske og religiøse Forestillinger osv. osv... (Den beskrivende Psykologi står) som det centrale Felt i Aandsvidenskaberne, på en gang ydende og modtagende«.

Rubingruppen derimod hævder, at man bør lægge eksperimentet til grund ved undervisningen, og Rubin opregner omkostningerne.

»For at kunne udføre de mest almindelige Forsøg kræves Anskaffelse af følgende Apparater:

Kymograf (ca. 2900 kr.), Reaktionsapparat (ca. 500 kr.), Ergograf (ca. 300 kr.), Takistoskop (ca. 100 kr.) (osv.) ... efter en foreløbig og skønsømmæssig Vurdering godt 4000 kr.

Undervisningens Timetal må udvides betydeligt og Faget *Psykologi* (må bringes) *i forgrunden i den pædagogiske diskussion* – omend kun et øjeblik – så Følgen deraf kunne blive en længe tiltrængt Fornyelse«.

Derpå drager Rubins væbner, R.H. Pedersen, i felten mod Kortsen, hvis fremstilling han finder vildledende og ufattelig:

»Artiklen kunde til Nød være skrevet for 40 år siden.« Her kommer for første gang arbejdet med børnepsykologi frem i diskussionen. R.H. Pedersen henviser til, at »Begavelsesforskningen har uddybet vort Kendskab til Barnets sjælelige Udvikling i et sådant Omfang, at man i en ganske anden Grad end tidligere har fået Forståelsen af, hvorledes Undervisningen bør afpasses efter de forskellige Alderstrin og for det enkelte Barns Niveau. Disse Undersøgelser i Forbindelse med de statistiske Under-

søgelse af Undervisningsresultaterne er i Virkeligheden i Færd med at reformere Undervisningen...«

Hvis Kortsens syn vinder så er ethvert virkeligt Fremskridt i pædagogisk Psykologi udelukket, for det Syn har været eneherskende siden Oldtiden, men hvad har det ført til? I alt Fald ikke til noget, som Læreren har brug for i sin Gerning. Nu må den videnskabelige psykologi til. Udover ærlige overbevisninger spillede også fagpolitiske hensyn ind. I samme nummer af Seminariebladet omtales magistre i psykologi som »folk som i forvejen kun har ganske få chancer i livet« – og seminarielærernes job var også i fare. Der var overproduktion af lærere. Man nedlagde seminariernes parallelklasser og hele seminarier og inddrog statstilskud.

Faktisk slog de danske psykologer følge med andre i Vesten. Kravet om videnskabeliggørelse af psykologien var helt i overensstemmelse med den tiltagende dyrkelse af videnskab og videnskabelig metode, der som en vældig bølge rejste sig fra 1800-tallets midte i hele den vestlige verden.

Stanley Hall grundlagde tidsskriftet *Pedagogical Seminary* 1891. Her prøvede han at inddrage bl.a. lærere i undersøgelser af børns tanker og aktiviteter. Dewey oprettede sin laboratorieskole 1896 og kaldte år 1900 sin formandstale i den amerikanske psykologforening for *Psykologi og social praksis* og benyttede den pædagogiske psykologi til at belyse dette problem. Thorndike havde fra århundredets begyndelse skabt et omfattende program baseret på fem eksperimentalundersøgelser, næsten kun indlæringspsykologiske.

I Frankrig var Binet igang med en svimlende mængde undersøgelser. Han undersøgte problemerne i marken og udgav f.eks. 1898 en undersøgelse af »den mentale træthed« (skoletræthed – i egentlig betydning. Energiniveaue blev målt ved brødforbruget). Han etablerede 1905 et laboratorium for eksperimentel pædagogik. Claparede, som Piaget senere blev ansat hos i Geneve, organiserede 1906 et seminar for at indvie de lærerstuderende i eksperimentel pædagogik og børnepsykologi. Det blev midlertidigt stoppet af pædagogikprofessorerne, der følte sig gået for nær.

I Tyskland udgav Meumann 1907 *Forelæsninger til indføring i eksperimentel pædagogik*.

Meget af dette hænger sammen med skolens udvikling under det nye industrisamfunds krav, herunder indførelse af almindelig skolepligt.

Dansk børne- og ungdomspsykologi (eller udviklingspsykologi. Se senere) har aldrig været uafhængig af udenlandske strømninger, selvom det har været lidt skiftende hvilke strømninger, der slog igennem. Desuden har den i høj grad været præget af professionsbehov. Selv i den meget teoretiske periode i 1970erne og 1980erne lå hovedinteressen på opdragelsesmæssige og skolemæssige problemer, selvom forholdet mellem teori og anvendelse ofte virkede noget anstrengt.

En del lærere søgte nu til psykologistudiet, som jo imidlertid med sit magisterstudium var en udpræget forskeruddannelse.

Magister Henning Meyer blev på Frederiksberg landets første skolepsykolog 1934. Snart kom der også skolepsykologiske kontorer i København og Gentofte. Man havde allerede 1930 standardiseret Binet-Simons intelligensprøver og danske psykologer på børneområdet blev i høj grad testpsykologer – som i USA, hvor psykologer var testere, mens den ikke-lægelige rådgivning og psykoterapi blev varetaget af socialrådgivere. Men her blev skolepsykologi nu et embedsområde og i 1944 oprettede man det 3-årige cand.psych.studium. ved Københavns Universitet. (Danmarks Lærerhøjskole havde været med i opløbet om skolepsykologiområdet, men fik først 1965 cand.pæd. psych. studiet. Et her i foråret 2000 foreliggende lovforslag om Danmarks pædagogiske Universitet kan lede tanken hen på de i 1940'erne skrindlagte planer om en enhedspræget psykologisk-pædagogisk institution). Nogle magisterstuderende var blevet cand. psych.'er ved en overgangsordning, herunder skolepsykologerne Skjold Larsen og Bodil Farup, der også var tilknyttet Rigshospitalet som konsulenter og dermed var et forbindelsesled til lægeverdenen. Det første regulære hold blev færdigt 1947.

Der var adgangs begrænsning, hvor man lagde vægt på ansøgernes erfaringer som f.eks. lærere (langt de fleste), børnehavelærerinder eller socialrådgivere. Af hensyn til lærernes skolearbejde lå undervisningen fra kl. 15 til kl. 18, også lørdage. Her blev børne- og ungdomspsykologi for første gang et regulært undervisningsfag, som blev varetaget af Franz From. Han gjorde meget for at bevare den sunde fornuft og samtidig behandle teoretiske og metodemæssige problemer dybtgående og kritisk.

Jeg var på dette første hold og må med skam melde, at det kun langsomt er gået op for mig, hvor væsentlige mange af hans problemstillinger var., Han spekulerede f.eks. på, hvordan børn lærer at forstå, når der bliver peget på noget, og på hvordan fagets udøvere skulle tage højde for deres medbragte tankerammer, hvadenten disse indebar, at man så barnet som en chimpanse eller en lille vild eller som en straf-belønningsmaskine. Begge problemer nåede til international bevågenhed over 30 år senere. Mit mundtlige eksamensspørgsmål »Børnepsykologiens prognostiske værdi« er også stadig aktuelt. Men hertil kom, at langt størstedelen af den øvrige undervisning omhandlede børn. Det var forelæsninger af kapaciteter hentet udefra. Alle var yderst velforberedte (om end ikke altid lige spændende). Der var undervisning i iagttagelse af børn og intelligenstagning (med nogle få kik ud i verden. Vi så Ebberødgård – nu Svaneparken, blindeinstituttet og en vuggestue i Sjællandsgade. Vi tog også 20 Binet – Simon intelligensprøver på børn), svagtbegavede børn, døve og blinde børn, pædagogik, børneforsorg, kriminologi, vanskelige børn, læsningens, skrivningens og regningens psykologi og læse-, skrive- og regnevanskeligheder (jeg husker en 5-timers skriftlig examensopgave om »Metoder til Måling af øjenbevægelser under læseprocessen«).

Så vidt jeg husker var arv-miljø problemet gennemgående i de fleste fag. Jeg brugte i hvert fald med held allermindst tre gange i examensopgaver en slutning, som jeg havde haft glæde af i dansk stil i 2. g. Den gang var emnet »Miljøets indflydelse på et menneskes udvikling«. Jeg har senere tænkt på, at man nok havde forestillet sig sådan noget som Pontoppidans »ørneflugt« over for H.C. Andersens »Den grimme ælling«, men jeg var optaget af psykologi og skrev bl.a. om hvorvidt Vesterbro-børnenes dårligere skoletestresultater end Gentofte-børnenes skyldtes ringere arvelig intelligens, – en viden der nok skyldtes den begyndende skolepsykologiske forskning. Til forsvar for opfattelsen, at man ikke kunne vide, hvad Vesterbro-børnene havde drevet det til under gunstigere betingelser, skrev jeg »Man kan jo heller ikke lave statistik på uopdagede mord«. Den gav pote hver gang.

(Mange af udviklingspsykologiens problemstillinger er tilbagevendende. Jeg har erfaret, at her ved januar-examen 2000 i Århus i udviklingspsykologi handlede fire ud af seks spørgsmål om arv og miljø).

Men det var også en holdning, som passede godt i dette psykolog-pædagogmiljø, hvor der var en lille gruppe mennesker, som gik igen i forskellige sammenhænge. Jeg og to andre blev uddannet på Kursus for Småbørnspædagoger., som var grundlagt af psykoanalytikeren Sigurd Næsgaard og skolepsykolog og børneven Sofie Rifbjerg. Hos småbørnspædagogerne ønskede man at befri børnene for snærende bånd. Jeg husker, at Sofie Rifbjerg modtog os nye elever med en tale om »Vom Kinde aus«, som begejstrede mig meget. Klassisk musiks takt skulle afløses af jazzens frie rytme hos Bernhard Christensen og pædagogiklæreren var psykoanalytikeren O. de Hemmer Egeberg, som var blevet smidt ud af det offentlige skolevæsen, fordi han gav børnene (vistnok meget beskeden) seksualundervisning. I psykologi havde vi »overgangscand.psych.'en« skolepsykolog Thomas Sigsgaard, senere professor ved Lærershøjskolen.

Sofie Rifbjerg underviste tillige på Universitetet og Lærershøjskolen, Vilhelm Rasmussens datter Ruth (hende fra hans børnepsykologi) underviste også en overgang i tegning og maling. Der var nære forbindelser til Sofie Madsens børnehjem i Himmelev og Marie Benedicte Gregersens behandlingshjem på Virginiavej -begge steder som interesserede yngre psykiatere. De besøgte også observationskolonien Furesøkolonien, hvor jeg var sommerpraktikant hos min studiekammerat Gro Nielsen. Aase Hauchs børnehave havde forældre som Thomas Sigsgaard, mødrehjælpschef Vera Skalts og psykiater (senere tillige psykoanalytiker) Thorkil Vanggaard. Der var også i periferien af disse kredse tyske emigranter, som medbragte både afspændingsterapi og diverse psykoanalytisk prægede holdninger.

På Psykologisk Laboratorium var psykoanalysen ikke *comme il faut*. Den var ikke videnskabelig i Rubinsk forstand, men man var faktisk så tole-

rant, at man overlod os et lokale til en studiekreds med Anker Rattleff hvor vi læste Freud. Desuden forelæste Edgar Tranekjær Rasmussen længe over Murrays *Explorations in Personality*, som jo er meget psykodynamisk (Morgan der står som medophavsmand til T.A.T. testen var Murrays kæreste og Jungelev), og Bodil Farup fængede hos os alle, når hun forelæste over sine nys indvundne erfaringer med legeterapi. Så vi var alle klar over, at hvis vi ville have med børn at gøre, måtte vi i analyse.

I Hans Scherfigs satiriske roman *Idealister* (1944) kan man læse både om undersøgelser af opfattelse af lydlokalisering på Psykologisk Laboratorium og (mere) om den vildere Reichske »analyse« som Tage Philip sen bedrev i Ryvangen (i romanen Dr. Riege i Seksualparken). Terapien gik ud på at løsne muskelspændinger for at frigøre menneskets seksualenergi og dermed befri det for undertrykkelse – til syvende og sidst politisk. Hvad angik børneopdragelsen måtte den selvfølgelig gå ud på at undgå at børnene fik spændinger og hæmninger: »Der er børn som siger a! a! og vil sidde på potte. Og hvad skal vi gøre, siger forældrene. – Ja, hvis barnet absolut vil gøre i potten i stedet for i bukserne, så er der ikke andet at gøre end at give det en potte, siger doktoren. Men sørg i hvert fald for, at det hælder indholdet ud over hovedet og smider det på væggene bagefter«. På børneområdet blev en enkelt børnehave drevet efter Philip sens principper (men hvor konsekvent ved jeg ikke). Lederen var Sonja Rasmussen, Vilhelm Rasmussens yngste datter.

Et par bogudgivelser er karakteristiske for psykologernes interesse her lige før århundredets midte:

C. Buhler og H. Hetzer: Udviklingsprøver (børn fra første til sjette leveår). Oversat af Lilly og Sofie Rifbjerg. 1944, og Anna Freud: Psykoanalytisk behandling af børn. Oversat af Poul W. Perch. 1948, begge i Munks gaards Serie Psykologisk-Pædagogisk Bibliotek.

De fleste cand.psych.'er fandt naturligt job i skolevæsenet, men Birthe og Mogens Kyng, Kirsten Vedel-Rasmussen og jeg forsødede vores fælles sidste examenslæsning med at planlægge en børnepsykologisk klinik, som åbnede efteråret 1947. Vi havde diverse testmateriale – bl.a. rykkede vi ud med småbørnsprøver til Rigshospitalets børneafdeling hos professor Plum, som var meget fordomsfri og åben over for nye ideer. Desuden havde vi en sandkasse med legetøj efter model fra Tavistock i London og Ericastiftelsen i Sverige (det er en af de ting, som er genopdaget, så jeg i *Psykolog-Nyt*). En sandkasse blev anset for uomgængelig i børneterapi. Grundlaget var psykoanalytisk tilsat vores almindelige børneerfaring og fornuft. (de tre piger var alle småbørnspædagoger).

Det var et problem, at psykologer ikke måtte behandle selvstændigt (kvaksalveriloven) Jeg havde efter rådføring med psykiatere og andre faktisk regnet med at være nødt til at læse medicin og anskaffet anatomibøgerne. Imidlertid påtog overlæge Paul Reiter sig at holde øje med os – en opgave der blev mere af navn en af gavn.

Jeg var i USA 1947-1948, men da jeg kom hjem, fik jeg besked om, at jeg skulle gå i analyse hos P.C. Petersen, for de andre gik hos Næsgaard, som henviste sine analysanders børn til klinikken. Nu måtte vi også have børn fra Petersens gruppe.

I 1950 åbnede Universitetets Børnepsykologiske Klinik med Bodil Farup som chef. Hvor vi på Børnepsykologisk Klinik kun havde, hvad der vel kan betegnes som gensidig supervision, var der her regulær undervisning. Men beskrivelsen af denne institution tager Ole Almstrup sig af.

Petersen havde også en del analysander fra Psykologisk Laboratorium trods den officielle afvisning af psykoanalysen. Som almindeligt i den tidlige psykoanalytiske historie var der ikke noget skarpt skel mellem terapikontakt og mere venskabelig forbindelse. Til Petersens fødselsdag i august 1951 tryglede From mig om at vikariere for ham i børnepsykologi fra efterårssemesterets begyndelse, for ellers kunne han ikke få undervisningsfri, og så kunne han ikke skrive sin disputats færdig. Jeg var godt i gang med det kliniske arbejde – havde fået job på Rigshospitalets børneafdeling, hvor jeg også havde praktikanter, varetog børnepsykologien på Kursus for Småbørnspædagoger efter Thomas Sigsgaard, engagerede mig i kommunale forældrestudiekredse og børneplejestationer – og havde aldrig forestillet mig en universitetstilnytning, så jeg måtte bruge af det stof jeg havde. Det kom faktisk til at blive en slags ramme for undervisningen mange år fremover.

Indledningsvis beskrev jeg forskellige opdragelsesformer og derfor formentlig forskellige personlighedsdannelse i forskellige kulturer, og hvordan den børnepsykologi, som vi kendte, var et lokalt vestligt fænomen. Som 8-årig havde jeg som »boggave« til et børneblad fået to små bind med beskrivelser af »naturmennesker« af etnografen Kaj Birket-Smith, som jeg var meget optaget af. Nogle collegekammerater studerede antropologi og snart blev jeg inspireret af culture-and-personality antropologer som Ruth Benedict, Margaret Mead og Kluckhohn, som også var inde på kultur- og opdragelsesforskelle i socialklasserne. Det opmuntrede mig, at From støttede dette. Dernæst gennemgik jeg til overmål projektive iagttagelsesteknikker, som jeg havde lært en del om i USA, Specielt drejede det sig om legeteknikker som middel til både at undersøge normale børns personlighed og livsverden og som klinisk teknik. Jeg fandt Melanie Klein som et specielt lærerigt eksempel på, hvor galt det kan gå, når legetolkningen siger mere om behandlerens teori end om barnets psyke. Til gengæld fandt jeg også i den psykoanalytiske litteratur Rene Spitz-artiklerne (1945 og 1946) om betydningen af det tidlige mor-barn forhold. Spædbørnsundersøgelser gav anledning til yderligere metodediskussion bl.a. af behaviorismen og til at inddrage biologiske spørgsmål. Endelig gennemgik jeg Bossards *The Sociology of Child Development*, som satte familiesamspillet ind i en større sammenhæng. Der var således tale om en

biologisk-psykologisk-kulturel tilgang til stoffet i de år, hvor jeg var eneansvarlig for faget.

Da From blev professor, blev jeg beskikket lærer og fungerede som extern underviser fra 1955-1969, hvor verdens universiteter fik vind i de bevillingsmæssige sejle og stort set revle og krat kunne ansættes. Jeg blev således amanuensis. I løbet af de følgende år blev lærerstaben udvidet.

Det kan måske interessere senere ansøgere at høre, hvor let og uformelt det gik for sig. I sommerferien fik jeg et brev uden afsender med stillingsopslaget, skrev godt og vel en halv A4 side med hvad jeg tidligere havde foretaget mig – og det var så det (det gik også hurtigere).

Egentlig fjernede jeg mig aldrig fra mine oprindelige interesser fra 1951, men det er lidt forskelligt, hvordan det blev modtaget. F.eks. vakte Spitzorienteringen oprindelig stor interesse, men da jeg 1972 fulgte mor-barn området op, bl.a. med Bowlby, i bogen *Institutionsbørn og hjemmehørn* blev studenterkritikken massiv. Jeg blev spurgt om jeg ville »tale lidt med studenterne om den« og sagde selvfølgelig ja. Det viste sig, at man havde fyldt det store auditorium B i Studiegården med kritikere fra nær og fjern. Problemet var, at hverken feminister eller Marxister kunne acceptere, at moderen skulle have så stor betydning. Mødrene skulle frigøres og børnene opdrages kollektivt. Til gengæld blev jeg ved Psykologforeningens 50-årsjubileum æresmedlem med den begrundelse, at jeg havde gjort opmærksom på betydningen af det tidlige mor-barn forhold. Nu er Bowlbys tilknytningsteori jo nærmest det store hit, som måske fortrænger andre udviklingsproblemer mere end godt er. Jeg har oplevet andre lignende eksempler på skift i vurderingerne og interessen, men dette er måske særlig godt til at vise, hvor følsom udviklingspsykologien er for tidsånden og samtidens problemer.

Ud fra overvejelser om, at man nødtigt skulle have brug for efteruddannelse straks når man rejste sig fra eksamensbordet, prøvede jeg at være ajour med litteraturen, herunder tidsskrifterne. Dette var mere overkommeligt end nu. I en årrække hjalp Statens pædagogiske Studiesamling (nu Danmarks pædagogiske bibliotek) ved hver sommer at sende mig en stor pakke med et udvalg af nyanskaffede bøger. Dette sikrede en bred orientering, fordi jeg ikke selv valgte bøgerne efter hvad jeg havde lyst til. Her fandt jeg en artikel af Vygotsky om sprog og tænkning (vistnok i tidsskriftet *Mental Hygiejne* ca. 1956) og omtrent samtidig besøgte Luria Psykologisk Laboratorium og fortalte om sine forsøg om talens regulerende funktion. Jeg vidste ikke, at de var store pinger og repræsentanter for en førende retning i Marxistisk psykologi, men spændende var de – og er de stadig. De kom til deres ret under Marxismebølgen 1970erne, men er vist næsten forsvundet ud af synsfeltet undtagen ved behandling af hjerneskader (jeg har en forestilling om, at man kunne have nytte af Luria ved behandling af DAMP-børn).

Dette er i øvrigt det eneste tilfælde, hvor jeg har fundet, at man kunne drage entydige praktiske konsekvenser af en teori.

Teori og forskning fyldte ikke meget i mit verdensbillede. Da jeg blev amanuensis 1969 åbnede jeg et tredje undervisningshold for særligt interesserede – noget måtte jeg jo gøre for den faste løn! Jeg var ikke klar over, at forskning hørte til arbejdsforpligtelserne. Det gik først op for mig, da min senere kollega Annelise Bom i forordet til en bog skrev, at hermed opfyldte hun sin forskningsforpligtelse. (Dette kan måske undre, når jeg var opvokset som professorbarn, men jeg så faktisk altid kun min far i gang med undervisningsrelevant – og eventuelt politisk – virksomhed. Det gik meget sent op for mig, at han var internationalt anerkendt som forsker). Hvorom alting er, har jeg forsømt at bidrage til fagets forskning.

Imidlertid er der næppe noget som undervisningskrav, der kan få en til at tænke sig om. Specielt gælder dette begynderundervisning, fordi man er nødt til virkelig at vide, hvad der er væsentligt og hvad man mener med begreberne. Den enkle fremstilling kræver, at man skærer til benet. Det går ikke altid så nemt. Jeg tror, at det tog over 10 år og tusinder af (for mig) kedsommelige sider på fransk, før jeg forstod Piaget så godt, at jeg turde fremstille hans tanker enkelt og kortfattet. Det kan man måske så kalde forskning, men jeg så det som undervisningsforberedelse.

Dette skete i tilslutning til periodens krav om konsekvent teoribaggrund og talrige teoridiskussioner. Det var i denne periode, at faget blev omdøbt til udviklingspsykologi, i øvrigt et internationalt fænomen. Måske er der ikke så megen prestige i børn som i teori. På »mit« Vassar College havde man en forskningsbørnehave, men da der blev givet penge til den midt i 1920'erne, sagde psykologiprofessoren »Over mit lig«. Hun var bange for, at psykologien så ikke ville blive taget alvorligt. Psykologi skulle være teori og forsøg.

Hertil kommer, at udvikling har været en kolossalt plusord på snart sagt alle områder fra midten af 1800-tallet. Koblet med ideologiske konflikter betød det, at teorier blev vurderet efter, om de havde det rette udviklingsbegreb snarere end efter deres forklarings- og inspirationsværdi. Dette kunne kloge og mindre kloge folk bruge megen tid på og imens var det rigtige barn ved at forsvinde ud af synsfeltet.

For mig betød det, at jeg læste de store teoretikere tilbunds. Jeg fandt, at ingen af dem var så ensidige og tåbelige, som de blev fremstillet i andenhåndsfremstillingerne. Men jeg fandt også, at de slet ikke havde beskæftiget sig med børn ud fra en interesse for børnene selv. Barnet var holdeplads for ideologi og rekvisit i en teoribygning, der svarer til ideologien.

Heldigvis er der nu tiltagende interesse for børneperspektivet og anerkendelse af, at forskellige teoretiske indfaldsvinkler kan yde bidrag til forståelsen af barnet. Der er erkendelse af børneiagttagelsens mange problemer og ihærdigt arbejde på at løse dem. Man er også opmærksom på, at der er mange forskellige måder at vokse op på, og at man skal være for-

sigtig med at udråbe et bestemt udviklingsforløb som det bedste. Som jeg prøvede at indoktrinere de studerende »Der er mange måder at blive menneske på«. Samtidig tegner der sig billeder af, hvilke livsvilkår, der virkelig er belastende for børn. Da børnene er så afhængige af de voksne, drejer dette sig stort set om forhold, der også belaster eller skader de voksne. Heraf er mange menneskeskabte fra fyringer til krigsforhold. Det kan også dreje sig om velmente initiativer til barnets bedste. Den bedste sikring herimod er kritisk omtanke og begrænset autoritetstro over for teorierne, ægte interesse for faget og verden, bred orientering, livsnærhed, sund fornuft og humoristisk sans. Et hovedkrav er, at teorien ikke skal skygge for barnet. Dette finder jeg hos mine efterfølgere. Da den aktuelle pensumliste (år 2000) også synes at støtte denne holdning, kan jeg se fagets fremtid i møde med fortrøstning.

LITTERATURFORSLAG:

BERNTH, I. (1992): To store ser på børn. I: H. Vejleskov (red.) *Barnet Pædagogikken Forskningen* (pp 81-99) Dafolo, Forlag. (Om Freuds og Piagets manglende interesse for børn og deres egentlige ærinder sat i en historisk sammenhæng).

JENSEN, ERIK (1999) *I fordums tid*. Danmarks Lærerhøjskole. (Indeholder blandt meget andet redegørelse for Lærerhøjskolens bestræbelser for at udnytte psykologien i folkeskolen. Også læseværdig med henblik på forståelse af både enkeltpersoners og politiske forholds betydning for fags og institutioners udvikling).

PETERSEN, AXEL (1904): *Samfundet og børnene. Om statens og samfundets stilling til den forsømte og forvildede ungdom*. Kjøbenhavn. (En historisk fremstilling fra før Chr. den V's danske lov og til udgivelsesdatoen. Rystende beskrivelser af børns kår – og forbløffende redegørelse for hvordan holdningen til de forvildede børns behandling skiftede).

Om tidlige forbindelser mellem børnepsykologi og skoleforhold se:

HALL, G.S. (1901): The ideal school based on child study. *Forum*, 32, 24-49. (Heri bl.a. forløberen for pigernes skåneår i danske pigeskoler til op i 1950'erne – de skulle spare på energien til modergemingen).

Om Binet se hans:

BINET, A. (1911): *Les idées modernes sur l'enfant*. Paris (hvori bl.a. opfordringen til ikke at give op, når man havde fastslået intelligensniveauet: »Efter diagnosen, så kuren!« Det var amerikanere der betragtede intelligensen som upåvirkelig)

og

WOLF, T.H. (1973): *Alfred Binet*. Chicago & London. (om Binets mangfoldige interesser fra skrivning af skuespil til individuelle forskelle eksemplificeret ved hans døtre).

Om Thorndike se:

JONCINCH, G. (1968): *The sane psychologist. A biography of Edward I. Thorndike* Middletown, Connecticut.